

CHUNG

FORS



Christine Zeuner

Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland

Annäherungen im Kontext sozialer Bewegungen

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

Christine Zeuner

Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland

Annäherungen im Kontext sozialer Bewegungen

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich 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. Thomas Jung

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

Detlef Kuhlenkamp

Förderungsstrukturen der Weiterbildung

Bielefeld 2024, ISBN 978-3-7639-7748-2

Josef Schrader (Hg.)

Wissenschaft für die Praxis

Bielefeld 2022, ISBN 978-3-7639-7284-5

Lisa Breyer

Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik

Bielefeld 2020, ISBN 978-3-7639-6107-8

Dörthe Herbrechter

Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung

Bielefeld 2018, ISBN 978-3-7639-6015-6

Ewelina Mania

Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive

Bielefeld 2018, ISBN 978-3-7639-1203-2

Sigrid Nolda

Fremdsprachenlernen Erwachsener

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5920-4

Halit Öztürk, Sara Reiter

Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5812-2

Christian Bernhard

Erwachsenenbildung und Region

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5857-3

Annika Goeze

Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5863-4

Caroline Euringer

Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5798-9

Bernd Käßlinger

Betriebliche

Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5796-5

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5746-0

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus,

Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek,

Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,

Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,

Ingeborg Schüßler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

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

Bestellungen unter wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Christine Zeuner

Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland

Annäherungen im Kontext sozialer Bewegungen

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)

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: Thomas Jung

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:

wbv Media GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-10

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: I79493

2026 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Passau

Herstellung: wbv Media, Bielefeld

Artikelnummer: I79493

ISBN Print: 9783763979493

ISBN E-Book: 9783763979509

DOI: 10.3278/9783763979509

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de



Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorbemerkungen | 11 |
| Danksagung | 13 |
| 1 Erwachsenenbildung als soziale Bewegung – eine Einführung | 15 |
| 1.1 Geschichtsschreibung zur Erwachsenenbildung | 25 |
| 1.1.1 Begründungen für eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung | 26 |
| 1.1.2 Inhalte und Erträge historischer Erwachsenenbildungsforschung .. | 29 |
| 1.1.3 Historiografie der Erwachsenenbildung in der Kritik | 34 |
| 1.2 Eine Geschichte der Erwachsenenbildung als Beitrag zu einer kollektiven professionellen Identität | 36 |
| 1.2.1 Erinnerungskultur | 36 |
| 1.2.2 Historische Kompetenz | 39 |
| 1.3 Erwachsenenbildung als soziale Bewegung | 44 |
| 1.3.1 Soziale Bewegungen – Entstehung und Begründungen | 45 |
| 1.3.2 Soziale Bewegungen aus sozialhistorischer Perspektive | 50 |
| 1.3.3 Soziale Bewegungen und die Erwachsenenbildung | 52 |
| 1.3.4 Lernen in sozialen Bewegungen | 54 |
| 1.4 Ein Gang durch die Jahrhunderte und durch das Buch | 56 |
| 2 Aufklärung zwischen Selbstbildung und Industriosität | 61 |
| 2.1 Die politische und soziokulturelle Bedeutung der Aufklärung | 62 |
| 2.2 Zum Begriff „Aufklärung“ | 67 |
| 2.3 Chronologie der Aufklärung | 69 |
| 2.4 Die Aufklärung als politische und soziokulturelle Bewegung | 72 |
| 2.5 Das Bild des Menschen in der Aufklärung – Bildung als Menschenrecht .. | 74 |
| 2.6 Die Aufklärung als Bildungsbewegung – Auf dem Weg zum neuen Menschen | 76 |
| 2.7 Erziehung und Bildung als Praxis bürgerlicher Selbst- und Volksaufklärung | 79 |
| 2.7.1 Bürgerliche Selbstaufklärung und Selbstbildung | 83 |
| 2.7.2 Volksaufklärung und Industriosität | 87 |
| 2.8 Aufklärung und Erwachsenenbildung als Kontinuum | 92 |
| 3 Bildungsbewegungen der Handwerker- und Arbeiterschaft | 95 |
| 3.1 Handwerker- und Arbeiterbildungsbewegung von 1830 bis 1870 | 97 |
| 3.1.1 Die Bildungsbewegung der Handwerker im Vormärz von 1815 bis 1848 | 98 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.1.2 | Politische Transformationsprozesse in der Zeit der Revolution 1848/49 | 104 |
| 3.1.3 | Arbeiterbildung und Arbeiterbewegung von 1850 bis 1868 | 105 |
| 3.1.4 | Arbeiterbildung von 1868 bis zum Ende der Sozialistengesetze 1890 | 108 |
| 3.2 | Arbeiterbildung im Kaiserreich 1890 bis 1918 | 112 |
| 3.2.1 | Neujustierung der Arbeiterbildung – Diskussionen in der SPD | 113 |
| 3.2.2 | Gewerkschaftliche Bildungsarbeit | 118 |
| 3.3 | Die Weimarer Republik – Eine Skizze | 120 |
| 3.3.1 | Die politische Entwicklung der Weimarer Republik | 121 |
| 3.3.2 | Die Weimarer Reichsverfassung | 122 |
| 3.3.3 | Die wirtschaftliche Entwicklung der Weimarer Republik | 124 |
| 3.3.4 | Kulturelle Errungenschaften der Weimarer Republik | 127 |
| 3.4 | Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik | 128 |
| 3.4.1 | Arbeiterbildung der Parteien – SPD und KPD | 130 |
| 3.4.2 | Bildungsarbeit der freien Gewerkschaften | 133 |
| 3.4.3 | Akademische Arbeiterbildung in der Weimarer Republik | 137 |
| 3.4.4 | Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen | 141 |
| 3.5 | Die Zerschlagung demokratischer Bewegungen im Nationalsozialismus .. | 152 |
| 3.6 | Arbeiterbildung und gewerkschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland | 153 |
| 3.6.1 | Wiederaufbau der Erwachsenenbildung und der Arbeiterbildung nach 1945 | 158 |
| 3.6.2 | Theorie und Praxis der Arbeiterbildung ab 1945 | 164 |
| 3.6.3 | Kritische Arbeiterbildung in den 1960er Jahren und ihre Folgen ... | 175 |
| 3.7 | Die Bedeutung der Arbeiterbildungsbewegungen für die Erwachsenenbildung heute | 180 |
| 4 | Frauenbewegung und Frauenbildung | 183 |
| 4.1 | Erste Frauenbewegung 1815 bis 1933 | 186 |
| 4.2 | Bürgerliche Frauenbewegung und Bildung seit dem 18. Jahrhundert | 198 |
| 4.3 | Proletarische Frauenbewegung und Bildung 1850 bis 1918 | 201 |
| 4.3.1 | Entwicklung einer eigenständigen proletarischen Frauenbewegung | 201 |
| 4.3.2 | Proletarische Frauenbewegung und Bildung im Kaiserreich | 206 |
| 4.4 | Frauenbildung – Beispiele aus der Weimarer Republik | 212 |
| 4.4.1 | Politische Bildung für Frauen: „Millionen Frauen sind aufzuklären, die gänzlich unwissend der Politik gegenüberstehen“ | 213 |
| 4.4.2 | Frauenbildung im Rahmen der Volksbildung | 219 |
| 4.4.3 | Berufliche Aus- und Weiterbildung für Frauen | 223 |
| 4.5 | Zweite Frauenbewegung 1970 bis 2000 | 226 |
| 4.6 | Emanzipation durch autonome Bildung | 231 |
| 4.7 | Zwei Jahrhunderte Frauenbewegung und Frauenbildung | 235 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 5 | Konfessionelle Erwachsenenbildung als Suchbewegung | 239 |
| 5.1 | Katholische Erwachsenenbildung zwischen Verkündigung und sozialer Verantwortung | 248 |
| 5.1.1 | Die Anfänge katholischer Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert | 249 |
| 5.1.2 | Katholische Erwachsenenbildung und die soziale Frage ab Mitte des 19. Jahrhunderts | 251 |
| 5.1.3 | Soziale Arbeit und Bildungsarbeit im Rahmen der katholischen Soziallehre | 254 |
| 5.1.4 | Institutionalisierung der katholischen Bildungsbewegung | 262 |
| 5.1.5 | Katholische Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik | 271 |
| 5.1.6 | Katholische Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen | 283 |
| 5.1.7 | Differenzierung und Fragmentierung der katholischen Erwachsenenbildung vor 1933 | 286 |
| 5.2 | Evangelische Erwachsenenbildung zwischen 1830 und 1933 | 288 |
| 5.2.1 | Erweckungsbewegung und sozialetische Begründung des sozialen Protestantismus | 290 |
| 5.2.2 | Innere Mission und protestantische soziale Arbeit bis zur Reichsgründung | 292 |
| 5.2.3 | Sozialreformen im Kaiserreich und die Rolle der evangelischen Kirche | 299 |
| 5.2.4 | Evangelische Arbeitervereine ab 1882 | 301 |
| 5.2.5 | Evangelische Volksbildung in der Zeit der Weimarer Republik | 305 |
| 5.2.6 | Die religiös-sozialistische Richtung in der Weimarer Republik | 309 |
| 5.2.7 | Evangelische Erwachsenenbildung von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1933 | 324 |
| 5.3 | Strukturbildungsprozesse der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildung nach 1945 | 325 |
| 5.3.1 | Wiederaufbau der katholischen Erwachsenenbildung von 1945 bis in die 1970er Jahre | 327 |
| 5.3.2 | Wiederaufbau und Ausdifferenzierung der evangelischen Erwachsenenbildung | 337 |
| 5.3.3 | Pluralisierung kirchlicher Erwachsenenbildung bis in die 1970er Jahre | 352 |
| 5.4 | Katholische und evangelische Erwachsenenbildung als Ausdruck sozialer Bewegungen | 353 |
| 6 | Bürgerlich-liberale Volksbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert | 359 |
| 6.1 | Volksbildung als Begriff und Programm | 363 |
| 6.2 | Ausprägungen der bürgerlich-liberalen Volksbildung im 19. Jahrhundert | 366 |
| 6.2.1 | Selbstfindung und Selbstvervollkommnung des liberalen Bürgertums durch Bildung | 367 |
| 6.2.2 | Volksbildung als populäre Wissenschaft | 368 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 6.2.3 | Universitätsausdehnungsbewegung und studentische Arbeiterunterrichtskurse | 374 |
| 6.2.4 | Berufsbezogene Volksbildung | 380 |
| 6.3 | Volksbildung als Gemeinschaftsbildung | 384 |
| 6.3.1 | Volksbildung als Antwort auf die soziale Frage | 384 |
| 6.3.2 | Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (1871–1935) | 388 |
| 6.4 | Volksbildungs- und Erwachsenenbildungsbewegung in der Weimarer Republik | 394 |
| 6.4.1 | Differenzierung und Pluralisierung der Volksbildung | 395 |
| 6.4.2 | Die Neue Richtung der Volksbildung in der Weimarer Zeit | 398 |
| 6.4.3 | Rezeption der Neuen Richtung | 405 |
| 6.4.4 | Praxis der Volksbildung – Abendvolkshochschulen und ländliche Heimvolkshochschulen | 408 |
| 6.5 | Bürgerlich-liberale Bildungsbewegungen zwischen Selbstvervollkommnung und Fürsorge | 422 |
| 7 | Erwachsenenbildung in der DDR | 425 |
| 7.1 | Herausforderungen der Zeitgeschichte | 425 |
| 7.2 | Die historische Entwicklung der DDR | 430 |
| 7.2.1 | Vom Kriegsende zur Staatsgründung: Sowjetische Besatzungszone (1945–1949) | 433 |
| 7.2.2 | Exkurs: Der Widerspruch zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit | 436 |
| 7.2.3 | Von der Staatsgründung bis zum Mauerbau (1949–1961) | 443 |
| 7.2.4 | Reformen und Modernisierung (1961–1971) | 446 |
| 7.2.5 | Zwischen Annäherung und Abgrenzung, Aufbruch und Stagnation (1971–1982) | 448 |
| 7.2.6 | Systemkonfrontation, Friedliche Revolution und Wiedervereinigung (1982–1990) | 449 |
| 7.2.7 | Widerstand und Opposition in der DDR | 452 |
| 7.2.8 | Widersprüchlichkeit der DDR – ein Resümee | 456 |
| 7.3 | Bildungsgeschichte der DDR | 457 |
| 7.3.1 | Aufbau des Erziehungs- und Bildungssystems nach 1945 | 458 |
| 7.3.2 | Umerziehung und Wiederaufbau – Das Erziehungs- und Bildungssystem in der SBZ (1945–1949) | 460 |
| 7.3.3 | Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit – Das Erziehungs- und Bildungswesens in der DDR (1949–1989) | 463 |
| 7.4 | Strukturelle und organisatorische Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR | 467 |
| 7.4.1 | Erwachsenenbildung als Umerziehung (1945–1949) | 471 |
| 7.4.2 | Strukturbildungsprozesse der Erwachsenenbildung (1949–1989) .. | 472 |
| 7.4.3 | Volkshochschulen zwischen Eigenständigkeit und Instrumentalisierung | 496 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 7.5 | Erwachsenenbildung in der DDR als politische und soziale Gegenbewegung | 503 |
| 7.5.1 | Unter dem Schutz der evangelischen Kirche | 505 |
| 7.5.2 | Frauenbewegung als Friedensbewegung | 511 |
| 7.6 | Erwachsenenbildung zwischen Anpassung und Opposition – ein Resümee | 516 |
| 8 | Zukunft der Erwachsenenbildung | 525 |
| 8.1 | Erwachsenenbildung und das Politische | 525 |
| 8.2 | Geschichte der Erwachsenenbildung und die Entwicklung professioneller Identität | 528 |
| 8.3 | Aus der Vergangenheit lernen? | 530 |
| 8.4 | Herausforderung Bildungsgerechtigkeit | 537 |
| 8.4.1 | Demokratisierung | 539 |
| 8.4.2 | Aufklärung | 540 |
| 8.4.3 | Partizipation | 541 |
| 8.5 | Bildung braucht Demokratie – Demokratie braucht Bildung | 543 |
| | Literatur | 549 |
| | Über die Autorin | 609 |

Vorbemerkungen

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

vor inzwischen mehr als 20 Jahren hat eine Projektgruppe ein Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung veröffentlicht, das von Hans Tietgens initiiert und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung beauftragt wurde.¹ An die Sichtung des Forschungsstandes und eine Skizze möglicher Forschungsfelder schlossen Empfehlungen an, die sich an das DIE, an Verbände und Einrichtungen sowie an Drittmittelgeber richteten und auf die Sicherung und Dokumentation von Quellen sowie die Koordination von Forschungsaktivitäten zielten. Im Mittelpunkt stand der Appell an die Wissenschaft, der historischen Erwachsenenbildungsforschung mehr Aufmerksamkeit zu widmen, auch, um einer verkürzten Wahrnehmung aktueller gesellschaftlicher Problemlagen entgegenzuwirken, die eine geschichtsvergessene Aktualitätsfixierung unvermeidlich erzeugt.

Manche dieser Empfehlungen sind umgesetzt worden, andere nicht. Historische Forschung zur Erwachsenenbildung wird kontinuierlich, wenn auch sporadisch betrieben. Christine Zeuner, Mitautorin des Memorandums, hat sich nun selbst in die Pflicht genommen und zum Abschluss ihrer akademischen, nicht ihrer wissenschaftlichen Laufbahn ein ‚großes Werk‘ zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland vorgelegt. Dieses Buch bereichert nicht nur die Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“, sondern folgt ihrem Anspruch in prototypischer Weise. Dieser Anspruch bestand von Beginn an, wenn auch nicht nur, so doch vornehmlich darin, die Praxis der Erwachsenenbildung wissenschaftlich zu unterstützen. Wissenschaft sollte Forschungs-, Handlungs- und Orientierungswissen bereitstellen, das zur Professionalisierung des pädagogischen Alltags und zur Profilierung der Erwachsenenbildung innerhalb des Bildungssystems, aber auch gegenüber Politik und Öffentlichkeit beitragen kann. Und genau hier setzt die bislang detaillierteste Darstellung zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland an.

Trotz des beträchtlichen Umfangs ist der Band zugleich in spezifischer Weise fokussiert. Christine Zeuner stellt die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung, beginnend mit der Aufklärung und fortgeführt bis in die jüngere Vergangenheit, in den Kontext jener sozialen Bewegungen, die sich Idealen der Aufklärung wie Emanzipation und Mündigkeit verschrieben haben, hier interpretiert im Sinne einer kritischen Bildungstheorie. In deren Kontext, so Zeuner, sei Erwachsenenbildung selbst zu einer Bewegung geworden. Dazu gehören die Handwerker- und Arbeiterbildung, die konfessionelle Bildung, die Frauenbildung. Die Autorin will mit ihrer Geschichte der Erwachsenenbildung zugleich zu einer kollektiven professionellen Identitätsbildung,

¹ Ciupke, Paul; Gierke, Willi; Hof, Christiane; Jelich, Franz-Josef; Seitter, Wolfgang; Tietgens, Hans; Zeuner, Christine (2002): *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

zur historischen Kompetenz ihrer Akteure beitragen. Eine solche Geschichtsschreibung ist *sine ira et studio* nicht zu haben, sie verlangt Überzeugung und Leidenschaft. Beides bietet der Band in bemerkenswerter Weise. Die Darstellung ist konzentriert auf Akteure und Institutionen der Erwachsenenbildung und dabei teils chronologisch, teils systematisch gegliedert.

Christine Zeuner hat ein Standardwerk zu Geschichte der Erwachsenenbildung vorgelegt, das einen zentralen Bezugspunkt für künftige historische Forschung bietet, gestützt auf eine eindrucksvolle Literatur- und Quellenkenntnis, erarbeitet in kontinuierlicher einschlägiger Forschung. Zugleich hat die Autorin bereits selbst Themen für anschließende Arbeiten aufgezeigt. Dazu gehört die Analyse des Spannungsverhältnisses von sozialer Bewegung und (staatlich geförderter) Institutionalisierung im Wandel der Zeit, wie es sich am Beispiel der Volkshochschulen oder der konfessionellen Erwachsenenbildung untersuchen ließe. Von Interesse sind auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Entwicklungen von Staaten, die über vergleichbare oder differente Gesellschafts-, Bildungs- und politische Strukturen verfügen. Schließlich verdient der Zusammenhang von historischer Kompetenz und professioneller Identität Beachtung, insbesondere dann, wenn Bindungen an soziale Bewegungen und Organisationen sich lösen oder Professionelle sich, mit oder ohne Bezug auf die Aufklärungspädagogik und deren Offenheit für „qualifizierte Arbeitsbewältigung“, in der betrieblichen Weiterbildung engagieren.

Möge diese Arbeit nicht nur als ein weiterer Appell wahrgenommen werden, der historischen Erwachsenenbildungsforschung mehr Aufmerksamkeit zu widmen, sondern auch als eine Motivation für anschließende Forschung, gestützt auf Drittmittel oder, wie im vorliegenden Fall, als individueller Kraftakt „in Einsamkeit und Freiheit“.

Josef Schrader

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.*

Danksagung

Ich habe im Laufe des Schreibprozesses dieses Buches vielfältige Unterstützung erfahren, für ich sehr dankbar bin. So haben meine Kolleginnen Dr. Antje Pabst, Dr. Katja Petersen, Dr. Katja Schmidt und Laura Schudoma M. A. aus dem Arbeitsbereich Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität verschiedene Kapitel kritisch gelesen und mir vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Expertisen wertvolle inhaltliche Hinweise zur Überarbeitung gegeben. Andreas Seiverth, ehemaliger Leiter der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) hat als Experte der konfessionellen Erwachsenenbildung sehr viel Zeit und Mühe investiert, um das entsprechende Kapitel auf der Grundlage seines theoretischen Wissens und seiner beruflichen Erfahrung gründlich zu lesen und zu kommentieren. Dadurch hat er mir viele erhellende Denkanstöße gegeben und maßgeblich zur Verbesserung meines Textes beigetragen. Mein Mann Hansmartin Zeuner hat mich – wie mittlerweile seit vielen Jahrzehnten – beim langjährigen Schreibprozess ebenso wie bei der umfangreichen Endkorrektur sehr unterstützt. Ihnen und euch allen danke ich sehr herzlich!

Was wäre ein solches Buch ohne einen Lektor? Dr. Thomas Jung vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung gebührt mein ganz besonderer Dank für die Unterstützung, für die interessierte Begleitung und die nicht nachlassende wohlmeinende Kritik meiner Kapitel. Hervorheben möchte ich vor allem unsere inhaltlichen Diskussionen über die Erwachsenenbildung in der DDR. Ich habe dabei sehr viel gelernt; sie haben meine Sichtweise und den Versuch, eine der historischen Situation gerecht werdende Perspektive auf die Entwicklungen einzunehmen und in der Darstellung zur Geltung zu bringen, sehr geprägt. Haben Sie ganz herzlichen Dank!

Editorische Notiz zur Verwendung von Zitaten

Die Schreibweise und die Grammatik der in diesem Buch angeführten Zitate entsprechen jeweils den Originalen. Abweichungen von der heute gebräuchlichen Schreibweise werden nicht einzeln gekennzeichnet.

Ich widme dieses Buch meinen Eltern,
Ilse Brock, geb. Langert (1926–2020), und Adolf Brock (1932–2023)

1 Erwachsenenbildung als soziale Bewegung – eine Einführung

Geschichtsschreibung ist immer der Versuch, die Vergangenheit aus einer Gegenwartsperspektive zu konstruieren und in ein sinnstiftendes Narrativ zu integrieren, das heutigen Erkenntnisinteressen folgt. Historikerinnen und Historiker interpretieren hierfür Fakten und Artefakte, die überliefert sind, und (re-)konstruieren vergangene Epochen, Entwicklungen und Ereignisse. Dabei lassen sie sich von Fragen leiten, die die Gegenwart an die Vergangenheit stellt. Sie fragen nach den Auswirkungen der Vergangenheit auf heutige Verhältnisse und wagen zuweilen einen Blick in die Zukunft.

Eine Darstellung der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung kann aus verschiedenen Perspektiven erfolgen. So bieten sich ideen-, sozial-, problemgeschichtliche und epochenbezogene Zugänge ebenso wie eine Erforschung unter geografischen Gesichtspunkten an. In der historischen Forschung können zudem Strukturbildungs-, Organisations- oder Professionalisierungsprozesse in den Fokus genommen oder fachbezogene Zugänge verwendet werden, die sich mit der Entwicklung von didaktisch-methodischen Konzepten, Lernen und Lernprozessen oder mit der Begründung und Entfaltung allgemeiner, politischer, kultureller, beruflicher und wissenschaftlicher Erwachsenenbildung beschäftigen. Nicht zuletzt ist eine biografiegeschichtliche Annäherung an ausgewählte Persönlichkeiten, an deren theoretisches Werk und/oder deren praktisches bzw. soziales Engagement denkbar.

Diese Zusammenschau von Perspektiven der historischen Forschung weist auf ihre strukturelle und inhaltliche Differenzierung hin und lässt erahnen, dass es unmöglich erscheint, eine universelle Geschichte der Erwachsenenbildung zu schreiben. Denn die plurale Verfasstheit der Erwachsenenbildung macht eine Zuspitzung von Fragestellungen, die sich aus dem jeweiligen Erkenntnisinteresse der Forschenden ableiten, erforderlich.

Die hier vorgelegte Geschichte der Erwachsenenbildung wählt einen sozialhistorischen Ansatz auf ihren Gegenstand und fokussiert dabei auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung aus sozialen Bewegungen heraus. Ausgangspunkt soll dabei die Aufklärung sein. Denn die europäische Aufklärung war eine Zeit, in der erstmals der Zugang zu Wissen und Bildung als ein Privileg der Besitzenden infrage gestellt und ein umfassenderes Verständnis eines Rechts auf Bildung artikuliert wurde, das allen Menschen zusteht. Dieses Recht auf Bildung sollte nicht mehr nur die individuelle Entwicklung und das Fortkommen Einzelner unterstützen, sondern allen Bevölkerungsschichten zugutekommen. Ausgehend von der Zeit der Aufklärung stehen zunächst Fragen zur Selbstaufklärung des Bürgertums und zur Volksaufklärung im Mittelpunkt. Sodann werden die Handwerker- und Arbeiterbewegung, die Frauenbewegung, soziale Bewegungen, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts innerhalb der christlichen Kirchen etablierten, sowie die Volksbildungsbewegung ab dem späten

19. Jahrhundert dargestellt. Die weitere Entwicklung einiger dieser Bewegungen nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in der Bundesrepublik werden ebenso nachgezeichnet wie der Aufbau der Erwachsenenbildung in der Sowjetischen Besatzungszone und der Deutschen Demokratischen Republik ab 1949.

Alle Bewegungen entstanden im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungs- und Transformationsprozesse. Sie reagierten in unterschiedlicher Art und Weise auf die damit verbundenen Herausforderungen und entwickelten jeweils eigene Strategien, um die mit diesen Prozessen verbundenen Veränderungen zu bewältigen. Zumeist ging es um die Verbesserung der Lebensbedingungen ihrer Anhänger, die sich durch die Transformationsprozesse zunächst verschlechterten. Einige der Bewegungen entwickelten reformorientierte Strategien und passten sich an die neuen Verhältnisse an. Zugleich bemühten sie sich auf politischem Weg um die Verbesserung der sozialen Lage der Betroffenen. Andere der hier vorgestellten Bewegungen zeichnet aus, dass sie sich kritisch mit den Folgen der Transformationsprozesse auseinandersetzten und versuchten, diese politisch zu beeinflussen. Nicht zuletzt gab es auch Bewegungen, die, getragen von den Ideen der Aufklärung, Sozialutopien einer besseren Zukunft entwarfen. Diese Utopie verstehe ich hier im Sinne Oskar Negts als *„die konkrete Verneinung der als unerträglich empfundenen gegenwärtigen Verhältnisse, mit der klaren Perspektive und der mutigen Entschlossenheit, das Gegebene zum Besseren zu wenden“* (Negt, 2010, S. 36, Herv. i. O.).

Aus dieser aufklärerischen Grundhaltung heraus mischten sich einige der Bewegungen aktiv in die Politik ein und versuchten, auf die Gestaltung der Gesellschaft Einfluss zu nehmen. Sie forderten die Demokratisierung der Gesellschaft sowie die Möglichkeit direkter politischer Beteiligung – mit dem Ziel individueller wie kollektiver Emanzipation. Um ihre Mitglieder auf die politische Auseinandersetzung vorzubereiten und ihre politischen Aktivitäten zu unterstützen, spielte in vielen Bewegungen Bildung eine wesentliche Rolle. So setzten sie sich etwa für die Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche ein, um langfristigeren Lebens- und Arbeitsbedingungen zu sichern und ihnen Entwicklungsperspektiven zu eröffnen. Und die bürgerliche Frauenbewegung verfolgte im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts das Ziel, Mädchen den Zugang zu höherer Bildung zu verschaffen, um deren Selbstständigkeit zu stärken.

Im Vordergrund der nachfolgenden Darstellung stehen die Bemühungen der verschiedenen Bewegungen um die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten Erwachsener. Dabei ging es sowohl um die politische Bildung ihrer Mitglieder und Anhänger als auch um Möglichkeiten allgemeiner und beruflicher Bildung, um die Menschen dabei zu unterstützen, ihre Potenziale zu entfalten. Im Rahmen ihrer Zielsetzungen bemühten sich die sozialen Bewegungen mit unterschiedlicher Intensität um die Ausgestaltung dieser Bildungsschwerpunkte. Übereinstimmend betonten sie aber in der Regel im Sinne der Aufklärung ein Recht auf Bildung für alle Menschen, unabhängig von sozialer Herkunft und gesellschaftlichem Stand.

Gemeinsames Merkmal der Bewegungen war, dass ihre Protagonistinnen und Protagonisten im Laufe der Jahrhunderte der Erwachsenenbildung mehr und mehr Aufmerksamkeit schenkten und diese nicht nur als Mittel für die Durchsetzung ihrer

eigenen, unmittelbaren Anliegen nutzen, sondern die Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Aufgabe in den Mittelpunkt ihrer Bewegung stellten.

Die Entfaltung der Erwachsenenbildung als Praxisfeld und später als Wissenschaftsdisziplin stand immer in einem engen Wechselverhältnis mit den jeweiligen sozialen, politischen und ökonomischen Entwicklungen der Zeit. Die Protagonisten der Bewegungen reagierten auf diese Entwicklungen und setzten ihnen eigene Vorstellungen entgegen. Mit Blick auf die vergangenen Jahrhunderte lässt sich konstatieren, dass sich das Handeln der Akteure immer zwischen Anpassung und Widerstand bewegte. Darauf werde ich in den folgenden Kapiteln ausführlicher eingehen.

Der gewählte Zugang, die Geschichte der Erwachsenenbildung aus der Perspektive sozialer Bewegungen darzustellen bzw. sie selbst als eine soziale Bewegung zu begreifen, erfordert die Definition des Begriffs „soziale Bewegung“, um daraus eine begründete Entscheidung für die Auswahl der berücksichtigten Bewegungen abzuleiten. Dies erweist sich als eine gewisse Herausforderung, da der Begriff im Gebrauch unscharf ist, was darauf zurückzuführen ist, dass er „zeit- und kontextspezifisch variiert [wird] und [sich] überschneidet [...] mit Begriffen wie Protestbewegungen, politische Bewegungen, kulturelle Bewegungen, Protestkampagnen usw.“ (Rucht, 2021, S. 61). Soziale Bewegungen können je nach Akteuren unterschiedliche Anliegen vertreten, ihr übergeordnetes Ziel richtet sich aber zumeist auf die Veränderung der „Gesamtgesellschaft samt deren Machtstrukturen und normativen Grundlagen“ (ebd.). Damit gelten die Zielsetzungen sozialer Bewegungen umfassender als diejenigen „politischer Bewegungen“ oder „Kampagnen“, die eher begrenzte oder kurzfristige politische Ziele durchsetzen wollen. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff „soziale Bewegungen“ im Anschluss an Rucht im Folgenden „als mobilisierte Netzwerke von Gruppen und Organisationen, die, gestützt auf eine kollektive Identität, grundlegenden gesellschaftlichen Wandel primär mit Mitteln des kollektiven und öffentlichen Protests herbeiführen oder verhindern wollen“, verstanden (ebd.).

Charakteristisch für soziale Bewegungen ist zudem, dass sie außerparlamentarisch, also nicht im Rahmen eines politischen Mandats handeln. Sie organisieren sich aus der Zivilgesellschaft heraus, welche charakterisiert wird als „*freiwillige Zusammenschlüsse*, das freiwillige Engagement der *Bürger* als Bürger jenseits von Staat, Markt und Privatsphäre“ (Grande, 2021, S. 13, Herv. i. O.). Die Akteure solcher Bewegungen entwickeln interessegeleitet eigene Handlungslogiken, wodurch sie in „einem eigentümlichen Spannungsverhältnis sowohl zur Wirtschaft als auch zum Staat“ stehen können (ebd., S. 14).

Soziale Bewegungen sind durch drei Charakteristika gekennzeichnet:

- Ihre Anhängerinnen und Anhänger entwickeln eine kollektive Identität, indem sie sich gemeinsamen Zielen verpflichten.
- Sie stehen in einem antagonistischen Verhältnis zu bestehenden sozialen oder politischen Strukturen, Ordnungen und Organisationen.
- Sie vertreten ihre Zielsetzungen normativ, d. h. ihre Orientierungen beruhen auf gemeinsam geteilten Werten und Normen, Haltungen und Einstellungen sowie Überzeugungen (Walters, 2005, S. 54).

Diese allgemein gehaltenen Charakteristika treffen auf alle sozialen Bewegungen zu. Das gilt sowohl aus historischer als auch aus gegenwärtiger Perspektive. Sie finden eine Entsprechung in den in den folgenden Kapiteln dargestellten sozialen Bewegungen. Eine sozialhistorisch begründete Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung im Rahmen sozialer Bewegungen zeigt, dass der Erwachsenenbildung seit dem 19. Jahrhundert ein doppelter Stellenwert beigemessen wurde. In den Bewegungen, die primär soziale und politische Anliegen durchsetzen wollten, wie die Verbesserung der Lebensbedingungen bestimmter Bevölkerungsgruppen oder die Etablierung der Demokratie als Staatsform, fungierte die Erwachsenenbildung als ein Handlungsfeld unter anderen, für das eigenständige organisatorische Strukturen (z. B. im Rahmen der Handwerker- und Arbeiterbildung oder der Frauenbildung) geschaffen wurden. Im Kontrast dazu etablierte sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine Volksbildungsbewegung, welche sich zwar im Laufe der Zeit in verschiedene Strömungen ausdifferenzierte, die aber von Anbeginn an (bildungs-)politische Ziele verfolgte. Vorläufer dieser Bewegungen finden sich bereits in der Zeit der Aufklärung, als das Bürgertum über die Selbstaufklärung hinaus die Aufklärung aller Menschen in den Blick nahm.

Die Entscheidung, den Beginn der Geschichte der Erwachsenenbildung als soziale Bewegung in der Zeit der Aufklärung zu verorten, folgt der Auffassung vieler Autoren, die sich mit dem Thema wissenschaftlich beschäftigten. Lernprozesse Erwachsener lassen sich bereits in der Antike, im Mittelalter (insbesondere durch die Kirchen, aber auch im Rahmen der Ausbildung der Ritter) und später in der Renaissance nachweisen (Schoelen, 1975). Dennoch wird der Zeit der Aufklärung eine besondere Bedeutung für die Entstehung der modernen Erwachsenenbildung beigemessen. So hob der Erwachsenenbildner Franz Pöggeler (1926–2009) in der Einleitung eines 1975 erschienenen Sammelbandes zur Geschichte der Erwachsenenbildung die Bedeutung der Aufklärung in Bezug auf ihre „Tugenden“ hervor: „[D]iese Epoche [hat] wohl erstmalig diejenigen ‚Tugenden‘ ins Recht gesetzt [...], die uns heute als für Erwachsenenbildung konstitutiv wichtig erscheinen: Emanzipation, Mündigkeit, Autonomie, ‚Gemeinsinn‘, Wissens-, Denk- und Redefreiheit“ (Pöggeler, 1975a, S. 11). Dennoch entschied er sich in der Zusammenstellung des von ihm herausgegebenen Sammelbandes dafür, auch frühere Epochen zu berücksichtigen, um „Vorstufen dieses Verständnisses von Erwachsenenbildung in die Betrachtung einzubeziehen und auch frühere Epochen daraufhin zu befragen, wie sie sich zur Bildung erwachsener Menschen gestellt haben“ (ebd.).

Auch Hans Tietgens (1922–2009) betonte in einem Überblicksartikel zur Geschichte der Erwachsenenbildung, dass sich bereits vor der Aufklärung vielfältige Beispiele und Ansätze zum Lernen Erwachsener nachweisen lassen (Tietgens, 2018). Seine Entscheidung, den Beginn der modernen Erwachsenenbildung in die Zeit der Aufklärung zu legen, begründete er mit den enormen gesellschaftlichen Modernisierungs- und Transformationsprozessen des 18. Jahrhunderts, die zu weitreichenden sozialhistorischen Entwicklungen führten. Der einzigartige Wissenszuwachs im 18. Jahrhundert, das Nachdenken über das gesellschaftliche Zusammenleben, die Kultur und

die Natur erweiterten den Denkhorizont großer Teile der Bevölkerung. Insbesondere die Emanzipationsbestrebungen des Bürgertums und seine zunehmende politische Bedeutung führten zu veränderten gesellschaftlichen Konstellationen.

„[M]it dem Aufkommen einer bürgerlichen Kultur war eine sozialgeschichtliche Konstellation gegeben, mit der ein in die Breite wirkendes Anregungspotential für die Bildung Erwachsener entstand. Für sie sind die dreifach gerichteten und miteinander verflochtenen Intentionen der Aufklärung – qualifizierte Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung – bis auf den heutigen Tag maßgebend geblieben. Daran haben veränderte Lebensbedingungen und kontroverse Diskussionen über Aufgabenverständnisse nichts geändert“ (Tietgens, 2018, S. 20).

Die vorliegende Darstellung schließt sich dieser Begründung an und folgt Tietgens' Vorschlag, die Geschichte der Erwachsenenbildung als eine Geschichte der (Selbst-)Aufklärung und der Emanzipation zu verstehen, womit das Handeln ihrer Protagonistinnen und Protagonisten ebenso berücksichtigt wird wie das ihrer Adressatinnen und Adressaten. Gemeinsam war den sozialen Bewegungen, den Menschen im Sinne der Aufklärung als vernunftbegabtes, denkendes und lernendes Subjekt in den Mittelpunkt ihrer Bildungsüberlegungen zu stellen. Denn das Subjekt ist nach der Auffassung des Aufklärers Immanuel Kant (1724–1804) nicht nur in der Lage, seinen Verstand zu nutzen und sich selbst aufzuklären. Vielmehr sollte es dazu ermutigt werden, seine Unmündigkeit und damit Abhängigkeit aktiv zu überwinden: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. [...] *Sapere aude!* Habe Muth, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant, 1784, S. 481, Herv. i. O.).

Dennoch wird Aufklärung in dieser Darstellung nicht als ein einigendes Narrativ für eine stringente und logische Entwicklung der Erwachsenenbildung verstanden. Vielmehr fungierte sie als eine Art Katalysator, die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und Klassen Denkanstöße gab, eigene Wünsche, Bedürfnisse und Erwartungen für ihr (Zusammen-)Leben zu formulieren und Gelegenheiten für die Umsetzung ihrer Pläne zu schaffen. Die Geschichte der Erwachsenenbildung zeugt von vielfältigen Ansätzen, die auf Gedanken der Aufklärung basieren, die von den verschiedensten Akteuren jeweils in Bezug auf die eigenen Ziele interpretiert und individuell oder kollektiv in der Praxis transformiert wurden. In Abhängigkeit von historischen Ereignissen entstanden auf diese Weise heterogene, plurale und jeweils ziel- und interessenbezogene Richtungen und Strömungen der Erwachsenenbildung, die durchaus auch Gegensätze aufweisen konnten. Gemeinsam war ihnen, dass sie immer in einem engen Zusammenhang standen und Wechselwirkungen mit jenen gesamtgesellschaftlichen Prozessen eingingen, die sie beeinflussen wollten und deren Reaktionen sie provozierten.

Die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung im Lichte sozialer Bewegungen darzustellen, zielt im Hinblick auf Studierende oder in der Erwachsenenbildung tätige Personen darauf, im Sinne der Entwicklung einer kollektiven Erinnerungskultur bzw. eines kollektiven Gedächtnisses und historischer Kompetenz ein Bewusstsein für die Entstehung und Entfaltung der Erwachsenenbildung im Kontext

von Aufklärung zu schaffen. Die Ideen der Aufklärung begründeten und begründen teilweise bis heute Zielsetzungen wie Emanzipation, Mündigkeit, Autonomie und die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit durch Bildung. Dies sind konstitutive Elemente oder „Tugenden“, um noch einmal Pöggeler zu zitieren, aufklärerischen Denkens, die auch in Zukunft wesentliche Bedeutung für die Gestaltung der Gesellschaft haben werden.

Das Wissen darüber soll die in der Erwachsenenbildung tätigen Personen dabei unterstützen, Erwachsenenbildung sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft weiterhin unter Bezugnahme auf das Denken der Aufklärung zu gestalten. Im Gegensatz zu anderen Professionen, deren Berufsverbände im Interesse ihrer Mitglieder politisch agieren, verhindert die Heterogenität des Handlungsfeldes Erwachsenenbildung eine Verständigung über ein kollektives professionelles Selbstverständnis. Dies birgt ein gewisses Risiko, auf das der Erwachsenenbildner Ludwig Pongratz bereits 2010 aufmerksam machte:

„Die größte Gefahr für die Erwachsenenbildung ist vielleicht diejenige, die sie schon immer begleitet hat: sich bereitwillig von fremden Interessen in Dienst nehmen zu lassen im guten Glauben, auf die Weise der Entwicklung, dem Fortschritt, der Aufklärung der Menschen – lauter hehren Zielen also – zu dienen. [...] Häufig genug hat die Erwachsenenbildung ihre wachsende gesellschaftliche Relevanz mit dem Verlust an kritischer Substanz bezahlt“ (Pongratz, 2010, S. 11).

Eingedenk dieser Mahnung müsste die Erwachsenenbildung jederzeit kritisch reflektieren, welche eigenständigen Zielsetzungen sie verfolgen will. Ob sie nur auf die jeweiligen gesellschaftlichen Ansprüche reagieren will oder ob sie sich – eingedenk ihrer Vergangenheit als soziale Bewegung, inspiriert durch das Denken der Aufklärung – nach wie vor der Weiterentwicklung einer humanen, solidarischen Gesellschaft verpflichtet sieht. Die Auseinandersetzung mit ihren historischen Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen kann dazu anregen, die aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Bedeutung der Erwachsenenbildung zu reflektieren und innerhalb des pluralistischen Bildungswesens ihre genuinen Ziele und Aufgaben in Abgrenzung zu anderen Bildungsbereichen offensiv zu vertreten.

Zur Entwicklung eines kollektiven professionellen Bewusstseins ist die Aneignung historischer Kompetenz hilfreich (→ Kap. 1.2.2). Die „historische Kompetenz“ ist Teil eines Gesamtkonzepts von sechs Kompetenzen, das der Soziologe und Sozialphilosoph Oskar Negt (1934–2024) ursprünglich für die politische Bildung entwickelte. Sie zielt darauf, bei Lernenden ein Verständnis über die Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und ihre wechselseitige Bedingtheit zu wecken (Zeuner, 2026, → Kap. 1.3.1 und 3.3). Allerdings steht nicht die Vermittlung umfassenden historischen Weltwissens im Vordergrund, sondern die problemorientierte Zuspitzung thematischer Schwerpunkte aus der Perspektive historisch unterdrückter und marginalisierter Bevölkerungsgruppen.

Historische Kompetenz bedeutet, dass sich Lernende kritisch mit historischen Ereignissen und Entwicklungen auseinandersetzen, dass sie mögliche Widersprüche

im Denken und Handeln früherer Generationen aufdecken und diese im Verhältnis zur Gegenwart interpretieren. Eine kritische Analyse von Erfolgen und Misserfolgen im Handeln früherer Generationen kann in Bezug auf die eigenen Ziele und Handlungsabsichten reflektiert, mögliche gesellschaftliche Konsequenzen können antizipiert werden. In der Geschichte der Erwachsenenbildung finden sich zahlreiche Beispiele erfolgreichen Handelns ebenso wie solche des Scheiterns. Aber es zeigt sich, dass es verschiedenen Bevölkerungsgruppen immer wieder gelungen ist, ihre Lebensbedingungen auch mittels Bildung kurz- und langfristig zu verbessern, indem sie selbstbestimmt und autonom handelten – und so ihre Emanzipation erwirkten.

Negt koppelt in der historischen Kompetenz die Aspekte „Erinnerungs- und Utopiefähigkeit“. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte kann ein Bewusstsein dafür wecken, dass eine der Aufklärung verpflichtete Erwachsenenbildung zumeist Elemente utopischen Denkens enthielt, das auf die Verbesserung der Zukunft gerichtet war. Es geht also nicht nur darum, subjektive Erinnerungsfähigkeit zu entfalten, sondern die Vergangenheit im Zusammenhang mit Gegenwart und Zukunft zu begreifen und Entwicklungen und Entscheidungen in ihre jeweiligen historischen Zusammenhänge und Begründungen einzuordnen und zu verstehen.

„Aus der Geschichte und im Umgang beim Lernen mit der Geschichte kann man nur Erkenntnis ziehen und etwas lernen, wenn ein Begriff von der Gegenwart vorhanden ist. [...] Wenn ich mich entscheide, Gegenwart zu wollen, dann bin ich fähig, aus der Geschichte zu lernen. Somit haben wir es mit drei Dimensionen zu tun, die für Lernen wichtig sind. Die Dimension der Zukunft, des Wurfs nach vorne, das kann ein utopischer Wurf sein oder auch eine Traumphantasie; die Dimension des gegenwärtigen Realitätsbewusstseins und die Dimension der Erinnerungsfähigkeit als historisches Erinnern“ (Negt, 1991, S. 64).

Inhaltlich definiert Negt historische Kompetenz folgendermaßen: „Die *historische Kompetenz* bestünde im Wissen von der Geschichte einer Gesellschaftsformation, ihren Klassenstrukturen, ihren politischen Entwicklungsgesetzen – und der eigenen Lebensgeschichte“ (Negt, 2010, S. 232, Herv. i. O.). Geschieht dies nicht, folgert Negt, ist die Erinnerungsfähigkeit bedroht, was „für jede *Emanzipationsbewegung absolut ruinös*“ (ebd., S. 233, Herv. i. O.) wäre.

Historische Kompetenz geht also über die individuelle Aneignung historischen Wissens und die inhaltliche Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen, die eine Person aus subjektiven Gründen interessieren, hinaus. Bezogen auf das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung bedeutet dies, sich aus historischer Perspektive mit Entwicklungen der Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen und nicht nur ihre positiven Errungenschaften einzuschätzen, sondern auch die Gründe für mäßige Erfolge oder Momente des Scheiterns zu eruieren und im Hinblick auf mögliche Fehleinschätzungen oder -entscheidungen kritisch zu hinterfragen.

In diesem Sinn zielen die ausgewählten Aspekte und Facetten der Geschichte der Erwachsenenbildung darauf, ein Verständnis für die Ursprünge der Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Aufklärung zu vermitteln, um dieses Bewusstsein auch in Zukunft im kollektiven Gedächtnis der Profession zu verankern. Denn Aufklärung,

gekoppelt an gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse, war und ist die Grundlage und der Antrieb für die Entwicklung einer emanzipativen Erwachsenenbildung, die Erwachsene, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, bei der Bewältigung lebensweltlicher und beruflicher Anforderungen unterstützen will, indem sie Wissen vermittelt und Bildungsprozesse ermöglicht. Folgt man dem Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1927–2016), schließt dies die Befähigung zur „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki, 1996, S. 40) mit ein. Bildung soll darüber hinaus zur Entwicklung der „*humanen Fähigkeitsdimensionen*“ der Menschen beitragen (ebd., Herv. i. O.).

Die vorliegende Darstellung legt einen aus der Kritischen Theorie abgeleiteten Begriff von „Bildung“ zugrunde und grenzt sich somit von Begründungen, die auf der humanistischen Bildungstheorie, der Arbeitsorientierung oder der Ökonomie beruhen, ab (Zeuner, 2025b, S. 27). „Bildung“ im Sinne eines kritischen, sich auf die Aufklärung beziehenden Bildungsbegriffs wird verstanden als Orientierungssuche des Subjekts.

„Bewusstseinsbildung versetzt Heranwachsende wie Erwachsene in die Lage, sich diese Welt geistig zu erschließen, sie sich bewusstseinsmäßig verfügbar zu machen. In der Bildung vollziehen sich die geistige Erschließung der Welt und gleichzeitig die bewusste Weiterentwicklung der Persönlichkeit. [...] Erst durch das erworbene Bewusstsein sind wir in der Lage, unsere Rolle, unsere Position, unsere Perspektiven innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse selbst zu bestimmen“ (Bernhard, 2018, S. 137).

Bildungsprozesse entfalten „das geistige Subjektvermögen des Menschen“ (ebd.). Wesentlicher Unterschied zu „Erziehung“ und „Sozialisation“, die ebenfalls für eine humane Subjektwerdung notwendig sind, ist, dass Menschen die Wirklichkeit reflektiert wahrnehmen und fähig werden, „in ein aktives geistiges Verhältnis zu den uns umgebenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu treten“ (ebd.). Letztlich sollen sie in die Lage versetzt werden, „sich selbst zu erschließen und damit ihre Identität zu vertiefen und ausdifferenzieren“ (ebd., S. 138). Voraussetzung für die Entfaltung von Bildungsprozessen ist sowohl die Vermittlung als auch die aktive Aneignung von Wissen durch die Subjekte. Beides ist grundlegend für die Entfaltung von Bewusstsein. Die Fähigkeit zur Reflektion setzt Wissen voraus und kann so zur Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit führen, zu Mündigkeit und Emanzipation.

Bildung zielt in diesem Sinn nicht auf die Akkumulation von Wissen und dessen unmittelbare Anwendung in einer (beruflichen) Praxis, sondern auf die Vermittlung von Orientierung. Bildung unterstützt die Identitätsentwicklung der Menschen, wobei durchaus berücksichtigt wird, dass die Subjekte sich damit widersprüchlichen und teilweise schwer zu bewältigenden Ansprüchen ausgesetzt sehen. Dennoch befähigt sie die Menschen, sich in einer Gesellschaft zu bewegen, zurechtzufinden und sie zu gestalten, auch wenn diese durch „Widersprüche, die sich weder aufheben noch umgehen lassen“, bestimmt ist (Negt, 1993, S. 661).

Dementsprechend spielte die Erwachsenenbildung immer eine wichtige Rolle dabei, die erwachsene Bevölkerung mittels Bildung bei der Entwicklung ihrer politi-

schen Urteils- und Handlungsfähigkeit zu unterstützen und aufklärend zu wirken. In (Selbst-)Bildungsinitiativen begannen Erwachsene im 18. Jahrhundert in vielen Staaten Europas, sich mit Ideen und Gedanken der Aufklärung auseinanderzusetzen. Die Demokratie als Lebens- und Staatsform erhielt größeren Zuspruch. 1776 wurden die USA als erste unabhängige Demokratie der Welt gegründet und von vielen Aufklärern als politisches Vorbild betrachtet. In Deutschland wurden demokratische Ideen und Konzepte spätestens nach dem Ende der Napoleonischen Kriege 1815 in der Phase des Vormärz diskutiert. Bürgerlich-liberale Kräfte versuchten 1848, mittels einer Revolution demokratische Verhältnisse durchzusetzen. Die Revolution scheiterte allerdings. 1849 wurden in den deutschen Einzelstaaten die bestehenden Machtverhältnisse wieder hergestellt. Die Demokratie konnte erst im Jahr 1919, also nach Ende des Ersten Weltkriegs und einem revolutionären Umbruch, etabliert werden.

An den politischen Veränderungen im 19. Jahrhundert hatten Bildungsbemühungen Erwachsener und damit die Erwachsenenbildung einen wesentlichen Anteil. Sie vermittelte Erwachsenen nicht nur, etwa in der Handwerker- und Arbeiterbewegung ab den 1830er Jahren, politisches Wissen, sondern auch allgemeine und berufliche Bildung im Sinne der Kompensation von Bildungsdefiziten. Sie bediente in unterschiedlichen Lern- und Bildungsformaten vielfältige inhaltliche Interessen der Lernenden und eröffnete Erwachsenen Wege und Möglichkeiten, ihre Persönlichkeit zu entfalten. Erwachsenenbildung galt und gilt damit traditionell auch als „Lebenshilfe“. Sowohl die politische als auch die allgemeine Bildung leisteten und leisten einen Beitrag zur gesellschaftlichen und persönlichen Orientierung Erwachsener.

Bildung spielte aber nicht nur bei der Veränderung politischer Verhältnisse eine Rolle, sondern darüber hinaus im Rahmen ökonomischer Transformationsprozesse aufgrund technologischer Innovationen. Die industrielle Revolution im 18. Jahrhundert in England und ab dem 19. Jahrhundert in anderen Staaten Europas und Nordamerikas führte zu technischem Fortschritt und damit zu wesentlichen Veränderungen der Wirtschaftssysteme, einhergehend mit erhöhten Qualifikationsansprüchen an die Arbeitskräfte. Zugleich wandelten sich die Anforderungen an die Bildungs- und Ausbildungssysteme der Länder. Es ging nicht mehr nur um die Vermittlung basaler Grundbildungskennntnisse an das Volk und die Vermittlung höherer Bildung an eine kleine politische und gesellschaftliche Elite, sondern darum, insbesondere die männliche Bevölkerung darauf vorzubereiten, ihre individuellen beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen ein Leben lang an den jeweiligen ökonomischen Bedarf anzupassen. Damit wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts die Entwicklung von Formaten zur berufsbezogenen Weiterbildung zu einer wesentlichen Aufgabe der Erwachsenenbildung. Dies ist ein Inhaltsbereich, der bis heute nichts von seiner Relevanz eingebüßt hat, u. a. im Hinblick auf die Herausforderungen, die sich aus der zunehmenden Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt sowie dem erweiterten Einsatz von Anwendungen künstlicher Intelligenz ergeben. Alle drei Bereiche – allgemeine, politische und berufsbezogene Bildung – entsprechen seit jeher dem genuinen Selbstverständnis der Erwachsenenbildung. Bis heute bestimmen sie, wenn auch mit wechselnder Gewichtung, die Kontur und plurale Struktur der organisierten Erwachsenenbildung.

In welcher Weise kann der Rückgriff auf die Ideen der Aufklärung für die gegenwärtige und eine zukünftige Erwachsenenbildung Bedeutung haben? Wie kann die Bezugnahme auf diese Ideen ein kollektives Professionsgedächtnis begründen? Will man diese Fragen beantworten, muss man sich die Herausforderung vergegenwärtigen, die die plurale Struktur der Erwachsenenbildung für die Entwicklung zunächst eines kollektiven Gedächtnisses und dann einer kollektiven professionellen Identität darstellt. Die plurale Struktur schlägt sich sowohl in der kaum überschaubaren inhaltlichen und organisatorischen Vielfalt der Erwachsenenbildung nieder als auch in differenzierten Tätigkeits- und Handlungsfeldern, deren Diffusität mögliche Standpunkte und Perspektiven als Begründungen eher verwischt und damit die Entwicklung einer gemeinsamen professionellen Identität erschwert. Dies birgt wiederum die Gefahr, dass die Erwachsenenbildung, die sich funktional immer weiter spezialisiert, differenziert und damit im negativen Sinn fragmentiert, mögliche gemeinsame Ziele aus den Augen verliert und sich dann, worauf Ludwig A. Prongratz nachdrücklich hinwies, potenziell von unterschiedlichen Akteuren instrumentalisieren lässt.

Hinzu kommt, dass die Bedeutung der Erwachsenenbildung vor der Folie eines engen Begriffs von Lebenslangem Lernen bildungspolitisch derzeit vor allem auf die berufliche Weiterbildung fokussiert wird, während die anderen Bereiche, insbesondere die politische und die allgemeine Erwachsenenbildung, als eigenständige Bildungsbereiche in der bildungspolitischen Diskussion eher ein Schattendasein führen.

Darüber hinaus befindet sich die Erwachsenenbildung in der Konkurrenz zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit dem Lernen Erwachsener beschäftigen. Fragen nach dem „Eigentlichen“ der Erwachsenenbildung, also der Ermöglichung von Bildungsprozessen und der Eröffnung von Bildungschancen, durch die sich die lernenden Subjekte im Austausch und der Begegnung mit anderen die Welt erschließen, ihre Persönlichkeit entwickeln und gesellschaftliche Teilhabe erfahren, stellen sich angesichts der Betonung selbstorganisierter, selbstverantworteter Lernprozesse kaum noch. Die gesellschaftlichen, politischen und lebensweltlichen Themen, ursprünglicher Ausgangspunkt der Erwachsenenbildung, führen somit inhaltlich zu meist ein Randdasein, organisatorisch ein Nischendasein.

Letzteres will ich an einem bildungspolitischen Vorgang illustrieren. Das Bundesverfassungsgericht hob 1987 in einem Urteil zu den Bildungsfreistellungsgesetzen der Länder Nordrhein-Westfalen und Hessen die Relevanz der politischen Bildung im Hinblick auf das Gemeinwohl hervor. Die Arbeitgeber erhoben Klage mit dem Hinweis auf mögliche Verfassungswidrigkeit der Bildungsfreistellungsgesetze. Das Bundesverfassungsgericht wies die Klage zurück und betonte:

„Es liegt daher im Gemeinwohl, neben dem erforderlichen Sachwissen für die Berufsausübung auch das Verständnis der Arbeitnehmer für gesellschaftliche, soziale und politische Zusammenhänge zu verbessern, um damit die in einem demokratischen Gemeinwesen anzustrebende Mitsprache und Mitverantwortung in Staat, Gesellschaft und Beruf zu fördern“ (BVerfG, 1987, B, II, 2a).

Das Bundesverfassungsgericht begründete seine Einschätzung mit dem stetigen sozialen Wandel, der Arbeitnehmenden nicht nur berufliche, sondern auch soziale Anpassungsleistungen abverlange. Denn der soziale Wandel „bleibt in seinen Auswirkungen nicht auf die Arbeits- und Berufssphäre beschränkt. Er ergreift vielmehr auch Familie, Gesellschaft und Politik und führt zu vielfältigen Verflechtungen zwischen diesen Bereichen. Daraus ergeben sich zwangsläufig Verbindungen zwischen beruflicher und politischer Bildung, die der Gesetzgeber bei der Verfolgung seines Ziels berücksichtigen durfte“ (ebd.). Die Rechtsprechung verpflichtete folglich die Arbeitgeber zur Lohnfortzahlung und zur Anerkennung des Rechts auf Bildungsfreistellung der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, auch mit dem Ziel, die Teilnahmequote von Arbeitnehmenden an der Weiterbildung zu erhöhen (Zeuner & Pabst, 2023, S. 82–84).

Die Bedeutung dieses Urteils kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. *Erstens* wurde die Gleichwertigkeit politischer und beruflicher Bildung und ihrer gegenseitigen Bedingtheit und Wechselwirkung höchstrichterlich bestätigt. Dies ist eine Einschätzung, die jedoch aktuell weitgehend in Vergessenheit geraten ist und die sich weder in der Bildungspolitik noch in der Bildungspraxis ausdrückt. Und dies, obwohl das aktuelle politische Klima demokratische Gesellschaften und ihre Errungenschaften, für die sich auch gerade die Erwachsenenbildung im Rahmen sozialer Bewegungen eingesetzt hat, stärker bedroht als lange zuvor. *Zweitens* verankern die Landesgesetze zur Bildungsfreistellung ein Selbstbestimmungsrecht der Berechtigten hinsichtlich der Wahl der Inhalte und der Angebotsformate. Drittens werden Erwachsenenbildungsträger, deren Bildungsarbeit sich dem Selbstverständnis nach an Zielen früherer sozialer Bewegungen orientiert, durch die Bildungsfreistellungsgesetze strukturell und organisatorisch abgesichert.

Die Auseinandersetzung mit solchen Ereignissen und Entwicklungen, mit den historischen Zusammenhängen und Begründungen der Erwachsenenbildung aus der Sicht sozialer Bewegungen, kann Studierenden und in der Erwachsenenbildung tätigen Personen Einsichten eröffnen, die eine Verortung des Praxisfeldes und der Wissenschaftsdisziplin Erwachsenenbildung ermöglichen und zum fachlichen, wissenschaftlichen und professionellen Selbstverständnis beitragen. Darüber hinaus kann die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung zu einer Schärfung des Urteilsvermögens führen und ein Verständnis für die Notwendigkeit einer kritischen Diskussion zukünftiger gesellschaftlicher Zielsetzungen der Erwachsenenbildung in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft wecken.

1.1 Geschichtsschreibung zur Erwachsenenbildung

Theoretische Begründungen sowie die vielfältigen Ausprägungen der Erwachsenenbildungspraxis waren immer schon Gegenstand historischer Betrachtungen. Die Historiografie der Erwachsenenbildung, also die Darstellung und wissenschaftliche Reflexion der Forschungserträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung, spiegelt ihre theoretische und inhaltliche Differenzierung und plurale Struktur.

Untersuchungen zur historischen Erwachsenenbildungsforschung orientieren sich an den inhaltlichen und methodischen Forschungszugängen der historischen Bildungsforschung und der Geschichtswissenschaft. Die Forschungsthemen und die daraus abgeleiteten Forschungsfragen sind in ihrer Fülle, inhaltlichen Zugängen und Schwerpunkten nahezu unüberschaubar. Eindeutige inhaltliche, zeitliche oder soziale Abgrenzungen bzw. Eingrenzungen, die die Historiografie der Erwachsenenbildung charakterisieren, werden dadurch erschwert (Seitter, 2021, S. 313). Spiegelbildlich zur pluralen Struktur und den vielfältigen Zielsetzungen, die die Erwachsenenbildung in Praxis und Theorie im Laufe der Jahrhunderte entwickelte, finden sich differenzierte Begründungen für die Erforschung der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung, die je nach inhaltlichen Interessen und Standpunkten der Forschenden eine große Varianz aufweisen (Tietgens, 1985, 2018; Ciupke u. a. 2002; Zeuner & Faulstich, 2009; Seitter, 2007; 2011, 2021; Stifter & Gonon, 2017; Zeuner, 2005, 2018, 2020; Gieseke & Käßlinger, 2019; Stifter, 2019; Meilhammer, 2021).

1.1.1 Begründungen für eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung

Das 2002 veröffentlichte Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung bezeichnete „die Aufarbeitung der eigenen Professionsgeschichte“ sowie einer „Kulturgeschichte des Lernens Erwachsener“ als wesentliche Aufgaben historischer Erwachsenenbildungsforschung (Ciupke u. a., 2002, S. 5). Ihr Ziel sollte es sein, „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“ (ebd., S. 7). Historische Erwachsenenbildungsforschung soll also den Blick weiten für gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge, die zur Entwicklung eigenständiger Bildungs- und Lernformate sowie -arrangements für Erwachsene führten und letztlich zu organisatorischen Strukturbildungsprozessen und zum Aufbau spezifischer Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen.

Die Beschäftigung mit der Ideengeschichte der Erwachsenenbildung hat eine weit zurückreichende Tradition. Der Beginn historiografischer Betrachtungen wird in der Zeit der Aufklärung und des Vormärz verortet (Dräger, 1992, S. 78). So veröffentlichte der Erwachsenenbildner Robert von Erdberg (1866–1929) 1924 einen Band mit dem Titel *Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen*. Der Volksbildner Johannes Tews (1860–1937) verweist in seiner 1932 erschienenen Schrift *Geistespflege in der Volksgemeinschaft* (1932) in dem Kapitel „Überblick über das Volksbildungswesen in Deutschland bis zur Gegenwart“ nicht nur auf Entwicklungen des Lernens Erwachsener seit dem Mittelalter, sondern benennt Werke anderer Autoren, die sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts wissenschaftlich mit der Geschichte der Volksbildung beschäftigten (Tews, 1932, S. 152, S. 231). Die Darstellungen erfolgten eher sporadisch und selektiv bezogen auf einzelne Themen.

In der Bundesrepublik Deutschland entwickelte sich die historische Erwachsenenbildungsforschung als Forschungsfeld in Folge der Genese der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin. Schon vor der Einrichtung universitärer Lehrstühle zur Erwachsenenbildung ab Ende der 1960er Jahre forschten historisch interessierte Praktikerinnen und Praktiker der Erwachsenenbildung ebenso wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Geschichtswissenschaft, der Theologie, der Soziologie oder der Politikwissenschaft zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Ihre Arbeiten sind für die Entwicklung der historischen Erwachsenenbildungsforschung bedeutsam, da sie über die Aufarbeitung von Quellen dem Identitätsfindungsprozess der Disziplin Erwachsenenbildung ein inhaltliches Fundament gaben, auf dem sie aufbauen konnte (Born, 1991).

Eine intensivere und damit auch kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung begann in der Bundesrepublik Deutschland in den 1950er Jahren. Teilweise ausgehend von den Erfahrungen von Remigranten, die die Volksbildung in der Zeit der Weimarer Republik geprägt hatten (Feidel-Merz, 2018, S. 48), teilweise auf Initiative und Drängen der westlichen Alliierten, die mit dem Aufbau der Erwachsenenbildung die Demokratisierung der Bevölkerung unterstützen wollten (Zeuner, 2015, S. 8), entwickelte sich die Erwachsenenbildung organisatorisch und strukturell zu einem eigenständigen Bildungsbereich. Dies war verbunden mit ersten Ansätzen einer systematischen Professionalisierung der Akteure, welche durch die Gründung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes 1957 (PAS, seit 1999 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE) unterstützt wurde (Seitter, 2021, S. 314). Die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals schloss eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung mit ein. Durch die historische Erwachsenenbildungsforschung werden „Traditionen bewußt gemacht [...], die nicht als fallbezogene Beweismittel dienen, sondern die historisch Geleistetes und Geschriebenes demonstrieren“ (Tietgens, 1985, S. 7).

Erwachsenenbildung als „jegliches Weiterlernen“ Erwachsener wurde als „*Kulturleistung im weitesten Sinne*“ verstanden, da gesellschaftliche Entwicklungen ohne Lernprozesse Erwachsener kaum vorstellbar seien (Tietgens, 1981, S. 138, Herv. i. O.). Denn „Erwachsenenbildung ist beteiligt gewesen an den immer neuen „*Antwortversuchen auf die Frage, wie menschliches Zusammenleben möglich ist*“ (ebd., Herv. i. O.). Rechnet man sie der Kulturgeschichte zu, wird „Erwachsenenbildung gleichsam die Geschichte selbst“ (ebd., S. 139) und damit unüberschaubar. Um aber dennoch die Geschichte der Erwachsenenbildung im Rahmen einer Kulturgeschichte der Menschheit darzustellen, heißt es: „*Historiographie der Erwachsenenbildung* muss sich, will sie nicht uferlos werden, auf das konzentrieren, was in der Geschichte selbst als Erwachsenenbildung verstanden worden ist“ (ebd., Herv. i. O.).

Folgt man dieser Auffassung, bedeutet dies einerseits, das genuine Selbstverständnis der Erwachsenenbildung im jeweiligen historischen Kontext herauszuarbeiten und sie andererseits in Relation zum jeweiligen ideen- und sozialhistorischen Kontext zu stellen. Dies hieße also, zu fragen, welche äußeren Anlässe in Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Kultur zur Notwendigkeit strukturierter und organisierter Wis-

sensvermittlung bei Erwachsenen führten. Damit kommen die Strukturbildungsprozesse der Erwachsenenbildung in ihren unterschiedlichen Facetten in den Blick.

Die historische Erforschung der Erwachsenenbildung erfuhr in der Bundesrepublik Deutschland Anfang der 1970er durch die Akademisierung des Fachs einen ersten Aufschwung. Der Einbezug historischer Fragestellungen in das Curriculum der Erwachsenenbildungswissenschaft im Rahmen von Diplom- und Magisterstudiengängen erforderte die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte (Pöggeler, 1985, S. 246 f.). Von Beginn an wurden Zielsetzungen und Aufgaben historischer Forschung innerhalb der sich etablierenden Erwachsenenbildungswissenschaft diskutiert. Die folgenden Argumente wiederholten sich im Laufe der Zeit in Varianten:

- Sie zielt auf die Schließung von Darstellungslücken in Bezug auf die Erwachsenenbildungspraxis und auf die Benennung von Forschungsdesideraten (Künzel, 1974, S. 285).
- Sie spiegelt einen „akademischer Drang“ zur Korrektur überholter Forschungsergebnisse (ebd.).
- Sie bemüht sich um die distanzierte Aufarbeitung vergangener Erwachsenenbildungstheorien und -erfahrungen (ebd.).
- Ihre Ergebnisse können zum besseren Verständnis bestimmter Entwicklungen beitragen und damit möglicherweise Hinweise geben für die Lösung gegenwärtiger Probleme (ebd.).
- Sie trägt zur Legitimation der jungen Wissenschaftsdisziplin Erwachsenenbildung bei und fördert so die Selbstvergewisserung und Identitätsbildung ihrer Akteurinnen und Akteure (Olbrich, 1985, S. 236).
- Dies ermöglicht eine Abgrenzung des Fachs zu anderen Disziplinen, indem die besonderen Aufgaben und Leistungen der Erwachsenenbildung herausgearbeitet werden (ebd.).
- Durch historisches Denken und die kritische Hinterfragung von Relationen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft soll der wissenschaftliche Nachwuchs angeregt werden, seine Perspektiven zu erweitern und eventuell zu verändern (Pöggeler, 1985, S. 248 f.).
- Die Beschäftigung mit ihrer Geschichte eröffnet der Erwachsenenbildungswissenschaft Wege zur Selbstreflexion und theoretischen Begründung und kann sie so davor bewahren, sich selbst immer wieder neu zu legitimieren (Arnold, 1996, S. 6).

Diese seit vielen Jahrzehnten existierenden Begründungen wurden und werden in Bezug auf ihre Ansprüche und Implikationen intensiv und, je nach Standpunkt und Perspektive der Beteiligten, teilweise kontrovers diskutiert (Stifter & Gonon, 2017; Stifter, 2019). Jede der Begründungen hat ihre Berechtigung. Forschende beziehen sich entsprechend ihren eigenen forschungsleitenden Interessen darauf. Die meisten Begründungen zielen innerhalb der Disziplin auf eine Verortung und Selbstvergewisserung und damit auf die Etablierung und Entfaltung eines kollektiven, historisch verankerten, wissenschaftlichen sowie eines professionellen Selbstverständnisses. Und nach

außen geht es um die wissenschaftliche Legitimierung und Autonomie der Erwachsenenbildungswissenschaft als Disziplin in Abgrenzung zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ebenso wie hinsichtlich ihrer bildungspolitischen Sichtbarkeit und Anerkennung.

Ziel der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung ist es darüber hinaus, aus einer gewissen Distanz Einflüsse und Interessen in ihren jeweiligen historischen Zusammenhängen zu erkennen und zu analysieren. So wird einerseits deutlich, auf welche Weise spezifische bildungspolitische und ökonomische Kontexte das Handeln der Akteure der Erwachsenenbildung – also der Träger, Einrichtungen und Anbieter und beruflich tätigen Personen – beeinflussen und bestimmen. Andererseits können Erkenntnisse über eigenständiges Handeln oder eine gewisse Widerständigkeit gegen die Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen Ergebnis historischer Forschung sein. Eine solche Betrachtungsweise ermöglicht es, aus einer anderen zeitlichen Perspektive Relationierungen vorzunehmen, externe Erwartungen, Intentionen und Interessen zu erkennen, abzuwägen und zum eigenen Handeln in Bezug zu setzen.

Vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen kann die Erwachsenenbildung somit in Bezug auf die Wissenschaft und die Praxis eigenständige Zielsetzungen definieren und sich damit von funktionalistischen Erwartungen der Umwelt abgrenzen. Dies kann zur Entfaltung einer kollektiven professionellen Identität führen, die es der Disziplin erlaubt, ihre Aufgaben selbstbewusst zu verfolgen, ohne den Drang zu verspüren, sich wiederkehrend für ihre Arbeit rechtfertigen oder sie legitimieren zu müssen.

1.1.2 Inhalte und Erträge historischer Erwachsenenbildungsforschung

Die inhaltlichen Bezüge und Fragestellungen, mit denen sich die historische Erwachsenenbildung auseinandersetzen kann, sind nahezu unüberschaubar, wenn ein weiter Begriff von Erwachsenenbildung zugrunde gelegt wird, der sich an der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft von Erwachsenen orientiert. Als anthropologische Grundlage menschlicher Entwicklung ist Lernen unabdingbar und daher aus der Menschheitsgeschichte nicht wegzudenken. Insofern bedarf es einer Definition, was unter „Erwachsenenbildung“ zu verstehen ist, um daraus abgeleitet zu fragen, ab wann, historisch gesehen, von Erwachsenenbildung gesprochen werden kann. Damit erst wird sie ein Gegenstand historischer Betrachtungen.

Ein sehr weites Verständnis des Begriffs „Erwachsenenbildung“ lässt die historische Betrachtung der Erwachsenenbildung beliebig erscheinen. Auf diese Weise wird zum einen verdeckt, dass Erwachsene immer schon lernten. Lernen reicht von der Nachahmung bis zur selbstständigen Aneignung von Wissen – mit dem Ziel der Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit sowie gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit (Faulstich, 2013, S. 19). Zum anderen verdeckt ein weiter Begriff von Erwachsenenbildung, dass der Zugang zu Lern- und Bildungsmöglichkeiten zumeist gesellschaftlichen Machtverhältnissen unterliegt. Die mit der Reglementierung verbundenen Selektionsmechanismen werden nur selten offengelegt, sondern als gesellschaftliches

Herrschaftsinstrument zur Zuteilung (oder Versagung) von Privilegien genutzt. Die Idee, Bildung allen Menschen ungeachtet ihres Geschlechts und ihrer Herkunft unter Berücksichtigung subjektiver Bildungs- und Lerninteressen verfügbar zu machen, entwickelte sich in der Zeit der Aufklärung. Dennoch durfte nicht jeder Mann und schon gar nicht jede Frau lernen, was er oder sie wollte. Erziehung und Bildung wurden klassen- und standesbezogen definiert und funktionsbezogen organisiert. Im 18. Jahrhundert wurde ein Schul- und Bildungswesen aufgebaut, das differenzierte zwischen

„Einrichtungen, die die Aufklärung für das einfache Volk, und in solche, die die Aufklärung für das Bürgertum zu besorgen hatten. Das einfache Volk war das Objekt der pädagogischen Bemühungen und blieb es auch während des gesamten Zeitalters. Das Bürgertum war eher das Subjekt dieser pädagogischen Bemühungen, ja, das Subjekt der Aufklärung selber“ (Blankertz, 1992, S. 56).

Die vorliegende Darstellung orientiert sich, wie die meisten Darstellungen zur historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung, an der Aufklärung als ihrem Beginn, weil sich in dieser Epoche, ausgehend vom aufklärerischen Denken im 18. Jahrhundert, ein Diskurs über die Bildung Erwachsener entwickelte, in dem diese als Individuen und Subjekte anerkannt wurden. Dies bedeutete, dass individuelle Lern- und Bildungsbedürfnisse als legitim erachtet und erste Ansätze einer Bildungspraxis für alle Bevölkerungsgruppen etabliert wurden, wenn auch unter Berücksichtigung ihrer Stände und Klassen.

Die Gründe für diese Entwicklung waren vielfältig: Die politischen, sozialen, geistigen und ökonomischen Umwälzungen im 18. Jahrhundert führten zum Aufbrechen alter Macht- und Herrschaftsverhältnisse, zum Infragestellen traditionellen, theologisch begründeten Denkens und damit zu kritischen öffentlichen Diskursen. Ehemals geltende Weltbilder wurden infrage gestellt, die Vernunft wurde Referenzgröße des Denkens. In der Wissenschaft entwickelten sich verschiedene Denkschulen wie der Rationalismus, der Empirismus und der Sensualismus, die jeweils zu vernunftgeleiteten Erklärungen von Welt beitrugen (Blankertz, 1992, S. 26).

Die politischen und ökonomischen Transformationsprozesse erforderten einen neuen Menschen, der sich rational und kritisch mit den Veränderungen auseinandersetzen konnte, um sie zu bewältigen und befähigt zu sein, sich in der neuen Welt zu rechtzufinden und gesellschaftlich seinem Stand entsprechend zu handeln. Dies bedeutete, dass die Bevölkerung anders und besser (aus-)gebildet werden musste als bisher. Dabei ging es nicht mehr nur um die Vermittlung grundlegender Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben im Kindesalter, sondern um die weitergehende Aneignung bzw. Vermittlung von Wissen im Erwachsenenalter. Damit wird der Beginn der Erwachsenenbildung in der Aufklärung einerseits ideengeschichtlich begründet, andererseits praxisbezogen im Hinblick auf die Realisierung gesellschaftlicher Bildungsbedarfe. Die folgende thematische Auswahl zur Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung orientiert sich damit im Sinne von Hans Tietgens an zeitgenössischen Einordnungen, die berücksichtigten, „was in der Geschichte selbst als Erwachsenenbildung verstanden worden ist“ (Tietgens, 1981, S. 139). Vor diesem Hintergrund „ist es legitim,

wenn historische Darstellungen mit der Aufklärung ansetzen, denn es ist die Zeit, seit der ausdrücklich und kontinuierlich über Erwachsenenbildung reflektiert wird“ (ebd., S. 139).

Die meisten Überblicksartikel und Monografien stellen die Geschichte der Erwachsenenbildung ausgehend von den Ideen Aufklärung dar (Wirth, 1978; Wolgast, 1996; Olbrich, 2001; Schiersmann, 2004; Seitter, 2007, 2011, 2021; Filla, 2013; Zeuner, 2009, 2015a, 2015b; Tietgens, 2018; Meilhammer, 2021). Darüber hinaus wird in einigen Studien der Beginn der Erwachsenenbildung in zeitlicher Korrespondenz mit gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandlungsprozessen wie der Demokratisierung auf der einen und der Modernisierung und der Industrialisierung ab Mitte des 19. Jahrhunderts auf der anderen Seite gesehen (Strzelewicz, 1961, S. 124).

Eine vollständige und umfassende Geschichte der Erwachsenenbildung existiert nach wie vor nur in Ansätzen – trotz der umfangreichen Darstellungen im Sammelband von Franz Pöggeler (1975) und der Monografie von Josef Olbrich (2001). Im Folgenden werden wesentliche Erträge zur deutschen historischen Erwachsenenbildungsforschung überblicksartig skizziert, orientiert an einer Systematik, die der Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth (2018, S. 161f.) für die erziehungswissenschaftliche historische Bildungsforschung entwickelte und die in einem neueren Sammelband zur historischen Bildungsforschung bestätigt und teilweise ausgeweitet wurde (Kluchert u. a., 2021).

Tenorth differenziert die historische Bildungsforschung in ideengeschichtliche, sozialgeschichtliche, alltagsgeschichtliche und international-vergleichende Zugänge (Tenorth, 2018, S. 161f.). Die bisherigen Erträge der historischen Erwachsenenbildungsforschung lassen sich in diese Systematik einordnen, ohne allerdings in jedem Fall eindeutige Kategorisierungen treffen zu können, wenn Themen mehreren Dimensionen zugeordnet werden können.² Ergänzt werden Aspekte, die für die Erwachsenenbildungsforschung an Bedeutung gewonnen haben: geografisch-institutionengeschichtliche Forschung, fachbezogene Forschung und Biografieforschung.

- *Problem- und ideengeschichtliche Forschung*

Theoretische Begründungen von Erwachsenenbildung; historische Epochen: Einen Schwerpunkt bildete zunächst die Weimarer Republik, mittlerweile wird sowohl der Zeit des Nationalsozialismus als auch der Zeit zwischen 1945 und 1990 in Bezug auf beide deutsche Staaten mehr Aufmerksamkeit gewidmet; Systembildungsprozesse.

- *Sozialhistorische Forschung*

Adressaten- und Teilnehmendenforschung, hier insbesondere Publikationen zur Arbeiterbildung, Frauenbildung und Arbeitslosenbildung; berufliche Weiterbildung in historischer Perspektive; Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR.

² Eine genaue Beschreibung der Forschungserträge bis 2008 zu den einzelnen Themenfeldern findet sich in Zeuner & Faulstich, 2009, Kap. 9; eine Berücksichtigung neuerer Literatur in Gieseke & Käßlinger, 2019.

- *Geografisch-institutionengeschichtliche Forschung*
Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen oder Heimvolkshochschulen; Arbeiterbildungsinstitutionen; kirchliche Einrichtungen; Regionalstudien; DDR-Forschung.
- *Fachbezogene Forschung*
Didaktik-Methodik; Professionsentwicklung; Lernen und Lernprozesse; allgemeine, politische, kulturelle, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung.
- *Biografiebezogene Forschung*
Einzelpersonen oder auch gruppenbezogene Zugänge.
- *Internationale und vergleichende Ansätze*
Länderstudien, themenbezogene Zugänge.
- *Quellenbände*

Chronologische, insbesondere *ideengeschichtliche Darstellungen* der Geschichte der Erwachsenenbildung finden sich in zahlreichen Überblicksdarstellungen in verschiedenen Ausgaben des *Handbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Tippelt, 1994, 1999; Tippelt & von Hippel, ab 2009) sowie in Handbüchern, Lexika und Enzyklopädien der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung (Wirth, 1978; Dräger, 1992; Röhrig, 1987, 1991; Langewiesche, 1989; Schiersmann, 2004; Seitter, 2011, 2021; Filla, 2013; Zeuner, 2009, 2015a, 2015b; Meilhammer, 2021). Seit 2011 werden im Rahmen der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online* (EEO) Einzelbeiträge zu historischen Themen der Erwachsenenbildung veröffentlicht, die sowohl ideengeschichtlich als auch sozialhistorisch angelegt sind (Zeuner, 2025). Wissenschaftliche Zeitschriften veröffentlichten Einzelaufsätze mit Überblicksdarstellungen (Gieseke & Käpplinger, 2019; Meilhammer, 2021) ebenso wie die Berichte zu den Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Schlutz & Siebert, 1985; Pöggeler, 1985; Dörner u. a., 2020).

Die Anzahl von *Überblicksdarstellungen* zur Geschichte der Erwachsenenbildung ist nach wie vor überschaubar. Das erste Standardwerk zur Geschichte der Erwachsenenbildung gab Franz Pöggeler im Rahmen eines achtbändigen Handbuchs zur Erwachsenenbildung 1975 heraus. Der Sammelband stellt die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung unter epochen-, ideen- und institutionen- bzw. organisationsbezogenen Perspektiven in Einzelbeiträgen dar. Diese stehen unverbunden nebeneinander, was dazu führt, dass Zusammenhänge, Abhängigkeiten oder mögliche Wechselwirkungen von Entwicklungen nicht berücksichtigt wurden. 1996 veröffentlichte Günter Wolgast die *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Sie ist als systematisches, chronologisch aufgebautes Nachschlagewerk konzipiert, das einen schnellen Überblick über wesentliche Entwicklungen der Erwachsenenbildung erlaubt. 2001 erschien Josef Olbrichs (1935–2011) *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Er wählte einen epochenbezogenen, sozialhistorisch begründeten Zugang. Ausgangspunkt ist die Zeit der Aufklärung, der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland nach 1870. Ein multiperspektivisches und problembezogenes Konzept verfolgte Wolfgang Seitter (2007) mit der Dar-

stellung von Schwerpunktthemen in seiner Studie *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Dadurch soll die in epochengeschichtlichen Chronologien suggerierte Einheitlichkeit und Geschlossenheit von Entwicklungen überwunden werden, um zu zeigen, dass die Geschichte der Erwachsenenbildung sich eher durch „Pluralität, Offenheit, Unsicherheit und Chaos“ auszeichnet. Die Multiperspektivität soll verdeutlichen, „dass es plurale und vielgestaltige Formen der Gegenstandserarbeitung und -beschreibung gibt“ (Seitter, 2007, S. 11 f.).

Sozialhistorische Perspektiven der Entwicklung der Erwachsenenbildung stellen einen weiteren Forschungsschwerpunkt dar. Thematisiert wird aus unterschiedlichen Perspektiven der historische und gesellschaftliche Stellenwert, den die Erwachsenenbildung in ihrer Rolle als Unterstützerin und engagierte Kritikerin gesellschaftlicher Veränderungen seit Ende des 18. Jahrhunderts hatte. Ausgangspunkt sind Fragen nach den Wechselwirkungen zwischen politischen, sozialen und ökonomischen Ereignissen und den Bestrebungen seit der Zeit der Aufklärung, Erwachsenen Lern- und Bildungsmöglichkeiten zugänglich zu machen, die im Rahmen von gesellschaftlichen Modernisierungs- und Demokratisierungsprozessen notwendig wurden.

Erwachsenenbildung wurde damit innerhalb sozialer Bewegungen möglich und ihre Protagonistinnen und Protagonisten entfalteten in diesem Sinn Aktivitäten, die die Erwachsenenbildung in verschiedenen Facetten selbst zu einer sozialen Bewegung werden ließ (Ciupke & Jehlich, 1996; Hake, Ahonen & Stifter, 2025). Sie reagierten teilweise auf äußere Ereignisse und Entwicklungen, teilweise setzten sie ihnen antizipativ eigene Ideen und Vorstellungen entgegen, sodass sich ihr Handeln häufig zwischen den Polen Anpassung und Widerstand bewegte. Damit stand im Mittelpunkt zumeist der Mensch als denkendes und lernendes Subjekt, das seinen Verstand nutzen und sich selbst aufklären sollte. Allerdings schieden sich die Geister an der Frage, welche Handlungsmöglichkeiten und Freiräume ihm damit eingeräumt werden sollten. Ging es einigen mehr um den subjektiven Nutzen und die Erbauung, sprachen sich andere Gruppen für politische Veränderungen aus, die zur kollektiven Emanzipation von Klassen oder gesellschaftlichen Gruppen führen sollten. Das heißt, die Bewegungen unterschieden sich vor allem hinsichtlich ihrer politischen Intentionen und können daher nicht losgelöst von ihnen betrachtet werden.

Dies zeigte sich beispielsweise im Rahmen der Arbeiterbildungsbewegung ab Mitte des 19. Jahrhunderts, die bei näherer Betrachtung kein einheitliches Bild ergibt, sondern von vielfältigen politischen und weltanschaulichen Interessen und Zielen geprägt war (Brock, 1980; Faulstich, 1987; Zeuner, 1991). Ähnliches gilt für die Frauenbewegung. Zunächst entstand ab Mitte des 19. Jahrhunderts die bürgerliche Frauenbewegung, deren Protagonistinnen sich für Emanzipation, Selbstbestimmung und politische und soziale Gleichberechtigung einsetzten sowie für Bildungschancen für Mädchen und Frauen (Eggemann, 1997; Ciupke & Derichs-Kunstmann, 2001; Paulus, 2010; Schlüter, 2010, 2020). Etwas später formulierten Arbeiterinnen Forderungen nach Gleichberechtigung und vor allem gleicher Bezahlung und entwickelten eigene Ideen für ihre Weiterbildung (Zeuner, 2004).

In den vergangenen Jahren entstanden vermehrt *ideengeschichtlich* begründete Untersuchungen zur Erwachsenenbildung, wobei die quellenorientierte Auseinandersetzung mit den Konzepten, Ideen und Ansprüchen der Aufklärung Vorrang hatte (Faulstich, 2011; Petersen, 2013). Vor allem in den 1990er Jahren bis zur Jahrtausendwende wurde, ausgelöst durch zahlreiche Jubiläen von Erwachsenenbildungseinrichtungen (v. a. Volkshochschulen: Tietgens, 1968; Oppermann & Röhrig, 1995; Reimers, 2003), neben der institutionen- und organisationsbezogenen Forschung (Dräger, 1975; Ciupke & Jelich, 1997; Krinn, 2007) auch die regionalhistorische Forschung (Bergeest, 1995; Zeuner, 2000) intensiviert. Im Jahr 2019 konnten zahlreiche Volkshochschulen auf ihr 100-jähriges Bestehen zurückblicken, was zur Veröffentlichung institutionenbezogener Festschriften und Überblickswerke führte (etwa Schrader & Rossmann, 2019).

Weitere Schwerpunkte der historischen Forschung beziehen sich auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer Republik (Meyer, 1969; Laack, 1984; Friedenthal-Haase, 1991; Ciupke & Jelich, 1997; Tietgens, 2001) oder auf biografische Darstellungen zum Leben und Werk wichtiger Protagonistinnen und Protagonisten der Erwachsenenbildung (Olbrich, 1972; Wolgast & Knoll, 1986; Jelich & Haußmann, 2000; Faulstich & Zeuner, 2001; Recknagel, 2002; Friedenthal-Haase, 2023; Faulstich-Wieland, Miehl & Muhl, 2025).

1.1.3 Historiografie der Erwachsenenbildung in der Kritik

Der hier entfaltete Überblick stellt weder die Fülle existierender historischer Studien adäquat dar noch werden die vorhandenen Lücken und möglichen blinden Flecken der bisherigen historischen Aufarbeitung deutlich. Die Aufzählung der Werke sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Auseinandersetzung mit historischen Begründungen und Zielsetzungen der Erwachsenenbildung und ihren organisatorischen und institutionellen Ausprägungen zwar mittlerweile auf umfangreiche Erträge blicken kann, aber dennoch Forschungslücken bestehen. Epochale Darstellungen setzen sich schwerpunktmäßig mit der Erwachsenenbildung in der Zeit der Aufklärung und der Weimarer Republik auseinander, während andere Epochen wie der Vormärz, das Kaiserreich bis 1914, der Nationalsozialismus oder der Wiederaufbau nach 1945 – sowohl bezogen auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der Deutschen Demokratischen Republik – seltener berücksichtigt werden. Bei der Organisations- und Institutionengeschichte liegt ein Schwerpunkt auf der historischen Entwicklung der Volkshochschulen und der Heimvolkshochschulen – aus ideen- und realgeschichtlicher Perspektive. Damit verbunden ist eine Konzentration auf Programmanalysen als thematischem Schwerpunkt.

Die bisherige Historiografie der Erwachsenenbildung unterliegt also einer gewissen eher zufälligen Selektivität, die einerseits auf die subjektiven inhaltlichen Erkenntnisinteressen der Forschenden zurückzuführen ist. Andererseits ist die Themenwahl der Zugänglichkeit von Quellen geschuldet. Mit diesem Phänomen setzt sich die Erwachsenenbildungsforschung kritisch auseinander, seit in den 1970er Jahren die ersten größeren historischen Abhandlungen erschienen sind. Es geht um die Frage von

Zielsetzungen und dem jeweiligen Ertrag der historischen Erwachsenenbildungsforschung in Bezug auf die disziplinäre Entwicklung. Auf diese Weise liegt der Fokus auf einer Binnensicht des Fachs und zugleich werden Aspekte zur Legitimation der Erwachsenenbildung thematisiert. Im Folgenden werden, in chronologischer Reihenfolge, einige Stimmen zum Zustand der Historiografie der Erwachsenenbildung zitiert:

„Um die Arbeit an der Geschichte der Erwachsenenbildung ist es schlecht bestellt.“
(Tietgens, 1985, S. 7).

„Es liegt aber auch in der Eigenart der Erwachsenenbildung selbst, wenn ihre Vergangenheit wenig erforscht ist. [...] Gemeint ist [...] die Unklarheit darüber, womit sich eine Geschichte der Erwachsenenbildung befassen kann bzw. sollte. Die Misere besteht nicht zuletzt darin, daß Erwachsenenbildung historisch schwer zu identifizieren ist. Die Frage, was zu ihr gehört, ist offen. Die Problematik ihrer Eingrenzung belastet nicht nur die aktuelle Diskussion, sondern auch den Blick in die Vergangenheit. Ist sie nicht, so könnte man fragen, in der Kulturgeschichte aufgehoben, in einer Geschichte der Arbeit verborgen?“ (Tietgens, 1985, S. 7).

„Die gegenwärtige Historiographie der Erwachsenenbildung gibt eine unzureichende Ansicht von der Geschichte ihres Gegenstandes und von ihrer eigenen wissenschaftlichen Funktion. [...] Die historische Forschung stellte sich dar als der interpretative Bericht über für gültig gehaltene Paradigmata der Vergangenheit, und die Historie wurde zum Substitut gegenwartsbezogener Bildungsphilosophie und Theoriearbeit“ (Dräger, 1992, S. 77).

„Die Erwachsenenbildung [weist] sowohl als akademische Disziplin als auch als konkreter Bildungspraxis seit Langem ein keineswegs ungestörtes Verhältnis zur eigenen Geschichte auf“ (Stifter & Gonon, 2017, S. 122).

„Die Forschungen zur erwachsenenpädagogischen Historiographie haben [...] oftmals einen okkasionellen und singulären Charakter mit einem geringen wechselseitigen empirischen und theoretischen Bezug. Obwohl es insgesamt eine kontinuierliche historiographische Produktion über unterschiedliche Themen hinweg gibt, beziehen sich die einzelnen Studien wenig aufeinander bzw. bauen in empirischer und theoretischer Hinsicht kaum aufeinander auf“ (Seitter, 2021, S. 314).

Diese Aussagen zur Historiografie der Erwachsenenbildung klingen skeptisch bis kritisch. Ob sie in einer solchen Schärfe gerechtfertigt sind, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden. Ein Gegenargument wären die mittlerweile sehr umfangreichen historischen Forschungserträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung, die das Wissen zu ihren Entstehungsbedingungen, ihren Begründungen, ihrer Praxis und ihrer gesellschaftlichen Relevanz wesentlich erweitert haben. Die zunehmenden Forschungsergebnisse und -erkenntnisse spiegeln die nicht aufhebbare Heterogenität des Forschungsfeldes und verdeutlichen zugleich weiterhin existierende Forschungslücken.

Trotz dieser Unzulänglichkeiten, an denen in Zukunft sicherlich gearbeitet werden sollte, können die Resultate historischer Forschung vor dem Hintergrund des bisher Erreichten auch positiv bewertet werden, denn sie bieten einen Reflexionshintergrund zur Einordnung und zum Verständnis gegenwärtiger Entwicklungen der

Erwachsenenbildung, auf deren Grundlage Erklärungshorizonte für zukünftige Zielsetzungen der Erwachsenenbildung entwickelt werden könnten.

1.2 Eine Geschichte der Erwachsenenbildung als Beitrag zu einer kollektiven professionellen Identität

Die Heterogenität und Differenziertheit der bisherigen Erträge der historischen Erwachsenenbildungsforschung erschweren ihre Rezeption. Dabei könnte die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung einen Beitrag leisten zur Entwicklung einer kollektiven professionellen und disziplinären Identität derjenigen, die in Wissenschaft und Praxis einen beruflichen Bezug zur Erwachsenenbildung haben. Die heterogene berufliche Herkunft der Beschäftigten und ihre vielfältigen Praxisfelder erschweren eine gemeinsame Perspektive, die zur Entwicklung einer kollektiven beruflichen Identität und eines gemeinsamen beruflichen Ethos in Bezug auf die Bedeutung von Bildung für Erwachsene führen könnte. Ein gemeinsames Verständnis bildungstheoretisch begründeter Zielsetzungen der Erwachsenenbildung und eine berufsethische Verortung könnten aber zur Anerkennung und Stärkung der Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems beitragen.

Wünschenswert wären ihre bildungspolitische Anerkennung, eine verbesserte rechtliche und finanzielle Absicherung des Personals und eine zuverlässigere Unterstützung der strukturellen und organisatorischen Entwicklung der Träger und Einrichtungen. Grundlegend hierfür wäre die Entfaltung einer kollektiven Identität der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung, einhergehend mit der Entwicklung eines disziplinären Selbstverständnisses und Selbstwertgefühls, um die Erwachsenenbildung als wesentlichen und bildungspolitisch relevanten Teil des Bildungswesens und damit als eine gesellschaftlich wichtige soziale Praxis sichtbar zu machen und zu stärken.

Zur Entfaltung einer kollektiven beruflichen Identität der in vielfältigen Feldern der Erwachsenenbildung engagierten Personen können die Entwicklung einer disziplinbezogenen Erinnerungskultur und historischer Kompetenz hilfreich sein.

1.2.1 Erinnerungskultur

Die Erinnerungskultur wird als ein Aspekt des Umgangs mit Geschichte diskutiert, die zur Entfaltung eines historischen Bewusstseins beitragen soll. Der wissenschaftliche Diskurs unterscheidet zwischen Geschichte als Wissen, Geschichte als Argument und Geschichte als Horizontenerweiterung für die Zukunft, ohne dass über diese Positionen Einigkeit hergestellt wird (Jordan, 2021, S. 13–17). Konsens herrscht darüber, historisches Wissen als Grundlage für die Entfaltung individueller, kollektiver und gesellschaftlicher Identität zu verstehen, wobei über die An- und Verwendung dieses Wissens kontrovers diskutiert wird. Wesentliche Argumente sind die folgenden:

- Die Funktion historischen Wissens besteht vor allem darin, historische Zusammenhänge darzustellen und über sie aufzuklären (Jordan, 2021, S. 13).
- Aufgabe der Aneignung historischen Wissens ist „Vergangenheitsbewältigung“ oder die „Aufarbeitung“ der Vergangenheit (Großböling, 2013, S. 19 f.).
- Historisches Wissen hat eine identitätsbildende Funktion im Sinne individueller oder gesellschaftlicher Erinnerungskultur und trägt damit zur (nationalen) Selbstvergewisserung bei (Welzer, 2010, S. 17).
- Die Aneignung historischen Wissens führt zur Entwicklung eines notwendigen kollektiven historischen Gedächtnisses vor dem Hintergrund kollektiver Erinnerung (Assmann, 2006, S. 6).

Es geht also insbesondere um die Frage, was – oder was nicht – aus historischen Ereignissen und Erinnerungen gelernt werden kann und auf welche Art und Weise dieses Wissen in der Gegenwart und für die Zukunft reflektiert wird. Geschichte sollte nicht instrumentalisiert werden, vor einer „Indienstnahme von Geschichtsschreibung für politische, kulturelle oder wirtschaftliche Zwecke“ wird gewarnt (von Borries, 2013, S. 12). Denn „Geschichte ist nie zweckfrei, nie neutral“ (ebd.), da Darstellungen historischer Ereignisse oder Entwicklungen jeweils aus bestimmten Perspektiven erfolgen. Über die chronologische Abfolge von Ereignissen hinaus werden diese vom Standpunkt der jeweiligen Interpretinnen und Interpreten aus beschrieben, eingeordnet und in Zusammenhänge gebracht. Die herangezogenen Quellen, Dokumente und die Sekundärliteratur werden hinsichtlich des jeweiligen Erkenntnisinteresses bewertet, die Ausführungen unterliegen Deutungen und geben damit Orientierungen vor, aus denen bestimmte Folgerungen gezogen werden können (ebd., S. 15).

Das historisch Gewordene wird nur reflektiert, wenn Erinnerung gewollt und gewünscht ist. Erinnerung spielt sowohl individuell als auch kollektiv eine Rolle. Individuelle Erinnerungen und Erfahrungen schließen kollektive Narrationen mit ein. Ob Narrative im Abgleich mit historisch belegten Tatsachen immer der Realität entsprechen, bedarf jeweils der Reflexion, denn Geschichte wird über tradierte Geschichten erzeugt, deren Darstellung jeweils auf Interpretationen beruht, in die die Interessen und Erinnerungen der Erzählenden einfließen. So wird die Darstellung der historischen Entwicklung von Staaten geprägt von kollektiven Narrationen, die zwar auf historischen Fakten beruhen, zugleich aber eine gewisse interpretative Eigenständigkeit und damit Veränderbarkeit aufweisen. Ebenso wie die Mitglieder eines Staates eine kollektive Identität entwickeln können, auf der staatliches und gesellschaftliches Handeln aufbaut, begründet und legitimiert wird, können auch für gesellschaftliche Subsysteme wie das Bildungssystem, von dem die Erwachsenenbildung ein Teil ist, eigene Narrative begründen.

Der Sozialpsychologe Harald Welzer (*1958) bezeichnet die reflektierte Auf- und Verarbeitung historischer Ereignisse als eine Grundvoraussetzung für zukünftiges individuelles und gesellschaftliches Handeln (Welzer, 2010). Er hebt hervor, dass Erinnern nicht das Ziel habe, Historie zu kopieren, vielmehr werde das Handeln historischer Personen als Präzedenzfall interpretiert. Historische Beispiele können Impulswirkungen entfalten, wenn sie in Bezug auf ihre Entstehungsbedingungen hinterfragt

und im Hinblick auf mögliche Bedeutungen für die Gegenwart und die Zukunft analysiert werden. Sie können als Argumentationsfolie und als Vorbild für individuelles oder politisches Handeln herangezogen werden (Welzer, 2010, S. 21). Wird historisches Wissen solchermaßen genutzt, ist weniger die Akkumulation von Daten entscheidend, sondern die Handlungsperspektive, die mit der Entdeckung von Handlungsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen einhergeht.

Damit werden Erinnern und Gedenken grundlegend für die Weitergabe historischen Wissens. Die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann (*1947) hat sich intensiv mit der Idee der Erinnerungskultur auseinandergesetzt. Ihre Differenzierung zwischen „individuellem“, „sozialem“ und „kollektivem“ Gedächtnis weist darauf hin, dass sich Erinnerungen auf unterschiedliche Gegenstände und Personen(-gruppen) beziehen und überliefert werden (Assmann, 2006, S. 29). Im individuellen Gedächtnis werden subjektive Erfahrungen verarbeitet, die kommunikativ vor allem aus dem sozialen Umfeld gespeist werden (ebd., S. 25). Unter dem „sozialen Gedächtnis“ versteht Assmann in erster Linie ein Generationengedächtnis, das die Ereignisse und Erfahrungen von drei bis vier Generationen bewahrt (ebd., S. 26).

Die Frage, ob es ein „kollektives“ Gedächtnis geben kann, wird kontrovers diskutiert. So wird einerseits der Standpunkt vertreten, dass Erinnerungen nur auf Vorkommnissen beruhen können, die Individuen in ihrem Gedächtnis abgespeichert haben. Eine solche Sichtweise schließt die Möglichkeit aus, sich kollektiv an Ereignisse zu erinnern, da nicht jede Person jedes Ereignis selbst erlebt haben kann. Andererseits verweist Assmann in ihren Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis auf einen Gedankengang des Soziologen Maurice Halbwachs (1877–1945), der diesen Aspekt bereits in den 1920er Jahren diskutierte und die Möglichkeit der Entstehung eines kollektiven Gedächtnisses durchaus in Betracht zog (ebd., S. 29). Assmann leitet daraus Bedingungen für die Entstehung eines kollektiven Gedächtnisses ab:

„Es führt kein direkter Weg von individuellen Erfahrungen und Erinnerungen zu einem kollektiven Gedächtnis. Dieses ist keine Ansammlung von Einzelerinnerungen, sondern eine rekonstruierte Geschichte, die den Rahmen absteckt für die eigenen Erinnerungen, sodass man sich mit selbst Erlebtem in ihr wiedererkennt oder sich dieser Geschichte zurechnen kann. Das kollektive Gedächtnis ist im doppelten Sinn repräsentativ: Es repräsentiert einen als zentral bewerteten Ausschnitt der Vergangenheit und ist repräsentativ für Einzelschicksale“ (Assmann, 2016, S. 17).

Eine kollektive Gedächtnisleistung kann, beruhend auf „kognitiven Wissensbeständen“ durch Überlieferung, zu einem politischen und kulturellen Gedächtnis führen, durch welche „Verbindungen zur eigenen Identität und Erfahrungswelt gezogen“ werden. Die Teilhabe der Einzelnen an dieser Erinnerung entwickle sich „in Form von erinnerungsträchtigen Ritualen“ (Assmann, 2006, S. 59).

„Ein kollektives Gedächtnis ermöglicht es den Mitgliedern einer Gesellschaft, über räumliche und zeitliche Entfernung hinweg Bezugspunkte in der Vergangenheit festzuhalten und gemeinsame Orientierungsformen aufzubauen. Auf diese Weise kann man sich als Teil einer größeren Einheit begreifen, die weit über die individuelle Erfahrung hinausgeht“ (Assmann, 2016, S. 17).

In diesem Sinn zielt das vorliegende Buch darauf, Wissen über die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung zu vermitteln, die Teil des kollektiven Gedächtnisses der Erwachsenenbildung sind, aber in der heutigen Zeit selten reflektiert und als Anhaltspunkte und Begründungen für professionelles Handeln genutzt werden. Daher werden in dieser Darstellung der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung im Sinne Assmanns Bezugspunkte zu vergangenem erwachsenenbildnerischem Denken ebenso aufgezeigt wie zu einer daraus abgeleiteten Erwachsenenbildungspraxis. Aspekte des historisch rekonstruierten erwachsenenbildnerischen Denkens und Handelns wurden vor dem Hintergrund ihrer Bezüge zur Aufklärung ausgewählt. Auf diese Weise wird ein Orientierungsrahmen geschaffen, um Verständnis zu wecken für Entwicklungen und Ausprägungen der Erwachsenenbildung, die auf aufklärerischem Denken und Idealen beruhen. Die „Pluralisierung der Vergangenheitsbezüge“ (ebd., S. 23) erfordert es, in Bezug auf die präsentierten Inhalte eine Auswahl zu treffen.

1.2.2 Historische Kompetenz

Die Entwicklung eines Bewusstseins für eine kollektive Identität der in der Erwachsenenbildung Tätigen ist eng verbunden mit der Aneignung von oder der Verfügung über historische Kompetenz. Historische Kompetenz in Anlehnung an den Sozialphilosophen Oskar Negt wird verstanden als ein „Wissen von der Geschichte einer Gesellschaftsformation, ihren Klassenstrukturen, ihren politischen Entwicklungsgesetzen – und der eigenen Lebensgeschichte“ (Negt, 2010, S. 232). Das heißt, es geht um die Entfaltung von Erinnerungsfähigkeit, die es den Einzelnen ermöglicht, zwischen der individuellen Entwicklung und den historisch gewachsenen, gesellschaftlichen Bedingungen und ihren Wechselwirkungen gedankliche Verbindungen zu ziehen.

Die *historische Kompetenz* ist Teil eines Ensembles von sechs gesellschaftlichen Kompetenzen (Identitätskompetenz, Historische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, Technologische Kompetenz, Ökonomische Kompetenz und Ökologische Kompetenz), die Negt in den 1980er Jahren entwickelte (Negt, 2010; Zeuner, 2014, 2026). Bei den Kompetenzen handelt es sich um die Weiterentwicklung eines von Negt und anderen in den 1960er Jahren entworfenen Konzepts für die politische Arbeiterbildung und gewerkschaftliche Bildungsarbeit, das 1968 erstmals unter dem Titel „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (Negt, 1975) veröffentlicht wurde (Brock, 2014). Darin wurden Aspekte einer kritischen politischen Bildung formuliert, die Lernende nicht als Objekte von Belehrungsprozessen verstand, sondern als Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse, die ihre Lerninteressen selbstständig definieren und begründen. Theoretisch orientiert sich das Konzept an einem Bildungsbegriff der Aufklärung, nach dem Bildung den Menschen Wege zu Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation eröffnen soll. Lernen wird als sozialer Prozess verstanden, der auf Kommunikation, Austausch und gegenseitiger Verständigung beruht. Negt verstand sein Konzept als ein Gegenmodell zu einer „humanistischen Bildungsideologie“ und definiert

„Bildung als einen kollektiven Lernprozeß [...], der die soziologische und politische Phantasie erhöht und den einzelnen befähigt, selbstständig zu lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und neue Informationen im Kontext emanzipativer Prozesse in Handeln umzusetzen“ (Negt, 1976, S. 363).

Damit verortete er seinen Ansatz in der kritischen Bildungstheorie, die sich aus der Kritischen Theorie als Gesellschaftstheorie speist. Ziel einer Gesellschaftsanalyse aus kritisch-theoretischer Perspektive ist es, gesellschaftliche Widersprüche aufzudecken, die historischen Bedingtheitsprozesse ihrer Entstehung und Entwicklung zu hinterfragen und die Rolle der Menschen im Hinblick auf diese Prozesse zu analysieren. Gesellschaft wird in ihrer Gesamtheit wahrgenommen, die durch menschliches Handeln verändert werden und damit zur Emanzipation aller Menschen führen kann (Faulstich, 2003, S. 118).

Ausgangspunkt für die Formulierung der gesellschaftlichen Kompetenzen, die Negt als einen inhaltlichen Rahmen für eine kritische politische Bildung verstand, ist die Frage, welches Wissen einer/einem Lernenden vermittelt werden müsse, um es ihr/ihm zu ermöglichen, „sich in dieser Welt zurecht[zufinden [...], daß seine Abhängigkeiten nicht vergrößert werden, sondern daß er seine Autonomie vergrößern kann?“ (Negt, 1986, S. 35).

Damit ist die Zielsetzung der gesellschaftlichen Kompetenzen skizziert: Lernende sollen durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit ihnen befähigt werden, sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik in ihren Zusammenhängen und gegenseitigen Abhängigkeiten zu erkennen, zu erklären und zu beurteilen. Negt (2010, S. 221) orientiert seinen Kompetenzbegriff an einer Definition des Erwachsenenbildners Johannes Weinberg (*1932):

„Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt. Gleichgültig, wann, wo und wie Kompetenzen erworben und betätigt werden, fest steht, sie ermöglichen es dem Menschen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen. Mit dem Kompetenzbegriff werden diejenigen Fähigkeiten bezeichnet, die den Menschen sowohl in vertrauten als auch fremdartigen Situationen handlungsfähig machen“ (Weinberg, 1996, S. 213).

Mit diesem Begriffsverständnis grenzt sich Negt bewusst von einem funktional gedachten und auf berufliche Verwertbarkeit eingeeengten Begriff von „Kompetenz“ ab (Negt, 2010, S. 222). Im Mittelpunkt von Lern- und Bildungsprozessen, die durch die Auseinandersetzung und Reflexion der gesellschaftlichen Kompetenzen erfolgen, steht vielmehr die Erschließung von Welt. Gesellschaftliche Entwicklungen und Zusammenhänge werden in ihren Begründungen und Bedingungen hinterfragt, um Abhängigkeiten, Wechselwirkungen und teilweise Widersprüchlichkeiten nachzuvollziehen und zu verstehen.

Ausgehend von den subjektiven Erfahrungen der Lernenden vermitteln die gesellschaftlichen Kompetenzen *Orientierungswissen*, das der Fragmentierung von Lebenszusammenhängen und des individuellen Wissens entgegenwirken und zur Auseinander-

setzung über gesellschaftliche Existenzfragen anregen soll (Negt, 1993, S. 660). Zwar lassen sich gesellschaftliche Widersprüche nicht immer ohne Weiteres überwinden, aber ihre Entschleierung und der damit verbundene subjektive Erkenntnisprozess im Sinne der Kritischen Theorie sind für Negt wesentlicher Bestandteil der angestrebten Bildungsprozesse. Möglich wird dies nur, wenn Lernende verschiedene Entwicklungen in ihren Abhängigkeiten und Wechselwirkungen erkennen, durchdringen und in ihren Zusammenhängen verstehen.

„Ist aber das Herstellen von Zusammenhang eigentümlicher Zweck des Lernens, dann ist dialektisches Denken, das heißt die lebendige Bewegung in Widersprüchen, die sich weder aufheben noch umgehen lassen, von äußerster Aktualität“ (Negt, 2010, S. 215).

Die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kompetenzen verfolgt verschiedene Zielsetzungen. Sie sollen Lernenden die folgenden Möglichkeiten eröffnen:

- die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie leben, zu erkennen und zu erklären;
- Verständnis für Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen Ereignissen und Entwicklungen zu entwickeln;
- die gesellschaftlichen Verhältnisse auf Grundlage eines erweiterten Urteilsvermögens zu kritisieren und zu bewerten;
- Alternativkonzepte zur Umgestaltung von Gesellschaften zu entwickeln – mit dem Ziel der weiteren Demokratisierung der Gesellschaft im Sinne der „Utopiefähigkeit“.

Mittels individueller und kollektiver Lernprozesse reflektieren Lernende gesellschaftliche Veränderungen und beurteilen diese, um als mündige Personen individuelle und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben. Darüber hinaus kann neues Wissen genutzt werden, Situationen zu bewerten, daraus Schlüsse zu ziehen und gesellschaftliche Alternativen für das Zusammenleben zu entwickeln. Ein solches Denken enthält laut Negt immer ein utopisches und emanzipatives Moment.

„Utopien sind entscheidende Kraftquellen jeder Emanzipationsbewegung. Sie entspringen einer massiven Verneinung, meist der Empörung über Zustände, die als unerträglich empfunden werden. Wird die Sphäre individuell erfahrener Verletzungen verlassen, enthüllen Utopien ihren grundlegend sozialen Charakter. Sie öffnen den Horizont für den Blick auf eine vernünftig organisierte Welt und ein gerechtes Gemeinwesen“ (Negt, 2012, S. 13).

Die sechs Kompetenzen befassen sich in der technologischen, der ökonomischen und der ökologischen Kompetenz mit drei wesentlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern, welche maßgeblich sind für die Existenz und das Zusammenleben der Menschen. Die anderen drei Kompetenzen sind grundlegend für die Entwicklung der Individuen (Identitätskompetenz), die historische Entwicklung und Begründung der jeweiligen Bereiche und der Gesamtgesellschaft (Historische Kompetenz) sowie den gesellschaftlichen Zusammenhalt (Gerechtigkeitskompetenz). Das heißt, alle sechs

Kompetenzen sind aufeinander bezogen und bedingen sich gegenseitig (Zeuner, 2026, Kap. 1.3).

Auch wenn Negt die Kompetenzen als gleichwertig bezeichnet, ist die Identitätskompetenz zentral als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den Inhalten und Implikationen der anderen Kompetenzen. Komplementär zur Identitätskompetenz steht die historische Kompetenz, deren Reflexion wesentlich dazu beiträgt, dass sich die Subjekte selbst als gesellschaftliche Wesen in der Welt verorten können.

Die Identitätsentwicklung der Subjekte entsteht aufgrund innerer Entwicklungsprozesse, äußerer Einflüsse und ihren Wechselwirkungen. Biologische, physische und psychische Dispositionen einer Person spielen in dem stetigen Prozess der Identitätsentwicklung ebenso eine Rolle wie die sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnisse, in die sie hineingeboren wurde. Darüber hinaus sind im Lebenslauf erwartbare Veränderungen bedeutungsvoll, die sich aufgrund biografischer Entwicklungen und Transitions- und Transformationsprozesse ereignen. Politische, ökonomische, soziale und kulturelle Entwicklungen, die durchaus auch vor der Geburt eines Menschen liegen können, beeinflussen die Identitätsentwicklung der Subjekte ebenfalls.

Die Subjekte können diese Einflüsse selten direkt steuern, müssen aber Wege finden, mit ihnen umzugehen und sich ihnen in unterschiedlicher Weise zu stellen. Diese Fähigkeit ist wesentlicher Bestandteil der Identitätskompetenz, die Negt als das „Kampfgelände um das Ich – als entscheidende realitätsprüfende Instanz des Subjekts“ (Negt, 2010, S. 223) bezeichnet. Individuelle Identität entwickelt ein Mensch im Wechselverhältnis zwischen dem Ich und der Umwelt. Die soziale Einbettung erfolgt in Nahbeziehungen zur Familie, zum Freundes- und Bekanntenkreis. Kollektive Identitäten entwickeln Menschen über Sozialisationsinstanzen wie Kindergarten, Schule, Ausbildung, Studium, Peer Groups oder die berufliche Tätigkeit. Darüber hinaus spielen die Gesellschaft, der Staat, die Nation, die Weltgesellschaft, Kultur und Religionszugehörigkeit jeweils eine Rolle für die Entwicklung kollektiver Identitäten.

Im Mittelpunkt der Identitätskompetenz steht für Negt die Frage nach konkreten Möglichkeiten der Gestaltung von Identität durch die Subjekte. Sie befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen dem passiven Erdulden von Veränderungen und der aktiven Gestaltung von individueller und kollektiver Identität in Bezug auf die sie umgebende Umwelt. Dass Subjekte bei ihrer Suche nach und der Entwicklung von Identität widersprüchlichen Anforderungen begegnen und lernen müssen, diese auszutarieren und damit in Aushandlungsprozesse zwischen eigenen Bedürfnissen und Interessen sowie Ansprüchen ihrer Umwelt treten, ist für Negt sowohl Aufgabe als auch Zielsetzung der Identitätskompetenz: „Die Kompetenz einer aufgeklärten Umgangweise mit bedrohter und gebrochener Identität gehört daher zu den Grundausstattungen der Lernprozesse, die auf die Zukunft gerichtet sind“ (ebd.).

Identitätsentwicklung ist niemals abgeschlossen, da Transitionsphasen und -prozesse den Lebenslauf von Subjekten bestimmen und damit immer wieder neue Anforderungen an sie gestellt werden. Brüche und Veränderungen als Bestandteil menschlichen Daseins werden in unterschiedlicher Art und Weise von den Subjekten bewältigt. Die dafür benötigte Identitätskompetenz beinhaltet nach Negt notwendigerweise Lernprozesse:

„Aber lernender und wissender Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität hört keineswegs an einem bestimmten Punkt der individuellen Entwicklungsgeschichte auf, sodass man sagen könnte, ab jetzt ist Identität ein gesicherter Tatbestand. Identitätsarbeit ist vielmehr bis ins hohe Alter hinein ein sensibler Kampfplatz, auf dem selten genug dauerhafte Siege zu feiern sind“ (ebd., S. 224).

Identitätskompetenz befähigt die Subjekte einerseits, ihre Subjektivität im Rahmen von Identitätsarbeit zu entwickeln, andererseits unterstützt sie die Subjekte dabei, sich selbst im Kontext gesellschaftlicher Anforderungen und Erwartungen – bezogen auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – zu verorten und sich dazu zu positionieren. Damit verbunden ist die Erkenntnis, dass die Entfaltung der eigenen Biografie auch als historisch-gesellschaftliches Konstrukt aufgefasst werden kann, das von vielfältigen Einflüssen abhängig ist, die nicht unbedingt individuell gesteuert werden können.

Komplementär zu Identitätskompetenz formulierte Negt die historische Kompetenz, deren Aneignung das Ziel verfolgt, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als einen Zusammenhang zu verstehen (s. o.). In der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Kompetenzen und insbesondere mit der historischen Kompetenz wird in der Bildungsarbeit – beispielsweise anknüpfend an die individuellen und kollektiven Erfahrungen der Arbeiterschaft – herausgearbeitet, welche historischen Versuche radikaler Veränderungen es in Gesellschaften gegeben hat, durch die die Lebensbedingungen marginalisierter oder unterdrückter Bevölkerungsgruppen verbessert wurden. Dies geschah mit dem Ziel ihrer politischen und sozialen Gleichberechtigung. Gefragt wird, wo und aus welchen Gründen solche Bemühungen gelungen sind, warum und wo sie gescheitert sind und welche Entwicklungsbrüche erkennbar sind. Negt sieht in diesen – teilweise vergeblichen – Anstrengungen das Bemühen der Betroffenen, Utopien zu entwickeln, um gesellschaftliche Zustände zu verändern und damit „als politischen Möglichkeitssinn wirksam zu machen“ (Negt, 2012, S. 13). Diese Perspektive des Denkens und Handelns bezeichnet er als „Utopiefähigkeit“:

„Gedächtnisverlust und Utopiefähigkeit gehören zusammen. [...] [M]it Utopie meine ich: das, was an Friedensphantasien, an Bedürfnissen, an Wünschen in den Individuen selber steckt, bewußt zu machen und theoriefähig zu machen, das heißt, in Zusammenhängen zu denken. Das bezeichnet für mich die praktische Dimension der Utopie“ (Negt, 1986, S. 40).

Praktische Utopien bezeichnen nicht große, langfristige Zukunftsentwürfe, die häufig zum Scheitern verurteilt sind. Vielmehr werden gesellschaftliche Veränderungen thematisiert, die als tatsächliche („objektive“) Möglichkeiten Aussicht auf Erfolg haben: „Die Kategorie der objektiven Möglichkeiten, also nicht nur der gedachten Möglichkeit, sondern der Möglichkeit, die die Mittel der Realisierung besitzt, bezeichnet diese Utopie“ (ebd.).

Auf diese Weise entwickeln die lernenden Subjekte ein Bewusstsein der eigenen sozialen Lage und der Interessen anderer. Dafür bedarf es einer Analyse gegenwärtiger politischer, ökonomischer und sozialer Entwicklungen, die die jeweiligen materiellen Lebensbedingungen prägen, deren Ursachen (und Verursacher) auf vergangenen Ent-

scheidungen und Gegebenheiten beruhen können. Eine solche Perspektive erhöht das Verständnis dafür, dass gesellschaftliche Entwicklungen auf menschlichem Handeln und Entscheidungen basieren und sich selten zufällig ereignen.

Die Auseinandersetzung mit beispielhaften gesellschaftlichen Vorgängen in der Geschichte, die exemplarisch Erfahrungen radikaler gesellschaftlicher Veränderungen aufzeigen, kann ein Bewusstsein politischer Handlungsfähigkeit unterstützen – in Kombination mit der Erkenntnis der prinzipiellen Möglichkeit, kollektive Interessen tatsächlich durchzusetzen. Die Beschäftigung mit Geschichte, mit historischen Ereignissen und Entwicklungen im Hinblick auf die historische Kompetenz zielt neben dem Wissenserwerb auf die Entwicklung und Entfaltung eines krisenunabhängigen politischen Bewusstseins, im Sinne kritischer politischer Bildung. Sie leistet einen Beitrag zur Entfaltung einer individuellen wie einer auf die Gesellschaft bezogenen kollektiven Identität. Zugleich eröffnet sie Möglichkeiten, in gemeinsamen Denkprozessen Alternativen zu den herrschenden Verhältnissen zu formulieren und Strategien zur Umsetzung der Pläne zu entwickeln.

„Ihrem ganzen, geschichtlich geprägten Wesensgehalt nach ist politische Bildung untrennbar von der Deutung gesellschaftlicher Strukturen und dem Ziel, die ideologischen Ablagerungen, die Wirklichkeit verdecken, abzutragen und die Veränderungspotentiale im Bestehenden sichtbar zu machen. *Denn Utopie ist die konkrete Verneinung der als unerträglich empfundenen gegenwärtigen Verhältnisse, mit der klaren Perspektive und der mutigen Entschlossenheit, das Gegebene zum Besseren zu wenden*“ (Negt, 2010, S. 36, Herv. i. O.).

Zusammengefasst lassen sich die folgenden Zielsetzungen für die historische Kompetenz formulieren:

- die Entfaltung von Erinnerungs- und Utopiefähigkeit;
- die Aneignung von Wissen über historische Ereignisse und Entwicklungen unter Berücksichtigung ihrer Entstehung, Entwicklung und gesellschaftlichen Einbettung – Ziel ist die kritische Analyse nicht nur der historischen Ereignisse selbst, sondern auch der auf sie bezogenen Interpretationen und Narrative;
- die Analyse historischer Ereignisse aus der Perspektive marginalisierter, sozial benachteiligter und politisch machtloser gesellschaftlicher Gruppen, um Wesenszusammenhänge mit der heutigen gesellschaftlichen Realität zu erkennen und zu verstehen – Ziel ist die Veränderung dieser Bedingungen;
- die praktische Kritik der gesellschaftlichen Realität auf Grundlage eines solchen historischen Wissens, wodurch Lernende Reflexions-, Urteils- und Kritikfähigkeit entwickeln können – mit dem Ziel von individueller und gesellschaftlicher Mündigkeit und Emanzipation.

1.3 Erwachsenenbildung als soziale Bewegung

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich zum einen mit der Rolle, die die Erwachsenenbildung im Kontext der Entstehung und Verstetigung sozialer Bewegungen im Verlauf der Geschichte spielte. Zum anderen wird diskutiert, inwiefern die Erwachsenenbil-

derung, die sich ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts mehr oder weniger lose in Verbänden, Vereinen oder über verschiedene Träger organisierte, selbst als soziale Bewegung verstanden werden kann.

(Selbst-)Bildungsprozesse erfüllten in den sozialen Bewegungen verschiedene Funktionen. So war es immer ein Anliegen, die Mitglieder bzw. Anhänger über die Ziele und Aufgaben einer Bewegung aufzuklären und mit ihnen vertraut zu machen. Darüber hinaus sollten sie mittels Bildung und Qualifizierung in die Lage versetzt werden, in einer Bewegung (Führungs-)Aufgaben zu übernehmen, diese zu stärken und ihre Ziele und Themen voranzutreiben. Bildung sollte auf diese Weise die Emanzipationsprozesse der Mitglieder unterstützen, nicht nur mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und der Hebung des individuellen Bildungsniveaus, vielmehr sollte sie auch ein kollektives Bewusstsein über die jeweilige Klassenlage bzw. soziale Stellung fördern.

Interpretiert man die Erwachsenenbildung selbst als eine soziale Bewegung, dann kommt insbesondere das Engagement ihrer Protagonistinnen und Protagonisten für die Demokratisierung der Gesellschaft in den Blick, die auf emanzipativen Bildungsprozessen der Gesamtbevölkerung fußte. Bildung für alle wurde in diesem Kontext zum Ziel. Zugleich wurde sie als Mittel und Weg angesehen, die soziale Lage und die Lebensbedingungen marginalisierter sozialer Gruppen positiv zu beeinflussen. Durch Bildung sollten sie ihre politischen Partizipationsmöglichkeiten verbessern, um langfristig mehr politischen Einfluss zu gewinnen und Rechte zu erkämpfen, die die Durchsetzung besserer Lebensbedingungen begünstigten, was letztlich zu sozialer und politischer Gleichberechtigung führen sollte.

1.3.1 Soziale Bewegungen – Entstehung und Begründungen

Soziale Bewegungen entstanden und entstehen vor dem Hintergrund von Unrechts- und Benachteiligungserfahrungen bzw. aufgrund von Krisenerfahrungen. Sozialer und politischer Wandel, radikale Umbrüche, wie Kriege oder Revolutionen, technologische Entwicklungen oder ökologische Krisen sind Auslöser für Unsicherheit, Orientierungslosigkeit, Angst und Misstrauen. Die Reaktionen können von Resignation und schicksalhafter Ergebenheit über Ablehnung oder Verweigerung bis zu Gegenwehr reichen. Die Gegenwehr kann sich auf den Erhalt des Status quo beziehen, auf rückwärtsgewandte Idealisierung der Vergangenheit – auch bezeichnet als „Retrotopie“ (Baumann, 2017) – oder auf die Formulierung positiver Zukunftsszenarien, Visionen oder realistischer Utopien. Folgt man Negt (2012), so sind letztere mit dem Anspruch gepaart, sich an der Gestaltung der Zukunft im Interesse der eigenen Bevölkerungsgruppe bzw. Klasse oder der gesamten Gesellschaft zu beteiligen.

Im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels entstanden unterschiedliche soziale Bewegungen, deren Akteure Forderungen im Hinblick auf ihre soziale Teilhabe und politische Partizipation artikulierten und ihr Verlangen nach gesellschaftlicher Anerkennung und der Berücksichtigung ihrer Belange und Bedürfnisse auf verschiedene Art und Weise öffentlich machten. Zumeist beriefen sich die Bewegungen auf die Ideen der Aufklärung. Gesellschaftliche Positionen und die damit verbundene soziale

Stellung der bzw. des Einzelnen sollten nicht mehr durch Geburt zugewiesen werden und somit weitgehend unveränderbar bleiben. Vielmehr ging es den verschiedenen sozialen Bewegungen sowohl um die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit und Emanzipation ihrer Mitglieder als auch um politische und gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung.

Entsprechende Rechte wurden erstmals während der Französischen Revolution in der „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ öffentlich eingefordert. Sie bilden bis heute in vielen Demokratien der Welt eine Grundlage der nationalen Verfassungen. In diesem Kontext wurde der Aspekt der Menschenwürde diskutiert, nicht nur unter der Perspektive der Existenzsicherung, sondern auch in Bezug auf Möglichkeiten der Teilhabe am öffentlichen und kulturellen Leben. So spielten in vielen sozialen Bewegungen Forderungen nach individuellen sowie kollektiven Bildungsprozessen ihrer Mitglieder mit dem Ziel der Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit zur Erlangung von Mündigkeit und Emanzipation eine herausragende Rolle.

Kennzeichen sozialer Bewegungen war und ist es, dass sie aus der Zivilgesellschaft heraus organisiert werden. Das heißt, ihre Protagonistinnen und Protagonisten agieren nicht innerhalb etablierter politischer Strukturen – also im Rahmen des Regierungshandelns auf verschiedenen politischen Ebenen als gewählte Vertreterinnen und Vertreter –, sondern sie handeln „außerparlamentarisch“ und verfolgen Zielsetzungen, die den kollektiven Anliegen ihrer jeweiligen Interessengruppen entsprechen. Sie können sowohl progressive Ziele verfolgen als auch einen bestimmten gesellschaftlichen Status quo verteidigen und damit eher bewahrend oder auch rückwärtsgerichtet reagieren (Rucht, 2021, S. 62).

Aus historischer Perspektive wird die Hauptursache sozialer Bewegungen mit der Ablösung bestehender Gesellschaftsformationen erklärt, also beispielsweise mit dem Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus (ebd.). Innerhalb bestehender Gesellschaftsformationen drängten neu entstehende Klassen, wie etwa die Arbeiterschaft, auf Veränderungen der sozialen, politischen oder ökonomischen Verhältnisse.

Sowohl die frühen sozialen Bewegungen als auch das Aufkommen der sogenannten „neuen sozialen Bewegungen“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden auf verschiedene Ursachen zurückgeführt. *Erstens* entstanden sie als Reaktion auf bestehende gesellschaftliche Ungerechtigkeiten wie fehlende Teilhabe, gegen die sich ihre Protagonisten zur Wehr setzten. *Zweitens* waren sie Reaktionen auf bestehende soziale und politische Verhältnisse, die für bestimmte Bevölkerungsgruppen Nachteile zeitigten. *Drittens* wird die Entstehung sozialer Bewegungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungsphasen interpretiert. Unterschieden wird zwischen einer vorindustriell modernisierenden Phase von 1789 bis 1840, einer industriellen Phase von 1840 bis 1960 und der nachindustriellen Zeit seit 1960 (ebd., S. 63 f.).

Die Soziologie differenziert zwischen *unpolitischen* und *politischen* sozialen Bewegungen. Als unpolitische soziale Bewegungen gelten insbesondere Aktivitäten im Freizeitbereich, organisiert in Sportvereinen, kulturellen Vereinen oder sonstigen Verbänden (Schmidt, 2021, S. 23). Politische soziale Bewegungen werden charakterisiert als

„die Organisationen, die nach politischem Einfluss streben – in der Öffentlichkeit und auf die Regierungspolitik“ (ebd.).

Sozialen Bewegungen werden Interessenverbände, politische Protestbewegungen, Bürgerinitiativen und andere Formen kollektiven politischen Handelns zugerechnet. Allerdings bestehen zwischen den sozialen Bewegungen im 19. Jahrhundert sowie denjenigen, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und zu Beginn des 21. Jahrhunderts entstanden, Unterschiede, die wesentlich sind für ihre jeweiligen Ausprägungen. National und international wird unterschieden zwischen alten und neuen sozialen Bewegungen sowie subalternen Bewegungen (English & Mayo, 2012, S. 120 f.).

Unter der Bezeichnung „alte soziale Bewegungen“ firmieren solche, die teilweise bereits im 19. Jahrhundert in vielen Staaten Europas und Nordamerikas entstanden, so wie die Handwerker-, Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung und die daraus resultierende Arbeiterbildungsbewegung. Insbesondere die Arbeiterbewegung und die Frauenbewegung richteten ihre Ziele auf die Verbesserung der ökonomischen und sozialen Lebensbedingungen ihrer Mitglieder und Anhänger sowie auf gesellschaftlich-politische Partizipationsrechte, welche ihnen in vordemokratischen Gesellschaften weitgehend verwehrt wurden.

In diesem Zusammenhang spielte Bildung jeweils eine wesentliche Rolle, um die Emanzipations- und Autonomiebestrebungen der Adressatinnen und Adressaten zu verbessern. Verstand man unter „Bildung“ zunächst vor allem Selbstbildung, entwickelten sich insbesondere aus der Handwerker- und Arbeiterbewegung heraus organisierte Bildungsformate, die ihren Mitgliedern Möglichkeiten zur politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung eröffneten. Sie beruhten weitgehend auf der Eigeninitiative der Akteure der Bewegungen und zielten einerseits auf die Kompensation von Bildungsdefiziten ihrer Mitglieder, die auf die Ungleichheit des staatlichen Bildungssystems oder auf geschlechtsspezifisch begründete Diskrepanzen zurückzuführen waren und beispielsweise den Zugang von Frauen zum staatlichen Bildungssystem einschränkten. Andererseits bemühten sich die Protagonistinnen und Protagonisten der Bewegungen darum, komplementäre Bildungsmöglichkeiten zu schaffen, die zur Entwicklung einer eigenen kulturellen und teilweise politischen Identität der Mitglieder beitragen sollte. Beispiele hierfür sind das Bürgertum, das im frühen 19. Jahrhundert begann, eine eigene bürgerliche Hochkultur in Abgrenzung zum Adel entstehen zu lassen, und im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Arbeiterbewegung, die eine eigenständige proletarische Kultur, einschließlich utopischer Elemente und eigener Ausdruckformen, entwickelte.

Ebenfalls im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts entstand eine bezüglich ihrer Zielsetzungen und Organisationsstrukturen unabhängige Volksbildungsbewegung. Sie agierte, wie etwa die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, politisch eher systemkonform und richtete ihr Augenmerk auf die individuelle Entwicklung ihrer Zielgruppen und zugleich auf deren Integration in die bestehende Gesellschaft. Sie verstand sich damit als Gegengewicht zur sozialistischen Arbeiterbildungsbewegung. Es existierten innerhalb der Volksbildung aber auch Strömungen, die eine Demokrati-

sierung der Gesellschaft anstreben. Deren Protagonistinnen und Protagonisten unterstützten, insbesondere in der Zeit der Weimarer Republik, die demokratischen Kräfte.

Die Forderungen dieser Bewegungen nach Demokratisierung der Bildung führten allmählich zur zielgerichteten Organisation und Institutionalisierung von Bildungsangeboten, sodass sich ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verschiedene Richtungen der Erwachsenenbildung wie die Arbeiterbildung, die bürgerliche Volksbildung und die Frauenbildung etablierten. Diese Institutionalisierungsprozesse leiteten die Verselbstständigung der Erwachsenenbildung als Teil des Bildungswesens ein. Ausgehend von den Ideen der Aufklärung sollten den Mitgliedern und Anhängern dieser Bewegungen mittels Bildung Wege zur Emanzipation, Partizipation und Gleichberechtigung eröffnet werden.

Bildungsbewegungen, die innerhalb der Kirchen entstanden, und auch die Volksbildungsbewegung, die Ende des 19. Jahrhunderts vor allem vom Bürgertum initiiert und getragen wurde, zielten im Wesentlichen darauf, die Lebensbedingungen der unteren Klassen mittels Bildung zu verbessern. Allerdings war weder deren sozialer Aufstieg intendiert, noch wurden deren Forderungen nach politischer Partizipation und sozialer Emanzipation unterstützt. Vielmehr sollten diese Klassen in die bestehende Gesellschaft integriert werden – unter Akzeptanz des gesellschaftlichen Status quo. Die Einführung der Sozialgesetzgebung ab 1883 unter Reichskanzler Otto von Bismarck diente dazu, die soziale Lage der unteren Klassen zu verbessern. Damit sollten einerseits die schlimmsten Auswüchse der Industrialisierung abgefedert werden. Andererseits zielte diese Maßnahme auf die Befriedung der unteren Klassen sowie ihre gesellschaftliche Anpassung, ohne aber ihnen politische Partizipation zuzugestehen.

Als „neue soziale Bewegungen“ gelten diejenigen, die nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden und internationalen Einfluss hatten. Ihre Ausgangsbedingungen im 20. und 21. Jahrhundert unterschieden sich wesentlich von denen im 19. Jahrhundert. In den neu gegründeten Demokratien Europas erhielten die meisten Menschen politische Partizipationsrechte, Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle wie der soziale Wohlfahrtsstaat sorgten für einen gewissen ökonomischen Ausgleich und bescheidenen Wohlstand, darüber hinaus eröffnete Bildung Wege zum gesellschaftlichen Aufstieg. Den neuen sozialen Bewegungen ab den 1960er Jahren ging es weniger um grundsätzliche politische und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten – sie standen der Bevölkerung in demokratisch verfassten Staaten als verbrieftes Recht zu –, vielmehr artikulierten sie jeweils aus ihrer Perspektive Erwartungen an das gesellschaftliche Zusammenleben und an gesellschaftliche Zielsetzungen. Sie reflektierten Einstellungen und Haltungen zum Wirtschaftswachstum, die sich daraus ergebenden sozialen und ökologischen Konsequenzen für Gesellschaften wurden kritisch hinterfragt.

Nach dem Zusammenbruch des Ostblocks und dem Ende des Kalten Kriegs veränderte sich die politische und ökonomische Weltlage; der Neoliberalismus als dominante politische und wirtschaftliche Ausrichtung setzte sich durch. Insbesondere in den 1990er Jahren führte dies weltweit zu einschneidenden politischen und ökonomischen Entscheidungen und Entwicklungen. An deren Ende stehen die Globalisierung der Weltwirtschaft und die Internationalisierung politischer Entscheidungspro-

zesse. Letztere zielen darauf, die weltweite Wettbewerbsfähigkeit zu optimieren und zugleich die Gewinne global agierender Unternehmen zu maximieren. Damit wurden wohlfahrtsstaatlich und sozial geprägte Gesellschafts- und Wirtschaftsmodelle infrage gestellt. Zugleich geht damit in vielen europäischen Staaten ein Machtverlust sozialdemokratischer oder linksliberaler Parteien einher, während gleichzeitig Parteien, die neoliberale Ziele verfolgen, einen rasanten Aufstieg verzeichnen.

Dies führte zu einem systematischen Umbau der bis dahin relativ stabilen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen in den ökonomisch führenden Staaten des globalen Nordens. Insbesondere der politisch gewollte Abbau wohlfahrtsstaatlicher Errungenschaften führte zu Unsicherheit und Ängsten bei der Bevölkerung der betroffenen Staaten. Als Reaktion auf diese Transformationsprozesse entwickelten sich soziale Bewegungen, die sich bestimmten Zielen verschrieben. Aber auch Nicht-Regierungsorganisationen begannen in größerem Umfang, politisch zu agieren. Sie setzten sich für mehr soziale Gerechtigkeit, für ökologische Ziele oder die Gleichberechtigung aller Lebensformen ein (English & Mayo, 2012, S. 111). Die neuen sozialen Bewegungen entstanden vor allem in Europa, den USA und teilweise in Südamerika.

Etwa zeitgleich entwickelten sich „subalterne soziale Bewegungen“ in den Ländern und Kontinenten des globalen Südens, vor allem in Afrika, Indien und Südostasien. Teilweise zielten sie auf die Überwindung postkolonialer Strukturen, richteten ihr Augenmerk aber insbesondere auf die Verbesserung der Lebensverhältnisse ihrer Mitglieder. Auch die subalternen sozialen Bewegungen entstanden jeweils im Kontext ihrer politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen, wodurch ihre Ziele und Interessen zuweilen im Kontrast zu denen der Bewegungen des globalen Nordens stehen (ebd., S. 120). Während es den Bewegungen des Nordens häufig darum geht, Rückschritte in Bezug auf einen erreichten Status quo zu verhindern (Umweltstandards, wirtschaftliche und soziale Absicherung), kämpfen die subalternen Bewegungen des Südens zumeist für ihre existenzielle Grundsicherung, die ein menschenwürdiges Leben überhaupt erst ermöglichen. Indigene Bevölkerungsgruppen kämpfen teilweise um ihre Existenz, „their aims are inextricably intertwined with their quest for survival as human beings on planet earth“ (ebd., S. 121). Die Parallelen zu den Ausgangsbedingungen und Zielsetzungen der alten sozialen Bewegungen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts zu Zeiten der Industrialisierung sind unübersehbar.

Die sozialen Bewegungen, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunächst vor allem in den westlichen Industriestaaten entstanden, setzten sich gegen unterschiedliche gesellschaftliche Missstände oder auch politische und ökonomische Entwicklungen zur Wehr. Es ging um Fragen gesellschaftlicher und politischer Diskriminierung (Bürgerrechtsbewegung in den USA; zweite Frauenbewegung; Anti-Apartheid-Bewegung in Südafrika), um politische Strukturen (so die Freiheitsbewegungen in Indien und anderen Ländern des globalen Südens gegen die Kolonialmächte von 1945 bis in die 1970er Jahre; die Studierendenbewegung in Ländern des globalen Nordens in den 1960er Jahren; der „Arabische Frühling“ vor allem in nordafrikanischen Staaten und im Nahen Osten um 2010), um den Erhalt des Weltfriedens (Friedensbewegung), um ökologisch-ökonomisch-technologische Fragen (Anti-Atomkraftbewegung; Ökolo-

giebewegung der 1980er Jahre) (vgl. Roth & Rucht, 2008). Ab 2018 gewann die internationale Schülerinnen- und Schülerbewegung „Fridays for Future“, die gegen den Klimawandel und seine Folgen vor allem für die jüngeren Generationen kämpft, an Bedeutung.

Diese exemplarisch genannten Bewegungen zeichnet aus, dass als sozial, politisch, gesellschaftlich, ökologisch oder ökonomisch empfundene Missstände, Ungerechtigkeiten oder Gefahrenpotenziale Ausgangspunkte der Proteste sind. Die in den Bewegungen engagierten Personen wollen die Politik auf unterschiedliche Art und Weise beeinflussen, in ihrem Sinn politisch zu handeln, und zugleich bis dahin eher gleichgültige Bevölkerungsteile für ihre Sache gewinnen.

Damit wird aber nur eine mögliche Zielrichtung des politischen und zivilgesellschaftlichen Engagements beschrieben – und zwar jenes, das einen gemeinwohlorientierten und emanzipatorischen Charakter auszeichnet. Edgar Grande weist darauf hin, dass diese in der Regel positiv konnotierten Formen zivilgesellschaftlichen Handelns nicht die einzig möglichen Ausrichtungen darstellen, sondern dass es durchaus Aktivitäten und Zielrichtungen zivilgesellschaftlicher Initiativen gibt, „in denen die Eigeninteressen von Anwohnern dominieren, sei es gegen neue Straßen, gegen Mobilfunkmasten, gegen Windräder oder anderes mehr, oder ob das nationalistische und ausländerfeindliche Proteste wie Pegida sind“ (Grande, 2021, S. 14f.). Typisch für zivilgesellschaftliches Engagement ist also eine gewisse Widersprüchlichkeit bezogen auf Zielsetzungen und Aktivitäten. Als historisches Beispiel verweist Grande auf demokratiefeindliche zivilgesellschaftliche Vereinigungen in der Zeit der Weimarer Republik, deren erklärtes Ziel die Abschaffung der Demokratie war (ebd., S. 15). Bezogen auf die heutige Zeit sind vor allem rechtspopulistische, rechtsextreme oder rechtsradikale Bewegungen von Bedeutung, die antidemokratische, identitäre und nationalistische Züge tragen und rückwärtsgewandte, autoritäre Gesellschaftsformationen favorisieren, die auf Aus- und Abgrenzung beruhen. Der bisherige gesellschaftliche Konsens über demokratisch begründete Werte und Normen wird in unterschiedlichem Maße infrage gestellt (Schroeder u. a., 2021, S. 157). Das Handeln von Akteuren in sozialen Bewegungen spiegelt und spiegelt vielfältige Interessenlagen und Überzeugungen mit politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen.

„Daraus folgt auch, dass die ‘Zivilgesellschaft’ nicht nur ein Akteur oder ein Netzwerk von Akteuren ist, sondern dass sie auch eine Arena, ein Kampfplatz sein kann, wo unterschiedliche Ziele, Interessen und Wertvorstellungen aufeinanderprallen; wo gesellschaftliche Konflikte ausgetragen – und im besten Fall auch beigelegt werden“ (Grande, 2021, S. 15).

1.3.2 Soziale Bewegungen aus sozialhistorischer Perspektive

Die Darstellung und Analyse sozialer Bewegungen aus historischer Perspektive ist Gegenstand der *Sozialgeschichte*. Diese entwickelte sich als wissenschaftlich und theoretisch begründete Richtung der Geschichtswissenschaft in den 1960er Jahren in Abgrenzung zur *Politikgeschichte*, in deren Mittelpunkt seit dem 19. Jahrhundert das politische und insbesondere das staatliche Handeln stand (Kocka, 1986, S. 52). In der

zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bahnte sich in Teilen der Geschichtswissenschaft ein allmählicher Perspektivwechsel an, indem bis dahin vorherrschende deskriptive Darstellungsformen historischer Ereignisse abgelöst wurden von stärker analysierenden und interpretierenden Darstellungen historischer Ereignisse. Als Grund hierfür werden u. a. die sich beschleunigenden gesellschaftlichen und ökonomischen Modernisierungs- und Transformationsprozesse ab Mitte des 19. Jahrhunderts angeführt, die den Blick auf die Geschichte im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse veränderten (ebd., S. 55).

Eine sozialgeschichtliche Perspektive richtet den Blick stärker auf marginalisierte und bis dahin in der Geschichtsschreibung weitgehend übersehene Bevölkerungsgruppen und untersucht diese ausgehend von ihrer Klassenlage oder Schichtzugehörigkeit (ebd., S. 133). Die politische Arbeiterbewegung und die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen der Arbeiterschaft wurden ein erster Schwerpunkt der Sozialgeschichtsschreibung.

„Die Strukturierung sozialgeschichtlicher Forschungen nach Kriterien sozialökonomischer Kategorien- und Gruppenbildung verschiedener Art ist nicht neu. Sie erlaubt und legt nahe, soziale Phänomene im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Grundgegebenheiten und Veränderungen der jeweiligen Zeit zu sehen, denn Kategorien wie soziale Schicht, Stand oder Klasse verknüpfen die Sozialstruktur und die sozialen Prozesse mit dem System der wirtschaftlichen Arbeitsteilung, den Produktionsverhältnissen und Produktivkräften“ (ebd., S. 137).

Ausgehend von der Erforschung der Arbeiterbewegung und der Arbeiterschaft wandte sich die sozialhistorische Forschung anderen Bevölkerungsgruppen zu, wie der Bauerschaft, dem Bürgertum, den Frauen, ethnischen Minderheiten, der Familie als soziale Institution, bestimmten Berufsgruppen. In den Blick kamen Stadt- und Regionalgeschichte (ebd., S. 136 f.). Darüber hinaus rankten sich Fragestellungen um die Entstehung und die Bedingungen sozialer Ungleichheit und Differenzierungen und den daraus resultierenden gesellschaftlichen Konflikten (ebd., S. 138). Auch die neuere historische Bildungsforschung ist von sozialgeschichtlichen Ansätzen geprägt (ebd., S. 137). Nach der Jahrtausendwende erlebte die sozialhistorische Forschung eine Erweiterung, neue Themen gewannen an Relevanz.

„Geselligkeit und Alltagskultur, Bürgerlichkeit und nationale Symbole, Gesundheit, Krankheit und Tod, der Körper und der Umgang mit ihm, Vertrauen und Emotionen. Anderes trat in den Hintergrund: soziale Klassen, Arbeitsverhältnisse, Industrialisierung. Die einstmals enge Verbindung zur Wirtschaftsgeschichte lockerte sich, während der Aufstieg zur Kulturgeschichte zu neuem Wettbewerb, aber auch zu neuen Symbiosen mit der S[ozialgeschichte] führte. Wahrnehmungen, Erfahrungen und Handlungen – die ‚Innenseite‘ der Geschichte und das ‚Subjektive‘ an ihr –, wurden nach den Auseinandersetzungen mit der Alltagsgeschichte in den 1980er Jahren von der S[ozialgeschichte] stärker mit einbezogen“ (Kocka, 2002, S. 268 f.).

Die Sozialgeschichte unterliegt seit ihrer Etablierung also permanent inhaltlichen und methodischen Wandlungen, je nach Forschungsstand und -interessen (Blaschke, 2025). Die nachfolgende Darstellung unterschiedlicher Ausprägungen und Richtun-

gen der Erwachsenenbildung begründet sich aus der Tradition der sozialhistorischen Forschung, politische und soziale Protestbewegungen unter ihren jeweiligen historischen Kontextbedingungen zu erforschen.

1.3.3 Soziale Bewegungen und die Erwachsenenbildung

Ausgehend von zuvor aufgeführten Kriterien bzw. Bedingungsfaktoren, wonach soziale Bewegungen Ausdruck politisch motivierter Aktivitäten bestimmter Bevölkerungsgruppen sind, die sich kollektiv für die Durchsetzung ihrer Interessen und konkreter Ziele einsetzen (Walters, 2005, S. 54), können auch bestimmte Entwicklungsstränge der Erwachsenenbildung als soziale Bewegungen interpretiert werden. Zu unterscheiden sind Bewegungen, in denen die Erreichung politischer oder sozialer Ziele im Mittelpunkt stehen, und solche, in denen Bildung und Lernen zum konkreten Ziel und Zweck einer Bewegung erklärt werden (English & Mayo, 2012, S. 124). Im ersten Typ erhalten Lern- und Bildungsprozesse eine nachgeordnete Funktion im Sinne einer Supportstruktur. Die Mitglieder eignen sich zielgerichtet konkretes Wissen oder bestimmte Fähigkeiten an, die sie zur Umsetzung ihrer Ziele benötigen. Im zweiten Typ sind Lern- und Bildungsprozesse der Mitglieder und der entsprechenden Bevölkerungsgruppe (Arbeiterschaft, Frauen, Mitglieder indigener Bevölkerungsgruppen) explizites Ziel einer Bewegung. Dabei geht es zumeist nicht nur darum, individuelle Fähigkeiten der Mitglieder weiterzuentwickeln. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich die Lebensbedingungen der Mitglieder durch die kollektive Anhebung ihres Bildungsniveaus langfristig ändern können. Einerseits eignen sich Mitglieder einer sozialen Bewegung Wissen und Kompetenzen an, die sie befähigen, ihre Interessen innerhalb der Gesellschaft besser zu artikulieren und zu vertreten. Dies kann entweder auf der Grundlage vorhandener politischer Mitsprache-, Beteiligungs- und Gestaltungsrechte geschehen oder indem ebensolche Rechte durch eine Bewegung eingefordert werden. Andererseits kann es auch das Ziel sein, durch höhere berufliche Qualifikationen die ökonomischen Existenzbedingungen aller Mitglieder einer Bewegung zu verbessern. Beim zweiten Typus übernimmt die Erwachsenenbildung selbst die Rolle einer sozialen Bewegung (ebd., S. 125). Da soziale Bewegungen zumeist bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse infrage stellen, werden sie häufig marginalisiert oder bekämpft, ihre Mitglieder sehen sich unter Umständen Repressionen und Verfolgung ausgesetzt. Dies geschieht teilweise auch in Bezug auf die Erwachsenenbildung, soweit sie sich als soziale Bewegung versteht.

Erwachsenenbildung im Rahmen politischer und sozialer Bewegungen zu betrachten bzw. Erwachsenenbildung selbst als soziale Bewegung zu begreifen, ist international geläufiger als in der deutschen Diskussion (Hall u. a., 2012; Nikolaidis & Eschenburg, 2022). Dennoch sind in vergleichender Perspektive sehr viele Übereinstimmungen erkennbar, auch wenn diese Aspekte in Deutschland seltener thematisiert werden.

Soziale Bewegungen leben vom Engagement der Personen, die sie unterstützen und die sich für die Erreichung bestimmter Ziele einsetzen. „Ziel von Protest ist es also, Gesellschaft zu ändern oder gegen Veränderung zu schützen und so eine – aus

der Perspektive der Protestierenden – ‚bessere‘ Gesellschaft zu erstreiten oder zu erhalten“ (Schröder, 2015, S. 8). Insbesondere wenn soziale Bewegungen politische Zielsetzungen verfolgen, müssen sich die Beteiligten über die jeweiligen politischen, ökonomischen und sozialen Kontextbedingungen informieren und sie reflektieren, sich also bilden.

Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen sozialer Bewegungen können aus subjektiver oder organisatorischer Perspektive in den Blick genommen werden. Die Mitglieder tragen ihr individuelles Wissen und ihre Handlungskompetenzen in die Bewegungen hinein und setzen beides zielgerichtet ein. Darauf aufbauend eignen sie sich bedarfsorientiert neues Wissen an, selbstorganisiert oder auch in organisierten Lernformaten. Aus der Perspektive der Bewegungen als Organisationen ist zu unterscheiden zwischen sozialen Bewegungen, die primär politische oder ökonomische Ziele verfolgen (Typ 1), und solchen, die sich als Bildungsbewegungen verstehen. Die Eröffnung von Bildungschancen und konkreten Bildungsmöglichkeiten ist die primäre Zielsetzung solcher Bewegungen (Typ 2).

In Rahmen von Typ-1-Bewegungen werden Lern- und Bildungsprozesse im Sinne einer Unterstützungsfunktion eingesetzt. Im Rahmen des Engagements für die Bewegung erweitern Mitglieder ihr Wissen und ihre Kompetenzen handlungsbezogen. Dies kann eher zufällig und en passant erfolgen – oder es werden intentionale Lernprozesse zielgerichtet initiiert und organisiert. Vielfältige Möglichkeiten der Aneignung und der Vermittlung von Wissen werden erprobt. Teilweise übernehmen es Mitglieder der Bewegung, bestimmte Inhalte aufzubereiten und weiterzugeben, dann handelt es sich um selbstorganisierte, selbstbestimmte Vermittlungsformen, die ziel- und bedarfsgerecht konkrete Wissenslücken der Mitglieder schließen. Angebote der non-formalen Erwachsenenbildung werden ebenfalls in Anspruch genommen, die Vermittlung des Wissens erfolgt durch Dozentinnen und Dozenten, die nicht unbedingt der Bewegung angehören (English & Mayo, 2012, S. 114 ff.).

Bei Typ 2 differenzieren sich soziale Bewegungen im Laufe der Zeit aus. Manche stellen die Bildungsarbeit in den Vordergrund oder sie wird in einem eigenen Strang der Bewegung ein inhaltlicher Schwerpunkt mit eigenen Zielen und Angeboten (z. B. entstand im 19. Jahrhundert eine eigenständige Arbeiterbildungsbewegung parallel zur politischen Arbeiterbewegung in vielen Ländern Europas, den USA und Kanada; vgl. Kapitel 3). Ähnliche Entwicklungen treffen für die Frauenbewegung oder die Bürgerrechtsbewegung in den USA zu. Darüber hinaus gibt es soziale Bewegungen, die der Bildung von vornherein einen hohen Stellenwert beimessen, um die politisch angestrebten Veränderungen durchsetzen zu können (z. B. die Alphabetisierungskampagnen für die brasilianische Landbevölkerung ab den 1960er Jahren oder die Antigonish-Bewegung in Nova Scotia, Kanada, die in den 1920er Jahren gegründet wurde und deren Ziele bis heute verfolgt werden (Zeuner, 2021).

Heutige große soziale Bewegungen, die international agieren, darunter Greenpeace und Attac, haben im Laufe der Zeit die eigene Bildungsarbeit intensiviert und professionalisiert und sehen sich mittlerweile – wie Attac – eher als Bildungsbewegung mit dem Ziel der Aufklärung der Bevölkerung. Ein weiteres Beispiel für eine trans-

nationale soziale Bewegung, die durch die Vielfalt der sich ihr zuzurechnenden Bewegungen und Initiativen sehr unterschiedliche Bildungsansätze verfolgt, ist das World Social Forum (WSF). Es wurde 2001 als Antwort auf das regelmäßig stattfindende World Economic Forum und weitere Veranstaltungen der Gruppe der G8-Staaten in Porto Allegre, Brasilien, aus Protest gegen die sich durchsetzende neoliberale Politik der führenden Wirtschaftsmächte der Welt gegründet.

Das World Social Forum ist ein dezentrales, basisdemokratisch organisiertes, lose verbundenes Netzwerk, dem sich soziale Foren anschließen, die sich als Einzelgruppen, Bewegungen oder Organisationen in der ganzen Welt gegründet haben. Sie stimmen mit den übergreifenden Zielsetzungen des World Social Forum überein, verfolgen aber länder-, regional- und lokalspezifisch eigene Fragestellungen. Dabei versteht sich das World Social Forum nicht nur als Protestbewegung, sondern im Hinblick auf das Motto „Eine andere Welt ist möglich“ auch als eine Ideenbörse für Alternativen und als Informationsplattform. „Somit fungiert das WSF vorrangig als Raum für den Erfahrungsaustausch und tritt weniger als politischer Akteur in Erscheinung. Bei vielen Teilnehmenden steht also das Lernmotiv im Mittelpunkt ihrer Teilnahme“ (Schröder, 2015, S. 13).

Die Beispiele weisen auf eine weitere Gemeinsamkeit linksliberaler, kritischer sozialer Bewegungen hin. Wenn Bildungsarbeit gezielt genutzt wird, um Kampagnen vorzubereiten, Mitglieder für Aktionen fit zu machen oder ihnen politische und ökonomische Zusammenhänge zu erklären, werden die Konzepte zumeist mit Ansätzen der kritischen Bildungstheorie begründet und orientieren ihre Bildungspraxis daran (English & Mayo, 2012, S. 122). Ziele sind die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit der Lernenden und kollektive Emanzipationsprozesse der Mitglieder der Bewegungen mittels Bildungsarbeit, aber auch die Veränderung des politischen Bewusstseins der Mehrheitsgesellschaften durch den öffentlichen Einfluss der Bewegungen.

Zugleich integrieren soziale Bewegungen utopisches Denken in ihre Bildungsarbeit. Das Motto des World Social Forum, „Eine andere Welt ist möglich“, soll weltweit dazu anregen, Alternativen zu bestehenden politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen zu entwickeln und gedanklich zu durchdringen (ebd., S. 127).

International orientieren viele politisch-soziale Bewegungen ihre Bildungsarbeit am Konzept der Pädagogik der Unterdrückten nach Paulo Freire (1921–1997) (ebd., S. 122 f.). Zudem sind Parallelen zur kritischen Bildungswissenschaft europäischer Prägung erkennbar und es finden sich Anklänge an Oskar Negts Plädoyer für die Entwicklung von Utopiefähigkeit.

1.3.4 Lernen in sozialen Bewegungen

Welche Rolle spielen Lernen und Bildung in sozialen Bewegungen bzw. Bürgerinitiativen? Diese Frage wurde bisher relativ selten gestellt (Trumann, 2013). In der Regel wird unterstellt, dass die Akteurinnen und Akteure sich notwendiges Wissen „irgendwie“ aneignen. Lernprozesse in sozialen Bewegungen, die auf selbstorganisierten oder organisierten Aneignungs- und Vermittlungsprozessen basieren, werden erst seit eini-

gen Jahren aus wissenschaftlicher Perspektive systematischer berücksichtigt (Finnegan, Forgošo & Merrill, 2023).

Soziale Bewegungen sind immer auch Lern- und Bildungsbewegungen, da sich ihre Mitglieder sowie ihre Anhängerinnen und Anhänger zur Erreichung ihrer Ziele *erstens* mit neuen Inhalten auseinandersetzen müssen und sich dafür notwendiges Wissen aneignen. Politische Handlungsfähigkeit als Grundlage zur Durchsetzung der Ziele erfordert *zweitens* Wissen und Können, über das die Mitglieder nicht unbedingt verfügen, sondern das sie erlernen müssen. *Drittens* können die Lernprozesse zu Bildungs- und Reflexionsprozessen über die subjektiven politischen Einstellungen und Haltungen führen – und damit zu transformativem Lernen. Lernprozesse in sozialen Bewegungen werden international als relevante Forschungsfrage behandelt (Atta & Holst, 2023). Insbesondere in den USA, Kanada, Südamerika und einigen Ländern des globalen Südens wird in sozialen Bewegungen auf die Theorie des „transformativen Lernens“ zurückgegriffen, deren Ziel es nicht nur ist, die individuellen Einstellungen und Haltungen der Lernenden zu verändern, sondern sowohl innerhalb der Bewegung kollektive Lernprozesse anzuregen, als auch gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse zu erreichen (Mezirow, 1991, S. XII; Alhadeff-Jones & Kokkos, 2011; Taylor & Cranton, 2012; Flemming, Kokkos & Finnegan, 2019; Nikolaidis u. a., 2022).

Im Mittelpunkt des transformativen Lernens steht einerseits die Frage, auf welche Weise individuelle Lernprozesse (ohne diese auf bestimmte Inhalte zu beziehen) bei Erwachsenen zur Transformation ihrer bisherigen Einstellungen, (Vor-)Urteile und Meinungen führen können und damit zu autonomem, kritischem Denken und zur Urteilsfähigkeit (Mezirow, 2012, S. 76). Andererseits wird diskutiert, unter welchen Bedingungen transformatives Lernen kollektive Lernprozesse anstoßen kann, um die Autonomie- und Emanzipationsbestrebungen einzelner Bevölkerungsgruppen, vor allem im Rahmen von Community Development und sozialen Bewegungen zu unterstützen (Mezirow, 2007, S. 16 f.).

Eine kritisch-theoretische Begründung transformativen Lernens mit ihren Implikationen der kritischen Reflexion wurde in der kanadischen Erwachsenenbildung reflektiert. Transformatives Lernen wird aus dieser Perspektive vor allem in Bereichen bedeutsam, die in der deutschen Diskussion unter kritischer politischer Bildung subsummiert werden können. In der Tradition Freires verstehen sie sich als „radical adult education“ (Schugurensky, 2002, S. 61; Crowther & Martin, 2018; Zeuner, 2017).

Es werden drei Dimensionen des transformativen Lernens definiert, die es als analytisches Instrument erlauben, das Ergebnis transformativen Lernens zu differenzieren. Unterschieden wird zwischen:

- der Transformation des individuellen Bewusstseins (*transformation of individual consciousness*),
- der Transformation des individuellen Verhaltens (*transformation of individual behaviour*) und
- sozialer Transformation (*social transformation*) (Schugurensky, 2002, S. 61).

Obwohl sich die Dimensionen aufeinander beziehen, weist Daniel Schugurensky darauf hin, dass eine Person, die individuell ihr Bewusstsein transformiert, nicht automatisch die Dimensionen zwei und drei erreicht. Menschen können ihre Einstellungen und Haltungen verändern, ohne dass dies Einfluss auf ihr Verhalten oder gar die Gesellschaft hat (ebd.). Unterschieden werden die Aspekte „transforming habits of mind“ und „transforming structures“ (ebd., S. 62), auf deren Grundlage transformatives Lernen theoretische Begründung für eine radikale – wir würden sagen: eine kritische – Erwachsenenbildung wird. Ziele sind die Entwicklung autonomen Denkens und Urteilsfähigkeit als Voraussetzung für politisches Handeln (ebd., S. 63).

In Kanada wird der kritisch begründete Ansatz des „transformative learning“ sowohl als Ziel als auch als Methode der Erwachsenenbildung verstanden und vor allem in Bezug auf „citizenship education“, „education for social action“, „participatory democracy“, „ecological education“, „community education“ oder „education for peace and social justice“ diskutiert und in der Praxis angewandt (O’Sullivan, Morrell & O’Connor, 2002). Es geht jeweils darum, individuelle transformative Lernprozesse in einen Zusammenhang mit politischen und sozialen Veränderungen zu stellen und mit allen Beteiligten – Lehrenden und Lernenden – aktiv zu gestalten.

Der Erwachsenenbildung wird dabei eine doppelte Rolle zugeordnet: Sie soll einerseits das Anliegen sozialer Bewegungen aktiv unterstützen und sich andererseits selbstkritisch mit Vereinnahmungstendenzen neoliberaler Anforderungen an die Bildungssysteme auseinandersetzen, die emanzipative Transformationsprozesse behindern (Miles, 2002, S. 30). Partizipative Ansätze und transformatives Lernen stehen in einem reziproken Wirkungsverhältnis: So kann transformatives Lernen bei Personen zu Verhaltensänderungen und zu politischen und sozialen Aktivitäten führen; zugleich begünstigt ein partizipativ gestaltetes Umfeld Möglichkeiten des transformativen Lernens und damit auch kollektive Lernprozesse (Schugurensky, 2002, S. 67).

Die Idee des transformativen Lernens ist im Grunde nicht neu, wenn Lernen über Wissensaneignung und -erweiterung hinaus zu Veränderungen von subjektiven Einstellungen und Haltungen führt. Die Theorie des transformativen Lernens und der transformativen Bildung eröffnet aber eine Perspektive auf kollektive Lernprozesse, die andere Lerntheorien nicht leisten (Zeuner, 2012, 2017). Betrachtet man die alten sozialen Bewegungen, können diese aus heutiger Perspektive u. a. unter Berücksichtigung der transformativen Lerntheorie interpretiert werden.

1.4 Ein Gang durch die Jahrhunderte und durch das Buch

Wird die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung seit der Zeit der Aufklärung entsprechend dem Anliegen dieses Buchs als Ausdruck sozialer Bewegungen interpretiert, ist ihre Entstehung und Entfaltung aus sozialhistorischer Perspektive als Wechselspiel zwischen politischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, individuellen und kollektiven Bildungsinteressen und -erwartungen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen zu verstehen. Jeweils zu bestimmten Zeiten suchten das Bürger-

tum, die Handwerker- und Arbeiterschaft oder die Frauen nach Möglichkeiten, sich nicht nur persönlich weiterzuentwickeln und ihre individuellen Anlagen zu entfalten, sondern bemühten sich auch darum, die Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Partizipationschancen ihres jeweiligen Standes, ihrer Schicht, ihrer Klasse oder Gruppe zu verbessern.

Neben der individuellen Emanzipation, der Entwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit, also von Mündigkeit, ging es um die gesellschaftliche Emanzipation dieser bis dahin politisch marginalisierten und/oder sozial und ökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen. In einer zukunftsorientierten Perspektive wurden politische und gesellschaftliche Veränderungen antizipiert und Szenarien entworfen, die der Hoffnung auf eine Verbesserung der jeweiligen Lebensumstände einschließlich der Erlangung politischer Rechte in einer gerechten und demokratischen Gesellschaft Ausdruck verliehen. Zur Durch- und Umsetzung dieser Ideale wurde von einer größeren politischen Einflussnahme bisher abgeschnittener Teile der Gesellschaft ausgegangen. Darüber hinaus wurde die Aneignung von Wissen, das über die bis dahin vorhandenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten hinausging, als notwendig erachtet.

Auf diese Weise erhielt Bildung in den sozialen Bewegungen sowohl als Ziel als auch als begleitender und unterstützender Prozess eine wesentliche Aufgabe. Der emphatische Satz des englischen Philosophen Sir Francis Bacon (1561–1626) aus dem Jahr 1597 „nam ipsa scientia potestas est“ („Denn Wissenschaft selbst ist Macht“) beschreibt indirekt die Relevanz von Bildung, da „scientia“ sowohl Wissenschaft als auch Wissen bedeutet. In der englischen Übersetzung lautete der Satz „for knowledge itself is power“ (Faulstich, 2011a, S. 15). Mit seiner Feststellung zielte Bacon auf die Überwindung von Trugbildern und Vorurteilen durch die Aneignung von Wissen und auf die Schärfung des Verstandes. Die Gesetze der Natur sollten anerkannt und Herrschaft und Macht infrage gestellt werden, denn Bacon betrachtete Wissen und Macht als äquivalent (ebd., S. 16). Der Satz wurde im Deutschen später verkürzt auf den eingängigen Slogan „Wissen ist Macht“. Ihn griffen unterschiedliche gesellschaftliche Bewegungen in nachfolgenden Jahrhunderten programmatisch wieder auf. So hielt der Sozialdemokrat Wilhelm Liebknecht (1826–1900) 1872 in Dresden anlässlich des Stiftungsfests eines Arbeiterbildungsvereins eine Rede mit dem Titel „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ zu Zielen sozialistischer Bildungsarbeit (→ Kap. 3).

Der Verweis auf die Aussage Bacons wurde jeweils zeitbezogen genutzt, um den Zusammenhang bzw. die Wechselwirkung zwischen der Verfügung über Wissen und der Möglichkeit des Einspruchs sowie des aktiven Widerstands gegen ungerechte gesellschaftliche Zustände zu verdeutlichen. Kritik an den jeweiligen gesellschaftlichen, politischen oder ökonomischen Verhältnissen erfordert die Entfaltung von Urteils- und Kritikfähigkeit, um Folgen und Wirkungen von Entwicklungs- und Transformationsprozessen für die Einzelnen, aber auch für gesellschaftliche Gruppen zu reflektieren. Zugleich wurde der Bildung zumeist eine funktional-instrumentelle Funktion zugesprochen, die sich einerseits auf die gesellschaftliche Integration und Anpassung insbesondere der unteren Schichten (welche sich u. a. im Kontext der Bemühungen

um die Volksaufklärung Ende des 18. Jahrhunderts und die extensive Volksbildung Ende des 19. Jahrhunderts manifestierte) und andererseits auf die Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten des Volks bezog. Seit dem 18. Jahrhundert bis heute wird von den Arbeitskräften aufgrund der kontinuierlichen Veränderungen der Arbeitswelt erwartet, dass sie ihre vorhandenen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten regelmäßig an neue Entwicklungen anpassen. Damit wurde und wird der Erwachsenenbildung eine doppelte Funktion zugewiesen, die auf den Dualismus von Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung hinweist (Strunk, 1988). Im übertragenen Sinn kann dies auch als Dualismus zwischen der Anpassung an und dem Widerstand gegen bestehende gesellschaftliche Verhältnisse interpretiert werden.

Die doppelte Zielsetzung der Bildung findet sich in allen in den folgenden Kapiteln dargestellten sozialen Bewegungen. Im Mittelpunkt stehen jeweils ihre emanzipativen Bestrebungen sowie ihre sozialen und politischen Absichten. Dabei schließt das Ansinnen auf Emanzipation Überlegungen zu berufsbezogenen Qualifikationen nicht zwingend aus, denn berufliche Selbstständigkeit und ökonomische Unabhängigkeit gelten sowohl als Grundlage individueller Emanzipation (z. B. der Frauen) als auch der kollektiven Emanzipation (z. B. der Arbeiterschaft).

Für die meisten dargestellten Beispiele gelten die von Walters (2005, S. 54) definierten Charakteristika einer sozialen Bewegung, wonach deren Mitglieder *erstens* eine kollektive Identität entwickelten, indem sie sich für die Durchsetzung gemeinsamer Ziele einsetzten. *Zweitens* sahen sie sich in einem antagonistischen Verhältnis zur bestehenden sozialen und politischen Ordnung, ihre Mitglieder wurden von der Gesellschaft in verschiedener Hinsicht marginalisiert oder diskriminiert. *Drittens* vertraten sie normative Zielsetzungen und Orientierungen, die auf geteilten Werten und Normen, Haltungen und Einstellungen sowie Überzeugungen beruhen.

Vor diesem Hintergrund beschäftigen sich die folgenden Kapitel zunächst mit der Aufklärung, deren Ideen die Grundlage einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung bilden. In der Epoche der Aufklärung, die im Wesentlichen das 18. Jahrhundert umfasste, setzten sich ihre Protagonistinnen und Protagonisten unter anderem mit Bildungsfragen auseinander und konturierten Ansätze einer veränderten Bildungspraxis (→ Kap. 2). Die Bildungsideen der Aufklärung sind grundlegend, um die sukzessive Entwicklung der Erwachsenenbildung und ihre Begründungen im 19. und 20. Jahrhundert in Theorie und Praxis zu verstehen.

Die Darstellung sozialer Bewegungen und ihrer jeweiligen Bildungsbestrebungen erfolgt in chronologischer Reihenfolge. Ausgangspunkt ist die Handwerker- und Arbeiterbewegung, deren Anfänge in den 1830er Jahren verortet werden (→ Kap. 3). Die Arbeiterbewegung des Industrieproletariats etablierte sich als Reaktion auf die tiefgreifenden ökonomischen Transformationsprozesse seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Ging es zunächst – auch mithilfe der frühen Gewerkvereine – vor allem um die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der Arbeiterschaft, folgten bald Forderungen nach politischer Einflussnahme und Beteiligung. Die Emanzipationsbestrebungen sollten durch die Bildung der Arbeiterschaft unterstützt und vorangebracht werden.

Es folgt eine Darstellung der Frauenbewegung, deren bürgerlicher Teil sich in der Zeit der Revolution in den 1840er Jahren etablierte (→ Kap. 4). Ihren Ideen folgten die Arbeiterinnen, die sich nach der Aufhebung des Sozialistengesetzes 1893 mit eigenen politischen Forderungen zu Wort meldeten und auch die eigene Weiterbildung als notwendig erachteten. Auch wenn sich Frauen vereinzelt bereits in der Zeit der Französischen Revolution und damit im Sinne der Aufklärung für ihre Gleichberechtigung in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft einsetzten und sich einige Frauen in verschiedener Hinsicht emanzipieren konnten, blieb ihnen in Europa und den USA bis zum Ende des Ersten Weltkriegs 1918 die politische Gleichberechtigung verwehrt. Zu diesem Zeitpunkt wurde ihnen in den meisten Verfassungen das aktive und passive Wahlrecht zugesprochen. Mitte des 19. Jahrhunderts etablierte sich die Frauenbewegung, ausgehend von Großbritannien, in einigen Staaten Europas organisatorisch und erlangte mehr Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit und bei der Politik. Die Frauen setzten sich insbesondere für die Durchsetzung des Wahlrechts und damit für ihre politische Emanzipation ein. In diesem Zusammenhang wurden bessere Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen gefordert, sodass sich innerhalb der Frauenbewegung, ähnlich wie in der Arbeiterbewegung, eine Bildungsbewegung etablierte.

Die katholische und die evangelische Kirche sowie christliche Laien begannen Mitte des 19. Jahrhunderts, sich für eine Verbesserung der sozialen Verhältnisse der entstehenden Industriearbeiterschaft einzusetzen (→ Kap. 5). Auf katholischer Seite wurde dieses Engagement theologisch mit der neu entwickelten katholischen Soziallehre begründet; auf evangelischer Seite gilt der soziale Protestantismus als Grundlage. Vertreter beider Kirchen engagierten sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Rahmen ihres sozialen Verständnisses für die Bildung ihrer Mitglieder. Zwar standen Glaubensfragen und Verkündigung im Vordergrund, aber es gab auch Geistliche, die die Verbesserung der Lebensbedingungen der Angehörigen der Unterschicht im Sinne christlicher Nächstenliebe und Barmherzigkeit als unabdingbar sahen, einschließlich ihrer Bildung als Weg und Möglichkeit der sozialen Absicherung oder des sozialen Aufstiegs.

Die Volksbildungsbewegung, die sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts etablierte und nach dem Ende des Ersten Weltkriegs inhaltlich und organisatorisch stark ausdifferenzierte, zeigt sich bis zum Ende der Weimarer Republik als eine sehr heterogene Bewegung (→ Kap. 6). So existierten Strömungen, die das Volk mittels Bildung politisch befrieden und in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse integrieren wollten, also auf Anpassung zielten. Andere Akteure verstanden Volksbildung primär als politische Bildung, durch die die junge Demokratie in der Zeit der Weimarer Republik gestützt und gefördert werden sollte. Darüber hinaus existierten Strömungen, in denen Selbstfindung und Selbstentfaltung der sich Bildenden im Vordergrund standen. In diesem Zusammenhang wurde Bildung eher als ein Wert an sich verstanden, losgelöst von gesellschaftlichen Anforderungen. In die 1920er Jahre fiel darüber hinaus die Entscheidung, die Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems rechtlich, organisatorisch und strukturell über den Aufbau eines pluralistischen Träger- und Einrichtungssystems gesellschaftlich besser zu verankern.

Nach der Zeit des Nationalsozialismus, dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der Gründung der beiden deutschen Staaten 1949 entwickelte sich die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik unterschiedlich. Man folgte den jeweiligen Vorstellungen der Besatzungsmächte in Bezug auf die Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung und legte in der Übergangszeit zwischen 1945 und 1949 in den Besatzungszonen entsprechende strukturell-organisatorische Grundlagen, die dann, in Abhängigkeit von den politischen und ökonomischen Bedingungen und Bedarfen der beiden deutschen Staaten, weiterentwickelt wurden.

Die Darstellungen der einzelnen Bewegungen werden immer dann in Bezug auf Entwicklungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ergänzt, wenn sich, auch unter veränderten gesellschaftlichen und politischen Vorzeichen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Fortsetzungen ergaben. Dies gilt für die zweite Frauenbewegung, die sich in den 1970er Jahren etablierte, ebenso wie für Versuche der Gewerkschaften, der Arbeiterbewegung und der Kirchen, ihre Anliegen im Kontext einer zunehmenden politischen Demokratisierung und gesellschaftlichen Liberalisierung ab den 1970er Jahren zu Gehör zu bringen und dabei auch teilweise der Bildung wieder größere Bedeutung beizumessen.

Die Erwachsenenbildung wurde jeweils Bestandteil der Bildungssysteme, allerdings wurde in ihr staatlicherseits und vor allem hinsichtlich ihrer finanziellen Unterstützung und damit bezogen auf ihren Auf- und Ausbau unterschiedliche Aufmerksamkeit und Unterstützung zuteil. So kennzeichnet sie ab 1945 nicht mehr die typischen Merkmale einer sozialen Bewegung, dazu war der Bildungssektor in beiden Staaten zu klein. Die Entwicklungen der verschiedenen Erwachsenenbildungsstränge bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland werden jeweils in den thematischen Kapiteln für die Zeit von 1945 bis 1989 dargestellt.

Kapitel 7 stellt die Entwicklung der Volks- bzw. Erwachsenenbildung in der Deutschen Demokratischen Republik von 1949 bis 1989 dar, die größtenteils staatlich gelenkt wurde. Dennoch lassen sich im Laufe der Zeit immer wieder Stränge und Richtungen identifizieren, die Bewegungscharakter aufwiesen und sich an den Ideen der Aufklärung orientierten.

2 Aufklärung zwischen Selbstbildung und Industriosität

Die Aufklärung als gesamteuropäische Bewegung hatte ihren Ursprung in der Mitte des 17. Jahrhunderts in Großbritannien und den Niederlanden. Ihre Ideen wurden in Frankreich aufgegriffen und diskutiert, sodass sich zu Beginn des 18. Jahrhunderts Paris zu einem Zentrum der Aufklärung entwickelte. Von dort ausgehend, wurden in den meisten europäischen Staaten – häufig punktuell in größeren Städten – die Gedanken der Aufklärung rezipiert und im Kontext der jeweiligen politischen und kulturellen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten weiter entfaltet (Weigl, 1997). Wurde die Aufklärung zunächst vorrangig als eine internationale philosophische Geistesbewegung gesehen, verdeutlichen Entwicklungen wie der amerikanische Unabhängigkeitskrieg und dessen Resultat, die Unabhängigkeitserklärung (1776) und die Französische Revolution von 1789 die politischen Auswirkungen des aufklärerischen Denkens.

Revolutionäre Umwälzungen, entsprechend denen in den USA und Frankreich, ereigneten sich in den wenigsten europäischen Staaten, aber dennoch beeinflusste und veränderte die Aufklärung nicht nur das Geistesleben vieler Staaten, sondern zeitigte sowohl politische und soziokulturelle als auch wirtschaftliche Auswirkungen. Alt-hergebrachte gesellschaftliche Strukturen wurden infrage gestellt, das Denken über Politik, Gesellschaft, Ökonomie, Theologie, Philosophie und Naturwissenschaft veränderte sich im Lichte der Aufklärung und führte zu gesellschaftlichem Wandel (D'Aprile & Siebers, 2008, S. 13). Die Anthropologie als Lehre über den Menschen bekam in der Aufklärung einen höheren Stellenwert, im Mittelpunkt stand die Beschäftigung des Menschen mit sich selbst, mit seiner Gattung, mit seiner Natur. Bereits in der Renaissance wurde dem Menschen mehr Aufmerksamkeit gezollt, allerdings behielt er „seinen von Gott bestimmten Platz in Zeit und Raum“ (Porter, 1991, S. 23). Die Aufklärung erkannte dagegen die Entwicklungsfähigkeit des Menschen als anthropologische Konstante an, seine prinzipielle Lernfähigkeit und damit die Bildungsfähigkeit aller Menschen würdigend. In der Epoche der Aufklärung als europäische Geistesbewegung von der Mitte des 17. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts veränderte sich vernunftgeleitet das Denken über den Menschen, bis dahin gegebene gesellschaftliche Bedingungen wurden kritisch hinterfragt, was zu einer Politisierung des aufstrebenden, sich vom Adel abgrenzenden Bürgertums führte. Resultat waren in vielen europäischen Staaten nicht nur ideengeschichtliche Neuorientierungen, sondern auch realgeschichtliche Folgen in Form gesellschaftlicher und politischer Transformationsprozesse.

Der Begriff „Aufklärung“ gilt als mehrdeutig. *Erstens* bezeichnet er in einem temporalen Verständnis die *Epoche* der Aufklärung, also den Zeitraum, innerhalb dessen aufklärerische Ideen entwickelt, diskutiert und teilweise in der gesellschaftlichen Praxis umgesetzt wurden. *Zweitens* kennzeichnet er die *Programmatik*, sprich die viel-

fältigen Ideen, Ziele und Begründungen für die Aufklärung der Gesellschaft (Porter, 1992, S. 20). *Drittens* wird die Aufklärung als eine *Bewegung* verstanden, deren Verfechter sich bemühten, ihre Vorstellungen und Ziele auf verschiedene Weise zu kommunizieren und in der Praxis umzusetzen. Sie erhält also eine gesellschaftliche Funktion (Scholz, 2009, S. 28). Auch wenn regionale, nationale und inhaltliche Unterschiede vorliegen, kann der Kern der Aufklärung als Programm folgendermaßen definiert werden:

„Der Mensch soll sich mittels des richtigen Gebrauchs seines Vernunftvermögens selbst befreien und kognitiv, vor allem aber moralisch vervollkommen. Als Voraussetzungen für die Verwirklichung dieses Programms werden die allgemeine Menschenvernunft als Naturanlage und die Gewährung von Grundfreiheiten (wie Denk-, Rede- und Publikationsfreiheit) als äußere Bedingungen betrachtet“ (ebd.).

2.1 Die politische und soziokulturelle Bedeutung der Aufklärung

Im Folgenden wird die Epoche der Aufklärung als *soziale und politische Bewegung* verstanden. Obwohl ihre Protagonisten (und wenige Protagonistinnen) unterschiedliche Ansätze, Denkrichtungen und Strömungen vertraten, zielten sie insgesamt darauf, „den Menschen die Augen [zu] öffnen, ihr Denken [zu] verändern und sie zum Denken [zu] ermutigen“ (Porter, 1992, S. 20). Die Anhängerinnen und Anhänger der Aufklärung gehörten mehrheitlich dem Bürgertum an und entwickelten als Angehörige dieses Standes im Sinne einer sozialen Bewegung eine kollektive Identität, indem sie sich dem gemeinsamen Ziel verpflichteten, Aufklärung und Vernunft als Maxime gesellschaftlichen Handelns durchzusetzen. Das Bürgertum als Stand erlebte im 18. Jahrhundert tiefgreifende Wandlungsprozesse. Neben dem bereits seit dem Mittelalter existierenden merkantilistisch geprägten, Handel treibenden Bürgertum entstand zu Beginn des 18. Jahrhunderts aufgrund soziokultureller, soziopolitischer und sozioökonomischer Veränderungen ein neues, gebildetes Bürgertum, dem Gelehrte, Literaten, aber auch Vertreter des entstehenden Staatsbeamtentums angehörten, die als Bildungsbürgertum eine neue Schicht begründeten (van Dülmen, 1986, S. 11; → Kap. 2.7.1).

Ein weiteres Charakteristikum sozialer Bewegungen, nach dem ihre Protagonistinnen und Protagonisten häufig in einem antagonistischen Verhältnis zu bestehenden sozialen oder politischen Strukturen, Ordnungen und Organisationen stehen, trifft für die europäischen Zentren der Aufklärung in unterschiedlicher Weise zu. Während das französische Bürgertum in der Zeit der Spätaufklärung die Monarchie durch eine Revolution zerschlug, stellte das deutsche Bürgertum die politischen Verhältnisse der ständisch-absolutistischen Gesellschaft nicht grundlegend infrage. Es versuchte, eine humanere Gesellschaft unter Bezug auf die Ideen und Gedanken der Aufklärung mittels gemeinnützigen Handelns und Engagements durch- und umzu-

setzen. Dazu gehörte die Weiterentwicklung von Bildungs- und Erziehungskonzepten nicht nur für den eigenen Stand, sondern auch für das Volk (→ Kap. 2.7.2).

Ein weiteres Merkmal sozialer Bewegungen kennzeichnet die Normativität ihrer Zielsetzungen. Geteilte Werte und Normen, Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen der Aufklärung, denen sich das Bürgertum anschloss und die es weiterentwickelte, fußten auf der Idee von Vernunft, die den zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Umgang bestimmen sollte. Vernunft bedarf der Entwicklung des Verstandes und der Mündigkeit der Menschen, also der Bildung als Prozess und als Ziel. Sie trägt zu einer vernunftgeleiteten kritischen Beschäftigung mit Themen wie Mündigkeit und Autonomie, Freiheit und Gleichheit, Moral und Tugend, Religion und Glauben bei.

Dass Ideen der Aufklärung nicht nur im Rahmen philosophischer Diskurse erörtert wurden, sondern dass ihre Protagonistinnen und Protagonisten sie auch als soziale Bewegung verstanden, beruht unter anderem auf einem „Strukturwandel der Öffentlichkeit“, der in dieser Zeit zu einem gewissen Durchbruch kam. Für den Philosophen und Soziologen Jürgen Habermas (*1929) ist die Epoche der Aufklärung gekennzeichnet von einem grundlegend neuen Verhältnis zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, welches sich im Laufe der Epoche allmählich zugunsten einer Einflussnahme des Bürgertums verschiebt. Das neu entstandene Bildungsbürgertum und aufgeschlossene Angehörige des Adels entwickeln „eine Öffentlichkeit in unpolitischer Gestalt“ (Habermas, 1962, S. 44), indem sie sich einen gemeinsamen öffentlichen Kommunikationsraum erschließen. Zunächst in Kaffeehäusern, später in Salons, Lesegesellschaften und gelehrten Gesellschaften tauschten sich die Angehörigen verschiedener Stände aus, über Themen wie Literatur, Kunst, Musik, Philosophie; später auch über den Zustand der Welt, über politische Zusammenhänge, über gesellschaftliche Zustände. Über Zeitschriften und Zeitungen wurde kommuniziert und kontrovers debattiert. Habermas interpretiert diesen Zustand als „das Übungsfeld eines öffentlichen Rasonnements, das noch in sich selbst kreist – ein Prozeß der Selbstaufklärung der Privatleute über die genuinen Erfahrungen in ihrer neuen Privatheit“ (ebd.). In dieser Zeit existierte eine Trennung zwischen Staat und Gesellschaft, zwischen öffentlicher und privater Sphäre.

„Die Privatsphäre umfaßt die bürgerliche Gesellschaft im engeren Sinne, also den Bereich des Warenverkehrs und der gesellschaftlichen Arbeit; die Familie in ihrer Intimsphäre ist darin eingebettet. Die politische Öffentlichkeit geht aus der literarischen hervor; sie vermittelt durch öffentliche Meinung den Staat mit Bedürfnissen der Gesellschaft“ (ebd., S. 46).

Diese Entwicklungen hatten ihren Ursprung in Frankreich und England, wo in den Kaffeehäusern nicht nur Bürgerliche und Adelige verkehrten, sondern sie „erfaßte vor allem die breiteren Schichten des Mittelstandes, sogar Handwerker und Krämer“ (ebd., S. 49). In den neuen öffentlichen Räumen, die teilweise über Zugangsbeschränkungen zugleich eine gewisse Privatheit garantierten, verkehrten Stände miteinander, die normalerweise selten miteinander kommunizierten. Auf diese Weise „[emanzipiert sich] die Meinung‘ [...] von den Bindungen der wirtschaftlichen Abhängigkeit“

(ebd.). Die Kaffeehäuser, die sich in der Zeit der Frühaufklärung etablierten, aber auch die Salons, die vor allem in der Zeit der Spätaufklärung bedeutsam wurden, wertet Habermas als „Zentren einer zunächst literarischen, dann auch politischen Kritik, in der sich zwischen aristokratischer Gesellschaft und bürgerlichen Intellektuellen eine Parität der Gebildeten herzustellen beginnt“ (ebd., S. 48).

Das Bürgertum erlangte durch die ökonomischen Transformationsprozesse im Laufe des 18. Jahrhunderts zunehmend wirtschaftlichen Einfluss und Macht, einhergehend mit einer Politisierung des Bewusstseins, in dem Ansprüche an größere Autonomie und Selbstständigkeit im öffentlichen Handeln, an politische Emanzipation formuliert wurden. In die Öffentlichkeit getragen wurden diese Gedanken beispielsweise über die von Vertretern des französischen Bürgertums formulierte Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte.

Während der Aufklärung veränderte sich die Art und Weise, wie Informationen und Ideen in der Gesellschaft zirkulierten und wie die Öffentlichkeit in politische Prozesse eingebunden wurde. Die Kommunikation erfolgte entweder in halböffentlichen Räumen der Kaffeehäuser, der Lesegesellschaften oder in den eher privaten Salons – jeweils Formate, die sich der Kontrolle durch Herrschende oder durch staatliche Institutionen weitgehend entzogen. Bei den Zusammenkünften wurde u. a. über bestehende Traditionen und gesellschaftlich gepflegte Vorurteile, über die bis dahin vorliegenden Erkenntnisse in Theologie, Philosophie und Geschichte sowie über politische und soziale Zustände diskutiert. Dabei wurde der Kritik eine universale Reichweite zugesprochen, die sich auf alle Lebens- und Wissensgebiete bezog (Hindrichs, 2009, S. 44).

Es entstanden zahlreiche philosophische Werke, die die Menschen ermutigten, über politische, soziale und ethische Fragen nachzudenken und öffentlich darüber zu diskutieren. Zeitungen und Zeitschriften verbreiteten sich und wurden erschwinglicher. Informationen und Ideen waren schneller und breiter zugänglich. Das Aufkommen weiterer Druckmedien, wie sogenannter moralischer Wochen- und Erbauungsschriften, und von Büchern trug dem wachsenden Interesse des Bürgertums an Vernunft, Kritik und Diskurs Rechnung. Der Strukturwandel der Öffentlichkeit führte zu verstärkter politischer Partizipation des Bürgertums und zu Forderungen nach mehr Möglichkeiten direkter politischer Beteiligung. Transparenz und Legitimation bezogen auf Vorgaben und Entscheidungen des Adels und des Klerus wurden stärker aus zuvor eingefordert. Das Bürgertum wollte Ideen der Aufklärung in einem selbstbestimmten Prozess in der gesellschaftlichen Praxis umsetzen und politisch verankern.

Der allgemeine Gebrauch der Vernunft sollte über Bildung und Erziehung vermittelt werden, entsprechend dem in der Zeit der Aufklärung diskutierten neuen Menschenbild. Vor dem Hintergrund aktueller anthropologischer Erkenntnisse fragten sich die Aufklärer, inwiefern jedem Menschen prinzipiell Bildsamkeit, Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit zuerkannt werden können, um seinem ständigen Streben nach Vervollkommnung Rechnung zu tragen.

Der Königsberger Philosoph Immanuel Kant (1724–1804) leitete seine 1803 unter dem Titel „Über Pädagogik“ herausgegebene Schrift ein mit den Sätzen „Der Mensch

ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung“ (Kant, 1803, S. 7). Kant geht es dabei um die Vervollkommnung des Menschen, einschließlich seines physischen wie psychischen Wohlergehens, das wiederum in einem engen Zusammenhang steht mit der Entwicklung und Entfaltung seiner geistigen Anlagen. Die Menschen als Gattung übernehmen dafür gegenseitige Verantwortung, auch im Sinne eines Generationenvertrags. Denn, so stellt Kant fest, „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind“ (ebd., S. 11). Zugleich betont er, dass die Menschen aber für ihre Bildung auch selbst verantwortlich sind: „Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigne Bemühung, nach und nach von selbst herausbringen. Eine Generation erzieht die andere“ (ebd., S. 8).

Die Philanthropen und das Bürgertum leiteten aus solchen öffentlich vorgetragenen und diskutierten Anforderungen jeweils eigene Vorstellungen über die Ziele von Bildung ab. Dabei wurden die Reichweite und das Ausmaß der zugedachten bzw. zugestandenen Bildung in Relation zur Standeszugehörigkeit, zu sozialen Rollen und damit zur zugewiesenen gesellschaftlichen Verortung definiert. Bildung galt für den größten Teil der Bevölkerung nicht als Instrument für sozialen und gesellschaftlichen Aufstieg, sondern wurde funktionsbezogen zugeteilt (Herrmann, 1993, S. 23). So begannen die Frauen erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts, ihre Bildungs- und Emanzipationsinteressen öffentlich zu artikulieren und allmählich um- und durchzusetzen. Dem vierten Stand – den Bauern, später der Arbeiterschaft – wurden ebenfalls nur unerlässliche funktionsbezogene Bildungsmöglichkeiten zugestanden, bis sie – ebenfalls im 19. Jahrhundert – begannen, sich gegen diese Einschränkungen zur Wehr zu setzen. Das heißt, in der Zeit der Aufklärung wurden den freiheitlichen Ideen bezogen auf die Gesamtbevölkerung deutliche Grenzen gesetzt.

Zwar wurde mit der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789 in Frankreich von der Gleichberechtigung aller Menschen ausgegangen – „Die Menschen werden frei und gleich an Rechten geboren und bleiben es. Soziale Unterschiede dürfen nur im allgemeinen Nutzen begründet sein“ (§ 1).³ Mit dem zweiten Satz werden implizit bestehende gesellschaftliche Unterschiede legitimiert, soweit sie für die gesell-

3 „Déclaration du l'Homme et du Citoyen“ vom 26. August 1789: „Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.“ <http://abu.cnam.fr/cgi-bin/go?ddhc3,21,40> (Abruf am 2. Mai 2025); dt. Übersetzung: <https://www.verfassungen.eu/f/> (Abruf am 2. Mai 2025). Die Gleichberechtigung bezog sich allerdings nicht auf Frauen, Angehörige der unteren Stände, Leibeigene usw. Aus diesem Grund veröffentlichte die französische Schriftstellerin, Revolutionärin, Aufklärerin und Frauenrechtlerin Olympe de Gouges (1748–1793; hingerichtet unter Robespierre) (Schröder, 2021) 1791 die „Déclaration des Droits de la femme et du citoyenne“ („Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“) als Gegenentwurf. Nach einer Präambel, in der die Rolle der Frauen als Bürgerinnen in der Gesellschaft charakterisiert wird, heißt es im ersten Artikel: „Die Frau ist frei geboren und bleibt dem Manne gleich in allen Rechten. Die sozialen Unterschiede können nur im allgemeinen Nutzen begründet sein.“ Im zweiten Artikel geht es um die politischen Rechte: „Ziel und Zweck jedes politischen Zusammenschlusses ist der Schutz der natürlichen und unveräußerlichen Rechte sowohl der Frau als auch des Mannes. Diese Rechte sind: Freiheit, Sicherheit, das Recht auf Eigentum und besonders das Recht auf Widerstand gegen Unterdrückung.“ In den weiteren Ausführungen werden für spezifische soziale und gesellschaftliche Konstellationen die Rechte der Frau und ihre Gleichheit eingefordert (https://www.dados.org/deutsch/Menschenrechte/Grundkurs_MR3/frauenrechte/woher/dokument/te/dokument_1.htm, frz. Original: <https://gallica.bnf.fr/essentiels/anthologie/declaration-droits-femme-citoyenne-0>).

schaftliche Stabilität und das Zusammenleben notwendig erscheinen. Aber trotz mancher Einschränkungen und Widersprüche, die die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte enthält, wurden sie von einer größeren Öffentlichkeit rezipiert, diskutiert und ihre Umsetzung wurde gefordert. Ihre grundlegenden Gedanken wurden in den Emanzipationsbestrebungen von Angehörigen unterer Schichten wie der Arbeiterschaft oder gesellschaftlich marginalisierter Gruppen wie den Frauen im 19. Jahrhundert wieder aufgegriffen und zum politischen Programm gemacht. Ideen der Aufklärung entfalteten also weit über die eigentliche Epoche hinaus eine eigene Dynamik, die von progressiven Bewegungen und restaurativen Gegenbewegungen geprägt war, womit sie ein nach wie vor unabgeschlossenes Projekt bleibt. Sie provoziert, sinnbildlich ausgedrückt in der Figur der Dialektik der Aufklärung, auch weiterhin Widerspruch und kritische Auseinandersetzung (Horkheimer & Adorno, 1944/2003).

Gesellschaftliche Transformationen und der soziale Wandel in der Frühen Neuzeit und in der Zeit der Aufklärung erforderten Bildungs- und Erziehungsprozesse. In vielen Staaten Europas im 18. Jahrhundert veränderten sich feudalistisch-ständisch und merkantilistisch geprägte Ordnungen zu frühindustriellen Wirtschaftsstrukturen, die die Entwicklung eines Wirtschaftsbürgertums begünstigten und auch in den absolutistisch-aufgeklärten Staaten zu neuen gesellschaftlichen Formationen führten. Sowohl das aufgeklärte bzw. sich aufklärende Bürgertum als auch die Gewerbetreibenden, die Handwerker und die Landbevölkerung waren gefordert, die Transformationen zu bewältigen. Dies bedeutete in erster Linie mehr Arbeit, teilweise mehr Ausbeutung, zugleich wurden höhere Anforderungen an Ausbildung und berufliche Qualifikationen gestellt. Damit kamen Bildungsprozesse der Erwachsenen im Sinne eines Lernens über die Lebensspanne in den Blick, was im 18. Jahrhundert zu einer allmählichen Konturierung der Erwachsenenbildung führte (→ Kap. 2.5).

In einschlägigen Werken zur Geschichte der Erwachsenenbildung wird ihre Entstehung als Ausdruck einer sich modernisierenden europäischen Gesellschaft in der Epoche der Aufklärung verortet (Tietgens, 1969, 2018; Pöggeler, 1975a; Strunk, 1988; Wolgast, 1996, S. 3; Olbrich, 2001, S. 33; Seitter, 2007, S. 19; Zeuner, 2009; Petersen, 2010, 2013; Faulstich, 2011; Filla, 2013; Meilhammer, 2021; Schlögl, 2023). Im 18. Jahrhundert veränderte sich das Bild des Menschen. Man ging davon aus, dass er als vernunftbegabtes Wesen individueller Lern- und Bildungsprozesse bedarf, um sich selbst in der Gesellschaft neu zu verorten. Die Idee des Menschen als emanzipiertem Subjekt, als Individuum, das sich selbst und seine Lebenswelt analysieren und reflektieren kann und auf der Grundlage kritischer Urteilskraft fähig ist, sein Leben und die Gesellschaft gemeinsam mit Gleichgesinnten zum Besten aller zu gestalten, gelten bis heute als Referenzpunkte der Erwachsenenbildung, deren Ursprünge in der Epoche der Aufklärung diskutiert wurden.

2.2 Zum Begriff „Aufklärung“

Das Verb „aufklären“ wird erstmals Ende des 17. Jahrhunderts im Deutschen nachgewiesen und zunächst im meteorologischen Sinn von „aufhellen“ bzw. „aufheitern“ verwendet. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts erfährt der Begriff eine metaphorische Bedeutungserweiterung in Bezug auf die „geistige Erhellung des Menschen“ (Alt, 2007, S. 3). Die Assoziation mit der Metapher des Lichts verweist auf die Erweckung des menschlichen Verstandes und der menschlichen Vernunft als Einsichts-, Reflexions- und Kritikfähigkeit, die unter anderem durch die Aneignung von Wissen geschieht. Die Lichtmetapher verweist auch auf die prinzipielle Möglichkeit, bisher scheinbar verborgene und nicht für alle zugängliche Themen und Bereiche erschließen zu können, da sie sich nun im Licht zeigen. Diese Symbolik spiegelt sich in den englischen, französischen und italienischen Begriffen für Aufklärung, „The Enlightenment“, „Le Siècle des Lumières“ beziehungsweise „L'Illuminismo“. Zugleich verweist der Begriff „Aufklärung“ auf einen Bruch mit der Vergangenheit, eine Abgrenzung vom vermeintlich finsternen Mittelalter (Schlögl, 2023, S. 33).

Der deutsche Dichter Christoph Martin Wieland (1733–1813) erläuterte in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Teutscher Merkur“ 1789 in seinem Beitrag „Ein paar Goldkörner aus – Maculatur oder Sechs Antworten auf sechs Fragen“ die Metapher des Lichts als Ausdruck der Aufklärung folgendermaßen:

„Also I. ‚Was ist Aufklärung?‘ Antwort: das weiß jedermann, der vermittelt eines Paares sehender Augen erkennen gelernt hat, worin der Unterschiede zwischen hell und dunkel, Licht und Finsterniß besteht. Im dunkeln sieht man entweder gar nichts oder wenigstens nicht so klar, daß man die Gegenstände recht erkennen und voneinander unterscheiden kann: sobald das Licht gebracht wird, klären sich die Sachen auf, werden sichtbar und können von einander unterschieden werden – doch wird dazu zweyerlei nothwendig erfordert: 1) daß Licht genug vorhanden sey und 2) daß diejenige, welche dabey sehen sollen, weder blind noch gelbsüchtig seyen, noch durch irgendeine andere Ursache verhindert werden, sehen zu können oder sehen zu wollen“ (Wieland, 1789, S. 97).

Im Mittelpunkt der Überlegungen zur Aufklärung stehen der Mensch und seine anthropologische Entwicklung, sodass beispielsweise der Philosoph Moses Mendelssohn (1729–1786) feststellte: „Die Bestimmung des Menschen setzt hier abermals seiner Bestrebung Maaß und Ziel“ (Mendelssohn, 1784, S. 197). In einer der berühmtesten Abhandlungen über die Aufklärung stellt 1784 Philosoph Immanuel Kant in seinem Beitrag für die „Berlinische Monatsschrift“ die Entfaltung des menschlichen Verstandes in den Mittelpunkt seiner Argumentation. Er fordert die Menschen auf, sich selbst aufzuklären. Die Frage „Was ist Aufklärung?“ diskutiert er folgendermaßen:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. *Sapere aude!* Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant, 1784, S. 481, Herv. i. O.).

Zugleich verweist Kant auf die Widersprüche, die der Aufklärung inhärent sind: Bezogen auf die Subjekte verlangt Selbstaufklärung Mühe und zugleich Mut, sich Wissen anzueignen und dieses zu reflektieren, um über bestimmte Sachverhalte zu einem aufgeklärten Standpunkt zu kommen. Seiner Einschätzung nach bleiben viele Menschen aus freiem Willen unmündig, aus „Faulheit“ oder auch aus „Feigheit“. Denn der Prozess der Selbstaufklärung würde auch bedeuten, sich durch die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit von den bisherigen Vormündern zu emanzipieren. Sein Kommentar dazu lautet „Es ist so bequem, unmündig zu sein“ (ebd., S. 482). Zugleich deutet Kant ein Dilemma an, dem sich die Herrschenden gegenübersehen können. Durch umfassende Aufklärung bestehe die Gefahr, dass das Volk Kritik an den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen übe und diese infrage stelle – einschließlich derjenigen Personen, die über die Verhältnisse bestimmen. Sollte ein Herrscher selbst im Sinne der Aufklärung regieren, sieht Kant die Wahrscheinlichkeit einer Hinterfragung der Machtverhältnisse als gering an. Denn selbst wenn sich die gesellschaftlichen Zustände nicht unmittelbar verbessern, scheint ihm die Tatsache, dass in einem aufgeklärten Staat eine Regierung danach strebt „den Menschen, der nun *mehr als Maschine* ist, seiner Würde gemäß zu behandeln“ (ebd., S. 494, Herv. i. O.), als Voraussetzung für die Akzeptanz eines aufgeklärten, absolutistischen Staates. Zugleich ist Kant überzeugt, dass Aufklärung unausweichlich ist, wenn den Menschen entsprechende Möglichkeiten eröffnet werden: „Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich“ (ebd., S. 483).

Um, metaphorisch gesprochen, Licht ins Dunkel zu bringen und die Menschen aufzuklären, wurden im Diskurs der Aufklärung Ziele formuliert, die sich einerseits auf die oben beschriebenen aufklärungsrelevanten Fragen bezogen. Andererseits gingen die Anhängerinnen und Anhänger der Aufklärung davon aus, dass die sich selbst aufklärenden Subjekte, die über die dafür notwendigen Lese- und Schreibfähigkeiten verfügten, durch die Beschäftigung mit solchen Themen bewusstseinsverändernde und -erweiternde Prozesse durchlaufen würden. Als Ausgangspunkt für entsprechende Prozesse gilt die Kritik an bestehenden, bis dahin weitgehend nicht-hinterfragten politischen und sozialen Zuständen und deren strukturellen Bedingungen sowie an den damit verbundenen tradierten Denkweisen, Einstellungen und Haltungen. Dies war eine Erwartung, der in der Epoche der Aufklärung nur der Adel, soweit er Gedanken der Aufklärung akzeptierte, und das Bürgertum entsprechen konnten.

Als Leitaspekt der Aufklärung gilt die Betonung der Vernunft und damit des *Rationalismus* im Denken, die wiederum zur Erkenntnis und zu vernunftbegründetem, zukunftsorientiertem Handeln führen soll (Alt, 2007, S. 11). Vernunftgeleitetes Denken beruht auf der Entwicklung des Verstandes und damit der Erziehung des Menschen. Die Aufklärung wird daher auch als „Zeitalter des Wissens und der Wissenschaften“ bezeichnet, (ebd., S. 12), dessen Kennzeichen die Entfaltung empirischer, auf Beobachtung und Erfahrung beruhender Erkenntnis ist. Naturwissenschaft und Technik erlangen einen höheren Stellenwert (ebd.). Die Epoche der Aufklärung gilt darüber hinaus als pädagogisches Jahrhundert, da die vielfältigen neuen Erwartungen an die Erweiterung des Bewusstseins der Menschen und an ihre gesellschaftliche und berufliche

Handlungsfähigkeit der Bildung und Ausbildung bedurften. In diesem Zusammenhang spielten verändertes pädagogisches Denken und die Erkenntnis der Lernfähigkeit Erwachsener eine wesentliche Rolle.

Der Prozess der *Säkularisierung* war ebenfalls prägend, er führte zu großen gesellschaftlichen Spannungen. Die Hinterfragung theologisch verkündeter Gewissheiten ging einher mit der Verweltlichung des Denkens, was den Menschen größere Freiheit zur Selbstentfaltung und Selbsterkenntnis eröffnete, die Vernunft konnte an die Stelle des Glaubens treten (ebd.). Damit wurde auch der Glaube an die Erfüllung im Jenseits relativiert – „Die Aufklärung betont dagegen die je individuellen Möglichkeiten jedes einzelnen Menschen, sein Glück innerhalb der diesseitigen Ordnung der Dinge zu begründen“ (ebd., S. 13). Als Voraussetzung für persönliches Glück gelten Bildung und Kultur, Moral und Tugend, mittels derer das eigene Leben und die Gesellschaft vernünftig gestaltet werden sollen. Nicht für alle Menschen ging diese Erwartung in Erfüllung. Zudem wurde sie von der Kirche bekämpft, was bei vielen Menschen Unsicherheit und Orientierungslosigkeit auslöste und neuerlich zu Zweifeln an den Gedanken der Aufklärung führte. Forderungen nach Freiheit und Autonomie weisen auf Spannungsfelder der Aufklärung hin und implizieren Veränderungsprozesse, um diese Ziele in der Praxis umzusetzen, was wiederum die Stabilität der bestehenden Ordnung infrage stellte.

Dennoch führte das aufgeklärte Denken vor allem in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts von der Theorie zur Praxis und schlug sich in politischen und sozialen Transformationsprozessen nieder. Wobei sich die Aufklärung in den Ländern Europas vor dem Hintergrund ihrer vielgestaltigen politischen Systeme differenziert entwickelte. So entstanden in Deutschland und Österreich Varianten eines aufgeklärten Absolutismus, in denen das Bürgertum Allianzen mit Adelshäusern einging, um die Gesellschaft im Sinne der Aufklärung zu verbessern. Zwar wurde die Herrschaft des Adels und damit die Monarchie als Staatsform durchaus infrage gestellt, aber die erwähnten Allianzen sorgten dafür, dass sich die Monarchien schützten und an der Macht bleiben konnten. Dagegen mündete die Aufklärung in Frankreich 1789 in einer Revolution, in der das Volk die Ideen der Aufklärung – „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ – gegen die Monarchie durchsetzen wollte.

2.3 Chronologie der Aufklärung

Die Aufklärung als Epoche erstreckte sich vom späten 17. Jahrhundert bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Ihre Ideale und Ideen führten im 19. Jahrhundert zu tiefgreifenden gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und ökonomischen Transformationsprozessen. Auch wenn der Beginn der Aufklärung in Großbritannien und den Niederlanden in der Regel in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts verortet wird, fußten ihre grundlegenden Ideen auf dem Denken, das sich in der Zeit der Renaissance (ca. 1300–1600) entwickelt hatte (Thoma, 2015, S. 72). Die Renaissance (dt. „Wiedergeburt“) markiert den Übergang vom Mittelalter zur Epoche der Frühen Neuzeit. Sie kenn-

zeichnete einerseits eine Wiederbesinnung auf die Antike, insbesondere auf ihre Philosophie. Andererseits erlebten Kunst, Kultur und Wissenschaft einen bis dahin nicht gekannten Aufschwung. Das humanistische Denken der Renaissance stellte den Menschen und seine Fähigkeiten erstmals in den Mittelpunkt der Betrachtung. Bildung und Erziehung wurde mehr Bedeutung beigemessen, die zahlreichen Gründungen von Schulen und Universitäten sind hierfür ein Indiz. Die Renaissance und die Frühe Neuzeit sind durch Prozesse wie Modernisierung, Säkularisierung und Rationalisierung, charakterisiert. Dies führte zu tiefgreifenden Veränderungen in Staat und Gesellschaft führte (Meyer, 2018, S. 25).

Der Übergang von der frühen Neuzeit zur Epoche der Aufklärung erfolgte fließend. Er war einerseits bestimmt von politischen Ereignissen in England in der Mitte des 17. Jahrhunderts, die erhebliche strukturelle Veränderungen nach sich zogen. Die Einrichtung eines Parlaments nach dem Ende des Englischen Bürgerkriegs (1642–1649) sowie einer parlamentarischen Monarchie nach der religiös motivierten „Glorious Revolution“ (1688/1689) bereiteten in Großbritannien den Boden für die Durchsetzung des modernen Staates und des modernen Parlamentarismus sowie einer kapitalistischen Wirtschaftsweise. Grundlage hierfür war die 1689 vom neuen englischen König Wilhelm von Oranien (1650–1702) vor seiner Inthronisation unterzeichnete „*Bill of Rights*“ (dt. „Grundgesetz“) (ebd., S. 29).

Da die Aufklärung in den europäischen Staaten unterschiedliche Verläufe nahm und ihre inhaltlichen Schwerpunkte variierten, wird sie in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen unterschiedlich periodisiert. Das im Folgenden verwendete Modell geht auf Meyer zurück (ebd., S. 34) und stellt eine Verbindung zwischen Wissenschaftsgeschichte, Politik- und Sozialgeschichte sowie Ideengeschichte dar. Darüber hinaus orientiert es sich an sozial- und kulturgeschichtlichen Veränderungsprozessen (Petersen, 2013, S. 49). Die Phasen werden in eine Übergangsphase, die zur Aufklärung führte (ca. 1680 bis 1720), die Frühaufklärung (1720 bis 1740), die Hochaufklärung (1740 bis 1780) und die Spätaufklärung (1780 bis 1795) unterteilt, denen jeweils charakteristische Entwicklungen zugeschrieben werden (Alt, 2007; Petersen, 2010).

In der *Übergangsphase* beeinflussten vor allem Philosophen aus England, Schottland und den Niederlanden das Denken und verbreiteten aufklärerische Ideen. In dieser Zeit nahmen englische Philosophen wie Sir Francis Bacon (1561–1626) oder John Locke (1632–1704) erheblichen Einfluss auf die öffentliche Meinung, sie gelten als Vordenker der Aufklärung. Ihre Ideen über Wissen (Bacon) sowie über Bildung und Erziehung (Locke) begründeten veränderte Sichtweisen auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen (Faulstich, 2011a, S. 15 f.). In diesen Zeitraum fallen auch Wechsel in verschiedenen europäischen Herrscherhäusern, deren neue Herrscher sich teilweise den Ideen der Aufklärung öffneten und sowohl kulturelle als auch politische und ökonomische Transformationsprozesse unterstützten. In einigen Staaten schloss dies den Aufbau eines modernen Verwaltungsapparats einschließlich einer leistungsfähigen Bürokratie ein, was im 18. Jahrhundert zur Entstehung eines neuen Bürgertums führte, das die Aufklärung unterstützte (Meyer, 2018, Kapitel 2.1)

Die *Frühaufklärung* kennzeichnet der aufkommende Rationalismus. Im Anschluss an die wissenschaftlichen und philosophischen Erkenntnisse der Übergangszeit wird die Welt als eine von Gott geschaffene Ordnung verstanden, die sich der Mensch durch Vernunft und regelgeleitetes Denken erschließt, jenseits von subjektiven Erfahrungen (Alt, 2007, S. 7 f.).

Die *Hochaufklärung* zeichnet sich durch die Herausbildung eines modernen Weltbildes aus, dem die Idee zugrunde liegt, dass die Menschen gesellschaftliche Entwicklungsprozesse in ihrem Sinn gestalten können und nicht abhängig sind von höheren, unbeeinflussbaren Mächten, etwa göttlicher Fügung. Die Geschichtlichkeit des Menschen wird neu interpretiert und die Menschheit entwickelt ein kollektives historisches Bewusstsein (Meyer, 2018, S. 15). Zugleich kommt neben rationalistisch abgeleiteten Erkenntnissen auch der Erfahrung und der Beobachtung für die Erklärung und die Reflexion des Selbst und der Welt größere Bedeutung zu, einhergehend mit der Erkenntnis über die Widersprüche der Aufklärung (Petersen, 2013, S. 50). Das Verständnis von Politik und damit des Politischen ändert sich. Die neuen Formen der Öffentlichkeit lassen Meinungsbildungsprozesse zu und zumindest das Bürgertum entwickelt ein eigenständiges politisches Bewusstsein, das sich in einer regen Publikationstätigkeit niederschlägt, die allerdings noch immer der königlichen Zensur unterliegt.

Die Zeit der *Spätaufklärung* wird auch als Phase des Kritizismus bezeichnet. Mit dem Begriff verweist man auf Immanuel Kants Werk „Kritik der reinen Vernunft“ von 1781/1787. Darin setzt er sich mit der theoretischen Möglichkeit der Erkenntnis mittels Vernunft auseinander und fragt, auf welche Weise der Mensch kraft seines Verstandes selbst eine Realität schaffen kann. Indem er die bestehende Lebenswelt reflektiert der Kritik unterzieht und sie gedanklich mit einem Gegenentwurf kontrastiert, entsteht Raum für Utopie. Dieser Prozess soll sich unabhängig vom Glauben und theologischen Vorgaben entfalten, ebenso wie von politischen und gesellschaftlichen Vorgaben. „Sie [die Kritik, Einf. d. Verf.] gehorcht autonomen Prinzipien, die sich nicht auf überlieferte Konventionen, sondern einzig auf die Gesetze der Vernunft stützen“ (Alt, 2007, S. 10).

In der Phase der *Spätaufklärung* weitet sich die öffentliche Kommunikation deutlich aus. Es geht nicht mehr nur um philosophische Themen; soziale und politische Perspektiven rücken in den Vordergrund, sodass die Kritik an der Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Idealen und der erlebten Realität lauter wird. Ebenfalls in dieser Zeit erlebt die Volksaufklärung einen Aufschwung (Siegert, 2005).

Die Aufklärung stellt also eine lange, in sich heterogene Epoche dar, die in Bezug auf ihre Eigenständigkeit kontrovers diskutiert wird. So kann die Aufklärung verstanden werden als Fortsetzung des Denkens der frühen Neuzeit. Andere betonen, dass ihre Leistung vor allem darin lag, „ältere Ideen zu bündeln, zu popularisieren sowie – und das ist das dramatisch Neue – sie in die Praxis des täglichen Lebens zu übersetzen“ (Meyer, 2018, S. 14) und durch die Verbreitung aufklärerischer Ideen gesellschaftlichen Fortschritt zu beschleunigen. Dieser Prozess manifestierte sich im Laufe des Jahrhunderts der Aufklärung nicht nur im emanzipatorischen Denken, sondern auch

im politischen, soziokulturellen und ökonomischen Handeln. Damit werden die Hoch- und die Spätaufklärung und die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts als eine Zeit angesehen, in der sich ein modernes Weltbild entfaltete, das neue Formen der Vermittlung erforderte. „Die Bestimmung des Menschen ist demnach nicht mehr von Gott gelenkt, sondern ein immanenter historischer Gattungsprozess, den man wissenschaftlich durchdringen und befördern kann“ (ebd., S. 15).

2.4 Die Aufklärung als politische und soziokulturelle Bewegung

Wird die Aufklärung als politische und soziokulturelle Bewegung verstanden, zeigen sich ebenfalls vielfältige Erklärungsmuster und Ansätze. Der Titel des Buches „Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung“ (Bödeker & Herrmann, 1987) verweist auf die Wechselwirkung zwischen lebensweltlichem Handeln und dem aufgeklärten Denken ihrer Hauptfiguren hin, die sich von der Früh- über die Hochaufklärung bis zur Spätaufklärung entfaltete. Während die Zeit der Frühaufklärung eher von theoretischen gelehrt-akademischen Diskussionen über Werte der Aufklärung wie Vernunft, Moral und Tugend oder die vernünftige Konstruktion des Rechts geprägt war, versuchten die Aufklärerinnen und Aufklärer in der Zeit der Hoch- und der Spätaufklärung ihre Ideen in einem selbstbestimmten Prozess in der gesellschaftlichen Praxis umzusetzen und politisch zu verankern – als Gegengewicht und Gegenentwurf zur herrschenden Meinung und Politik, vertreten durch die Obrigkeit, den Adel und den Klerus.

Aber nicht nur das Denken wandelte sich, das frühe 18. Jahrhundert erlebte politische Veränderungen. Generationswechsel in europäischen Herrscherhäusern führte zu Neuerungen, nachfolgende Herrscher ließen sich auf Gedanken der Aufklärung ein und öffneten sich teilweise neuen technologischen Entwicklungen, die wiederum ökonomische Prozesse beeinflussten.

„Der Prozeß der Aufklärung ist also nicht nur die Sache des Verstandes, sondern vor allem auch die des praktischen Verhaltens zur Welt und zur Umwelt, eine alle Lebensbereiche umfassende Reformbewegung. Aufklärung ist kritisches Denken in praktischer Absicht“ (ebd., S. 5).

Die Aufklärung wurde im Wesentlichen getragen von einem gebildeten Bürgertum, das sich zu Beginn des 18. Jahrhunderts etablierte. In Deutschland unterstützte es die bestehende Ordnung und die politischen Verhältnisse weitgehend, da sein Fortkommen und seine materielle Sicherheit auf die bestehenden Strukturen aufbaute (ebd., S. 10). Die Frühaufklärung gilt daher auch als Selbstfindungsphase des Bürgertums zur Entwicklung einer kollektiven Identität, was als Beginn eines Politisierungsprozesses interpretiert wird (van Dülmen, 1986, S. 15). Darauf aufbauend entfaltete das Bürgertum im Laufe der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ein politisches Bewusstsein, das mehr beinhaltete als ein allgemeines Interesse an den politisch-sozialen Verhält-

nissen der Gesellschaft. Eingebettet in die intellektuellen, soziokulturellen, soziopolitischen, sozioökonomischen Strömungen der jeweiligen Zeit bedeutete seine Politisierung

„vielmehr das in der Reflexion auf die eigene Lage gründende Bewußtsein des Zusammenhangs von staatlicher Verfassung, gesellschaftlichem Gefüge und individueller Situation. Dieser Prozeß vollzieht sich nicht nur auf der Ebene der Reflexion und eines deutlichen Denk- und Handlungsprogramms. Politisierung ist der komplizierte Prozess der Verarbeitung von Erfahrung und ihrer diskursiven Vermittlung, der Sensibilisierung für angeblich Selbstverständliches, der Erkenntnis von Widersprüchen, des Ansprechbarwerdens und -machens für politische Meinungen und der Formulierung von Zielen“ (Bödeker & Herrmann, 1987, S. 4).

Die europäischen Staaten im 18. Jahrhundert waren Agrargesellschaften und ihre soziale Ordnung war zumeist ständisch geprägt. Während Frankreich und England zentral regiert wurden, bestand das Heilige Römische Reich Deutscher Nation aus Kleinstaaten, freien Reichsstädten und Hansestädten. Die hierarchisch-ständische Gesellschaft setzte sich aus Adel, Klerus, Bürgertum und dem Volk zusammen, wobei sich das Bürgertum in niedere und höhere Schichten differenzierte. Letzterem gehörten das Bildungs- und das Wirtschaftsbürgertum an (Gelehrte, Juristen, Lehrer, Schriftsteller, Staatsbeamte, Kaufleute), die die vorrangigen Protagonisten der Aufklärung wurden. Dem Volk (Bauern, Handwerker, Bedienstete, Tagelöhner, Einwohner kleiner Dörfer) wurden Nichtadelige, also „Nichtkleriker, Nichtakademiker, Nichtgebildete und Nichtreiche“ (Faulstich, 2011, S. 30) zugerechnet. Die Menschen wurden in ihren Stand hineingeboren, der ihre Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten bestimmte, denn „individuelle Bedürfnisse wurden kollektiven Normen unterworfen“ (van Dülmen, 1986, S. 14).

Das Bürgertum gilt als Protagonist der Aufklärung. Es führte in privaten Kreisen interessegeleitete Diskurse über die Aufklärung, ebenso wie es die Öffentlichkeit adressierte, die eigenen Standesgrenzen überschreitend. So „konnten sich Gruppen konsolidieren, die sich von der traditionellen Ordnung abhoben und ihre Identität aus der überständischen Kommunikation bezogen“ (ebd., S. 15). Diesen Gruppen gehörten Mitglieder unterschiedlicher Stände an, die ihre Perspektiven nicht nur in die theoretischen Diskurse einbrachten, sondern, insbesondere in der Zeit der Hoch- und Spätaufklärung, auch darauf drangen, die bestehende gesellschaftliche Praxis zu verändern. Die Auseinandersetzung über Fragen der Vernunft, Moral und Tugend führte zur Formulierung von Ideen zu einem vernunftgeleiteten gesellschaftlichen Zusammenleben. „Die traditionelle Ordnung in Frage zu stellen, gemeinsame Reforminteressen auszubilden, sich zu organisieren und gesamtgesellschaftlich tätig zu werden, waren grundlegend neue Momente in der europäischen Zivilisationsgeschichte“ (ebd., S. 17).

In vielen Staaten Europas wollte sich das Bürgertum einerseits von Adel und Klerus emanzipieren, es strebte nach Anerkennung und sozialer und politischer Eigenständigkeit. Andererseits begann es, gesamtgesellschaftliche Ziele zu entwickeln, um die soziale und ökonomische Lage aller Menschen zu verbessern. Der Pauperismus,

die Verarmung breiter ländlicher und städtischer Teile der Bevölkerung zu Beginn des 18. Jahrhunderts aufgrund von Kriegen, Missernten und Bevölkerungswachstum, führte zu Überlegungen für eine standesgemäße Erziehung und Bildung der Unterschicht (Albrecht, 2005, S. 435). Zum einen mit dem Ziel der langfristigen Verbesserung ihrer sozialen Lage, zum anderen musste der Arbeitskräftebedarf der Wirtschaft gedeckt werden. Die Anerkennung des Menschen als Menschen führte nicht nur zur Forderung nach einem vernunftgeleiteten gesellschaftlichen Zusammenleben, sondern fragte auch nach der Geltung des Menschen und seinen gesellschaftlichen Rechten. Diese Überlegungen mündeten in der Spätaufklärung in der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, die politische und soziale Rechte für alle forderten.

Diese hier nur angedeuteten Entwicklungen zogen in vielen gesellschaftlichen Bereichen Bestrebungen nach sich, auch die Lebensbedingungen der niederen Stände zu verbessern. Träger dieser Veränderungen waren die vielen neu gegründeten gemeinnützigen Gesellschaften, die nicht nur auf Ideenaustausch zielten, sondern „vor allem auf praktische Reformen, wirtschaftlichen Fortschritt und humanitäre Verbesserungen“ (Stollberg-Rilinger, 2005, S. 21). Dazu zählten Bemühungen um Innovationen in der Landwirtschaft durch wissenschaftlich begründete Anbaumethoden, die Verbreitung technischer Erfindungen und der Kampf gegen Vorurteile. In vielen Städten Deutschlands entstand eine durch das Bürgertum initiierte weitläufige Armenfürsorge einschließlich besserer Gesundheitsvorsorge (Albrecht, 2005; Hatje, 1998). „Es galt, die zunehmende Kluft zwischen den traditional geprägten Lebensumständen des ‚gemeinen Volks‘ und den neuen Erkenntnissen und Errungenschaften zu überbrücken, der wachsenden Verelendung breiter Schichten zu begegnen und Phänomene zu bekämpfen, die mit den ‚milden Sitten‘ des aufgeklärten Zeitalters nicht mehr vereinbar erschienen“ (Stollberg-Rilinger, 2005, S. 21). Einen besonderen Stellenwert erhielt in diesem Kontext die Erziehung der niederen Stände, wobei die Rolle der Erziehung – kontrovers diskutiert – entweder als Sozialdisziplinierung oder als Stabilisierung verstanden wurde (Hatje, 1998, S. 164).

2.5 Das Bild des Menschen in der Aufklärung – Bildung als Menschenrecht

Über die Gründe der Entwicklung eines neuen Menschenbildes in der Mitte des 18. Jahrhunderts gehen die Meinungen auseinander. Aus zeitgenössischer Perspektive werden angeführt: die Entstehung der philosophischen Anthropologie als Wissenschaft in den 1720er Jahren sowie der Geschichtsphilosophie, die die Entwicklung des Menschen im Sinne eines „homo progressor et emancipator“ kennzeichnete (Marquard, 1980, S. 194). Die philosophische Ästhetik charakterisierte den Menschen als „homo sensibilis et genialis“ (ebd.).

Seit der Frühaufklärung setzten sich die Aufklärer mit anthropologischen Fragestellungen auseinander und entwarfen das Bild eines neuen Menschen. Ausgangspunkt war – im Gegensatz etwa zum Menschenbild des Pietismus, das von kaum über-

windbaren Unzulänglichkeiten des Menschen aufgrund der Belastung durch die Erbsünde ausging – eine eher optimistische Auffassung vom Wesen des Menschen. Er gilt nun als von Natur aus gut; seine Aufgabe es ist, sich selbst zu vervollkommen und dadurch die Gesellschaft positiv zu beeinflussen. Die Stichworte hierzu lauteten „perfectibilité“, oder „perfectionnement“, bezogen auf die individuelle, aber ebenso auf die fortschreitende gesellschaftliche Vervollkommnung, die Ende des 18. Jahrhunderts als Fortschritt interpretiert wurde (Kosellek, 1975/2010, S. 363). Vernunft und Verstand sollten ebenso entwickelt werden wie Tugend und Moral – wozu es der Bildung und der Erziehung aller bedarf.

Aus der Perspektive des 20. Jahrhunderts konstatiert der Historiker Reinhart Kosellek eine Diskrepanz zwischen dem „Erfahrungsraum“ und dem „Erwartungshorizont“ der Menschen in Bezug auf den gesellschaftlichen und sozialen Wandel (ebd., S. 359). „Die Kluft zwischen Vergangenheit und Zukunft wird nicht nur größer, sondern die Differenz zwischen Erfahrung und Erwartung muß dauernd neu, und zwar auf immer schnellere Weise, überbrückt werden, um leben und handeln zu können“ (ebd., S. 369). Das heißt, bisherige Erfahrungen und die für die Zukunft formulierten Erwartungen erlebten die Menschen als nicht kongruent; als Lösung dieses Dilemmas entwarfen sie ein neues, stimmigeres Bild ihrer selbst, das auf (Selbst-)Bildungsprozessen beruhte. Marquard charakterisiert dies als einen Prozess der „Kompensation“. Die Menschen versuchten auf sehr unterschiedliche Weise, ihre eigenen Unzulänglichkeiten zu kompensieren, um sich so von subjektiven und gesellschaftlichen Erwartungen zu entlasten. Beispiele hierfür sind Prozesse der Selbstfindung und Selbsterkenntnis unter anderem durch Reisen oder durch die Auseinandersetzung mit Natur, Kunst und Ästhetik (Marquard, 1980, S. 201–203).

Auch die Proklamation der Menschen- und Bürgerrechte in der Französischen Revolution 1789 sieht Marquard als eine Form der Kompensation an. In ihnen gestehen sich die Menschen unveräußerliche Rechte zu, die ihre Individualität bzw. Besonderheit garantieren und „nicht den Zwang institutionalisieren, der ‚allgemeine Mensch‘ zu werden“ (ebd., S. 209, Anmerkung 39). Als unveräußerliche Rechte der Menschen gelten politische Partizipationsrechte sowie „Freiheit, Eigentum, Sicherheit und Widerstand gegen Unterdrückung“.⁴ Das Gesetz konstatiert in Artikel 6 die Gleichheit aller Bürger („citoyens“) und sichert ihnen Gleichberechtigung in allen Belangen zu. Unterschiede lassen sich nur aufgrund ihrer Talente oder Fähigkeiten rechtfertigen, nicht aber aufgrund von Herkunft oder sozialer Stellung. Sie sind „gleicherweise zu allen Würden, Stellungen und Beamtungen nach ihrer Fähigkeit zugelassen ohne einen anderen Unterschied als den ihrer Tugenden und ihrer Talente.“⁵

Selbst wenn die Erklärung der Menschenrechte in Bezug auf ihre Entstehungszeit als fortschrittlich eingeschätzt werden kann, setzt sich die geforderte politische Gleichheit aller Menschen erst in den Demokratien des 20. Jahrhunderts durch, wobei das

4 Diese Passage heißt in Artikel 2 im Original: „Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, et la résistance à l'oppression.“

5 Frz. Original: „Tous les citoyens, étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leurs capacités et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents“ (Art. 6) (<https://www.verfassungen.eu/f/ferklaerung89.htm>).

uneingeschränkte politische Partizipationsrecht im Hinblick auf das aktive und passive Wahlrecht weiterhin in der Regel nur für Personen gilt, die über die Staatsbürgerschaft des jeweiligen Landes verfügen. Im ausgehenden 18. Jahrhundert wurden dagegen die meisten Bevölkerungsgruppen von der politischen Partizipation ausgeschlossen: Je nach Staat betraf dies Frauen, Sklaven (in den USA), Leibeigene (in Europa) oder Angehörige sozial schlechter gestellter Klassen (Arbeiterschaft, Bauern, besitzlose Landbevölkerung). Daher gab und gibt es auch immer Stimmen, die die Menschenrechte kritisieren, weil sie ihrer Meinung nach vom Bürgertum für das Bürgertum verfasst worden waren.

2.6 Die Aufklärung als Bildungsbewegung – Auf dem Weg zum neuen Menschen

Um den ‚neuen Menschen‘ zu schaffen, wird von der grundsätzlichen Bildungsfähigkeit eines jeden Menschen ausgegangen, unabhängig von seiner sozialen Herkunft und gesellschaftlichen Stellung. Diesen Anspruch formulierte bereits im 17. Jahrhundert der mährische Pädagoge und Theologe Johann Amos Comenius (1592–1670) in seiner „Didactica Magna“ (1657). Danach gilt es, „allen alles ganz zu lehren“ („omnes omnia omnino“) (Comenius, 1657/2000, S. 3) – ein Anspruch, den Comenius anthropologisch und theozentrisch begründete. Die Bildungsfähigkeit aller Menschen, der Jungen, der Mädchen und der Erwachsenen, sollte in gleichem Maße unterstützt werden.

Bildungs- und Erziehungsfragen wurden seit Beginn der Aufklärung diskutiert. Einen besonderen Stellenwert erhielten sie in der Zeit der Spätaufklärung, die Entfaltung der Person wurde im Sinne einer „allgemeinen Menschenbildung“ (Röhrig, 1988, S. 348) als universales, humanes Recht anerkannt, unabhängig von Stand oder Klasse. Ideen, Menschen durch Bildung zu Freiheit und Selbsterkenntnis zu verhelfen, hatten ihren Ursprung in Frankreich. So beschrieb der französische Philosoph Étienne-Gabriel Morelly (1717–1778) in seinem *Code de la Nature* (1755) eine neue Gesellschaftsordnung auf der Grundlage von Bildung. Als Konsequenz forderte er: „rendre l'éducation également accessible à tous“ (zit. in Balsler, 1959, S. 26).

Ähnlich äußerte sich der französische Philosoph Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743–1794). Condorcet schloss sich der Französischen Revolution an und wurde 1791 Abgeordneter der gesetzgebenden Nationalversammlung und 1792 deren Präsident. In dieser Funktion entwarf er ein Konzept für die Entwicklung eines Bildungssystems zur Nationalerziehung. Im Sinne der Aufklärung setzte er sich für die Vervollkommnung der Anlagen des Menschen ein, die ihnen durch die Natur gegeben sind. Geleitet von Vernunft soll sich die geistige Entwicklung des Menschen in Freiheit entfalten, Aberglauben und Vorurteile ablösend. Selbstfindung und Selbsterkenntnis sollen zu Glück und Wohlstand führen (Schepp, 1979, S. 161 f.). Condorcet entwarf nach der Französischen Revolution ein Konzept für die Umgestaltung des Schulsystems, sein Konzept der *instruction publique* (Condorcet, 1792/1966) untermauerte er mit anthropologisch-geschichtlichen und philosophisch-politischen Argu-

menten (ebd., 159). Condorcet sprach der Bildung neben einer individuellen auch eine gesellschaftlich-politische Funktion zu und begründete ein universales Recht auf Bildung unter anderem mit dem Erhalt und der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft. Um gesellschaftliche Partizipation und Teilhabe zu gewährleisten, sollten daher aus Gerechtigkeitsgründen alle Menschen Zugang zu Bildung bekommen. Denn auf diese Weise wird es ihnen möglich,

„daß sie für ihre Bedürfnisse sorgen, ihr Wohlergehen sichern, ihre Rechte erkennen und ausüben, ihre Pflichten begreifen und erfüllen können; jedem die Möglichkeit zu sichern, seine berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommen, zu denen berufen er berechtigt ist, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von Natur aus empfangen hat, zu entfalten und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz anerkannt hat, zu verwirklichen“ (Condorcet, 1792, S. 20; zit. in ebd., S. 163).

Condorcet hatte aber nicht nur die Schulbildung für Kinder im Blick, sondern auch die der Erwachsenen im Rahmen einer umfassenden Volksbildung. Dazu entwickelte er Vorschläge, die an aktuelle Diskussionen zum lebenslangen Lernen erinnern. So verlangte er, „daß der Unterricht die Individuen nicht in dem Augenblick preisgeben darf, in dem sie die Schule verlassen; daß er vielmehr alle Altersstufen umfassen muß, daß es keine gibt, in der zu lernen nicht nützlich und möglich ist“ (Condorcet, 1792, S. 22; zit. in ebd., S. 164). „Bildung“ versteht Condorcet als Menschenrecht, das in Freiheit wahrgenommen werden kann. Sie soll die Vervollkommnung aller Menschen ermöglichen, unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht oder Alter. Indem sie sowohl allgemeine als auch berufliche Bildung umfasst, kann sie den Menschen durch Selbstverwirklichung zu Zufriedenheit und Glück verhelfen und damit „alles befreien und auf einen höheren Stand heben“ (Condorcet, 1792, S. 66; zit. in Schepp, 1979). Interessant sind Aspekte zur Selbstbildung bzw. zum autodidaktischen Lernen: „Man wird ihm [dem Erwachsenen; Einf. d. Verf.] schließlich die Kunst zeigen, sich selbst zu unterrichten“ (Condorcet, 1792; zit. in Olbrich, 2001, S. 30; vgl. dazu auch Böning u. a., 2015).

Der schweizerisch-französische Philosoph Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) ging von der prinzipiellen Gleichheit der Menschen in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Rechte aus, was ihre Bildung einschloss. Auch wenn er hinsichtlich ihrer individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse gewisse Ungleichheiten konstatierte, hob er in seinem philosophischen Werk „Du Contrat Social ou Principes du Droit Politique“ (1755) hervor, dass „der Grundvertrag, anstatt die natürliche Gleichheit zu zerstören, im Gegenteil eine sittliche und rechtliche Gleichheit an die Stelle dessen setzt, was die Natur an physischer Ungleichheit unter den Menschen hervorbringen kann, und daß die Menschen, die möglicherweise nach Stärke und Begabung ungleich sind, durch Vertrag und Recht alle gleich werden“ (Rousseau, 1977/1755, S. 26). In den USA forderte Thomas Jefferson (1743–1826) bei seiner Antrittsrede als dritter Präsident der Vereinigten Staaten (1801–1809) die „diffusion of useful knowledge“ auch für Erwachsene und unterstützte den Aufbau von Erwachsenenbildungseinrichtungen (Balsler, 1959, S. 253).

Auch die deutschen Aufklärer setzten sich intensiv mit dem Bild und der Bestimmung des neuen, aufgeklärten Menschen auseinander. Um die Gedanken der Aufklärung einem größeren Publikum zugänglich zu machen, begannen in der Übergangszeit zur Aufklärung und in der Frühaufklärung wichtige Vertreter wie der Leipziger Jurist Christian Thomasius (1655–1728) und der aus Breslau stammende Philosoph Christian Wolff (1679–1754), ihre Vorlesungen auf Deutsch zu halten bzw. ihre Schriften auf Deutsch zu veröffentlichen, womit die bis dahin gebräuchlichen Gelehrtensprachen Latein und Französisch mehr und mehr abgelöst wurden (Faulstich, 2011, S. 20). Dies war ein wichtiger, wenn auch nicht von allen Zeitgenossen begrüßter Schritt, um wissenschaftliche Erkenntnisse allen lesefähigen Menschen verständlich zugänglich zu machen und so Bildungsprozesse anzuregen.

In der gesamten Epoche der Aufklärung wurden Fragen der Erziehung und Bildung theoretisch diskutiert und in der Praxis in vielfältigen Ansätzen und Richtungen umgesetzt. Nach dem Bildungshistoriker Ulrich Herrmann sind für das pädagogische Denken in der deutschen Aufklärung drei Zielsetzungen kennzeichnend. Danach ging es *erstens* um den *individuellen Prozess* der (Selbst-)Aufklärung der Subjekte. *Zweitens* bemühte man sich um den *gesellschaftlichen Prozess* der kollektiven Volksaufklärung. *Drittens* wurde darunter ein *gattungsgeschichtlicher Prozess* verstanden „der sich aufklärenden ‚Menschheit‘ als eines ‚Subjekts‘ der Geschichte, deren Verlauf (Prozeß) als *Fortschritt* (Progreß) entworfen wird“ (Herrmann, 1993, S. 13, Herv. i. O.).

Diese Differenzierung wird auch in dem Essay „Über die Frage: was heißt aufklären?“ deutlich, den der Philosoph Moses Mendelssohn (1729–1786) 1784 verfasste. Er beteiligte sich, ebenso wie Kant, mit einem Essay an der Ausschreibung der „Berlinischen Monatsschrift“ zur Frage „Was ist Aufklärung?“. Mendelssohn reflektiert darin die Begriffe „Aufklärung“, „Kultur“ und „Bildung“. Er bezeichnet sie als „Modifikationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen, ihren geselligen Zustand zu verbessern“ (Mendelssohn, 1784, S. 194).

Für Mendelssohn führt der Weg zu einer harmonischen Gesellschaft über die Bildung der Menschen, er versteht sie zugleich als Ziel und als Resultat von Aufklärung. Bildung besteht aus zwei Elementen, der Kultur und der Aufklärung. Kultur bezeichnet die praktische Seite des Menschen und zielt auf die Gestaltung gesellschaftlicher Praxis. „Aufklärung hingegen scheinete sich mehr auf das Theoretische zu beziehen. Auf vernünftige Erkenntniß (objekt.) und Fertigkeit (subj.) zum vernünftigen Nachdenken über Dinge des menschlichen Lebens nach Maaßgebung ihrer Wichtigkeit und ihres Einflusses in die Bestimmung des Menschen“ (ebd.).

Die Bestimmung der Menschen ist nach Mendelssohn eine doppelte. Sie lässt sich „eintheilen in 1) Bestimmung des Menschen als Mensch und 2) Bestimmung des Menschen als Bürger“ (ebd., S. 196). So hat jeder Mensch ein Recht auf Bildung bzw. Aufklärung, ungeachtet seines Standes und seiner Herkunft: „Die Aufklärung, die den Menschen als Mensch interessirt, ist allgemein, ohne Unterschied der Stände; die Aufklärung des Menschen als Bürger betrachtet, modificirt sich nach Stand und Beruf“ (ebd., S. 196 f.). Eine Aufhebung der ständischen Ordnung strebte Mendelssohn also nicht an, dennoch sollten alle Stände Zugang zu angemessener Bildung bekommen.

Bemerkenswert ist seine Aussage, nach der das Recht auf Bildung für den Menschen als Bürger Beschränkungen unterliegen oder für Widersprüche sorgen kann, da er sich gesellschaftlich gesetzten Rechten und Pflichten anzupassen habe. „Menschenaufklärung kann mit Bürgeraufklärung in Streit kommen. Gewisse Wahrheiten, die dem Menschen als Mensch nützlich sind, können ihm als Bürger zuweilen schaden“ (ebd., S. 197).

Die in Bezug auf das neue Menschenbild formulierten Bildungsideen und -konzepte der Aufklärung spiegeln bald Widersprüche: Es wurde sowohl Bildung zur Brauchbarkeit und zum Nutzen der Gesellschaft erwartet als auch Selbstbildung zur personalen Entfaltung, welche wiederum im Gegensatz zu Ansätzen einer staatsbürgerlichen Nationalbildung stand (Petersen, 2010, S. 13). In der Aufklärung wurden der Bildung je nach Adressatinnen und Adressaten und Zielgruppen differenzierte Zielsetzungen zugeschrieben, was zugleich bedeutete, dass die Idee von Freiheit und Gleichheit für alle Menschen deutlich beschnitten bzw. bezogen auf die Standeszugehörigkeit eingeschränkt wurde.

2.7 Erziehung und Bildung als Praxis bürgerlicher Selbst- und Volksaufklärung

Der Erziehung und der Bildung kommen in der Zeit der Aufklärung als Grundlage, Ziel und zugleich als Movens tragende Rollen zu. Es wurde deutlich unterschieden zwischen freiheitlicher Bildung auf der einen Seite, die sich in einer vornehmlich vom aufgeklärten Bürgertum geübten Praxis der Selbst-(Aufklärung) bzw. Selbstbildung ausdrückte und seiner Erziehung zum Bürger. Auf der anderen Seite standen Bemühungen des Bürgertums um die Aufklärung des Volks – mit dem Ziel der Entwicklung von Nützlichkeit und Industriosität der unteren Bevölkerungsschichten. Unter Industriosität verstand man Tugenden wie Fleiß, Regsamkeit und Verantwortungsübernahme, die das Volk entwickeln sollte. Auch mit dem Ziel, seine Arbeitsfähigkeit zu verbessern (Blankertz, 1996, S. 56). Insbesondere die Armen und Hilfsbedürftigen kamen in den Blick von Philanthropen. Sie machten es sich zu Aufgabe, die persönliche Lage der unverschuldet verarmten Bevölkerung zu verbessern. Die Rechtmäßigkeit ihrer niedrigen sozialen Stellung wurde allerdings weder angezweifelt noch wurden Veränderungen der ungleichen gesellschaftlichen Verhältnisse in Erwägung gezogen (Herrmann, 1993, S. 166). Eine Kombination aus christlicher Barmherzigkeit und gesellschaftlicher Verantwortungsethik führten zum Aufbau von Armen- und Wohlfahrtspflegeorganisationen in vielen Landesteilen. Neben der materiellen Unterstützung wurden die Armen durch sozialdisziplinierende Maßnahmen zur Arbeitsamkeit erzogen, um als nützliche Mitglieder der Gesellschaft ihren jeweils angestammten Platz auszufüllen (ebd., S. 164f.).

Das gebildete Bürgertum entwickelte in der Zeit der Aufklärung neue Formen der geistigen Auseinandersetzung in Bezug auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Beschäftigung mit der Geschichte, mit neuen wissenschaftlichen, philosophischen, literarischen und theologischen Erkenntnissen sowie die konkrete Erfahrung

des soziokulturellen und politischen Wandels erweiterten den Erfahrungshorizont und trugen zur Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit bei. Die Aneignung von Wissen und die Entfaltung von Erkenntnis über sich und die Welt erfolgten einerseits über autodidaktisches Lernen und Selbstaufklärung. Andererseits zeugen die Gründungen von (privaten) Gesellschaften, Salons, von Lesegesellschaften und -zirkeln, von Akademien und gelehrten Gesellschaften, von ökonomischen Gesellschaften, die vor allem der Wissensaneignung dienten, von den Bildungsbemühungen des Bürgertums. Teilweise waren diese Lernorte öffentlich zugänglich, teilweise war die Mitgliedschaft in den Vereinen und Gesellschaften nur mit persönlicher Einladung gestattet (van Dülmen, 1986, S. 82 f.). Darüber hinaus wurden politische Gesellschaften gegründet, die Geheimbundcharakter haben konnten, um ihre Mitglieder vor der Obrigkeit zu schützen. Dort wurden Debatten über gesellschaftliche Veränderungsmöglichkeiten und -prozesse geführt (ebd., S. 100 f.).

Diese Gesellschaften erlebten in der Zeit nach der Französischen Revolution und vor dem Beginn der Napoleonischen Ära einen Gründungsboom, sodass in dieser Zeit Kritik an den herrschenden gesellschaftlichen Zuständen und die Reflexion der Verhältnisse eine gewisse öffentliche Aufmerksamkeit erhielten. (Selbst-)Aufklärung des Bürgertums und die Entwicklung eines politischen Bewusstseins entfalteten sich in dieser Zeit in Wechselwirkung. Sie schlossen den Willen und die Absicht zur politischen Gestaltung und Einflussnahme auf die Gesellschaft ein: „Das Verhältnis der Gebildeten zur Welt war nicht mehr bloß affirmativ, es wurde produktiv“ (Bödeker, 1987, S. 14).

Die grundlegende Idee, den Menschen ungeachtet seines Standes, seines Geschlechts oder Alters aufzuklären und zu bilden, wie sie Condorcet formulierte, wurde zwar vielfach propagiert, aber nicht wirklich umgesetzt. Die Praxis differenzierte die Zielsetzungen von Bildung, je nach Adressatinnen und Adressaten und Zielgruppen. Insbesondere wurde unterschieden zwischen dem einfachen Volk als dem Objekt von Bildungsbemühungen und den Angehörigen des Bürgertums, die als Subjekte ihre Aufklärung selbst steuerten (Blankertz, 1992, S. 56). Dies gibt einen weiteren Hinweis auf die gesellschaftliche Wirkmächtigkeit der Erziehung im Verhältnis zur Bildung. Kinder und Jugendliche in dem neuen Geist zu erziehen, erschien einfacher, als Erwachsenen das Recht auf freiheitliche Bildung zuzugestehen und Wege dahin zu eröffnen.

Um den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen Rechnung zu tragen, die sich in der Epoche der Aufklärung aufgrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse ergaben, wurde nicht nur theoretischen Aspekten der Bildung, sondern auch ihrer Praxis mehr Aufmerksamkeit geschenkt, um den gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Modernisierungsprozessen gerecht zu werden (Herrmann, 2005, S. 110 f.). Die niederen Stände (Bauern, Handwerker, kleine Kaufleute, Landwirte, Kameralisten; Herrmann, 1993, S. 16) bedurften wenigstens rudimentärer Allgemeinbildung. So wird angenommen, dass die Analphabetenrate zu Beginn des 18. Jahrhunderts in Deutschland bei ca. 90 Prozent lag, sich aber bis zum Ende des 18. Jahrhunderts verringerte. Genaue Angaben können aufgrund fehlender Quellen

nicht gemacht werden. Es scheint aber sicher zu sein, dass das Volk über höhere Lese- als über Schreibkompetenzen verfügte (Siegert, 2005, S. 445).

Um die Alphabetisierung zu beschleunigen, wurden im 18. Jahrhundert vermehrt Volksschulen gegründet (Bruchhäuser, 2005). Neben den Gelehrtenschulen wurden Realschulen aufgebaut, die auf praktische berufliche Tätigkeiten vorbereiteten und eine Lücke schlossen zwischen den Gymnasien für die Kinder der Oberschicht und des Bildungsbürgertums und den Volksschulen für die Kinder aus der Unterschicht. In den Realschulen wurden der bürgerlichen Jugend neue berufliche Perspektiven eröffnet, die sich in den Sektoren Verwaltung, Finanzen, Dienstleistungen und Handel auftraten (Herrmann, 2005, S. 111; Blankertz, 1992, S. 63). Die Reformschulen der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zielten zum einen darauf, Schülern grundlegendes Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit beitragen. Zum anderen dienten sie der Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten (Herrmann, 1993, S. 17).

Der Theologe und Pädagoge Friedrich Gabriel Resewitz (1729–1806), ein einflussreicher preußischer Aufklärer, verfasste 1776 eine Abhandlung zum Thema „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“, in der er den Aufbau von Realschulen begründete. Das dort vermittelte berufsbezogene Wissen und der Abbau von Vorurteilen könnten nach seiner Einschätzung zur Vermehrung des Wohlstands der Nation beitragen (Resewitz, 1776, S. 8). Denn die bisherige Schulbildung entspreche weder dem gesellschaftlichen noch dem wirtschaftlichen Bedarf, da die Schüler zu viele Dinge lernten, die sie später vergäßen, da sie sie beruflich nicht anwenden können (ebd., S. 3). Er kritisiert, dass „der erwerbende Stand der Bürger, der doch im Ganzen der zahlreichste und wichtigste ist, [...] beynahe ganz ohne öffentliche Erziehung und Anweisung gelassen [wird]“ (ebd., S. 2). Resewitz entwickelt in seiner Schrift Ideen, „was man zum Unterricht und zur Erziehung des erwerbenden Standes nutzen, und wie man es angreifen könne, an den Verstand der Jugend damit zu gelangen“ (ebd., S. 11). Nach seiner Einschätzung bedarf es dazu einer Bildungseinrichtung, die unter dem Aspekt gesellschaftlicher Nützlichkeit und Brauchbarkeit langfristige Wirkungen entfaltet:

„Nahrung und Gewerbe ist die einzige sichere Kraft des Staates, die Quelle der Bevölkerung, die Grundlage aller bürgerlichen Wohlfahrt. Nahrung und Gewerbe muß also befördert und der Bürger dazu geschickt gemacht werden. Es müssen Köpfe da seyn die den Werth der Arbeitsamkeit und zugleich die allgemeine Fassung des menschlichen Verstandes erkennen; daß sie zu sagen wissen: dieß und das ist für den Bürger brauchbar, und so und so muß es ihm beygebracht werden“ (ebd.).

Das vermittelte Wissen sollte beruflich anwendbar oder allgemein nützlich sein, denn „der geschäftige Mann hat keine Zeit zu müßiger Wissenschaft, er soll nur das wissen, was er, entweder als Mensch, oder als Bürger nutzen kann“ (ebd., S. 14). Resewitz weist Bildung und Erziehung die Aufgabe zu, die Persönlichkeit des Menschen zu formen, allerdings im Rahmen seines Standes und seiner Möglichkeiten. Denn „soll die bürgerliche Gesellschaft bestehen, so sind geschäftige und thätige Bürger unumgäng-

lich dazu erforderlich, und je wirksamer und aufgeklärter sie in allen Theilen ihrer Geschäftigkeit sind, desto besser ist es für die ganze Gesellschaft“ (ebd., S. 4). Für den Weltbürger, den Resewitz vor Augen hat, bedeutet dies, er „soll nur das [...] lernen, was ihn zum vernünftigen und gesitteten Menschen, und zum nützlichen und thätigen Bürger bereitet und bildet“ (ebd., S. 15). Die Inhalte sollten entsprechend sorgfältig ausgewählt werden, die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse sollte an ihrer Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit für die Lernenden gemessen werden. Resewitz verstand Bildung und Aufklärung also nicht als Selbstzweck, vielmehr sollen sie als Fachwissen beruflich anwendbar sein: „Der brauchbare Bürger soll nur für die Welt denken, nur für die Zirkel in der Welt, darin er sich befindet; und sein Denken muß Richtung und Application auf die Gegenstände haben, womit er zu thun hat“ (ebd., S. 14f.).

Resewitz empfiehlt nicht nur die Gründung von Schulen für die Söhne eher vermöglicher Familien („des vornehmeren Bürgerstandes, des Kaufmannes, des Landjunkers, des Cameralisten, des Künstlers oder des wohlgezogenen Mannes“ ebd., S. 17). Nach seiner Vorstellung sollten auf dem Land Handwerker- oder Ackerschulen gegründet werden, um wissenschaftliche Erkenntnisse, soweit sie für andere Stände nützlich sind, weiter zu verbreiten. Denn, so resümiert er, „nur auf diese Art kann eine Nation aufgekläret, von gemeinschädlichen Vorurtheilen befreyet und zu den nützlichen Geschäften des Lebens in allen Ständen klug und strebsam gemacht werden“ (ebd., S. 18).

Resewitz entwirft damit die Idee einer an der gesellschaftlichen Nützlichkeit orientierten Volksbildung, in der Gedanken der Aufklärung vernunftbetont und zukunftsorientiert vermittelt werden. Die Ziele und Inhalte von Bildung und Erziehung sollen sich am Bedarf „derjenigen Classe der Menschen, welche den geschäftigten und erwerbenden Stand ausmachen“ (ebd., S. 16) orientieren. Sie sollen ihren Verstand anregen und sie auf rational und pragmatisch begründetes Handeln vorbereiten, zur langfristigen Veränderung und Verbesserung der Gesellschaft.

Zahlreiche Universitätsneugründungen im 17. und 18. Jahrhundert wie die Friedrichs-Universität Halle (1694) und die Universitäten in Göttingen (1734), Erlangen (1737), Münster (1771) oder Bonn (1777) gelten als Ausdruck aufklärerischen Denkens. Sie wollten sich inhaltlich von den traditionellen Universitäten absetzen und mit neu gegründeten Fakultäten ihre Nähe zur Aufklärung ausdrücken (Hammerstein, 2005, S. 370).

Im Folgenden konzentriert sich die Darstellung zum einen auf wesentliche Ausprägungen der bürgerlichen Bildungspraxis in der Zeit der Aufklärung und zum anderen auf Ziele und Ansätze der Volksaufklärung. Für die Emanzipationsprozesse des Bürgertums sind Ansätze der Selbstbildung im Sinn von Selbstvergewisserung und Selbstaufklärung kennzeichnend. Darüber hinaus sind Aspekte von Bedeutung, die wesentlich waren für den Politisierungsprozess des Bürgertums in der Zeit der Aufklärung. Die Volksaufklärung, initiiert und getragen von Staat, Kirchen und Bürgertum, bot dem Volk Bildungsmöglichkeiten – mit dem Ziel, seine Industriosität bzw. Arbeitssamkeit und damit auch seine Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhält-

nisse zu fördern.⁶ Nach Resewitz geht es dabei um die vernunftbetonte Unterstützung und Entwicklung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Handlungsfähigkeit des „geschäftigen und erwerbenden Standes“, worunter er nicht nur das Bürgertum verstand. Beide Entwicklungen sind grundlegend für die Entfaltung und Institutionalisierung verschiedener Stränge der Erwachsenenbildung im 18. und 19. Jahrhundert.

2.7.1 Bürgerliche Selbstaufklärung und Selbstbildung

Vor dem Hintergrund der Idee des ‚neuen Menschen‘, der nach Vernunft und Erkenntnis als Grundlage seines Handelns strebt, prägte Optimismus die Bildungsbestrebungen des Bürgertums in der Epoche der Aufklärung. Die Vervollkommnung des Subjekts über Bildung sollte das Gute in seiner Natur hervorbringen und die Gesellschaft insgesamt zur Glückseligkeit führen. Die Entwicklung des Subjekts durch Bildung zielte auf Selbstaufklärung und Selbstbildung, Selbstreflexion und Selbsterkenntnis als einem lebensbegleitenden Prozess, für den neue Formen der Aneignung, der Vermittlung und der Weitergabe von Wissen erdacht und in die Praxis umgesetzt wurden. Die Bildungsprozesse des Bürgertums erstreckten sich auf alle denkbaren Themen der Zeit und umfassten Allgemeinbildung, kulturelle Bildung, politische und berufliche Bildung. Damit entwickelten sich auch Frühformen organisierter und institutionalisierter Erwachsenenbildung wie gelehrte Gesellschaften, Museums- und Harmoniegesellschaften, Vereine, Klubs oder Bibliotheken (Olbrich, 2001, S. 43 f.).

Ziel der Bildung in der Aufklärung war es nach Christoph Martin Wieland und vielen anderen Aufklärern, zur Erkenntnisgewinnung Wahres von Falschem zu unterscheiden, die „Vorstellungen, Begriffe, Urtheile und Meynungen der Menschen werden aufgeklärt, wenn das Wahre vom Falschen daran abgesondert, das Verwickelte entwickelt, das Zusammengesetzte in seine einfachern Bestandteile aufgelöst“ wird (Wieland, 1789, S. 100). Die Aufklärung „[...] muss sich also über alle Gegenstände ohne Ausnahme ausbreiten, worüber sie sich ausbreiten kann, d. i. über alles dem äussern und innern Auge sichtbare“ (ebd., S. 98 f.). Die Menschen sollten Gelegenheiten erhalten, sich nach eigenen Interessen in Freiheit mit dem vorhandenen Weltwissen kritisch auseinanderzusetzen.

Über die Frage, inwiefern diese Ansprüche wirklich für alle Menschen galten, also gleichermaßen für Frauen und Männer, gehen die Ansichten auseinander. So lässt sich nachweisen, dass sich im Laufe des 18. Jahrhunderts die Bildungsmöglichkeiten der Mädchen und Frauen durchaus verbesserten (Mayer, 2005, S. 189). Während zu Beginn des 18. Jahrhunderts auch bürgerliche Frauen nur eine rudimentäre Bildung erhielten, achtete das Bürgertum ab Mitte des Jahrhunderts darauf, auch den Töchtern einen gewissen Grad an Bildung zukommen zu lassen. Viele Schriften der Spätaufklärung plädierten für eine systematische Bildung der Mädchen. Ihre Bildung erfolgte zwar weiterhin innerhalb der Familie, aber wer es sich leisten konnte, stellte Hausleh-

6 Im Rahmen der vorliegenden Darstellung werden wesentliche Charakteristika der Praxis bürgerlicher Selbstaufklärung und der Volksaufklärung skizziert. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den einzelnen Aspekten und Themen sei auf die weiterführende Literatur verwiesen.

rer („Kandidaten“) und „Aufseherinnen“ ein, die den Mädchen Lesen, Schreiben und Rechnen beibrachten sowie Unterricht in Religion, Geschichte, Geografie und Französisch erteilten. Zudem wurden sie auf die Führung eines Haushalts vorbereitet (ebd.).

Frauen erhielten ebenfalls mehr Möglichkeiten, sich über Zeitfragen zu informieren und auszutauschen. Wochen- und Monatsschriften enthielten Teile, die sich insbesondere an Frauen richteten und ihren geistigen Horizont erweitern sollten, wobei allerdings zumeist das Frauenbild der Hausfrau und Mutter propagiert wurde – Rollen, die ihrer gesellschaftlichen Stellung und der ihnen zugedachten Bestimmung entsprachen. „Die Ideen der Aufklärung – Verbreitung von Vernunft und Verbesserung des Menschen – waren universeller Natur und bezogen das weibliche Geschlecht mithin ein“ (ebd., S. 190).

Die bürgerlichen Frauen erfuhren zwar mehr Anerkennung und ihre Aufgabenbereiche wurden höher geschätzt als zuvor, dennoch wurde ihr „Handlungskreis auf das Haus beschränkt“ (ebd., S. 191). Was die Frauen aber nicht daran hinderte, innerhalb der privaten, häuslichen Sphäre eigene Bildungsmöglichkeiten zu gestalten. Das neue städtische Bürgertum – Ulrich Herrmann definiert es als „marktorientierte Handwerker und Gewerbetreibende, ‚Beamte‘, und die die neuen ‚Gebildeten‘ (Juristen, Verwaltungsbeamte, Lehrer) – brachte moderne Typen von Familienorganisation und -leben hervor. [...] Das charakteristisch Neue sind jetzt die Ausprägungen von Geschlechter- und Generationenverhältnissen“ (Herrmann, 2005, S. 85). Die Frauen erweiterten innerhalb der bürgerlichen Familie ihre Aufgabenbereiche, sie zeichneten verantwortlich für den Haushalt, die Kindererziehung in sittlicher und moralischer Hinsicht sowie für die Organisation privater Geselligkeiten, die zur Vermehrung des „kulturellen Kapitals“ einer Familie beitrugen (ebd., S. 86). Die veränderte Rolle der bürgerlichen Frauen wurde allmählich gesellschaftlich anerkannt. Ihre Verantwortungsübernahme im Rahmen der bürgerlichen Arbeitsteilung führte zu Forderungen einer besseren Ausbildung und Bildung der Mädchen und Frauen. „Beide spezifisch weiblichen Erfahrungen und Kulturleistungen – Erziehung und bildende Geselligkeit – führten im Verlauf des 19. Jahrhunderts dazu, dass hier die Emanzipationsbestrebungen der bürgerlichen Frauen, ob als Gesellschafterinnen oder Erzieherinnen, ihren Ausgang nehmen konnten“ (ebd., S. 88 f.).

Ab Mitte des 18. Jahrhunderts entfaltete vor allem das Bildungsbürgertum eine rege Bildungspraxis, die einerseits voraussetzte, dass das vorhandene Wissen zugänglich gemacht und andererseits der Austausch gefördert wurde. Zeitschriften griffen anfangs eher literarische, wissenschaftliche und philosophische Themen auf, ab der zweiten Hälfte des Jahrhunderts auch vermehrt politische. In der Hoch- und Spätaufklärung erhielten die „Staatsbürgerlichen Journale“ besondere Bedeutung, da ihre Inhalte über Gesetzgebung, Politik, Wirtschaft und Kultur auf die politische Aufklärung des Publikums zielten. Sie wurden zum „Umschlagplatz der öffentlichen Debatte und der öffentlichen Diskussion von Konzeptionen und Lösungen; sie wurden der Ort des kritischen Raisonnements“ (Bödeker, 1987, S. 22).

Moralische Wochenschriften beschäftigten sich mit Fragen zur vernünftigen Lebensführung oder setzten sich mit anthropologischen und psychologischen Erkennt-

nissen ihrer Zeit auseinander. Sie luden ihre Leserschaft zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion mit dem Ziel der Selbsterkenntnis ein. Ein Beispiel hierfür ist das vom Schriftsteller Karl Philipp Moritz (1756–1793) und anderen von 1783 bis 1793 herausgegebene „Magazin zur Erfahrungsseelenkunde“ (Petersen, 2013, S. 155 f.). Es veröffentlichte Beiträge zu Themen, die Probleme von Aufklärung und Bürgerlichkeit bearbeiten, etwa Selbstmord, Spielsucht oder Theaterleidenschaft, und forderte seine Leserschaft zu Kommunikation und Austausch über das Gelesene auf (ebd., S. 157).

Eine andere Form der Wissenssammlung und -verbreitung stellte die zunächst in Frankreich entwickelte Idee der Enzyklopädie dar, die dann beispielweise in Deutschland zur Veröffentlichung sogenannter Universallexika wie „Zedlers Lexikon aller Wissenschaften und Künste“ (Leipzig 1731–1754) führte. In Frankreich begannen die Enzyklopädisten auf Vorschlag des Schriftstellers und Philosophen Denis Diderot (1713–1784), das vorhandene Wissen aufzubereiten und in einer fortschreitenden Enzyklopädie, die von 1751 bis 1765 in 17 Bänden erschien, zu veröffentlichen. Diesem Beispiel folgten die Aufklärer in vielen europäischen Staaten, damit sich die Menschen jeweils in ihrer Muttersprache Wissen aneignen konnten (Faulstich, 2011, S. 89). Zudem wurden wichtige Schriften übersetzt, sodass sich die europäischen Aufklärer über Grenzen hinweg austauschten.

Die enzyklopädischen Projekte blieben nicht ohne Widerspruch. Ihr aufklärerischer Anspruch und die relativ leichte Zugänglichkeit erregten teilweise Misstrauen. Insbesondere die Autoren der französischen Enzyklopädie, die sich in den ersten Bänden in verschiedenen Beiträgen kritisch mit der Monarchie, dem Obrigkeitsstaat und dem Einfluss der katholischen Kirche auseinandersetzten, trafen auf staatliche Gegenwehr in Form von Zensur, teilweise wurden sie, wie Diderot, verhaftet (ebd., S. 91).

Neben verschiedenen Ansätzen der Selbstbildung ist für die Zeit der Aufklärung die Institutionalisierung informeller Lern- und Bildungsmöglichkeiten kennzeichnend. Als typisch für die Frühaufklärung gelten die Gründungen von Vereinen und Gesellschaften zur gegenseitigen Erbauung und Unterrichtung. Großen Zulauf hatten Lesegesellschaften, in denen sich interessierte Bürger über ihre Zeitungs-, Zeitschriften- und Buchlektüre austauschten (Ruder, 1989). In der Hoch- und Spätaufklärung kamen vermehrt sogenannte Patriotische Gesellschaften hinzu, deren Mitglieder sich sozialen Aufgaben und Zielen verschrieben (Schlögl, 1993). Das Bürgertum übernahm damit gesellschaftliche und soziale Verantwortung für das Gemeinwohl und setzte sich, unabhängig vom Staat, für Sozialreformen und ihre Umsetzung ein. Damit emanzipierte es sich als Stand und „die Aufklärung begann, sich in eine praktische Reformbewegung zu verwandeln. Die Gebildeten als Träger des Strukturwandels gewannen hieraus die Bestätigung ihres Selbstwertgefühls“ (Bödeker, 1987, S. 17).

Während sich die Lesegesellschaften, Vereine und Patriotische Gesellschaften offen zeigten für Teilnehmende aus allen bürgerlichen Schichten und auf diese Weise Öffentlichkeit herstellten, gab es darüber hinaus eher geschlossene Formen der Geselligkeit. So konnten Interessierte an den Zusammenkünften der bürgerlichen Salons in der Zeit der Aufklärung zumeist nur mit persönlicher Einladung teilnehmen.

Literarische, philosophische oder politische Salons hatten ihren Ursprung in Frankreich und verbreiteten sich rasch in anderen Ländern. Ihr Ziel war es in der Regel, Geselligkeit und Bildung miteinander zu verbinden, indem sich die Mitglieder ihr Wissen gegenseitig weitergaben. Von den Teilnehmenden wurden gewisse Qualitäten in Bezug auf ihren Charakter und ihren sozialen Umgang erwartet. So sollten sie über intellektuelle Qualitäten wie „Scharfsinn, Treffsicherheit, Genauigkeit, gutes Gedächtnis“ verfügen (Kaiser, 1989, S. 136). Darüber hinaus wurden moralische Qualitäten wie „Edelmut, Rücksichtnahme, Uneigennützigkeit“ (ebd.) gefordert. Rhetorische Qualitäten wie „Beredsamkeit, Lebendigkeit im Ausdruck, Schlagfertigkeit, Witz, Fähigkeit zum Wortspiel“ (ebd.) wurden für eine leichte und lebendige gegenseitige Unterhaltung, bei der auch Wissen vermittelt und Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden sollten, ebenfalls erwartet.

Die Salons in Frankreich und Deutschland unterschieden sich vor allem hinsichtlich ihrer politischen Bedeutung und möglichen Einflussnahme. Während die französischen Salons auch als Plattform für den sozialen Aufstieg genutzt werden konnten und ihre Protagonistinnen und Protagonisten häufig als Vermittlerinnen und Vermittler zwischen Bürgertum und Adel fungierten (ebd., S. 137), werden die deutschen Salons eher als ästhetisierend, aber unpolitisch charakterisiert (ebd., S. 138). Sie dienten „der Menschenbildung, der Förderung von Humanität“ (ebd.).

Ein Beispiel für einen Salon ist die 1783 gegründete Mittwochsgesellschaft in Berlin, von der aus sich die Berliner Aufklärung verbreitete. Der Schriftsteller und Kritiker Friedrich Nicolai (1733–1811), ein Mitglied der Mittwochsgesellschaft, beschrieb 1799 einen typischen Nachmittag im Salon, der „eine vernünftige Unterhaltung über interessante und besonders wissenschaftliche Gegenstände zum Zwecke“ hatte. Der „freundschaftliche[n] Gedankenwechsel“ zielte darauf, „sich wechselseitig den Geist aufzuklären“ (Nicolai, 1799, S. 65).

„Die Gesellschaft versammelte sich zweymal im Monate. Es wurden bey jeder Zusammenkunft entweder ein eigener Aufsatz oder auch eine interessante Stelle aus irgend einem Buche vorgetragen, in der Absicht darüber zu sprechen. Jeder sagte seine Meinung und der Disput ward oft sehr lebhaft; hernach setzte auch jeder seine Meinung schriftlich auf, und der Inhalt verschiedener Bemerkungen ward, wenn der Umlauf geendigt war, von dem Verfasser der Gesellschaft vorgetragen. Nie aber ward ein Resultat gezogen, noch ein Beschluß von irgendeiner Art gemacht, sondern die Absicht war bloß zu einer interessanten Unterhaltung zwey oder drey Stunden lang Gelegenheit zu geben, und solche Materien, welche denkenden Köpfen wichtig sind, durch die Gegeneinanderstellung verschiedener Meinungen, deutlicher zu denken und von allen Seiten zu betrachten“ (ebd., S. 64).

Die Gesellschaft diente also dem freien, gelegentlich durchaus kontroversen Gedankenaustausch, durch den Wissen erweitert und Reflexionsprozesse angeregt wurden. Nicolai betont in seinem Bericht, „nicht Rechthaberey, sondern Wahrheitsliebe war der Geist dieser Gesellschaft“ (ebd., S. 66). Darüber hinaus existierten vielfältige Geheimgesellschaften, etwa der Freimaurer oder der Jakobiner, die die Aufklärung jeweils auf eigene Art und Weise interpretierten (Reinalter, 1993, 1993a). Hinzu kamen

antiaufklärerische, konservative Vereine und Gesellschaften, die die gesellschaftlichen Transformationsprozesse ihrer Zeit ablehnten.

Das zeigt auch, dass die Aufklärung und ihre Folgen nicht von allen Bevölkerungsgruppen positiv aufgefasst wurden bzw. für starke Verunsicherungen sorgten. Viele Zeitgenossen fühlten sich durch die neuen Freiheiten eher überfordert – sowohl hinsichtlich der Ansprüche an die eigene Person, an die individuelle Entwicklung, aber auch bezogen auf Erwartungen an die Verantwortungsübernahme für sich selbst und andere.

2.7.2 Volksaufklärung und Industriosität

Die Entwicklung der Volksaufklärung bzw. Volksbildung im 18. Jahrhundert bestätigt die Einschätzung Blankertz' (1992, S. 56), wonach „das einfache Volk [...] Objekt der pädagogischen Bemühungen“ der Aufklärer wurde, während das Bürgertum selbstbestimmt entschied, auf welche Art und Weise es sich aufklärte. Die Aufklärung des Volkes (darunter verstand man gering oder ungebildete Bevölkerungsgruppen, die Landbevölkerung, die städtischen Dienstboten, die niedrigen Ränge der Verwaltung und des Militärs), also den größten Teil der Bevölkerung eines Landes, wurde von verschiedenen Personengruppen initiiert und getragen (Siegert, 2005, S. 443). Die Bemühungen um die Aufklärung des Volkes begannen in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, intensiviert wurden sie im letzten Drittel des Jahrhunderts. Als wesentliche Träger der Volksaufklärung gelten Regierungen und Kirchenbehörden sowie Privatpersonen, wobei die Gründe für das Engagement variierten (ebd., S. 460).

Privatpersonen, die zumeist aus dem Bürgertum kamen, begründeten ihre Bemühungen häufig mit sozialer und humanitärer Verantwortungsübernahme, die sich insbesondere in der Gründung patriotischer und gemeinnütziger Gesellschaften nach englischem Vorbild niederschlug. Die erste patriotische Gesellschaft entstand 1765 in Hamburg, weitere folgten in anderen Städten (Schlögl, 1993, S. 62). Das Interesse an der Verbesserung des Gemeinwesens und der sozialen Lage der armen städtischen Bevölkerung motivierte ihre Gründer. Sie verstanden ihr Engagement auch als Ausgleich zum fehlenden sozialen Handeln des Staates. Viele der Gesellschaften verfolgten emanzipatorisch-modernisierende Strategien, die es sich zum Ziel setzten, „an der Förderung des Gemeinwohls aktiv mitzuwirken, und man begriff darunter zuallererst die Verbesserung der Ökonomie“ (ebd., S. 63). Daneben gab es Gesellschaften, deren Mitglieder den absolutistischen Staat unterstützten und eher konservative Auffassungen vertraten, wodurch sie die Anerkennung ihres Standes bei der Obrigkeit erhofften (ebd., S. 61). Die progressiveren Gesellschaften unterstützten die Entwicklung des Gemeinwesens, wobei das Streben nach ökonomischem Fortschritt einherging mit der selbstgestellten Aufgabe, die Handwerkerschaft, aber auch andere Mitglieder der niederen Stände zu bilden, um ihre Wirtschaftskraft zu stärken.

Ein Beispiel hierfür ist das Anliegen der Mitglieder der – bis heute existierenden – Hamburger Patriotischen Gesellschaft (sie nannte sich „Hamburgische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe“), nützliche Kenntnisse, berufliches Wissen und berufsbezogene Fähigkeiten der Hamburger Handwerker durch

verschiedene Bildungsangebote weiterzuentwickeln. Darüber hinaus förderte die Gesellschaft Erfindergeist, technologische Innovationen, verbreitete wissenschaftliche Erkenntnisse und regte im Rahmen von Wettbewerben die Durchführung von Untersuchungen an. 1792 wurden die Einreichungen verschiedener Autoren zum folgenden Thema veröffentlicht und kommentiert: „Untersuchung der vorzüglichsten Quellen der Verarmung in den niedern Ständen, in besonderer Rücksicht auf Hamburg, und der wirksamsten und anwendbarsten Mittel, dieser Verarmung zu wehren“ (Hamburgische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe, 1792, S. 356). Die Studien sollten insbesondere Vorschläge entwickeln „Zur Hemmung des Luxus in den niedern Ständen, zur Beförderung der Industrie und Wirthschaftlichkeit, zur Erschwerung der Ehen unter unvermögenden Personen, und zur Abhaltung solcher Fremden, die auf die unsichre Hofnung, Versorgung, Arbeit oder Dienste hier zu finden, aus der Fremde hieher kommen“ (ebd.).

Die Mitglieder der Gesellschaft diskutierten die verschiedenen Vorschläge und machten sich einige zu eigen, indem sie sich politisch für notwendige strukturelle oder organisatorische Veränderungen einsetzten oder selbst Reformen in Gang setzten. In vielen Fällen wurden bessere Bildungszugänge und -möglichkeiten für die niederen Stände als Lösung des Armenproblems angesehen (ebd., S. 358). Ihren Standpunkt zu den Aufgaben und Zielen von Bildung macht die Gesellschaft 1792 öffentlich:

„Denn die Veredelung und immer größere Ausbildung dieser wichtigen und ehrwürdigen Klasse von Mitbürgern, ihr Emporkommen, und die durch die vermehrte Industrie und Nacheiferung beförderte Erhebung des Handwerkers zum Künstler, ist ein auch für Hamburg höchst wichtiger Gegenstand, und das Ziel der angelegentlichsten und thätigsten Bemühungen der Gesellschaft“ (Hamburgische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe, 1793, S. 7).

Die Gesellschaft wollte also in erster Linie die Bildung der ungebildeten Klassen fördern. Dazu gründete sie unter anderem ein Bildungsinstitut („Lehr=Anstalt“), für dessen Unterhalt die vermögende Hamburger Bürgerschaft um Spenden gebeten wurde. Der Verfasser des Berichts spricht „seinen innigsten Dank“ aus für die Unterstützung des „hiesigen Publicums, welches in der Zeit weniger Wochen [...], eine auf zwei Jahre zu dieser Verwendung bestimmte jährliche Summe von etwa 1500 Courant bei ihr niederlegte“ (ebd., S. 14). Hervorgehoben wird der Patriotismus der Bürger, ihr Wille, die Zukunft zu gestalten und zur „Aufklärung der Klasse, wovon hier die Rede ist, beizutragen“ (ebd.). Zum lohnenden Ziel und sinnhaften Zweck Bildungsinstituts heißt es:

„Weil es die Bildung einer großen noch wenig cultivirten und dem Staat so wichtigen Bürger=Klasse zur Absicht hat; weil von der Bildung dieser Bürger=Klasse ein großer Theil der Blüthe des Staats abhängt, und weit wirkende Einflüsse auf die Ausbildung wieder anderer Volks=Klassen davon ausgehen, sich an sie schließen und damit auf das genaueste verbunden sind“ (ebd.).

Um dieses zu erreichen, veranstaltete das Bildungsinstitut systematischen Unterricht in einem für die Teilnehmenden unentgeltlichen zweijährigen Kurs. Dazu wurden Dozenten eingestellt und ein Leitfaden für den Unterricht entwickelt: „Anleitung zum

gemeinnützigen Unterricht für Handwerker, Künstler und Fabrikanten, über die praktischen Grundsätze mathematischer, physischer, chemischer und technologischer Kenntnisse“ (ebd., S. 15). Außerdem wurden Unterrichtsräume zur Verfügung gestellt. Die Teilnehmenden wurden durch die Vergabe von Prämien und die Aussicht, ihre Entwürfe und Arbeiten bei einer Ausstellung präsentieren zu dürfen, zu besonderen Leistungen angespornt (ebd., S. 16 f.). Die Gesellschaft erweiterte ihr Engagement für die Bildung durch die Gründung von Bauzeichen- und Navigationsschulen und einer eigenen Bibliothek. Darüber hinaus regte sie die Bevölkerung an, zweckmäßige Vorrichtungen und Maschinen zu erfinden, um das tägliche Leben oder die Arbeit erleichtern. Auch der Vorschlag, ein viersprachiges Lexikon (Deutsch, Englisch, Französisch, Holländisch) über „die gemeinnützigen Gegenstände vom Seewesen“ zu verfassen, wurde finanziell unterstützt (ebd., S. 23).

Die Gesellschaft versuchte, für ihre gemeinnützigen Unternehmungen über verschiedene Wege Geld einzunehmen, was mehr oder weniger gut gelang. Die Erstellung eines „Schiffer=Kalenders“, der vermutlich Seeleuten berufliche Kenntnisse, basierend auf neuesten wissenschaftlichen und technischen Erkenntnissen vermitteln sollte, wurde 1793 eingestellt, [W]egen Mangel des Absatzes“. Dieser wurde begründet mit den unüberwindlichen „Cabalen der Schiffer dagegen.“ – Zum großen Bedauern der Gesellschaft schienen die Seeleute für Neuerungen noch nicht empfänglich.

Man stellt aber in Aussicht, den Kalender wieder auflegen zu wollen, falls die Zeiten (gemeint ist der Aufklärungsgrad des Publikums) „einen glücklicheren Fortgang“ erkennen lassen (ebd., S. 21).

Das Hamburger Beispiel einer Patriotischen Gesellschaft zeigt die Vielseitigkeit ihrer Interessen rund um die Verbesserung des Bildungsniveaus bisher bildungsferner Klassen. Dabei ging es weniger um allgemeine als vielmehr um fachspezifische Bildung, deren Erträge in Form besserer Arbeitsergebnisse, Erfindungen oder verbesserten Kommunikationsmöglichkeiten wiederum dem Gemeinwesen zugutekommen sollten. Es wird aber auch deutlich, dass die Zielgruppen diesem Ansinnen gegenüber nicht immer uneingeschränkt aufgeschlossen gegenüberstanden. Das aufgeklärte, sozial engagierte Hamburger Bürgertum sah sich konfrontiert mit den häufig beklagten Vorurteilen des Volks (etwa gegenüber aufklärerischem Denken, wissenschaftlichen Erkenntnissen, technologischen Neuerungen), die teilweise erst – durch Aufklärung und Bildung – überwunden werden mussten.

Bürger, die sich um das Gemeinwesen kümmerten, bekannten sich häufig zum Philanthropismus. Er stellte eine humanitär begründete Spielart der Aufklärungspädagogik dar (Blankertz, 1992, S. 79), der sich im Sinne der Aufklärung den Gleichheitsgrundsatz der Menschen zu eigen machte und daraus ein Recht aller Menschen auf Bildung und Aufklärung mit dem Ziel ihrer geistig-seelischen Entwicklung ableitete (ebd., S. 84). Die pädagogische Theorie des Philanthropismus zielte nach Blankertz *erstens* auf Berufs- und Standeserziehung, indem die Inhalte an die Lebenswelt und die Erfahrungen der Lernenden angepasst wurden. *Zweitens* sollte die Vermittlung allgemeinbildender und fachlicher Inhalte nützlich sein, um die Gemeinnützigkeit der Lernenden zu fördern. *Drittens* sollten die Inhalte auf eine Art und Weise gelehrt werden,

dass das Recht des Menschen auf die Entfaltung aller seiner Kräfte unterstützt wird (ebd., S. 86).

Die philanthropische Erziehung zielte primär auf eine Erziehung zur Brauchbarkeit, die Bedarfe des jeweiligen Standes berücksichtigend. Sozialer Aufstieg oder eine Demokratisierung der Gesellschaft waren nicht vorgesehen. „Einerseits sollten durch Bildung die unvernünftigen Herrschaftsverhältnisse aufgehoben werden und andererseits wird Bildung jedoch zum Mittel der Herrschaftssicherung“ (Petersen, 2010, S. 9).

Die sozialen und ökonomischen Transformationsprozesse in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erforderten eine gut ausgebildete Bevölkerung. Dabei ging es nicht nur um die Verbesserung handwerklicher oder manueller Fähigkeiten, sondern um einen Mentalitätswandel, der sich in einem veränderten Arbeitsethos niederschlagen sollte. Im Mittelpunkt standen Überlegungen zur Industriosität der Bevölkerung, womit die Entwicklung von Tugenden wie Fleiß, Regsamkeit und Verantwortungsübernahme für das eigene Tun gemeint waren (Blankertz, 1996, S. 56). Diese Erwartungen wurden an eine Bevölkerung gestellt, deren Arbeit bis dahin von Tradition, Überlieferung und Erfahrung bestimmt war, weniger von Innovation und Voraussicht. So äußerte der Aufklärer August Wilhelm Rehberg (1757–1837) in einer Abhandlung über die Französische Revolution 1792 die Hoffnung, „daß der Landmann aufhöre, ein durch eingeschränkte, aber eigne Erfahrung und durch Lehren, die eine lange Tradition der Väter auf ihn gebracht hat, gebildeter Mann zu sein, um durch eine Art von gelehrter Erziehung durch Lesen und abstraktes Nachdenken, auf andere Art kultiviert zu werden“ (Rehberg, 1792; zit. in Siegert, 2005, S. 443). Volksbildung und Volksaufklärung sahen sich also je nach Träger der doppelten Aufgabe verpflichtet, vernunftgeleitet sowohl die geistig-seelische als auch die berufliche Entwicklung des Volkes zu unterstützen, wobei sich Beweggründe und Ziele durchaus unterschieden.

„Insofern läßt sich Volksaufklärung definieren als der Versuch, Menschen mit geringerer Bildung dazu zu bewegen, *aus Einsicht* Neues anzufangen. Raisonement ist daher konstituierendes Element volksaufklärerischen Agierens“ (Siegert, 2005, S. 451, Herv. i. O.).

Volksaufklärung richtete sich an das Volk insgesamt, dabei kam auch die Schulbildung der Kinder in den Blick. Man ging davon aus, dass sich die Mentalität eines Volkes vorrangig durch Einflussnahme auf die jüngere Generation verändern ließe. Bereits zu Beginn, vor allem aber in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, wurde ein verlässlicheres Volksschulwesen aufgebaut (Blankertz, 1992, S. 59). Insbesondere die Philanthropen gründeten Schulen, deren pädagogisches Ziel es war, die Anlagen einer Person entsprechend ihren Fähigkeiten harmonisch zu entfalten.

Ein Beispiel für eine solche Schule neuen Typs sind die Musterschulen des märkischen Adligen Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805), der auf seinen Gütern in Brandenburg Musterschulen für die Kinder der Landbevölkerung aufbaute. Dabei „betrieb Rochow [...] die volle Ausbildung der Denk- und Urteilskraft, die Ausbildung aller Möglichkeit des Verstandes, aber er konzentrierte die Anstrengungen auf die Inhalte des ländlich-bäuerlichen Lebens- und Berufskreises“ (ebd., S. 62). So erreichte er bei

den Schülerinnen und Schülern ein ökonomisch-effizientes Verhalten und die geforderte Industriosität.

Die Volksaufklärung der erwachsenen Bevölkerung erfolgte auf vielfältige Art und Weise. In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts spielten der ökonomische Wandel und die gesellschaftliche Modernisierung eine wesentliche Rolle. Die Entstehung regionaler gewerblicher Zentren, in denen Manufakturbetriebe gegründet wurden und die beginnende Rationalisierung und Zentralisierung der landwirtschaftlichen Produktion erforderten anders und besser ausgebildete Arbeitskräfte, sodass die berufliche Aus- und Weiterbildung des Volks als vorrangig angesehen wurde. Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts wurde dann der moralischen, religiösen und politischen Bildung im Rahmen der Volksaufklärung größere Relevanz beigemessen.

Die Praxis der Volksaufklärung war entsprechend ihren Trägern sehr vielfältig, die Vermittlung relevanter Inhalte erfolgte teilweise institutionalisiert (z. B. in landwirtschaftlichen Schulen für Erwachsene oder Sonntagsschulen), über mündliche Kommunikation (insbesondere die Pfarrer auf dem Land verbreiteten Ideen der Aufklärung) oder auch über Lektüre der vielen Aufklärungsschriften, die explizit für das Volk verfasst wurden. Voraussetzung hierfür war die Veröffentlichung aufklärerischer Fachliteratur seit Mitte des 18. Jahrhunderts, deren Ziel die Popularisierung von Wissenschaft und Wissen war und die sich ausdrücklich an weniger Gebildete wandte (Böning, 2007, S. 17). Während diese Schriften zu Beginn vor allem der sachlichen Information dienten, manifestierte sich in ihnen im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ein deutlich pädagogischer Impetus. „Die Volksaufklärung wird zu einer Erziehungsbewegung, in der sich die Gebildeten nicht mehr als bloße Vermittler ihres Wissens begreifen, sondern sich als ‚Volkslehrer‘ für die ökonomische, sittlich-moralische, religiöse und politische Erziehung ihre Adressaten verantwortlich fühlen“ (Böning, 2007, S. 23).

Die berufliche Bildung Erwachsener zielte neben der Verbesserung fachlicher Kompetenzen auf die Industriosität der Arbeitskräfte, auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit, auf vernunftbegründetes Handeln. Die Ereignisse der Französischen Revolution und die Rolle, die das Volk in ihr spielte, wurde in Deutschland von den absolutistischen Regierungen mit Skepsis aufgenommen. Das Volk verfolgte die Ereignisse der Französischen Revolution und politisierte sich teilweise, was wiederum als Bedrohung der Ordnung aufgefasst wurde (Siegert, 2005, S. 472 f.). Damit begann eine kontroverse Diskussion um das Für und Wider der Volksaufklärung. Die Volksaufklärer am Ende des 18. Jahrhunderts bewerteten ihre Bemühungen kritisch und fragten nach den Grenzen der Aufklärung. „Richtiges Denken“ wird ein Thema, denn die Gefahren, die von einem kritischen und urteilsfähigen Volk ausgehen könnten, werden ebenfalls reflektiert (Petersen, 2010, S. 21). „Das sind politische Diskurse, die sich begrifflich nicht auf den Bürger als politisch denkende Einzelperson beziehen, sondern auf das Volk als Ganzes und damit auf die Frage, wie politisch ein Volk überhaupt werden durfte, ohne dass von ihm Gefährdungen der bestehenden Ordnungen ausgingen“ (ebd.).

2.8 Aufklärung und Erwachsenenbildung als Kontinuum

Sowohl das Denken der Aufklärung als auch die in ihrer Zeit entwickelte Lern- und Bildungspraxis Erwachsener gelten bis heute als der Referenzzeitraum für die Entstehung der modernen Erwachsenenbildung. In der Praxis etablierten sich Ansätze einer organisierten Erwachsenenbildung, die zum einen vom Bürgertum zum Zwecke der Selbstbildung etabliert wurden. Dazu gehörten Salons, die eher privaten Charakter besaßen, und öffentlich zugängliche Lerngelegenheiten. Die Gründung von Einrichtungen wie Akademien, wissenschaftlichen, künstlerischen und philosophischen Gesellschaften, Vereinen, die sich der Kunst- und Musikpflege widmeten, Lesegesellschaften und Bibliotheken usw. förderten die bürgerlichen Bildungsbemühungen. Sie bildeten die Grundlage für weitere Entwicklungen im 19. Jahrhundert und manche der in der Aufklärung gegründeten Bildungsformate haben bis heute Bestand. Zum anderen engagierte sich das philanthropisch gesinnte Bürgertum im Rahmen der Volksaufklärung für eine standesbezogene, auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit ausgerichtete Bildung des Volks, die notwendig wurde für die Bewältigung der gesellschaftlichen und ökonomischen Modernisierungsprozesse im 18. Jahrhundert. Insofern wird sie auch als „praktische Reformbewegung“ bezeichnet (Böning, Schmitt & Siegert, 2007), die den Grundstein legte für die Bildungsinteressen der unteren Klassen im 19. Jahrhundert.

Die Praxis der Volksaufklärung konzentrierte sich einerseits auf den Aufbau spezieller Schultypen zur beruflichen Vorbereitung der männlichen Jugend, womit eine standesbezogenen Abstufung der Bildungszugänge etabliert wurde. Der Vorstellung, Menschen zu aufgeklärten und nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, lag kein einheitliches Menschenbild zugrunde, vielmehr wurde es entsprechend der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Klassen differenziert. Deren Existenz wurde in der Zeit der Aufklärung nur selten hinterfragt. In gewisser Weise ist der Grundsatz einer aufgaben- und arbeitsbezogenen Regulierung des Zugangs zum Schul- und Bildungssystem bis heute erhalten geblieben. Bezogen auf die Erwachsenen bemühte sich die Volksaufklärung in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts um die Förderung grundlegender und berufsbezogener Kenntnisse der Angehörigen der unteren Klassen, u. a. durch die Gründung von Sonntags-, Land-, Fortbildungs-, Acker- und Bauernschulen (Siegert, 2005, S. 466 f.). In der Zeit der Hochaufklärung erlebte die Wissensvermittlung über die Bereitstellung von volksaufklärerischen Schriften, die zumeist von Vertretern des Bürgertums verfasst wurden, eine erste Blütezeit; einhergehend mit der Etablierung von Volksbibliotheken, Dorflesegesellschaften, Lesungen (ebd., S. 469).

Die grundlegenden theoretischen Gedanken und Prinzipien der Aufklärung prägen das Denken der Erwachsenenbildung teilweise bis heute, auch in dem Bewusstsein der damals diskutierten Grenzen und Widersprüche der Aufklärung. Insbesondere die Frage der prinzipiellen Zugänglichkeit und Nachvollziehbarkeit der Ideen der Aufklärung und die Notwendigkeit, diese im Sinn der heutigen Zeit zu interpretieren,

wurden und werden diskutiert. Zu den bis heute anerkannten Grundgedanken und Prinzipien der Aufklärung zählen die folgenden Punkte:

- Die Vernunft als Ziel der Aufklärung. Sie soll zu Erkenntnis, Wissen, Fortschritt und letztlich zu Glück führen und Grundlage des Denkens und Handelns eines aufgeklärten Menschen sein.
- Die Notwendigkeit einer Bewusstseinsbildung und die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit. Bildungsprozesse sollen allen Menschen unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht und weiteren Differenzierungsmerkmalen ermöglicht werden, was anschließt an Johann Amos Comenius' Grundsatz, „allen alles zu lehren“.
- Die Vermittlung dieser Fähigkeiten, beruhend auf Kommunikation, auf der Aneignung von wissenschaftlichem Wissen und auf dem Erkennen von gesellschaftlichen Zusammenhängen.

Erweiterte Ziele der Aufklärung im 20. und 21. Jahrhundert betreffen insbesondere die Frage eines im Ideal universalen Bildungszugangs für alle, unabhängig von Klassen-, Schicht- oder Milieuzugehörigkeit, Gender, Ethnie, kulturellem oder religiösem Hintergrund, der in der Zeit der Aufklärung nur in Bezug auf die Selbstbildung für alle Menschen galt. Zugleich wurde die gesellschaftliche Differenzierung akzeptiert, so dass berufliche Bildung und Qualifizierung standesgemäßen Be- und Einschränkungen unterlagen. Sozialer Aufstieg durch Bildung wurde vor allem bezogen auf das (Bildungs-)Bürgertum thematisiert. Im 20. und 21. Jahrhundert erweiterte sich die Perspektive: Der Idee nach soll Bildung im Sinn der Aufklärung allen Menschen zu Selbstbestimmung und Emanzipation verhelfen, auch der Gesellschaft als Ganzes. Was auf die Verbesserung der sozialen Verhältnisse für alle ebenso zielt wie auf die politische Partizipation und aktive Gestaltung der Gesellschaft. Darüber hinaus herrscht weitgehender Konsens darüber, dass Bildung für alle im Sinn der Aufklärung Freiheit benötigt, die wiederum demokratische Lebensverhältnisse voraussetzt. Prinzipien wie die Entwicklung von Vernunft, Kritik- und Urteilsfähigkeit als Ziel von Bildung erweisen sich bis heute vor dem Hintergrund der Aufklärung als tragfähig, auch wenn sie in Bezug auf ihre Reichweite durchaus kontrovers diskutiert werden.

Ideen der Aufklärung bleiben unabdingbar für die weitere politische und gesellschaftliche Entwicklung von Demokratien, in dem Bewusstsein, dass sich die der Aufklärung inhärenten Ambivalenzen und Widersprüche im Sinne einer Dialektik der Aufklärung nicht grundsätzlich aufheben lassen. Dennoch sollten, so betonten die Soziologen Theodor W. Adorno (1903–1969) und Max Horkheimer (1895–1973) in ihrer gleichlautenden Schrift (1944/2003), mögliche Gefahren und die missbräuchliche Nutzung der Ideen der Aufklärung reflektiert und im gesellschaftlichen und politischen Handeln berücksichtigt werden. Auch um nicht einem unkritischen Fortschrittsglauben zu unterliegen, der wiederum Aufklärung verhindert (→ Kap. 8.4).

Das Festhalten an grundlegenden Ideen und Positionen der Aufklärung als gesellschaftlich handlungsleitenden Prinzipien heißt auch, ihre Widersprüche und eventuellen Unzulänglichkeiten in jedem Jahrhundert wieder neu und vermutlich kontrovers

zu diskutieren und jeweils zeitgemäße Lösungen zu finden, denn die Aufklärung ist und bleibt für jede Generation ein offenes Projekt. Auch in Zukunft wird die Rezeption der Ideen der Aufklärung, die kritische Auseinandersetzung über ihre Ziele und Möglichkeiten notwendig sein, solange Gesellschaften von der Tragfähigkeit und der heutigen sowie zukünftigen Relevanz ihrer Grundgedanken überzeugt sind.

Denn, so resümierte Peter Faulstich 2011 mit einem wenig optimistischen Blick in die Zukunft: „Die Sorge um die Aufklärung ist begründet, weil nur noch wenige sich um sie sorgen, um die Prinzipien von Vernunft und Öffentlichkeit, die nicht naturgegeben sicher sind, sondern die verloren gehen können“ (Faulstich, 2011, S. 169).

3 Bildungsbewegungen der Handwerker- und Arbeiterschaft

Die Entwicklung der Handwerker- bzw. Arbeiterbildung im 19. Jahrhundert spiegelt jeweils spezifische, eigenständige Emanzipationsbewegungen dieser gesellschaftlichen Gruppen wider. Während sich die Handwerkerschaft nach der Jahrtausendwende vom 18. zum 19. Jahrhundert mit gesellschaftlichen und ökonomischen Umbrüchen und Transformationsprozessen konfrontiert sah, auf die sie zur Sicherung der eigenen Existenz reagieren musste, entstand die Arbeiterklasse als Industrieproletariat in Deutschland erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Industrialisierung nahm zu dieser Zeit einen ersten Aufschwung, veränderte Produktionsweisen erforderten eine neue Klasse lohnabhängig Beschäftigter. In der historischen Betrachtung kommt der Wechselwirkung zwischen den jeweiligen politischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen und den Veränderungen, denen sich die Handwerkerschaft ausgesetzt sah, besondere Bedeutung zu. Die Industrialisierung war grundlegend für die Entstehung der Arbeiterklasse als viertem Stand.

Der Einsatz beider Gruppen für ihre Bildungsprozesse ist nicht zu trennen von den allgemeinen politischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen und den politischen Prozessen, die von der Handwerker- und der Arbeiterbewegung selbst ausgingen. Die jeweiligen Bildungsbewegungen standen in engem Zusammenhang mit politischen Forderungen bzw. Entwicklungen oder waren ein Charakteristikum der Bewegungen. Mit unterschiedlichen Gewichtungen zielten die Bildungsbemühungen *erstens* auf die (Selbst-)Aufklärung im Interesse politischer und gesellschaftlicher Emanzipation und Partizipation, *zweitens* auf berufliche Qualifizierung und *drittens* auf Allgemeinbildung zur Verbesserung der individuellen Handlungsfähigkeit, um die gesellschaftlichen Transformationsprozesse nicht nur zu bewältigen, sondern aktiv mitzugestalten. Dabei wurden sowohl die Mitglieder als Individuen angesprochen als auch die Entwicklung der Bewegungen insgesamt in den Blick genommen (Röhrig, 1975).

Im Sinne der in Kapitel 1.3 vorgestellten Merkmale sozialer Bewegungen, deren Interessen einerseits in einem Spannungsverhältnis zu Staat und zur Wirtschaft stehen können (Grande, 2021, S. 14) und die andererseits nach politischem Einfluss in Politik und Öffentlichkeit streben (Schmidt, 2021, S. 23), werden die Handwerker- und später die Arbeiterbewegung und ihre jeweiligen Bildungsbewegungen im Folgenden als soziale Bewegungen verstanden. Sie etablierten sich im 19. Jahrhundert als soziale Klassen aufgrund ökonomischer Transformations- und sozialer Wandlungsprozesse, erhielten aber keine ihrer Größe und wirtschaftlichen Relevanz entsprechenden politischen Mitsprache- und Partizipationsrechte.

Beide Bewegungen zeichnen weitere Charakteristika sozialer Bewegungen nach Walters (2005, S. 54) aus. Ihre Anhängerinnen und Anhänger entwickelten als Ange-

hörige der jeweiligen Gruppe eine kollektive Identität und setzten sich für die Durchsetzung gemeinsamer Ziele ein. So forderten sie politische Partizipationsrechte, die Durchsetzung angemessener Löhne sowie eine existenzsichernde soziale Absicherung. Damit standen sie in einem antagonistischen Verhältnis zu den jeweiligen Regierungen, aber auch zu Vertretern der Wirtschaft. Zur Durchsetzung ihrer Interessen entwickelte sowohl die Handwerker- als auch die Arbeiterbewegung normative Zielsetzungen, die auf gemeinsamen Werten und Normen, Haltungen und Einstellungen sowie Überzeugungen beruhten. Das heißt nicht, dass die Bewegungen zu jeder Zeit in sich völlig homogen gewesen wären. Innerhalb der Bewegungen gab es durchaus konträre Meinungen und Vorstellungen hinsichtlich des besten Weges, das übergeordnete Ziel politische Rechte und politische Gleichberechtigung zu erreichen. Verbunden mit der Frage, welche Rolle die Bildung der Mitglieder bei der Durchsetzung ihrer Ziele spielen sollte.

Um den komplexen und differenzierten Prozessen der Entwicklung der Handwerker- und Arbeiterbildungsbewegung gerecht zu werden, wird sich die Darstellung zunächst auf die Ereignisse und Entwicklungen in ihrem historischen Verlauf ab 1830 konzentrieren. In diese Zeit fallen die Entstehung der ersten Handwerkervereine, die Revolutionszeit 1848/49, die Entstehung der Industriearbeiterschaft und deren Bemühen um eine klassenbewusste Arbeiterbildung bis 1868 und die Aufhebung des Sozialistengesetzes 1890 (→ Kap. 3.1). Differenzierung und Kontroversen prägten die Arbeiterbildung im Kaiserreich von 1890 bis 1914, bis sie mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs weitgehend zum Erliegen kam (→ Kap. 3.2). Zum besseren historischen Verständnis der Ereignisse in der Zeit der Weimarer Republik und die Rolle, die in dieser Zeit sowohl die Volksbildung als auch die Arbeiterbildung spielten, werden in einem Exkurs in Kapitel 3.3 die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen dieser Zeit skizziert. Kapitel 3.4 zeichnet die Strukturbildungsprozesse der Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik nach. Parteien, Gewerkschaften und die freie Volksbildung entdeckten die Arbeiterbildung als eine genuine Aufgabe, was zu einer bis dahin nicht gekannten strukturellen, organisatorischen und inhaltlichen Differenzierung führte. Diese Organisationen und Strukturen wurden in der Zeit des Nationalsozialismus weitgehend zerschlagen oder unter die Aufsicht neu gegründeter nationalsozialistischer Organisationen gestellt (→ Kap. 3.5). Nach der Befreiung vom Nationalsozialismus durch die alliierten Streitkräfte 1945 wurde Deutschland zunächst unter Aufsicht der Militärregierungen der Besatzungsmächte gestellt. In der Frühzeit der Bundesrepublik Deutschland entwickelten die Gewerkschaften einerseits Angebote zur Bildung und Professionalisierung ihrer Funktionäre. Andererseits gründete der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) in Kooperation mit dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV) 1948, noch vor der Gründung der Bundesrepublik, den Bundeskreis Arbeit und Leben. Dieser fungiert als Dachverband der Landesverbände Arbeit und Leben, deren Ziel es ist, regionale Bildungsangebote für alle Arbeitnehmer zu organisieren.⁷ Damit knüpften der DGB und der DVV an die liberale Tradition der Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik an; eine eigenstän-

7 Zur heutigen Bildungsarbeit von Arbeit und Leben siehe <https://arbeitundleben.de>.

dige sozialistisch geprägte Arbeiterbildung konnte nach dem Krieg in der Bundesrepublik nicht wieder aufleben (Kapitel 3.6). Das Kapitel schließt mit einer Einschätzung der Bedeutung der Handwerker- und Arbeiterbildung für die Erwachsenenbildung heute (→ Kap. 3.7).

3.1 Handwerker- und Arbeiterbildungsbewegung von 1830 bis 1870

Die Darstellung der Handwerker- und Arbeiterbildungsbewegung orientiert sich an einer in der Geschichtswissenschaft üblichen Periodisierung, beginnend mit der Zeit des Vormärz ab 1815 bis zur Revolution 1848/49 über die Zwischenzeit bis zur Reichsgründung 1871, die Kaiserzeit, die Zeit der Weimarer Republik (1919–1933) und die Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1945 bis zur Wiedervereinigung beider deutscher Staaten 1990. Sowohl die Handwerker- als auch die Arbeiterbildungsbewegung waren in sich jeweils sehr differenziert, je nach Akteuren und Initiatoren wurden unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt, die von einer Integration in die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen bis zu Ideen der grundlegenden politischen Veränderungen von Staat und Gesellschaft reichten.

Die Geschichte der Arbeiterbildung und der Arbeiterbewegung von 1830 bis zum Ende des Sozialistengesetzes 1890 ist gekennzeichnet von staatlichen Einschränkungen und Verboten sowie der politischen Verfolgung ihrer Protagonistinnen und Protagonisten. Darüber hinaus wurden fast zu jeder Zeit Auseinandersetzungen über die Zielsetzungen der Arbeiterbildung innerhalb der Bewegung geführt, sodass ihre Entwicklung von verschiedenen, sich häufig widersprechenden Richtungen und Strömungen geprägt war. Die unterschiedlichen Auffassungen bezogen sich einerseits auf die Frage der Anpassung an oder den Widerstand gegen die jeweils bestehenden politischen und ökonomischen Verhältnisse. Diese Fragen wurden sowohl innerhalb der Arbeiterbewegung diskutiert als auch von außen an sie herangetragen, solange das liberale Bürgertum und kirchliche Vertreter sich gemeinsam mit der Handwerker- und Arbeiterschaft für die Verbesserung ihrer sozialen Lage einsetzten, was bis zur Reichsgründung im Jahr 1871 der Fall war.

Ab 1860 gab es in der Arbeiterbewegung selbst immer wieder Diskussionen und Kontroversen über den richtigen Weg zur Emanzipation. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob erst demokratische und/oder sozialistische politische Verhältnisse erstritten und der Kapitalismus überwunden werden müsste, um die Verbesserung der ökonomischen Verhältnisse aller herbeizuführen. Oder ob zunächst eine Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiterschaft innerhalb des bestehenden politischen Systems erwirkt werden müsste, um danach ihre politische Partizipation durchzusetzen und ökonomische Reformen einzuleiten. Beide Ansätze dachten der Arbeiterbildung jeweils eine eigene Rolle zu, um die Arbeiterschaft auf ihren Kampf bzw. auf die Durchsetzung ihrer Rechte vorzubereiten.

Es ist in der gebotenen Kürze der Darstellung nicht möglich, auf alle Ansätze und Varianten einzugehen, daher werden diejenigen beispielhaft herausgearbeitet, die jeweils charakteristische und zukunftsweisende Konzepte entwickelten. Erschwerend für die Darstellung und das Verständnis kommt hinzu, dass insbesondere die Arbeiterbildungsbewegung nur in ihrer Wechselwirkung mit der politischen Arbeiterbewegung zu verstehen ist. Beide Bewegungen bedingen einander und spiegeln einerseits Reaktionen auf politische Ereignisse, andererseits antizipierten sie durch ihr Handeln Emanzipationsprozesse der Arbeiterschaft.

3.1.1 Die Bildungsbewegung der Handwerker im Vormärz von 1815 bis 1848

Die Bildungsbewegung der Handwerker entstand im Kontext der politischen Umbrüche in Europa nach der Französischen Revolution und der sich daran anschließenden Herrschaft Napoleon Bonapartes (1769–1821) und dessen Kriegshandlungen. Europa befand sich dadurch in einer politisch instabilen Übergangszeit, die erst durch die Vertreibung Napoleons und die Wiedereinsetzung des französischen Königs in der Person Ludwig XVIII. (1755–1824) im Jahr 1814 bzw. nach dem Interregnum Napoleons und dessen Niederlage bei Waterloo 1815 beendet wurde. Die Beschlüsse des Wiener Kongresses 1814/15 führten zu einer politischen Neujustierung Europas. Die europäischen Staatsgebiete wurden teilweise neu strukturiert, mit den Machtzentren Österreich und Preußen. 1815 wurde der sogenannte „Deutsche Bund“ gegründet, ein lockerer Staatenbund, der bis 1866 existierte. Der Bund verfügte nicht über eine Staatsgewalt, sondern hatte Vereinscharakter, was bedeutete, dass die Mitglieder des Bundes (34 Fürstentümer und vier freie Städte) jeweils ihre staatliche Souveränität und Unabhängigkeit behielten. In den zumeist monarchisch geprägten Strukturen orientierten sich die Herrscherhäuser an einem aufgeklärten Absolutismus, was eine Demokratisierung der politischen Verhältnisse weitgehend ausschloss. Der Deutsche Bund festigte die Kleinstaaterei in Europa, mit nachhaltigen Folgen für die politischen und ökonomischen Entwicklungen. Insbesondere Zölle und Abgaben beeinträchtigten den Handel und den freien Warenverkehr.

Die Beschlüsse des Wiener Kongresses waren im Vergleich zu der Zeit der Französischen Revolution eher rückwärtsgewandt und restaurativ. Dennoch kennzeichnete Deutschland in der Zeit zwischen 1815 und 1849 eine gewisse Aufbruchstimmung, da zunächst das Bürgertum, später auch die Handwerker Ideen und Gedanken der Aufklärung weiterverbreiteten und einen demokratischen Umbau der Gesellschaft forderten. Der Bildungsgedanke der Aufklärung, der Bildung als ein Recht aller Menschen anerkannte, spielte nach wie vor eine Rolle; Initiativen und Varianten der bürgerlichen (Selbst-)Bildung bestanden weiterhin.

Ansätze einer Volksbildung für alle – zumeist initiiert durch das Bürgertum – wurden nach 1800 weiterentwickelt. Diese Form der Volksbildung fand bereits in der Zeit der Aufklärung ihren Ausdruck in der Gründung Patriotischer Gesellschaften, die erste erfolgte in Hamburg 1765. Ihr Ziel war die Anhebung des Bildungsniveaus der Handwerker und Kleingewerbetreibenden. Sie boten sowohl handwerkliche Fortbildungskurse an als auch allgemeinbildende Veranstaltungen zu Technik, Mechanik,

Naturlehre und Chemie (Wahle, 2010, S. 16 f.). Während diese Formen der Fortbildung in der Zeit der Aufklärung etabliert wurden, hatten die Zünfte zuvor jahrhundertlang über die Ausbildung der Handwerker gewacht, wobei Traditionserhalt und die Regulierung des jeweiligen Arbeitsmarktes eine wesentliche Rolle spielten.

Die politischen Veränderungen nach dem Wiener Kongress 1815 gingen mit sozialen und ökonomischen Transformationsprozessen einher, die insbesondere die Handwerkerschaft betrafen. Die feudal-ständische Gesellschaft ging allmählich in eine bürgerlich-moderne Gesellschaft über. In diesem Prozess „wurden historisch überlieferte gesellschaftliche, politische, ökonomische, geistig-kulturelle und berufliche Prinzipien von innovativen Ansprüchen und Erwartungen abgelöst“ (Wahle, 2010, S. 3). Die Durchsetzung bürgerlicher Freiheiten zielte auf Emanzipation und Partizipation, eine Voraussetzung dafür war die Bildung der Bevölkerung. „Bildung und Erziehung wurden folglich zur Schlüsselkategorie einer nach neuen Prämissen aufzubauenden Gesellschaftsordnung“ (ebd.).

Die Forderung nach Bildung, nach Emanzipation und Partizipation galt nicht nur für das Bürgertum, sondern auch für die Unterschicht, die in dieser Zeit ca. 80 Prozent der Bevölkerung in Deutschland ausmachte. Ihr Anspruch auf Bildung wurde allerdings nicht von allen Mitgliedern der Gesellschaft geteilt, vielmehr war und blieb er bis weit ins 20. Jahrhundert umstritten. Comenius' Idee, „allen Menschen alles zu lehren“, ging über die eher akzeptierte Sichtweise hinaus, nach der die Aneignung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten in erster Linie beruflichen Tätigkeiten galt. Die Gliederung des Bildungssystems spiegelte diese Haltung. Schulische Zugänge wurden stände- bzw. klassenbezogen reglementiert, Durchlässigkeit war nicht erwünscht. Um die durch das Schulsystem entstehenden Defizite in der Elementarbildung zu kompensieren, kam der sich entwickelnden organisierten Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert eine besondere Bedeutung zu, denn

„Bildung wurde nun ein Anspruch aller Schichten und aller Lebensstufen, also auch der Erwachsenen. Mit dem Einlösen dieses Anspruchs selbst gewann die Erwachsenenbildung eine entscheidende soziale und politische Funktion. Sie trug dazu bei, tradierte Herrschaftsformen, die auf der angenommenen Ungleichheit des Menschen beruhten, infrage zu stellen“ (Olbrich, 2001, S. 29).

Dennoch wurde die berufsbezogene Fortbildung der Unterschicht zunächst als wichtiger angesehen als ihre Allgemeinbildung. Insbesondere die Handwerkerschaft und die Kleingewerbetreibenden sahen sich angesichts der politischen und ökonomischen Veränderungen nach dem Wiener Kongress mit der Herausforderung konfrontiert, ihre beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten anzupassen. Die Abschaffung von Zunftprivilegien zugunsten von Gewerbeordnungen sollte die Wirtschaft ankurbeln und den Handel erleichtern, was den gewerblichen Bereich nachhaltig veränderte. Die traditionell handwerklichen Strukturen wurden zunächst vom Manufaktur- und Verlagsystem überlagert, in den 1830er Jahren entstanden erste Fabriken, in denen neue Produktionsverfahren angewandt wurden. Modernisierung und Frühindustrialisierung betrafen die Handwerker in unterschiedlicher Art und Weise. Dort, wo die Mechanisie-

rung Einzug erhielt, wie in der Textilherstellung, mussten sich die Handwerker umorientieren und in Manufakturen, im Verlagssystem oder in den ersten Fabriken arbeiten. In der Textilindustrie bildete sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts allmählich die Klasse der Lohnarbeiter heraus. Andere handwerkliche Sektoren waren weniger betroffen, ihre traditionellen Strukturen hatten das gesamte Jahrhundert über Bestand oder es wurden auch neue Handwerkszweige gegründet (Wahle, 2010, S. 8).

Die Transformationsprozesse stellten neue Anforderungen an die beruflichen Qualifikationen der Handwerker und Gewerbetreibenden. Ab 1815 ermöglichten Handwerker- und später Arbeiterbildungsvereine eine zielgerichtete berufliche Fortbildung und eine Verbesserung der Allgemeinbildung. So gründeten, dem allmählichen Industrialisierungsprozess entsprechend, zwischen 1815 bis 1840 zunächst die Handwerker eigene Bildungsvereine, mit dem Ziel der beruflichen Fortbildung ihrer Mitglieder. Darüber hinaus entstanden Vereine, die eher der Freizeitgestaltung dienten, sowie Assoziationen zur Absicherung sozialer Risiken wie Armut oder Krankheit (Olbrich, 2001, S. 58). Die verschiedenen Akteursgruppen verfolgten unterschiedliche Interessen, neben berufsbezogenen Vereinsgründungen entstanden auf dem Umweg über die im Ausland gegründeten Handwerkervereine Zusammenschlüsse, die gezielt politische Zielsetzungen verfolgten. In deren Mittelpunkt standen Forderungen nach einer Demokratisierung von Gesellschaft und Staat.

Auch das Bürgertum bemühte sich um die Verbesserung der Lebensbedingungen der Handwerker und Kleingewerbetreibenden und gründete sowohl aus humanitären und sozialen als auch aus politischen Gründen Hilfsvereine zu ihrer Unterstützung. Sie wollten auf diese Weise die soziale Lage der Unterschichten verbessern. Insbesondere zwischen 1815 und 1840 war der Pauperismus weiter Kreise der Bevölkerung ein gesellschaftliches Problem, das Anlass zur Sorge gab. Man fürchtete, dass sich die verarmte Bevölkerung gegen ihre Lage wehren könnte, indem sie den gesellschaftlichen Status quo durch Aufstände infrage stellt (Olbrich, 2001, S. 58). Aus diesem Grund zielten die bürgerlichen Volksbildungsangebote auf die Integration der Unterschicht in das bestehende gesellschaftliche und politische System; dabei sollte die ständische Ordnung der Gesellschaft aufrechterhalten werden (Birker, 1973, S. 33). Die Entwicklung der Handwerker- und der Arbeiterbildungsvereine in Deutschland nach 1815 war also von Beginn an widersprüchlich. Ihre Akteure verfolgten unterschiedliche Interessen, sodass die Vereine ein Spektrum zwischen Anpassung an und Widerstand gegen die bestehenden politischen Verhältnisse aufwiesen.

Für die weitere Entwicklung der Handwerker- und der Arbeiterbildung spielten die politischen Ereignisse in Europa ab 1830 eine wichtige Rolle. Die Staaten hatten sich von den Folgen der Napoleonischen Kriege erholt, die Bevölkerung wuchs wieder, Handel und frühe Formen der Industrialisierung führten zu ökonomischen Transformationsprozessen. Es herrschte eine Aufbruchstimmung, in der die Bevölkerung auf eine Liberalisierung der Politik hoffte. Das war eine Erwartung, der der nach wie vor herrschende Adel nicht folgte. Vielmehr versuchte er, seinen politischen Einfluss zu stärken, und unterdrückte liberale Tendenzen eher.

So wurde 1830 die Pressefreiheit aufgehoben. Das führte in Frankreich, Belgien und Polen zu Volksaufständen, ebenso einigen deutschen Staaten. Regional begrenzt wehrten sich Teile der Bevölkerung gegen die restaurative und reaktionäre Politik. Die Aufstände waren allerdings kaum von Erfolg gekrönt. Dennoch stärkten sie das politische und liberale Bewusstsein des Bürgertums und der Handwerkerschaft, die 1832 beim sogenannten Hambacher Fest öffentlich politische Forderungen stellten. Zu den Forderungen gehörten die Einführung der Volkssouveränität und die Durchsetzung bürgerlicher Freiheiten wie Meinungs-, Versammlungs- und Pressefreiheit. Darüber hinaus sollte die nationale Einheit Deutschlands durch die Gründung eines politischen Bundes wieder hergestellt und Europa neu geordnet werden.

Das Hambacher Fest zog zwar nicht die erwartete politische Liberalisierung nach sich, führte aber in der Bevölkerung zu einer veränderten politischen Stimmung, der der Adel mit Repression begegnete. In der Folge wurden in den 1830er Jahren politisch unliebsame Personen bespitzelt, unterdrückt und verfolgt. Vor allem Handwerker wanderten in liberale Staaten wie Frankreich, die Schweiz, Belgien oder Großbritannien aus und kamen dort mit sozialistischen und kommunistischen Ideen in Berührung. Die im europäischen Ausland sozialisierten wandernden Handwerksgelegen gründeten zunächst im Ausland, später auch in Deutschland politisch motivierte Bildungsvereine (Schraepfer, 1972, S. 29 ff.; Birker, 1973, S. 21 ff.; Olbrich, 2001, S. 59 ff.).

Einer der ersten war der Großdeutsche Verein, der 1832 in Paris entstand. Er gilt als ein Urverein der politischen Handwerker- und Arbeiterbildungsvereine, ihm gehörten der Journalist Ludwig Börne (1786–1837) und der Dichter Heinrich Heine (1797–1856) an. Paris wurde zu einem Zentrum deutscher Emigranten, die weitere frühsozialistische Handwerker- und Arbeiterbildungsvereine etablierten. Die bekanntesten waren der 1832 in Paris gegründete Geheimbund „Bund der Geächteten“ und der demokratisch organisierte „Bund der Gerechten“ (1837). Er wurde als Gegenentwurf zum Bund der Geächteten von dem Schneidergesellen Wilhelm Weitling (1808–1871) ins Leben gerufen, der dessen hierarchischen Strukturen ablehnte (Faulstich & Zeuner, 2001, S. 21).

Weitling gilt als einer der bedeutendsten frühsozialistischen Theoretiker, der das Denken der Handwerkerschaft im Vormärz entscheidend beeinflusste. Seine Schrift *Die Menschheit wie sie ist und sein sollte* (1838) und sein Hauptwerk *Garantien der Harmonie und Freiheit* (1842) wurden von den Handwerkern gelesen und weiterverbreitet, so kamen die Ideen auch nach Deutschland (ebd., S. 22). Der Bund der Gerechten arbeitete in der Schweiz und in England. In der liberalen Schweiz entstanden in den 1830er und 1840er Jahren weitere Arbeiterbildungsvereine, über die Kontakte nach Deutschland aufgebaut wurden, wo in der Folge ebenfalls Arbeiterbildungsvereine gegründet wurden, die politische Ziele verfolgten. Dennoch spielte neben der Entfaltung des politischen Bewusstseins der Arbeiterschaft die Vermittlung beruflicher und allgemeiner Bildung in den Vereinen weiterhin eine wesentliche Rolle.

Zwischen 1843 und 1848 entstanden entsprechende Vereine in Stettin (1843), Berlin (1844), Mannheim (1844 gegründet, 1847 aufgelöst, 1848 wiedergegründet), Hamburg und Kiel (1845), Magdeburg, Oldenburg, Altona, Danzig, Luckenwalde,

Chemnitz, Elberfeld und Bremen (1846), Leipzig (1847), Breslau, München und Wien (1848 oder früher) (Birker, 1973, S. 35 f.). Die regionale Verteilung der Vereine zeigt, dass die Handwerker- und Arbeiterschaft in vielen Landesteilen aktiv wurde. Die Vereine und ihre Protagonisten unterschieden sich in Bezug auf ihre politischen Zielsetzungen durchaus. Ihre Arbeit wurde, je nachdem in welchem Staat oder in welcher Stadt sie agierten, von den Herrschenden eher toleriert oder auch bekämpft. Die Mitgliederzahlen der Vereine schwankten stark. Birker schätzte, „daß zu Anfang des Jahres 1848 mehreren Tausend Handwerkern und Arbeitern die Idee eines Zusammenschlusses in Vereinen vertraut war und sie zumindest vorübergehend einem Arbeiterbildungsverein angehört hatten“ (ebd., S. 38). Viele Vereine stärkten das politische Denken und Bewusstsein der Handwerker- und Arbeiterschaft. Diskutiert wurden Veröffentlichungen, in denen die soziale Frage vor dem Hintergrund der Industrialisierung thematisiert wurde, wie die Schrift *Sozialismus und Kommunismus im heutigen Frankreich* (1842) von Lorenz von Stein (1815–1890) und der Bericht *Über die Lage der arbeitenden Klasse in England* (1845) von Friedrich Engels (1820–1895) oder auch die bereits erwähnten Schriften von Wilhelm Weitling.

Bis zur Revolution 1848 betrieben das Bürgertum und die Handwerkerschaft die Bildungsvereine zumeist gemeinsam, die spätere Differenzierung in Volksbildung und Arbeiterbildung wurde noch nicht getroffen (Dittrich, 1980, S. 152). Die meisten Vereine betonten die sozialintegrierende Zielsetzung ihrer Bildungsarbeit. Es zeigte sich, dass sich „in bezug auf den Bereich der Bildung [...] eine Annäherung aller Volksschichten abzeichnete, daß die Methode der Wissensvermittlung sich zu wandeln begann und daß ein äußerst lebendiges Bildungsstreben in allen Kreisen der Bevölkerung erwacht war, zu dessen Befriedigung insbesondere Literatur und die verschiedenen Vereine beitrugen“ (Balsler, 1959, S. 98 f.). Die Lehrer der Vereine stammten zumeist aus dem Bürgertum. Es waren Wissenschaftler, Dichter, Journalisten, Juristen, Ärzte oder Unternehmer, die sich einer neutralen Wissensvermittlung verpflichtet fühlten, was sich in den Themen und Inhalten der Bildungsangebote niederschlug. Zumeist wurden Elementarkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Grundkenntnisse in technischen Fächern zur beruflichen Fortbildung vermittelt (Dittrich, 1980, S. 148). „Gegenstände der Diskussionen und Vorträge waren alle die damalige Zeit bewegende Themen. Es gab einen starken enzyklopädischen Anspruch. Unter der Gefahr starker Repression blieben die politischen Themen jedoch weitgehend ausgespart – bis auf die Zeit der Revolution“ (ebd.).

Eine organisatorische Stärkung erhielten die Bildungsvereine durch den von dem Buchdruckergesellen Stephan Born (1824–1898) initiierten Zusammenschluss zur Allgemeinen Deutschen Arbeiterverbrüderung (1848–1854). Der überregionale Verein setzte sich für die Verbesserung der Lebensverhältnisse der Arbeiterschaft durch Selbsthilfe ein und hatte einen eher gewerkschaftlichen Charakter (Dittrich, 1980, S. 158). Der Bildung maß die Arbeiterverbrüderung besondere Bedeutung zu, sie galt als Garant für die Verbesserung der sozialen Lage der Unterschicht (ebd., S. 160). Der Verein forderte bei seinem ersten Kongress in Berlin den Aufbau eines Schulwesens mit unentgeltlichem Unterricht bis zum vierzehnten Lebensjahr zur „möglichst voll-

kommenen Ausbildung der Jugend zu Welt- und Staatsbürgern“ (Birker, 1973, S. 49, Anm. 102). Darüber sollte der freie Zugang zu Volksbibliotheken und der Ausbau der Volksbildung gewährleistet werden, um die wissenschaftliche und berufliche Fortbildung der Arbeiterschaft zu unterstützen. Die Einrichtungen sollten staatlich finanziert werden (ebd., S. 49). Die Vorstellungen des ersten Kongresses zum Bildungsauftrag der Arbeiterverbrüderung zielten primär auf eine Verbesserung des allgemeinen Bildungsstandes der Arbeiterschaft. Die Bildungsarbeit der Mitgliedervereine trug möglicherweise zur Politisierung der Beschäftigten bei, was wiederum für die weitere Entwicklung der Arbeiterbewegung von Bedeutung war (Dittrich, 1980, S. 153).

Eindrücke über die Teilnahme an den Zusammenkünften im Hamburg in den 1840er Jahren, wo die Arbeiterbewegung eine lebhaft und differenzierte Arbeiterbildungsszene aufbaute (Zeuner, 2001) vermittelt der Wiener Arbeiter Friedrich Leßner (1825–1910) in einem Bericht über seinen Besuch im dortigen Arbeiterbildungsverein. In seinen *Erinnerungen eines alten Kommunisten* (Wien, 1898), schildert er seine Erlebnisse. Leßner war als wandernder Schneider ein Anhänger Wilhelm Weitlings, dessen Schriften er im Hamburger Arbeiterbildungsverein kennenlernte. 1856 emigrierte er nach London, wo er sich für die Arbeiterbildung engagierte und später als Journalist arbeitete. Er war mit Karl Marx und Friedrich Engels befreundet und wurde Kommunist. Leßner berichtete aus eigener Anschauung über den Bildungsverein:

„In Hamburg entstand damals ein Arbeiterbildungsverein, der den Sammelpunkt aller fortgeschrittenen Arbeiter bildet. Allabendlich fanden sie sich hier ein, um Zeitungen zu lesen, zu diskutieren oder zu singen und fremde Sprachen zu lernen. Die Zeitungen, die auslagen, gehörten meist der oppositionellen Richtung an; die Diskussionen drehten sich hauptsächlich um kommunistische Fragen, und die Lieder, die die Gesangssektion pflegte, waren radikale Freiheitslieder. Das Motto des Gesangsvereins war: ‚Nicht, daß ich singe, sondern was ich singe, macht mich so stolz, so frei!‘

Der Arbeiterbildungsverein war im besten Sinne des Wortes eine Kulturstätte der revolutionären Gedanken. Freilich, der revolutionären Gedanken der 40er Jahre: Bestrebungen für die Deutsche Einheit und Freiheit, für Republik und Verbrüderung der Völker, für Freidenkerei, Urchristentum, Kommunismus – alle diese Ideen liefen dort durcheinander und vereinigten sich zu höchst unklaren und unbestimmten Idealen. Es war eine Zeit der Gärung, die nur von wenigen begriffen wurde.

Im Arbeiterbildungsverein galt Wilhelm Weitling als der große Mann der Zukunft. Die Verehrung, die er in unseren Kreisen genoß, war grenzenlos. Er war der Abgott seiner Anhänger“ (Leßner, 1975, S. 48 f.).

Die Volks- und Arbeiterbildung spiegelte mit dem Ende der Revolution 1850 die vorherrschenden politischen Grundhaltungen: Restaurativ-konservative Vertreter sahen Bildung als ein Privileg der Besitzenden an. Liberale verknüpften Bildungsprivilegien mit materiellem Besitz und den daraus abzuleitenden politischen Rechten. Demokraten propagierten das Recht für Bildung für alle – unabhängig von sozialer Herkunft und Status (Röhrig & Söllner, 1975, S. 299).

3.1.2 Politische Transformationsprozesse in der Zeit der Revolution 1848/49

Der historischen Überlieferung nach gilt als Protagonist der Revolution 1848/49 in Deutschland in erster Linie das liberale Bürgertum, das in seinem Kampf gegen die repressive Politik des Adels von der Handwerker- und der Arbeiterschaft sowie von den Bauern unterstützt wurde. Das Bemühen der Revolutionäre in der Frankfurter Paulskirche, eine demokratische Republik auszurufen, und letztlich ihr Scheitern ist das bestimmende historische Narrativ dieser Revolution. Allerdings weisen neue historische Forschungen darauf hin, dass sich auch andere Bevölkerungsgruppen lokal oder regional – etwa im Rahmen begrenzter Aufstände – für politische Freiheiten und die Verbesserung ihrer sozialen Lage einsetzten (Gatzka, 2023, S. 6). So wehrte sich die Unterschicht gegen die schlechte Versorgungslage und die Landbevölkerung gegen die noch immer existierende Feudalordnung, die es ihr erschwerte, ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Die Revolution in Deutschland war kein flächendeckender Aufstand, vielmehr begann eine erste Bewegung 1847 in Offenburg in Baden, als sich „das Volk von Baden“ mit einem Forderungskatalog an seine Regierung in Karlsruhe wandte.

„Darin beklagten sie die Verletzung der Landesverfassung durch die Staatsregierung und verlangten Pressefreiheit, Gewissensfreiheit und die Vereidigung des badischen Militärs auf die Verfassung. Zudem verurteilten sie die Bevormundung der Bürger durch die Polizei und die Störung des Vereinsrechts, der Versammlungsfreiheit und der Freiheit des Verkehrs durch dieselbe“ (Gatzka, 2023, S. 6).

Der Katalog endete mit der Forderung nach gesellschaftlicher Demokratisierung und „Abschaffung aller Vorrechte“ und der „Selbstregierung des Volkes“ anstelle der „Vielregierung der Beamten“ (ebd., S. 7). Es folgten entsprechende Bewegungen in anderen Landesteilen, wo sie, wie in Preußen, teilweise blutig niedergeschlagen wurden.

Im kulturellen Gedächtnis wird die Revolution von 1848/49 eher ambivalent überliefert. Die Narrative reichen von der Betonung des Scheiterns der Revolution bis hin zu Einschätzungen, nach denen die revolutionären Entwicklungen ein sehr komplexes und heterogenes Bild ergeben, das bisher nicht vollständig erforscht ist. Als eine Geschichte des Scheiterns wird die Revolution *erstens* interpretiert, weil die ab März 1848 in Frankfurt tagende Nationalversammlung ihre Forderungen nach gesellschaftlicher Demokratisierung und der Schaffung eines einheitlichen deutschen Staates nicht durchsetzen konnte. *Zweitens*, weil sich das liberale Bürgertum nach der Zerschlagung der Revolution zur Sicherung und Verbesserung der eigenen ökonomischen Situation eher auf die Seite des Adels schlug (Rapport, 2023, S. 14). Als positive Beispiele für langfristige gesellschaftliche, soziale und ökonomische Veränderungen, deren Umsetzung sonst vermutlich länger gedauert hätte, gelten die Entstehung der Arbeiterbewegung und der Frauenbewegung. Beide konnten sich nach 1849 stärker Gehör verschaffen und gewannen mit ihren Forderungen gesellschaftlichen und später politischen Einfluss. Darüber hinaus entwickelten sich in den Revolutionsjahren erstmals eine politische Öffentlichkeit und ein politischer Pluralismus, der „sichtbar [wurde] in der Gründung von Zeitungen und Zeitschriften, der Gründung politischer Clubs, Vereine, Berufsverbände und mithin lokaler Organisationsformen, die als Vorformen moderner

politischer Parteien, Gewerkschaften und Verbände zu begreifen sind“ (Gatzka, 2023, S. 8). Politische Partizipation jenseits etablierter politischer Strukturen wurde für kurze Zeit möglich. Die Entwicklungen „verweisen darauf, dass die Idee der Volkssouveränität von außen, oder wenn man will: ‚von unten‘, an politische Institutionen herangetragen wurde und sich in enger Kommunikation mit ihnen ihren Weg in die Verfassungen moderner Demokratien bahnte“ (ebd., S. 9).

Die Revolution von 1848/49 zog zwar unmittelbar nur wenige politische Veränderungen nach sich, aber die erhobenen Forderungen ebneten langfristig den Weg für politische, soziale und ökonomische Transformationsprozesse. Nach und nach setzte sich die Modernisierung der Lebenswelt und der gesellschaftlichen Strukturen durch.

Die Arbeiterschaft formierte sich durch die Industrialisierung als vierter Stand, ohne dass ihre existenziellen Lebensbedingungen verbessert wurden. Um sich gegen diese existenzbedrohenden Zustände zu wehren, formierte sich nach der Revolution die proletarisch-sozialistische Arbeiterbewegung, die allmählich an politischer Kraft gewann. In ihren Anfängen setzte sie sich vor allem für die Verbesserung der Lebensbedingungen der Arbeiterschaft ein, indem sie Hilfe zur Selbsthilfe organisierte. Dies wurde zunächst als die dringlichste Aufgabe angesehen, da sich weder die Regierungen noch die Unternehmer veranlasst oder verpflichtet sahen, die sozialen Folgen des auf Ausbeutung angelegten Industriekapitalismus aufzufangen. Die Arbeiterbewegung reagierte mit Überlegungen zu Parteigründungen auf der einen und Gewerkschaftsgründungen auf der anderen Seite, um politisch gehört zu werden und auch handelnd eingreifen zu können. In diesem Zusammenhang ist die Entstehung der Arbeiterbildungsbewegung zu verorten, die ab den 1850er Jahren eine wesentliche politische Rolle in Deutschland spielen sollte.

3.1.3 Arbeiterbildung und Arbeiterbewegung von 1850 bis 1868

Nach der Revolution von 1848/49 entfaltete sich die Arbeiterbildung in einem Wechselverhältnis zwischen den politischen und ökonomischen Entwicklungen in Deutschland und der Entstehung der Arbeiterbewegung in der ersten Phase der Industrialisierung.⁸ Dennoch gilt die Zeit bis 1870 als eine Periode der politischen Restauration. Die Entwicklung einer demokratisch-sozialistischen Arbeiterbildung, die sich zum Ende der Revolution abzeichnete, wurde durch Einschränkungen der Koalitionsfreiheit 1854 in den meisten deutschen Staaten unterbunden. Erst der ökonomische Aufschwung in den 1860er Jahren und die industriell-kapitalistische Entwicklung führte mit dem Aufbau einer nennenswerten Textil- und Metallindustrie zur Entstehung des Industrieproletariats, das sich aus Arbeitern und Handwerkern zusammensetzte. Je nach Sektor verlangte die Arbeit in den Fabriken sehr unterschiedliche berufliche Qualifikationen, sodass insbesondere in der Metallindustrie gut ausgebildete Handwerker eingestellt wurden (Dittrich, 1980, S. 171). Die Lebens- und Arbeitsbedingungen der entstehenden Arbeiterklasse waren in den 1850er und 1860er Jahren extrem schlecht. Trotz langer

8 Die Geschichte der Arbeiterbewegung kann hier nur berücksichtigt werden, soweit eine Korrelation zur Arbeiterbildung besteht. Die Literatur dazu ist mittlerweile unübersehbar, regelmäßig aktualisiert wird die Gesamtbibliografie zur Arbeiterbewegung: <https://www.fes.de/bibliothek/themen-und-projekte/bibliographie-zur-geschichte-der-deutschen-arbeiterbewegung> (Abruf am 12. August 2025).

Arbeitszeiten (15 Stunden am Tag) lag das Einkommen der Arbeiter unterhalb des Existenzminimums. Die Arbeit von Frauen und Kindern – sie durften in den Fabriken ab einem Alter von neun Jahren arbeiten – war daher zur Existenzsicherung der Familien unerlässlich (ebd., S. 177).

Das Proletariat hatte kaum Möglichkeiten, sich gegen die katastrophalen Lebens- und Arbeitsbedingungen zu wehren, es setzte zunächst die mit den Unterstützungs- und Arbeiterbildungsvereinen begonnene Arbeit fort. 1854 wurde in Preußen das Koalitionsrecht aufgehoben, der Arbeiterschaft wurde jede politische Betätigung verboten. Arbeitervereine durften nur dann weiter existieren, wenn sie im Einklang mit der jeweils herrschenden Verfassung standen. Die Bundesversammlung beschloss auf ihrer 21. Sitzung am 13. Juli 1854 in § 219 folgendes Verbot:

§ 8 „Im Interesse der allgemeinen Sicherheit verpflichten sich sämtliche Bundesregierungen ferner, die in ihren Gebieten etwa noch bestehenden Arbeitervereine und Verbindungen, welche politische, socialistische oder communistische Zwecke verfolgen, binnen zwei Monaten aufzuheben, und die Neubildung solcher Verbindungen bei Strafe zu verbieten“ (Deutsche Bundesversammlung, 1854, S. 637).

Dieses Verbot wurde in den meisten Bundesstaaten 1868 wieder aufgehoben. Bis dahin konnte sich die Arbeiterschaft nur unter großen Schwierigkeiten organisieren. Also fanden Zusammenkünfte zumeist heimlich statt, die Beteiligten setzten sich ständig der Gefahr aus, verhaftet zu werden. Dennoch fällt in diese Zeit die Gründung des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins (ADAV) 1863 in Leipzig, der nach „geistiger, politischer, bürgerlicher und wirtschaftlicher Hebung des Arbeiterstandes“ strebte, um „an der Veredelung der Menschheit“ zu arbeiten (Birker, 1973, S. 57). Wesentliches Mittel sollte die Bildungsarbeit sein, es wurden Pläne für ein einheitliches Curriculum für die Arbeiterbildungsvereine entwickelt (ebd., S. 60). Trotz Wiedergewährung der Koalitionsfreiheit 1868 wurden die Arbeiterbildungsvereine weiterhin von Unternehmern, der Polizei und dem Militär bekämpft und gesetzlich eingeschränkt (Dittrich, 1980, S. 183).

In der Zeit zwischen 1850 und 1868 konnte sich die Arbeiterbildung aufgrund der politischen Repressionen also nur langsam und weiterentwickeln. Der Begriff „Arbeiterbildung“, wie er ab Mitte des 19. Jahrhunderts gebräuchlich wurde, verweist einerseits auf die Anfänge kollektiver Bildungsbewegungen der Arbeiterschaft als gesellschaftlicher Klasse. Ihre Protagonistinnen und Protagonisten zielten auf strukturelle Veränderungen zur Verbesserung ihrer Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie auf ihre politische Emanzipation. Politische Arbeiterbildung war aufgrund der Einschränkungen der Koalitionsfreiheit verboten und wurde, wenn überhaupt, heimlich thematisiert. Darüber hinaus setzte sich die Arbeiterbildung das Ziel, individuelle Bildungsbemühungen zur persönlichen Entwicklung und intellektuellen und kulturellen Bereicherung der Arbeiterschaft zu unterstützen, ihre berufliche Qualifizierung zur Sicherung ihres Arbeitsvermögens zu fördern und zu ihrer Gesundheit beizutragen.

Soweit die Arbeiterbildung zwischen 1850 und 1868 auch vom liberalen Bürgertum mitgetragen wurde (und damit als politisch unverdächtig galt), widmete sie sich als Volkserziehung der Versittlichung der Unterschicht und – entsprechenden Zielset-

zungen aus der Zeit der Aufklärung folgend – der Verbesserung der „Industriosität“, also der Arbeitsfähigkeit der Unterschicht (Krug, 1984, S. 34). Das liberale Bürgertum gründete 1859 den Nationalverein, 1861 in Preußen die Fortschrittspartei, mit der sich Liberale und Demokraten gegen die reaktionären und konservativen Kräfte im Staat wehrten. Der Nationalverein setzte sich für die Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiterschaft und der Unterschicht insgesamt ein, was auch Bildungsangebote für diese Zielgruppen miteinschloss (Birker, 1973, S. 53 f.).

Für die Zeit zwischen 1850 und 1868 ist auch das Erstarken der sozialistischen Arbeiterbildungsbewegung kennzeichnend, selbst wenn diese zunächst weitgehend im Verborgenen arbeiten musste. 1863 wurden zwei Dachverbände gegründet. Einer war der von dem Sozialisten Ferdinand Lassalle (1825–1864) ins Leben gerufene sozialistische „Allgemeine Deutsche Arbeiterverband“ (ADAV), der als eine der ersten Vorgängerorganisationen der 1875 gegründeten SPD gilt. Der Verband wollte politischen Einfluss gewinnen, Lassalle forderte das Wahlrecht für die Arbeiterschaft sowie den genossenschaftlichen Umbau der Wirtschaft (Faulstich & Zeuner, 2001, S. 57). Zugleich setzte sich Lassalle, der als „der erste große Agitator in Deutschland überhaupt“ (Schulz, 1931, S. 34) gilt, für die Emanzipation der Arbeiterschaft als politischer Klasse ein. Dabei ging es ihm aber nicht nur um die Durchsetzung politischer Partizipationsrechte im Staat. Vielmehr sollte der Staat eine aktive Rolle übernehmen, die Arbeiterschaft auf ihre neuen Aufgaben in Staat und Gesellschaft durch Bildung und Erziehung vorbereiten. In seiner später als „Arbeiterprogramm“ bezeichneten Rede hieß es dazu:

„Der Zweck des Staats ist vielmehr gerade der, *durch* diese Vereinigung die Einzelnen in den Stand zu setzen, *solche Zwecke*, eine solche *Stufe des Daseins* zu erreichen, die sie als *Einzelne niemals* erreichen könnten, sie zu befähigen, eine Summe von *Bildung, Macht und Freiheit* zu erlangen, die ihnen sämtlich als Einzelne schlechthin unersteiglich wäre. Der Zweck des Staats ist somit der, das menschliche Wesen zur *positiven Entfaltung* und *fortschreitenden Entwicklung* zu bringen, mit anderen Worten, die menschliche *Bestimmung* – d. h., die *Cultur*, deren das Menschengeschlecht *fähig ist* – zum *wirklichen Dasein* zu gestalten; er ist *die Erziehung und Entwicklung* des Menschengeschlechts zur Freiheit“ (Lassalle, 1863, S. 41, , Herv. i. O.).

Arbeiterbildung war für Lassalle also Mittel zum Zweck: Die Schaffung eines sozialistischen Staates erforderte die Bildung der Arbeiterschaft und einer neuen Kultur. Schon Heinrich Schulz, der 1931 eine der ersten Studien zur Geschichte der deutschen Arbeiterbildung veröffentlichte, widmete Lassalle ein eigenes Kapitel und schrieb zu dessen Auffassung von Arbeiterbildung:

„Arbeiterbildung ist bei ihm Erkennen der eigenen Lage und der daraus abzuleitenden politischen und sozialen Notwendigkeiten, ist Erweckung der Arbeiter zum Klassenbewußtsein, ist Schulung in der Führung der für den Klassenkampf erforderlichen Waffen des Geistes, ist Erziehung der Arbeiter zum politischen Handeln und zu richtigen Taktik“ (Schulz, 1931, S. 35 f.).

Arbeiterbildung zielte also nicht nur auf die als Entwicklung der Persönlichkeit der Individuen, sondern als politische Bildung auf die Umgestaltung der Gesellschaft und des Staates. An der Durchsetzung dieses Ziels sollte sich die Arbeiterschaft aktiv betei-

ligen. Getragen von der Idee, Arbeiterbildung und politisches Handeln weitgehend ineinander aufgehen zu lassen. Dieser Leitgedanke erklärt auch, warum Lassalle keine Vorschläge zur organisatorischen Gestaltung der Arbeiterbildung machte: „[S]eine Agitation selber ist zugleich die beste und vollkommenste Arbeiterbildung, seine Reden und Schriften sind die besten Aufklärungs- und Bildungsschriften für Arbeiter“ (ebd., S. 36). Obwohl Lassalle nur 49 Jahre alt wurde, wirkten seine Schriften nach seinem Tod weiter und legten den Grundstein für die weitere politische Entwicklung der Sozialdemokratie.

Als Gegenentwurf zum ADAV gründeten August Bebel (1840–1913) und andere in Frankfurt a. M. ebenfalls im Jahr 1863 den „Vereinstag deutscher Arbeitervereine“ (VDAV), der sich stärker auf die Arbeiterbildung konzentrierte. Da der Dachverband eine eher gemäßigte, liberale Auffassung von Arbeiterbildung vertrat, schlossen sich zunächst auch bürgerlich-liberal geführte Vereine an, die in allen Landesteilen entstanden. Dem VDAV gehörten Arbeiterbildungs-, Arbeiter-, Handwerker-, Gewerbe-, Konsum-, und Bildungsvereine sowie Vereine der Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung an (Birker, 1973, S. 89).

Diese entschieden jeweils selbst über ihre inhaltlichen Schwerpunkte, viele Vereine boten unterschiedliche Formen kompensatorischer Elementarbildung an. Einige erhoben auch politische Forderungen, wie die Einführung des Koalitionsrechtes, die Abschaffung der Kinderarbeit oder die Verkürzung der Arbeitszeit (ebd., S. 109). Die eher bürgerlich-liberal geprägten Vereine verließen Ende der 1860er Jahre aus politischen Gründen den Dachverband, weil sich der VDAV unter Bebels Führung ab 1866 sozialistischen Zielen verschrieb, denen das liberale Bürgertum nicht folgen wollte. Damit wurde die Spaltung in eine sozialistische Arbeiterbildung und eine liberale Volksbildung endgültig vollzogen (ebd., S. 57). Arbeiterbildung und die Bildungsfrage wurden nun, ebenso wie beim ADAV, mit Ideen für eine demokratische und sozialistische Politik verknüpft.

3.1.4 Arbeiterbildung von 1868 bis zum Ende der Sozialistengesetze 1890

Nach der Aufhebung des Koalitionsverbots 1868 in den meisten Bundesstaaten wurde die Arbeiterbildung zunächst auch als politische Bildung verstanden. Ab 1870 differenzierten sich sozialistische, bürgerlich-liberale und christliche Richtungen weiter aus. Ihre Ziele reichten von der Demokratisierung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft und der politischen Gleichberechtigung der Arbeiterschaft auf der einen Seite bis zu ihrer Integration in die bestehende politische Ordnung auf der anderen Seite (Brock, 1980). Die konfessionellen und bürgerlich-liberalen Vertreter der Arbeiterbildung akzeptierten den gesellschaftlichen Status quo weitgehend und verfolgten die soziale Integration der Arbeiterschaft in die bestehende Gesellschaftsstruktur zum Erhalt des sozialen Friedens über die Hebung ihrer allgemeinen, sittlichen und moralischen Bildung (→ Kap. 5 und 6). Dagegen verfolgten Vertreter der sozialistischen Arbeiterbildung das Ziel, die Arbeiterschaft zu politisieren und für die Durchsetzung der Demokratie und zur Überwindung des Kapitalismus einzutreten.

Politisches Kennzeichen dieser Periode der deutschen Geschichte ist die dem Deutsch-Französischen Krieg (1870–1871) folgende Einigung der deutschen Bundes-

staaten, die 1871 in der Konstituierung des Deutschen Reiches als föderale, konstitutionelle Monarchie mündete. Oberhaupt war der deutsche Kaiser, die politische Führung übernahm der Reichskanzler. Als die treibende Kraft der Reichsgründung gilt Otto von Bismarck (1815–1896), der 1862 Ministerpräsident Preußens wurde und von 1871 bis 1890 erster Reichskanzler des Deutschen Reichs. Diese politische Ordnung hatte bis zum Ende des Ersten Weltkriegs 1918 Bestand.

Ökonomisch setzte sich in dieser Zeit die Industrialisierung endgültig durch. Die Eisen- und Stahlindustrie erlebte einen bis dahin nicht gekannten Aufschwung, gefolgt vom Bergbau, der Chemie- und Elektroindustrie und dem Maschinenbau. Ebenfalls von Bedeutung war die Expansion des Finanzsektors. In der Zeit der Hochindustrialisierung verschärften die Urbanisierung und die Abwanderung der in der sich industrialisierenden Landwirtschaft nicht mehr benötigten Landarbeiter in die Großstädte die sozialen Gegensätze in der Gesellschaft. Dies führte zu neuen Spannungen zwischen Bürgertum und Adel auf der einen und dem Industrieproletariat auf der anderen Seite.

Die Angst vor der erstarkenden Arbeiterklasse und ihren politischen Bestrebungen veranlassten Reichskanzler Otto von Bismarck, dem Parlament im Oktober 1878 das „Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie“ zur Abstimmung vorzulegen – das sogenannte Sozialistengesetz. Auslöser waren zwei Attentate auf Kaiser Wilhelm I., die mit den Sozialdemokraten in Verbindung gebracht wurden (Thiele, 2022, S. 286). Das Gesetz war bis 1890 in Kraft (ebd., S. 287).

„§ 1. Vereine, welche durch sozialdemokratische, sozialistische und kommunistische Bestrebungen den Umsturz der bestehenden Staats- oder Gesellschaftsordnung bezwecken, sind zu verbieten.

Dasselbe gilt von Vereinen, in welchen sozialdemokratische, sozialistische oder kommunistische auf den Umsturz der bestehenden Staats- oder Gesellschaftsordnung gerichtete Bestrebungen in einer den öffentlichen Frieden, insbesondere die Eintracht der Bevölkerungsklassen gefährdenden Weise zu Tage treten.“⁹

Das Gesetz verfügte unter anderem ein Versammlungsverbot (§ 9). Der Druck und die Verbreitung sozialistischer Schriften, die den Umsturz vorbereiten, wurde untersagt (§ 11). Wer verbotene Versammlungen organisierte oder an ihnen teilnahm, konnte mit einer Geldstrafe belegt oder mit Gefängnis von bis zu drei Monaten bestraft werden (§ 17). Wer den Vereinen Räume zu Verfügung stellte, machte sich ebenfalls strafbar (§ 18). Faktisch bedeuteten die repressiven Regelungen das Aus für die politische Arbeiterbewegung und die Arbeiterbildung, sie konnten ihre Arbeit nicht in gewohnter Weise in den Vereinen fortsetzen. Legitimiert durch das Gesetz, wurden die Vereine von den Landespolizeibehörden kontrolliert und bespitzelt (§ 4). Ihre Arbeit wurde verhindert, indem die Vereinskassen beschlagnahmt und die Vereine liquidiert wurden (§ 8).

9 Das Gesetz ist 1890 mit der Entlassung des Reichskanzlers Bismarck aufgehoben worden. Der Gesetzestext ist nachzulesen unter [https://de.wikisource.org/wiki/Gesetz_gegen_die_gemeingefährlichen_Bestrebungen_der_Sozialdemokratie_\(Sozialistengesetz\)](https://de.wikisource.org/wiki/Gesetz_gegen_die_gemeingefährlichen_Bestrebungen_der_Sozialdemokratie_(Sozialistengesetz)).

Politisch ist die Zeit der Reichsgründung geprägt von einem Aufbau von Parteien (Konservative, Nationalliberale, Fortschrittspartei, Zentrum, SPD), die im Reichsparlament vertreten waren und die die Interessen verschiedener Bevölkerungsgruppen spiegelten. Um die Arbeiterschaft zu befrieden und zugleich die soziale Frage durch staatliche Eingriffe zu lösen, wurden ab 1883 Sozialversicherungen wie die Krankenversicherung (1883), die Unfallversicherung (1884) und die Invaliditäts- und Altersversicherung (1889) eingeführt. Die Arbeitslosenversicherung wurde erst 1927 etabliert (Thiele, 2022, S. 288).

1869 wurde unter Führung von August Bebel und Wilhelm Liebknecht (1826–1900) als Nachfolgeorganisation des Vereinstag deutscher Arbeitervereine (VDAV) in Eisenach die Sozialdemokratische Arbeiterpartei Deutschlands (SAPD) gegründet, der sich der Allgemeine Deutsche Arbeiterverband (ADAV) 1875 bei einem Parteitag in Gotha anschloss. Die Partei wurde in Sozialistische Arbeiterpartei Deutschlands (SAP) umbenannt. Politische Zielsetzungen waren die Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiterklasse und die Überwindung der konservativen und undemokratischen staatlichen Herrschaftsstrukturen des Kaiserreichs. Die SAP trat 1877 bei der Reichstagswahl an und errang 7,1 Prozent der Stimmen. Aus verfassungsrechtlichen Gründen durfte die SAP nicht verboten werden, das aktive und passive Wahlrecht wurde nicht eingeschränkt, sodass ihre Vertreter auch nach der Verabschiedung des Sozialistengesetzes bei Reichstagswahlen antreten konnten. Nach dessen Aufhebung 1890 gab sich die Partei in Halle den Namen Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) und wurde zur stärksten Partei im Reichstag.

Zwischen 1869 und der Verabschiedung des Sozialistengesetzes 1878 konnten die Arbeiterbildungsvereine relativ ungestört arbeiten, ohne dass sie erkennbare Strukturen oder gemeinsame Zielsetzungen entwickelten. 1872 hielt Wilhelm Liebknecht (1826–1900) beim Stiftungsfest des Arbeiterbildungsvereins Dresden seine berühmte Rede zu den Zielen sozialistischer Bildungsarbeit „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“.¹⁰ Seine Analyse über die Zielsetzungen des bürgerlichen Bildungssystems, das auf Herrschafts- und Machterhalt der Regierenden und zugleich auf Unterdrückung der Arbeiterschaft und Unterschicht ausgerichtet war, indem ihnen der Zugang zu Bildung verwehrt wurde, prägte die Bildungsauffassungen der Sozialdemokratie bis in die Zeit der Weimarer Republik.

In den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt Liebknecht die Aussage des Engländer Francis Bacon (1561–1626) „knowledge is power“ und beginnt seine Rede mit den Worten „Wissen ist Macht! Bildung macht frei“ (Liebknecht, 1872/1904, S. 11). Er moniert, dass das Bürgertum diesen Grundsatz zwar auf sich selbst anwende, nicht aber auf die Arbeiterschaft.

„Wissen ist Macht, Wissen *gibt* Macht und *weil* es Macht gibt, haben die Wissenden und Mächtigen von jeher das Wissen als ihr Kasten-, ihr Standes-, ihr Klassen=Monopol zu bewahren, und den Nichtwissenden, Ohnmächtigen – von jeher die Masse des Volkes –

¹⁰ Wilhelm Liebknecht (1872/1904). Ein digitalisiertes Original der Rede befindet sich unter: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb11128194?page=1> (Abruf am 12. August 2025). Die Rechtschreibung der Originalausgabe wird in den Zitaten beibehalten; die Seitenzahlen beziehen sich auf diese Ausgabe.

vorenthalten gesucht. So ist es zu allen Zeiten gewesen, so ist es noch heute“ (ebd., Herv. i. O.).

Er belegt seine Aussage mit historischen Beispielen vom Altertum bis zur Gegenwart, nicht nur bezogen auf Europa, sondern auch auf andere Kontinente und Kulturkreise. Es folgt die wohl bekannteste Passage der Rede:

„Es hat noch nie eine herrschende Kaste, einen herrschenden Stand, eine herrschende Klasse gegeben, die ihr Wissen und ihre Macht zur Aufklärung, Bildung, Erziehung der Beherrschten benutzt und, nicht im Gegentheil, systematisch ihnen die echte Bildung, die Bildung welche frei macht, abgeschnitten hätte.

Es liegt das im innersten Wesen der Herrschaft. Wer herrscht, will sich *stark* und die Beherrschten schwach machen. Und wer allgemeine Bildung will, muß deshalb gegen jede Herrschaft ankämpfen“ (ebd., S. 12, Herv. i. O.).

Es folgt eine Analyse des Bildungsstandes des deutschen Volkes, das aus einer sehr kleinen gebildeten Oberschicht und einer weitgehend ungebildeten Unterschicht besteht (ebd., S. 13). Zu einem späteren Zeitpunkt der Rede setzt sich Liebknecht mit dem Schulwesen auseinander, das nach seinem Eindruck die gesellschaftliche Ungleichheit strukturell befestigt und verstetigt (ebd., S. 50). Daher plädiert er für den Aufbau einer Volksbildung – Liebknecht versteht darunter sowohl die schulische Bildung für Kinder und Jugendliche als auch Erwachsenenbildung –, die allen Menschen zugutekommt. Sie soll, im Sinne Fichtes, zur „*Erziehung zum vollkommenen Menschen*“ (ebd., S. 47, Herv. i. O.) beitragen. Eigentlich, so Liebknecht, sei es Aufgabe des Staates, die Volksbildung und die Volksschulen entsprechend zu gestalten. Da aber der existierende Staat weder in der Lage noch willens zu sein scheint, diese Aufgabe zu übernehmen, folgert er: „[S]o lange der heutige Staat, die heutige Gesellschaft bestehen, keine Bildung, keine Kultur, keine Volkserziehung!“ (ebd., S. 46). Da die existierende unpolitische, vom liberalen Bürgertum getragene Volksbildung die Menschen nicht aufkläre, sondern ihre Anpassung an das bestehende System erwarte und nicht „das wahre Menschenthum“ fördere, kommt er zu dem Schluss, dass nur „die Umgestaltung von Grund aus der heutigen Staats- und Gesellschaftszustände“ dieses verwirklichen könne „*das Mittel ist die politische, die soziale Agitation*“ (ebd., S. 50, Herv. i. O.).

Liebknecht entwirft das Bild einer freiheitlichen, auf Harmonie beruhenden Gesellschaft, die von der Arbeiterschaft und von der SPD durchgesetzt werden soll. Optimistisch ruft er: „Die Zukunft gehört *uns!*“ (ebd., S. 51, Herv. i. O.), weil die unerträglichen gesellschaftlichen Zustände die Menschen von den Zielen der SPD überzeugen und sie sich ihr anschließen werden. Notwendig dafür ist ihre Weiterbildung. Sie sollen sich Wissen nicht um seiner selbst willen aneignen, sondern für den politischen Kampf. Liebknecht schließt die Rede mit einem Appell:

„*Dort* ist die Bildung, das *Wissen für Alle*. Der Staat und die Gesellschaft stehen zwischen uns und dem Ziel. Wir müssen hinwegschreiten über Staat und Gesellschaft. Verzichten wir auf den Kampf, auf den politischen Kampf, so verzichten wir auf die *Bildung*, auf das *Wissen*. ‚Durch Bildung zur Freiheit,‘ das ist die *falsche* Losung, die Losung der falschen

Freunde. Wir antworten: *Durch Freiheit zur Bildung!* Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens. *Ohne Macht für das Volk kein Wissen! Wissen ist Macht – Macht ist Wissen!*“ (ebd., S. 52, Herv. i. O.).

In dem Vortrag kommt insbesondere ein Aspekt zur Sprache, der auch spätere Diskussionen in der SPD zu Zielen und Aufgaben der Bildungsarbeit weiter bestimmen und zu Kontroversen führen wird:

- Ist es möglich, mittels Bildung das gesellschaftliche und politische Denken der Menschen so zu verändern, dass sich im Nachgang die Gesellschaft verändert?
- Oder muss zunächst die Gesellschaft auf politischem Weg in eine sozialistische transformiert werden, damit ein gerechtes und auf Ausgleich bedachtes Bildungssystem aufgebaut werden kann?

Liebknecht favorisierte in seiner Rede den zweiten Weg. Die Wirkungen dieser Rede zeigten sich erst später, da die Restriktionen und politischen Repressionen in der Zeit des Sozialistengesetzes ab 1878 eine öffentliche, kritische Diskussion über das Bildungswesen verhinderten. Viele Arbeiterbildungsvereine wurden aufgelöst oder gründeten sich als Fortbildungsvereine neu. Als solche boten sie vor allem berufliche Weiterbildung an oder transformierten sich in Geselligkeits-, Kultur- oder Musikvereine, um unpolitisch zu erscheinen. Dennoch blieben auch diese Vereine bedeutsam als Ort der Begegnung der Arbeiterschaft sowie für die Parteimitglieder (Olbrich, 2001, S. 108). Nach dem Fall des Sozialistengesetzes 1890 erlebte die Arbeiterbildung dann eine erneute Blütezeit. Viele der früheren Vereine wurden wieder gegründet, die existierenden Sozialvereine wandten sich verstärkt der Bildungsarbeit zu.

3.2 Arbeiterbildung im Kaiserreich 1890 bis 1918

Die politischen und ökonomischen Entwicklungen ab 1890 führten zu einem Erstarren der politisch und gewerkschaftlich organisierten progressiven Kräfte. Sowohl die SPD als auch die Gewerkschaften versuchten, die Existenz- und Arbeitsbedingungen der Arbeiterschaft zu verbessern, welche in der Zeit der Hochindustrialisierung von (über-)langen Arbeitszeiten geprägt waren, von ausbeuterischen Arbeitsbedingungen, von Löhnen, die unterhalb des Existenzminimums lagen. Deshalb mussten nicht nur Frauen, sondern auch Kinder gegen Lohn arbeiten, um die Familien zu ernähren. Schlechte Wohnbedingungen, unzureichender Gesundheitsschutz, kaum Zugang zu Bildung prägten die Lebensbedingungen des Industrieproletariats vor der Jahrtausendwende. Die Existenz der Arbeiterklasse war bestimmt von extremer Armut und gesellschaftlicher Ausgrenzung. Die bis in die 1850er Jahre noch funktionierende ‚Koalition‘ mit dem Bürgertum, die auf die Durchsetzung gemeinsamer politischer Interessen abzielte, existierte nicht mehr, weil sich das Bürgertum mit den herrschenden Verhältnissen arrangiert hatte und zu mehr politischem Einfluss gelangt war, den es im Sinne seiner eigenen Interessen nutzte.

Die Arbeiterklasse reagierte unterschiedlich auf ihre soziale und politische Lage. Eine wichtige Rolle spielten kulturelle Arbeitervereine, die Gelegenheit boten zur Entwicklung gemeinsamer Interessen, zur Geselligkeit, zum Austausch und zur Freizeitgestaltung. Diese vorpolitischen Vereine übernahmen eine wichtige Funktion für die Entwicklung einer kollektiven Identität der Arbeiterschaft (Jüttner, 1984, 152f.). Auf ihnen bauten unter anderem die von SPD und Gewerkschaften ab 1890 gegründeten Bildungsvereine und das ab 1906 systematisierte Bildungswesen der Partei auf.

In der Zeit nach 1890 waren zwei Entwicklungen für die Arbeiterbildung wesentlich. Zum einen etablierte die SPD nach dem Mannheimer Parteitag 1906 ein dezentral organisiertes Bildungswesen für alle Mitglieder und diskutierte kontrovers die Vor- und Nachteile parteipolitischer Bildung versus Allgemeinbildung. Zum anderen erhoben die Gewerkvereine bzw. Gewerkschaften, die auf früheren Verbänden oder Selbsthilfvereinen wie beispielsweise der Arbeiterverbrüderung oder dem ADAV beruhten, politische Forderungen und machten ihren Einfluss geltend.

3.2.1 Neujustierung der Arbeiterbildung – Diskussionen in der SPD

Die Bildungsarbeit der SPD griff auf Erfahrungen der Arbeiterbildungsvereine und des VDAV zurück. Bis zur Gründung der Partei 1875 wurde die Arbeiterbildung weitgehend lokal oder regional und berufsbezogen organisiert. In der Zeit des Sozialistengesetzes war es der Partei nicht möglich, regelmäßige Bildungsveranstaltungen durchzuführen, erst ab 1890 knüpfte sie wieder an alte Traditionen der Arbeiterbildung an.

Das Streben der progressiven Arbeiterschaft nach Bildung fand seinen Ausdruck beispielsweise in der Gründung der Arbeiterbildungsschule Berlin, die unmittelbar nach Aufhebung des Sozialistengesetzes 1891 erfolgte und bis 1914 existierte. Obwohl die SPD treibende Kraft bei der Gründung der Schule war, wurde sie als überparteiliche Einrichtung deklariert, die Berliner Arbeiterschaft galt als Trägerverein der Schule (Olbrich, 2001, S. 111). Die Bildungsarbeit wurde dezentral in vielen Berliner Stadtteilen organisiert und erreichte auf diese Weise die Arbeiterschaft. An der Entwicklung der Arbeiterbildungsschule lassen sich wieder verschiedene Positionen und Zielsetzungen der Arbeiterbildung ablesen. Nach einer Aufbauphase, in der vor allem Angebote wie Elementarbildung im Vordergrund standen, was aber politisch interessierte Arbeiterinnen und Arbeiter eher von einer Teilnahme abhielt, erfolgte zwischen 1894 und 1897 eine Neuorientierung. Als wesentliche Ausgabe der Schule wurde nun die politische Bildungsarbeit gesehen, womit die Funktionärsschulung der Partei gegenüber einer kompensatorischen Massenbildung der Mitglieder der Vorrang eingeräumt wurde (ebd., S. 113). Dieser inhaltlichen Neuorientierung folgte dann von 1897 bis 1906 eine Phase der Konsolidierung. „Intensive problemorientierte Bildungsarbeit verdrängte nun wissensrezeptive Verfahrensweisen“ (ebd.) und es wurde ein Curriculum für die proletarische Bildungsarbeit entwickelt. Nach dem Mannheimer Parteitag 1906 wurde Arbeit der Schule erneut kritisch hinterfragt und eine weitere Intensivierung der Bildungsarbeit in Richtung politischer Bildung bzw. Richtung Klassenkampfbildung beschlossen (ebd., S. 114). In einem Grundlagenkurs wurden Fächer wie Nationalökonomie, Geschichte/deutsche Wirtschaftsgeschichte, Rechtskunde, Gewerkschaftswesen und historischer Materialismus unterrichtet. Zur Vertiefung und

Erweiterung der Kenntnisse wurden in einem Fortgeschrittenkurs Finanzwissenschaft, praktische Nationalökonomie, Bank-, Kredit- und Börsenwesen gelehrt (ebd., S. 115).

Mitte 1914 wurde die Berliner Arbeiterbildungsschule dem Bezirksausschuss der SPD unterstellt, sie sollte von diesem Zeitpunkt an als Funktionärsschule der Partei fortgeführt werden. Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs einige Zeit später wurde sie aufgelöst und nach dessen Ende nicht wieder eröffnet (ebd., S. 116).

In der Rückschau wird die Arbeiterbildung der SPD bis zu ihrem Parteitag 1906, der der Bildungsfrage besondere Aufmerksamkeit widmete, als eher unsystematisch und zufällig eingeschätzt. Sie wurde getragen von lokalen und regionalen Initiativen und Bildungsvereinen, deren Mitglieder sich vorzugsweise mit allgemeinen gesellschaftlichen, politischen und sozialen Fragen auseinandersetzten (ebd.). Insbesondere in Großstädten entfaltete sich allmählich eine Arbeiterbildungslandschaft, die weniger parteipolitisch ausgerichtet war, sondern eher die allgemeinen Bildungsinteressen der Arbeiterschaft bediente. Es wurden sowohl politische als auch berufliche und kulturelle Bildungsangebote organisiert (ebd., S. 118).

Beim Mannheimer Parteitag 1906 wurden erstmals inhaltliche, organisatorische und in Ansätzen methodisch-didaktische Fragen zur Arbeiterbildung referiert und diskutiert, nachdem in den Jahren zuvor im Parteiorgan *Vorwärts* der SPD und in anderen Zeitschriften ein kontroverser Diskurs über die Ziele und die praktische Umsetzung sozialistischer Arbeiterbildung stattgefunden hatte.

Im Kern ging die Auseinandersetzung um die Frage, ob die Arbeiterbildung der SPD sich auf die Vermittlung parteipolitisch relevanter Inhalte beschränken sollte (auch als „Kampfschulung“ bezeichnet) oder ob sie der Arbeiterschaft politische (Grund-)Kenntnisse vermitteln sollte, mit dem Ziel, ihr politisches Bewusstsein und ihre Kritikfähigkeit zu stärken und sie bei der Entfaltung politischer Urteilsfähigkeit zu unterstützen („Formbildungsarbeit“) (Scharfenberg, 1989, S. 7). Es ging also erneut um die bildungspolitische Frage, ob die Partei sich zunächst auf die Umgestaltung der Gesellschaft in eine sozialistische konzentrieren sollte, mit dem nachgeordneten Aufbau eines sozialistischen Bildungssystems, oder ob die politische Bildung der Mitglieder langfristig zu einer Umgestaltung der Gesellschaft führen könnte, wozu insbesondere die Mitgliederbildung gestärkt werden müsste.

Beide Positionen wurden auf dem Parteitag aufgegriffen und kontrovers debattiert. Ausgangspunkt der Debatten waren Referate von Clara Zetkin (1857–1933) und Heinrich Schulz (1872–1932) zur sozialistischen Erziehung, wobei Schulz sich mit dem Zustand und den Zielen des Bildungssystems auseinandersetzte und Zetkin die Rolle der Familie im Rahmen der sozialistischen Erziehung in den Vordergrund stellte. Zetkin und Schulz waren von der Parteiführung darüber hinaus beauftragt worden, Leitsätze zur Erziehung zu formulieren und diese beim Parteitag zur Diskussion zu stellen.¹¹

¹¹ Diese Referate sind im Protokoll zum Mannheimer Parteitag abgedruckt, ebenso die Leitsätze (S. 119–123) (Sozialdemokratische Partei Deutschland, 1906). Die Zitate im Text beziehen sich auf diese Ausgabe. <http://library.fes.de/parteitage/pdf/pt-jahr/pt-1906.pdf> (Abruf am 12. August 2025).

Die „Leitsätze zum Thema ‚Volkserziehung und Sozialdemokratie‘“ gelten als das erste umfassende bildungspolitische Programm der SPD und bestimmten den inhaltlichen und organisatorischen Aufbau des nach dem Parteitag entwickelten Bildungswesens bis in die Zeit der Weimarer Republik. Die Leitsätze bestehen aus sechs Abschnitten, die sich mit ausgewählten Aspekten zur Bildung und Erziehung auseinandersetzen – jeweils in Abgrenzung zur aktuellen Ausprägung des Bildungswesens.

Ausgangspunkt ist die Kritik am öffentlichen Bildungswesen, das als Klassenerziehung charakterisiert wird. Schule dient „in den kapitalistisch regierten Staaten der Gegenwart“ nicht tatsächlich der Volksbildung, sondern ist funktional ausgerichtet „zum Zwecke einer elementaren technischen Abrichtung der Arbeitermassen“, die in den Industriebetrieben benötigt werden (Leitsätze, 1906, S. 119). Die Volksschule zielt danach auf „Drill“, auf Anpassung, indem „in der Arbeiterjugend frühzeitig die Eigenschaften geistiger Demut und patriotischer Unterwürfigkeit gezüchtet werden“ (ebd., S. 120).

Im zweiten Leitsatz werden als Gegenentwurf die Ziele einer sozialistischen Erziehung umrissen, die als eine der wichtigsten sozialen Aufgaben des Staates angesehen wird. Erziehung soll dazu beitragen, „im gesellschaftlichen Interesse alle geistigen und körperlichen Fähigkeiten“ der Arbeiterschaft „zu möglichst hoher Vollendung zu entwickeln“ (ebd.). Ausgangs- und Bezugspunkt der Erziehung sind die Arbeit und die Arbeitswelt, auf die die Kinder und Jugendlichen durch die Schule vorbereitet werden sollen, „bis sie als voll entwickelte Individuen und mit vollem Verantwortlichkeitsbewußtsein in die soziale Gemeinschaft eintreten, und zwar an die ihrer Individualität am besten entsprechende Stelle“ (ebd.).

Davon ausgehend werden im dritten Leitsatz Forderungen nach einer Neugestaltung des Bildungssystems aufgestellt. Ausgangspunkt soll ein Reichsschulgesetz sein, das allen Kindern den Zugang zu einem egalitären, öffentlich geförderten Schulsystem gewährleistet. Weitere Forderungen betreffen den Ausbau eines beruflichen Fach- und Fortbildungswesens für schulentlassene Jugendliche, Schulen für Kinder mit besonderem Förderbedarf, sozialpädagogische Betreuung der Kinder, Reduzierung der Klassengrößen und Unterrichtszeiten, die universitäre Ausbildung und die bessere Bezahlung der Lehrerschaft. Auch Aspekte der Volksbildung kommen zur Sprache, wenn der Aufbau von Volksbibliotheken, Lesehallen und Volksbildungseinrichtungen gefordert wird (ebd., S. 121).

Leitsatz vier betrifft die Kindererziehung. Eltern werden aufgefordert, ihre Kinder „im Geiste der sozialistischen Weltanschauung“ zu erziehen (ebd.). Sie sollen eine Vorbildfunktion übernehmen und ein Gegengewicht zur Volksschule bilden, die zum „Klassenstaat“ (ebd.) erzieht. Ziel soll es sein, den Kindern ein Verständnis für ihre gesellschaftliche Verantwortung zu vermitteln, ebenso den Wert von und das Streben nach Freiheit. Erziehung zielt als Werteerziehung darauf, „daß man in ihnen die Gefühle der Brüderlichkeit, der Liebe zur Wahrheit, Freiheit, Gerechtigkeit und Schönheit erweckt und pflegt“ (ebd.). Um diese Erziehungsziele umzusetzen, sollten die Eltern über die Organe der Partei pädagogisch geschult werden.

Voraussetzung für eine sozialistische Erziehung ist die Entwicklung einer entsprechenden Weltanschauung bei den Erwachsenen, deren Charakteristika in Leitsatz fünf in Abgrenzung zu herrschenden bürgerlichen Werten und Normen diskutiert werden. Daraus wird ein Arbeiterbildungsprogramm der SPD abgeleitet. Im Mittelpunkt stehen Überlegungen zur Massenbildung, d. h. zu grundlegenden Bildungsangeboten für alle Parteimitglieder. Dabei geht es einerseits um die Erziehung zum Klassenkampf und zum Klassenbewusstsein. Sie erfordern eine „theoretische Schulung durch planmäßige Einführung in die Grundsätze des wissenschaftlichen Sozialismus“ (ebd., S. 122). Darüber hinaus soll sich die Partei aber auch um die Weckung „des künstlerischen Sinns“ seiner Mitglieder kümmern und kulturelle Bildungsangebote entwickeln. Für die Umsetzung dieser Pläne wird eine systematische Organisation der Bildungsarbeit angestrebt, gebündelt in einer Zentralstelle für das Bildungswesen.

„Ein Bildungsausschuss [...] dient als Zentralstelle für die Bildungsbestrebungen. Er stellt organisch aufgebaute Programme für Vorträge und Vortragskurse und die dazu gehörigen Literaturnachweise zusammen, erteilt Ratschläge für belehrende und künstlerische Veranstaltungen, vermittelt rednerische und künstlerische Kräfte“ (ebd.).

Der sechste Leitsatz beschäftigt sich mit der Frage der Integration der schulentlassenen proletarischen Jugend in die Partei. Zur Bindung an die Partei wird der Aufbau spezieller Jugendorganisationen vorgeschlagen, die ihren Bildungs- und Kulturinteressen entspricht (ebd., S. 123).

Nach Verabschiedung der Leitsätze wurde der vorgeschlagene Zentralbildungsausschuss gegründet und die Partei etablierte mit Unterstützung des Ausschusses die innerparteiliche Bildungsarbeit neu. Dabei legte sie einen Schwerpunkt auf die Massenbildung ihrer Mitglieder. Darüber hinaus wurde die Gründung einer Parteischule beschlossen, die dann von 1906 bis 1914 Parteisekretäre und -funktionäre ausbildete.

Das dezentral organisierte Bildungswesen zur Massenbildung der Mitglieder war hierarchisch organisiert, die unterste Ebene bildeten örtliche Bildungsausschüsse. Da sie ihre Bildungsarbeit über Mitgliederbeiträge selbst finanzieren mussten, waren sie in ihren Entscheidungen unabhängig, konnten aber Bezirksbildungsausschüsse um Unterstützung bei der Planung und Organisation von Veranstaltungen bitten (Scharfenberg, 1989, S. 20). Für die Bezirksbildungsausschüsse war der zentrale Bildungsausschuss Ansprechpartner, dieser musste gegenüber dem Parteivorstand und einer Kontrollkommission Rechenschaft ablegen. Zum Austausch und zur Verständigung über die Bildungsarbeit trafen sich die Bezirksbildungsausschüsse im Abstand einiger Jahre bei einer Reichskonferenz (ebd., S. 21).

Wesentliches Element der politischen Bildung der Mitglieder waren die wissenschaftlichen Wanderkurse, die in jeder Region des Landes organisiert wurden. Die Themenschwerpunkte der Wanderkurse lagen auf den Fächern Nationalökonomie und Wirtschaftsgeschichte, auf Geschichte und Fragen des Sozialismus sowie den Naturwissenschaften. Im Jahr 1909/1910 nahmen etwas mehr als 24.000 Personen an den Kursen teil, 1912/1913 waren es ca. 29.000 (ebd., S. 26). Neben den wissenschaftlichen Wanderkursen organisierten die örtlichen Bildungsausschüsse auch Einzelveranstal-

tungen und berücksichtigte in Kursen die Bildungsbedürfnisse ihrer Mitglieder. Über die politischen, ökonomischen und naturwissenschaftlichen Themen hinaus wurden auch Elementarbildungskurse zu Deutsch, Rechnen, Stenografie und Buchführung angeboten (ebd., S. 31).

In der historischen Rückschau wird als besondere Leistung der Bildungsarbeit der SPD hervorgehoben, dass durch den dezentralen Aufbau des Bildungswesens sehr vielen Mitgliedern eine Teilnahme ermöglicht wurde, die in der Folge weitreichende Bildungsinteressen entwickelten. Als langfristig nachteilig eingeschätzt wird das eher unspezifisch formulierte Bekenntnis der Erziehung zum Sozialismus und zum Klassenkampf. Denn es fehlten konkrete Konzepte für eine entsprechende politische Bildungsarbeit, in denen Zielsetzungen und Inhalte definiert worden wären, die die örtlichen Bildungsausschüsse bei der Umsetzung von Angeboten unterstützt hätten. Erste Überlegungen der Parteiführung in eine solche Richtung begannen 1913, der Ausbruch des Ersten Weltkriegs 1914 verhinderte aber eine Konzeptionalisierung. Die Diskussionen wurden in der Zeit der Weimarer Republik nicht wieder aufgegriffen (ebd., S. 35 f.).

Der politische Erfolg der SPD ab 1890 erforderte neben der Mitgliederbildung auch die Professionalisierung der Organisation. Die Ortsvereine, Ortskartelle, regionalen und überregionalen Einheiten, die politische und soziale Aufgaben im Interesse der Mitglieder übernahmen, benötigten professionelle Führung. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bereitete der Parteivorstand ab 1905 die Gründung einer Parteischule vor, deren Idee und Konzept in verschiedenen Parteiorganen öffentlich angekündigt und diskutiert wurde. Der Plan fand auf dem Mannheimer Parteitag 1906 eine kurze Erwähnung, ohne dass dort ein förmlicher Gründungsbeschluss gefasst wurde. Im Protokoll zum Mannheimer Parteitag heißt es dazu:

„Die moderne Arbeiterbewegung hat in den letzten Jahren eine so große Zahl intelligenter und befähigter Genossen absorbiert, daß sich die Notwendigkeit herausstellte, unverzüglich die Ausbildung befähigter Genossen in die Wege zu leiten, die nach vollendeter Ausbildung, ja nach Neigung, in die Redaktionen eintreten oder sich der Leitung der Agitation und Organisation widmen sollen“ (Sozialdemokratische Partei Deutschland, 1906, S. 25).

Am 15. November 1906 nahm die Parteischule ihre Arbeit auf (Schwarz, 1982, S. 189), die bis 1914 bestand. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde sie nicht wieder eröffnet, da die SPD andere Schulungs- und Bildungsformen entwickelte.¹²

Die Arbeit der Parteischule zielte auf eine grundlegende theoretische Schulung der angehenden Parteifunktionäre, indem sie innerhalb eines halben Jahres an Veranstaltungen zur Wirtschaftsgeschichte und Nationalökonomie, zum Historischen Materialismus, zur deutschen Geschichte und zur Geschichte des Sozialismus teilnahmen. In Bezug auf die spätere Praxis der Parteifunktionäre wurden Seminare zum Ar-

12 Die Darstellungen zur Arbeit der Parteischule der SPD sind sehr zahlreich, sodass interessierte Leserinnen und Leser sich einen Einblick in die deren Zielsetzungen und Entwicklung verschaffen können. Es existieren sowohl zeitgenössische Einschätzungen als auch moderne Interpretationen. Leicht zugängliche Überblicksdarstellungen finden sich in Schulz, 1931, S. 97 f.; Schwarz, 1982, S. 189–244; Olbrich, 2001, S. 121–126; Jüttner, 1984, S. 117–129. Teilweise sind zeitgenössische Quellen und Dokumente abgedruckt.

beitsrecht, zum Strafrecht und zur Sozialgesetzgebung angeboten. Zudem setzten sie sich mit dem Erfurter Programm der SPD und Aspekten der Kommunalpolitik auseinander (Schwarz, 1982, S. 205–207). Durch die Teilnahme an dem Kurs sollten die Delegierten nicht individuell sozial aufsteigen. Ziel war es vielmehr, ihre kollektiven Emanzipationsprozesse zu fördern und zur Klassenbildung und Entwicklung ihres proletarischen Bewusstseins beizutragen (ebd., S. 191).

Heinrich Schulz, der die Parteischule einige Jahre leitete, führte 1908 eine Umfrage unter Absolventen der Parteischule durch und fragte nach ihren Erfahrungen und Einschätzungen zu langfristigen Wirkungen ihrer Teilnahme. Übereinstimmend wurde auf den individuellen Wissenszuwachs und die Entwicklung von subjektiver Reflexionsfähigkeit verwiesen. Hervorgehoben wurden die Teilnehmerorientierung und das Bemühen, die Themen verständlich und ausgehend von den Fragen und Erfahrungen der Teilnehmer zu behandeln. Dieser Zugang führte dazu, dass die Teilnehmer „mit Lust und Liebe bei der Sache waren und [die Parteischule; Einf. d. Verf.] war in hohem Maße geeignet, die Schüler zur selbstständigen Urteilsbildung zu erziehen“ (Schulz, 1908/1982, S. 261). Die eher wissenschaftlich-theoretische Ausrichtung des Konzepts wurde nach einigen Jahren sowohl von den Teilnehmenden als auch von den Lehrenden kritisiert. Es galt als zu abgehoben und zu praxisfern, da es nicht genügend auf die Agitation im Rahmen des Klassenkampfes vorbereite (Schwarz, 1982, S. 225).

In heutigen Bewertungen der Arbeit der Parteischule wird unterschieden zwischen Wirkungen bezogen auf die individuelle Entwicklung der Teilnehmenden und dem Ertrag für die Partei als Organisation. Konsens besteht darüber, dass die Teilnehmenden ihr Wissen vertieften und ihre Denk-, Kritik- und Urteilsfähigkeit stärkten. In Bezug auf die Vorteile und Wirkungen für die Partei ist das Urteil weniger eindeutig. Denn im Vordergrund stand während des Bestehens der Parteischule die Kontroverse, inwiefern die Inhalte die Teilnehmenden eher auf revolutionäre Agitation oder auf eine evolutionäre Strategie der Veränderung und allmählichen Demokratisierung der Gesellschaft vorbereiten sollte – eine Position, die die sogenannten Revisionisten vertraten (Olbrich, 2001, S. 124).

3.2.2 Gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit war, ebenso wie die sozialistische Arbeiterbildung, in Zeiten des Koalitionsverbots und des Sozialistengesetzes stark eingeschränkt. Wenn überhaupt, konnte sie nur unter dem Deckmantel von Hilfs- und Unterstützungsvereinen der bis dahin existierenden Gewerk- und Branchenvereine durchgeführt werden. Ihre Entwicklung ist eng verbunden mit der Gründung übergeordneter Organisationen wie dem 1868 entstandenen Allgemeinen Deutschen Arbeiterkongress, in dem sich neun Zentralverbände organisierten, die jeweils die Interessen der Arbeiterschaft bestimmter Industriesektoren bzw. Branchen vertraten (Limmer, 1996, S. 29). Bei dem Vereinigungskongress von ADAV und des VDAV in Gotha 1875 hatten sich darüber hinaus gewerkschaftliche und genossenschaftliche Vereine zu berufsspezifischen Zentralvereinen zusammengeschlossen, deren Arbeit durch das Sozialistengesetz ebenfalls stark eingeschränkt wurde (Olbrich, 2001, S. 127).

Ausgehend vom Arbeiterkongress und den Zentralvereinen gründeten ihre Protagonisten nach dem Fall des Sozialistengesetzes 1890 die Generalkommission der freien Gewerkschaften Deutschlands, in der sich die sozialistischen Gewerkvereine und Berufsverbände gemeinsam organisierten (Limmer, 1996, S. 34). Sie nannten sich „Freie Gewerkschaften“ in Abgrenzung zu den christlichen Gewerkschaften und dem liberalen Hirsch-Dunckerschen Gewerkverein von 1868, welcher sich nach dem Vorbild englischer Gewerkschaften mit sozialreformerischer Ausrichtung dem Ausgleich zwischen Arbeit und Kapital verschrieb, während sich die Freien Gewerkschaften theoretisch an Marx, Engels und Lassalle orientierten.

Die Freien Gewerkschaften setzten sich nach 1890 politisch offensiv für die Interessen der Arbeiterschaft ein. Sie zielten auf die Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Bezug auf Arbeitszeiten und Arbeitssicherheit und kämpften für ihre wirtschaftliche Absicherung mittels Lohnerhöhungen und damit für die Verbesserung ihrer sozialen Lage. Die Arbeit der Gewerkschaften war sozialpolitisch ausgerichtet, was bedeutete, dass sie als Organisationen gut ausgebildete, hauptamtliche Funktionäre benötigten, die die verschiedenen Aufgaben professionell bearbeiten konnten (Krug, 1984, S. 61). Es folgten gewerkschaftsintern teilweise sehr kontrovers geführte Diskussionen über den Aufbau eines organisationsbezogenen Bildungswesens. Im Kern ging es um die Frage, ob die Gewerkschaften eher zweckbezogene Funktionärsbildung, kompensatorische Elementarbildung und kulturelle Angebote vorhalten oder Massenbildung im Sinne politischer Bildung und Aufklärung für die Mitglieder anbieten sollten.

In der Folge entwickelten die Gewerkschaften ab den 1890er Jahren bis zum Beginn der Ersten Weltkriegs ein Bildungswesen, das einerseits in dezentralen gewerkschaftseigenen Einrichtungen und Bildungsvereinen vor allem Funktionärsbildung anbot. Andererseits kooperierten die Gewerkschaften mit anderen Bildungseinrichtungen, die sich der Elementarbildung, der kulturellen Bildung oder auch der Wissenschaftspopularisierung widmeten. Letztere wurde vor allem im Rahmen der Arbeiterunterrichtskurse an verschiedenen Universitäten von Studenten und interessierten Professoren angeboten (Schoßig, 1987).

Bedeutsam waren darüber hinaus Selbstbildungsaktivitäten der Arbeiterschaft, die nach 1900 durch die Veröffentlichung gewerkschaftseigener Zeitschriften unterstützt wurden. Hier hatten sowohl allgemeinbildende als auch kulturelle und politische Themen ihren Platz (Krug, 1984, S. 70). Etwa zur gleichen Zeit begannen die Gewerkschaften mit dem Aufbau eigener Arbeiterbibliotheken oder arbeiteten mit lokalen Leihbibliotheken zusammen (ebd., S. 71).

Die Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes entwickelte sich also in sehr unterschiedliche Richtungen. Zum einen gründeten Arbeiter eigene kulturelle und freizeitbezogene Vereine, u. a. als Ausgleich, weil ihnen der Zugang zu bürgerlichen Kultur- und Bildungsveranstaltungen verwehrt wurde. Zum anderen bauten sowohl die SPD als auch die Freien Gewerkschaften unterschiedliche Bildungsangebote auf, die einerseits die Hebung der Allgemeinbildung und politische Bildung der Arbeiterschaft im Rahmen von Massenbildung zum Ziel hatten. Andererseits wurden

zweck- und funktionsbezogenen Einrichtungen zur Schulung von Partei- und Gewerkschaftsfunktionären gegründet, um die Arbeit in den Organisationen zu professionalisieren. Die Trennung von Funktionärsschulung und Massenbildung führte nach Einschätzung von Wolfgang Jüttner dazu, dass sie dort,

„wo sie Massenwirksamkeit erzielen konnte, die Integration in die von ihren Auswüchsen in Form des Monarchistischen Staates befreite bürgerliche Demokratie von Weimar [vorbereitete], auch deshalb, weil sie Elemente der bürgerlichen Bildung zwar aufgriff, es aber versäumte, die nun als ‚Waffe‘ gegen das Bürgertum selbst zu richten“ (Jüttner, 1984, S. 160).

3.3 Die Weimarer Republik – Eine Skizze

Voraussetzung für das Verständnis der Entwicklung der Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik ist eine Reflexion der historischen, vor allem der politischen Entwicklungen dieser Epoche. Das nachfolgende Kapitel erhebt nicht den Anspruch, die facettenreiche Geschichte der Weimarer Republik in detail wiederzugeben.¹³ Aufgabe dieser Skizze ist es, auf ausgewählte politische, ökonomische und gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen und Entscheidungen einzugehen, die für die Entfaltung der Arbeiterbildung und der Volksbildung in dieser Zeit wesentlich waren.

Trotz der Einführung der Demokratie als Staatsform und eines gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesses, der vielfältige, insbesondere auch kulturelle Transformationsprozesse nach sich zog, war die Zeit der Weimarer Republik weder politisch noch wirtschaftlich eine stabile Epoche. Politisch musste sich das Land erst finden, neue Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten wurden etabliert und erprobt, während sich die tradierten politischen Gegensätze und Ressentiments der gesellschaftlichen Klassen und politischen Gruppierungen, gespiegelt in den Parteien, nicht grundsätzlich änderten.

Die Instabilität und letztlich das politische Scheitern der Weimarer Republik prägten in der historischen Rückschau lange das Bild und auch die Urteile über diese Epoche, da im Mittelpunkt zumeist die Frage nach den Ursachen ihres Scheiterns stand, was zu eher negativen Einschätzungen dieser Zeit führte (z. B. Kolb & Schumann, 2022, S. 155). Seit den 1980er Jahren differenzieren sich die Forschungsfragen und -zugänge aber immer weiter aus, die Errungenschaften der Zeit werden stärker herausgearbeitet und ihre positiven Entwicklungen betont. Dies betrifft unter anderem die Aspekte Demokratie als Staatsform, die Demokratisierung von Gesellschaft und Wirtschaft, die Etablierung des Wohlfahrtsstaates. Dies alles trug zu einer Phase der politischen und wirtschaftlichen Stabilisierung in der mittleren Periode der Weimarer Re-

¹³ Die Geschichte der Weimarer Republik gilt mittlerweile als eine der „am besten erforschten Abschnitte der deutschen Geschichte“ und in ihrer thematischen Differenziertheit zugleich als unüberschaubar (Kolb & Schumann, 2022, S. 164). Auch die Quellenlage hat sich erheblich verbessert. Ein kurzes, übersichtliches Kapitel zur Historiografie, zum Stand der Forschung dieser Epoche und zu ihren inhaltlichen Schwerpunkten bietet der Band *Die Weimarer Republik* von Eberhard Kolb und Dirk Schumann in Kapitel II.1 (2022).

publik bei. Seit der Jahrtausendwende rücken verstärkt kulturelle, künstlerische und wissenschaftliche Errungenschaften sowie lebens- und alltagsweltliche Fragestellungen in den Blick der kulturgeschichtlichen Forschung. Auch Aspekten wie der Massenkultur und ihren verschiedenen Ausprägungen oder Fragen zum neuen Verhältnis der Geschlechter wird mittlerweile mehr Aufmerksamkeit gewidmet (ebd., S. 163).

3.3.1 Die politische Entwicklung der Weimarer Republik

Am 3. Oktober 1918 ersuchte die deutsche Regierung den amerikanischen Präsidenten Woodrow Wilson um Friedensverhandlungen und erklärte sich zum sofortigen Waffenstillstand bereit, der dann am 11. November 1918 unterzeichnet wurde und die Kampfhandlungen des Ersten Weltkriegs beendete; durch den Versailler Vertrag vom 28. Juni 1919 schloss Deutschland Frieden mit den Siegermächten. Die Verhandlungen und Entscheidungen im Oktober 1918 waren unübersichtlich. Während die neu eingesetzte Reichsregierung eine Verfassungsreform vorbereitete und das Volk die Abdankung des Kaisers forderte (Kolb & Schumann, 2022, S. 5), um einen Friedensvertrag wahrscheinlicher zu machen, wollte die Leitung der Seestreitkräfte die Niederlage nicht anerkennen. Gegen den Plan einer Seeschlacht wehrten sich zunächst die Matrosen in Wilhelmshaven, kurz darauf jene in Kiel. Am 4. November 1918 kam es zum Aufstand der Kieler Matrosen gegen ihre militärische Führung, die daraufhin kapitulierte. Es bildete sich eine revolutionäre Bewegung, der sich immer mehr Soldaten, gesellschaftliche Organisationen, Gruppen und Einzelpersonen anschlossen.

„Es handelte sich dabei *nicht* um eine von revolutionären Zirkeln generalstabsmäßig geplante und durchgeführte Umsturzaktion, sondern um eine spontane Bewegung der kriegsmüden Massen, die eine sofortige Beendigung des Krieges erzwingen wollten. In der Tiefenströmung dieser Bewegung gelangte aber auch ein in breiteren Bevölkerungsschichten bis dahin eher latent existierender Wille zu einer umfassenderen Neugestaltung der politischen und sozialen Ordnung zum Durchbruch, der sich in den folgenden Monaten deutlicher artikulieren und an Dynamik gewinnen sollte“ (ebd., S. 6, Herv. i. O.).

In der ersten Novemberwoche wurden überall im Land Arbeiter- und Soldatenräte gegründet, im Reich und in den Ländern entstanden Revolutionsregierungen. Kaiser Wilhelm II. ließ seine Abdankung erklären, die Monarchie wurde abgeschafft (ebd., S. 7). Der Kronprinz Max von Baden „übergab das Amt des Reichskanzlers an den Führer der Mehrheitssozialdemokratie, Friedrich Ebert“ (ebd.). Damit sollte die politische Stabilität gewährleistet werden, was allerdings nicht gelang, da am 9. November 1918 zeitgleich zwei Republiken ausgerufen wurden: die „Freie Deutsche Republik“ durch den Sozialdemokraten Philipp Scheidemann (1865–1939) als parlamentarische Republik in Weimar und die „Freie sozialistische Republik“ als Räterepublik durch den Führer der Spartakusgruppe, Karl Liebknecht (1871–1919), in Berlin (Krug, 1984, S. 193).

Die Ausrufung zweier Republiken macht die gegensätzlichen Entwicklungen auf Seite der politischen Linken deutlich – KPD und USPD auf der einen Seite, SPD auf der anderen Seite. Anfang Januar 1919 initiierten Karl Liebknecht und seine Anhänger den Spartakusaufstand, durch den sie nach russischem Vorbild die Regierungsmacht

übernehmen wollten. Die für den 19. Januar geplanten Wahlen zur Nationalversammlung lehnten sie ab. Die SPD wandte sich gegen den Aufstand und ließ ihn durch ihren Reichswehrminister Gustav Noske (1868–1946) blutig niederschlagen. Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg (1871–1919) als herausragende Persönlichkeiten der KPD erhielten Morddrohungen. Sie wurden am 14. Januar 1919 von einer Bürgerwehr festgenommen und von Vertretern der Freikorps misshandelt und ermordet.

Vom 19. Januar 1919, als die erste demokratisch gewählte Regierung etabliert wurde, bis zur Ernennung Adolf Hitlers (1889–1945) zum Reichskanzler im Januar 1933 durch Reichspräsident Paul von Hindenburg (1847–1934) erlebten die Menschen in Deutschland 21 Regierungen (Grevelhörster, 2005, S. 210–213). Die SPD bildete 1919 nach der Gründung der Nationalversammlung gemeinsam mit dem Zentrum und der Deutschen Demokratischen Partei die erste republikanische Regierung, die dann aber aufgrund zahlreicher politischer Auseinandersetzungen und Entscheidungen bereits 1920 zerbrach. Danach entstanden in rascher Folge wechselnde bürgerliche-konservative Koalitionen und Regierungen, teilweise mit Unterstützung der SPD. Von 1928 bis 1930 beteiligte sich die SPD noch einmal an der Regierung.

Das erneute Scheitern dieser Koalition führte ab 1930 zu Kabinetten, die im Wesentlichen mittels Notverordnungen regierten und damit demokratische Prozesse bereits vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten faktisch außer Kraft setzten (ebd., S. 153). So wurde 1930 auf Grundlage des Artikels 25 der Reichsverfassung der Reichstag aufgelöst (ebd., S. 155). Bei den Neuwahlen kam es zu großen Stimmengewinnen der NSDAP und der KPD auf der einen und zur Schwächung der SPD und der bürgerlichen Parteien auf der anderen Seite. Die nachfolgenden wechselnden Regierungen arbeiteten mit Notverordnungen, bis Reichspräsident Hindenburg im November 1932 die Regierung Hitler und von Papen, mit Adolf Hitler als Reichskanzler, einsetzte. Hitler löste am 1. Februar 1933 den Reichstag auf und ergriff die Macht (ebd., S. 181). Verordnungen des Reichspräsidenten Hindenburg und das Ermächtigungsgesetz vom 24. März 1933 leiteten einen Prozess der Machteroberung durch Hitler und die NSDAP ein, der im Sommer 1934 abgeschlossen war. Nach Hindenburgs Tod erklärte sich Hitler zum Reichspräsidenten. Vorausgegangen waren die Zerschlagung der Parteien und der Gewerkschaften sowie die Aufhebung der Rechtsstaatlichkeit. Die Ereignisse führten zur Etablierung eines antiparlamentarischen, totalitären Staats, dessen Diktatur bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs 1945 andauerte.

3.3.2 Die Weimarer Reichsverfassung

Politisches Kennzeichen der Weimarer Republik ist die Gründung einer parlamentarisch-präsidentialen Demokratie. Grundlage der Staatsgründung war die Verabschiedung einer demokratischen Verfassung, die erstmals das Volk (altgriech. *demos*) zum handelnden politischen Akteur erklärte. Am 19. Januar 1919 wurde in freien und geheimen Wahlen die Nationalversammlung gewählt, sie trat am 6. Februar 1919 zusammen. Eine Koalition aus den Mehrheitssozialdemokraten, dem Zentrum und der Deutschen Demokratischen Partei (DDP) unter Führung von Reichspräsident Friedrich Ebert (1871–1925), der am 11. Februar von der Nationalversammlung gewählt

wurde, bildete die Regierung (Kolb & Schumann, 2022, S. 17f.). Um die ebenfalls starken bürgerlich-demokratischen Parteien einzubinden, wurde der linksliberale Staatsrechtler Hugo Preuß (1860–1925) zum Staatssekretär im Reichsamt des Innern berufen und damit beauftragt, einen Verfassungsentwurf anzufertigen. Dieser wurde dann zunächst von einem Verfassungsausschuss diskutiert. Ein veränderter Entwurf wurde am 31. Juli 1919 von der Nationalversammlung verabschiedet und am 11. August von Ebert gezeichnet. Die „Weimarer Reichsverfassung“ trat am 14. August 1919 in Kraft (ebd., S. 19).

Die Weimarer Verfassung wird zwar in ihrer Gesamtheit nicht als inhaltlich konsistent angesehen, da sie einen Kompromiss zwischen den sozialistischen, liberalen und bürgerlich-konservativen Strömungen im Parlament darstellte. Dennoch gilt sie, bezogen auf ihre Zeit, als eine der fortschrittlichsten Verfassungen in Europa (Dreier, 2023, S. 81). Sie bildete die Grundlage und den Rahmen für das gesellschaftliche Zusammenleben und die politischen und ökonomischen Entwicklungen in der Weimarer Republik. Die Verfassung legt die politische Organisationsstruktur des Staates fest, indem einerseits dem Reichspräsidenten weitgehende Befugnisse erteilt werden und er direkt vom Volk gewählt wird (Kolb & Schumann, 2022, S. 20). Andererseits integriert die Verfassung plebiszitäre Elemente – mit der Absicht, „einer einseitigen Parlamentsherrschaft Schranken zu setzen“ (ebd.). Darüber hinaus zeichnet die Verfassung aus, erstmals in 56 Artikel „Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen“ festgelegt zu haben (Dreier, 2023, S. 82).

Die Weimarer Reichsverfassung gliedert sich in drei Teile.¹⁴ Der erste Hauptteil (Art. 1–108) regelt den Aufbau und die verschiedenen Aufgaben des Reichs sowie das Verhältnis zwischen dem Reich und den Ländern. Darüber hinaus werden die Zuständigkeiten des Reichstags als Parlament, die Aufgaben des Reichspräsidenten und der Reichsregierung sowie die Modalitäten der Gesetzgebung und der Reichsverwaltung festgeschrieben. Der zweite Hauptteil (Art. 109–165) legt Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen fest. Es wird zwischen liberalen und sozialen Grundrechten unterschieden (Dreier, 2023, S. 82). Der dritte Teil enthält Übergangs- und Schlussbestimmungen (Art. 166–181).

Zu den liberalen Grundrechten gehören die Freiheit der Person (Art. 109) einschließlich der Gleichberechtigung der Geschlechter. Konkret heißt es: „Männer und Frauen haben dieselben staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten.“ Weitere Grundrechte der Person beziehen sich auf die Staatsangehörigkeit (Art. 110), die Freizügigkeit (Art. 111), die Freiheit der Person (Art. 114), die Unverletzlichkeit der Wohnung (Art. 115), das Brief-, Post- und Fernmeldegeheimnis (Art. 116) und die Meinungsfreiheit (Art. 117). In einem als „Das Gemeinschaftsleben“ bezeichneten Abschnitt werden Themen wie Ehe, Schutz der Familie und der Mütter (Art. 119), Erziehung (Art. 120) und der Schutz der Jugend (Art. 122) behandelt. Artikel 123 regelt die Versammlungsfreiheit, Artikel 124 das Recht, Vereine und Gesellschaften zu gründen, Artikel 125 sichert allen Erwachsenen das Wahlrecht zu. In Abschnitt drei werden verschiedene

¹⁴ Die Zitate sind der folgenden Fassung entnommen: Die Verfassung des Deutschen Reiches („Weimarer Reichsverfassung“), 11. August 1919. <https://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm> (Abruf am 12. August 2025).

Aspekte zur Religion und zu Religionsgesellschaften einschließlich der Religionsfreiheit behandelt (Art. 135 bis 141). Der vierte Abschnitt beschäftigt sich mit Fragen von Bildung und Schule, Kunst und Wissenschaft (Art. 142–150). Fragen zum Wirtschaftsleben werden im fünften Abschnitt geregelt (Art. 151–165).

Ein wesentliches Merkmal der Weimarer Reichsverfassung ist ihre unbedingte Verpflichtung zur Republik und zur parlamentarischen Demokratie. Damit wurde auf Reichs- und auf Länderebene mit der Monarchie gebrochen und das Volk erhielt umfangreiche, bisher nicht gekannte demokratische Rechte (Dreier, 2023, S. 88). Dass die Weimarer Republik letztlich scheiterte, lag nach heutiger Interpretation unter anderem an den Machtbefugnissen, die sich der Reichspräsident qua Verfassung nehmen konnte. Ebert nutzte die Möglichkeiten zur Stabilisierung der Demokratie, Hindenburg ab 1930 „zu ihrer Aushöhlung und Transformation“ (ebd., S. 91).

Der zweite, ebenfalls neue Schwerpunkt der Weimarer Reichsverfassung betraf die Regelung des Sozialstaats. Auch wenn der Begriff im Text nicht fällt, „wird die Republik doch in umfangreicher und anspruchsvoller Weise auf die aktive Gestaltung der sozialen Ordnung verpflichtet“ (ebd., S. 92). Der Sozialstaat wird also zur Staatsaufgabe. Neben den in der Verfassung festgelegten Rechten und Pflichten wurden zusätzliche Gesetze wie das Betriebsrätegesetz (1920) und das Jugendwohlfahrtsgesetz (1922) verabschiedet sowie 1927 die Arbeitslosenversicherung eingeführt.

Trotz ihrer Innovationen wird die Weimarer Reichsverfassung in ihrer Gesamtheit aufgrund gewisser Inkonsistenzen und ihrer auf Kompromissen beruhenden Festlegungen durchaus kritisch gesehen. Kolb und Schumann schreiben etwa:

„So liegt dem Grundrechtsteil der Weimarer Verfassung kein konsistentes Gesellschaftsbild und gesellschaftspolitisches Programm zugrunde. Vielmehr spiegelt sich darin die soziale und ideologische Zerklüftung einer modernen, pluralistischen, Industriegesellschaft. Was für die Weimarer Verfassung allgemein gilt, gilt verstärkt für den Grundrechtsteil: Die Verfassung war eine „Verfassung ohne Entscheidung“ (Otto Kirchheimer), sie war ein System politischer und sozialer Kompromisse, welche die gemäßigte Arbeiterbewegung und die demokratischen Teile des Bürgertums nach dem Sturz des Kaiserreichs eingegangen waren, daher in vielen Punkten unentschieden, damit aber auch offen für eine zukünftige Weiterentwicklung“ (Kolb & Schumann, 2022, S. 20).

Dennoch hatte die Weimarer Reichsverfassung nach dem Zweiten Weltkrieg eine Vorbildfunktion für die Gestaltung des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland von 1949 und für die Charta der Grundrechte der Europäischen Union von 1989 (Dreier, 2023, S. 93).

3.3.3 Die wirtschaftliche Entwicklung der Weimarer Republik

Nach dem verlorenen Krieg 1918 war die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands zunächst von Reparationszahlungen an die Siegermächte geprägt, die im Versailler Friedensvertrag vom 28. Juni 1919 festgelegt worden waren. Die Auflagen, die die Siegermächte untereinander aushandelten und die die deutsche Regierung unterzeichnen musste, wurden von der Mehrheit der Deutschen als zu hart empfunden, als „Symbol einer unstillbaren Kränkung des deutschen Nationalismus“ (Wehler, 2009, S. 241).

Von 1919 bis 1933 kennzeichnen drei Perioden die ökonomische Entwicklung: 1919 bis 1923 war ökonomisch geprägt von den Reparationszahlungen Deutschlands an die Siegermächte des Ersten Weltkriegs. Von 1924 bis 1929 verzeichneten Deutschland einen konjunkturellen Aufschwung, die Weltwirtschaftskrise von 1929 beeinflusste die ökonomische Lage negativ. 1929 bis 1933 verschlechterte sich die wirtschaftliche Lage und führte 1932 zu einer Depression.

Die erste Periode umfasst die Jahre von der Reichsgründung 1919 bis 1923, als die Inflation mit einer Reform der Währung und einer Neudefinition der Reparationsforderungen der Siegermächte beendet werden konnte. Die deutsche Wirtschaft war den Reparationsforderungen nicht gewachsen, termingerechte Zahlungen wurden durch den Verlust von Produktionsstätten und Ressourcen erschwert. Die Höhe der Forderungen zog einen Anstieg der Inflationsrate und der Zahl der Arbeitslosen nach sich, sodass es von 1919 bis 1923 zu zahlreichen Streiks kam. Höhepunkt der Auseinandersetzungen war 1923 der Generalstreik im kommunistischen „Ruhrkampf“ gegen die französischen Besetzer des Ruhrgebiets. Die Einsicht des Auslandes, besonders der USA, dass Deutschland ohne Unterstützung die Reparationszahlungen niemals würde aufbringen können, führten zum sogenannten Dawes-Plan (Grevelhörster, 2005, S. 103).

Nach ihm wurden der deutschen Wirtschaft und dem Staat Auslandsanleihen gewährt, deren Einsatz in der Zeit von 1924 bis 1929 zu einem starken konjunkturellen Aufschwung führte. Außenpolitische Verträge und der Beitritt zum Völkerbund 1926 sicherten Deutschland zudem wieder einen anerkannten Platz in der internationalen Staatengemeinschaft. Die Privatwirtschaft ordnete sich in diesen Jahren neu, anstelle der von den Gewerkschaften angestrebten Sozialisierung festigte sie das kapitalistische System durch den Zusammenschluss einzelner Unternehmen zu Kartellen und den Anschluss an internationale Trusts. Dennoch blieb die Wirtschaftslage instabil, da sie nicht auf Eigenkapital sondern auf kurzfristiger Kreditaufnahme basierte.

Beim internationalen Börsencrash 1929 führte diese Konstellation zur Inflation und in eine wirtschaftliche Depression, die 1932 ihren Tiefpunkt erreichte (Wehler, 2009, S. 259). Die Folge war ein politischer Rechtsruck der Arbeiterschaft. Denn obwohl die 1927 eingeführte Arbeitslosenversicherung ab 1929 die schlimmsten Auswirkungen der wirtschaftlichen Depression für die Arbeiterklasse etwas abfederte, war sie nicht wirklich abgesichert und litt besonders unter dem wirtschaftlichen Abschwung (ebd., S. 320). Als die Regierungen Brüning und von Papen im Rahmen der Notverordnungen die Sozialleistungen auf ein Minimum kürzten, trug dies „zur Delegitimierung der Republik in den Arbeiterklassen bei“ (ebd., S. 321). Die Arbeiterklasse fühlte sich durch Erfahrungen einer „degradierenden Deprivation“ von den demokratischen Parteien nicht mehr repräsentiert und wählte 1932 mehrheitlich die NSDAP (ebd., S. 321f.).

Den Nationalsozialisten gelang es innerhalb von drei Jahren, Vollbeschäftigung und Lohnanstieg zu erreichen. Dies beeinflusste die politische Haltung eines großen Teils der Arbeiterschaft nachhaltig, denn „Arbeitssicherheit und der Zugewinn an Le-

bensperspektiven [verschafften] der Diktatur einen Loyalitätsfundus, von dem sie zehn Jahre lang zehren konnte“ (ebd., S. 323).

Für das Verständnis der weiteren Entwicklung ist zu berücksichtigen, dass die Verfassung der Weimarer Republik der Arbeiterschaft erstmals Selbstvertretungsrechte zusprach. Artikel 151 verpflichtete den Staat auf die Herstellung von Gerechtigkeit und auf die „Gewährleistung eines menschenwürdigen Daseins für alle“. Daraus wurden weitere Aufgaben abgeleitet wie die Schaffung eines einheitlichen, für alle geltenden Sozialrechts (Art. 162) und eines einheitlichen Arbeitsrechts (Art. 157) sowie die Zusage des Staates, Arbeitern und Angestellten bei Arbeitsunfähigkeit oder Erwerbslosigkeit Unterhalt zu gewähren (Art. 163). Die Arbeit und Organisation der Gewerkschaften legitimierten Artikel 159 („Vereinigungsfreiheit zur Wahrung und Förderung der Arbeits- und Wirtschaftsbedingungen ist für jedermann und alle Berufe gewährleistet“) und Artikel 165. Letzterer erklärte Tarifverträge für rechtsverbindlich („Die beiderseitigen Organisationen und ihre Vereinbarungen werden anerkannt“) und verfügte darüber hinaus die Einrichtung verschiedener Räte: „Die Arbeiter und Angestellten erhalten zur Wahrnehmung ihrer sozialen und wirtschaftlichen Interessen gesetzliche Vertretungen in Betriebsarbeiterräten sowie in nach Wirtschaftsgebieten gegliederten Bezirksarbeiterräten und in einem Reichsarbeiterrat.“ Die Bezirks- und Wirtschaftsräte erhielten das Recht, sozial- und wirtschaftspolitische Gesetzentwürfe in das Parlament einzubringen. Die Arbeit der Betriebsräte wurde 1920 in einem gesonderten Gesetz geregelt. Es gab ihnen als Tarifpartner in den Betrieben Mitbestimmungsrechte bei der Verhandlung sozialer Belange, etwa durch die Mitgliedschaft von zwei Arbeitnehmervertretern in den Aufsichtsräten großer Betriebe.

Noch bevor die Weimarer Reichsverfassung verabschiedet wurde, konnte die Arbeiterschaft ihren politischen Einfluss im Stinnes-Legien-Abkommen von November 1918 sichern. Dabei handelte es sich um eine Übereinkunft zwischen 21 Unternehmerverbänden und sieben Gewerkschaften. In dem Vertrag wurden wirtschafts- und sozialpolitische Fragen geregelt, die in der sogenannten Zentralarbeitsgemeinschaft der industriellen und gewerblichen Arbeitgeber und Arbeitnehmer (1918–1924) verhandelt wurden.

„Die Gründung der Zentralarbeitsgemeinschaft [...] wurde möglich durch die Bereitschaft der Gewerkschaften, eine Sozialpolitik der kleinen Schritte einschneidenden Veränderung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse vorzuziehen, während die Großindustrie sich nun zu sozialpolitischen Konzessionen an die Arbeiterschaft bereiftand, um die Sozialisierungsforderung zu unterlaufen und die eigene Position zu stabilisieren“ (Kolb & Schumann, 2022, S. 201).

Wichtige Punkte waren der Alleinvertretungsanspruch der Gewerkschaften als Verhandlungspartner und Tarifpartner, das Recht auf Koalitionsfreiheit, die Einführung des Achtstundentags sowie die Einrichtung von Arbeiterräten (später Betriebsräten) in Betrieben mit mehr als 50 Beschäftigten (Kolb & Schumann, 2022, S. 14). Das Abkommen zerbrach 1924, weil insbesondere die Arbeitgebervertreter der Schwerindustrie den Forderungen der Gewerkschaften nach dem Achtstundentag, nach Paritätsforderungen und weiteren sozialen Reformen nicht entsprechen wollten (ebd., S. 201).

3.3.4 Kulturelle Errungenschaften der Weimarer Republik

Die historische Forschung zur Weimarer Republik beschränkt sich nicht auf die politische und ökonomische Geschichte, sondern setzt sich seit den 1970er Jahren auch intensiv und facettenreich mit kulturgeschichtlichen Perspektiven auseinander. Dabei wurden wichtige Aspekte einer Modernisierung der Lebenswelt herausgearbeitet. Die Epoche ist nicht nur durch eine Demokratisierung der politischen Verhältnisse, sondern auch durch eine Liberalisierung der Lebensformen und des Alltagslebens geprägt. Ausdruck davon waren die Jugendbewegung, die Arbeiterkultur, die Feierkultur, die Lebensreform und die Freikörperkultur. Insgesamt war die Weimarer Republik in Bezug auf die kulturelle Entwicklung eine innovative und experimentierfreudige Epoche, die als eine „kulturelle Demokratisierung“ gesehen werden kann (Kolb & Schumann, 2022, S. 214).

Mit dem Stichwort der „Goldenen Zwanziger“ werden Entwicklungen assoziiert, die sich auf die Ausweitung von Popular- und Massenkultur (Film, Zeitungswesen, Rundfunk ab 1923) und der Entwicklung einer Freizeit- und Vergnügungsszene beziehen (Sport, insbesondere Fußball, Gymnastik und Tanz, öffentliche Feiern). Aber auch Neuerungen in Literatur (z. B. proletarisch-revolutionäre Literatur), Theater (z. B. politisches Theater), bildender Kunst, Architektur und Kunsthandwerk (Bauhaus), Ausdruckstanz, Musik (Jazz, Unterhaltungsmusik, Zwölftonmusik, Arbeitermusik) und Wissenschaft trugen zur Aufbruchstimmung und gesellschaftlichen Veränderungen bei (Kolb & Schumann, 2022, Kap. II/5). Die Rezeption dieser kulturellen Innovationen erfolgte einerseits vor dem Hintergrund schicht- und klassenspezifischer Interessen und Zugänge. Andererseits zeigte sich ein regionales Gefälle. Die verschiedensten Ausprägungen kultureller Bewegungen entwickelten und etablierten sich insbesondere in Großstädten, während kleinere Provinzstädte und ländliche Regionen damit weniger in Berührung kamen (ebd., S. 219). Abgesichert wurden die kulturellen Entwicklungen u. a. über Artikel 142 der Weimarer Reichsverfassung, der verfügte, „[d]ie Kunst, die Wissenschaft und die Lehre sind frei. Der Staat gewährt ihnen Schutz und nimmt an ihrer Pflege teil“, und diese Bereiche damit in den Verfassungsrang hob.

Von Bedeutung war eine Veränderung der politischen Kultur durch die Schaffung und Beteiligung einer breiteren Öffentlichkeit, als dies im Kaiserreich der Fall war. Dies war verbunden mit der Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins der Bevölkerung, die mit der Diskussion und dem Bemühen um die Schaffung einer neuen nationalen Identität auf demokratischer Basis einherging. Eine weitere wesentliche Veränderung ergab sich aus der in der Verfassung festgelegten Gleichberechtigung von Frauen und Männern. Sie unterstützte die Emanzipations- und Selbstbestimmungsbestrebungen der Frauen, die sich unter anderem im Bild der „neuen Frau“ ausdrückte. Dies führte zu gesellschaftlichen Diskussionen, Neupositionierungen und Neuorientierungen im Geschlechterverhältnis – und zu ihrer Gegenwehr (ebd., S. 222).

Die Bildung wurde ebenfalls unter den besonderen Schutz des Staates gestellt. Artikel 144 bis 147 der Weimarer Reichsverfassung regelten die Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr, die Aufsichtspflicht des Staates gegenüber dem Schulwesen sowie seine damit verbundenen Aufgaben. Das dreigliedrige Schulsystem einschließlich des

Berufsschulwesens blieb erhalten. Das Recht, private Schulen unter staatlicher Aufsicht zu gründen, gab Artikel 147. Dies eröffnete der bereits seit dem 19. Jahrhundert existierenden Reformschulbewegung vielfältige Möglichkeiten, eigene Schulen zu gründen und pädagogische Konzepte jenseits des staatlichen Mainstreams zu verfolgen (Oelkers, 2004, S. 794 ff.). Zugleich erlebte die Pädagogik als universitäre wissenschaftliche Disziplin einen großen Aufschwung.

Die politischen Entwicklungen nach 1918 führten zu einer Intensivierung der Bildungsarbeit für Erwachsene, auch unterstützt durch Artikel 148 in der Weimarer Reichsverfassung, der der Volksbildung eine eigenständige Rolle im Bildungswesen zuerkannte, indem festgelegt wurde, „[d]as Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Kommunen gefördert werden“. Die neue politische Situation führte zu gesellschaftlichen Veränderungen, die sich im Bildungswesen konkretisierten. Die Anerkennung der Erwachsenenbildung und damit auch die Arbeiterbildung als vom Staat förderungswürdig zog die Gründung zahlreicher staatlicher Erwachsenenbildungseinrichtungen nach sich, die entsprechend ihrer Trägerschaft unterschiedlichste weltanschauliche und politische Prägung aufwiesen.

Kennzeichen des Volks- und Erwachsenenbildungswesens waren Pluralismus (bezogen auf Zielsetzungen, Inhalte und Träger) und Polyzentrismus (bezogen auf die regionale Verteilung). Initiiert wurden die Einrichtungen von Einzelpersonen und Interessengruppen, von den Städten und Kommunen, von gesellschaftlichen Organisationen wie Gewerkschaften, Parteien und den christlichen Kirchen sowie jüdischen Gemeinden. Die Angebote lassen sich auf unterschiedliche Weise differenzieren und charakterisieren. So wird unterschieden zwischen der „freien“ und der „gebundenen“ Volksbildung, zwischen intensiver und extensiver Volksbildung, zwischen liberalen, sozialistischen und konfessionellen Angeboten.

Die Akteure (und wenigen Akteurinnen) aus dem Bürgertum vertraten zumeist die freie Volksbildung, die vor allem von Abendvolkshochschulen und Heimvolkshochschulen angeboten wurde (→ Kap. 6.4.4). Durch die Veränderung der Machtverhältnisse wurden die SPD und die Gewerkschaften in die Lage versetzt, das politische Geschehen zu beeinflussen, was bei ihnen zu einem erhöhten Bedarf an Partei- und Gewerkschaftsfunktionären führte. Die Angebote der Parteien (insbesondere der KPD, der USPD und der SPD), der Gewerkschaften und der Kirchen (→ Kap. 5) wurden der gebundenen Volksbildung zugerechnet, da sie in der Regel dezidierte politische oder auch organisationsbezogene Zielsetzungen verfolgten.

3.4 Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik

Die Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik ist gekennzeichnet vom politischen Neuanfang nach dem Ende des Ersten Weltkriegs und den politischen Entwicklungen in Folge der Revolution von 1918/19. Nach Abdankung des Kaisers setzten die liberalen Kräfte im Land den Aufbau einer parlamentarisch-präsidentialen Demokratie

durch, die mit wechselnden politischen Mehrheiten bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 existierte.

Das politische Scheitern der ersten deutschen Demokratie bestimmte lange Zeit das kollektive Narrativ über die Weimarer Republik, während die gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Neuerungen, die zu einer gesamtgesellschaftlichen Demokratisierung und Liberalisierung führten, eher in den Hintergrund rückten. Erst allmählich verändern sich die Perspektiven auf die Weimarer Republik und Historikerinnen und Historiker spüren der differenzierten Realität der Weimarer Republik genauer nach. In den Blick kommen so ihre Errungenschaften und wegweisenden Entwicklungen, auch im Hinblick auf Kontinuität und Wandel nach der Zerschlagung des Nationalsozialismus, dem Ende des Zweiten Weltkriegs und dem Aufbau zweier deutscher Staaten ab 1949 (Gallus & Piper, 2023, S. 8).

Unter den veränderten politischen Vorzeichen der Weimarer Republik als Demokratie konnte sich die Arbeiterbildung erstmals frei und ohne staatliche Repression entfalten. Wie bereits in der Zeit des Kaiserreichs können die weltanschaulich vorherrschenden Richtungen der Arbeiterbildung einer proletarisch-sozialistischen und einer bürgerlich-liberalen zugeordnet werden. Die bürgerlich-liberale Arbeiterbildung zielte eher auf die Integration der Arbeiterschaft in den bestehenden Staat. Das Bürgertum wollte die Arbeiterschaft mit ihrer sozialen und ökonomischen Lage versöhnen und durch Bildungsangebote den individuellen sozialen Aufstieg unterstützen. Das soziale und ökonomische System der Gesellschaft und das politische des Staates wurden nicht infrage gestellt.

Ansätze der proletarisch-sozialistischen Arbeiterbildung, die sich in die Tradition der marxistisch-sozialistischen Arbeiterbewegung stellten, wollten zum einen gesellschaftstheoretische, parteiliche Bildung vermitteln, um den politischen und ökonomischen Kampf der Arbeiterbewegung zu unterstützen. Ziel war es, die Arbeiterklasse mit ihren Aufgaben in der kapitalistischen Gesellschaft vertraut zu machen. Zum anderen sollte die Arbeiterschaft befähigt werden, die Kontrolle und Leitung des wirtschaftlichen Apparates und der Verwaltung in einer zukünftigen sozialistischen Gesellschaft zu übernehmen. Die proletarisch-sozialistische Arbeiterbildung enthielt also ein utopisches Moment. Es ging nicht um die Integration der Arbeiterschaft in die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse. Vielmehr zielte die Bildungsarbeit, im Sinne einer sozialen Bewegung, auf die Durchsetzung einer zukünftigen sozialistischen Gesellschaft, die den kollektiven sozialen Aufstieg der Arbeiterklasse und die Übernahme ökonomischer und politischer Verantwortung vorbereitete.

Um den theoretischen Hintergrund und den Diskussionsstand der Arbeiterbildung, die in der Weimarer Republik bestimmend waren, und ihren Einfluss auf die dargestellten Institutionen zu verdeutlichen, werden im Folgenden Ansätze proletarisch-sozialistischer Arbeiterbildung von Parteien und Gewerkschaften dargestellt und von Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen, die sich auf Angebote für die Arbeiterschaft konzentrierten. Die Angebote konnten je nach Einrichtung politische, kulturelle und allgemeinbildende oder auch berufsbezogene Inhalte umfassen. Viele Einrichtungen verstanden ihre Angebote inhaltlich neutral in dem Sinne, dass sie

keine parteipolitischen Positionen vertraten. Ausgangspunkt waren – auch bei eher bürgerlich-liberal geprägten Angeboten – die ökonomischen und lebensweltlichen Bedingungen der Arbeiterschaft sowie deren kollektive Erfahrungen einer Arbeiterexistenz, die sich von denen der anderen gesellschaftlichen Klassen unterschied.

Entsprechend der Differenzierung der Arbeiterbildung im Kaiserreich werden zunächst Aspekte sozialistischer und kommunistischer Arbeiterbildung dargestellt, die auf Initiativen der SPD und der KPD entstanden (→ Kap. 3.4.1). Die Arbeiterbildung entwickelte sich als gewerkschaftliche Bildungsarbeit aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz, die die Organisationen in der Weimarer Republik erhielten, in Richtung einer zweckgebundenen Funktionärsschulung (→ Kap. 3.4.2). Ein weiteres Format für die Arbeiterbildung konzipierten Studierende und Lehrende einiger Universitäten im Rahmen studentischer Arbeiterunterrichtskurse (→ Kap. 3.4.3). Abschließend wird auf die Bedeutung der Volkshochschulbewegung für die Arbeiterbildung eingegangen. Durch den Auftrag der Weimarer Reichsverfassung, die Volksbildung und insbesondere die Volkshochschulen zu fördern, erlebten diese in der Anfangsphase der Weimarer Republik einen Gründungsboom, der aber nicht in einer einheitlichen Volkshochschulbewegung mündete. Vielmehr differenzierten sich die Volkshochschulen je nach Trägern und Akteuren hinsichtlich ihrer Ziele und Zielgruppen inhaltlich aus, sodass es Volkshochschulen gab, die politische Arbeiterbildung für die Arbeiterschaft anboten, während andere eher im Bereich der kulturellen und allgemeinen Bildung ein breiteres Publikum ansprachen (→ Kap. 3.4.4).

3.4.1 Arbeiterbildung der Parteien – SPD und KPD

Durch die neuen Machtverhältnisse hatten linke Parteien in der Zeit der Weimarer Republik erstmals die Möglichkeit, orientiert an ihren jeweiligen politischen Ausrichtungen und ohne staatlicher Repression ausgesetzt zu sein, eigene Bildungsangebote zu konzipieren und durchzuführen. Insbesondere die SPD, die USPD und die KPD sahen die Mitgliederbildung als eine ihrer wesentlichen Aufgaben an. Die USPD und die KPD propagierten eine revolutionäre Arbeiterbildung und setzten sie in der kommunistisch geprägten Marxistischen Arbeiterschule (MASCH) der KPD auch in die Praxis um.

Bildungsarbeit der SPD: Zwischen Anpassung und Aufbruch in eine sozialistische Gesellschaft

Die SPD befand sich dagegen in einer eher schwierigen Situation, da sie durch die Mitverantwortung in der Regierung bis 1923 ihren oppositionellen Charakter verlor. Dies zeigte sich auch in der von ihr vertretenen Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik, die – orientiert an den neuen gesellschaftlichen Verhältnissen – einen reformistischen Kurs einschlug, der die bestehende Gesellschaft unterstützte (Olbrich, 2001, S. 182). In diesem Sinn setzten sich Politiker der SPD sowohl auf Reichsebene als auch auf der Ebene der Länder, Kommunen und Städte für den Ausbau eines freien und pluralen Volksbildungswesens ein und unterstützten aktiv die Gründung von städtischen Volkshochschulen und teilweise Heimvolkshochschulen (ebd.).

Dennoch knüpften die theoretischen Diskussionen um die Ziele und die Form der Bildungsarbeit der SPD an Standpunkte vor dem Ersten Weltkrieg an. Weiterhin debattiert wurden insbesondere die Vorschläge, die Clara Zetkin und Heinrich Schulz beim Mannheimer Parteitag 1906 vorgetragen hatten. Mögliche Richtungen die Arbeiterbildung wurden kontrovers diskutiert: Sollte sie Massenbildung oder Funktionärsbildung bzw. „Kampfschulung“ oder „Formbildungsarbeit“ sein? (Scharfenberg, 1989a, S. 22). Die Übernahme von politischer Verantwortung auf vielen Ebenen der Gesellschaft führte zu einem erhöhten Bedarf an gut ausgebildeten Funktionären und Parteisekretären. So trat die Massenbildung der Arbeiterschaft zugunsten der Funktionärsbildung in den Hintergrund. Die SPD entwickelte die Auffassung, die überall entstehenden Volkshochschulen sollten die Massenbildung übernehmen (ebd., S. 24). Damit verfolgte die SPD in der Zeit der Weimarer Republik weniger das Ziel der politischen Vorbereitung der Arbeiterschaft auf eine zu schaffende sozialistische Gesellschaft. Vielmehr unterstützte sie, entsprechend der politischen Situation, die Demokratisierung von Staat und Gesellschaft – verbunden mit der Hoffnung, langfristig die Sozialisierung der Wirtschaft und die Übernahme von politischer und gesellschaftlicher Verantwortung sicherzustellen (ebd., S. 91).

Trotz der Unterstützung der Volkshochschulen baute die SPD in der Zeit der Weimarer Republik eigene Bildungsangebote aus. Sie behielt die nach dem Mannheimer Parteitag von 1906 entwickelte gestaffelte Organisationsform bei. An der Spitze stand der Reichsausschuß für sozialistische Bildungsarbeit, dem die Koordination der gesamten Bildungsarbeit der SPD oblag (ebd.). Über Bezirksbildungsausschüsse sollten örtliche Bildungsausschüsse gegründet und Verbindungen zwischen den Ortsausschüssen und dem Reichsausschuss geschaffen werden (ebd., S. 95). Ab 1921 wurde über die Etablierung einer Arbeiterkulturbewegung diskutiert, die 1926 in der Gründung des Sozialistischen Kulturbundes ihren Ausdruck fand. Darin organisierten sich zahlreiche sozialistische Bildungs- und Kulturorganisationen und förderten die sozialistische Kulturarbeit jeweils auf eigene Weise (ebd., S. 102).

Wichtige Formate der Bildungsarbeit der SPD blieben wie vor 1918 die Durchführung wissenschaftlicher Wanderkurse, Schulungskurse für Funktionäre in Ferienkursen und das Arbeiterbüchereiwesen. Neu hinzu kamen der Ausbau der Jugendbildungsarbeit, Kurse für Arbeitslose und die Organisation der freien sozialistischen Hochschule in Berlin. Insbesondere die wissenschaftlichen Wanderkurse zielten auf Breitenbildung der Mitglieder. In ihnen sollten „sozialdemokratische Alternativen zur bestehenden Ordnung in Wirtschaft, Kultur und Politik [...] an alle Interessierten, vor allem in Klein- und Mittelstädten sowie in ländlichen Arbeiterbezirken vermittelt werden“ (ebd., S. 104). Die wissenschaftlichen Wanderkurse wurden vorzugsweise in Regionen durchgeführt, die nur eine geringe Dichte an Arbeiterbildungsangeboten aufwies. Die Planung der Kurse erfolgte in enger Abstimmung mit den Regional- und Bezirksbildungsausschüssen unter Berücksichtigung der Bildungsinteressen und -bedürfnisse der Arbeiterschaft. Mithilfe der Wanderkurse wurde die politische Bildungsarbeit der SPD in der Breite verankert (ebd., S. 104–106). Die SPD verzichtete weit-

gehend darauf, Veranstaltungen zur Vertiefung der Allgemeinbildung anzubieten, da hierfür die Volkshochschulen geeigneter erschienen.

Bildungsarbeit der KPD: Marxistische Arbeiterbildung

Während die Bildungsarbeit der SPD einerseits auf Funktionärsbildung zielte und die Massenbildung der Mitglieder im Wesentlichen über die Wanderkurse erfolgte und sie andererseits die Gründung von Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen unterstützte, deren Angebote sich an die gesamte Bevölkerung richteten und damit bewusst auf die „Kampfschulung“ ihrer Mitglieder verzichteten, schlug die 1919 gegründete Kommunistische Partei Deutschlands einen anderen Weg ein.

Zunächst wurde noch keine systematische Bildungsarbeit angeboten, führende Parteifunktionäre wie Hermann Duncker (1874–1960) oder Clara Zetkin (1857–1933) erkannten aber schon früh die Notwendigkeit parteipolitischer Schulung der Mitglieder. Ab 1921, d. h. nach dem Dritten Internationalen Weltkongress, orientierte sich die Partei an Lenins Aufruf, der erwachsenen Bevölkerung Bildungsmöglichkeiten zu bieten, um den Einfluss der bürgerlichen Bildungsangebote zu brechen. 1920 hielt Lenin eine Rede zur Bildung, als deren Ziel er es bezeichnete, „echte Kommunisten zu erziehen, die fähig sind, die Lüge, die Vorurteile zu überwinden und den werktätigen Massen zu helfen, die alte Ordnung zu besiegen und den Aufbau des Staates ohne Kapitalisten, ohne Gutsbesitzer durchzuführen“ (zit. in Meier, 1964, S. 81).

Die deutsche KPD orientierte sich an diesen Vorgaben und diskutierte ab 1921 die Ziele eines eigenen Bildungswesens. Die Aufgaben der Bildungsarbeit wurden thematisch systematisiert. Neben konkreten Bildungsangeboten für die Parteimitglieder wollte sich die Partei auch um Themen wie Schulpolitik und Lehrerbildung, Jugend- und Kinderbewegung, Arbeitersport und Kulturarbeit kümmern und zudem die Parteipropaganda aufbauen (Olbrich, 2001, S. 196). Arbeiterbildungsinstitute und Arbeiterbildungsorganisationen sollten gegründet werden – mit dem Ziel, die Parteimitglieder im Leninschen Sinn zu schulen und zu erziehen. Ab 1925 wurde ein entsprechendes Bildungssystem aufgebaut (Olbrich, 2001, S. 196 f.).

Eine neuere, umfangreiche Untersuchung dokumentiert und interpretiert die Bildungsarbeit der KPD in großer Differenziertheit (Krinn, 2007). Unterschieden wird zwischen Einrichtungen wie den zentralen Parteischulen, den Reichs-Lenin-Zirkeln, der Parteischule Rosa Luxemburg und einer Bildungsarbeit vor Ort, in der einerseits die Parteifunktionäre geschult wurden und andererseits Mitglieder- und Massenschulungen angeboten wurden. Darüber hinaus werden Angebote vorgestellt wie die Marxistische Arbeiterschule (MASCH).

Sie war konzipiert wie eine Volkshochschule und es wurden, ausgehend von Berlin, ab 1925 in ca. 30 Städten entsprechende Schulen aufgebaut (ebd., S. 456). Die Einrichtungen hielten ein inhaltlich großes Angebot vor, das nicht nur Grundfragen des Marxismus-Leninismus behandelte, sondern ein breites Themenspektrum „zur Sozial- und Kommunalpolitik, zu Schul- und Erziehungsfragen, Literatur, bildender Kunst, Fremdsprachen, Stenographie, Buchhaltung oder Naturwissenschaften“ (ebd., S. 458) abdeckte. Um eine gewisse inhaltliche Beliebigkeit und Zufälligkeit zu vermei-

den, wurde 1927 ein einheitlicher Arbeitsplan entworfen, der im Prinzip von allen Schulen übernommen werden sollte und sich stärker auf die Lehren des Marxismus-Leninismus konzentrierte (ebd., S. 462). Methodisch wurden Arbeitsgemeinschaften, Seminare, Tageskurse, Abendkurse und Einzelvorträge unterschieden, ab 1930 wurden von einem Autorenkollektiv Unterrichtsmaterialien für einen Fernlehrekurs zum Thema Marxistische Arbeiterbildung erstellt (ebd., S. 466). Die Schulen mussten sich über Kursgebühren der Teilnehmenden selbst finanzieren. Sie existierten offiziell bis 1933, dann wurden sie von den Nationalsozialisten verboten. Dennoch blieb ihre Idee bestehen, teilweise arbeiteten sie im Untergrund weiter, zudem wurden nach ihrem Vorbild im europäischen Ausland Schulen gegründet (ebd., S. 469).

In seinem Resümee über die differenzierte Bildungsarbeit der KPD in der Zeit der Weimarer Republik weist Carsten Krinn darauf hin, dass diese im Lichte seiner Forschungsbefunde, anders als in der bisherigen Forschung, weder als ideologische Parteischulung eingeschätzt werden kann noch als „Stalinisierungsmodell“ (ebd., S. 11). Vielmehr zeigt er den Spagat der Partei zwischen theoretischem Anspruch an die parteipolitische Schulung der Mitglieder im Sinne einer „Kampfschulung“ (ebd., S. 569), deren Ziel es war, Parteimitgliedern und dem sympathisierenden Umfeld „wesentliche Seiten der marxistischen Weltanschauung zu vermitteln und gleichzeitig die ideologische Gegnerschaft zur Sozialdemokratie herauszustreichen“ (ebd., S. 576), und einer Bildungspraxis, die eher den Ansätzen einer breiter verstandenen sozialistischen Arbeiterbildung folgte.

Insbesondere die MASCH (Marxistische Arbeiterschule) sprach mit ihrem vielfältigen Angebot, das von politischer Schulung bis zu berufsbezogenen Kursen reichte, eine große Zahl von Mitgliedern an, die sich der ideologisch gefärbten Parteischulung verweigerten (ebd., S. 569). Krinn verortet die Schulungsarbeit der KPD abschließend als in einem Spannungsfeld stehend zwischen „emanzipativer bis edukationistischer, reformistischer bis revolutionärer und theoretischer bis praktischer Ausrichtung“ (ebd., S. 575), womit die bisherige, eher einseitige Rezeption der Schulungsarbeit der KPD als Kampfschulung aufgrund der Interpretation vielfältiger, in der bisherigen Forschung nicht aufgearbeiteten Quellen, zumindest relativiert werden muss.

3.4.2 Bildungsarbeit der freien Gewerkschaften

Ebenso wie die SPD gewannen die Gewerkschaften aufgrund der veränderten politischen Lage und gesetzlicher Regelungen in der Zeit der Weimarer Republik mehr Mitwirkungsrechte und dadurch politischen Einfluss. Die Mitwirkungsrechte wurden in Artikel 165 der Weimarer Reichsverfassung verankert. Artikel 159 legte uneingeschränkte Koalitionsfreiheit fest, das Betriebsrätegesetz von 1920 sicherte ihre Einflussnahme in den Betrieben. Innerhalb des Staates und der Gesellschaft übernahmen die Gewerkschaften Verantwortung durch die Beteiligung ihrer Funktionäre in Betrieben (Betriebsräte, Aufsichtsräte), Schlichtungsausschüssen, Arbeitsgerichten sowie in Versicherungen und Krankenkassen.

Die Gewerkschaftsbewegung formierte sich ab 1919 neu, die freien Gewerkschaften – es handelte sich hauptsächlich um Industriegewerkschaften – schlossen sich im

Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbund (ADGB) zusammen. Daneben existierten weiterhin die bereits 1868 gegründeten liberalen Hirsch-Dunckerschen Gewerkvereine und die christlichen Gewerkschaften, die sich 1922 zum Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) zusammenschlossen (Limmer, 1996, S. 52 f.).

Die veränderten politischen Bedingungen erforderten die Neugestaltung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Der Dachverband ADGB etablierte ab 1918 zunächst Funktionärsbildung, analog zu der bis 1914 durchgeführten. Angebote, die sich schnell als unzureichend erwiesen. Der Mitgliederzuwachs von 1,6 Mio. 1918 auf 7,8 Mio. im Jahr 1920 erforderte sowohl den Aufbau von Massenbildungsangeboten für die Mitgliederbasis als auch Funktionärsbildung, um den ausgedehnten organisatorischen Apparat der Gewerkschaften zu stützen.

Die Notwendigkeit der Entwicklung einer langfristigen gewerkschaftlichen Arbeiterbildungskonzeption wurde erkannt und auf dem Nürnberger Gewerkschaftskongress 1919 diskutiert. Eine Resolution kündigte die Zusammenarbeit mit der SPD in Bildungsfragen, wie sie 1906 auf dem Mannheimer Parteitag beschlossen worden war, auf. Die Gewerkschaften erklärten ihre Neutralität gegenüber politischen Parteien, was aber nicht bedeutete, dass sie sich selbst als politisch neutral verstanden. Vielmehr betonten sie ihre gesellschaftliche und politische Rolle als parteienübergreifende Emanzipationsbewegung aller Lohnabhängigen und hielten im Protokoll des Nürnberger Gewerkschaftstags fest:

„Die Gewerkschaften dürfen sich jedoch nicht auf die enge, berufliche Interessenvertretung ihrer Mitglieder beschränken, sie müssen vielmehr zum Brennpunkt der Klassenbestrebungen des Proletariats werden, um den Kampf für den Sozialismus zum Siege führen zu helfen.“¹⁵

Das heißt, die ADGB-Gewerkschaften verfolgten durchaus politische Ziele, wollten sich aber keinem parteipolitischen Diktat unterwerfen. Dennoch blieb die politische Nähe zur Parteiführung der SPD bestehen, was sich auch in der Zusammenarbeit in der Bildungsarbeit ausdrückte (Harrer & Rossmann, 1989, S. 191). Die Neutralitätsformel wurde nicht von allen Mitgliedergewerkschaften getragen. Insbesondere Gewerkschaften, die der Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (USPD) oder der Kommunistischen Partei (KPD) näherstanden, lehnten diese Vorgabe ab, was langfristig zu Konflikten innerhalb des ADGB führte (ebd., S. 192).

Auf dem Nürnberger Gewerkschaftstag wurden auch Bildungsfragen diskutiert. Der ADGB beschloss die Wiederaufnahme der Betriebsräteschulung, in deren Mittelpunkt die fachliche Qualifizierung der Funktionäre stand, die ihre Gewerkschaften in verschiedensten Positionen auf betrieblicher und auch überbetrieblicher Ebene vertreten mussten. Darüber hinaus waren die Gewerkschaften gefordert, Mandate in Bereichen der Sozialversicherung zu übernehmen. Aus diesem Grund konzentrierte sich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in der Anfangszeit auf eine wirtschaftliche und soziale Fachbildung zur Professionalisierung ihrer Funktionsträger.

¹⁵ Protokoll der Verhandlungen des 10. Kongresses der Gewerkschaften Deutschlands. Abgehalten in Nürnberg vom 30. Juni bis 5. Juli 1919. Berlin, 1919, S. 56. Zitiert in Harrer & Rossmann, 1989, S. 191.

Um ihren Aufgaben gerecht zu werden, entwickelte der ADGB ein Curriculum für einen 48-stündigen Einführungskurs zu den Themen Organisation und Aufgaben der Gewerkschaften, gegnerische Gewerkschaften, Tarif- und Schlichtungswesen, Arbeitervertretung, Nationalökonomie, Unternehmerorganisationen und Gewerbehygiene (Gumpert, 1923, S. 30). Dieser Kurs sollte ab 1919 von neu aufzubauenden, aus verschiedenen ADGB-Gewerkschaften zusammengesetzten, regional verteilten Kommissionen organisiert werden.

„Diese Kommissionen haben im Einvernehmen mit den Gewerkschaftskartellen die Kurse einzurichten, die Lehrkräfte zu besorgen und die Durchführung der Kurse zu überwachen. Die Kosten der Lehrkräfte werden von der Generalkommission getragen, die übrigen Kosten von den in Betracht kommenden Orten“ (ebd., S. 30).

Den Orts- und Bezirksausschüssen wurde empfohlen, Schulungen für Vertrauensleute und Betriebsräte durchzuführen. Damit konzentrierte sich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit für einige Jahre auf die Durchführung von Funktionärsbildung. Ähnlich den Diskussionen in der SPD wurde auch im ADGB über die Relevanz von Funktionärsbildung versus Massenbildung debattiert. Erst 1929 wurden sie als gleichberechtigte Formen der Bildungsarbeit anerkannt. Vorbereitet wurde dieser Schritt einerseits 1927 mit der Gründung eines Bildungssekretariats des ADGB und andererseits durch Diskussionen auf dem Gewerkschaftstag in Hamburg 1928. Dort wurden Leitsätze zur Bildungsarbeit beschlossen, die konstatierten:

„Die Gewerkschaftsbewegung ist eine Massenbewegung. Die Schulung der Massen ist die vornehmste Aufgabe. [...] Das Gemeinschaftsgefühl ist die tragende Kraft der Bewegung. Von ihm aus müssen alle Veranstaltungen durchdrungen werden. Aus diesem Boden entfalten sich die neuen Persönlichkeitswerte, die der sozialistischen Kultur das Gepräge geben sollen.“¹⁶

Die Massenbildung beschränkte sich im Wesentlichen auf kulturelle Veranstaltungen, die von den Ortskartellen organisiert wurden, sowie auf Informations- und Wissensweitergabe während der Mitgliederversammlungen (Scharfenberg, 1989a, S. 204).

In der kritischen Rückschau der Entwicklung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in der Zeit der Weimarer Republik wird darauf hingewiesen, dass insbesondere die Bildungsfunktionäre die Schwerpunktsetzung einer zweckbezogenen Funktionärsbildung forcierten, während führende Theoretiker von Beginn an für den Ausbau der Massenbildung durch den ADGB plädierten, damit die Mitglieder eine sozialistische Persönlichkeit entwickeln konnten. Um dieses zu erreichen, sollten Bildungsprozesse an den Alltagsproblemen und -erfahrungen der Arbeiterschaft anknüpfen. Ausgangspunkt sollte also nicht die theoretische Aufklärung über die Vorzüge des Sozialismus sein. Vielmehr wollte die politische Bildungsarbeit aus der Perspektive der Arbeiterschaft gesellschaftliche Veränderungen und damit verbundene Ziele diskutieren, um

¹⁶ Protokoll der Verhandlungen des 13. Kongresses der Gewerkschaften Deutschlands. Abgehalten in Hamburg vom 3. bis 7. September 1928. Berlin, 1918, S. 26. Zitiert in Scharfenberg, 1989a, S. 203.

Anknüpfungspunkte für politisches Handeln zu finden (ebd., S. 80). Über Massenbildung sollte das Potenzial der Mitglieder entdeckt und gefördert sowie für die Bewegung nutzbar gemacht werden. Darüber hinaus wurde Massenbildung als Alternative zu den bürgerlichen Bildungsangeboten der Volkshochschulen verstanden und sollte bestehende Allgemeinbildungsdefizite der Mitglieder ausgleichen.

Damit wandelte sich das Verständnis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gegen Ende der 1920er Jahre. Über Massenbildung sollte eine große Zahl von Menschen mit sozialistischem Gedankengut vertraut gemacht werden, ihre Persönlichkeit durch kulturelle, politische und allgemeinbildende Veranstaltungen gefestigt werden, um sie auf ihre Aufgaben in der neuen, demokratischen Gesellschaft vorzubereiten. Einen ähnlichen Konzeptionswandel erfuhr die Funktionärsbildung. Ihr Verständnis als reine Verstandes- und Zweckbildung verschob sich in Richtung der Persönlichkeitsbildung von Funktionären, die den Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft unterstützen sollten.

Trotz der vielstimmigen Diskussionen über die Aufgaben der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist in der Rückschau zu konstatieren, dass sich die Bildungsarbeit des ADGB in der Zeit der Weimarer Republik in der Praxis im Wesentlichen auf eine zweckgerichtete Funktionärsbildung konzentrierte, die das Ziel hatte, Mitverantwortung bei der Entwicklung der Wirtschaftsdemokratie zu übernehmen. Die in der Anfangsphase der Weimarer Republik angestrebte Transformation in einen sozialistischen Staat spielte in späteren Diskussionen kaum noch eine Rolle (Wollenberg, 1984, S. 226). Die gegensätzlichen Diskussionen charakterisieren zugleich Stärke und Schwäche der Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik. „[Sie] haben ihren Ursprung darin, daß unterschiedliche Fraktionen, Parteien und Personen den Konstitutionsprozeß eines einheitlichen Widerstands gegen den aufkommenden Faschismus eher verhinderten denn förderten“ (ebd.).

Praxis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Die Praxis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit des ADGB in der Weimarer Republik konzentrierte sich auf den Aufbau von Bildungsorganisationen und -einrichtungen für die Funktionärsschulung. Sie kann hier nur in groben Zügen skizziert werden, zumal nur zu ausgewählten Einrichtungen substanzielle Forschungsergebnisse vorliegen.

Die Gewerkschaften standen zu Beginn der Weimarer Republik vor der Herausforderung, Funktionäre der gesetzlich verankerten Mitbestimmungsgremien nicht nur in die Betriebe (Aufsichtsräte, Betriebsräte) zu entsenden, sondern auch in Arbeitsämter, in Kranken- und Sozialversicherungen, um die Interessen der Arbeiterschaft zu vertreten. Allerdings fehlten entsprechend ausgebildete Funktionäre weitgehend. Ursache hierfür war einerseits, dass die Gewerkschaften bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs keine entsprechenden Rechte hatten und damit auch nur geringen Bedarf an gut ausgebildeten Funktionären. Andererseits zeichnete die Arbeiterschaft ein insgesamt eher niedriger Bildungsstand aus, der Besuch weiterführender Schulen oder gar Universitäten war eher selten. So waren nur wenige Arbeiter genügend geschult,

sich den verschiedenen Aufgaben zu stellen, die der Aufbau der Wirtschaftsdemokratie mit sich brachte (Neuloh, 1930, S. 24f.).

Die Gründung gewerkschaftseigener Bildungseinrichtungen sollte zur bedarfsgerechten Ausbildung und wirtschaftlichen und politischen Schulung der zukünftigen Funktionäre beitragen (Seelbach, 1925, S. 198). Der ADGB baute zur Schulung seiner Mitglieder und Funktionäre ein sehr differenziertes und hierarchisiertes Bildungssystem auf, das auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene verankert wurde. Es entstand darüber hinaus ein plurales Einrichtungssystem für die Funktionärsbildung (Olbrich, 2001, S. 185). Auf der untersten Stufe standen die Bildungsausschüsse der lokalen Ortsgruppen, die bereits vor dem Ersten Weltkrieg mit dem Ziel eingerichtet worden waren, um den niedrigen Bildungsgrad des Arbeiterstandes systematisch anzuheben. Nach dem Ersten Weltkrieg wurden auf regionaler Ebene über die größeren Ortsausschüsse und Bezirkssekretariate Betriebsräteurse angeboten (z. B. die Berliner Gewerkschaftsschule, die aus der Räteschule der Großberliner Arbeiterschaft hervorgegangen war (gegründet 1920). Einzelverbände des ADGB hatten bereits früher Schulen für zentrale Schulungskurse gegründet, beispielsweise die Betriebsräteschule des Metallarbeiterverbandes in Bad Dürrenberg (1926) (Faulstich & Zeuner, 2001, S. 158 ff.) und die Schule des deutschen Fabrikarbeiterverbandes (1927).

Ein regionales Beispiel stellt die Gewerkschaftsschule Groß-Berlin dar, die in den Revolutionsjahren als Räteschule gegründet worden war. Ab 1921 richteten sich die Kurse der Schule an Gewerkschaftsangestellte, an nebenamtlich tätige Funktionäre und an Jugendliche, die an gewerkschaftliche Aufgaben herangeführt werden sollten (Gumpert, 1923, S. 32).

Weiterführende Einrichtungen, die direkt vom ADGB finanziert wurden, waren das Freigewerkschaftliche Seminar in Köln, 1920 bis 1933 (Zeuner, 1991, S. 276 ff.), und die Bundesschule des ADGB in Bernau, die von 1928 bis 1933 existierte (Scharfenberg, 1989a, S. 204 ff.; Olbrich, 2001, S. 192 ff.). Daneben gründete der ADGB zwei Fachschulen, die weiterführende Funktionärsbildung anboten, die Staatliche Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung in Düsseldorf (Zeuner, 1991, S. 251–276) und eine weitere in Berlin (Olbrich, 2001, S. 189).

3.4.3 Akademische Arbeiterbildung in der Weimarer Republik

Die Herausforderung an die Arbeiterschaft und insbesondere an die Gewerkschaften, die neuen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse mitzugestalten und den Ausbau und die Verwirklichung der Wirtschaftsdemokratie zu unterstützen, erforderte eine zielgerichtete Ausbildung ihrer Funktionäre. Der ADGB beteiligte sich daher am Aufbau des gestaffelten Bildungssystems. Auf der obersten überregionalen Ebene kooperierte der ADGB mit der SPD und politischen Repräsentanten, um Arbeiterbildung auf einem akademischen, wissenschaftlichen Niveau zu etablieren. Zu Beginn der 1920er Jahre führte dies in verschiedenen Städten zu Kooperationsvereinbarungen mit Universitäten, die sich bereit erklärten, Bildungsangebote für die Arbeiterschaft aufzubauen (Zeuner, 1991, S. 229). Zu diesen Einrichtungen gehörten die Akademischen Gewerkschaftskurse an der Universität Münster, die von 1920 bis 1922

stattfanden (Reichling, 1983, Kap. 3), und die Wirtschaftsschule am sozialpolitischen Seminar der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin (1925–1933) (Reichling, 1983, Kap. 6; Missiroli, 1988). Die bekannteste Einrichtung dieser Art ist die 1921 in Frankfurt am Main eröffnete Akademie der Arbeit. Sie musste 1933 schließen, wurde 1947 von den Alliierten wiedereröffnet und feierte 2021 mit der Gründung der University of Labour ihr 100-jähriges Bestehen (Allespach & Gröbel, 2021). Die Seminare bzw. die Einrichtungen wurden staatlich unterstützt.

Die Akademie der Arbeit wurde 1921 in Kooperation mit dem Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung der Stadt Frankfurt, den freien Gewerkschaften sowie Angestellten- und Beamtenverbänden und der Universität gegründet. Ihr Ziel war nicht nur die Vermittlung zweckorientierter gewerkschaftlicher Funktionärsbildung, vielmehr sollten die Teilnehmenden auf weitergehende Führungsaufgaben in Staat, Gesellschaft, Verwaltung und Wirtschaft vorbereitet werden.

„Die Teilnehmer einer Arbeiterakademie sollen Führer ihrer Berufsgenossen werden. Dieses Führertum können sie nur dann betätigen, wenn sie nicht nur auf die Berufsauffassung, sondern auch auf die gesamte Kulturgesinnung ihrer Berufsgenossen führend und bildend einwirken können“ (Denkschrift, 1920, S. 23 f.).

Die Akademie der Arbeit wollte keine ‚Bildung um ihrer selbst willen‘ nach bürgerlichem Vorbild vermitteln, sondern die Teilnehmenden darauf vorbereiten, die politischen Veränderungen der Gesellschaft ideologisch und kulturell mitzutragen. Im Mittelpunkt der Bildungsprozesse stand nicht die Entwicklung individueller Fähigkeiten, sondern die Vorbereitung auf die Übernahme sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung und Aufgaben. Dennoch berücksichtigte der Lehrplan neben sozialwissenschaftlichen Fächern auch philosophische, historische und kulturelle Themen, mit dem Ziel, über eine anwendungsbezogene Funktionärsbildung hinaus Bildung im Sinne selbstständigen Denkens und Handelns zu vermitteln. Der erste Leiter der Einrichtung, Ernst Michel (1889–1964), hob aber trotz des beinahe humanistisch anmutenden Lehrplanes die Besonderheit der Akademie als Schule der Arbeiterschaft hervor:

„Die Akademie sollte einen Bildungsweg einschlagen, auf dem die Arbeiter nicht halbe Akademiker würden, sondern Arbeiter und Arbeiterführer blieben, ja dies immer besser würden: sie sollte eine selbständige und ursprüngliche Kenntnis vermitteln, von keiner anderen hohen Schule abgeleitet, sondern aus der Kraft und den Bedürfnissen der Arbeit geboren“ (Michel, 1926, S. 302).

Ausgangspunkt der Denk- und Reflexionsprozesse sollten die historischen und sozialen Erfahrungen und Bedingungen der Arbeiterschaft sein. Der Aufbau des neuen, demokratischen Staates, getragen von der Arbeiterschaft, erforderte „eine Lehre, die von der Arbeit ausgeht und den arbeitenden Menschen im Mittelpunkt der kommenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung sieht“ (Michel, 1931, S. 7). Die Arbeit als lebensbestimmender Faktor, ihre Bedingungen, Ausprägungen und Konsequenzen sollten reflektiert werden.

Einen etwas anderen Schwerpunkt verfolgten die Fachschulen für Wirtschaft und Verwaltung in Düsseldorf und Berlin, deren Aufgabe es war, Funktionäre fachlich für ihre Aufgaben entsprechend den Bestimmungen des Betriebsrätegesetzes sowie anderer Arbeits- und Sozialgesetze vorzubereiten. Im Gegensatz zur Akademie der Arbeit bildeten die Staatlichen Fachschulen also nicht die künftige Führungselite der Arbeiterschaft aus. Ziel war es vielmehr, Funktionäre für die Arbeit in Mitbestimmungsgremien und auf Positionen in der Selbstverwaltung von Organisationen wie Sozial- und Krankenversicherungen, Arbeitsämtern oder auch Arbeitsgerichten vorzubereiten.

Die Einrichtung der Fachschulen für Wirtschaft und Verwaltung in Berlin und Düsseldorf basierte auf einer Idee des Reichstagsabgeordneten Gräf und des amtierenden Finanzministers Lüdemann, die diese im November 1919 auf der verfassungsgebenden preußischen Landesversammlung vorstellten (Kühne, 1920, S. 144). Die Wirtschaftsschule in Düsseldorf wurde 1922 eröffnet. Bis zu ihrer Schließung durch die Nationalsozialisten im Jahr 1933 nahmen an den Jahreskursen insgesamt 400 bis 450 Personen teil. Weitere Personen besuchten Aufbaukurse, die ab 1925/26 angeboten wurden, sowie Fernkurse, Abendkurse und Sonderkurse für Beschäftigte von Krankenkassen. Die genaue Zahl der Teilnehmenden ist aufgrund fehlender Dokumente nicht mehr zu ermitteln (Zeuner, 1991, S. 272).

Für die programmatische und organisatorische Vorbereitung der Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung in Düsseldorf wurde im November 1921 ein Kuratorium berufen, dem Vertreter des Staates, der freien, christlichen und liberalen Gewerkschaften und führende politisch tätige Einzelpersonen angehörten. Aus der Planungsphase der Staatlichen Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung in Düsseldorf existiert eine – undatierte – Denkschrift, die vermutlich 1921 von diesem Kuratorium verfasst wurde. Sie nimmt Stellung zu Aufgaben und Zielen und der gesellschaftlichen Relevanz einer solchen Fachschule und gibt Hinweise zur Organisation, Verwaltung und Finanzierung, den Lehrkräften und Teilnehmenden sowie zum Lehrplan.

„Die Gründe, die für die Errichtung einer Wirtschaftsschule sprechen, sind naheliegend. Sie ist erstrebenswert 1. vom Standpunkt der Arbeiterschaft aus, weil sie ihnen wichtige Hilfe zum sozialen Aufstieg darbietet. Die begabten Persönlichkeiten aus dem Proletariat sollen in der Wirtschaftsschule wissenschaftlich so weit gefördert werden, daß sie für die vielen Aufgaben des Wirtschaftslebens Verständnis haben und nach entsprechender praktischer Einarbeitung auch mittlere und höhere Stellungen in Wirtschaft und Verwaltung erfolgreich bekleiden können. Eine solche Ausbildungsgelegenheit ist auch 2. vom Standpunkt der Gewerkschaften aus zu begrüßen, die dringend eines hochwertigen Nachwuchses für die eigentlichen Gewerkschaftszwecke wie für die Mitwirkung an den öffentlichen Aufgaben bedürfen. Aber auch 3. die Allgemeinheit und *nicht zuletzt die Arbeiterschaft* ist an diesen Bestrebungen auf stärkste interessiert. An der Tatsache des gewerkschaftlichen Einflusses ist nicht zu rütteln. Dieser Einfluß kann dem Ganzen zum Nutzen wie zum Schaden gereichen, je nach der Art, wie er geltend gemacht wird. Die Wirtschaftsschule wirkt dahin, gründlich vorgebildete, kenntnisreiche und einsichtige Leute den Gewerkschaften und dem öffentlichen Leben zur Verfügung zu stellen“ (Denkschrift, 1921, S. 1, Herv. i. O.).

Ziel der Schule war es, „den Angehörigen der arbeitenden Bevölkerung eine grundlegende wirtschaftliche, soziale und rechtliche Bildung zu geben. – Es soll ein neuer Weg für aufstrebende, bildungsfähige und bildungswillige Leute aus der Masse der werktätigen Bevölkerung geschaffen werden, die berufen sind, Führer für diese Masse zu werden“ (Kühne, 1920, S. 144).

Um dieses zu erreichen, orientierte sich der Lehrplan an dem Ziel der Schule, Gewerkschaftsfunktionäre und Angestellte in der Sozialverwaltung auszubilden:

„Die Wirtschaftsschule lehrt alle diejenigen Kenntnisse, die für leitende Stellungen im Gewerkschaftsleben und in sonstigen wirtschaftlichen, sozialen oder politischen Tätigkeiten erforderlich sind. Sie beschränkt sich bewußt auf das praktisch Notwendigste. Es kommt ihr mehr auf die Schulung des wirtschaftlich-politischen Sehens als auf die Fülle des Wissens an“ (Denkschrift, 1921, S. 3).

Im Mittelpunkt des Lehrplans standen die Fächer Wirtschaftswissenschaften, Sozialpolitik und Recht. Als weitere Fächer kamen bis 1926 Soziologie, Sozialphilosophie, Logik und Arbeiterpädagogik hinzu. Im ab 1925 eingeführten Aufbaukurs wurden die Inhalte wieder aufgegriffen und vertieft. Es wurde besonderer Wert darauf gelegt, den Teilnehmenden anwendungsbezogenes und in der Praxis verwertbares Wissen zu vermitteln (Zeuner, 1991, S. 268).

Die Gründung der Staatlichen Fachschulen für Wirtschaft und Verwaltung in Düsseldorf und in Berlin war insofern bemerkenswert, als sie von Regierungs- und nicht von Gewerkschaftsvertretern ausging. Dies zeigt, dass die neue Regierung 1919 den Wählerauftrag einer Beteiligung aller gesellschaftlichen Kräfte an der neu aufzubauenden Demokratie sehr ernst nahm und auch bereit war, dafür die Verantwortung zu tragen. Neben der Akademie der Arbeit in Frankfurt a. M. beteiligte sich der Staat zum zweiten Mal in seiner Geschichte am Aufbau der Finanzierung von Bildungsinstitutionen für die Arbeiterschaft und erkannte damit ihr Recht auf Bildung staatlich an.

Die Repräsentanten der Fachschulen sahen ihre wesentliche Aufgabe darin, die Teilnehmenden auf ihre Rollen als Funktionäre innerhalb des Systems vorzubereiten. Damit ist die eindeutige Zuordnung der Bildungsarbeit der Fachschulen zu einer Richtung der Arbeiterbildung nicht möglich. Einerseits zeigen sich Elemente proletarisch-sozialistischer Arbeiterbildung, da den Teilnehmenden nicht nur Wissen vermittelt wurde, sondern auch ein Verständnis für die wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen ökonomischen, sozialen und politischen Entwicklungen und Problemen. Auf diese Weise sollten sie Kritik- und Urteilsfähigkeit entwickeln.

Andererseits wurden die Teilnehmenden darauf vorbereitet, für ihre Organisationen innerhalb der existierenden Gesellschaft und des Staates zu arbeiten – und nicht gegen ihn. Dies spiegelt das integrierende Moment einer bürgerlich-liberalen Arbeiterbildung, das eher auf die Anpassung an und unter Umständen auf die Gestaltung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zielte – im Gegensatz zur vorausschauenden, proletarisch-sozialistischen Arbeiterbildung, die die Wirtschaftsdemokratie der Weimarer Republik als Übergangsstadium zu einer sozialistischen Gesellschaft begriff, die es praktisch umzusetzen galt. Diejenigen, die die Schulen im Wesentlichen

inhaltlich trugen, setzten sich nicht für die Durchsetzung langfristiger Ziele ein, sondern begnügten sich mit ihrer Rolle in der bestehenden Ordnung und unterstützten durch die Konzeption der Schulen die Anpassung und Integration ihrer Mitglieder in den Staat (ebd., S. 274f.).

3.4.4 Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen

Bildung für die Arbeiterschaft beschränkte sich nicht auf die von Parteien oder Gewerkschaften organisierten Angebote. Da sich diese personell kaum in der Lage sahen, ein flächendeckendes Bildungsangebot für ihre Mitglieder zu organisieren, und intern kontroverse Diskussionen über die Frage von Massenbildung versus zweckorientierter Funktionärsbildung führten, wurde als weitere Bildungsmöglichkeit für die Arbeiterschaft die Teilnahme an Volkshochschulkursen in Betracht gezogen.

Volkshochschulen als Bildungseinrichtungen für das Volk wurden, ausgehend von der Idee des dänischen Theologen und Pädagogen Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1873) zunächst in Dänemark, ab Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland und anderen europäischen Ländern gegründet. In Deutschland existierten vor dem Ersten Weltkrieg nur wenige Volkshochschulen, die in der Regel als Abendschulen arbeiteten (Hinzen & Meilhammer, 2022, S. 132; → Kap. 6.4.4). Nach dem Ersten Weltkrieg entstanden in vielen Städten Abendvolkshochschulen und Heimvolkshochschulen auf dem Land, die sich an dänischen Vorbildern orientierten (Olbrich, 2001, S. 165).

Volkshochschulen

Die Volkshochschulen, heute wird für die 1920er Jahre auch von einer Volkshochschulbewegung als Ausdruck einer sozialen Bewegung gesprochen (Hinzen & Meilhammer, 2022, S. 132), waren keineswegs homogen. Die inhaltlichen und politischen Zielsetzungen der jeweiligen Protagonistinnen und Protagonisten variierten ebenso wie die Interessen der Träger und deren Repräsentanten. Zumeist unterstützten Kommunalpolitiker oder Stadtverordnete die Gründung einer Volkshochschule. Konsens war in der Regel, dass die Volkshochschulen allen Bildungsinteressierten offenstehen sollten. Die methodisch-didaktischen Konzepte wurden so gestaltet, dass sich die Teilnehmenden intensiv und vertieft mit Inhalten auseinandersetzen konnten, die ihren Interessen und Bildungsbedürfnissen entsprachen. Themen wurden über einen längeren Zeitraum in Arbeitsgemeinschaften erarbeitet, Einzelvorträge, in denen eher unzusammenhängendes Wissen vermittelt wurde, galten als überholt.

Die Gründung der Volkshochschulen als Volksbildungsstätten steht in einem engen Zusammenhang mit der Gründung der Demokratie als Staatsform nach dem Ersten Weltkrieg. Sie traf eine Bevölkerung, die geprägt war von Kaiserreich und Krieg, die einen revolutionären Übergang vom Krieg zur Demokratie erlebt hatte. Nicht wenige Menschen empfanden diese Zeit als politische und auch als persönliche Krisenzeit. Sie waren verunsichert, suchten nach Orientierung, aber auch nach politischer und ökonomischer Sicherheit. Zugleich wurde von der Bevölkerung erwartet, als Demokratinnen und Demokraten politisch zu handeln und die Demokratie zu gestalten.

Wilhelm Flitner (1889–1990), der von 1919 bis 1923 die Volkshochschule Jena leitete, wies in seinen Erinnerungen darauf hin, dass die Menschen auf diese Aufgabe und ihre neue Rolle als mündige Staatsbürgerinnen und Staatsbürger vorbereitet werden mussten. Dies betraf nicht nur das Verständnis demokratischer Verfahren, sondern erforderte die Entwicklung politischer Urteilskraft.

„Schon in den Kriegsgesprächen kamen wir zu dem Schluß: wer die geistige Basis eines neuen demokratischen Staates bedachte, mußte langfristig auf eine Reform des Bildungswesens, kurzfristig aber auf augenblickliche Vertiefung der Erwachsenenbildung in allen Volksschichten dringen“ (Flitner, 1986, S. 260 f.).

Volkshochschulen als neuer Lernort sollten die Menschen bei ihren Bildungsprozessen unterstützen. Bildung als Ziel wurde je nach theoretischem oder politischem Standpunkt durchaus unterschiedlich definiert. Konsens fand die Idee, einen ‚neuen Menschen‘ zu erschaffen, der seine individuellen Potenziale zur Entfaltung bringen sollte. Für Wilhelm Flitner bedeutete Erwachsenenbildung „pädagogisches Tun“ mit dem Ziel, Bildung zu vermitteln: „Es ist jenes Geschehen, das *die Entfaltung des Menschen zu einem wachen Geist* enthält, der sich selbsttätig in die Produktion menschlicher Kultur hineinzustellen vermag. Dieser Prozeß der Bildung umfaßt nun das ganze Leben“ (Flitner, 1923, S. 82, Herv. i. O.).

Die Angebote der Volkshochschulen differierten entsprechend ihren kontrovers diskutierten Bildungszielen. Vertreter der Neuen Richtung der Volksbildung sahen die Volkshochschule als „die höchste, dem Volk zustehende Bildungsstätte“, die keine akademische Bildung vermitteln sollte, sondern Bildung, die „das Wissen des Erwachsenen, die das Geistesleben erschließen“ (Picht, 1926, S. 43). In Abgrenzung zur extensiven Volksbildung der Vorkriegszeit wird als einziger Zweck der Volkshochschule gesehen, „der Wahrheit zu dienen und den Geist freizumachen aus der Dumpfheit der Unbildung, der Verwirrung, der Vielwisserei und der gedankenlos nachgeredeteten Meinung“ (ebd., S. 45). Folgerichtig sollten sich die Lernenden mit der sozialen Wirklichkeit auseinandersetzen, womit „die neue Bildung zum Kerne die soziale, die Gemeinschaftsfrage [hat]. Sie muß daher selbst soziale, gesellschaftliche Bildung sein“ (Rosenstock, 1926, S. 34). Sollte Bildung allen Menschen zugänglich sein und nicht das Privileg Weniger bleiben, musste sie Inhalte vermitteln, die an die Lebenswelt und an die Lebenserfahrungen der Lernenden anknüpfen. Insofern wurde soziale Bildung als politische Bildung verstanden. „Politische Bildung (im weiteren Sinn des Wortes) ist das erste, was wir brauchen“ (ebd., S. 36).

Allerdings sollte politische Bildung nach der Vorstellung der Vertreterinnen und Vertreter der Neuen Richtung neutral bleiben. Sie sollte zwar politische Zusammenhänge erklären und die Denk- und Urteilsfähigkeit der Teilnehmenden anregen, aber die Lehrenden sollten Neutralität wahren, das hieß vor allem, keine parteipolitischen Standpunkte zu vertreten (Olbrich, 2001, S. 148).

Der Neutralitätsgedanke der Volkshochschule stieß bei der SPD und den Gewerkschaften, die sich die Volkshochschule im Prinzip auch als eine Bildungsstätte für die Arbeiterschaft vorstellen konnten, auf Ablehnung. Scharf kritisiert wurde vor allem die

Haltung bürgerlicher Repräsentanten der Volkshochschule, das Proletariat zwar am „Bildungsregen, der wie warmer Regen auf das Volk niederrieselte“ (Fricke, 1920, S. 233), teilhaben zu lassen, während aber die tatsächlichen Ursachen für die „see-lische, geistige und sittliche Not“ der Bevölkerung (ebd., S. 235), die von vielen Vertreterinnen und Vertretern der Volksbildung konstatiert wurde, ignoriert wurde. Nach Fritz Fricke hatte diese Not ökonomische Ursachen. Die zu Recht konstatierte gesellschaftliche Ungleichheit lag seiner Einschätzung nach am kapitalistischen Wirtschaftssystem, das aber nicht wirklich infrage gestellt wurde. So kam er zu dem Schluss,

„daß eine Überbrückung der geistigen Gegensätze zwischen den Klassen ohne eine Aufhebung auch der materiellen, der wirtschaftlichen Unterschiede, eine Unmöglichkeit ist und allerhöchstens zu einer Vertuschung der durch die ökonomischen Verhältnisse scharf gezogenen Trennungslinie führt“ (ebd., S. 237).

Die Volkshochschule leistete seiner Einschätzung nach dieser Trennung Vorschub und festigte sie. Die „Einheit auf geistigem Gebiet“ kann nicht geschaffen werden, „ohne an den Besitzverhältnissen und wirtschaftlichen Unterschieden zu rühren. Nicht dagegen anzukämpfen, heißt sie zu konservieren. Konservatismus, das ist das Stigma der deutschen Volkshochschule“ (ebd., S. 238).

In eine ähnliche Richtung argumentierte der Pädagoge und Reichstagsabgeordnete August Siemsen (1884–1956) in seinem Artikel „Sozialdemokratie und Volkshochschule“ (Siemsen, 1927). Der Aufbau von Volkshochschulen durch das Bürgertum nach dem Zusammenbruch des Kaiserreiches löste seiner Einschätzung nach eine „förmliche Volkshochschulepidemie“ (Siemsen, 1924, S. 218) aus und erfolgte aus zwei Motiven: Einerseits sollte die Arbeiterschaft auf diese Weise vom wirtschaftlichen und politischen Kampf abgelenkt werden. Andererseits handelten einige Angehörige des Bürgertums aus der Überzeugung, das an der Arbeiterschaft begangene kulturelle Unrecht wiedergutmachen zu wollen. Philanthropische Motive und Beweggründe bestimmten also das Handeln (ebd., S. 219). Da die Arbeiterschaft bei der inhaltlichen Gestaltung der Volkshochschulangebote keine Mitbestimmungsrechte erhielt, sah Siemsen in den Volkshochschulen eher eine Gefahr für die Arbeiterbewegung. Er befürchtete, die Arbeiter könnten angesichts des großen Bildungsangebots der (bürgerlichen) Volkshochschule einen eher unreflektierten „Bildungsfimmel“ entwickeln und sich damit von der eigenen Klasse entfremden (ebd.). Als Alternative schlug er bereits 1924 die Gründung proletarisch-sozialistischer Volkshochschulen vor, die auf die „Erziehung zum selbständigen Denken und kritischen Urteilen, Erweiterung und Vertiefung des Wissens, Revolutionierung des Menschen im Sinne einer geistigen und sittlichen inneren Wandlung“ zielten (ebd., S. 220). Dabei ging es Siemsen nicht um parteiliche Bildung, sondern um die Entwicklung einer sozialistisch-proletarischen Weltanschauung der Teilnehmenden. Diese sollte durch teilnehmerorientierte Methoden (Arbeitsgemeinschaft, Selbsttätigkeit der Lernenden) und eine bestimmte Stoffauswahl gewährleistet werden (ebd., S. 222 f.). Ziel der Volkshochschule sollte es sein,

„die wirtschaftlichen, sozialen, politischen kulturellen Aufgaben unserer Zeit zu erfassen und verstehen zu lehren. Das Schwergewicht muss also auf volkswirtschaftliche, soziologische und historisch-politische Lehrgänge gelegt werden; in zweiter Linie kommen philosophisch-weltanschauliche, naturwissenschaftliche, literarische und künstlerische Kurse“ (ebd., S. 222).

Siemsen betonte, dass einer sozialistischen Volkshochschule „ein Stück gemeinschaftsbildender Kraft innewohnen kann“ (ebd., S. 223, Herv. i. O.), welches die Entwicklung von Klassenbewusstsein ermöglicht, das „wie der Sauerteig“ (ebd.) nach außen wirken kann.

Stimmen wie die des Geschäftsführers der Volkshochschule Groß-Berlins, des Soziologen Theodor Geiger (1891–1952), sahen die Aufgabe der Volkshochschulen darin, die Arbeiterschaft am Demokratisierungsprozess des gesellschaftlichen Lebens zu beteiligen, indem sie ihren geistigen Horizont erweiterten und ihre Urteilskraft durch wissenschaftliches Denken schulten. „So lernt er [der Proletarier; Einf. d. Verf.] die Umwelt und ihr Geschehen mit eigenem Urteil betrachten, so gewinnt er wohlbegründete Weltanschauung, oder es gelingt ihm, die Weltanschauung, die er schon hat, in sich durch geklärtes, an der Wissenschaft geschultes Urteil zu festigen und zu vertiefen“ (Geiger, 1921, S. 42). Die Entfaltung einer begründeten Weltanschauung bedarf also nach Geiger der subjektiven Reflexion.

Paul Hermberg (1888–1969), der einige Zeit Leiter des Leipziger Volkshochschul-Amtes war, sah in der Arbeiterbildung ebenfalls die Hauptaufgabe der Volkshochschulen. Allerdings sollte sie im Sinne von Funktionärsbildung zweckbezogen gesellschaftliche Aufgaben übernehmen und weniger, wie bei August Siemsen oder Theodor Geiger, den Einzelnen bilden (Hermberg, 1929).

Eine andere Form der Annäherung zwischen Arbeiterbewegung und Volkshochschulen konnte sich Kurt Adams (1889–1944) vorstellen, der von 1928 bis 1933 Leiter der Hamburger Volkshochschule war und von den Nationalsozialisten aus dem Dienst entlassen wurde (Zeuner, 2000, S. 140–142). Für ihn lag eine der vorrangigen Aufgaben der Volkshochschulen darin, der Arbeiterschaft eine solide Grundbildung zu vermitteln, also kompensatorisch zu wirken – eine Form der Bildung, die die Sozialisten nicht anboten (Adams, 1931, S. 194). Gleichzeitig sollte die Arbeiterbewegung Einfluss auf die Lehrinhalte der Volkshochschulkurse bekommen (ebd., S. 195).

Für den Begründer der Leipziger Richtung der Volksbildung und ersten Leiter des Leipziger Volksbildungsamtes, Hermann Heller (1891–1933), war es primäres Ziel der Volkshochschule, den Menschen Bildung zu vermitteln. Sie sollte weder eine (berufliche) Fachschule sein, noch Abschlüsse vergeben, vielmehr soll „[d]ie VHS [...] den Empfänglichen auf eigenen Wegen die Möglichkeit geben, sich selbsttätig mit dem Wissen und Schauen ihrer Zeit und ihrer Nation auseinanderzusetzen“ (Heller, 1921, S. 614). Heller wollte „keine Erziehung zur Halbbildung und Stückwisserei, sondern Anknüpfung aller Einzelkenntnisse an das eigene geistige Erleben der Hörer, an ihre ‚Bezugspunkte‘ (Arbeit, Familie, Partei, Presse)“ (ebd., S. 615). Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen sollten sich die Menschen gesellschaftlicher Zusammenhänge bewusstwerden, verbunden mit der „Erringung eines eigenen Weltbildes“ (ebd.).

Bildung sollte die Entwicklung der Person unterstützen, ihre Urteilskraft und Kritikfähigkeit stärken – und damit ihre gesellschaftliche und politische Gestaltungsfähigkeit. Die Entwicklung eines politischen Standpunkts durch Bildung erforderte nach Heller die Entfaltung einer subjektiven Weltanschauung. Ihm ging es nicht um die Vermittlung „richtiger“ oder „falscher“ Weltanschauungen oder um Parteinahme, sondern um die Entfaltung individueller Urteilsfähigkeit, von „Verstandesbildung“ (ebd., S. 614). Sie zu fördern sei Aufgabe der Volkshochschule.

Die hier von Vertretern der sozialistischen und sozialdemokratischen Arbeiterbildung ausgedrückte Distanz und sogar Misstrauen gegenüber der Bildungsarbeit bürgerlicher Volkshochschulen bestätigte sich insofern, als nur die Volkshochschulen von der Arbeiterschaft besucht wurden, die politisch und gesellschaftlich relevante Kurse anboten oder ihre Arbeit an den Interessen und Bedürfnissen der Arbeiterschaft orientierten. Beispiele für Volkshochschulen, die mit ihren Angeboten in erster Linie die Arbeiterschaft ansprachen, waren Hamburg (Zeuner, 2000, S. 94–96), Groß-Berlin (Urbach, 1970), Essen (Olbrich, 2001, S. 153 f.; Großbröhner & Kirch, 1994) und die Thüringer Richtung der Volksbildung mit ihren verschiedenen Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen (Reimers, 2003).

Beispiele für Volkshochschulen, deren Programme sich ausschließlich an die Arbeiterschaft richteten, waren Remscheid und Leipzig. In Leipzig wurde 1922 der Leipziger Volksbildungsausschuss ins Leben gerufen, über den bis 1933 verschiedene Arbeiterbildungsangebote in unterschiedlichen Institutionen organisiert wurden (Meyer, 1969). Es gab Frauen- und Jugendarbeit in Volkshochschulheimen, Abendkurse an der 1922 gegründeten Volkshochschule, eine Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung, die Schule der Arbeit und ein Seminar für freies Volksbildungswesen an der Universität (Zeuner, 1991; Faulstich & Zeuner, 2001, Kap. 6 und Kap. 9; Grotluschen, Eble & Mayr, 2023; Friedenthal-Haase, 2023, S. 50–59).

Heimvolkshochschulen

Neben einigen Abendvolkshochschulen, die sich mit ihren Angeboten explizit an die Arbeiterschaft wandten, wurden in der Anfangszeit der Weimarer Republik auch einige Heimvolkshochschulen gegründet, deren Zielgruppe junge Arbeiterinnen und Arbeiter waren. Zu diesen Heimvolkshochschulen gehörten die 1920 in Tinz bei Gera als „Arbeiterhochschule“ gegründete Einrichtung sowie die „Heimvolkshochschule Dreißigacker“, die 1921 vom Erwachsenenbildner Eduard Weitsch (1883–1955) in Dreißigacker bei Meiningen in Thüringen eröffnet und 1933 nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten geschlossen wurde. Die beiden Einrichtungen unterschieden sich vor allem hinsichtlich ihrer theoretischen Zielsetzungen und in Bezug auf ihre Trägerschaft.

Tinz und Dreißigacker orientierten sich, wie viele andere Heimvolkshochschulen der Zeit, am Vorbild dänischer Heimvolkshochschulen. In den 1920er Jahren existierten ca. 80 entsprechende Einrichtungen, die unterschiedliche Weltanschauungen vertraten (Behrend, 1975, S. 145). Eine zeitgenössische Darstellung differenzierte zwischen verschiedenen Richtungen der Volksbildung: *Erstens* ist eine konservative

Richtung zu nennen, die unterteilt wurde in protestantisch-nationale, völkisch-romanische und katholisch-soziale Ausprägungen. *Zweitens* war eine humanitär-demokratische Richtung auszumachen und *drittens* eine sozialistisch-demokratische Richtung (Steinmetz, 1929, S. 124). Nicht erwähnt wurde in diesem Zusammenhang die marxistisch-kommunistische Richtung der Erwachsenenbildung, die ebenfalls eigene Zielsetzungen und Schwerpunkte setzte.

Im Jahr 1927 wurden 39 Heimvolkshochschulen der christlichen (davon zwei katholische), 13 der völkischen, neun der neutralen und drei der sozialistischen Richtung zugerechnet (Scharfenberg, 1989a, S. 157). Diese waren Tinz, Dreißigacker und der Harbertshof bei Schlüchtern, der 1923 von dem Pädagogen und Theologen Emil Blum (1894–1978) gegründet wurde (Brock, 1995; → Kap. 5.2.6). Darüber hinaus gab es Heimvolkshochschulen, die sozialdemokratische Auffassungen vertraten wie Comburg, Leipzig, Sachsenberg und Ulmenhof (Scharfenberg, 1989a, S. 157).

Ziel der Heimvolkshochschulen war es, jungen Erwachsenen zwischen 18 und 30 Jahren in einer Zeit des gesellschaftlichen und politischen Umbruchs, die teilweise als krisenhaft erlebt wurde, entsprechend ihren weltanschaulichen Richtungen Orientierung zu bieten und ihre grundlegende Bildung zu verbessern. Zudem sollten sie politisches Bewusstsein und politische Handlungsfähigkeit für und in einem demokratischen Staat entwickeln (Behrend, 1975, S. 145). Die im Folgenden exemplarisch vorgestellten Heimvolkshochschulen sind der sozialistisch-demokratischen (Tinz) und der humanitär-demokratischen (Dreißigacker) Richtung zuzurechnen.

Heimvolkshochschule Tinz: Sozialistische Denkschule

Die Heimvolkshochschule Tinz wurde in der Revolutionszeit 1919 in Gera auf Initiative des dortigen Arbeiter- und Soldatenrats gegründet und konnte als Einrichtung der Volkshochschule Thüringen 1920 im Schloss der Fürsten von Reuß ihren ersten Kurs anbieten (Brock, 1996, S. 144). Sie stand der USPD und dem linken Spektrum der SPD nahe, womit sie von anderen Richtungen der Sozialdemokratie eher skeptisch gesehen wurde (ebd.). Ein Prospekt aus dem Jahr 1925 charakterisiert ihre Ziele Aufgaben folgendermaßen:

„Sie steht auf dem Boden der sozialistischen Gesellschafts- und Lebensanschauung, ohne aber den Zwecken einzelner Parteien dienen zu wollen. Die Heimvolkshochschule Tinz ist keine Parteischule. Ebenso wenig darf sie als Fachschule angesehen werden. Nicht Ausbildung in einzelnen Berufsfächern ist ihr Ziel, sondern die Erweiterung des Blickfeldes von der Tagesarbeit im Berufs- und politischen Leben auf die großen Zusammenhänge des gesellschaftlichen Lebens“ (Die Heimvolkshochschule Tinz, o. J., S. 13).

Kurse in Tinz widmeten sich also weder parteipolitischer Schulung noch wollten sie zweckorientiertes Wissen vermitteln, wie etwa die Fachschulen für Wirtschaft und Verwaltung. Aus zeitgenössischen Berichten lässt sich ableiten, dass Tinz als „allgemeine, sozialistische Kulturschule“ darauf zielte, für den neuen Staat eine eigene, proletarisch-sozialistische Kultur zu schaffen (Braunthal, 1925, S. 12). Die Teilnehmenden sollten über die Aneignung einer sozialistischen Weltanschauung zu sozialistischen

Menschen erzogen und in diesem Sinn auf verschiedene Tätigkeiten innerhalb der Arbeiterbewegung vorbereitet werden. „Ziel des Lernens und Lebens auf Zeit in der Schule war nicht die Beförderung zum Ausstieg aus der Arbeiterklasse bzw. des individuellen Aufstiegs, sondern die Bildungsarbeit richtete sich auf die Emanzipation der Arbeiterklasse und an den Dienst in der Arbeiterbewegung“ (Brock, 1996, S. 143).

In den zwölf Jahren der Existenz der Heimvolkshochschule wurden in Tinz 26 langfristige Kurse durchgeführt, davon waren neun reine Frauenkurse. An den Kursen nahmen jeweils etwa 50 Personen teil, die meisten waren Gewerkschaftsmitglieder (84,7% bei den Frauen, 96,4% bei den Männern) oder Parteimitgliedern (Frauen 83%, Männer 90%). Zumeist wurden die Teilnehmenden von ihren jeweiligen Organisationen zu dem Kurs delegiert, die auch den Aufenthalt bezahlten (Scharfenberg, 1989a, S. 160). Darüber hinaus konnten sich Personen aus eigenem Antrieb anmelden, auf diese Weise nahmen auch immer wieder Interessierte aus dem europäischen Ausland teil (Brock, 1996, S. 145). Voraussetzung war der Nachweis eines Volksschulabschlusses. Die Teilnehmenden wurden von den Lehrkräften der Schule ausgewählt, die die eingesandten Unterlagen wie ein Motivationsschreiben, den Lebenslauf und Angaben über schulische und berufliche Erfahrungen sichteten (ebd., S. 147).

Der Lehrplan für die jeweils fünfmonatigen Kurse orientierte sich einerseits an traditionellen Fächern der Arbeiterbildung wie Volkswirtschaft (180 Stunden) und Geschichte mit Schwerpunkt Arbeiterbewegung (190 Stunden). Andererseits wurde besonderes Gewicht auf literarischen und musischen Unterricht gelegt, wofür 148 Stunden Unterricht in den Fächern Kunst, Literatur und Technik des geistigen Arbeitens vorgesehen waren. Darüber hinaus wurden Veranstaltungen zu den Themen Verfassungskunde, Organisation der Gewerkschaften, Verwaltungskunde und Arbeitsrecht angeboten sowie die Rolle des Arbeiters in der Industrie diskutiert (Sechster Männerkursus der Heimvolkshochschule Tinz, 1924, S. 217). Zur Erweiterung der Perspektiven wurden Exkursionen, Gastvorträge und literarische Abende initiiert.

Ziel war es, den Teilnehmenden auf der Basis sozialistischen Denkens eine grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln und kulturkritische Auseinandersetzungen mit dem Gelernten anzuregen (Braunthal, 1926, S. 53). Die aktive inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Stoff erfolgte vorwiegend in Arbeitsgemeinschaften, die Teilnehmenden wurden zur selbstständigen Erarbeitung und Reflexion der Themen angeregt (Braunthal, 1926a, S. 319). Die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten konnten in die Organisationen der Arbeiterbewegung eingebracht werden, dennoch handelte es sich nicht um zweckgerichtete Funktionärsbildung.

Die Frauenkurse wurden inhaltlich erweitert, indem Themen wie die rechtliche Stellung der Frau in der Gesellschaft, Sozialpsychologie, Erziehung, Gesundheitsfragen und Wohlfahrtspflege erörtert wurden (Peschke, 1931, S. 24). In dieser Fächerwahl spiegeln sich Vorstellungen zur Rolle der Frau in einer sozialistischen Gesellschaft: Ihr wurden weiterhin Aufgaben im sozialen Bereich zugedacht. An ihren primären Aufgaben als Hausfrau, Mutter und Erzieherin ihrer Kinder zu sozialistischen Menschen wurde nicht gerüttelt. Die konventionelle Verteilung der Geschlechterrollen

wurde auch von der sozialistischen Arbeiterbewegung weder gedanklich noch praktisch überwunden.

Heimvolkshochschulen, die im Sinne Grundtvigs gegründet worden waren, legten neben der Wissensvermittlung immer auch großen Wert auf Gemeinschaftserziehung im jeweiligen Geist der Schule. Dies traf auch auf Tinz zu. Die Teilnehmenden waren verpflichtet, neben dem Unterricht im Rahmen der Selbstversorgung des Heims sechs Stunden Arbeitsdienst pro Woche zu verrichten – in der Küche, im Garten, im Feld. Das Zusammenleben gestaltete sich nicht immer reibungslos, die Teilnehmenden gaben während des Aufenthalts ihre Arbeit und ihre Tätigkeiten in Gewerkschaften und Partei auf. Es wurde erwartet, dass sie im Heim in Gemeinschaftsunterkünften wohnten und sich auf diese Lebenssituation einließen. Denn, so beschrieb es einer der Leiter:

„[Die Teilnehmenden] sollen sich ganz und gar der Arbeit und dem Leben der Schule widmen. Tinz ist die einzige sozialistische Arbeiterhochschule in Deutschland. Als solche legt sie höchsten Wert auf das Zusammenleben im Sinne einer sozialistischen Gemeinschaft. Nicht nur im Unterricht herrscht das Prinzip und die Methode des wissenschaftlichen Sozialismus, sondern auch wahrer sozialistischer Geist, d. h. jener Geist, der in seiner aktiven Unmittelbarkeit die Menschen zu ‚Genossen‘ im ursprünglichen Sinn des Wortes macht, soll Schüler wie Lehrer auch außerhalb des Unterrichts zusammenbinden. Das Wort ‚Genosse‘ soll bei uns keine Phrase sein. Wer sich in die Gemeinschaft nicht einordnen kann, hat in Tinz nichts zu suchen“ (Greiner, 1924, S. 421).

Die Intention der Initiatoren der Heimvolkshochschule Tinz, Menschen mit sozialistischen Überzeugungen zu erziehen, die sich später für die Arbeiterbewegung engagieren sollten, wurde teilweise erreicht. Eine Schrift zum zehnjährigen Jubiläum von Tinz konstatierte, dass bis 1930 ca. 1.000 Personen an den Kursen teilgenommen hatten und viele von ihnen danach Positionen in Organisationen der Arbeiterbewegung gefunden hatten (Brock, 1996, S. 152).

Heimvolkshochschule Dreißigacker: Schule ohne Katheder

Die Heimvolkshochschule Dreißigacker ist in die Geschichte der Erwachsenenbildung eingegangen als die „Schule ohne Katheder“ bzw. als „Experimentiersozietas“ in Bezug auf das gemeinsame Zusammenleben von eher aus dem Bürgertum stammenden Lehrkräften und Lernenden aus der Arbeiterschaft.¹⁷ Begriffe, die ihr Gründer und Leiter Eduard Weitsch prägte und die für ihn Idee und Konzept der Schule spiegeln (Weitsch, 1952, S. 76).

Dreißigacker wird einer humanitär-demokratischen Richtung der Volksbildung zugerechnet, das heißt, sein Gründer vertrat sozialistische Ideen und unterstützte die demokratischen Entwicklungen der Weimarer Republik, verstand seine Heimvolkshochschule aber nicht als Stätte politischer Bildung im Sinne von Parteischulung oder

¹⁷ Die Geschichte und die Bedeutung der Heimvolkshochschule Dreißigacker im Kontext der Volksbildung der Weimarer Republik kann hier nur andeutungsweise skizziert werden. Sie ist aber in zahlreichen Schriften ausführlich dokumentiert: Theiß & Lotze, 1930; Weitsch, 1952; Olbrich, 1972, 2001; Zeuner, 1991; Meyer, 1996; Scharnberg, 1996; Ciupke & Jelic, 1997; Faulstich & Zeuner, 2001, Kapitel 8; Zeuner, 2019).

als gewerkschaftliche Kaderschmiede. Daraus erklärt sich seine in der Anfangszeit der Schule erhobene Forderung nach politischer Neutralität der Lehrenden. Sie sollten weder parteipolitische Positionen vertreten noch die Teilnehmenden zu bestimmten politischen Positionen drängen. Die demokratische Auffassung der Protagonisten der Schule spiegelte sich sowohl in der Entwicklung und Gestaltung der Lehrpläne in Kooperation zwischen Teilnehmenden und Lehrenden (ebd., S. 47–56) als auch in der Vermittlung von Verantwortungs- und Gemeinschaftsbewusstsein durch das tägliche Zusammenleben. Den Teilnehmenden wurde die Organisation des Heims selbstverantwortlich übertragen, jeder Kurs wählte einen Schülerrat, der in Beratung mit dem Hausparlament das laufende Budget weitgehend selbst verantworten konnte. Allerdings durften keine Beschlüsse gefasst werden, die die zukünftige Existenz der Schule gefährden könnten (ebd., S. 80). Darüber hinaus verpflichteten sich die Teilnehmenden zu regelmäßiger Gemeinschaftsarbeit in Küche und Garten.

Gemäß dem Grundsatz, keine parteiliche Schulung oder gewerkschaftliche Zweckbildung zu vermitteln, bewarben sich die zukünftigen Teilnehmenden individuell bei der Schule. Weitsch entschied gemeinsam mit seinem Stellvertreter über ihre Aufnahme. Die Interessentinnen und Interessenten mussten ein Motivationsschreiben einreichen, in dem sie ihre Beweggründe für eine Teilnahme darlegten.

Die Teilnehmenden handelten nicht nur in gemeinsamer Verantwortung für den Schulalltag demokratisch, sondern wurden auch in Bezug auf die Gestaltung der Lehrpläne zur Beteiligung und damit zur selbstverantwortlichen Übernahme ihrer Lernprozesse aufgefordert. In der ersten Woche ihres Aufenthalts formulierten sie gemeinsam Fragen, aus denen die Lehrenden dann jeweils einen spezifischen Lehrplan für den fünfmonatigen Kurs zusammenstellten, der offen blieb für neue Fragestellungen und Veränderungen. Die Lehrpläne der Kurse waren also variabel (Olbrich, 1972, S. 118–122).

Persönliche Betroffenheit und Erfahrungen der Teilnehmenden waren Ausgangspunkt der bearbeiteten Themen. Weitsch sagte dazu emphatisch: „Vom Leben aber wollten wir reden“ (Weitsch, 1952, S. 50). Die Lernenden sollten befähigt werden, in ihren konkreten Fragen allgemeine gesellschaftliche oder politische Probleme zu erkennen und diese in ihren Gesamtzusammenhängen zu erklären und zu reflektieren. „*Wir wollten ganz konkret erfahren, an welcher Stelle den einzelnen in seinem bisherigen Leben der Schuh schmerzlich gedrückt hatte, wo er in seiner bisherigen Erfahrung, in seinem bisherigen Denken über sich, Gott und die Welt und Menschheit nicht zurande gekommen war und der geistigen Hilfestellung bedurfte*“ (ebd., Herv. i. O.), so Weitsch in seinen Erinnerungen.

Auch wenn die Kursteilnehmenden vielfältige Fragen interessierten, wurden daraus zumeist ähnliche Themengebiete abgeleitet, die dann in unterschiedlicher Gewichtung und Intensität behandelt wurden.

„Die ‚Fächer‘ oder besser Lebensgebiete die sich da meist ergaben, waren: Politik, Rechtsfragen, Wirtschaftsfragen, philosophische Fragen, Psychologie, Erziehungsfragen, Kunst. Naturwissenschaften meldeten sich meist nur mit irgendwie philosophischem Einschlag und wurden dort untergebracht. [...] Geschichte war wenig gefragt und wurde als Teilgebiet der einzelnen Fächer behandelt“ (ebd., S. 54f.).

In einer Schrift zum zehnjährigen Bestehen von Dreißigacker beschrieb ein ehemaliger Teilnehmer den Prozess der Lehrplanentwicklung aus seiner Sicht:

„In den ersten Tagen jedes Kurses werden die Methoden der geistigen Arbeit besprochen, um die Schüler für die rechte Verwendung der Kurszeit anzuleiten. Dann findet eine große und meist sehr lange ‚Fragesitzung‘ statt, in der die Schüler mündlich oder schriftlich nach Grund und Ursache und Überwindung von all dem fragen, was sie in ihrem persönlichen, im gesellschaftlichen, politischen und geistigen Leben unserer Zeit als besondere ‚Not‘ oder der Änderung bedürftig empfunden haben. Diese Fragen werden von den Lehrern aufgenommen und in ihren Lehrplan eingebaut. Sie bilden dann den natürlichen Ausgangspunkt für die unterrichtlichen Besprechungen. Die wichtigsten ‚Fächer‘, die auf diese Weise entstehen, sind in jedem Kursus: Wirtschaftsfragen, Erziehungsfragen, politische Fragen, philosophische Fragen und Fragen der Kunst“ (Theiß & Lotze, 1930, S. 8).

Damit gingen Weitsch und die anderen Lehrkräfte in Dreißigacker sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch eigene Wege. Sie orientierten sich an Ideen der Neuen Richtung der Volksbildung (→ Kap. 6.4.2) und der intensiven Volksbildungsarbeit, gaben aber den Teilnehmenden mehr Freiheit, eigene inhaltliche Interessen zu verfolgen. Weitsch begründete seinen bildungstheoretischen Ansatz anthropologisch. Er „geht von der Freiheit und Autonomie der Person aus. Bildung wird als dynamisch-organischer Prozeß verstanden, als die Entfaltung der im Menschen angelegten Kräfte, als Prozeß der Selbstfindung und Selbstgestaltung“ (Olbrich, 1997, S. 56). Methodisch wurden Arbeitsgemeinschaften und Rundgespräche bevorzugt, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre inhaltlichen Interessen und die Lerngeschwindigkeit selbst bestimmen konnten.

Darüber hinaus beschrieb Weitsch Vermittlungsformen wie den „vordenkenden Vortrag“ und den „geschlossenen Vortrag“ (Weitsch, 1919). Ein Rundgespräch sollte immer die Gelegenheit zur aktiven Teilnahme geben. Es „ist [...] ein geordneter Erfahrungsaustausch Gleichberechtigter unter Anleitung eines Lehrers“ (Weitsch, 1926, S. 284, Herv. i. O.). Aufgabe der Lehrer ist es, Diskussionen zielorientiert zu leiten und die methodischen Grundlinien einzuhalten. Weitsch ging dabei von einem Zusammenhang zwischen den inhaltlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler und der Themenformulierung aus. Die Arbeitsgemeinschaft sollte nicht primär Wissen vermitteln, vielmehr verstand er sie als eine Übung im Denken, Erkennen, Klären und Forschen: „Sie ist eigentlich anwendbar nur bei solchen Themen, die mit dem Erfahrungskreis der Schüler nahe liegen, also bei allen Notfragen des Lebens, die ja im Gegensatz zu den rein wissenschaftlichen Problemen den Hauptfragenkomplex der Volkshochschule bilden sollten“ (Weitsch, 1926, S. 284).

Der demokratische und möglichst gleichberechtigte Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden wurde symbolisiert durch die räumliche Anordnung des Lehrsaals von Dreißigacker, der zugleich Bibliothek war: „In ihm stehen nicht nach alter Schulart ein Katheder für den Lehrer und Bänke für die Schüler, sondern ein großer ‚demokratischer‘ Tisch, um den Lehrer wie Schüler gemeinsam sitzen, an dem nach Dreißigackerer Art gearbeitet wird“ (Theiß & Lotze, 1930, S. 8). Ziel der Kurse war die

„Sozialisierung des Geistes“ der Lernenden. Die Erweiterung ihres (Denk-)Horizontes stand im Vordergrund, nicht gesellschaftlicher und sozialer Aufstieg.

„Diese Sozialisierung geistiger Güter aber kann und muß eine zweifache sein. Sie muß erstens sein eine *Sozialisierung der Bildung*, wobei wir unter Bildung jenes zweckhafte Wissen verstehen wollen, welches mit dem Intellekte erworben wird und zur materiellen Ausmünzung in irgendeiner Form fähig ist. Sie muß zweitens sein eine Sozialisierung des Geistes, wobei wir unter Geist verstehen wollen das Ausgereiftsein einer seelischen Begabung, welches erworben wird durch eine vom Ich gelöste Betrachtung der Welt, und welches unabhängig ist von jeder Bildung. Sozialisierung dieser beiden Arten geistigen Gutes muß heißen, daß diese Güter jedem zugänglich gemacht werden, der zu ihrem Besitze befähigt und gewillt ist“ (Weitsch, 1919a, S. 11, Herv. i. O.).

Um diesen Prozess zu unterstützen, entwickelte Weitsch vier didaktische Prinzipien für die Volksbildungsarbeit: das Prinzip des erziehenden Unterrichts, das Prinzip des exemplarischen Unterrichts, das Prinzip des interdisziplinären Unterrichts und das Prinzip der Lebensnähe und Aktualität (Faulstich & Zeuner, 2001, S. 213 f.). Ihm ging es dabei um die charakterliche Bildung der Lernenden, um die Entfaltung inhaltlicher Interessen und die Fähigkeit, aus exemplarischen Beispielen größere gesellschaftliche Zusammenhänge abzuleiten und zu verstehen. Dazu waren nach seinem Dafürhalten interdisziplinäre Zugänge und Perspektiven ebenso hilfreich wie die Lebensnähe und Aktualität der Themen, damit sie den Lernenden besser zugänglich sind (ebd., S. 215).

Die Heimvolkshochschule richtete sich an Mitglieder der Arbeiterschaft, insofern ist sie der Arbeiterbildung zuzurechnen, auch wenn sie keine Partei- und Funktionärschulung bot. Dennoch war den Teilnehmenden bewusst, dass die Bildungsprozesse nicht dem individuellen sozialen und gesellschaftlichen Aufstieg dienten, sondern

„in gedanklicher Arbeit in Dreißigacker wurde es zur tiefbegründeten Erkenntnis, daß der Aufstieg der breiten Massen, die Neuordnung von Wirtschaft und Gesellschaft, die kulturelle Erneuerung, nur in solidarischem Zusammenwirken, nur im Gesamtaufstieg des Heeres der arbeitenden Bevölkerung zu denken und zu leisten sei. Daran mitzuwirken, als Voraussetzung einer volklichen Neuwerdung, Einsatz der ganzen Kraft an der Stelle, an die Begabung und Schicksal uns gestellt hat, das ist die gemeinsame Haltung aller ehemaligen Schüler Dreißigackers“ (Lotze, 1930, S. 34).

Im Verbleib der Ehemaligen spiegelt sich diese Einstellung: Etwa 20 Prozent wechselten nach ihrem Aufenthalt den Beruf, erweiterten ihre Schulbildung, einige studierten an den arbeiterbildenden Hochschulen. Viele Berufswechsler waren später in sozialen und pädagogischen Bereichen tätig, in der Wohlfahrtspflege, in Berufs- und Volkshochschulen, andere engagierten sich hauptamtlich in Parteien, Gewerkschaften, in Regierungen oder in Verbänden (Olbrich, 1997, S. 65). Sie blieben damit der Arbeiterklasse verbunden und setzten sich an verschiedenen Stellen nach ihren Möglichkeiten für sie ein.

3.5 Die Zerschlagung demokratischer Bewegungen im Nationalsozialismus

Die politisch linksstehenden städtischen Volkshochschulen wie Heimvolkshochschulen erfuhren insbesondere im Land Thüringen, das ab 1930 von den Nationalsozialisten regiert wurde, erheblichen politischen Gegenwind. Auch wenn sie sich, wie etwa Weitsch in Dreißigacker, zunächst noch auf gewisse Veränderungen in Bezug auf die Auswahl der Teilnehmenden einließen, wurden die Repressionen bis 1933 immer unerträglicher. Häufig wurden Lehrende und Teilnehmende bespitzelt, die Sturmabteilung (SA) der NSDAP drang in Veranstaltungen ein, Menschen wurden bedroht. Für viele Einrichtungen verfügten die Nationalsozialisten unmittelbar mit der Machtübernahme durch Hitler im März 1933 die Schließung. Leitungspersonen und Lehrende wurden verfolgt, einige wurden unmittelbar verhaftet und in Zuchthäuser oder Konzentrationslager gesteckt, wo sie zu Tode kamen. Andere konnten fliehen und emigrieren. Wieder andere, wie beispielsweise Weitsch, überlebten die Zeit des Nationalsozialismus durch Rückzug ins Privatleben (Feidel-Merz, 2018, S. 41–48).

Die Heimvolkshochschule Tinz wurde am 18. März 1933 polizeilich geschlossen. Exemplarisch sei aus dem „Gerarer Beobachter“ vom 21. März 1933 zitiert. Unter der Überschrift „Eine Brutstätte des Marxismus beseitigt“ hieß es:

„Auf Anordnung des Thüringer Ministeriums des Innern ist gestern die Volkshochschule Tinz mit sofortiger Wirkung aufgehoben worden. Diese nunmehr glücklich beseitigte Volkshochschule war eine berühmte Brutstätte marxistischen Ungeists. Seit den Tagen der Revolte 1918 sind hier Funktionäre der SPD gedrillt worden und mit den Irrlehren des Juden Marx benebelt worden, um das Gift dann unter die deutsche Arbeiterschaft weiter zu verbreiten. Riesensummen Steuergelder wurden von den früheren thüringischen Regierungen in diese Stätte der Volksverhetzung hineingesteckt“ (zit. in Brock, 1996, S. 153 f.).

Mit diesem und ähnlich infamen, diffamierenden und hetzerischen Kommentaren diskreditierten die Nationalsozialisten und die gleichgeschaltete Presse nicht nur die Arbeit der Volksbildungseinrichtungen und ihrer Protagonistinnen und Protagonisten. Sie eliminierten gezielt demokratische Bewegungen verschiedener Akteursgruppen und liquidierten die Demokratie als Staatsform. Die bestehenden Einrichtungen der Volks- und Arbeiterbildung wurden weitgehend zerschlagen oder inhaltlich entsprechend der nationalsozialistischen Ideologie neu ausgerichtet. Der Umbau der Erwachsenenbildung im Sinne einer Gleichschaltung bezogen auf die nationalsozialistische Ideologie (Schmidt, 2012, S. 8) zog sich verhältnismäßig lange hin, auch weil zu Beginn einige Einrichtungen Kooperationsbereitschaft mit dem Regime signalisierten, „die sich von der inhaltlichen Annäherung an die Ideologie und angepasste Satzungen über personale Veränderungen bis hin zu Umbenennungen erstrecken konnten“ (ebd., S. 14). Beispiele hierfür sind die Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung, die sich 1935 in die NS-Gemeinschaft Kraft durch Freude integrierte (Olbrich, 2001, S. 237), die Volkshochschule Hamburg, die zu einer Volksbildungs-

stätte umfunktioniert wurde und bis zur Befreiung 1945 weiterarbeitete (Zeuner, 2000, S. 96–98), oder die Volkshochschulverbände in Baden-Württemberg und Thüringen, die noch bis Mitte der 1930er Jahre weiterarbeiteten (Schmidt, 2012, S. 14). Zudem konkurrierten die verschiedensten Ämter und Dienststellen miteinander um dieses Aufgabengebiet, das ab 1936 dem Reichsministerium für Erziehung, Wissenschaft und Volksbildung unterstellt wurde, sodass einheitliche Strukturbildungsprozesse erschwert wurden (Olbrich, 2001, S. 236). Dennoch gewann die nationalsozialistische Ideologie in der Erwachsenenbildung allmählich die Oberhand und bis zur Befreiung durch die alliierten Streitkräfte im Frühjahr 1945 versank Deutschland in einer totalitären Diktatur, die keine freie Volksbildung mehr zuließ (Feidel-Merz, 2018, S. 50–54).

3.6 Arbeiterbildung und gewerkschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland

Der Zweite Weltkrieg endete in Deutschland am 8. Mai 1945 mit der bedingungslosen Kapitulation der deutschen Wehrmacht. Nach der Befreiung vom Nationalsozialismus wurde Deutschland von den Siegermächten USA, Großbritannien, Frankreich und der UdSSR umgehend unter Besatzungsstatut gestellt. Teile des ehemaligen Deutschen Reiches, die im Krieg erobert worden waren, wurden der UdSSR, Polen, Frankreich und Österreich zuerkannt. Das restliche Land wurde entsprechend den Beschlüssen der Konferenz von Jalta im Februar 1945 in vier Besatzungszonen aufgeteilt, Berlin in vier Sektoren. Der Alliierte Kontrollrat mit Sitz in Berlin übernahm am 5. Juni 1945 die Regierungsfunktion. Am 9. Juni 1945 übernahm die Sowjetische Militäradministration die Regierung in der Sowjetischen Besatzungszone, bis am 7. Oktober 1949 die Deutsche Demokratische Republik gegründet wurde. Die westlichen Besatzungszonen bildeten das Territorium der am 23. Mai 1945 gegründeten Bundesrepublik Deutschland.

Die Entwicklung in den vier Besatzungszonen unterschied sich stark. Während die Amerikaner und die Briten die Gründung eines demokratischen Staates planten und darauf zielten, ihre Zonen in die westliche Hemisphäre zu integrieren und sie damit als Pufferzone im Fall einer tatsächlichen oder antizipierten Bedrohung Westeuropas durch die Sowjetunion verstanden (Steininger, 1996, S. 251–259), war die Politik Stalins in Bezug auf die Sowjetische Besatzungszone restriktiver (→ Kap. 7.2.1).

Durch den sich bereits 1946/47 abzeichnenden Kalten Krieg zwischen den politischen Blöcken sahen sich die westlichen Alliierten in ihrer Politik bestätigt und förderten die Westintegration ihrer Zonen ab 1947 durch den wirtschaftlichen Wiederaufbau (Geppert, 2021, S. 9). Westdeutschland sollte ein demokratischer Rechts- und Sozialstaat werden; politisch eine föderal organisierte, parlamentarisch-repräsentative Demokratie. Um diesen Plan umzusetzen, gestatteten die westlichen Alliierten nach kurzer Zeit den progressiven gesellschaftlichen Kräften, wieder politische Verantwortung zu übernehmen.

So kam es ab Mitte 1945 zur Gründung von Parteien und Gewerkschaften und es wurden Grundlagen geschaffen für den Aufbau eines öffentlichen Gemeinwesens und

einer verantwortungsbewussten Zivilgesellschaft. Pressefreiheit, Kulturförderung und der Aufbau eines freien Bildungssystems zielten auf die Demokratisierung des Landes. Der Bevölkerung sollten die Vorteile einer Demokratie möglichst schnell veranschaulicht werden. Gelegenheiten zur aktiven politischen Partizipation zielten auf die Entwicklung demokratischen Bewusstseins und demokratischer Handlungsfähigkeit. Einen Ausdruck fand dieses Bestreben in dem 1949 gegründeten „Parlamentarischen Rat“. Der plural besetzte Ausschuss sollte einen Vorschlag für ein Grundgesetz formulieren, als Grundlage für die Staatsgründung der Bundesrepublik Deutschland am 23. Mai 1949 (Geppert, 2021, S. 11).

Teilweise orientiert sich das Grundgesetz an der Weimarer Reichsverfassung. Ziel der politischen Struktur ist es, einerseits durch den Föderalismus eine Machtbalance zwischen dem Bund und den Bundesländern zu erreichen. Andererseits werden die Machtverhältnisse zwischen dem von der Parlamentsmehrheit bestimmten Bundeskanzler und dem von der Bundesversammlung gewählten Bundespräsidenten neu justiert. Damit sollten Machtverschiebungen, wie sie sich am Ende der Weimarer Republik zwischen dem Reichpräsidenten von Hindenburg und den wechselnden Reichkanzlern ereigneten, in Zukunft verhindert werden (Wehler, 2009a, S. 5).

Das Grundgesetz legt in Artikel 1 bis 19 die unveräußerlichen Grundrechte der Menschen fest, Ausgangspunkt ist Artikel 1 „Die Würde des Menschen ist unantastbar“. Darauf aufbauend werden persönliche Freiheitsrechte, das Gleichheitsrecht (Art. 3, Abs. 2 „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“), das ein Antidiskriminierungsgebot enthält, und weitere Rechte wie der Schutz der Familie, Religionsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Vereinigungs- und Koalitionsfreiheit, Freizügigkeit und Berufsfreiheit genannt. Artikel 5 betrifft die Meinungsfreiheit, regelt die Pressefreiheit und verbietet Zensur. Kunst, Wissenschaft und Lehre sind frei auszuüben. Das Grundgesetz enthält kein Recht auf Bildung, geregelt wird in Artikel 7 die staatliche Aufsicht über das Schulwesen. Anders als in der Weimarer Reichsverfassung enthält das Grundgesetz keine Aussage zur Erwachsenenbildung; auch wenn diese nach und nach in meisten den Bundesländern gesetzlich geregelt wurde, existiert bis heute kein einheitliches Bundesgesetz.

In weiteren Teilen regelt das Grundgesetz die politische Struktur der Bundesrepublik. Teil zwei des Grundgesetzes widmet sich der politischen Struktur der Bundesrepublik, es wird das Verhältnis zwischen Bund und Ländern festgelegt. Insgesamt elf Abschnitte regeln die Aufgaben, Rechte und Pflichten des Bundestags (Teil 3), des Bundesrats (Teil 4), des Bundespräsidenten (Teil 5), der Bundesregierung (Teil 6), die Gesetzgebung (Teil 7), die Bundesverwaltung in Bezug auf die Umsetzung der Gesetzgebung und Gemeinschaftsaufgaben (Teil 8; 8a), die Rechtsprechung (Teil 9), das Finanzwesen (Teil 10) und weitere Bestimmungen (Teil 12).¹⁸ Die Bundesrepublik Deutschland wurde als demokratischer und sozialer Bundesstaat gegründet, dessen Staatsgewalt vom Volk ausgeht (Grundgesetz, Art. 20). Wirtschaftlich setzten die Amerikaner den Aufbau eines liberal-kapitalistischen Wirtschaftssystems durch. Das Sozial-

¹⁸ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Stand: Dezember 2022. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Grundgesetz_DE_Standard_WEB.PDF (Abruf am 12. August 2025).

staatsgebot des Grundgesetzes, die Institutionalisierung von umfangreichen Sozialversicherungssystemen und die Partizipationsmöglichkeiten in öffentlichen Körperschaften sowie die gesetzlich geregelte Mitbestimmung in Betrieben sollten Härten und Risiken des Kapitalismus ausgleichen (Görtemaker, 2004, S. 74).

Direkt nach dem Zweiten Weltkrieg konzentrierte sich der Wiederaufbau der Wirtschaft mithilfe des Marshall-Plans zunächst auf die Instandsetzung der zerstörten Infrastruktur, der Verkehrssysteme und der Industrie. Unterstützt wurde insbesondere der Wiederaufbau der Stahl-, der Maschinenbau-, der Chemie- und der feinmechanischen und optischen Industrie sowie der Elektrotechnik. Als exportorientierte Sektoren trugen sie zum wirtschaftlichen Aufschwung der Bundesrepublik bei, unterstützt von internationalen wirtschaftspolitischen Entscheidungen und Abkommen. Dies trug in den 1950er Jahren zur Entwicklung der Bundesrepublik als Exportnation bei und führte zu dem als „Wirtschaftswunder“ bezeichneten wirtschaftlichen Aufschwung, der bis 1973 andauerte.

Kennzeichen dieser Periode waren ein andauerndes Wirtschaftswachstum, das sich nicht nur in den Gewinnen und der Erhöhung der Investitionsquote der Konzerne spiegelte, sondern auch in einem Zuwachs des Bruttosozialprodukts und der Wachstumsrate, einer Steigerung der Realeinkommen um das Dreifache zwischen 1950 und 1973 (Wehler, 2009a, 54f.). Die wirtschaftliche Entwicklung und die Integration der Bundesrepublik in Europa wurde zudem über den Abschluss europäischer Abkommen unterstützt, 1951 wurde die Montanunion (Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl, EGKS) gegründet. 1957 folgte die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) mit Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und den Niederlanden (ebd., S. 57). Ab 1973 wurden weitere europäische Staaten in die EWG aufgenommen, die bis zur Gründung der 1993 mit dem Vertrag von Maastricht beschlossenen Europäischen Gemeinschaft (EG) Mitglied blieben.

Die Sowjetunion verfolgte dagegen in ihrer Zone eine wesentlich restriktivere Politik. Die Vereinigung der KPD und der SPD führte sehr schnell zur Gründung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED), die die Politik in der SBZ und späteren Deutschen Demokratischen Republik bis zu ihrem Ende 1990 wesentlich bestimmte. Die von der UdSSR eingeforderten Reparationszahlungen für die Kriegsschäden machten den Wiederaufbau der Wirtschaft in der SBZ beinahe unmöglich und belasteten das Alltagsleben der Bevölkerung bis in die 1950er Jahre in der DDR erheblich (ebd., S. 4; → Kap. 7.2.1).

Die skizzierten politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Entwicklungen Westdeutschlands sind Grundlage und Ausgangspunkt für die Entwicklung der Arbeiterbewegung und Arbeiterbildung nach dem Ende Zweiten Weltkriegs in der Bundesrepublik Deutschland. Ihre Geschichte ist eingebettet in den historischen Prozess der Westintegration und bestimmt von den ökonomischen Entscheidungen, die die Wirtschafts- und Industriepolitik in den 1950er Jahren prägten. Die politische Struktur der Bundesrepublik Deutschland als parlamentarische Demokratie, verbunden mit dem Sozialstaatsgebot, das auf sozialen Ausgleich und Absicherung zielte, ließ den aus der Weimarer Zeit bekannten scharfen Antagonismus zwischen Kapital

und Arbeit gar nicht erst entstehen. Die Etablierung einer Rahmenbestimmung zur Betriebsverfassung, die die westlichen Alliierten 1946 zur Abstimmung und Ergänzung an die Länder gaben, trug dazu ebenso bei wie die Zulassung von Gewerkschaften in den westlichen Zonen vor 1949 sowie die Verabschiedung des Betriebsverfassungsgesetzes 1952.

Die Maßnahmen zielten auf die Befriedung und Integration der Arbeiterschaft in die demokratische Gesellschaft und auf die Koexistenz, die Kooperation oder – nach der Jahrtausendwende – auf das Ko-Management zwischen Kapital und Arbeit. Ohne das kapitalistische System grundsätzlich infrage zu stellen, sollten die Gesamtbevölkerung und insbesondere die Arbeiterschaft vom wirtschaftlichen Wachstum profitieren. So verbesserte sich ab Mitte der 1950er Jahre im Großen und Ganzen die wirtschaftliche Lage der Arbeiterschaft, allerdings blieb die heterogene Struktur zwischen Facharbeitern und an- und ungelerten Arbeitnehmern bestehen. Die Facharbeiterschaft entwickelte eine ausgeprägte Mittelstands- und Aufstiegsorientierung, während die an- und ungelerten Beschäftigten eher dem eigenen Milieu verhaftet blieben, Bildungs- und Politikdistanz prägten ihr Verhalten (Wehler, 2009a, S. 156).

Die 1950er Jahre der Bundesrepublik Deutschland waren politisch gekennzeichnet von einer „Kanzlerdemokratie“ unter dem ersten Bundeskanzler Konrad Adenauer (1876–1967), vom wirtschaftlichen Wiederaufbau und der Integration in die westliche Hemisphäre auf der einen und vom Kalten Krieg und Ost-West-Konflikt auf der anderen Seite (ebd., S. 6). Die politische Teilhabe der Bevölkerung beschränkte sich in dieser Zeit im Wesentlichen auf formale Partizipationsrechte wie die Teilnahme an Wahlen und die politische Beteiligung innerhalb der anerkannten politischen Strukturen.

Die demokratische Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland nach ihrer Konstitution als föderaler Rechts- und Sozialstaat auf der Basis der sozialen Marktwirtschaft verlief nicht widerspruchsfrei. Hauptstreitpunkte in den 1950er Jahren waren die Wiederbewaffnung und die Gründung der Bundeswehr 1956, der Abbruch der Demokratisierung der Wirtschaft, die Verdrängung der NS-Vergangenheit in der öffentlichen Debatte, das Wettrüsten zwischen den Großmächten und die Atomwaffenfrage, die ungeklärte Deutschlandfrage und die Notstandsgesetzgebung. Eine Demokratisierung der Bevölkerung im Sinne direkter politischer Einflussnahme und Partizipation als kritische Öffentlichkeit entwickelte sich erst in den 1960er Jahren – mit nachhaltigen Folgen für die politische Kultur der Bundesrepublik in den 1970er und 1980er Jahren bis zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten 1990. Die Demokratisierung und Mobilisierung der Öffentlichkeit ist in den 1960er Jahren u. a. auf die sich etablierende Studentenbewegung zurückzuführen, beeinflusst von der internationalen Studentenbewegung. In ihrer Folge und als Erweiterung entwickelte sich die Schüler- und Lehrlingsbewegung, in den 1970er Jahren die moderne Frauenbewegung.

Die Aufforderung Willy Brandts „mehr Demokratie wagen“ führte in den 1970er Jahren zunächst zur Entspannungspolitik zwischen Ost und West. Am Ende der 1970er Jahre begann die zweite Phase des Kalten Krieges, die u. a. zum Nato-Doppelbeschluss und zur atomaren Aufrüstung in Europa führte. Der Widerstand gegen die Aufrüstung und den Ausbau der Atomkraft als Energieträger sowie die Kritik an der

zunehmenden Umweltverschmutzung führte zur Gründung weiterer basisdemokratischer Bewegungen. Sie entfalteten ihre gesellschaftliche Wirkung vor allem in der Anti-Atomkraft-, der Bürgerrechts-, der Ökologie- und der Friedensbewegung, aber auch in Bewegungen zu mehr Mitbestimmung und Humanisierung der Arbeitswelt (Vester, 2009, S. 134).

Wesentlichen Einfluss auf das politische Denken in den 1960er Jahren nahm die sich entfaltende kritische Politik- und Sozialwissenschaft und politische Philosophie, die sich mit bis dahin gängigen Interpretationen zur Entstehung und Durchsetzung des Nationalsozialismus und dem Einfluss dieses Denkens auf die Bundesrepublik auseinandersetzte (Wehler, 2009a, S. 281). Die Schriften von Marx erfuhren nicht nur in der Studentenbewegung eine Renaissance, ihre Rezeption beeinflusste zahlreiche Wissenschaften und die Erkenntnisse erreichten eine breitere Öffentlichkeit, die sich zunehmend politisierte. So entwickelte sich auch eine kritische Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung, die die (basis-)demokratischen Prozesse unterstützte und durch Aktions- und Handlungsforschung stadtteil- sowie zielgruppenbezogene Angebote bereitstellte und die politischen Forderungen der Arbeiter nach Demokratisierung der Betriebe unterstützte (Kaiser, 1989a).

Die Ost-West-Politik der 1970er Jahre und die internationale Entspannungspolitik in den 1980er Jahren führten 1990 zur Wiedervereinigung Deutschlands und es scheint, dass damit viele basisdemokratische Bewegungen und Ansätze im Westen wie im Osten zum Stillstand kamen. Der Wiederaufbau des Ostens, gepaart mit einer Internationalisierung der Wirtschaft und dem endgültigen Durchbruch des wirtschaftlichen Neoliberalismus, führte auf politischer Ebene zu einer Veränderung der Politik, die erhebliche Konsequenzen für den heutigen Zustand der Demokratie haben und als Belege für die These der Bedrohung oder Krise der Demokratie herangezogen werden.

Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Ausgangsbedingungen nach 1945, wobei zunächst auf die Wiederetablierung einer freien Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der Bildungspolitik der westlichen Besatzungsmächte eingegangen wird (→ Kap. 3.6.1). Ihre Neuorganisation und teilweise Institutionalisierung war bedeutsam für den Wiederaufbau der Arbeiterbildung, da ab 1950 die Einrichtungen der freien Erwachsenenbildung (insbesondere die Volkshochschulen) mit den Gewerkschaften Kooperationen eingingen.

Nach 1945 differenzierte sich die Arbeiterbildung in einer anderen Weise als in der Zeit der Weimarer Republik. Zwar beteiligten sich vor allem Remigranten an Diskussionen über den Wiederaufbau der Arbeiterbildung unter Rückgriff auf ihre Erfahrungen in der Zeit der Weimarer Republik, aber diese Diskussionen mündeten nicht in einer einheitlichen Arbeiterbildungsbewegung. Es entwickelten sich verschiedene Stränge, die von unterschiedlichen Akteuren und Organisationen initiiert und theoretisch und praktisch differenziert begründet wurden. So entstand einerseits eine Zusammenarbeit zwischen den Volkshochschulen und den Gewerkschaften mit dem Ziel der politischen Bildung aller Gewerkschaftsmitglieder. Dazu wurde zunächst in Niedersachsen der Landesverband des Bildungswerks Arbeit und Leben (AuL) gegründet, die Idee wurde später in anderen Bundesländern aufgegriffen. Andererseits bau-

ten der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) und die neu gegründeten Einzelgewerkschaften vielfältige Bildungsangebote auf, die vorrangig der zweckbezogenen und organisationsrelevanten Funktionärsschulung dienten. Parteibezogene Arbeiterbildung der SPD und der KPD konnte sich nur noch rudimentär entwickeln bzw. endete 1956 mit dem Verbot der KPD (→ Kap. 3.6.2).

Neue Impulse erhielt die Arbeiterbildung in den 1960er Jahren, einerseits durch die politische und soziale Aufbruchstimmung, die sich zunächst in der Studentenbewegung manifestierte, in den 1970er Jahren in der zweiten Frauenbewegung und in den 1980er Jahren in der Ökologiebewegung, die zur Gründung der Partei der Grünen führte. Die gesellschaftskritischen Perspektiven und Diskussionen spiegelten sich in einer kritisch ausgerichteten Sozial- und Erziehungswissenschaft, die auch die Arbeiterbildung in den Blick nahm.

In dem politischen Kontext der 1960er Jahre – bedeutsam waren neben einer Demokratisierung der Bevölkerung und ihren Forderungen nach mehr Partizipation auch die Erfahrung einer ersten wirtschaftlichen Rezession und die sich abzeichnende Transformation von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft mit ihren Folgen für die Arbeitswelt – initiierte die IG Metall eine erneute und sich später verselbstständigende Diskussion über eine Neuorientierung der Arbeiterbildung. Daraus entwickelte sich dann eine fruchtbare Kooperation zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft und Gewerkschaften, die sich von den 1970er bis in die 1980er Jahre erstreckte. Es wurden neue Einrichtungen und Organisationen gegründet, die sich sowohl der Praxis einer kritischen politischen Arbeiterbildung widmeten als auch ihrer Erforschung (→ Kap. 3.6.3).

Viele dieser Ansätze und Entwicklungen wurden noch über die Zeit der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten hinaus weiterverfolgt und finanziert. Die meisten von ihnen existieren heute nicht mehr, mit Ausnahme der Akademie für Arbeit in Frankfurt – ein historisch bedeutsamer Strang der emanzipatorischen politischen Erwachsenenbildung ging damit verloren und häufig auch das Bewusstsein für deren Relevanz (→ Kap. 3.7).

3.6.1 Wiederaufbau der Erwachsenenbildung und der Arbeiterbildung nach 1945

Die am Zweiten Weltkrieg gegen das Deutsche Reich beteiligten Großmächte und späteren Siegermächte Großbritannien, die Sowjetunion und die USA diskutierten ab 1944 auf Regierungsebene, welche Rolle das Erziehungswesen in Deutschland bei der Entnazifizierung und Demokratisierung der Bevölkerung spielen könnte. Über die Ursachen des Nationalsozialismus herrschten unterschiedliche Auffassungen. Aus Sicht der Sowjetunion wurde der Imperialismus für Faschismus und Krieg verantwortlich gemacht. Aus Sicht Großbritanniens und Frankreichs war der Nationalcharakter der Deutschen Ursache der kritiklosen Anpassung und Autoritätsgläubigkeit, die in den Nationalsozialismus führten. Die USA hielten beide Erklärungen für plausibel (Vaillant, 1981, S. 202).

Um Entnazifizierung und Demokratisierung zu erreichen, konstatierte das am 2. August 1945 vom amerikanischen Präsidenten Harry S. Truman, vom britischen Premierminister Clement R. Attlee und vom Vorsitzenden des Rates der Volkskommissare der UDSSR, Josef W. Stalin, unterzeichnete Potsdamer Abkommen:

„Der deutsche Militarismus und Nazismus werden ausgerottet, und die Alliierten treffen nach gegenseitiger Vereinbarung in der Gegenwart und in der Zukunft auch andere Maßnahmen, die notwendig sind, damit Deutschland niemals mehr seine Nachbarn oder die Erhaltung des Friedens in der ganzen Welt bedrohen kann“ (Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945).

Um dieses Ziel zu erreichen, legt das Abkommen in Kapitel 3 Abschnitt A zahlreiche Einzelmaßnahmen zur Auflösung des nationalsozialistischen Staates fest. Als Ziele werden die völlige Abrüstung genannt, die Entmilitarisierung und die Ausschaltung von Teilen der Industrie. Das deutsche Volk soll seine politische Verstrickung mit dem nationalsozialistischen Regime anerkennen und damit seine Verantwortung für die Kriegsniederlage. Auf staatlicher Ebene werden die Nationalsozialistische Partei und alle angeschlossenen Unterorganisationen aufgelöst und ihre Repräsentanten aus ihren Ämtern entfernt. Auch die nationalsozialistische Gesetzgebung soll abgeschafft und ein Gerichtswesen aufgebaut werden, „entsprechend den Grundsätzen der Demokratie und der Gerechtigkeit auf der Grundlage der Gesetzlichkeit und der Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz ohne Unterschied der Rasse, der Nationalität und der Religion“ (ebd.). Zudem wird eine dezentrale politische und örtliche (Selbst-)Verwaltungsstruktur vorgesehen, ohne dass bereits eine zentrale deutsche Regierung eingerichtet werden sollte. Darüber hinaus widmet sich Abschnitt B des Abkommens wirtschaftlichen Grundsätzen. Zum einen wird die Vernichtung von Industrieanlagen vorgesehen, die der Kriegsproduktion dienen, zum anderen werden Hinweise zur Reorganisation, Restrukturierung und Dezentralisierung der Industrie gegeben. Kapitel 4 legt die Modalitäten für die Zahlung von Reparationen an die Siegermächte fest, wobei festgehalten wird, dass „[d]ie Bezahlung der Reparationen [...] dem deutschen Volke genügend Mittel belassen [soll], um ohne eine Hilfe von außen zu existieren“ (ebd.). Dadurch sollte die Wahrscheinlichkeit von Aufständen gegen die Besatzungsmächte geschmälert oder Narrative entsprechend der Dolchstoßlegende nach dem Ersten Weltkrieg verhindert werden.

Um all dies zu erreichen, der Bevölkerung Demokratieverständnis zu vermitteln und gleichzeitig die notwendigen politischen und wirtschaftlichen Umstrukturierungen zu erklären, kam nach Auffassung der Siegermächte der Erziehung eine besondere Rolle zu. Dieser Standpunkt wurde im Potsdamer Abkommen in Kapitel 3 Abschnitt A Absatz 7 dargelegt:

„Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird“ (ebd.).

Die Militärregierung ordnete das Erziehungswesen in ihren Zonen unabhängig voneinander, je nach ihren unterschiedlichen langfristigen politischen Zielen sowie ihren Vorstellungen über die Rolle der Erziehung in einem Staat.

Der Wiederaufbau des Erziehungswesens und die damit verbundenen Zielsetzungen werden für die westlichen Besetzungszonen in zwei Phasen unterteilt: Die Phase der *Reeducation* von 1945 bis 1947 und, nach dem Beginn des Kalten Krieges, die Phase der *Reconstruction* von 1947 bis 1949. In dieser Zeit wurde die politische Integration Westdeutschlands in die westliche Hemisphäre vorangetrieben (Zeuner, 2015).

Das Ziel der Reeducation stand vor allem in der amerikanischen und britischen Zone auf der politischen Agenda. Die amerikanische Militärregierung folgte zunächst der vom amerikanischen Stabschef herausgegebenen „Direktive der amerikanischen Stabschefs an den Oberbefehlshaber der US-Besatzungstruppen in Deutschland (JCS 1067)“, die im April 1945 vom US-Kongress verabschiedet worden war. Sie legte Richtlinien fest zur Wirtschaftskontrolle, zur Entnazifizierung und zur Entmilitarisierung sowie zur Rolle der Erziehung.¹⁹ Oberstes Ziel der Neugestaltung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens sollte die Einleitung und langfristige Unterstützung des Demokratisierungsprozesses der deutschen Bevölkerung sein. Ausgangspunkt war die Feststellung: „Deutschland wird nicht besetzt zum Zwecke seiner Befreiung, sondern als besiegter Feindstaat“ (JCS 1067, 1945, S. 47). Um die angestrebten Demokratisierungsprozesse der Bevölkerung zu unterstützen, sollte das Erziehungssystem erneuert werden:

„Ein koordiniertes Kontrollsystem über die deutsche Erziehung und ein bejahendes Programm der Neuausrichtung sollen aufgestellt werden, um die nazistischen und militaristischen Lehren völlig auszurotten und die Entwicklung demokratischen Gedankenguts zu fördern“ (ebd., S. 50).

Die amerikanische Bildungspolitik zielte auf die Durchsetzung demokratischer Grundprinzipien wie Verantwortung; Gegenseitigkeit und Verpflichtung; Anerkennung von Menschenrechten und Menschenwürde unabhängig von Herkunft, Ethnie, Religion; Integrität und Freiheit des Individuums; Rechte und Pflichten aller Staatsbürger zur verantwortlichen Mitwirkung in einem demokratischen Gemeinwesen; freien Meinungs- und Informationsaustausch; internationale Verständigung; Toleranz gegenüber anderen Kulturen (Ziegler, 1997, S. 40). Wurde Deutschland zunächst als besiegter Feindstaat charakterisiert, wich diese Haltung mit dem Beginn des Kalten Krieges einer eher kooperativen Haltung der amerikanischen und britischen Besatzer, um die Integration Deutschlands in die westliche Welt zu forcieren (Lange-Quassowski, 1981, S. 58).

Nach Auffassung der britischen Militärregierung sollte die Demokratisierung der deutschen Bevölkerung hauptsächlich von ihr selbst ausgehen. In diesem Sinn veröffentlichte sie eher allgemeine Richtlinien zur Gestaltung von Politik, Kultur und Bildungswesen im Hinblick auf eine langfristige demokratische Entwicklung und gesellschaftliche Stabilisierung (Pakschies, 1981, S. 105). Bereits 1944 verabschiedete das

19 „JCS 1067“ abgedruckt in Steininger, 1996, S. 46–52. Im Folgenden zitiert als „JCS 1067, 1945“.

britische Kabinett ein Dokument zur Reeducation. Es verfügte, dass das deutsche Erziehungswesen nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs von nationalsozialistischen, nationalistischen und militaristischen Doktrinen befreit werden sollte, um grundlegende Prinzipien einer Demokratie wie die Meinungsfreiheit und die Entwicklung der Urteilskraft der Bevölkerung zu stärken. Die britische Militärregierung sollte diesen Prozess einleiten, sich aber bei seiner Gestaltung eher zurückhalten:

„... control over German education should aim on the whole as indirect, invisible and remote as it is compatible with its being effective. We should appear to guide rather than lead, to influence rather than to initiate“ (zit. in Pakschies, 1981, S. 110).

Grundlage des Handelns der Militärregierung wurde das von der britischen Regierung im Februar 1945 veröffentlichte sogenannte *Technical Manual*, das den Wiederaufbau des Bildungswesens in zwei Phasen vorschlug: Zunächst sollte unter Kontrolle der Militärregierung ein demokratisches Bildungssystem institutionalisiert werden, welches in der zweiten Phase von den deutschen Behörden weiter ausgebaut werden sollte (Lutzebäck, 1991, S. 981). Ab Spätsommer 1945 wurden entsprechend dieser Richtlinien Schulen und Hochschulen wieder eröffnet und Lizenzen zur Etablierung weiterer Bildungsinstitutionen, unter anderem auch der Erwachsenenbildung, vergeben.

In der „Directive on Education, Youth Activities and German Church Affairs“ vom 22. November 1945 wurden konkrete Richtlinien für die künftige britische Bildungspolitik veröffentlicht.²⁰ Langfristig sollte das deutsche Bildungssystem zur Demokratisierung der deutschen Bevölkerung beitragen. Als Ziel wurde formuliert:

„... to endeavour through the German educational system to awaken in Germans, individually and collectively,
 (I) a sense of responsibility for what is done in the name of the community in which they live;
 (II) a respect for objective fact and for freedom of opinion, speech, the press and religion;
 and
 (III) an interest in the idea of representative and responsible government: and to prevent the recrudescence of National Socialism, aggressive nationalism and militarism [sic!] in any shape or form“ (Directive on Education, 1945, S. 1078).

Die Erwachsenenbildung wurde als gesellschaftlich relevanter Bereich des Bildungssystems identifiziert, um den Demokratisierungsprozess der erwachsenen Bevölkerung zu unterstützen.

„21. Adult Education

- a) You will encourage and assist the growth of new organisations likely to promote Adult Education in the spirit of paragraph 2 (b) above. You will, however, take steps to prevent such activities from becoming a cloak for National Socialist militarist or nationalist activities.
- b) As soon as possible German authorities will be required to consult with other approved bodies or individuals, and to assess the local needs for all forms of Adult Education. Short-term and long-term plans for meeting these needs will be submitted to this Headquarters.

²⁰ Das Dokument ist abgedruckt in Lutzebäck, 1991, Teil 2, S. 1077–1096. Im Folgenden zitiert als „Directive on Education, 1945“.

- c) You will allow equipment and property of the abolished Deutsches Volksbildungswerk (DVW) to be placed, without prejudice of eventual settlement of ownership, at the disposal of the German authorities for the purpose of Adult Education, provided this does not conflict with the terms of any other directive“ (ebd., S. 1089).

Um den in Abschnitt b) geforderten Überblick zu erlangen und die lokalen Bedarfe zu identifizieren, setzte die britische Militärregierung eine Kommission ein, die das Ziel verfolgte, den Stand der Erwachsenenbildung in der britischen Zone zu erheben und Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung auszusprechen. Insbesondere Neugründungen oder Wiedereröffnungen von Volkshochschulen wurden als sinnvoll angesehen, mit Verweis auf das demokratische Selbstverständnis dieser Institutionen in der Zeit der Weimarer Republik. “German education authorities are instructed to prepare plans for resumption of adult education. Every encouragement being given to revival and development of *Volkshochschulen*. Local committees to advise and stimulate being set up” (Notes, 1945, S. 1070, Herv. i. O.).

Ab Juli 1945 wurden in einigen Bundesländern entsprechende Ausschüsse eingesetzt, die unter anderem Denkschriften zur Erwachsenenbildung veröffentlichten (vgl. z. B. Olbrich, 1991, S. 235–254). In der amerikanischen und britischen Zone wurden Wiedereröffnungen von Volkshochschulen genehmigt (Wolgast, 1996, S. 207) und ihr flächendeckender Aufbau forciert (Knierim & Schneider, 1978, S. 35 ff.).

Nach diesen Anfängen verabschiedeten der Alliierte Kontrollrat (Allied Control Council) 1947 eine weitere, für die Erwachsenenbildung wichtige Direktive: *Basic Principles for Adult Education in Germany: Control Council Directive No. 56*.²¹ Nach dem Willen der Alliierten war es das erklärte Ziel der Erwachsenenbildung, „to prepare active workers for the democratic education of Germany by making widely accessible to the adult population the latest social, political and scientific knowledge“ (Allied Control Council, 1947, S. 110). Erwachsenenbildung soll insbesondere die Arbeiterschaft fördern, womit sie auch als Instrument zur Schaffung von Chancengleichheit gilt. Darüber hinaus gibt die Direktive Hinweise zu möglichen Organisationformen (2) sowie zu Programmen und Methoden (3). Des Weiteren werden Anforderungen für Lehrkräfte formuliert, also Fragen der Professionsentwicklung diskutiert (4). Ein eigener Abschnitt thematisiert die Zielgruppenansprache und die Teilnehmendengewinnung (5).

Mit dem Dokument stellten die Alliierten die Weichen für das spätere pluralistische System der Erwachsenenbildung, indem sie neben staatlichen Stellen privaten oder öffentlichen Organisationen die Gründung entsprechender Einrichtungen gestatteten:

„German educational authorities and any other interested groups, public or private, should undertake all adequate measures to ensure educational opportunities for adults, taking into consideration local conditions and encouraging local initiatives“ (ebd.).

21 Das Dokument ist abgedruckt in Olbrich & Schwarz, 1991, S. 110 f. Die Zitate entstammen diesem Abdruck. Im Folgenden zitiert als „Allied Control Council, 1947“.

Es wird eine teilnehmerorientierte Perspektive vertreten, die Inhalte sollen sich an den Interessen und Lernbedarfen der Teilnehmenden orientieren. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass sich die Erwachsenenbildung methodisch von schulischem Unterricht unterscheidet. Lehrende werden aufgefordert, „[to] ensure the active participation of students, and [to] encourage an objective and rational mode of thinking“ (ebd., S. 111). Das Prinzip der Teilnehmendenorientierung und einer partizipativ gestalteten Aneignung von Inhalten spiegelt das demokratische Verständnis von Erwachsenenbildung.

Die Angebote der Erwachsenenbildung stehen allen Interessierten offen, allerdings hebt das Papier in der Einleitung die Arbeiterschaft als vorrangige Zielgruppe hervor und unterstreicht am Ende die Notwendigkeit ihrer finanziellen Unterstützung:

„In order to make education in institutions for adults available to the broad masses of workers, financial and material assistance, for example free tuition, free textbooks, and scholarships, should be provided were necessary“ (ebd., S. 111).

Die Direktiven der amerikanischen und britischen Militärregierungen spiegeln einen weiten Begriff von Erwachsenenbildung, der alle Erwachsenen umfasste. Dennoch rückt die Arbeiterschaft als Zielgruppe insbesondere bei den Amerikanern in den Blick. Die amerikanische Militärregierung beauftragte 1947 die Amerikanerin Alice Hansen Cook, einen Bericht über die „Arbeiterbildung in der US-Zone seit Beginn der Besetzung“ anzufertigen.²² Sie besuchte innerhalb von zwei Monaten Organisationen und Einrichtungen, die Arbeiterbildung in der amerikanischen Zone sowie in Hamburg und Berlin anboten.

In ihrem Bericht stellt Hansen Cook zunächst die Ausgangslage für die Arbeiterbildung dar und begründet deren Notwendigkeit mit der rudimentären Schulbildung der Arbeiterschaft und ihren beschränkten Zugangsmöglichkeiten zu höherer Bildung. Arbeiterbildung soll sowohl politische Inhalte vermitteln als auch im Sinne kompensatorischer Bildung zur Chancengleichheit beitragen. Sie beschreibt die Bildungsmöglichkeiten für (Jung-)Arbeiter und Arbeiterinnen im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildung, den Volkshochschulen und den Betrieben. Der Bericht stellt den Stand der Arbeiterbildung in den Ländern der amerikanischen Besatzungszone (Bayern, Württemberg-Baden, Hessen, Bremen) sowie in Hamburg und Berlin vor. In allen besuchten Ländern entwickelten die Volkshochschulen und die neu gegründeten Gewerkschaften Bildungsangebote. Während die Volkshochschulen eher politische Bildung offerierten, begannen die Gewerkschaften, zweckbezogene Funktionärsbildung aufzubauen, um ihre Mitglieder auf die Arbeit in der Organisation vorzubereiten und an sie zu binden. Auch Berufsschulen und Universitäten als Stätten der Arbeiterbildung werden erwähnt. Darüber hinaus berichtet Hansen Cook über spezifische Angebote für Jugendliche und Frauen und stellt Ansätze kultureller Bildung für die Arbeiterschaft durch die Gewerkschaften und über den Rundfunk heraus.

22 Teilweise abgedruckt in Olbrich & Schwarz, 1991, S. 201–222.

Der Bericht schließt mit einer Zusammenfassung und Empfehlungen für die Unterstützung der Arbeiterbildung durch die amerikanische Militärregierung. Die bis dahin entstandene plurale Angebotslandschaft wird nicht infrage gestellt. Allerdings sieht Hansen Cook sowohl bei den Gewerkschaften als auch bei den Volkshochschulen Verbesserungspotenzial hinsichtlich des methodisch-didaktischen Handelns der Lehrenden im Hinblick auf größere Teilnehmendenorientierung und Partizipation der Lernenden – auch um ihnen auf diese Weise demokratisches Bewusstsein zu vermitteln (ebd., S. 218).

Bereits vor der Gründung der Bundesrepublik wurde in den Westzonen mit Unterstützung der Alliierten ein plurales Erwachsenenbildungswesen gestaltet, in dessen Mittelpunkt die Volkshochschulen standen. Gesellschaftliche Organisationen wie die neu gegründeten Gewerkschaften, die Kirchen, aber auch Betriebe begannen, eigene Bildungsangebote für Erwachsene aufzubauen (Zeuner, 2000).²³ Die Anregungen der Direktive 56 wurden in der amerikanischen und britischen Zone durchaus berücksichtigt und es wurde beim Wiederaufbau der Erwachsenenbildung die Eigeninitiative der Deutschen durch die Veranstaltung von Zonenkonferenzen und die Gründung eines deutsch-britischen Zonenrats angeregt (Lutzeback, 1991, S. 691 ff.).

Die Besatzungsmächte gründeten darüber hinaus eigene Einrichtungen, um interessierten Deutschen die Kultur ihrer Länder näherzubringen, zum Austausch sowie zur internationalen Verständigung beizutragen und zugleich auf diese Weise Reeducation- und Demokratisierungsprozesse in ihrem Sinn in Gang setzten. Die Briten eröffneten die „Brücken“, die Amerikaner die „Amerikahäuser“, die Franzosen die „Centres Culturels“ und die Sowjets die „Kulturhäuser“ (Bungenstab, 1970; Zeuner, 2000; Olbrich, 2001; Opelt, 2009). Um den politischen und kulturellen Horizont der Bevölkerung zu erweitern, der durch die von den Nationalsozialisten erzwungene politische Isolation und den Zweiten Weltkrieg stark eingeschränkt worden war, förderten die westlichen Alliierten ab 1946 über die Gewerkschaften und andere gesellschaftliche Organisationen Studienreisen und interkulturellen Austausch, jungen Erwachsenen wurde ein Studium im Ausland ermöglicht. Die Initiativen wollten es Teilnehmenden ermöglichen, demokratische Gesellschaften durch direkten Kontakt und Austausch mit der jeweiligen Bevölkerung zu erleben, wodurch die von den Nationalsozialisten erzwungene zwölfjährige internationale und interkulturelle Isolation überwunden werden sollte (Olbrich, 2001, S. 316).

3.6.2 Theorie und Praxis der Arbeiterbildung ab 1945

Arbeiterbildung als Teil der Erwachsenenbildung wurde nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs von den alliierten Militärregierungen unterstützt. Durch Reeducation sollte die erwachsene Bevölkerung mit demokratischem Denken und Handeln vertraut gemacht werden. Die westlichen Alliierten förderten den (Wieder-)Aufbau von Erwachsenen- und Arbeiterbildungseinrichtungen und Angebote vor allem indirekt über die

²³ Zur Etablierung und Entwicklung der freien Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Ende des Nationalsozialismus siehe Kapitel 3.5; zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Sowjetischen Besatzungszone zwischen 1945 und 1949 und der Deutschen Demokratischen Republik ab 1949 siehe Kapitel 7.2.1.

Schaffung formaler, struktureller, organisatorischer und rechtlicher Rahmenbedingungen. Die inhaltliche Gestaltung wurde weitgehend deutschen Akteuren überlassen (Olbrich, 1991, S. 19).

Die Personen und Gruppen, die sich für den Aufbau der Erwachsenenbildung und der Arbeiterbildung einsetzten, kamen aus sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen und organisatorischen Zusammenhängen. Teilweise waren sie bereits in der Zeit der Weimarer Republik in der Volksbildung, Erwachsenenbildung oder Arbeiterbildung tätig gewesen, viele waren vor dem nationalsozialistischen Regime geflohen und ins europäische oder überseeische Ausland emigriert, andere gingen in die innere Emigration, wieder andere schlossen sich den Nationalsozialisten an (Feidel-Merz, 2018). Rückkehrer, die sich für den Wiederaufbau der Arbeiterbildung und der Erwachsenenbildung einsetzten, brachten ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Zeit der Weimarer Republik und der Emigrationszeit ein. Aktiv wurden insbesondere Personen, die nach Skandinavien, Großbritannien oder in die USA emigriert waren und dort neue Erkenntnisse im Hinblick auf theoretische Begründungen für die Erwachsenenbildung oder Arbeiterbildung gewonnen und deren praktische Umsetzung erprobt hatten. Darüber hinaus begannen jüngere Personen Einfluss zu nehmen, die in den neu gegründeten Institutionen und Organisationen tätig wurden und eigene Ideen einbrachten (Olbrich, 2001, S. 329).

Der politische Neuanfang und die Erwartung der Demokratisierung führten in den Westzonen zum Aufbau einer eher unsystematischen, pluralen Erwachsenenbildungslandschaft, die eine differenzierte Institutionen- und Trägervielfalt kennzeichnete (Zeuner, 2000). Einerseits prägten Einrichtungen wie Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen oder berufsbezogene Fachschulen in städtischer oder kommunaler Trägerschaft das Bild, andererseits bauten zivilgesellschaftliche Organisationen wie die Gewerkschaften und die Kirchen, später auch Wohlfahrtsverbände und Betriebe eigene Bildungseinrichtungen zur Mitgliederschulung und zur beruflichen Fort- und Weiterbildung auf. Die Bildungsarbeit der Kirchen zielte einerseits auf Verkündigung und Unterstützung des Glaubens, andererseits wurde aber über Vereinigungen wie die Katholische Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) auch sozialpolitischer Einfluss genommen und die Mitglieder politisch weitergebildet. Insbesondere die evangelische Kirche gründete eigene Akademien, deren Bildungsarbeit theologische und gesellschaftskritische Themen beinhaltete, die sich auch an Arbeitnehmer richtete (→ Kap. 5). Die Träger und Einrichtungen begründeten Zielsetzungen und Zweck der Bildungsangebote jeweils unterschiedlich, entweder eher im Sinne allgemeiner gesellschaftlicher und politischer Ziele (Demokratisierung, Chancengleichheit) oder zweck- und funktionsbezogen.

Die Ausgangslage für den Wiederaufbau einer unabhängigen Arbeiterbildung war günstig und wurde sowohl strukturell und organisatorisch als auch politisch von den alliierten Militärregierungen unterstützt. Anders als nach dem Ersten Weltkrieg formierte sich nach dem Zweiten Weltkrieg keine politisch motivierte und politisch aktive Arbeiterbewegung (Brock, 1980, S. 65). Dies erklärt sich aus der Strategie der Alliierten, den Aufbau von Gewerkschaften zu unterstützen. Einerseits mit dem Ziel, den Wiederaufbau des Wirtschaftssystems abzusichern, andererseits um die Arbeiter-

schaft gesellschaftlich zu integrieren und zu befrieden. Die neu gegründeten Gewerkschaften verfolgten einen eher integrativen als einen eigenständig politisch-konfrontativen Kurs. Damit gaben sie ihr Selbstverständnis als politisch aktive Bewegung – eine Haltung, die die Gewerkschaften des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes in der Zeit der Weimarer Republik prägte –, weitgehend auf. Die verschiedenen Stränge der Arbeiterbewegung wurden zwar wiederbelebt, ihre politisch-gesellschaftliche Einflussnahme war aber geringer als in der ersten Demokratie.

In der Übergangszeit und der Gründungsphase der Bundesrepublik Deutschland wurde die Notwendigkeit einer eigenständigen Arbeiterbildung diskutiert, es entstand jedoch keine einheitliche Arbeiterbildungslandschaft. Im Gegenteil: Es wurde schnell deutlich, dass aus unterschiedlichen Organisationen und Einrichtungen stammende Akteurinnen und Akteure differenzierte und zugleich differierende Vorstellungen über mögliche Ziele und Aufgaben der Arbeiterbildung vertraten. Sie beruhten auf ihren jeweiligen Interessen und Erfahrungen und spiegelten sich in einer vielschichtigen Organisations- und Angebotsstruktur. So wurde für die Arbeiterbildung 1953 zwischen Ansätzen im engeren und im weiteren Sinn unterschieden:

„i. e. S. als Bestrebungen von Arbeitern und Arbeitervereinigungen, welche auf eine mehr zweckhafte Schulung und die mehr persönliche Bildung der Arbeiter abzielen; i. w. S. sind dazu alle jene Bestrebungen oder Forderungen der Arbeitervertretungen mitgemeint, welche auf eine Wandlung des gesamten öffentlichen und privaten Bildungswesens nach Bedürfnissen und Interessen der Arbeiter gerichtet sind. [...] Schließlich bleibt noch ein Begriff der AB festzuhalten, welcher die AB umschreibt als jener Teil der Erwachsenenbildung, der unter Absehen von Berufsbildung ausschließlich auf Arbeiter gerichtet ist“ (zit. in Feidel-Merz, 1972, S. 8).

Die verschiedenen Strömungen und Richtungen entwickelten jeweils eigene theoretische Begründungen für die Notwendigkeit von Arbeiterbildung und leiteten unterschiedliche Schlüsse für ihre praktische Umsetzung ab. Das Ziel der westlichen Alliierten, in Deutschland eine politisch stabile und tragfähige Demokratie aufzubauen und diese in die westliche Hemisphäre zu integrieren, beeinflusste die Diskussionen über Gestaltung der Arbeiterbildung. In der Anfangsphase nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelten sich in den Westzonen die folgenden Richtungen bzw. Schwerpunkte der Arbeiterbildung:

- Arbeiterbildung als politische Breitenbildung erfolgte in Kooperation zwischen den Gewerkschaften und den Volkshochschulen und wurde institutionalisiert über die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben.
- Funktionärsbildung als organisationsbezogene Zweckbildung der Gewerkschaften.
- Überlegungen zur Arbeiterbildung durch SPD und KPD (bis zu ihrem Verbot 1956), die aber in der Praxis kaum umgesetzt wurden.

Darüber hinaus baute insbesondere die katholische Kirche über ihre wiedergegründete Sektion der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung, die sich für die sozialen und politischen Belange der Arbeiterschaft einsetzte, eigene Bildungsangebote auf (→ Kap. 5.1.3).

Arbeiterbildung als politische Breitenbildung – Die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben

Arbeiterbildung als politische Breitenbildung für alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wurde in Kooperation zwischen Einrichtungen der freien Erwachsenenbildung und den Gewerkschaften aufgebaut, die zugunsten einer zweckgerichteten Funktionärsbildung weitgehend auf die Etablierung eigener politischer Mitgliederbildung verzichteten. Ausgangspunkt der Zusammenarbeit war die Erkenntnis, dass es weder den Gewerkschaften noch den Volkshochschulen in der Zeit der Weimarer Republik gelungen war, die Arbeiterschaft zu motivieren, durch die Teilnahme an politischen Bildungsangeboten demokratisches Bewusstsein sowie Kritik- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln, als Voraussetzung für die aktive Beteiligung an und die Mitgestaltung von demokratischen Gestaltungsprozessen. Durch die Gründung der Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben,²⁴ zunächst in Niedersachsen, später auch in anderen Bundesländern, wurde diese Zusammenarbeit offiziell organisiert. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben als Dachverband der Landesarbeitsgemeinschaften wurde 1956 gegründet. Arbeit und Leben wollte die die Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik prägende Distanz zwischen bürgerlicher Volksbildung und klassenbewusster Arbeiterbildung überwinden.

Die britische Militärregierung regte die Zusammenarbeit zwischen Gewerkschaften auf der einen und den Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen auf der anderen Seite an. Letztere sollten als demokratische Bildungsstätten für die erwachsene Bevölkerung flächendeckend wieder aufgebaut werden. Die Militärregierung empfahl den Gewerkschaften auch, Einfluss auf die Arbeit der Volkshochschulen zu nehmen (Gierke & Loeber-Pautsch, 2000, S. 224). Es zeigte sich bereits 1946, dass die Arbeiterschaft eher selten Volkshochschulkurse besuchte, sodass die Entwicklung eines speziellen Angebots zur politischen und wirtschaftlichen Allgemeinbildung, verantwortet durch die Gewerkschaften, in Erwägung gezogen wurde (ebd., S. 225).

In diesem Sinn wurde 1948 in Niedersachsen die erste Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben gegründet, weitere Bundesländer folgten. Über die Kurse, die Arbeit und Leben in den Volkshochschulen organisierte, sollte die Arbeiterschaft an die Volkshochschule gebunden werden, die sonst eher die Mittelschicht als Zielgruppe ansprach (Olbrich, 2001, S. 339). Die Angebote sollten „zum Verständnis der wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhänge führen und zu selbständigem Urteil und verantwortlicher Entscheidung erziehen“ (Lotze, 1949, S. 314, Herv. i. O.). Über Arbeit und Leben wurden verschiedene Bildungsangebote entwickelt, deren Ausgangspunkt und inhaltlicher Bezug die Arbeiterexistenz in der Industriegesellschaft war. Es wurden „mit dieser Gründung Barrieren zwischen verschiedenen Richtungen dieses Bildungsberei-

24 Die Bundesarbeitsgemeinschaft von Arbeit und Leben mit Sitz in Wuppertal als Dachverband von 14 Länderarbeitsgemeinschaften existiert bis heute. Sie verfolgt mit ihren Bildungsangeboten und Projekten das Ziel, „dass sich die Arbeit und das Leben der Menschen nach den Prämissen von sozialer Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Solidarität mit dem Ziel einer demokratischen Kultur der Partizipation entwickeln“ (<https://www.arbeitundleben.de/wer-wir-sind/wir-ueber-uns>). Eine zusammenhängende historische Darstellung zu Arbeit und Leben existiert nicht, wohl aber Darstellungen zur Geschichte einzelner Landesarbeitsgemeinschaften, so bspw. zu Niedersachsen (Schulenberg & Steinbacher, 1989; Gierke & Loeber-Pautsch, 2000, Band 1), Hessen (Jelich, Lüttger & Petri, 1995) sowie Nordrhein-Westfalen (Jelich & Schneider, 1999). Auch in den ostdeutschen Bundesländern wurden nach 1990 Landesarbeitsgemeinschaften gegründet.

ches aus dem Weg geräumt [...], denn die Kluft zwischen allgemeiner ‚Volksbildung‘ und gruppenspezifischer ‚Arbeiterbildung‘ versuchten die Gründer von Arbeit und Leben zu überwinden“ (Wulf, 1989, S. 15). Diese Überlegungen spiegeln sich in dem folgenden Zitat des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Zielsetzung allgemeiner und politischer Bildung der Arbeiterschaft und ihrer Mitglieder aus dem Jahr 1949:

„Mit der Förderung beruflicher, politischer und allgemein menschlicher Beziehung muß somit vor allem die Vermittlung der Erkenntnis der Lage der arbeitenden Schichten in der kapitalistischen Gesellschaft verknüpft sein. Hier soll die Abendschule ansetzen. Sie soll wesentlich dem Bedürfnis des Arbeiters, nämlich dem Wunsch nach Erweiterung und Vertiefung des Berufswissens entgegenkommen, wobei gerade in den beruflichen und allgemeinbildenden Fächern durch die Darbietung des Stoffes unter Aufzeigen des Zusammenhangs mit dem wirtschaftlichen und geistigen Leben das Interesse an gesellschaftlichen Zusammenhängen geweckt werden soll“ (zit. in Gierke & Loeber-Pautsch, 2000, S. 230).

Damit wurde die theoretische Basis gelegt für das später in den 1960er und 1970er Jahren intensiv diskutierte Konzept der Integration beruflicher und politischer Bildung (Feidel-Merz, 1975, S. 60–62). 1951 veröffentlichten der DGB und der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) mit den „Königsteiner Beschlüssen“ eine erste gemeinsame Erklärung zu Arbeit und Leben, in der es hieß:

- „1. Die Gewerkschaften betrachten die deutschen Volkshochschulen als wichtigste Einrichtung der freien Erwachsenenbildung und erklären sich zur engen Zusammenarbeit mit ihnen bereit. Die deutschen Volkshochschulen sehen in der Partnerschaft mit dem DGB die notwendige Voraussetzung zur Erfüllung ihrer Aufgaben in der Arbeiterbildung.
2. Die Arbeitsgemeinschaften ‚Arbeit und Leben‘ haben in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung; sie dienen nicht der gewerkschaftlichen Funktionärschulung, sondern geben die Grundlage zur bewußten und kritischen Anteilnahme des einzelnen am gesellschaftlichen Leben. Ohne Rücksicht auf Zugehörigkeit zu Verbänden oder Organisationen stehen sie deshalb allen offen. [...]
4. Aus der Partnerschaft ergibt sich, daß die auf Landesebene gebildeten Arbeitsgemeinschaften weder Organisationsteile des DGB noch der Volkshochschule sind. Die praktische Durchführung der örtlichen Kurse erfolgt im Rahmen der Volkshochschule“ (Königsteiner Beschlüsse vom 30. September 1951, S. 321).

Die Gewerkschaften gingen davon aus, dass die Arbeiterschaft durch den Besuch der Kurse von Arbeit und Leben in unterschiedlicher Weise profitieren könnte. *Erstens* sollten die Kurse zur politischen und demokratischen Bewusstseinsbildung der Arbeiterschaft beitragen. *Zweitens* sollte mit einer grundlegenden politischen Bildung eine Breitenwirkung erzielt werden, die die Gewerkschaften mit ihrer zweckbezogenen Funktionärsbildung nicht erreichen konnten. *Drittens* wurde erwartet, dass die Arbeiterschaft durch die Teilnahme an den Kursen Bildungsdefizite, verursacht durch ihre geringe Schulbildung, kompensieren könnte. Von der verbesserten Allgemeinbildung sollte langfristig die gewerkschaftlichen Funktionärsbildung profitieren (Küppers, 1949, S. 318).

Inwiefern diese Erwartungen in Gänze tatsächlich erfüllt wurden, ist schwer einzuschätzen. Langfristige Wirkungsforschung über die Teilnahme der Arbeiterschaft an Angeboten von Arbeit und Leben liegt nicht vor. Allerdings ist belegt, dass sich ihre Teilnahme immer eher auf niedrigem Niveau bewegte, was 1964 den Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle Hans Tietgens veranlasste zu fragen: „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ (Tietgens, 1964). Erklärungen für ihr Verhalten fand Tietgens in der Mittelstandsorientierung der Volkshochschulen, die sich sowohl in den Kursangeboten und der dort vorherrschenden Sprache als auch im Habitus des Lehrkörpers manifestierte. Faktoren, die nach Tietgens' Einschätzung die Arbeiterschaft von der Teilnahme abhielt (vgl. Bremer, 2022).

Gewerkschaftliche Bildung als zweckorientierte Funktionärsbildung

Der Aufbau und die Begründung eines gewerkschaftseigenen Bildungswesens, sowohl durch den Deutschen Gewerkschaftsbund als Dachverband als auch durch die zahlreichen ihm angeschlossenen Einzelgewerkschaften, kann hier nur skizziert werden.²⁵ Die Entwicklung des gewerkschaftlichen Bildungswesens steht im engen Zusammenhang mit der Gründungsgeschichte der Gewerkschaften in den Westzonen nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Die amerikanische und die britische Militärregierung genehmigten bereits 1945 entsprechend den Richtlinien des Potsdamer Abkommens den Aufbau von Gewerkschaften auf lokaler und regionaler Ebene, die zu meist nach Industriezweigen oder Berufsgruppen geordnet wurden (Weiß-Hartmann & Hecker, 1989, S. 426). Die Gewerkschaften verstanden sich aufgrund ihrer Geschichte und ihres Selbstverständnisses als antifaschistisch, gesellschafts- und wirtschaftskritisch, was sich auch in der programmatischen Ausrichtung spiegelte. So forderte der DGB 1948 die „Überführung wichtiger Industrien in Gemeineigentum, Mitbestimmung der Arbeiterschaft und ihrer Organisationen in Betrieb und Gesellschaft sowie eine planmäßige Wirtschaftspolitik die sich an den Bedürfnissen der Bevölkerung orientierte“ (ebd., S. 427).

Diese weitreichenden Forderungen des DGB wurden später nur in Ansätzen verwirklicht. Die Mitbestimmung, wie sie das Betriebsverfassungsgesetz 1952 regelte, entsprach bei Weitem nicht den ursprünglichen Vorstellungen. Nach Willen des DGB sollte die Basis der Mitbestimmung die Sozialisierung von Schlüsselindustrien sein, was aber nur ansatzweise in der Montanindustrie gelang (Deppe, 1989, S. 491). Im Mittelpunkt des Betriebsverfassungsgesetzes stehen die Betriebsräte, die sich, weitgehend

25 Ähnlich wie für andere Epochen der Arbeiterbewegung bzw. Arbeiterbildungsbewegung existiert zu diesem Thema eine unübersehbare Fülle an Dokumenten, Untersuchungen und Studien sowohl zu unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten als auch zu verschiedenen zeitlichen Abschnitten. Die Einlassungen zur Arbeiterbildung nach 1945 und die Forschung über sie kann differenziert werden in Dokumentationen sowie theoretische und empirische Studien. In der Bundesrepublik begann die Beschäftigung mit der Arbeiterbildung als Forschungsgegenstand und als Gegenstand theoretischer sowie methodisch-didaktischer Diskussionen und Kontroversen in den 1960er Jahren (vgl. Kapitel 3.6.3). Eine intensive Forschungstätigkeit ist etwa bis zur Jahrtausendwende nachweisbar, danach wurde das Thema weitgehend marginalisiert. Seitdem wurden einige wissenschaftliche Untersuchungen, v. a. aus dem Umfeld der Gewerkschaften (z. B. Allespach, 2005; Allespach, Meyer & Wenzel, 2009; Allespach, 2012; Bürgin, 2013; Böttiger, 2017; Kehrbach, 2021) veröffentlicht, die sich primär mit Fragen der gewerkschaftlichen Bildung auseinandersetzen. Der weite Blick auf Arbeiterbildung als Teil der politischen Erwachsenenbildung wird von der Forschung, anders als bis in die 1990er Jahre hinein, kaum noch berücksichtigt.

losgelöst von den Gewerkschaften, als selbstständige Interessenvertretung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Betrieb etablierten. Mitbestimmung wird bis heute vorrangig als Arbeitsschutz verstanden – mit dem Ziel, die Willkür der Arbeitgeber einzuschränken. Dabei geht das Gesetz aber nicht von gleichen Rechten aller Beteiligten aus (Zeuner, 1991, S. 309).

Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland wurde die Struktur der Gewerkschaften vereinheitlicht. In der Nachfolge des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes (ADGB) der Weimarer Republik wurde der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) als Dachverband gegründet, dem sich 1949 16 Einzelgewerkschaften zuordneten. Der DGB verstand sich parteipolitisch unabhängig, aber nicht politisch neutral. Berufs- und statusbezogene Gewerkschaften wie der Deutsche Beamtenbund (DBB), der Christliche Gewerkschaftsbund (CGB) oder die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (DAG, 1947–2001) und Sparten-Gewerkschaften im Luftverkehr oder im Gesundheitswesen wurden ebenfalls gegründet.

Der DGB als Einheitsgewerkschaft wollte eine Zersplitterung der Gewerkschaften wie in der Weimarer Republik vermeiden, die teilweise zur politischen Vereinnahmung der Gewerkschaften geführt hatte und damit zu Schwächung der Bewegung, die keine Gegenmacht zum Nationalsozialismus aufbauen konnte. Nach der Satzung des Gründungskongresses von 1949 ist die Aufgabe des DGB die „Zusammenfassung aller Gewerkschaften zu einer wirkungsvollen Einheit und Vertretung der gemeinsamen Interessen auf allen Gebieten, insbesondere der Wirtschafts-, Sozial- und Kulturpolitik“ (zit. in Deppe, 1989, S. 471).

Die dezentrale Gewerkschaftsstruktur, die die westlichen Alliierten nach dem Zweiten Weltkrieg favorisierten, stärkte die Autonomie der Einzelgewerkschaften gegenüber dem Dachverband, der für sich politisch einen „dritten Weg“ zwischen Sozialismus und Kapitalismus verfolgte (ebd., S. 472). Diese Struktur verhinderte eine einheitliche Interessenvertretung der Lohnabhängigen – unter anderem weil sich die Einzelgewerkschaften hinsichtlich ihrer Mitgliederzahlen stark unterschieden. Die IG Metall hatte bei ihrer Gründung 1,35 Mio. Mitglieder, die Gewerkschaft für Kunst als kleinste 40.000. Hinzu kam, dass die Angestellten, Beamten und Arbeiter aus dem öffentlichen Dienst in verschiedenen Gewerkschaften organisiert waren, die alle dem DGB angehörten (ebd., S. 473).

Die Struktur des DGB und seiner Einzelgewerkschaften führte zum Aufbau eines sehr differenzierten Bildungswesens, da sowohl die Einzelgewerkschaften als auch der DGB eigene Bildungsangebote vorhielten. Der DGB bemühte sich einerseits, bildungspolitischen Einfluss auf die Ausbildungs-, Schul-, Hochschul-, und Erwachsenenbildungspolitik zu nehmen und gewerkschaftliche Standpunkte einzubringen (Faulstich, 1980). Bezogen auf die eigene Organisation lag der Schwerpunkt auf der Funktionärsbildung, die durch die Gründung von Bundesschulen und die Unterstützung arbeiterbildender Akademien gefördert wurde (Zeuner, 1991, Kap. 5.3).

Beim Aufbau des eigenen Bildungswesens orientierte sich der DGB teilweise an den Erfahrungen aus der Zeit der Weimarer Republik, im Mittelpunkt stand die zweckorientierte Funktionärsbildung zur Stützung der Organisation. Dies traf auch

für die Einzelgewerkschaften zu, die ihre Funktionäre einerseits für die Arbeit in der Organisation und andererseits in den Betrieben ausbildeten. Die Verabschiedung des Betriebsverfassungsgesetzes erforderte die Qualifizierung für verschiedene Aufgaben in den Mitbestimmungsgremien der Betriebe.

Beispielhaft sei auf den Aufbau der Bildungsarbeit einer Bildungskommission des Verwaltungsausschusses der Gewerkschaften in Hamburg 1946 hingewiesen. In einem Protokoll des Ausschusses wird als Ziel genannt:

„Die *Heranbildung zuverlässiger Funktionäre*. Die in allen Aufgabengebieten der Bewegung benötigten Vertrauensleute, auf deren *selbstloser Hingabe und unermüdlicher Tätigkeit* das Gefüge unserer Organisation beruhen wird, bedürfen für ihre verantwortliche Tätigkeit einer besonderen gründlichen und vielseitigen Durchbildung ihrer *seelischen und geistigen Kräfte*.

Sie müssen *nicht nur fachlich* auf ihre gewerkschaftliche *Tagesarbeit* vorbereitet werden, sondern befähigt sein, der Gesamtbewegung die nötige Stosskraft und Beharrlichkeit zu verleihen.²⁶

Gewerkschaftliche Bildung sollte also in erster Linie Funktionäre und Betriebsräte, Jugend- und Frauenfunktionäre sowie Referentinnen und Referenten für die Bildungsarbeit schulen. Darüber hinaus musste sie Laienrichter und Arbeitsgerichtsbeisitzer ausbilden, die in den Arbeitsgerichten die Interessen der Arbeitnehmer vertreten sollten. Der Hamburger DGB wollte aber auf Fortbildung ihrer Mitglieder nicht verzichten und plante eine eigene Gewerkschaftsschule. Zudem wollte er Referenten an die Volkshochschule entsenden, „da wir ja außer der Bildungsarbeit für die Gewerkschaftsfunktionäre noch einen allgemeinen Einfluss im gewerkschaftlichen Sinne auf die gesamte Bevölkerung nehmen müssen“ (zit. in Zeuner, 2000, S. 145).

Die verschiedenen Anforderungen an die Bildungsarbeit spiegelten sich in der Praxis in einer organisatorischen Vielfalt: Auf der ersten Ebene boten die gewerkschaftlichen Ortsausschüsse Kurse für einfache Mitglieder, Betriebsräte und Gewerkschaftsfunktionäre an, die gedacht waren als Vorbereitung für die Teilnahme an weiterführenden Kursen der DGB-Landesbezirke sowie der Bundesschulen (Fricke, 1950, S. 533). Die Bundesschulen des DGB stellten die zweite Ebene des gewerkschaftlichen Bildungswesens dar. Sie wurden ab 1948 gegründet, 1950 existierten bereits sechs.²⁷ Die Schulen veranstalteten langfristige Einführungs- und Aufbaulehrgänge sowie Speziallehrgänge. Die dritte Stufe der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bildeten die arbeiterbildenden Akademien (Zeuner, 1991, Kap. 5.3).

1947 wurde die Akademie der Arbeit an der Universität Frankfurt a. M. wieder eröffnet. 1947 wurde in Hamburg die Akademie für Gemeinwirtschaft gegründet. Sie erlebte mehrere organisatorische Umstrukturierungen und wurde 2005 als Institut für Sozialökonomie in den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hamburg integriert (Zeuner, 2000, S. 164–171). Ebenfalls 1948 wurde die Sozialakademie in Dortmund eröffnet, die bis 1998 existierte (Zeuner, 1991, S. 405–410). Ziel der Akade-

26 „Bildungs- und Schulungsaufgaben“ (1946), 2. Verwaltungsausschuss der Hamburger Gewerkschaften (Herv. i. O.).

27 Kochel am See in Oberbayern, Oberursel bei Frankfurt am Main, Münster am Stein in Rheinland-Pfalz, Hattingen im Ruhrgebiet, Wennigser Mark bei Hannover, Burgwall bei Bremen.

mien war es, ausgewählten Arbeiterinnen und Arbeitern eine breite sozialwissenschaftliche Bildung zu vermitteln und sie damit auf Führungspositionen in den Gewerkschaften, der SPD oder Selbstverwaltungskörperschaften vorzubereiten (Allespach & Gröbel, 2021, S. 156). Berufliche Weiterbildung wurde vom Berufsfortbildungswerk (bfw) des DGB ab 1954 organisiert. Darüber hinaus engagierte sich der DGB beim Aufbau von Arbeit und Leben (s. o.).

Unterhalb der in der Regel zehnmonatigen Kurse an den arbeiterbildenden Akademien gab es an den niedersächsischen Heimvolkshochschulen Göhrde (gegründet 1946) und Hustedt (gegründet 1948) weitere Kurse für die Arbeiterschaft (Gierke & Loeber-Pautsch, 2000, S. 326 ff.).²⁸ Während in der Heimvolkshochschule Göhrde in einigen Kursen Plätze für Gewerkschaftsmitglieder vorgehalten, aber zunächst keine speziellen Kurse für die Arbeiterschaft angeboten wurden (ebd., S. 328), ging man an der Heimvolkshochschule Hustedt einen etwas anderen Weg.

Dort wurde in Kooperation zwischen Gewerkschaften, Arbeit und Leben sowie dem niedersächsischen Volkshochschulverband ein sechswöchiger Grundkurs entwickelt, der – in Anlehnung an die Arbeiterbildungskurse der Heimvolkshochschulen Tinz und Dreißigacker – interessierten Arbeiterinnen und Arbeitern politische Bildung vermitteln wollte. Ziel der Lerneinheiten innerhalb des Grundkurses war es, „den jungen Arbeiter [zu] befähigen, am öffentlichen Leben der Gegenwart teilzunehmen und mitzuwirken“ (zit. in ebd., S. 334) und ihnen Wissen zu vermitteln, das es ihnen erlaubt, „den eigenen geistigen Standort zu suchen, zu prüfen und zu festigen“ (ebd.). Es handelte sich also nicht um zweckgerichtete Funktionärsbildung, sondern eher um allgemeinbildende-politische Kurse, die 180 Stunden dauerten. Gelehrt wurden Fächer wie Deutsch, Technik der geistigen Arbeit, Lebenskunde, Wirtschaft, Staats- und Gesellschaftslehre (ebd.). Ab 1954 wurde ein sechsmonatiger Aufbaukurs angeboten, der die Teilnehmenden auf verschiedene Tätigkeiten in der Arbeiterbewegung vorbereiten und ihnen zugleich ein entsprechendes Klassenbewusstsein vermitteln sollte (ebd., S. 336). Diese Bildungsangebote wurden von etwa der Hälfte der Teilnehmenden als Klassenbildung im Dienst der Arbeiterbewegung verstanden, sie nutzten die Kenntnisse, um später in höheren Positionen in Gewerkschaften und Verbänden tätig zu werden. Die Übrigen wollten durch die Teilnahme eher ihren individuellen Bildungsaufstieg vorbereiten, indem sie nach Beendigung des Kurses weiterführende Schulabschlüsse anstrebten, ein Studium oder auch den Besuch einer arbeiterbildenden Akademie (ebd., S. 336).

28 Die Entwicklung der Heimvolkshochschulen nach dem Zweiten Weltkrieg stellt sich als sehr heterogen dar. Der Schwerpunkt der Gründungen lag in Niedersachsen und Schleswig-Holstein, es wurde teilweise an Traditionen der Weimarer Republik angeknüpft, zumeist wurden aber neue Wege und Inhalte entwickelt, die der neuen Zeit entsprachen und v. a. die Entwicklung des demokratischen Bewusstseins der Teilnehmenden unterstützen wollten. Die Heimvolkshochschulen hatten, differenziert nach Trägern, unterschiedliche Ausrichtungen. In Niedersachsen wurden Heimvolkshochschulen vom Land, den Kirchen und Bauernverbänden gegründet, die inhaltlich und gesellschaftlich jeweils eigene Zielsetzungen verfolgten (Gierke & Loeber-Pautsch, 2000, S. 324). Eine umfassende historische Darstellung der Entwicklung der Heimvolkshochschulen steht noch aus. Neben einigen früheren Arbeiten (Lochner, 1968; Laack, 1968; Vogel & Schiele, 1983) geht eine neuere Studie auf historische Zusammenhänge und Zielsetzungen am Beispiel der niedersächsischen Volkshochschulen ein (von Ameln, 2014). Weitere Informationen lassen sich aus Festschriften ableiten, die die Einrichtungen anlässlich verschiedener Jubiläen veröffentlichten.

Diese Heimvolkshochschulen haben lange Zeit Arbeiterbildung angeboten,²⁹ die sowohl auf Verbesserung der Allgemeinbildung als auch der politischen Bildung der Teilnehmenden zielte. Wenn auch skeptische Stimmen die Angebote eher als kompensatorische, auf gesellschaftliche Anpassung zielende Bildung verstanden als als emanzipatorische: „An vielen Orten ist aber eindeutig ein Zug zur Integration und zur kompensatorischen Bildung vorhanden. Hier sollen die Arbeiter mit ihrer Situation, aber vor allem auch mit den herrschenden Zuständen versöhnt werden“ (Brock, 1980, S. 71). Die Tradition der emanzipatorischen politischen Arbeiterbildung kam nach der Wende in den 1990er Jahren beinahe zum Erliegen, die Gewerkschaften konzentrierten sich im Großen und Ganzen auf Funktionärsbildung, auch um die erfolgte Vereinigung mit ostdeutschen Verbänden zu bewältigen. Nach der Jahrtausendwende begannen einige Gewerkschaften, insbesondere die IG Metall, ihre Bildungsarbeit und die Angebote inhaltlich und strukturell neu zu ordnen und einer arbeitsorientierten, politischen Mitgliederbildung wieder einen größeren Stellenwert einzuräumen, die sich als „politisch, handlungsorientiert und interessegeleitet“ sowie ihrem Leitbild nach als „kritisch emanzipatorisch“ versteht (Allespach, 2012, S. 7).

Ansätze parteipolitisch begründeter Arbeiterbildung der SPD und der KPD

Während in der Zeit der Weimarer Republik die SPD und vor allem die KPD eigene Bildungsangebote entwickelten, die die parteipolitische Linie vertraten, verzichtete der Parteivorstand der SPD nach 1945 auf den Aufbau eines zentralen Bildungsbereichs, auch wenn einige Landesverbände im Rahmen sozialistischer Kulturarbeit Angebote für ihre Mitglieder konzipierten und Einrichtungen für die politische Bildung gründeten (Olbrich, 1991, S. 37). In der SPD bestand Konsens darüber, die Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen als Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu unterstützen. Sie sollten allerdings nicht zu einem „bürgerlichen Unterhaltungsclub“ degradiert werden, sondern vorrangig politische Bildung für die Arbeiterschaft anbieten. In einer Entschließung, die als Ergebnis einer Tagung des Parteivorstands der SPD 1947 veröffentlicht wurde, heißt es dazu:

„Die SPD hat erkannt, daß die Volkshochschule nur als freie, einheitliche und demokratische Bewegung mit realer sozialer Fundierung und mitbürgerlicher Themenstellung ihre politische und soziale Aufgabe erfüllen kann. Sie widersetzt sich dabei mit Energie allen Bestrebungen, die Volkshochschule von der Arbeiterbildung zu trennen, sie zum bürgerlichen Unterhaltungsclub zu degradieren oder durch bürokratische Eingriffe zu bevormunden“ (Ziegenhainer Entschließung des SPD-Parteivorstandes, 1947, S. 412).

In den 1950er Jahren führte der Parteivorstand immer wieder Diskussionen über die politische Bildung ihrer Mitglieder. Es wurde zwar regelmäßig Konsens über die prinzipielle Notwendigkeit politischer Bildung für die Mitglieder hergestellt, jedoch keine Strategie entwickelt, die in ein strukturiertes und inhaltlich systematisiertes Bildungsangebot mündete. In einem Referat, das der Soziologe und Politikwissenschaftler Otto

²⁹ Die Heimvolkshochschule Hustedt existiert bis heute; die Heimvolkshochschule Göhrde wurde 2009 aufgelöst und in die Heimvolkshochschule Hustedt integriert.

Stammer 1951 vor Bildungsobleuten der SPD in Berlin hielt, skizzierte er mögliche Zielsetzungen und Aufgaben der Bildungsarbeit, die nach seiner Auffassung insbesondere die Integration der Mitglieder in die Partei unterstützen müsse (Stammer, 1951, S. 420). Er diskutiert einige für die politische Bildung relevante Themen und fragt, inwiefern die Partei eigene Angebote machen müsste, soweit diese nicht in Kooperation mit anderen Einrichtungen wie Gewerkschaften, den Volkshochschulen und *Arbeit und Leben* bereits genutzt würden (ebd., S. 422). Am Ende des Vortrags hob er hervor: „Das Ziel [...] der politischen Arbeiterbildung kann nur darin bestehen, bei den Mitgliedern der Partei und bei den Anhängern der Arbeiterbewegung das Zutrauen zur Demokratie und das Zutrauen zum Sozialismus zu stärken und damit das Vertrauen in die Kampfkraft der Partei zu festigen“ (ebd., S. 423).

Während die Bundespartei eher auf Kooperation mit den Volkshochschulen und Gewerkschaften setzte und die Kulturarbeit voranbrachte, baute die SPD auf Landesebene in einigen Bundesländern parteibezogene politische Bildung auf. Ein Beispiel hierfür ist die bayerische SPD, die bereits 1947 in allen Bezirken Bildungskonferenzen veranstaltete und Bildungsmaterial veröffentlichte. Auch wurden erste Bildungshäuser eröffnet, in denen systematische Schulungen angeboten wurden (Olbrich, 2001, S. 345 f.).

Die KPD begann ebenfalls früh, ihre eigene Schulungsarbeit aufzubauen. Sie konnte am 12. Juni 1945 in Berlin aufgrund eines Erlasses der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland (SMAD) zur Wiedergründung antifaschistischer Parteien wieder gegründet werden und verstand sich als kommunistische Partei für ganz Deutschland. In der sowjetischen Besatzungszone wurde sie am 21. April 1946 auf Veranlassung der sowjetischen Militärregierung mit der SPD zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschland (SED) zwangsvereinigt (Kleinert, 2019, S. 18). In den westlichen Besatzungszonen etablierte sich die Partei erst allmählich auf lokaler und regionaler Ebene. Die westlichen Militärregierungen ließen Parteigründungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu, sodass eine Gesamtpartei gemeinsam mit der Ost-KPD/SED erst 1948 entstand. Die SED nahm weiterhin Einfluss auf die West-KPD. Es kam zur Zusammenarbeit zwischen der SED und der KPD in verschiedenen Arbeitsgemeinschaften, bis sich die West-KPD 1948/49 organisatorisch von der SED trennte. Sie existierte bis zu ihrem Verbot durch das Bundesverfassungsgericht am 17. August 1956 als unabhängige Partei weiter. Bis dahin war sie in allen Landesparlamenten bis auf Schleswig-Holstein vertreten und beteiligte sich in einigen Bundesländern an der Regierung.

Die Schulungsarbeit der KPD, zu deren Aufbau bereits am 7. Juli 1945 ein erster Aufruf „Dienstag politischer Schulungstag“ in der *Deutschen Volkszeitung* veröffentlicht wurde (Olbrich, 1991, S. 475), orientierte sich stark an den politischen und ideologischen Vorgaben der sowjetischen Kommunistischen Partei. Ziel der Schulungen, die als entscheidende politische Aufgabe der Partei bezeichnet wurden, sollte es sein,

„allen Funktionären und Mitgliedern unserer Partei ein solches politisch-theoretisches Wissen zu vermitteln, daß sie in der Lage sind, den Kampf gegen die in unser Volk eingedrungenen und durch die Zerschlagung des nazistischen Gewaltapparates noch längst

nicht beseitigten verderblichen Irrlehren des Nazismus zu führen und als Pioniere des Fortschritts im Kampf um die demokratische Erneuerung unseres Volkes ihre Pflicht zu tun“ (zit. in Olbrich, 1991, S. 475).

Der organisatorische Aufbau der Schulungsarbeit erfolgte zunächst in Berlin und in der Sowjetischen Besatzungszone, die KPD im Westen begann 1950 mit einer unabhängigen Parteischulung (Olbrich, 2001, S. 347). Schwerpunkt der Bildungsarbeit, die eher dezentral in Studienzirkeln und Betriebsgruppen organisiert wurde, lag auf der Vermittlung der Lehren des Marxismus-Leninismus nach den Vorgaben durch die Parteiführung (Brock, 1980, S. 81). Die Bildungsarbeit war nicht sehr erfolgreich, weil sich die Angebote primär an Parteimitglieder richteten und eine breitere Öffentlichkeit ausschlossen (Olbrich, 2001, S. 348). Die durch den Kalten Krieg bestärkte antikommunistische Stimmung im Westen schmälerete darüber hinaus das Interesse an einer Teilnahme. Mit dem Verbot der KPD 1956 endete die politische Schulungsarbeit. Sie wurde von der als Nachfolgeorganisation 1968 gegründeten Deutschen Kommunistischen Partei (DKP) analog wieder aufgebaut, erlangte aber nur noch eine marginale Bedeutung (Brock, 1980, S. 81).

3.6.3 Kritische Arbeiterbildung in den 1960er Jahren und ihre Folgen

Begründungen für die Entwicklung einer kritischen Arbeiterbildung in den 1960er Jahren erklären sich aus einer Abgrenzung verschiedener Akteursgruppen innerhalb der Gewerkschaften, aber auch der kritischen Wissenschaft von den politisch und gesellschaftlich restaurativ geprägten 1950er Jahren. In dieser Dekade war die Politik der Bundesregierung nach innen bestimmt vom Wiederaufbau und der Stabilisierung der parlamentarischen Demokratie durch den Kanzler Konrad Adenauer. Im Rückblick wird diese Phase als politisch und wirtschaftlich restaurativ eingeschätzt. Wirtschaftlich, weil eine neoliberale Wirtschaftspolitik durchgesetzt wurde, die angedachten Beteiligungs- und Mitbestimmungsstrukturen aber nicht (Dikau, 1980, S. 38). Die Alliierten setzten darüber hinaus der aktiven demokratischen Beteiligung durch die Bevölkerung mit den etablierten Strukturen enge Grenzen, auch wenn sie die politische Erwachsenenbildung im Sinne von Demokratiebildung im Rahmen der Reeducation unterstützten. „Der Vollzug des Erlernten [war] auf diese Weise weitgehend in den ‚pädagogischen Raum‘, d. h., den ‚Sandkasten‘ verwiesen“ (Feidel-Merz, 1975, S. 31).

Nach außen forcierte die Regierung Adenauer im Kalten Krieg die Integration in den Westen mit Entscheidungen wie der Wiederbewaffnung, der Gründung der Bundeswehr und der Aufnahme Deutschlands in die NATO. Ihre Politik führte zwar zu öffentlicher Kritik und zu erheblichem politischem Widerstand, doch blieben diese politischen Bewegungen weitgehend wirkungslos. Dennoch etablierte sich auf diese Weise kritisches, widerständiges Denken in einigen intellektuellen und wissenschaftlichen Kreisen, das dann in den 1960er Jahren auf fruchtbaren Boden fiel.

War die Arbeiterbildung der 1950er Jahre in den Gewerkschaften geprägt von zweckgerichteter Funktionärsbildung, um die Arbeitsfähigkeit der Organisationen zu gewährleisten und den Anforderungen als Sozialpartner im Rahmen der durch das Betriebsverfassungsgesetz gewährten Mitbestimmungsmöglichkeiten zu genügen,

regte sich in einigen Gewerkschaften, insbesondere in der IG Metall, gegen Ende der 1950er Jahre ein gewisser Widerstand gegen diese reine Zweckorientierung (Brock, 1980, S. 82). Die 1960er Jahre waren daher zumindest bei der IG Metall geprägt von Diskussionen um eine veränderte Bildungsarbeit für Funktionäre und Mitglieder, die sich an Grundsätzen einer kritisch-emanzipatorischen Arbeiterbildung orientierte. Hintergrund waren auf gewerkschaftlicher Seite Überlegungen zur Tarif- und Betriebspolitik der Gewerkschaften, die nicht nur die Ausbildung der Funktionäre betrafte. Zudem begann Ende der 1950er in den Gewerkschaften ein Prozess der Selbstreflexion in Bezug auf ihr eigenes Selbstverständnis und ihren Stellenwert als gesellschaftlich einflussreiche Organisation angesichts politischer Entwicklungen wie der Verabschiedung des Godesberger Programms durch die SPD, in dem sich die Partei von ihrer Tradition als Arbeiterpartei lossagte und der Mittelschicht öffnete. Damit sahen sich die Gewerkschaften stärker als bisher in der Verantwortung, zukünftig nicht mehr nur die tarifpolitischen Interessen der Arbeiterschaft, sondern auch ihre politischen und sozialen Interessen aktiv zu vertreten. Diese bezogen sich auf die betriebliche Vertretung der Arbeiterschaft durch Vertrauensleute, die Durchsetzung der im Betriebsverfassungsgesetz vorgeschriebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten und die betriebliche Tarifpolitik.

Unterstützt von dem Leiter der Bildungsabteilung der IG Metall und späteren Politiker Hans Matthöfer (1925–2009) formierte sich ab 1964 eine Gruppe von Gewerkschaftern, Erwachsenenbildnern und Sozialwissenschaftlern um den Soziologen Oskar Negt, um hierzu Ideen zu diskutieren. Die IG Metall hatte bereits ein Konzept zur „betriebsnahen Bildungsarbeit“ entwickelt, das sich nicht nur an Gewerkschaftsfunktionäre, sondern an alle Mitglieder richtete. Dieses Konzept sollte theoretisch weitergedacht und praktisch umgesetzt werden.

Ausgangspunkt war die Erkenntnis, dass die bisherige Bildungsarbeit der Gewerkschaften eine Belehrung der Teilnehmenden in den Vordergrund stellte und die Lernenden nicht als Subjekte ihrer eigenen Lerninteressen wahrnahm. Die Gruppe entwickelte Ideen für ein neues Konzept zur Arbeiterbildung, in dessen Mittelpunkt die Lernenden stehen sollten. Ausgehend von ihren kollektiven betrieblichen und gesellschaftlichen Erfahrungen sollte ein Konzept zur politischen Grundbildung der Arbeiterschaft entstehen, das die Lernenden als Subjekte anerkennt und es ihnen ermöglicht, ihr verloren gegangenes Klassenbewusstsein wiederzubeleben und weiterzuentwickeln. Die Gruppe sah einen solchen Prozess als notwendig an, da die Arbeiterschaft nach ihrer Einschätzung von sich selbst entfremdet war und, über ein „mehr oder weniger geschichtsloses Bewusstsein“ verfügend, kaum noch Verständnis dafür hatte, „was Klassenkampf, was Lohnarbeit, was Kapital, was konkrete Totalität“ ist (Brock, 2014, S. 23). Das Konzept sollte von einer Einheit von Lernen und Handeln ausgehen, um Voraussetzungen zu schaffen „für die Durchsetzung der Selbstbestimmung der Arbeiter und aller Abhängigen in einer demokratischen Gesellschaft, in der es keine Ausbeutung und Fremdbestimmung mehr gibt, in der die Grundsätze des Handelns und der Interaktion der Menschen auf Kooperation, Selbstbestimmung, Gleichheit und Solidarität beruhen“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Diskussionen legte Negt 1966 den ersten Entwurf seines Textes „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ vor, der 1968 veröffentlicht wurde (Negt, 1968/1975). Er entwickelte darin keine geschlossene Theorie zur Arbeiterbildung, vielmehr richtete sich seine Konzeption auf eine Arbeiterbildungspraxis, die auf eine Einheit von Lernen und Handeln zielte, inhaltlich orientiert an den kollektiven Erfahrungen der Arbeiterschaft (Negt, 1987, S. 36–38). Den in der Konzeption entwickelten Ansatz der Arbeiterbildung verstand Negt einerseits als eine Antwort auf den Theorieverfall der Arbeiterbewegung und andererseits als Kritik an der vorherrschenden Praxis der Arbeiterbildung: „Indem die Arbeiterbildung ihrem Inhalt und ihrer Methode nach eine autonome Position gegenüber den bürgerlichen Bildungseinrichtungen bezieht, übernimmt sie zugleich eine eminent politische Aufklärungsfunktion“ (Negt, 1975, S. 20).

Ziel des Ansatzes ist zum einen die Aufklärung der Arbeiterklasse und die Stärkung ihrer politischen Handlungsfähigkeit, um ihnen die „Möglichkeit demokratischer Kontrollen administrativer und bürokratischer Entscheidungen“ zu geben (ebd., S. 29). Zum anderen versteht Negt unter Bildung die Entwicklung von Klassenbewusstsein, in kritischer Abgrenzung von einem bürgerlichen Bildungsbegriff. „Sie muß [...] den gesamten Inhalt der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in jene Politisierungsstrategie der Arbeiterklasse einbeziehen, in der Bildung eindeutig als Bildung von Klassenbewusstsein definiert ist“ (ebd., S. 30).

Bildung bedeutet nicht die Kumulation von Wissen, sondern ein Denken in Zusammenhängen. Kognitive, soziale und emotionale Dimensionen der Lernenden sollen angesprochen werden, damit sie, ausgehend von subjektiven und kollektiven Erfahrungen, zunächst gesellschaftliche und politische Zusammenhänge von Problemlagen sowie Ursachen gesellschaftlicher Missstände erkennen und reflektieren. In einem zweiten Schritt sollen Strategien entwickelt werden, Zustände zu verändern, indem vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse über gesellschaftliche Zusammenhänge Strategien für politisches Handeln entwickelt werden.

„Die Fähigkeit der Übersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte in verschiedene Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen, durch die der wesentliche politische und soziologische Gehalt gesellschaftlicher Zusammenhänge zur Motivierung sozialen Handelns führen kann, wird so zum Kardinalproblem einer exemplarischen Bewußtseinsbildung der Arbeiter“ (ebd., S. 29).

Über die Auseinandersetzung und die Reflexion ausgewählter Konfliktsituationen (exemplarisches Lernen) werden Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Widersprüche der modernen, industriekapitalistisch geprägten Gesellschaft offengelegt und bewusst gemacht. Der Bildungsprozess zielt darauf, „strukturelle Zusammenhänge zwischen individueller Lebensgeschichte, unmittelbaren Interessen, Wünschen und Hoffnungen und geschichtlichen Ergebnissen zu erkennen (ebd., S. 28). Es wird gefragt, auf welche Weise die als einschränkend oder unterdrückend erlebten Bedingungen durch politisches Handeln und eine aktive Arbeiterpolitik überwunden werden

könnten. Dies wird unter dem Begriff „soziologische Phantasie“ gefasst (Brock, 2014, S. 25).

Die Besonderheit des Konzepts liegt in seiner Zielsetzung, Lernen nicht primär als individuelle Aneignung von Wissen zu verstehen, um damit seinen instrumentellen Charakter zu betonen, sondern darin, es als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation zu begreifen und damit seinen politischen Charakter hervorzuheben. Lernen wird als sozialer Prozess verstanden, der auf Kommunikation, Austausch und gegenseitiger Verständigung beruht.

Da der Text von Oskar Negt zwar auf eine veränderte Praxis der gewerkschaftlichen Bildung zielte, aber in seiner Anlage nicht als didaktisch-methodisch ausgearbeitetes Curriculum genutzt werden konnte, entwickelten einige Mitglieder des Arbeitskreises den „Themenkreis Betrieb“. In vier Arbeitsheften wurden typische und kollektiv erfahrbare Konstellationen bzw. Konflikte dargestellt und anschließend in Bildungsveranstaltungen bearbeitet. Die Themen der Hefte lauteten: „Industriearbeit und Herrschaft“, „Der Konflikt um Lohn und Leistung“, „Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb“ und „Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt“ (ebd., S. 28).

Die Konzeption wurde in Kombination mit den Arbeitsheften bis Ende der 1970er Jahre sowohl in der Bildungsarbeit der IG Metall im Rahmen der Ausbildung von Bildungsobleuten als auch von anderen Gewerkschaften oder in Arbeiterbildungskursen von *Arbeit und Leben* genutzt. Danach stellte die IG Metall ihre Bildungsarbeit um. Der Ansatz geriet intern zunehmend in die Kritik, u. a. aufgrund seines Ziels, durch die Bildungsarbeit Klassenbewusstsein zu vermitteln und im Sinne politischer Bildung kritisches Denken zu entfalten. Gegenentwürfe waren eine erneute Rückbesinnung auf zweckorientierte Funktionärsschulung oder der Erfahrungsansatz, der durch Fallarbeit vermittelt wurde (Allespach, 2012, S. 20). Die Reichweite und der politische Gehalt dieser Konzeptionen wurden aber eher gering eingeschätzt. Anstatt um Aufklärung und Emanzipation ginge es um die „Verarbeitung der Erfahrung als pragmatische Einpassung und Anpassung an den vorherrschenden Lebens- und Herrschaftszusammenhang“ (Brock, 2014, S. 31).

Bei einer Tagung zum 20-jährigen Bestehen der Konzeption formulierte Oskar Negt weitergehende Gedanken zu einer kritischen politischen Grundbildung für „alle Abhängigen“. Negt fragte einleitend: „Was muß ein Arbeiter, aber nicht nur ein Arbeiter, sondern was muß ein Mensch heute wissen, damit er sich in dieser Welt zurechtfinden kann, daß seine Abhängigkeiten nicht vergrößert werden, sondern daß er seine Autonomie vergrößern kann?“ (Negt, 1986, S. 35). Damit erweiterte er die Konzeption erheblich. Er versteht sie nicht mehr zielgruppenspezifisch, fokussiert auf Arbeiterinnen und Arbeiter, sondern richtet den Blick auf alle abhängig Beschäftigten und ihre Emanzipation. Er entwickelte seine Idee der gesellschaftlichen Kompetenzen mit Blick auf die veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse der 1980er Jahre (→ Kap. 1.2.2; Zeuner, 2014, 2026).

Aus Sicht der Vertreter einer kritischen Arbeiterbildung gaben die Gewerkschaften in den 1980er und 1990er Jahren mit ihren organisations- und zweckorientierten

Ansätzen ihre Funktion als gesellschaftliche Gegenmacht weitgehend auf (Negt, 1987, S. 41) und entpolitisierten sie teilweise (Böttiger, 2017, S. 42), indem auf gesellschafts- und herrschaftskritische Analysen und das Ziel der Emanzipation zugunsten von „Dogmatismus, Anpassung, ideologischer Vernebelung etc.“ weitgehend verzichtet wurde (ebd., S. 43).

Dennoch gab – und gibt – es weiterhin Stimmen in der Wissenschaft, die im Sinne einer kritischen Arbeiterbildung forschen und gemeinsam mit aufgeschlossenen Praktikerinnen und Praktikern arbeiten. So wurde die Praxis der Arbeiterbildung in den 1980er Jahren insbesondere durch Kooperationen zwischen Gewerkschaften und einigen Universitäten unterstützt. Innovative Schubkraft entwickelte der 1978 zwischen der Universität Bremen, den Gewerkschaften und der Arbeiterkammer Bremen abgeschlossene, noch heute existierende Kooperationsvertrag.³⁰ Ziel ist die Durchführung gemeinsamer Forschungsprojekte zum Themengebiet Arbeit und Gesellschaft und zur gesellschaftsorientierten Erwachsenenbildung, die Entwicklung und Erprobung von Modellversuchen zur Betriebsrätebildung und der Aufbau eines Arbeiterstudiums (Zeuner, 1991, S. 521 f.).

Zugleich wurde ein Diplomstudiengang Weiterbildung eingerichtet, dem in seiner Hochzeit zwölf Professuren für die unterschiedlichsten Schwerpunkte der Erwachsenenbildung zugeordnet waren, u. a. eine Professur zur Erforschung der Arbeiterbildung. 1986 wurde aus dem Kooperationsbereich heraus die *Forschungs- und Bildungsstelle zur Erforschung der Arbeiterbewegung im Lande Bremen* als Verein gegründet, die teilweise partizipative Forschungsansätze gemeinsam mit der Arbeiterschaft verfolgte und ihre Forschungsergebnisse in die Arbeiterbildung einbrachte.

1986 erfolgte die Gründung der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen. Die Einrichtung orientierte sich an Vorbildern der Arbeiterbildung in der Weimarer Republik und an der Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main und etablierte ab 1987 ein zweijähriges Arbeiterstudium (ebd., S. 525 f.). Der zweijährige Grundkurs richtete sich an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie Angestellte, die nach Abschluss die fachgebundene Hochschulreife und ein Zertifikat erhielten, das sie berechnete, bestimmte Fächer an der Universität zu studieren (ebd., S. 536). Die Akademie für Arbeit und Politik existierte in dieser Form bis 2013. Dann wurde sie aufgelöst und in das Zentrum für Arbeit und Politik (ZAP) überführt.³¹ Dieses bietet heute Zertifikatskurse an, der zweijährige Akademiekurs existierte vermutlich bis 2019. Für die Zeit danach wurden keine Arbeitsberichte mehr veröffentlicht. Der Arbeitsbericht für die Jahre 2016/17 belegt, dass einige Angebote weiterhin in der Tradition emanzipatorischer Arbeiterbildung standen, Angebote und Zielgruppen aber diversifiziert wurden und der Fokus Arbeiterbildung in den Hintergrund rückte.

2020 wurde ein berufsbegleitender, modularisierter, weiterbildender Masterstudiengang „Arbeit – Beratung – Organisation“ eingerichtet,³² der sich an Personen wendet, die in der betrieblichen Interessenvertretung arbeiten. Es ist nicht ersichtlich, ob

30 Heute manifestiert sich diese Kooperation insbesondere im Institut Arbeit und Wirtschaft Universität/Arbeitnehmerkammer Bremen <https://iaw.uni-bremen.de/das-institut> (Abruf am 9. Oktober 2025)

31 <https://www.uni-bremen.de/zap/ueber-uns> (Abruf am 12. August 2025).

32 <https://www.uni-bremen.de/mabo> (Abruf am 12. August 2025).

dieser anstelle des zweijährigen Grundkurses angeboten wird. Im Fokus steht die Professionalisierung der Teilnehmenden, welche sich relevante wissenschaftliche Erkenntnisse aneignen, „um betriebliche Veränderung strategisch und beteiligungsorientiert mitgestalten zu können. Ziele des Masterstudiengangs sind die Erweiterung von Beratungs- und Prozesskompetenz sowie der politisch-strategischen Gestaltungskompetenz“ (ebd.).

Im Gegensatz zu dem früheren Grundkurs, der unentgeltlich angeboten wurde und im Prinzip allen interessierten Beschäftigten offenstand, spiegeln die hohen Teilnahmegebühren dieses Weiterbildungsstudiengangs die Ökonomisierung der Universität.³³ Hier mag die Frage erlaubt sein, inwiefern dieses Angebot noch in der Tradition einer emanzipatorischen Arbeiterbildung steht.

3.7 Die Bedeutung der Arbeiterbildungsbewegungen für die Erwachsenenbildung heute

Die Darstellung der mittlerweile fast 200-jährigen Geschichte der Arbeiter- und Handwerkerbildung als Ausgangspunkt (selbst-)organisierter Erwachsenenbildung soll ein Bewusstsein dafür wecken, auf welche Weise Erwachsenenbildung selbst Teil einer sozialen Bewegung gewesen ist. Mit ihr verband und verbindet sich das Ziel, gesellschaftliche Bedingungen zu verbessern, politische Rechte zu erkämpfen und auch bildungsfernen Klassen und Schichten den Zugang zur Bildung zu vermitteln. Die Bedeutung dieses Strangs der Erwachsenenbildung liegt *erstens* in ihrer starken Affinität zu Zielen demokratisch orientierter sozialer Bewegungen, sodass die Arbeiterbildung im Sinne einer ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ selbst eine soziale und politische Bewegung wurde, deren Ziel die Verbesserung der eigenen Klassenlage durch Bildung war. *Zweitens* verdeutlicht das Beispiel die politischen und gesellschaftlichen Wurzeln der Erwachsenenbildung und ihr Bemühen um eine Demokratisierung der Gesellschaft. Diese Legitimationsfigur der Erwachsenenbildung scheint heute weitgehend vergessen zu sein oder nur noch als ein marginalisiertes Narrativ kollektiver Identität im Sinne historischer Vergewisserung eine Rolle zu spielen – nicht aber im Kontext vorherrschend neoliberal gewendeter und ökonomisch begründeter Zielsetzungen der Erwachsenenbildung.

Die Darstellung soll zeigen, dass die Arbeiterklasse bis zum Ende der Weimarer Republik in ihrer Mehrheit nicht den individuellen sozialen Aufstieg intendierte, sondern sich die kollektive Verbesserung ihrer sozialen und politischen Lage zum Ziel gesetzt hatte. Durch Bildung wie durch gesellschaftliches und politisches Handeln wollte sie ihre Interessen durchsetzen. Dass in diesem Zusammenhang sowohl die Verbesserung beruflicher Qualifikationen im Sinne der Kompensation fehlender Bildungschancen als auch die Frage der Entwicklung einer eigenen proletarischen Kultur

³³ Die Teilnahmegebühren für den Gesamtstudiengang betragen 19.200 Euro; für einzelne Module, die jeweils anerkannt werden können, 5.600 Euro.

zur Unterstützung einer kollektiven Identität eine wesentliche Rolle spielte, wird dabei nicht als Gegensatz gesehen. Politische, funktionsbezogene, berufliche und kulturelle Bildung wurden in unterschiedlichem Maße als Elemente einer ganzheitlichen, klassenbewussten Arbeiterbildung verstanden – und als notwendige Grundlage für den Kampf um politische Gleichberechtigung. Diese Entwicklungen verliefen nicht immer gradlinig und konsensual. Verschiedene Richtungen und Strömungen setzen jeweils eigene organisationsbezogene oder politische Schwerpunkte. Eine umfassende politische Grundbildung der Arbeiterschaft setzte sich jenseits gewerkschaftlicher oder parteipolitischer Bildung trotz vielfältiger Bemühungen und Ansätze in Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen nicht durch. In den Gewerkschaften und Parteien stand zumeist die Weiterbildung der jeweiligen Funktionselementen im Vordergrund.

Nach dem Zweiten Weltkrieg trat die emanzipatorische Tradition der Arbeiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland zugunsten einer zweckorientierten Funktionärsbildung der Gewerkschaften in den Hintergrund. Obwohl die westlichen Alliierten die Arbeiterschaft als eine wichtige Zielgruppe für die Erwachsenenbildung erkannten, auch um über die Reeducation die Demokratisierung der Gesamtbevölkerung zu unterstützen, entwickelte sich daraus keine einheitliche Bewegung. Die Politik war eher auf Anpassung und Integration ausgelegt. Anders als nach dem Ersten Weltkrieg entwickelte die Arbeiterschaft ihrerseits keine eigenständige politische Agenda als soziale Bewegung. Erst zu Beginn der 1960er Jahre wurden in Korrespondenz zu anderen sich politisierenden Bevölkerungsgruppen, bei Teilen der Gewerkschaften und bei ihnen nahestehenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie in der Praxis der Erwachsenenbildung tätigen Personen wieder kritische Stimmen laut, die sich unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen neu positionierten und auf eine Politisierung der Arbeiterschaft hinarbeiteten.

Diese Perspektive trat aber bereits in den 1980er Jahren wieder stärker in den Hintergrund und wich im Zuge der politischen Wende 1989 und der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten organisationsbezogen (Gewerkschaften, Arbeit und Leben, Deutscher Volkshochschulverband) einer pragmatischen Haltung. Als vorrangig wurde die Kooperation mit den entsprechenden Organisationen aus dem anderen Teil des Landes angesehen. Man fokussierte auf Integration bzw. auf den Neuaufbau von Strukturen in Ostdeutschland. Veränderte politische und finanzielle Möglichkeiten und die zunehmende Ökonomisierung des Bildungsbereichs haben die Strukturbildungsprozesse der Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten nachhaltig negativ beeinflusst.

In der Professionalisierung der Erwachsenenbildung – und dies gilt für die Praxis ebenso wie für die universitäre Ausbildung – spielen diese historischen Perspektiven für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung als soziale Bewegung, die für sich einen politischen Auftrag reklamiert, kaum noch eine Rolle. Dies aber wäre wichtig, da die Bewahrung demokratischer Traditionen und die Weiterentwicklung der Demokratie in der Bundesrepublik seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten immer wieder vor großen Herausforderungen steht und die Erwachsenenbildung als Ganze, insbesondere die politische Erwachsenenbildung, die Aufgabe hat, Demokratisierungsprozesse zu unterstützen.

4 Frauenbewegung und Frauenbildung

Die Entwicklung der Frauenbildung hängt eng mit der Geschichte der Frauenbewegungen zusammen, die sich im 19. Jahrhundert – ausgehend von Ideen der Aufklärung und der Französischen Revolution – in vielen Staaten Europas, in Australien, Neuseeland, Kanada und den USA etablierten. Die Forderungen der Frauen nach Gleichberechtigung und Emanzipation entstanden in Wechselwirkung mit den allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen dieser Zeit.

Einige Frauenbewegungen schlossen sich den übergeordneten politischen Bestrebungen größerer Bewegungen an. So ordneten sich die Arbeiterinnen, die sich der sozialistischen Bewegung in Deutschland anschlossen, teilweise den politischen Zielen der Sozialdemokratischen Partei unter. Dabei gingen sie von der Annahme aus, dass eine sozialistische Gesellschaftsordnung quasi automatisch auch die gesellschaftliche und politische Gleichberechtigung der Frauen nach sich ziehen würde. Dennoch artikulierten viele Frauen eigene Forderungen, da sich die von Männern dominierten politischen Bewegungen selten die Ansprüche der Frauen nach Gleichberechtigung, nach politischen Rechten, nach Selbstbestimmung und Bildungsmöglichkeiten zu eigen machten. Die von Frauen initiierten sozialen Bewegungen zielten auf gesellschaftlichen Wandel und auf die Durchsetzung politischer Veränderungen. Sie protestierten gegen politische Rechtlosigkeit, gegen Ausgrenzung sowohl im öffentlichen Raum wie in privaten Lebensbereichen. Nach Ute Gerhard entspringen die Forderungen der Frauenbewegungen seit der Französischen Revolution zumeist ähnlichen Erkenntnissen über gesellschaftliche Zustände über die mit dem Geschlechterverhältnis begründeten Erfahrungen der Ungleichheit, der Bevormundung, der Unterdrückung.

„Es ging in dieser Geschichte seit 1789 immer um den gleichen Widerspruch, um das Versprechen oder auch nur die Denkmöglichkeit der Freiheit und Gleichheit der Frauen, und zugleich um ihre Nichteinlösung oder auch nur die partielle, nicht hinreichende Verwirklichung von Frauenrechten. Dieser Widerspruch zwischen Befreiung und Beschränkung, zwischen der Rede von Emanzipation und tatsächlicher Unterordnung der Frau unter männliche Dominanz, eheliche Pflichten und Gewalt, begleitet die Frauen- und Geschlechtergeschichte der Neuzeit seit der Französischen Revolution. Er kennzeichnet zugleich die Ambivalenz bzw. den Webfehler der sich als ‚modern‘ bezeichnenden Gesellschaften. Mit dem immer subtiler begründeten Ausschluss der Frauen aus dem Kreis gleicher Staatsbürger wurde die Eigenschaft Geschlecht jenseits der Klassentrennung zu einer politischen Kategorie und konstitutiv für die sog. liberale Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft“ (Gerhard, 2020, S. 9 f.).

Zur Überwindung dieser Zustände verfolgten die Frauen unterschiedliche Strategien. So sollten sowohl die Verbesserung der sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen als auch bessere Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen zu ihrer Emanzipation beitragen. Als ein wesentliches Instrument zur Durchsetzung der eigenen Interessen wurde das aktive und passive Wahlrecht für Frauen gewertet, dessen Ein-

führung in der Agenda vieler Frauenbewegungen sehr weit oben stand. Sie entfachten mit ihren Forderungen teilweise extrem kontroverse gesellschaftliche Diskussionen und stießen in den meisten Staaten auf Ablehnung. Insbesondere in Großbritannien setzte die Staatsgewalt der Suffragettenbewegung entschiedenen Widerstand entgegen. Auch eher wohlmeinenden, der Frauenemanzipation gegenüber aufgeschlossenen Männern ging die Forderung nach dem Wahlrecht häufig zu weit.

Dabei konnten die Frauen in den USA, Neuseeland und Australien bereits Ende des 19. Jahrhunderts das Wahlrecht zumindest teilweise durchsetzen.³⁴ Die vergleichsweise frühe Einführung des Frauenwahlrechts in diesen Staaten wird auf die Tatsache zurückgeführt, dass diese Länder als Einwanderungsstaaten von vornherein eher auf die Durchsetzung gleicher Rechte von Einwanderinnen und Einwanderern zielten. Dabei blieben allerdings die Rechte der jeweiligen Ureinwohnerinnen und Ureinwohner in der Regel unberücksichtigt.

Die Frauen fanden mit ihren Forderungen nach Gleichberechtigung und politischer Beteiligung in den Einwanderungsnationen eher Gehör als in den europäischen Staaten, in denen der jeweilige gesellschaftliche Status einer Person maßgeblich durch ihre soziale Herkunft bestimmt wurde. In Europa galt die Geschlechtszugehörigkeit als wesentliches Merkmal für Zuschreibungen wie die gesellschaftliche Stellung und damit einhergehende Rollenerwartungen an eine Person. Im 19. Jahrhundert bestand zumindest in allen europäischen Staaten der gesellschaftliche Konsens, dass Frauen eine im Verhältnis zu Männern untergeordnete soziale Stellung zugestanden wurde, was zu vielfältigen expliziten und impliziten Machtkonstellationen führte, mit denen sich die Frauen sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft konfrontiert sahen. Sie lebten größtenteils in Abhängigkeit, häufig in Unterdrückung, auch wenn sich diese Verhältnisse je nach Klassenzugehörigkeit unterschiedlich auswirken konnten.

Ersten öffentlichen Widerstand gegen diese Verhältnisse leisteten die Frauen in der Französischen Revolution, die als eine Art Initialzündung für den emanzipativen Aufbruch der Frauen gesehen werden kann. Die auf die Französische Revolution folgenden Frauenbewegungen sind jeweils im engen Zusammenhang mit den nationalen und internationalen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu sehen.

Frauenbewegungen als soziale Bewegungen, die sich neben der Durchsetzung politischer Rechte für Frauen einschließlich des Wahlrechts auch für soziale Belange der Bevölkerung, für die Verbesserung der Mädchen- und Frauenbildung einsetzten, entstanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts drängten die Frauenbewegungen immer mehr in die Öffentlichkeit, um ihren Forderungen Nachdruck zu verleihen. Sie gründeten Frauenvereine, -verbände und -organisationen, veröffentlichten Wochen- und Monatszeitschriften für ein breiteres Publikum. Öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen und Demonstrationen, auf denen sie das Wahlrecht einforderten, machten ihre Anliegen zum Politikum.

Erste Erfolge konnten die Frauenbewegungen in Europa zu Beginn des 20. Jahrhunderts verbuchen. So waren die skandinavischen und baltischen Staaten in dieser

³⁴ Das Wahlrecht für Frauen wurde in Wyoming 1869, auf Bundesebene in den USA 1920, in Neuseeland 1893 aktiv, 1919 passiv, in Australien 1902, in Kanada auf Bundesebene 1917 aktiv, 1919 passiv eingeführt.

Hinsicht Vorreiter. Finnland führte 1906 das Wahlrecht für Frauen ein, es folgten Norwegen 1913, Dänemark und Island 1915, Estland 1917. Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs und der Neujustierung der staatlichen Ordnung in Europa 1918/19 verankerten neben Deutschland viele andere Staaten das Wahlrecht für Frauen in ihren Verfassungen. Großbritannien folgte 1928, Frankreich 1944. Nach dem Zweiten Weltkrieg 1945/46 führten die meisten europäischen Staaten, in denen dieses Recht bis dahin noch nicht bestand, ein solches ein. 1971 bekamen die Schweizerinnen das Wahlrecht (mit Ausnahme des Kantons Appenzell, hier erst 1990); 1984 wurde den Frauen in Liechtenstein das Wahlrecht zugesprochen.

Neben der Forderung nach politischer Gleichberechtigung, das es insbesondere durch das aktive und passive Wahlrecht einzulösen galt, spielte in den Frauenbewegungen die Durchsetzung besserer Bildungschancen eine wesentliche Rolle. Bildung sollte zu mehr Selbstbestimmung und Unabhängigkeit beitragen, insbesondere berufliche (Weiter-)Bildung galt als Schlüssel für die Existenzsicherung.

Die Teile der Frauenbewegung, die dezidiert politische Zielsetzungen verfolgten und sich gegen die repressiven patriarchalen Strukturen zur Wehr setzten, organisierten darüber hinaus häufig verbotene Formen politischer Bildungsarbeit. Diese als „Untergrundarbeit“ bezeichneten Bildungsbemühungen waren Ausdruck einer kulturellen und politischen Erwachsenenbildung, die von nationalistischen, syndikalistischen, anarchistischen, sozialistischen und kommunistischen Bewegungen in unterschiedlicher Weise organisiert wurde (Hake, 2020, S. 184).

Es gab nicht *die eine* Frauenbewegung. Vielmehr entstanden im 19. Jahrhundert in vielen Staaten Europas und der Welt Frauenbewegungen. Forderungen nach Gleichberechtigung und Emanzipation, nach politischen Rechten und sozialer Teilhabe standen bei allen Bewegungen ganz oben auf der Agenda. In diesem Sinn entsprechen Frauenbewegungen der Definition einer sozialen Bewegung, „die nach politischem Einfluss streb[t] – in der Öffentlichkeit und auf die Regierungspolitik“ (Schmidt, 2021, S. 23). Die Charakteristika sozialer Bewegungen – wie die Entwicklung kollektiver Identität in Bezug auf gemeinsame Ziele, das antagonistische Verhältnis zu sozialen oder politischen Strukturen und die normativen Zielsetzungen, die auf gemeinsam geteilten Werten und Normen, Haltungen und Überzeugungen beruhen – treffen auf die unterschiedlichen Ausprägungen der Frauenbewegung zu (Walters, 2005, S. 54). Jede der Frauenbewegungen zielte in ihrer Zeit darauf ab, über ihre kollektive Identität „eine gewisse Kontinuität des Protestgeschehens“ zu erreichen und einen „Anspruch auf Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels“ zu erheben, ihr Protest war also „mehr darstellt als bloßes Neinsagen“ (Roth & Rucht, 2008a, S. 13).

Da sich die Gesellschaftsstrukturen in den europäischen Staaten unterschieden – von Demokratien bis hin zu absolutistisch regierten Klein- oder Nationalstaaten –, erfordert es die Analyse der Bewegungen, die jeweiligen Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen, die den Rahmen bildeten, in dem die Frauen handeln konnten. Die unterschiedliche Reichweite von Forderungen und die Chance auf deren Durchsetzung werden nur verständlich, wenn sie im Zusammenhang und in Wechselwirkung mit den politischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen betrachtet werden. Da-

bei ist die Rolle, die den Frauen in diesen Kontexten jeweils zugestanden wurde, gesondert zu betrachten.

Kapitel 4.1 präsentiert einen chronologischen Überblick über vier Phasen der ersten Frauenbewegung in Deutschland von 1815 bis 1933. In Kapitel 4.2 und 4.3 werden die bürgerliche sowie die proletarische Frauenbewegung und ihre Zielsetzungen in Bezug auf die Frauenbildung herausgearbeitet. Kapitel 4.4 stellt verschiedene Ausprägungen der Frauenbildung in der Zeit der Weimarer Republik vor. Kapitel 4.5 beschäftigt sich mit der sogenannten neuen Frauenbewegung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990 und schlägt einen Bogen in die Gegenwart. In Kapitel 4.6 wird die Bedeutung von 200 Jahren Frauenbewegung als soziale Bewegung reflektiert.

4.1 Erste Frauenbewegung 1815 bis 1933

Die Frauenbewegung als Geschichte der gesellschaftlichen und politischen Emanzipation der Frauen wird für Deutschland in der Regel in zwei zeitlich voneinander getrennten Bewegungen dargestellt. Die sogenannte erste Frauenbewegung umfasst, je nachdem, wann ihr Beginn festgesetzt wird, etwa ein Jahrhundert. Im Kontext der Demokratisierungsprozesse nach dem Ende der Napoleonischen Kriege begannen bürgerliche Frauen noch vor 1830, öffentliche Forderungen nach Gleichberechtigung und Emanzipation zu stellen. Aus diesem Grund definiert Angelika Schaser das Jahr 1815 als Beginn der ersten Frauenbewegung und differenziert sie bis 1933 in vier Phasen (Schaser, 2006, S. 6). In manchen Darstellungen wird die Gründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (ADF) 1865 als offizieller Beginn der Frauenbewegung gewertet (Nave-Herz, 1997, S. 9). Das in der Weimarer Reichsverfassung verbriefte Recht der Frauen auf aktives und passives Wahlrecht signalisierte ihre formale politische Gleichberechtigung. Es wird daher teilweise als das erfolgreiche Ende der ersten Frauenbewegung interpretiert.

Die zweite oder auch neue Frauenbewegung in der Bundesrepublik Deutschland datiert vom Ende der 1960er Jahre als Reaktion auf die männlich dominierte Studentenbewegung bis Ende der 1980er Jahre mit der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten (ebd.). In der Deutschen Demokratischen Republik etablierte sich zu Beginn der 1980er Jahre ebenfalls eine unabhängige Frauenbewegung (ebd., S. 67; → Kap. 7.5.2).

Die folgende Periodisierung der ersten deutschen Frauenbewegung, die als ein kontinuierlicher politischer Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess der Frauen von 1830 bis 1933 verstanden wird, orientiert sich an der Phaseneinteilung von Ute Gerhard (1996).

Phase 1: 1830 bis 1849

Anfänge der Frauenbewegung durch die Herstellung von Öffentlichkeit. Gründung von Frauen, Veröffentlichungen von Selbstberichten. Aufbau von demokratischen Frauenvereinen, die sich für die politischen Rechte von Frauen einsetzten.

Phase 2: 1850 bis 1871

Konsolidierung und Verbreiterung der Bewegung und regionale Vernetzung über Vereine und Assoziationen. Die Arbeit konzentriert sich auf die soziale Besserstellung von Frauen über den Aufbau von Wohlfahrtsvereinen. Einschränkung der Arbeit durch die Verabschiedung des restriktiven Vereinsgesetzes in Preußen von 1850, das Frauen die Mitgliedschaft und Arbeit in politischen Vereinen verbietet. Es wird 1908 aufgehoben.

Phase 3: 1871 bis 1918

Differenzierung der Frauenbewegung nach Richtungen. Entstehung einer eigenständigen proletarischen Frauenbewegung, Internationalisierung bis 1914. Der Erste Weltkrieg führt zu einer Nationalisierung.

Phase 4: 1918 bis 1933

Die Weimarer Reichsverfassung garantiert den Frauen politische Gleichberechtigung und das aktive und passive Wahlrecht. Protagonistinnen der Frauenbewegung können sich politisch aktiv beteiligen, die internationalen Kontakte werden wieder aufgenommen.

Die Phasen der Frauenbewegung sind nicht nur im Kontext der jeweiligen politischen und ökonomischen Entwicklungen zu sehen. Auch das jeweils dominante gesellschaftliche Bild der Frau und die damit verbundenen Rollenerwartungen sind zu berücksichtigen. Die Frauen sahen sich großem Widerstand gegenüber, wenn sie versuchten, über die gesellschaftlich akzeptierten Konventionen hinaus Veränderungen und Rechte durchzusetzen, weshalb sie nur in kleinen Schritten Erfolge verbuchen konnten. In Deutschland etablierte sich die Frauenbewegung als soziale Bewegung ausgehend von Forderungen bürgerlicher Frauen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts. Der Vormärz zeichnete sich durch ein verhältnismäßig liberales politisches Klima aus. Bestehende gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse wurden infrage gestellt. Auch die Frauen positionierten sich hier. Diesem politischen Bewusstwerdungsprozess waren Entwicklungen vorausgegangen, die vor allem Veränderungen im gesellschaftlichen Frauenbild und die damit einhergehenden Rollenerwartungen berührten.

Im Mittelalter und der frühen Neuzeit galten im Zusammenleben die bäuerliche Gemeinschaft oder das Haus (etwa eines Handwerkermeisters) als vormoderne kleinste soziale Organisationseinheiten, die im Sinne eines „ganzen Hauses“ strukturiert wurden. Das ganze Haus wurde im Ideal als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft aufgefasst, innerhalb dessen sowohl Frauen als auch Männern eigene Aufgaben- und Verantwortungsbereiche zugewiesen wurden (Schaser, 2006, S. 9 f.). Die Trennung zwischen außerhäuslicher Erwerbsarbeit der Männer und innerfamiliärer Arbeit der Frauen, die sie an das Haus und die Führung des Haushalts band, erfolgte im Laufe des 18. Jahrhunderts und führte im 19. Jahrhundert zu gesellschaftlichen Konventionen, denen sich die bürgerlichen Frauen unterordnen mussten – einhergehend mit einer Aufwertung des öffentlichen und eine Abwertung des privaten, häuslichen Be-

reichs, verbunden mit einer sogenannten Geschlechtsvormundschaft, welche den Frauen die rechtliche Selbstständigkeit absprach.³⁵

In der Zeit der Frühaufklärung wurden Rollenmodelle diskutiert, nach denen selbstständiges Denken und die Entfaltung der Persönlichkeit durch Bildung für die Frauen der oberen Schichten als erstrebenswert galten. Dieses Frauenbild wandelte sich in der Spätaufklärung Ende des 18. Jahrhunderts. Der Frau wurden natürliche Geschlechtseigenschaften unterstellt, die zunächst als „geistige Mütterlichkeit“, später als „organisierte Mütterlichkeit“ bezeichnet wurden (Paulus, 2010, S. 4). Die Zuschreibung legte Frauen auf eine sorgende Rolle fest – unabhängig davon, ob die Zuwendung dem engeren Kreis der Familie zugutekam oder sich auf erweiterte gesellschaftliche Aufgaben bezog. Damit standen als typisch weiblich definierte Tätigkeiten im Bereich Erziehung, Pflege, Wohlfahrt und Hauswirtschaft im Mittelpunkt, die auf Jahrzehnte als die „besondere Kulturmission“ der Frau festgeschrieben wurden (ebd.).

Unter Anerkennung der Verschiedenheit der Geschlechter wurde auf diese Weise die Gleichwertigkeit der gesellschaftlichen Aufgaben signalisiert – selbst wenn diese unbezahlt war und keine soziale Absicherung beinhaltete. Ein Teil der bürgerlichen Frauenbewegung akzeptierte die Rollenzuschreibung und nahm auf diese Weise Abstand von der Vorstellung unbedingter Gleichberechtigung und Gleichheit. Frauen aus der Unterschicht, die zur Existenzsicherung ihrer Familien arbeiten mussten, blieb durch die Doppelbelastung von Erwerbs- und Familienarbeit kaum Zeit und Kraft, Erwartungen im Hinblick auf ihre politische Gleichberechtigung zu artikulieren.

Die gesellschaftlich formulierten Erwartungen an „die Mütterlichkeit als Profession“ schirmten die Frauen aus dem Bürgertum von der Öffentlichkeit ab und beschränkten ihren Wirkungskreis weitgehend auf die Arbeit im Haushalt und für die Familie. Daher sah sich 1791 die französische Revolutionärin, Frauenrechtlerin und Schriftstellerin Olympe de Gouges (1748–1793) dazu veranlasst, das Motto der Französischen Revolution „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ zu hinterfragen und in ihrem Aufruf „Déclaration des droits de la femme“ die volle rechtliche, politische und soziale Gleichstellung der Frauen zu fordern. Ein Anspruch, für den sie im gleichen Jahr angeklagt und zur Hinrichtung mit der Guillotine verurteilt wurde (Schaser, 2006, S. 15; → Kap. 2.1).

In der Zeit der Spätaufklärung und nach der Jahrhundertwende begannen adelige und bürgerliche Frauen, sich für die Emanzipation der Frauen einzusetzen. Allerdings waren es zunächst einzelne hochgebildete Frauen, die sich über die Veranstaltung literarischer oder philosophischer Salons einen Namen machen konnten und die innerhalb dieser Salons auch die Frauenfrage thematisierten, um auf diese Weise zumin-

³⁵ Verschiedene Formen der *Geschlechtsvormundschaft* existierten bis in das 20. Jahrhundert. In der Bundesrepublik herrschte bis 1957 keine Gleichberechtigung – trotz Artikel 3 Grundgesetz von 1949 („Frauen und Männer sind gleichberechtigt“). 1958 trat das „Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau auf dem Gebiet des bürgerlichen Rechts“ in Kraft, das Frauen erstmals die selbstständige Vertretung ihrer Rechte zubilligte. Es hob den sog. Gehorsamsparagrafen des Bürgerlichen Gesetzbuchs von 1900 auf, in dem dem Ehemann die Entscheidungsbefugnis gegenüber allen ehelichen und familiären Angelegenheiten eingeräumt wurde. Frauen durften nun ihr Vermögen selbst verwalten und selbst über ihre Berufstätigkeit entscheiden. In der DDR wurde die Gleichberechtigung der Geschlechter bereits 1949 in der Verfassung verankert (→ Kap. 7.5.2).

dest die Einstellungen der Teilnehmenden zu beeinflussen. Die Reichweite dieser Form des Gedankenaustausches war begrenzt, da der Zugang zu den meisten Salons auf persönlicher Einladung beruhte. Obwohl es zunächst nur wenigen Frauen gelang, sich gesellschaftlich zu emanzipieren, sind von diesen Anfängen Impulse für weitergehende Forderungen ausgegangen.

In der Zeit der Napoleonischen Kriege unterstützten Frauen aller Stände die Gesellschaft. Sie gründeten Frauenvereine, die sich gemeinschaftlich um die Versorgung kriegsverletzter Soldaten, um Kriegswitwen und -waisen kümmerten. Dadurch erlangten sie gesellschaftliche Anerkennung und eine gewisse Selbstständigkeit im Denken und Handeln, die sie auch nach dem Ende der Kriege nicht aufgeben wollten. Einschränkungen in ihren Handlungsmöglichkeiten seitens der Gesellschaft begegneten sie durch die Änderungen der Vereinszwecke, zumeist im Hinblick auf die Armen- und Wohlfahrtspflege, häufig unter dem Dach kirchlicher Bewegungen (Schaser, 2006, S. 16).

Phase 1 – Anfänge der Frauenbewegung durch die Herstellung von Öffentlichkeit (1830 bis 1849)

Mit den Demokratisierungsbestrebungen in der Zeit des Vormärz in den 1830er Jahren begannen Frauen, sich öffentlich sichtbar zu Wort zu melden.³⁶ Sie kritisierten die gesellschaftlich sanktionierte ungleiche Stellung der Frauen und die damit verbundenen Rollenzuweisungen. Sie forderten bessere Bildungsmöglichkeiten für Mädchen, den Zugang zum Studium für junge Frauen und Ausbildungsmöglichkeiten für unverheiratete Frauen, zur Sicherung ihrer Existenz durch Erwerbstätigkeit. Der Beginn der deutschen Frauenbewegung war eher unspektakulär und zog sich über zwei Jahrzehnte hin. Beeinflusst von Entwicklungen in Frankreich, wo in den 1830er Jahren Frühsozialistinnen unter Verweis auf die Französische Revolution politische Rechte einforderten und gegen Ausbeutung und Tyrannei demonstrierten (Gerhard, 1996, S. 16), begannen in den 1840er Jahren zunächst die bürgerlichen Frauen, sich kritisch mit ihren Lebensbedingungen und zugewiesenen Rollen auseinanderzusetzen.

Diskussionen über Rollenerwartungen, politische Rechte, Frauenarbeit, Fragen zu Ehe und Familie und die damit einhergehenden Forderungen nach Emanzipation und Autonomie wurden vor allem in Frauenzeitschriften geführt, die seit den 1830er Jahren vermehrt erschienen. Zunächst wurden sie eher von Männern herausgegeben, später auch von Frauen. Die Frauenzeitschriften erschienen zumeist als Monats- oder Wochenschriften. Sie knüpften teilweise an die Tradition der moralischen Wochenschriften der Aufklärungszeit an (z. B. die Familienzeitschrift „Die Gartenlaube“), teilweise setzten sie sich dezidiert mit sozialen Fragen und der politischen Stellung und Emanzipation der Frau auseinander. So beispielsweise die von der Frauenrechtlerin und Schriftstellerin Louise Otto-Peters (1819–1895) 1849 gegründeten „Frauen-Zeitung“, die allerdings aufgrund von Zensurbestimmungen bereits 1852 verboten

36 Es ist im Rahmen dieser Darstellung nicht möglich, auf die Geschichte der schreibenden Frauen einzugehen und ihren Einfluss auf die Frauenbewegung zu eruieren. Eine Wirkungsgeschichte der Frauenliteratur im 19. Jahrhundert steht noch aus, obwohl die Frauen in dieser Zeit vermehrt publizierten und eine eigene Stimme fanden (Brinker-Gabler, Ludwig & Wölfen, 1986; Krautwald, 2021; Wernli, 2022).

wurde (s. u.). Andere Zeitschriften wie der „Bazar“, die als Mode-, Frauen- und Familienzeitschrift veröffentlicht wurde, existierten sehr viel länger (1854–1937). Der „Bazar“ behandelte, oberflächlich betrachtet, Frauenthemen aus einer eher konventionellen Perspektive. Eine kritische Textanalyse konnte nachweisen, dass die Zeitschrift von 1850 bis ca. 1900 die Emanzipationsbestrebungen der Frauenbewegung in Beiträgen durchaus positiv kommentierte und entsprechende Stimmen veröffentlichte (Krautwald, 2022, S. 13). 1892 gründete Clara Zetkin (1857–1933) die Zeitschrift „Die Gleichheit. Zeitschrift für Arbeiterfrauen und Arbeiterinnen“, in der sich die Autorinnen und Autoren aus proletarisch-feministischer Sicht mit Fragen der Frauenbewegung und -emanzipation auseinandersetzten (→ Kap. 4.3.2). In den Zeitschriften wurde über erfahrene Ungerechtigkeiten berichtet, von „persönlichen Befreiungsversuchen aus der Enge bürgerlicher Verhältnisse und Konvenienzen“ (Gerhard, 1996, S. 16). Dies führte „zu der Weigerung von Frauen, dies alles hinzunehmen“ (ebd.). Es bildete sich „jenes Gefühl von Gemeinsamkeit [...], das in Wort und Tat zu einer Bewegung wird, die ihren Protest laut und *für alle* verkündet“ (ebd., Herv. i. O.).

Die Anfänge der bürgerlichen Frauenbewegung in den 1830er und 1840er Jahren bis zur Niederschlagung der Revolution waren insofern bedeutend, als erstmals öffentlich über die Ungleichheit der Geschlechter, über die ungerechte Behandlung und fehlende Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen gesprochen wurde. Die Erfahrungen dieser Zeit ließen sich nicht mehr rückgängig machen. So veröffentlichte beispielsweise der Herausgeber der Zeitschrift „Sächsisches Vaterland“, Robert Blum, 1843 einen Leitartikel zur politischen Partizipation von Frauen und stellte fest: „Die Theilnahme der weiblichen Welt am Staatsleben ist nicht nur ein Recht, sie ist eine Pflicht“ (zit. in ebd., S. 37). Dieser Artikel zog vielfältige Leserinnenzuschriften und Kommentare nach sich, u. a. von Louise Otto-Peters, die seit dieser Zeit als Frauenrechtlerin die Frauenbewegungen in Deutschland nachhaltig prägte und beeinflusste.

Mit der Industrialisierung verschlechterte sich die soziale Lage der unteren Schichten in den 1840er Jahren. Die in Folge sinkenden Löhne für Hand- und Heimarbeit sowie die damit verbundene Teuerung der Lebenshaltungskosten waren Auslöser für die Revolution von 1848/49. Die Revolutionäre kämpften nicht nur für bessere Lebensbedingungen, sondern für die Demokratisierung und Liberalisierung der Gesellschaft. Die bürgerliche Frauenbewegung schloss sich den Forderungen an und setzte sich insbesondere für eine Verbesserung der Lage der Arbeiterinnen ein (ebd., S. 46). Darüber hinaus erhoben die Frauen eigene Forderungen und entwarfen egalitäre Ideen der Befreiung der Frau von patriarchaler Unterdrückung und zur Gleichberechtigung der Geschlechter. Diese Ideen, die sie erstmals einer größeren Öffentlichkeit vorstellten, wurden von den meisten männlichen Zeitgenossen nicht gutgeheißen. Zudem beteiligten sich Frauen während der Revolutionszeit aktiv an Demonstrationen, schrieben Petitionen, warben für ihre eigenen Interessen. Ohne dass sie aber zu den Sitzungen des ersten deutschen Parlaments in der Frankfurter Paulskirche zugelassen und ihre Forderungen nach politischer Partizipation ernstgenommen worden wären. So hieß es in der „Frauen-Zeitung“ von 1849: „Wo sie das Volk meinen, zählen die Frauen nicht mit“ (zit. ebd., S. 59).

Louise Otto-Peters stellte in Romanen, z. B. in *Schloss und Fabrik* von 1846, die Situation der Arbeiterschaft sehr plastisch dar und thematisierte die Verantwortung der Industriellen für die desolaten sozialen Zustände und die Ausbeutung der Arbeiterschaft. Der Roman wurde nach seiner Veröffentlichung von der Zensur verboten. Ihrer ab 1849 erscheinenden „Frauen-Zeitung“ stellte sie das Motto „Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen“ voran. Darunter verstand sie insbesondere, „das Recht, das Rein-Menschliche in uns in freier Entwicklung aller unserer Kräfte herauszubilden, und das Recht der Mündigkeit und Selbständigkeit im Staat“ (zit. in Frevert, 1986, S. 74). Sie widmete auch den Arbeiterinnen Artikel und kritisierte ihre Arbeitsbedingungen, ihre weit unter dem Existenzminimum angesetzten Löhne, die sehr viel niedriger waren als die der Männer und die ungerechte Behandlung, die sie in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit erfuhren. Arbeiterinnen wurde aus Konkurrenzgründen trotz der seit Beginn des 19. Jahrhunderts herrschenden Gewerbefreiheit das Recht auf selbstständige Arbeit und damit bessere Verdienstmöglichkeiten weitgehend verweigert (Gerhard, 1996, S. 51).

Die Frauenbewegung bis zum Ende der Revolution zeichnete neben der publizistischen Herstellung von Öffentlichkeit die Selbstorganisation in Vereinen und Assoziationen aus. Es wurden demokratische Frauenvereine gegründet, die sich für die Durchsetzung politischer Partizipationsrechte für Frauen einsetzten und zugleich den von der Revolution betroffenen Familien praktische Unterstützung leisteten (ebd., S. 67). Die Etablierung von Bildungsvereinen verfolgte das Ziel, Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten von Mädchen und jungen Frauen zu verbessern, die kaum Unterstützung vom Staat erhielten. Arbeiterinnen gründeten eigene Vereine und Interessenvertretungen einzelner Tätigkeits- oder Berufszweige (ebd., S. 69).

Phase 2 – Konsolidierung und Ausweitung der Bewegung (1850 bis 1871)

Nach dem Ende der Revolution und bis zur Staatsgründung 1871 war die Frauenbewegung staatlichen Repressionen ausgesetzt. Das 1850 in Preußen eingeführte, ab 1871 fast im gesamten Staatsgebiet übernommene Vereins- und Versammlungsgesetz sollte einerseits die politischen Bestrebungen der Arbeiterschaft unterdrücken und andererseits die politischen Ambitionen der Frauen möglichst klein halten. Es untersagte Frauen und Lehrlingen nicht nur die aktive politische Beteiligung, sondern auch die Mitgliedschaft in politischen Vereinen. Es unterband die politischen Aktivitäten der bürgerlichen und der entstehenden proletarischen Frauenbewegung fast vollständig. Die „Verordnung über die Verhütung eines die gesetzliche Freiheit und Ordnung gefährdenden Mißbrauch[s] des Versammlungs- und Vereinigungsrechts“ verfügte in § 8:

„Für Vereine, welche bezwecken, politische Gegenstände in Versammlungen zu erörtern, gelten außer vorstehenden Bestimmungen nachstehende Beschränkungen:

- a) Sie dürfen keine Frauenspersonen, Schüler oder Lehrlinge als Mitglieder aufnehmen;
- b) Sie dürfen nicht mit anderen Vereinen gleicher Art zu gemeinsamen Zwecken in Verbindung treten, insbesondere nicht durch Comite's, Ausschüsse, Central=Organe oder ähnliche Einrichtungen oder durch gegenseitigen Schriftwechsel.“

Daraus wurde ein Verbot für die Gründung von politischen Frauenvereinen abgeleitet, wobei die Definition politischer Ziele jeweils den Behörden vorbehalten war. Vereine konnten auf richterliche Anordnung hin geschlossen und die Leiterinnen strafrechtlich verfolgt werden. Auch von Männern geführte und gegründete politische Vereine wurden in ihren Aktivitäten beschränkt, falls sie Frauen zu politischen Versammlungen zuließen. Dazu heißt es:

„Frauenspersonen, Schüler und Lehrlinge dürfen den Versammlungen und Sitzungen solcher politischen Vereine nicht beiwohnen. Werden dieselben auf die Aufforderung des anwesenden Abgeordneten der Obrigkeit nicht entfernt, so ist Grund zur Auflösung der Versammlung oder der Sitzung (§§ 5, 6) vorhanden.“

Dieser politische Kontext ist grundlegend für das Verständnis des politischen Engagements der Frauen bis 1908, als dieser Paragraph des Vereinsrechts in Preußen schließlich aufgehoben wurde und die Frauen weitgehende politische Handlungsfreiheit erhielten.³⁷ Als Folge akzeptierten von Männern geführte Vereine keine Frauen als Mitglieder, unabhängig davon, ob sie politisch oder eher kulturell ausgerichtet waren, um Repressionen und eine mögliche Schließung zu vermeiden. Das politische und gesellschaftliche Engagement der Frauenbewegungen stand also bis 1908 unter staatlicher Aufsicht. Die Restriktionen beschnitten die Möglichkeiten der Frauen, sich zu organisieren und öffentlich zu äußern, stark. Geldstrafen und Gefängnisstrafen drohten nicht nur, sondern wurden auch mehr als einmal verhängt, Vereine wurden geschlossen, um das Engagement einzuschränken. Unter diesen Bedingungen suchten die Frauen andere Wege, ihre Interessen zu artikulieren und zu vertreten, wobei die Zeit bis zur Staatsgründung in Bezug auf die Frauenbewegung auch als „stille Zeit“ bezeichnet wird, da Frauen allenfalls unter dem Deckmantel sozialer Wohltätigkeit gemeinsam agieren konnten (Gerhard, 1996, S. 75).

Zugleich vollzogen sich in den 1850er und 1860er Jahren schwerwiegende ökonomische Transformationsprozesse. Die Industrialisierung setzte sich durch. Ein kapitalistisches Warenwirtschaftssystem wurde eingeführt. Davon profitierte insbesondere das Besitzbürgertum. Um den eigenen wirtschaftlichen Vorteil zu wahren, gab es seine früheren politischen Forderungen und Ideen zur sozialen Umgestaltung der Gesellschaft auf und forderte allenfalls moderate Reformen. Auch die Arbeiterbewegung gewann in dieser Zeit, da die Zahl der Industriearbeiter rapide anwuchs, nicht nur personell an Stärke, sie formierte sich endgültig als politische Kraft und stellte Forderungen nach politischer Partizipation und wirtschaftlicher Besserstellung (→ Kap. 3.1.3).

Indirekt profitierte die Frauenbewegung von diesen Transformationsprozessen. Trotz Restriktionen verbreiterte sie ihre Basis, weitere Vereine und Assoziationen zu unterschiedlichen Zielsetzungen wurden gegründet. Um schlagkräftiger zu werden und mehr öffentliche Aufmerksamkeit für ihre Anliegen zu erhalten, gründeten Louise Otto-Peters und andere 1865 in Leipzig bei der ersten nationalen Frauenkonfe-

37 In anderen Staaten wurde dieser Paragraph bereits früher abgeschafft, so beispielsweise 1865 in Württemberg, was dort zu einer Erstarkung der Frauenbewegung führte, da Zusammenschlüsse und Vereinsgründungen einfacher wurden (Riepl-Schmidt, 1998, S. 94).

renz den Allgemeinen Deutschen Frauenverein (ADF) als Dachverband aller Frauenvereine. Im Selbstverständnis der beteiligten Frauen gilt diese Gründung als Geburtsstunde der organisierten deutschen Frauenbewegung (ebd., S. 76). Auf der Konferenz ging es neben Forderungen nach politischer Gleichberechtigung der Frauen insbesondere um das Recht der Frauen auf Erwerbstätigkeit. Als Vereinszweck wurde daher in Paragraph 1 der Satzung die „Befreiung der weiblichen Arbeit von allen ihrer Entfaltung entgegenstehenden Hindernissen“ (zit. in ebd., S. 82) genannt.

Der ADF entwarf für die Zukunft ein Programm, in dessen Mittelpunkt Fragen zur Erwerbstätigkeit und Bildungsmöglichkeiten für Frauen standen. Die Entscheidung, nur Frauen als ordentliche Mitglieder aufzunehmen und Männer unter dem Hinweis „alles für die Frauen durch die Frauen“ (zit. in ebd.) nur in Ausnahmefällen zuzulassen, trug dem Verein den Ruf ein, feministisch zu sein. Eine Zuschreibung, die auch abschreckend wirken konnte. Dennoch verteidigte Louise Otto-Peters 1890 in einer Rückschau diese Entscheidung mit der Begründung, „daß es genau das Unweiblichste ist, was es gibt, wenn Frauen in ihren Frauenangelegenheiten die Männer entscheiden lassen. Was sich für sie ziemt und was sich nicht geziemt, wußten von je die Frauen selbst am besten“ (zit. in ebd.). Anders als der ebenfalls 1865 von nationalliberalen Männern gegründete Lette-Verein, der sich der Unterstützung der Berufstätigkeit lediger Frauen aus dem Bürgertum widmete und jegliche politische Emanzipation und die Gleichberechtigung der Frauen ablehnte (ebd., S. 85), verstand der ADF Erwerbsarbeit von Frauen als Mittel zur weiblichen Emanzipation und Unabhängigkeit, verbunden mit einer möglichst guten höheren Bildung für die Bürgertöchter und besserer beruflicher Qualifizierung für die Mädchen aus den unteren Schichten. Damit berücksichtigte der Verein die veränderte gesellschaftliche Realität, in der immer mehr freiwillig ledige oder unfreiwillig unverheiratete Frauen zur Sicherung ihrer Existenz auf bezahlte Erwerbsarbeit angewiesen waren.

Der Frauenverein veranstaltete nach seiner Gründung jährliche Mitgliederversammlungen in wechselnden Städten und kommunizierte mit den Mitgliedern über die neu gegründete Zeitschrift „Neue Bahnen“, die von 1866 bis 1920 alle zwei Wochen erschien. Sie gilt bis heute als eine wesentliche Quelle für die Erforschung der ersten deutschen Frauenbewegung (ebd., S. 83).

Phase 3 – Differenzierung der Frauenbewegung (1871 bis 1918)

Nach Ende des Deutsch-Französischen Kriegs wurde im Jahr 1871 mit der Gründung des Deutschen Reichs unter Kaiser Wilhelm I. der erste deutsche Nationalstaat geschaffen und die Einheit Deutschlands hergestellt. Die auch als „Bismarck-Ära“ bezeichnete Epoche war geprägt von politischem Nationalismus und Konservatismus. Die Transformation vom Agrar- zum Industriestaat führte zu einem enormen wirtschaftlichen Wachstum und damit zu einem Wandel der Bevölkerungsstruktur.

Für das Bürgertum ergaben sich in diesen Jahrzehnten positive Veränderungen, es erlebte einen politischen und ökonomischen Bedeutungszuwachs und festigte seinen gesellschaftlichen Status. Dagegen verschlechterte sich die soziale Lage der Unterschichten extrem. Die Lebens- und Arbeitsbedingungen des Industrieproletariats

wurden unerträglich. Bismarck versuchte, die Arbeiterschaft durch die Einführung der Sozialgesetzgebung zu befrieden. Durch den Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 sowie dem damit einhergehenden aufflammenden Patriotismus und Nationalismus entwickelte das Bürgertum konservative Einstellungen, was auch die Frauenbewegung beeinflusste. Die Gründerinnengeneration des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins zog sich zurück, in den Vorstand wurden eher konservative Frauen gewählt, die einen gemäßigt nationalistischen Standpunkt vertraten (ebd., S. 94). Der auf Emanzipation zielende Teil der Frauenbewegung hielt sich in diesen Jahrzehnten mit öffentlichen Äußerungen und Auftritten zurück und nahm allenfalls im Hintergrund Einfluss (ebd., S. 102).

Erst die Absetzung Bismarcks und das Ende der Sozialistengesetze 1890 stärkten die sozialistische Arbeiterbewegung und führten zu einer gewissen Liberalisierung der Politik. Damit differenzierte sich die Frauenbewegung ab den 1890er Jahren stärker aus und es entstanden vielfältige Richtungen. So setzten einerseits die bereits im Krieg gegründeten vaterländischen Frauenvereine, die zumeist von Männern geführt wurden, ihre Arbeit fort. Deren Mitglieder unterstützten die Kriegshandlungen an der Heimatfront, auch in der Zeit des Ersten Weltkriegs. Die Vereine prägten das konservative Bild der Frau nachhaltig und werden aus heutiger Sicht nicht zur Frauenbewegung gerechnet (ebd., S. 91). Andererseits etablierten sich neben der bürgerlichen Frauenbewegung Richtungen wie die sozialistische Arbeiterinnenbewegung (→ Kap. 4.3). Die bürgerliche Frauenbewegung setzte neue inhaltliche Schwerpunkte und stellte neben der Forderung nach aktivem und passivem Wahlrecht die Bildung und Ausbildung von Mädchen und Frauen stärker in den Mittelpunkt ihrer Politik.

Mit der Ausweitung der Frauenbewegungen ab 1890 gingen internationale Kontakte einher. So nahmen Frauen an Kongressen wie der Generalversammlung des International Council of Women (ICW) 1893 in Chicago teil und entwickelten Ideen für eine Belebung und bessere Sichtbarkeit der deutschen Frauenbewegung. 1894 gründete die bürgerliche Frauenbewegung nach amerikanischem Vorbild den Bund Deutscher Frauenvereine (BDF) als Dachverband aller Frauenvereine (Gerhard, 2020, S. 66). Dem Bund schlossen sich im Gründungsjahr 34 Vereine an, bis 1912 wuchs er auf 130 Vereine und gewann mit seinen ca. 300.000 Mitgliedern im politischen und öffentlichen Leben an Einfluss (ebd.).

Mit diesen Neugründungen setzten sich die Frauen stärker für politische Gleichberechtigung und das Wahlrecht für Frauen ein. Darüber hinaus entstanden in größerem Ausmaß Selbsthilfevereine, die Rechtshilfe, soziale Unterstützung oder auch Bildung und Weiterbildung für Frauen anboten. Es wurden Vereine gegründet, die sich um Probleme wie Mutterschutz und Jugendschutz kümmerten oder gegen Prostitution engagierten. In Bezug auf den rechtlichen Status der Frau ging es nicht nur um Beratung, vielmehr begannen Frauen bereits Ende 1870er Jahre, ihren weitgehend rechtlosen Status öffentlich zu hinterfragen. Sie reichten Petitionen ein, in denen sie eine Neujustierung ihrer rechtlichen Stellung verlangten, insbesondere in Bezug auf das Ehe- und Vormundschaftsrecht (Gerhard, 1996, S. 127). Änderungen ließen sich aber nicht durchsetzen, auch nicht bei erneuten Versuchen in den 1890er Jahren. Alle

Forderungen wurden vom Parlament unter Hinweis auf die „gottgewollte Ordnung“, d. h. die Unterordnung der Frauen unter den Mann, abgelehnt (Gerhard, 2020, S. 73).

Da der Bund Deutscher Frauenvereine die proletarischen Frauenvereine ausschloss und sich deren Sprecherinnen, allen voran Clara Zetkin, dezidiert gegen eine Kooperation mit der bürgerlichen Frauenbewegung aussprachen, manifestierte sich in den 1890er Jahren die Spaltung der bürgerlichen und proletarischen Frauenbewegung, wobei sich viele bürgerliche Frauenvereine weiterhin für eine Verbesserung der Lebensverhältnisse der Frauen aus der Unterschicht einsetzten. Es etablierten sich auch konfessionell gebundene, fraueneigene Frauenverbände. 1899 wurde in Kassel bei einem evangelischen Frauentag der Deutsch-Evangelische Frauenbund gegründet, 1903 folgte der Katholische Frauenbund Deutschlands, 1904 der Jüdische Frauenbund. Sie wollten jeweils auf Grundlage ihres Glaubens die Ziele der Frauenbewegung fördern (Nave-Herz, 1997, S. 23).

Die Abschaffung des preußischen Versammlungs- und Vereinsrechts 1908 eröffnete den Frauen die Möglichkeiten der Organisation und die Herstellung politischer Öffentlichkeit. In Vereinszeitschriften stellten die Frauen regelmäßig ihre Vorstellungen und Ziele zur Diskussion. So veröffentlichte der Allgemeine Deutsche Frauenverein von 1866 bis 1919 die Zeitschrift „Die Bahnen. Organ des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins“. Die Sozialdemokratin Emma Ihrer (1857–1911) gründete 1892 die Zeitschrift „Die Arbeiterin. Zeitschrift für die Interessen der Frauen und Mädchen des arbeitenden Volkes. Organ aller auf dem Boden der modernen Arbeiterbewegung stehenden Vereinigungen der Arbeiterinnen“. Diese existierte von 1891 bis 1892 und wurde dann zunächst in Zusammenarbeit mit Clara Zetkin, später von dieser alleine bis 1923 unter dem Namen „Die Gleichheit. Zeitschrift für die Frauen und Mädchen des werktätigen Volks“ weitergeführt (Sachse, 2010).

Der Bund Deutscher Frauenvereine etablierte zahlreiche Publikationsorgane, beginnend mit dem „Centralblatt des Bundes deutscher Frauenvereine“ (1899–1913) und seiner Fortsetzung „Die Frauenfrage“ (1913–1921). Daneben wurden zahlreiche Beilagen zu speziellen Frauenfragen teilweise über mehrere Jahre hinweg veröffentlicht: „Frau und Staat“ (1912–1916); „Frauenberuf und -erwerb“ (1910–1920); „Frauenbildung und Frauenstudium“ (1906–1920). „Die Frau – Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit“ gilt ebenfalls als eine Zeitschrift des Bundes Deutscher Frauenvereine. Sie wurde 1893 von Helene Lange (1848–1930) und Gertrud Bäumer (1873–1954) ins Leben gerufen und existierte bis 1944.

Einen Einschnitt erlebte die Frauenbewegung durch den Beginn des Ersten Weltkriegs 1914. Viele der bürgerlichen Frauenvereine sahen sich, wie bereits im Krieg 1870/71, verpflichtet, die Nation zu unterstützen, und organisierten über Ortsgruppen des Nationalen Frauendienstes in Zusammenarbeit mit kommunalen Ämtern und städtischen Verwaltungen, mit dem Roten Kreuz, mit den Vaterländischen Frauenvereinen sowie konfessionellen und sozialdemokratischen Frauenvereinen Unterstützung im sozialen Bereich. Es wurden Volksküchen aufgebaut, Wohnungs-, Kranken- und Kinderfürsorge durchgesetzt, Krankenstationen, soziale Versorgungseinrichtungen und Heimarbeitsmöglichkeiten für Frauen geschaffen, Wöchnerinnen

unterstützt, im späteren im Kriegsverlauf Witwen und Waisen (Gerhard, 1996, S. 296 f.). Viele frühere Forderungen der Frauenvereine in Bezug auf die Etablierung eines staatlich gestützten Sozialfürsorgesystems wurden unter Kriegsbedingungen schneller durchgesetzt als je zuvor. Auch Frauenarbeit erfuhr plötzlich eine höhere Wertschätzung. Sie wurde gesellschaftlich notwendig aufgrund der Kriegsteilnahme der Männer. Allerdings wurden Frauen schlechter bezahlt, Arbeitsschutz- und Arbeitszeitbestimmungen galten kaum noch. Die schlechte Versorgungslage ab 1916 führte zu Streiks und Aufständen. Trotzdem machten sich die Frauen Gedanken, inwiefern die durch äußere Umstände beschleunigte Emanzipation dauerhaft und wünschenswert sei (ebd., S. 308).

Als Gegenbewegung gegen diese Formen der Kriegsunterstützung schlossen sich prominente Frauen der verschiedenen Richtungen der Frauenbewegung wie Anita Augspurg (1857–1943), Lida Gustava Heymann (1868–1943), Helene Stöcker (1869–1943), Clara Zetkin (1857–1933) und Rosa Luxemburg (1871–1919) der internationalen Friedensbewegung an. 1915 wurde ein internationaler Frauenkongress in Den Haag veranstaltet, der sich für Frieden und die Beilegung der Streitigkeiten wie für die Gleichberechtigung der Frauen aussprach (ebd., S. 312). Die Teilnehmerinnen fassten weitergehende Beschlüsse und legten den Regierungen der Welt eine Petition zur Beendigung der Kriegshandlungen vor, die abgelehnt wurde. Ihre Forderungen wurden aber drei Jahre später teilweise identisch in dem 14-Punkte-Vorschlag des amerikanischen Präsidenten Woodrow Wilson (1856–1924) zur Beendigung des Krieges übernommen (ebd., S. 317).

Phase 4 – Politische Partizipationsrechte für Frauen (1918 bis 1933)

Das Ende des Ersten Weltkriegs, die Novemberrevolution und die Gründung der Weimarer Republik führten schließlich zu der von den Frauenbewegungen seit Jahrzehnten geforderten politischen Gleichberechtigung. Frauen erhielten in der Weimarer Reichsverfassung das aktive und passive Wahlrecht. Dem vorausgegangen war 1917/18 eine Zusammenarbeit verschiedener Frauenverbände, die sich gemeinsam öffentlich für das Frauenwahlrecht einsetzten, mit Unterstützung der SPD. Nach dem Waffenstillstandsvertrag vom 11. November 1918 erfolgte am 12. November die Veröffentlichung des „Aufruf[s] an das deutsche Volk“. Der Rat der Volksbeauftragten unter Führung von Politikern der Mehrheitssozialdemokratischen Partei Deutschlands (MSPD) und der Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei (USPD), Reichskanzler Friedrich Ebert (MSPD) und Hugo Haase (USPD) formulierte Vorschläge für eine neue demokratische Gesellschaftsordnung, einschließlich der Ankündigung eines neuen Wahlrechts. Dazu hieß es: „Alle Wahlen zu öffentlichen Körperschaften sind fortan nach dem gleichen, geheimen, direkten, allgemeinen Wahlrecht auf Grund des proportionalen Wahlsystems für alle mindestens 20 Jahre alten männlichen und weiblichen Personen zu vollziehen.“

Diese Festlegung wurde im Reichswahlgesetz umgesetzt, das am 30. November 1918 in Kraft trat. Damit durften am 19. Januar 1919 bei der ersten allgemeinen, gleichen, geheimen und direkten Wahl zur verfassungsgebenden Nationalversammlung,

Frauen erstmals abstimmen und sich selbst zur Wahl stellen. Die Wahlbeteiligung der Frauen lag bei 82,3 Prozent, die der Männer bei 82,4 Prozent. Von den 300 Kandidatinnen, die sich zur Wahl stellten, wurden 37 als Abgeordnete in das Parlament gewählt, sie stellten damit 8,7 Prozent der Abgeordneten. Zu dieser Zeit war es der weltweit höchste Anteil von Frauen in einem Parlament. Er wurde in der Bundesrepublik erst wieder 1983 erreicht.³⁸

Zwar wurde formal in der Weimarer Reichsverfassung die Gleichberechtigung der Frauen bestätigt, das Wahlrecht sicherte die politische Gleichberechtigung. Diese spiegelte sich allerdings weder in der gesellschaftlichen noch der politischen Realität der Frauen wider. Die traditionelle, den Männern untergeordnete Rolle der Frau in Familie, Beruf und Politik wurde ebenso wenig hinterfragt wie die entsprechenden Entscheidungsrechte (Gerhard, 1996, S. 336). Den Parlamentarierinnen gelang es, im Parlament einige Gesetzesvorhaben erfolgreich umzusetzen, wie das Jugendwohlfahrtsgesetz (1922) und das Gesetz zur Zulassung von Frauen zu Ämtern und Berufen der Rechtspflege (1922). Damit durften Frauen erstmals Richterinnen und Rechtsanwältinnen werden. Weitere Gesetze verbesserten den Mindestlohn für Heimarbeiterinnen, bezogen sie in die Sozialversicherung mit ein und sahen eine Erweiterung des Mutterschutzes vor. Andere Gesetzesvorhaben wie die verbesserte rechtliche Stellung der Frau in Ehe und Familie oder die Abschaffung diskriminierender Regelungen für Beamtinnen – Entfernung aus dem Dienst bei Heirat oder Geburt eines unehelichen Kindes – behielten gegen den Willen der Frauen ihre Gültigkeit (ebd., S. 342 f.).

Die Parteien im Parlament verhinderten bis zum Ende der Weimarer Republik erfolgreich jede Gesetzgebung, die tatsächlich zur Emanzipation und Selbstständigkeit der Frauen beigetragen hätte, und tradierten auf diese Weise gesellschaftliche Rollenerwartungen an die Frauen. Ein Zustand, den die Nationalsozialisten schon ab Ende 1920er Jahre nutzten und erweiterten, indem sie 1933 die politischen und gesellschaftlichen Möglichkeiten der Frauen weiter einschränkten. Die Abschaffung aller Parteien durch die Nationalsozialisten im Laufe des ersten Halbjahres 1933 führte faktisch zur politischen Exklusion der Frauen, denen höhere Ämter in der NSDAP verwehrt wurden.

Die Frauenbewegungen fanden 1933 ein vorläufiges Ende, bevor sie in der Bundesrepublik Deutschland ab Ende der 1960er Jahre in Folge der Studentenbewegung als zweite Frauenbewegung einen neuen Aufschwung erfuhren und sich in den 1980er Jahren auch in der DDR eine eigenständige Frauenbewegung etablierte (Nave-Herz, 1997, S. 66; → Kap. 7.2.5).

³⁸ Alle Angaben aus dem Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung zum Frauenwahlrecht, online unter: <https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/frauenwahlrecht/> (Abruf am 12. August 2025).

4.2 Bürgerliche Frauenbewegung und Bildung seit dem 18. Jahrhundert

Einen Schwerpunkt der bürgerlichen Frauenbewegung stellte der Kampf um bessere Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen dar. Sie galten als wesentliche Voraussetzung für die gesellschaftliche, politische und ökonomische Emanzipation der Frau und ihre Befreiung aus vielfältigen Abhängigkeitsverhältnissen.

Mädchenbildung entwickelte sich in Deutschland aus den Anfängen klösterlicher Erziehung, nach der Reformation insbesondere unter protestantisch-pietistischem Einfluss (Meyer, 2005, S. 189). In den 1695 gegründeten Franckeschen Stiftungen in Halle, deren Ursprung auf eine Armenschule zurückgeht, wurde gesonderter Unterricht für Mädchen erteilt. Dieser umfasste einerseits eine gründliche Elementarbildung, war andererseits aber geprägt von Vorstellungen zu weiblicher Erziehung der Mädchen als Hausfrauen und Mütter. 1698 gründete August Hermann Francke (1663–1727) eine Schule für höhere Töchter des Bürgertums und des Adels. Sie erhielten Unterricht in Elementarfächern, lernten Französisch und alte Sprachen und bekamen Musik- und Klavierunterricht. Insgesamt zielte Francke auf die Erziehung „der christlichen ‚Hausmutter‘, die mit ihrer hauswirtschaftlichen Tüchtigkeit und moralischen Standfestigkeit dem ihr von Gott zugewiesenen Beruf (= Berufung) nachkommen können sollte“ (ebd.). Diese Ausrichtung der Mädchenbildung und -erziehung prägte das nachfolgende Jahrhundert wesentlich.

Trotz solcher Initiativen und privater Schulgründungen für Mädchen der höheren Stände oder ihrer häuslichen Unterrichtung war Mädchenbildung unter staatlicher Aufsicht in Deutschland über Jahrhunderte hinweg das Stiefkind des sich langsam entfaltenden Bildungssystems (ebd.). Zwar wurde in der Frühaufklärung in den moralischen Wochenschriften die Bildung und Erziehung der Mädchen als sinnvoll erachtet, da diese ebenso wie Jungen gesellschaftliche Aufgaben zu übernehmen hätten. Viele bedeutende Schriften (etwa von Jean-Jaques Rousseau, 1712–1778, oder Joachim Heinrich Campe, 1764–1818) setzten sich intensiv mit Fragen der Mädchenerziehung auseinander und wurden breit rezipiert (ebd., S. 195–197). Die Idee der Aufklärung, einen „neuen Menschen“ zu schaffen, schloss das weibliche Geschlecht mit ein, sodass eine öffentliche Diskussion um die Verbesserung des Mädchenschulwesens ab ca. 1800 immer wieder auf der Tagesordnung stand (Küpper, 1987, S. 184). Darüber hinaus erforderten die sich verschlechternden wirtschaftlichen Verhältnisse, von denen auch das Bürgertum betroffen war, um die Jahrhundertwende ein Umdenken. Mädchen sollten die Möglichkeit erhalten, durch eine bessere Schul- und Ausbildung bis zu einem gewissen Grad die eigene ökonomische Existenz zu sichern.

Philanthropisch gesinnte Bürger gründeten um 1800 vermehrt private Töchter-schulen, Erziehungsinstitute oder auch Pensionate, die Mädchen zwischen sechs und sechzehn Jahren besuchten. Sie erhielten neben Elementarbildung Unterricht in Fremdsprachen, Geografie, Naturkunde, Astronomie und Religion zur Entwicklung ihrer geistigen Anlagen. Ein wesentlicher Teil des Unterrichts konzentrierte sich

darauf, sie auf ihre Rolle als Hausfrau und Repräsentantin eines großen bürgerlichen Haushalts vorzubereiten sowie auf ihre Rolle als Mutter (Meyer, 2005, S. 201).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelte der Urenkel von August Hermann Francke, August Hermann Niemeyer (1754–1828), einen Plan zur Verbesserung der Erziehung für Mädchen und schlug ein nach Klassenzugehörigkeit differenziertes Bildungswesen vor. Mädchen der unteren Klassen sollten nach Abschluss der Elementarbildung Industrieklassen besuchen, um sich auf niedrigere berufliche Tätigkeiten vorzubereiten. Für Mädchen aus dem Bürgertum war weiterhin die Rolle als Hausfrau und Mutter vorrangig. Für die gesamte Mädchenbildung stand das Prinzip der *Industria*, des Fleißes im Vordergrund (ebd., S. 198), ausgerichtet auf Zweckmäßigkeit und Anpassung an die jeweils vorgegebenen Lebenswelten (ebd., S. 205).

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts setzten sich die verschiedenen Stränge der Frauenbewegung öffentlichkeitswirksam für verbesserte Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen ein. Die bürgerliche Frauenbewegung stellte die (höhere) schulische Bildung einschließlich der Hochschulzugangsberechtigung für Mädchen, die reguläre Zulassung zum Studium sowie eine wissenschaftliche Ausbildung der Lehrerinnen in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen (ebd., S. 189). Es ging also weniger um berufliche Aus- und Weiterbildung oder allgemeine Weiterbildung der Frauen im Erwachsenenalter.

Begründet wurden die Forderungen nach besserer Bildung für Mädchen und Frauen einerseits mit dem wieder aufgegriffenen Gedanken der Aufklärung nach dem neuen Menschen und dem Menschenrecht auf Entwicklung und Vervollkommnung der Persönlichkeit durch Bildung. Andererseits wurde auf die gesellschaftlichen und ökonomischen Transformationsprozesse hingewiesen, die zu neuen Familien- und Gesellschaftsstrukturen führten. Die bürgerlichen Frauen wollten sich nicht mehr auf die restriktiven gesellschaftlichen Rollenerwartungen als Repräsentantinnen bürgerlicher Haushalte festlegen lassen. Vielmehr forderten sie ein gewisses Maß an ökonomischer Selbstständigkeit, was auch die Möglichkeit beinhaltete, existenzsichernde Berufe auszuüben (Nave-Herz, 1997, S. 8).

In diesem Kontext wurde die Differenz der Geschlechter anerkannt, was bedeutete, dass die Frauen sich eher an frauenspezifischen Tätigkeiten bzw. Berufen orientierten, die im Bereich des Sozialen lagen. Damit rückte das gesellschaftlich akzeptierte Bild der „organisierten Mütterlichkeit“ (Paulus, 2010, S. 4) in den Vordergrund der Argumentation. Es hob Mütterlichkeit als eine den Frauen inhärente Eigenschaft hervor, die jenseits von familiären Tätigkeiten und tatsächlicher Mutterschaft der Gesellschaft zugutekommen sollte. Einer wirklichen Emanzipation wurde damit noch eine Absage erteilt (Kraul, 1991, S. 280).

Ein weiteres wesentliches Ziel der Frauenbewegung war die Öffnung der Universitäten für Frauen und ihre reguläre Zulassung zum Studium. Dies wurde ab 1870 von Vertreterinnen des ADF vehement gefordert. Voraussetzung dafür war die Erlangung der Hochschulreife, was zu Schulgründungen durch den ADF und den Frauenverein Reform in den 1890er Jahren führte. Ab 1903 erhielten Mädchen zunächst in Baden und Württemberg das Recht, Knabengymnasien zu besuchen und das Abitur abzule-

gen, in Preußen trat eine entsprechende Regel 1908 in Kraft (ebd., S. 286). In dieser Zeit wurde das Mädchenschulwesen in einzelnen Ländern nach und nach liberalisiert und es wurden unterschiedliche Schulformen entwickelt, von denen einige zur Hochschulreife führten. Darüber hinaus wurden Schulen zu Frauenschulen erweitert. Sie boten berufliche Aus- und Fortbildung in Schwerpunkten wie Kindererziehung und Pädagogik, Hauswirtschaft und soziale Arbeit an (ebd., S. 287). Oberlyzeen dienten vor allem der Ausbildung von Lehrerinnen, die damit, anders als Männer, vorerst keine wissenschaftliche Ausbildung erhielten.

Frauen erwirkten ab Mitte der 1890er Jahre an einigen Universitäten vereinzelt das Recht, als Gasthörerinnen ausgewählte Studiengänge zu studieren, erhielten aber kein Prüfungsrecht. Um das Studierverbot zu umgehen, gingen einige Frauen in die Schweiz, wo erstmals ab 1867 an der Universität Zürich Frauen regulär zum Studium zugelassen wurden. Ab 1900 lockerten einige deutsche Länder ihre Bestimmungen. Zunächst durften Frauen in Baden studieren, es folgten Bayern und Württemberg 1904, Sachsen 1906. In Preußen erging erst 1908 ein entsprechender Erlass (ebd., S. 289).

Der Schwerpunkt des bildungspolitischen Engagements der bürgerlichen Frauenbewegung lag also auf der Durchsetzung eines Rechts auf höhere Schulbildung für Mädchen, einer verbesserten Lehrerinnenausbildung und der Zulassung von Frauen zum Studium. Frauen aus dem Bürgertum sollten durch ein Studium oder eine standesgemäße höhere Ausbildung Wege in die Erwerbstätigkeit und angemessene Verdienstmöglichkeiten eröffnet werden, um auf diese Weise ihre wirtschaftliche Selbstständigkeit zu unterstützen (Glaser, 1996, S. 323).

Darüber hinaus leistete der Allgemeine Deutsche Frauenverband und später der 1894 gegründete Dachverband Bund Deutscher Frauenvereine (BDF), dem 60 Organisationen und ca. eine Mio. Mitglieder angehörten, eigene umfangreiche Bildungs- und Aufklärungsarbeit. Dem BDF gehörten Vereine verschiedener Organisationen an – der Hausfrauen, der Landfrauen, verschiedener Berufsverbände sowie Stimmrechts- oder Sittlichkeitsverbände. Bildungsarbeit half, die Kommunikation innerhalb der Vereine und mit dem Dachverband aufrechtzuerhalten und die jeweiligen Netzwerke zu stärken – Vortragsreisen der engagierten Mitglieder waren das Mittel der Wahl, um Informationen und Wissen weiterzugeben. Darüber hinaus wurden Schriftenreihen entwickelt und verteilt, die Vereine veröffentlichten eigene Zeitschriften zur Information, Aufklärung und Bildung ihrer Mitglieder. In diesem Sinn wird die Arbeit des BDF und der angeschlossenen Vereine als politische Erwachsenenbildung verstanden, deren spezifische Ausprägungen den politischen Umständen der Zeit entsprachen. Schüssler und andere (2000) heben hervor, dass die Bildungsarbeit der bürgerlichen Frauenbewegung im Kaiserreich gekennzeichnet war von einer gewissen Auflehnung gegen die patriarchalen und paternalistischen gesellschaftlichen Strukturen und den damit verbundenen Rollenerwartungen der Männer an die Frauen. Zugleich formulierten die Frauen den Anspruch an ihren besonderen Kulturauftrag, den sie komplementär zur gesellschaftlichen Sphäre der Männer verstanden, was eine tatsächliche Gleichheit der Geschlechter ausschloss. „Diese Denkfigur bestimmt bis zum Ende des Kaiserreichs den spezifischen Ansatz der Frauenbewegung: es erfordert und ermöglicht Auto-

nomie, ist aber letztlich der Idee der integrativen Ergänzung verpflichtet“ (Schüßler, Eggemann & Hering, 2000, S. 40).

4.3 Proletarische Frauenbewegung und Bildung 1850 bis 1918

Die proletarische Frauenbewegung entwickelte sich in etwa zeitgleich mit der bürgerlichen, wurde aber bisher in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung eher am Rande betrachtet (Sachse, 2010, S. 12, Fußnote 10). Eine kursorische Bestandsaufnahme zu Forschungserträgen zur Frauenbewegung und damit verbunden zur Bildungsgeschichte von Frauen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft zeigt einen deutlichen Schwerpunkt in der Analyse der Geschichte der bürgerlichen Frauen- und Bildungsbewegung (Schüßler, Eggemann & Hering, 2000, S. 34). Auch die historische Forschung zur Arbeiterbewegung und Arbeiterbildung widmete dem Thema Frauenbildung eher geringe Aufmerksamkeit. So befassen sich die historischen Standarddarstellungen zur Arbeiterbewegung und zur Entstehung und Entwicklung der Sozialdemokratie von Helga Grebing (1975) und die von Susanne Miller und Heinrich Potthoff verfasste *Kleine Geschichte der SPD* (2008) nicht mit der Geschichte der Frauen innerhalb der SPD (ebd., S. 31).

Dies blieb einer Dissertation von Heinz Niggemann (1981) vorbehalten, der sich mit dem Thema *Emanzipation zwischen Sozialismus und Feminismus: die sozialdemokratische Frauenbewegung im Kaiserreich* auseinandersetzte. Ihre Bildungsarbeit berücksichtigte er nur am Rande. Eine weitere Ausnahme stellt die umfangreiche Dissertation von Miriam Sachse aus dem Jahr 2010 dar, die Frauengeschichte und Frauenleitbilder in der proletarischen Frauenzeitschrift „Die Gleichheit“ von 1891 bis 1923 analysiert. In einem Schwerpunkt beschäftigt sie sich mit der Frage, inwiefern diese Zeitschrift, die von Frauen für Frauen geschrieben wurde, ihrem Anspruch als Agitations- und Bildungsmittel gerecht werden konnte (Sachse, 2010, S. 34). Mittlerweile finden sich sowohl im „Archiv der Deutschen Frauenbewegung“ in Kassel als auch im „Deutschen Digitalen Frauenarchiv“ wesentlich mehr Studien und biografische Einträge zu Frauen aus der proletarisch-sozialistischen Frauenbewegung, wobei aber Bildungsfragen nicht systematisch behandelt werden.³⁹

4.3.1 Entwicklung einer eigenständigen proletarischen Frauenbewegung

Auch wenn sich die übergeordneten Zielsetzungen der bürgerlichen und der proletarischen Frauenbewegungen ähnelten – beide forderten die soziale Gleichstellung, die politische Gleichberechtigung und die Emanzipation der Frauen –, zeigt eine genauere Analyse differierende Ansichten, die sich insbesondere in unterschiedlichen Frauenbildern und Vorstellungen über die gesellschaftliche Rolle der Frau manifestierten.

Der Gründung einer eigenständigen, aber eher lose organisierten proletarisch-sozialistischen Arbeiterinnenbewegung ging eine Entwicklung voraus, die sowohl auf-

³⁹ Eine zeitgenössische Darstellung der Geschichte der Arbeiterinnenbewegung um die Jahrhundertwende verfasste Alice Salomon (1901).

grund des restriktiven Vereinsgesetzes als auch später durch das Sozialistengesetz nicht wirklich zur Entfaltung kommen konnte. Bereits ab Ende der 1860er Jahre versuchten die neu gegründeten sozialistischen Parteien, Frauen zu integrieren. Örtliche Arbeiterorganisationen, die sich als Vorläufer von Gewerkschaften für die Verbesserung von Arbeitsbedingungen, Löhnen und Arbeitsschutz einsetzten, nahmen teilweise Frauen auf (Nave-Herz, 1997, S. 18). Die 1878 vom Vorsitzenden der SPD, August Bebel (1840–1913), veröffentlichte Schrift „Die Frau und der Sozialismus“ beeinflusste sowohl das Denken über die Rolle der Frauen in der Partei als auch das Denken der Frauen über ihre gesellschaftliche Stellung. Die SPD formulierte Forderungen an den Reichstag nach Arbeiterinnenschutz, dem Wahlrecht für Frauen, gleichen Bildungschancen, privatrechtlicher Gleichstellung u. a. Zwar konnten diese zumeist erst nach der Jahrhundertwende bzw. nach dem Ersten Weltkrieg in der Weimarer Republik durchgesetzt werden (insbesondere das Wahlrecht für Frauen), aber die SPD war die einzige Partei, die sich explizit der Frauenfrage annahm und ihr auch bei den Parteitagen immer wieder Aufmerksamkeit schenkte und Beschlüsse fasste (ebd.).

Arbeiterinnen engagierten sich bereits ab 1863 in der sozialistischen Arbeiterbewegung und auch in der SPD, aber sie ordneten sich in die Parteihierarchie ein und stellten selten eigene Forderungen. Einige Frauen pflegten Kontakte zur bürgerlichen Frauenbewegung und rezipierten deren Schriften und Ideen. Sie übernahmen sie aber zumeist nicht, sondern veränderten sie entsprechend ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen.

Insbesondere aus zwei Gründen schlossen sie sich nicht der bürgerlichen Frauenbewegung an: *Erstens* fühlten sie sich von den bürgerlichen Frauen nicht ernst genommen und lehnten deren maternalistische Fürsorge ab. So stieß der 1869 von Louise Otto-Peters (1819–1895) gegründete „Verein zur Fortbildung und geistigen Anregung der Arbeiterfrauen“ bei den Arbeiterinnen nicht auf Gegenliebe und wurde bald wieder aufgelöst (Niggemann, 1981a, S. 18).

Zweitens, und dies war vielleicht der gewichtigere Grund, stimmten die politischen Überzeugungen der bürgerlichen und proletarischen Frauen hinsichtlich der Notwendigkeit einer grundsätzlichen Veränderung des gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Systems nicht überein. In diesem Zusammenhang konstatierte Emma Ihrer, Sozialistin und Mitherausgeberin der Zeitschrift „Die Gleichheit“, dass die Bemühungen der bürgerlichen Frauen zwar gut gemeint, aber nicht darauf gerichtet seien, die politischen, ökonomischen und strukturellen Ursachen der schlechten Lage der Arbeiterinnen zu beseitigen:

„Alle jene Forderungen und Projecte, mit denen die Frauen der besitzenden Klassen bisher an die Oeffentlichkeit traten, als: die Einrichtung von Sonntags- und Haushaltungsschulen, Mädchenheimen, Vereinen zur Hebung der Sittlichkeit gefallener Mädchen u. s. w. erkennen wir nur als Palliativmittel der Gegenwart an, die nimmermehr geeignet sind, das Uebel dauernd und gründlich zu beseitigen; höchstens können damit die schlechten Wirkungen des Uebels ein wenig abgeschwächt werden“ (Ihrer, 1893, S. 4).

In ihrer 1898 erschienenen Schrift „Die Arbeiterinnen im Klassenkampf“ stellte Emma Ihrer fest, dass eine Kluft existiere zwischen den bürgerlichen „Frauen-Rechtlerinnen“

und den Arbeiterinnen. Sie führt diese auf die grundsätzlich unterschiedlichen politischen Zielsetzungen beider Bewegungen zurück und erklärt,

„warum es gänzlich ausgeschlossen ist, daß wir, die Proletarierinnen, mit den Vertreterinnen des Klassenstaates Hand in Hand gehen. Sie tragen den Typus des Klassenstaats, dem sie bei allem Thun treu bleiben; wohl sind sie zu reformiren bereit, aber sie sind weit davon entfernt, an dem Gefüge der geheiligten Ordnung zu rütteln. Ein Bischen modernisieren, so weit es im Interesse der Bourgeoisie und vielleicht der noch Mittelklassen liegt, das wollen sie, aber was darüber hinaus liegt, ist auch für sie das Kräutlein ‚Rührmich-nichtan‘“ (Ihrer, 1898, S. 28).

Aus Ihrer Sicht sollte die Arbeiterinnenbewegung selbstständig für ihre Rechte kämpfen, sich „aus der bürgerlichen Bevormundung“ und „wohlmeinender Unterstützung“ lösen (ebd., S. 30). Sie verweist auf Clara Zetkin, die bei einer gemeinsamen Veranstaltung anerkannte, „daß Berührungspunkte zwischen bürgerlicher und proletarischer Frauenbewegung zwar vorhanden seien, legte aber dar, daß die Sozialdemokratie in allen Reformbewegungen ein zuverlässigerer und machtvollerer Bundesgenosse für die Proletarierinnen wäre, als die bürgerliche Frauenrechtleri“ (ebd., S. 39). Denn die soziale Lage der Arbeiterinnen stelle sich grundsätzlich anders dar als die der bürgerlichen Frauen. Eine wirkliche Verbesserung der Lage des Proletariats erfordere die Durchsetzung einer klassenlosen Gesellschaft, die allen Menschen gerecht wird. Ihrer kann sich eine Zusammenarbeit nur unter der folgenden Bedingung vorstellen:

„Wer aber den Arbeiterinnen helfen will die Gewerkschafts=Organisationen auszubauen, der muß zu ihnen kommen, *nicht als Salondame, sondern als Gleiche zu Gleichen*; nicht in den Salons durch geistreiche Gespräche, oder von da ausgehenden Petitionen läßt sich die Frauenfrage stückweis lösen, sondern einzig und allein kämpfend vereint mit denjenigen, welche gleich den Arbeiterinnen unter dem heutigen Gesellschaftssystem leiden und bereit sind, das Übel an der Wurzel zu packen“ (ebd., S. 29, Herv. i. O.).

Auf welches Übel spielt Emma Ihrer hier an? Die proletarische Frauenbewegung sah sich vielfachen Problemen gegenüber.

Erstens ging es um die soziale Lage der Arbeiterinnen, die wesentlich prekärer war als die der Männer. Die allermeisten von ihnen mussten zur Sicherung ihrer Existenz Erwerbsarbeit leisten. Entweder, um zum Familieneinkommen beizutragen, oder weil sie sich als Ledige selbst versorgen mussten. Dabei arbeitete der größte Teil der Frauen nicht in Fabriken – wo sie in der Regel niedere Arbeiten verrichten mussten und schlechter bezahlt wurden als die Männer, sondern in Dienstleistungsbereichen. Sie waren Hausangestellte, Dienstmädchen, Näherinnen und Schneiderinnen, Wasch- und Bügelfrauen in bürgerlichen Haushalten und auch in kleineren Betrieben. Darüber hinaus war Heimarbeit bis in das 20. Jahrhundert hinein weit verbreitet. Sie war schlecht bezahlt, die Entlohnung erfolgte nach Stücklohn, die notwendigen Arbeitsgeräte mussten die Frauen selbst bereitstellen. Feste Arbeitszeiten gab es nicht. Nicht nur die Frauen arbeiteten, auch die Kinder wurden früh eingespannt für einfache Arbeiten. Der Lohn reichte selten zum Leben. Für die Frauen bedeutete jede Form der Erwerbsarbeit eine Doppelbelastung, da sie neben der Arbeit auch noch für die Kinder und den Haushalt sorgen mussten.

Das Gedicht *Mein braves Weib* von Wilhelm Klecha, einem Maschinenschlosser, das in einer Sammlung von Arbeiterdichtungen veröffentlicht wurde (Levenstein, 1909), veranschaulicht die doppelte Belastung von Arbeiterfrauen als Fabrikarbeiterinnen und Hausfrauen. Der Autor drückt die Hoffnung aus, dass sich ihre Lage in der Zukunft durch eine Veränderung der gesellschaftlichen und politischen Ordnung verbessern wird, die sich im Osten als „rosigroter Sonnenschein“ ankündigt.

Mein braves Weib

*Seh ich dich deine fleißigen Hände
Des Abends an dem Waschfaß regen,
Ist mir's, als wollt sich eine Blende,
Ein Schleier vor die müden Augen legen.
Am Tag stand'st du an der Maschine
im staubigen Fabrikraum,
Und jetzt mit unverdrossener Miene
Wühlst du im weiten Seifenschäum.*

*Sonnabend! Schluß nach fleiß'gem Schaffen?
Auch du magst dich nach Ruhe sehnen;
Doch du mußt deine Kräfte raffén
Und fleißig deine Glieder dehnen;
Darfst nicht an deine Zukunft denken,
Ob dir das Mühen Schaden bringt,
Mußt ewig deine Wäsche schwenken,
Bis morgens dir der Vogel singt. –*

*Und Sonntags, anstatt auszuruhen,
um neue Kräfte aufzuspeichern,
Stehst du vor deinen Leinentruhen
Und willst mit Arbeit dich bereichern;
Und scheint die Sonne warm hernieder
Und lockt dich in das grüne Land,
Sitzt du bei deiner Arbeit wieder
Den Strumpf und Stopfholz in der Hand.*

II (Mein braves Weib)

*Du armes Weib! Wie ein Verbrechen –
(Ich möchte mir mein Haupt verhüllen)
Ist mir's, daß ich nicht mein Versprechen,
Das ich dir einst gab, kann erfüllen,
Daß du mit deinen schwachen Fäusten
Mir mühevoll zur Seite stehst,
und so mußt schwere Arbeit leisten,
Ob du dabei auch selbst vergehst.*

*Du aber lächelst: „Still, mein Lieber,
Ich tu ja nur die Pflicht, die mein,
und Arbeit macht die Lieb nicht trüber,
Sie zeigt sie nur in hell'rem Schein.
Du weißt doch selbst, daß viele Münder
Dein Arm allein nicht nähren kann
Und sollen Sorge unsre Kinder
Erleiden? Willst du's, lieber Mann?*

*Du willst es nicht und bist beklommen,
Daß du es nicht allein kannst zwingen.
Harr aus! Einst wird die Zeit noch kommen,
Wo wir ein bessres Los erringen:
Im Osten färbt ein Strahlenstreifen
Schon rosigrot den Himmel klar,
Und bald soll'n unsere Früchte reifen,
Dann sind wir jeder Sorge bar.*

Wilhelm Klecha

Quelle: Adolf Levenstein (Hrsg.) (1909). *Arbeiter=Philosophen und =Dichter*. Band 1: Blech-Berg-Metall-Textilarbeiter, Sticker, Handschuhmacher, Bäcker, Buchdrucker, Weberinnen und Dienstmädchen. Berlin: Verlag Eberhard Frowein, S. 15 f.

Zweitens wurden die Frauen durch das Gesetz faktisch auf eine Stufe mit unmündigen Kindern gestellt, die sie erziehen sollten. „Kurz, das deutsche Weib besitzt –, wie die Sklaven, nur Rechte, die man ihm ‚aus Güte‘ bewilligt!“ (Ihrer, 1893, S 3). Die Frauen hatten nicht nur kein Wahlrecht, sondern ihnen wurde vor dem Hintergrund des Vereinsgesetzes von 1850 bis 1908 politische Partizipation, Teilhabe und Gestaltung verweigert.

Drittens mussten sich die Sozialistinnen entscheiden, ob sie sich – wie die bürgerliche Frauenbewegung – primär für ihre eigene gesellschaftliche und politische Emanzipation einsetzen wollten oder ob sie sich dem Kampf der Arbeiterschaft um Emanzipation der Klasse anschließen sollten.

Eine Zusammenarbeit mit der bürgerlichen Frauenbewegung wurde weitgehend abgelehnt, da eine ihrer Hauptforderungen, der Zugang von Mädchen und Frauen zu höherer Bildung, nicht der Lebensrealität und den Bedürfnissen der Arbeiterinnen entsprach. Emma Ihrer berichtet über eine Versammlung von Vertreterinnen der bürgerlichen und der proletarischen Frauenbewegung in Berlin 1882, in deren Mittelpunkt die Forderung der bürgerlichen Frauen nach einer „Hebung der Sittlichkeit des Arbeiterstandes“ stand. Die Anwesenden wollten sich diese Forderung nicht zu eigen machen, da sie ihrer Meinung nach das eigentliche Problem verschleierte.

„[D]a erhoben aber die Arbeiterinnen ihre Stimmen um jenen klär [sic] zu machen, dass, wenn man ernstlich gewillt sei, *etwas zur Besserung der doppelt schlechten Lage* der Arbeiterinnen zu thun, man nicht die Sache am verkehrten Ende anfangen dürfe, sondern den Arbeiterinnen nur geholfen werden könne, wenn man zuerst ihre materielle Lage verbessere“ (ebd., S. 4, Herv. i. O.).

Ein Zusammengehen mit der Arbeiterbewegung wurde zwar als sinnvoll erachtet, trotz der Einschränkungen, die das repressive Vereinsgesetz bis 1908 verfügte. Politische Arbeitervereine, die Frauen zuließen, setzten unter Umständen ihre Existenz aufs Spiel. Hinzu kam, dass auch innerhalb der Arbeiterschaft die Forderung der Frauen nach Emanzipation und nach Verbesserung ihrer Löhne nicht nur positiv aufgenommen wurde.

„Nach Auflösung aller Frauenvereine wurde versucht, die Fachvereine der Männer zu bewegen, die Frauen aufzunehmen doch fürchteten diese, einerseits dann denselben Massregeln zu verfallen wie die Frauenvereine, andererseits glaubte die Arbeiterpartei damals noch durch die Beschränkung der schlecht gelöhnten Frauenarbeit eine Aufbesserung der Löhne der ganzen Produktions-Verhältnisse herbeiführen zu können“ (ebd., S. 6).

Die Frauen nahmen also ihren Kampf um politische und gesellschaftliche Emanzipation, wirtschaftliche Selbstständigkeit und die grundlegende Verbesserung ihrer Lebensbedingungen selbst auf. Im Vordergrund standen Forderungen nach besserer Entlohnung. Die Volkszählung im Jahr 1885 wies einen erheblichen Lohnabstand zwischen Männern und Frauen nach, obwohl – oder gerade weil – die Erwerbstätigkeit der Frauen in den verschiedenen Bereichen – Industrie, Kleingewerbe, Hauswirtschaft – zwischen 15 und 40 Prozent gestiegen war (ebd.).

Die proletarisch-sozialistische Frauenbewegung verselbstständigte sich spätestens in den 1890er Jahren und verfolgte eigene Ziele. Es entwickelten sich verschiedene Strömungen, die sich insbesondere in Bezug auf ihr Verhältnis zur Arbeiterbewegung unterschieden. Während die eine Richtung eher die Emanzipation der Frauen in den Blick nahm, vertraten andere, so auch Clara Zetkin, die Auffassung, dass erst

die Emanzipation der Arbeiterklasse durchgesetzt werden müsse und sich die Frauen dafür einsetzen sollten. Diese Richtung verfolgte gleichzeitig drei Zielsetzungen: *Ers- tens* solidarisierten sich deren Vertreterinnen mit der Arbeiterbewegung und unterstützten deren Forderungen. *Zweitens* stellten sie innerhalb der Arbeiterbewegung den Anspruch, dass frauenbezogene Belange gehört und auch politisch unterstützt werden. *Drittens* beteiligten sie sich an innerparteilichen Diskussionen (Nave-Herz, 1997, S. 17). So unterstützten die Arbeiterinnen nach der Aufhebung des Vereinsgesetzes die SPD, dessen Vorsitzender August Bebel sich für das Frauenstimmrecht stark machte, das dann 1918, vor allem auf Bestreben der SPD, in die Reichsverfassung aufgenommen wurde.

4.3.2 Proletarische Frauenbewegung und Bildung im Kaiserreich

Da der proletarischen Frauenbewegung bis 1908 jegliche politische Betätigung verboten war und sie die sozialistische Arbeiterbewegung kaum unterstützen konnte, führte sie ihren Kampf um Gleichberechtigung und Emanzipation eher im Hintergrund bzw. im Verborgenen. Besondere Bedeutung kam dabei der politischen Agitation und Aufklärung innerhalb der Frauenbewegung zu. Ein Medium hierfür waren politische Monatschriften, wichtig waren darüber hinaus Bildungs- und Unterstützungsvereine, in denen versucht wurde, das politische Bewusstsein der Mitglieder zu schärfen. Die Staatsmacht setzte diesem Bemühen allerdings bis zur Aufhebung des repressiven Vereinsgesetzes enge Grenzen.

Die Gründung eigener Bildungs- und Unterstützungsvereine durch die proletarisch-sozialistische Frauenbewegung, auch in Abgrenzung zur bürgerlichen Frauenbewegung, begann nach der Reichsgründung 1871. Die Arbeiterinnen entwickelten ihr politisches Bewusstsein in Wechselwirkung zwischen praktischem politischem Handeln und Selbstaufklärung. Dabei spielten die immer wieder bedrohten Hilfs- und Bildungsvereine eine wesentliche Rolle, ebenso wie individuelle Lernanstrengungen.

Emma Ihrer setzte sich in ihrer Abhandlung *Die Arbeiterinnen im Klassenkampf. Anfänge der Arbeiterinnen-Bewegung, ihr Gegensatz zur bürgerlichen Frauenbewegung und ihre nächsten Aufgaben* aus dem Jahr 1898 ausführlich mit der Entwicklung der Arbeiterinnenvereine auseinander und beschreibt die Zielsetzungen und die Arbeit des ersten von Arbeiterinnen in Berlin 1872 gegründeten Arbeiterfrauen und Mädchenvereins folgendermaßen:

„Die Thätigkeit des Vereins erstreckte sich zwar auch auf gegenseitige Unterstützung, war aber vor Allem darauf gerichtet, Belehrung und Aufklärung unter den Proletarierinnen zu verbreiten nach allen Richtungen hin. Die einfache und freie Besprechung der wirtschaftlichen Misere in den Versammlungen, fand volles Interesse und Verständniß bei den arbeitenden Frauen. Schlicht wie ihr Empfinden war die Art des Vortrags der Klassen- und Leidesgenossinnen, hiervon fühlten die Proletarierinnen sich angeregt und so fand allmählig die aufblühende Arbeiterbewegung in den Herzen und Köpfen der Frauen Wiederhall“ (Ihrer, 1898, S. 8).

Auch in einigen anderen Städten wurden entsprechende Vereine gegründet. Dem Verein war keine lange Dauer beschieden. Er wurde wegen Verstoßes gegen das Vereinsgesetz aufgelöst. Der Kommentar von Emma Ihrer dazu lautete:

„Die Polizeibehörde sah sich veranlaßt, auf Grund des § 8 des famosen Vereinsgesetzes, welcher die Theilnahme von Frauen an *politischen Vereinen* verbietet, sowie das Inverbindungtreten solcher Vereine, gegen die Leiterinnen des Frauen=Vereins strafrechtlich vorzugehen, angeblich, weil sie sich durch Beschäftigung mit Politik strafbar gemacht hatten“ (ebd., Herv. i. O.).

Die Auflösung beruhte auf einem gerichtlichen Urteil, die Vereinsvorsitzenden wurden mit Geldstrafen belegt. Zwei Frauen erhielten zusätzlich sechs Wochen Gefängnis „wegen Beleidigungen, die sie durch Reden in den Versammlungen begangen haben sollen“ (ebd.). Die Staatsmacht hatte also zugeschlagen und die Frauen in ihre Grenzen verwiesen.

„Die schmachvolle Stellung der Frauen in Deutschland wurde hier zum ersten Mal von Amtswegen scharf beleuchtet; Polizei und Staatsanwalt haben nach eigenem Ermessen festzustellen, welchen öffentlichen oder wirthschaftlichen Fragen *politisch* sind – für die Frauen“ (ebd., Herv. i. O.).

Weitere Vereinsgründungen zur Organisation und Interessenvertretung von Arbeiterinnen folgten. Insbesondere ging es um die Durchsetzung höherer Löhne, besserer Arbeitsbedingungen und Arbeitsschutz. An der Frage der Prostitution, die die Bürgerlichen und auch die Obrigkeit eindämmen wollten, entfaltete sich erstmals eine öffentliche Diskussion zur sozialen Lage der Arbeiterinnen. Auch weil diese selbst sich in die Debatten einmischten und auf die Gründe für die zunehmende Prostitution aufmerksam machten:

„Die Prostitution sei einfach eine Gefolgschaft der ungesunden wirthschaftlichen und gesellschaftlichen Zustände des Klassenstaates und der rechtlosen Stellung der Frauen in demselben“ (ebd., S. 11).

1885 wurde in Berlin der Verein zur Vertretung der Interessen der Arbeiterinnen gegründet, dessen Ziel laut Satzung die

„Hebung der geistigen und materiellen Interessen der Mitglieder, insbesondere Regelung der Lohnverhältnisse, gegenseitige Unterstützung bei Lohnstreitigkeiten, Aufklärung durch fachgewerkliche und wissenschaftliche Vorträge, Beschaffung einer Bibliothek, Pflege der Kollegialität durch gesellige Zusammenkünfte und die Errichtung eines Arbeitsnachweises“ war (zit. in ebd., S. 12).

Dieser Verein diente als Vorbild für weitere ähnliche Gründungen im ganzen Land. Entsprechend den Statuten gründeten die Frauen Kommissionen, deren Aufgabe es war, durch Forschung Aufschluss über die Arbeitsbedingungen der Arbeiterinnen in den verschiedenen Branchen zu erhalten und ihre Ergebnisse und Erkenntnisse zu kommunizieren. Die Vereinsmitglieder wurden in Versammlungen über die Ergebnisse unterrichtet. Emma Ihrer berichtet, die „damaligen Veröffentlichungen über die

schlechten Löhne, die lange Arbeitszeit und unwürdige Behandlung wurden zum Gegenstand allgemeiner Besprechung“ (ebd., S. 13).

In einer Zusammenstellung listet sie 56 Vereine auf, von denen sich 28 primär der Bildungsarbeit für Frauen und Mädchen widmeten. Darüber hinaus boten viele Vereine den Mitgliedern Rechtsschutzberatung sowie eine Unterstützung im Krankheits- und Todesfall an, außerdem unterstützten sie Lohnverhandlungen (Ihrer, 1893, S. 8–15). Neun Frauenvereine sahen sich ausschließlich als soziale Unterstützungsvereine an. 14 Arbeiterhilfsvereine ließen Frauen und Männer zu, sie waren ebenfalls eher Unterstützungsvereine, engagierten sich aber auch für die Bildung ihrer Mitglieder. Darüber hinaus erwähnt Ihrer den Verein Volksbühne und den Verein Freie Volksbühne, die ihre primäre Aufgabe darin sahen, das allgemeine und kulturelle Bildungsniveau der Arbeiterschaft zu heben. Zwei Vereine gaben Kurse „zur Erlernung schneller Hilfeleistungen bei Unglücksfällen“ (ebd., S. 10). Ein Verein bezeichnet als seinen Zweck „die Verbreitung einer auf den Errungenschaften unserer heutigen Naturwissenschaften aufgebauten Weltanschauung durch Vorträge und Lektüre“ (ebd., S. 14).

Einige der Frauenvereine widmeten sich explizit der Agitation für günstigere Arbeitsbedingungen oder für den Eintritt der Arbeiterinnen in die Gewerkvereine. Der 1892 in Mannheim gegründete Verein sozialistischer Frauen und Mädchen beschreibt seinen Vereinszweck folgendermaßen: „Der Verein schliesst sich der sozialdemokratischen Partei Deutschlands an und wirkt gemeinschaftliche mit dieser für die ökonomische wie politische Freiheit des weiblichen Geschlechts. Zur Aufklärung werden geeignete Vorträge gehalten“ (ebd.).

Die Frauenvereine, die ausschließlich oder unter anderem Bildungsangebote machten, gaben folgende Zwecke ihrer Arbeit an:

- gegenseitige Unterstützung und Handarbeitsunterricht
- Organisation der arbeitenden Frauen und Mädchen, deren Aufklärung und Lohnaufbesserung
- Aufklärung der Frauen und Mädchen über Tagesfragen und Erweckung ihres Interesses für öffentliche Angelegenheiten. Geplant: Anschaffung einer Bibliothek
- fachgemäße Belehrung und Förderung der allgemeinen Bildung durch Vorträge
- statistische Erhebungen über die Erwerbsverhältnisse, Rechtsschutz, Belehrung durch regelmäßige Vorträge
- Besserstellung der Mitglieder in geistiger und wirtschaftlicher Beziehung
- Hebung geistiger Interessen
- Agitation, Abhaltung von Versammlungen, Gründung einer Bibliothek
- Förderung der geistigen und materiellen Interessen seiner Mitglieder durch Vorträge, Diskussionen und Lektüre
- Belehrung durch gewerbliche und wissenschaftliche Vorträge oder Vorlesungen
- Aufklärung und Fortbildung durch Vorträge, Agitation, Bibliothek
- Aufklärung durch Verbreitung geeigneter Schriften
- Förderung der Bildung durch Wort und Schrift
- geistige und sittliche Hebung seiner Mitglieder durch Abhaltung von populärwissenschaftlichen Vorträgen sowie Besprechungen gemeinsamer Interessen

Die Vereine wurden also Orte des Lernens und der Aufklärung. Das Verstehen politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Zusammenhänge und ihre Auswirkungen auf die Arbeitswelt und die Lebenswelt der Arbeiterinnen wurde aus der Perspektive individueller und kollektiver Erfahrungen reflektiert und führte zur Entwicklung eines gemeinsamen politischen Bewusstseins und zum Verständnis der Relevanz solidarischen politischen Handelns. Einige methodische Ansätze erinnern an die extensive, verbreitende Volksbildung der Zeit, insbesondere die Vorträge und Vorlesungen. Hinweise auf Diskussionen, Lektüre und die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebens- und Arbeitsbedingungen mit dem Ziel ihrer Verbesserungen durch politische Intervention weisen auf eine intensive politische Bildungsarbeit hin.

Die Arbeit mit den Vereinsmitgliedern zeigte Emma Ihrer und anderen Mitstreiterinnen die Relevanz von Bildungs- und Aufklärungsarbeit für die Arbeiterinnen, deren Schulbildung zumeist mangelhaft war, weil sie aufgrund ihrer Doppelbelastung als Erwerbstätige und Hausfrauen weder Zeit noch geistige Kapazitäten für Weiterbildung hatten.

Da in der Zeit des Sozialistengesetzes bis 1890 und danach durch das bis 1908 geltende Vereinsgesetz die Möglichkeiten, Frauen zu erreichen, eher eingeschränkt waren, gründete Emma Ihrer mit eigenen Mitteln 1889 die Zeitschrift „Die Arbeiterin“, die vom zweiten Jahrgang an als „Die Gleichheit: Zeitschrift für Interessen der Arbeiterinnen“ veröffentlicht wurde. Ab 1908 war sie offizielles Organ der SPD. Herausgeberinnen waren Emma Ihrer bis etwa Mitte der 1890er Jahre und von 1892 bis 1917 Clara Zetkin. Neben ihnen veröffentlichten bekannte Sozialdemokratinnen wie Lily Braun oder Käthe Duncker Artikel, aber auch viele unbekannte Autorinnen.

Die Zeitschrift erschien zweimal im Monat und machte es sich zur Aufgabe, Arbeiterinnen über ihre soziale Lage aufzuklären. Sie enthielt politische Artikel, Berichte über Arbeits- und Lohnbedingungen sowie gesetzliche Regelungen zum Frauenstimmrecht und zur Frauenbewegung und gab Hinweise zu Agitation und Organisation für Partei und Gewerkschaft. Dabei ging es nicht nur um die deutsche Frauenbewegung, sondern es wurden sehr regelmäßig kleinere Artikel zu internationalen Entwicklungen veröffentlicht.

Auf welche Art und Weise Aufklärung betrieben wurde, verdeutlicht der einleitende Artikel aus Heft 1 der „Gleichheit“ aus dem Jahr 1900. Es wird keine Verfasserin genannt, möglicherweise hat ihn Clara Zetkin als verantwortliche Redakteurin geschrieben. Der Beitrag ist ein Aufruf an alle Proletarierinnen, sich im neuen Jahrhundert mehr denn je um die Emanzipation der Frauen zu kümmern. Nachdem im 19. Jahrhundert die Grundlage dafür gelegt worden war, scheint es der Autorin an der Zeit, durch eigenen Kampf ihre Arbeits- und Lebensbedingungen endgültig zu verbessern.

Der Artikel ist mit dem Aufruf überschrieben „Dem Kampfe entgegen! Der Freiheit entgegen!“ („Die Gleichheit“, 1900, S. 2), Gegenstand ist eine Analyse der gesellschaftlichen Situation der Frauen. Sie werden bezeichnet als „sozial Enterbte“, die vom wirtschaftlichen Aufschwung Ende des 19. Jahrhunderts nicht profitieren konnten und

deren Arbeit durch Mechanisierung entwertet wurde. Bezogen auf die Arbeits- und Lebenssituation heißt es:

„Was erntest du von den Früchten deines Mühens? Bettelgroschen, zu viel zum Sterben, zu wenig zum Leben. In der Folge eine freudlose, sorgenbelastete Existenz, voller Härten und Entbehrungen; kein Leben, ein Vegetieren; ein ewiges Hin und Her an der Grenze des Verhungerns, oft die Noth in ihrer düstersten Gestalt“ (ebd.).

An anderer Stelle wird auf ihre doppelte Unterdrückung hingewiesen, die sich aus ihrer gesellschaftlichen Stellung und politischen Situation ergibt:

„Als Angehörige eines sozial unfreien Geschlechts, als Angehörige einer ausgebeuteten und sozial unfreien Klasse, den Nacken gebeugt unter das Doppeljoch der Geschlechtsklaverei und der Klassensklaverei, Stehst Du, Proletarierin, an der Jahrhundertwende“ (ebd.).

Um diese Situation zu überwinden, sollen sich die Frauen in Solidarität mit den Proletariern der sozialistischen Bewegung anschließen. Es scheint hier das politische Argument durch, dass die Befreiung des Proletariats und damit die Emanzipation der Frauen erst durch die Abschaffung des Kapitalismus erfolgreich sein wird,

„mit der Befreiung der Arbeit vom Joche des Kapitals werden die Ketten fallen, welche die Proletarierin als Mitglied der wirtschaftlich abhängigen, ausgebeuteten Klasse trägt, müssen aber auch die letzten Fesseln zerreißen, die sie als Frau in Unterbürtigkeit und Botmäßigkeit vom Manne halten. Die armselige Lohnsklavine, die in düsterem Elend, in Unwissenheit und Knechtschaft ihre Tage dahinschleppt, soll zur freien Arbeiterin werden, die alle Kulturmöglichkeiten zu nützen, alles Kulturwerk zu fördern vermag. Die sozial unterbürtige Frau soll der freien, gleichberechtigten Gesellschaftsbürgerin weichen, die unbehindert durch soziale Schranken ihre Eigenart entfalten, auf allen Gebieten des Lebens wirken kann“ (ebd., S. 3).

Der Artikel macht den Leserinnen unmissverständlich klar, dass auch sie für diesen Kampf verantwortlich sind und dass er Opfer verlangen wird. „In Reih und Glied dieser Kämpfenden ist Dein Platz, Proletarierin, die Du sehnsüchtig nach freiem, vollem Menschenthum verlangst.“ Politische Beteiligung wird quasi zur Pflicht erhoben, wenn der Leserin zugerufen wird: „Hinein in die Gewerkschaft, hinein in die politische Bewegung!“ (ebd.).

Dies weist auf einen weiteren Ort hin, durch den Arbeiterinnen ihr politisches Bewusstsein und ihre politische Handlungsfähigkeit entfalten sollten: die Gewerkschaften. Nach der Jahrhundertwende und mit der Aufhebung des Vereinsgesetzes 1908 wurde ihre Mitarbeit in den Gewerkschaften möglich. Engagierte Frauen drängten innerhalb der Gewerkschaften stärker auf Beteiligung und auch auf Berücksichtigung ihrer Anliegen und speziellen Belange. Dies lässt sich vor allem nachvollziehen in den Berichten über die Gewerkschaftskongresse, in denen immer wieder Anträge der Frauen und Resolutionen zu Themen, die sie betreffen, dokumentiert wurden. So ging es nicht nur 1901 beim vierten Gewerkschaftskongress um Frauenagitation, auch spätere Kongresse widmeten sich dem Thema.

Argumentiert wurde, dass Frauen als Agitatorinnen Frauen besser ansprechen können, da sie sich in ihre Probleme und Lebenssituation hineinversetzen können. Immer ging es um die Organisation von Frauen und ihre Mitgliedschaft, um die Kraft der Gewerkschaften zu stärken. Probleme bei der Ansprache ergaben sich einerseits aus den Arbeitsstrukturen. Frauen waren weniger in der Industrie als vielmehr in Dienstleistungsbereichen, in Kleinbetrieben, teilweise noch in Heimarbeit beschäftigt und damit schwer erreichbar. Andererseits musste für die Mitgliedschaft Zeit und Geld aufgebracht werden, worüber die Frauen noch weniger verfügten als die Männer.

Bereits früher war die Erkenntnis gereift, dass insbesondere junge Frauen Berufsarbeit häufig nur als ein Übergangsstadium vor Ehe- und Familienzeit ansähen und deswegen kaum zu organisieren seien. Hinzu kam die Tatsache, dass den Frauen per Gesetz „politische Unmündigkeit“ auferlegt wurde und damit politische Betätigung untersagt war. Als solche wurde die Arbeit in Gewerkschaften angesehen („Die Gleichheit“, 1900, Nr. 16).⁴⁰ Beim 10. Gewerkschaftskongress 1919 wurde dann darauf aufmerksam gemacht, dass „Agitation [...] in einer grundsätzlichen Erziehung zum Sozialismus bestehen“ muss. Das heißt, Agitation wurde auch als politische Bildungs- bzw. Erziehungsaufgabe angesehen.

Die politische Arbeiterinnenbildung war seit der Reichsgründung bis 1919 organisatorisch und strukturell eher fragmentiert, sie fand – wie bei den Männern auch – zumeist in Vereinen statt und im Sinne der Selbstbildung über die Zeitschrift „Die Gleichheit“. Die Sozialistinnen verfolgten inhaltliche Zielsetzungen, die denen der proletarisch-sozialistischen Arbeiterbildung entsprachen, hatten aber bis 1908 aufgrund gesetzlicher Vorgaben das Problem, ihre Vorstellungen in der Praxis umzusetzen.

Otilie Baader berichtet in ihren Lebenserinnerungen über eine Konferenz der sozialdemokratischen Frauen im Herbst 1908, in der u. a. über eine Neuaufstellung der Bildungsarbeit diskutiert wurde (Baader, 1921/1979, S. 100–111). Man beschloss, es den Ortsverbänden der SPD zu überlassen, ob die Frauenbildungsvereine aufgelöst werden oder weiterarbeiten sollten. Auf jeden Fall wurde beschlossen, dass „Unabhängig von den Vereinsabenden der Männer für die weiblichen Mitglieder Zusammenkünfte einzurichten [sind], welche ihrer theoretischen und praktischen Schulung dienen“ (ebd., S. 210 f.). Die Frauen sahen ihre eigene Weiterbildung als wichtig und notwendig an und konnten diese nun endlich ohne Verfolgung entsprechend ihren Bedürfnissen organisieren. Darüber hinaus besuchten interessierte Frauen vermutlich die Veranstaltungen der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und weitere Bildungsangebote, die ihnen offenstanden. Dort wurden aber nach dem Selbstverständnis der Gesellschaft, das auf politischer unbedingter Neutralität basierte, keine politischen Inhalte diskutiert.

⁴⁰ Vgl. Die Frau in der Gewerkschaft (1900). *Die Gleichheit. Zeitschrift für die Interessen der Arbeiterinnen*, (10)26, 19. Dezember 1900, S. 202–204. <https://collections.fes.de/historische-presse/periodical/zoom/239902>.

4.4 Frauenbildung – Beispiele aus der Weimarer Republik

Frauenbildung im Sinne von Erwachsenenbildung, in deren Mittelpunkt die individuelle Aneignung allgemeinen, beruflichen, gesellschaftlichen oder politischen Wissens zur Emanzipation und zur Entfaltung der Persönlichkeit steht, entwickelte sich erst allmählich. In bürgerlichen Haushalten bildeten sich die Frauen selbstständig weiter. Organisierte Formen der Volksbildung wie etwa über die 1871 gegründete Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung (→ Kap. 6.3.2) standen allen Frauen offen, soweit keine politischen Themen angeboten wurden. Diese Veranstaltungen wurden eher von Frauen der Unterschicht besucht. Darüber hinaus hatten Frauen Zugang zu Vereinen zur Wissenschaftspopularisierung.

Die bürgerliche Frauenbewegung stellte in Bezug auf eine allgemeine Weiterbildung der Frauen nach Abschluss der Schule keine besonderen Forderungen. Ihre bildungspolitischen Ziele richteten sich auf den Zugang und die Anerkennung höherer Bildung für Mädchen, auf die Zulassung zum Studium und die damit verbundene Prüfungsberechtigung sowie auf eine standesgemäße Berufsausbildung für Frauen aus dem Bürgertum. Bis 1919 partizipierten die Mitglieder der proletarisch-sozialistischen Frauenbewegung, soweit es das Vereinsgesetz zuließ, an den Bildungsangeboten der Arbeitervereine. Sie forderten verbesserte Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen und den Zugang zu existenzsichernden Erwerbsmöglichkeiten.

Für beide Richtungen der Frauenbewegung gilt, dass weitergehenden Bildungsmöglichkeiten im Sinne der Volks- oder Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik größere Bedeutung beigemessen wurde. Da einige grundsätzliche politische und rechtliche Forderungen der Frauenbewegungen in der Weimarer Reichsverfassung verwirklicht wurden, etwa das Wahlrecht, stand ihrer persönlichen Entfaltung und politischen Teilhabe zumindest rechtlich nichts mehr im Wege.

Gesellschaftliche Konventionen, die sie in ihrer persönlichen Freiheit einschränkten, verloren an Bedeutung, die Frauen nutzten die neu gewonnenen Möglichkeiten, ihren Interessen gemäß politisch und gesellschaftlich zu handeln. Auch im Bildungsbereich fielen weitere Schranken. Der Zugang zu höherer Bildung wurde erleichtert, ebenso wurde ein Studium für Frauen selbstverständlicher. 1923 erhielt die erste Frau eine Professur. Bis 1933 – als sie von den Nationalsozialisten mit einem Berufsverbot belegt und entlassen wurden – wurden 24 Professorinnen berufen (Karsch, 2017, S. 77).

Auch Frauen der unteren Schichten wollten sich weiterbilden, sodass der Erwachsenenbildung bzw. Volksbildung eine wesentlich größere Bedeutung beigemessen wurde – unter anderem durch Artikel 148 der Weimarer Verfassung, durch den sie Verfassungsrang erhielt. Die finanzielle Förderung kam auf kommunaler und städtischer Ebene vor allem den Volkshochschulen zugute. Bedeutsam ist, dass der Aufbau eines pluralen Volksbildungswesens erstmals ohne staatliche Repressionen möglich wurde (→ Kap. 6.4.1).

Im Nachhinein wurde diese Zeit als „Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung“ bezeichnet. Zum einen, weil es überhaupt möglich wurde, entsprechend den vielfältigen gesellschaftlichen Strömungen eine inhaltlich differenzierte Volksbildung zu or-

ganisieren, zu institutionalisieren und Kontroversen offen auszutragen. Zum anderen, um darauf hinzuweisen, dass die Nationalsozialisten viele der Errungenschaften, insbesondere die Ansätze einer kritischen politischen Bildung, wieder verboten und deren Protagonistinnen und Protagonisten teilweise verfolgt, verhaftet und in Konzentrationslagern umgebracht wurden (Laack, 1984).

In Bezug auf die Weiterentwicklung der Frauenbildung kam den Volkshochschulen besondere Bedeutung zu. Nicht nur, weil sie Männern und Frauen gleichermaßen offenstanden, sondern auch, weil viele Volkshochschulen Frauenabteilungen einrichteten, die sich mit ihren Bildungsangeboten und -programmen explizit an Frauen wandten (Schüßler, Eggemann & Hering, 2000, S. 42 f.).

Es ist beim jetzigen Stand der Forschung nicht möglich, die Frauenbildung der Weimarer Republik umfassend darzustellen. Es existiert eine Dissertation zum Thema mit dem Schwerpunkt Weimarer Republik (Eggemann, 1997), ein umfangreicher Sammelband zu verschiedenen Epochen (Ciupke & Derichs-Kunstmann, 2001), vereinzelt Überblicksartikel (Stiefel, 1993; Rölke, 1994; Tietgens, 2001; Eggemann, 2001; Zeuner, 2004; Paulus, 2010) sowie ein Aufsatz und eine Dissertation zu Thüringer Richtungen der Volksbildung, die unter anderem die Frage der Frauenbildung berücksichtigen (Reimers, 2001, 2003). Darüber hinaus finden sich Beiträge zu ausgewählten Protagonistinnen der Volksbildung (Dannemann, 1994; Flaig, 1998; Zeuner, 2001a; Ciupke, 2001; Recknagel, 2001, 2002; Faulstich & Zeuner, 2001; Faulstich-Wieland, Miehlich & Muhl, 2025).

Die Beiträge präsentieren verschiedene Ansätze und Konzepte der Frauenbildung und unterscheiden zwischen Angeboten der politischen Bildung, die sich dezidiert mit der gesellschaftlichen und politischen Rolle der Frau als Staatsbürgerin in einer demokratischen Gesellschaft auseinandersetzen – eine Perspektive, die insbesondere aus der Arbeiterbewegung stammende Autorinnen und Volksbildnerinnen stark machen – und solchen, die eher die kulturellen Aufgaben der Frau thematisieren oder Ziele wie Selbstfindung und Innerlichkeit beschreiben.

Die Analysen erfolgen zumeist personen-, organisations- oder inhaltsbezogen. Ein Zusammenhang mit Zielsetzungen der verschiedenen Richtungen der Frauenbewegung lässt sich eher implizit über die Angebote erschließen oder – seltener – über theoretische bzw. agitatorische Äußerungen einiger Autorinnen, die sozialistischen Richtungen der Arbeiterbewegung zuzurechnen sind und die in der Tradition der proletarisch-sozialistischen Arbeiterinnenbewegung insbesondere die politisch-gesellschaftliche Aufgabe der Frau thematisieren. Ihnen ist es ein Anliegen, sie mittels politischer Bildung in ihrer Rolle als aktive Staatsbürgerinnen in der Demokratie zu stärken.

4.4.1 Politische Bildung für Frauen: „Millionen Frauen sind aufzuklären, die gänzlich unwissend der Politik gegenüberstehen“

Ein kurzer Artikel der Hamburger Oberschulrätin Olga Essig (1894–1965) aus dem Jahr 1918/19, „Politische Schulung der Frauen“, der in der Zeitschrift „Die Frau“ veröffentlicht wurde, beinhaltet ein Plädoyer für die Intensivierung der politischen Bil-

derung für Frauen. Kurz nach der Revolution und der Verabschiedung der Weimarer Verfassung, die Frauen das Wahlrecht garantierte, weist sie darauf hin, dass sich diese auf die Ausübung ihrer neuen Rechte vorbereiten und politische Kenntnisse erwerben müssten. Ausgangspunkt ihrer Argumentation ist die Feststellung „Schneller als die fortschrittlichsten Frauen es zu hoffen gewagt haben, hat die Revolution den deutschen Frauen die volle staatsbürgerliche Gleichberechtigung gegeben“, und sie fährt fort: „Selbst die äußerste Rechte – jetzt Deutschnationale Volkspartei – bekennt in ihren Richtlinien: ‘Die Mitarbeit der Frauen im öffentlichen Leben ist geboten!’“ (Essig, 1918/19, S. 170).

Um die verfassungsmäßig verankerte Gleichberechtigung tatkräftig umzusetzen, wurden deutschlandweit Frauenausschüsse, Frauenkomitees, Frauenerwerbssauschüsse usw. gegründet – mit dem Ziel, Frauen auf die Übernahme einer aktiven politischen Rolle in den bestehenden Parteien vorzubereiten und sie zu integrieren. Soweit dies Frauen betraf, die ohnehin bereits politisch tätig waren, sieht Olga Essig die Bemühungen als legitim und auch sinnvoll an. Über die „Millionen“ Frauen, die bis dahin kaum politische Interessen hatten und daher über ein eher geringes politisches Urteilsvermögen verfügten, sagt sie allerdings:

„Es liegt die Vermutung nahe, dass nicht innerste Überzeugung, sondern die Parteirichtung des Gatten, Bruders, Vaters, Tradition, Sitte, die Wahl der Partei ausschlaggebend bestimmen. Daraus ergibt sich aber die weit größere Gefahr, daß die Zahl der urteilslosen Mitläufer unheilvoll anwachsen, und daß die Frauen sich dem bisher ausschließlich männlich orientierten Parteileben sklavisch eingliedern und darauf verzichten, die Fragen der Politik als Frauen zu durchdenken, ihre besondere Mission als Frauen im öffentlichen Leben zu erfüllen, wie es die Vorkämpferinnen für Frauenrechte sie vorgezeichnet und als Begründung für ihre Forderungen formuliert haben. Es gilt also, die Massen der politisch völlig unerfahrenen Frauen zu denkenden, überzeugten Parteigenossinnen und Staatsbürgerinnen zu erziehen“ (ebd., S. 171).

Ausgehend von dieser Feststellung, zeichnet Essig ein Bild der sich entfaltenden politischen Bildung für Frauen im neuen Staat. Sie konstatiert eine Spaltung der Bildungsangebote in eine politisch neutrale Richtung – vertreten vor allem durch die bürgerlich-liberalen Frauenverbände – und in parteipolitisch geprägte Angebote. Entsprechend ihrer politischen Überzeugung spricht sie sich gegen die neutrale Richtung der politischen Bildung aus, welche ihrer Einschätzung nach Frauen an der Entwicklung eigener Interessen und ihrer politischen Durchsetzung hindere. Auch griffen die politischen Ansätze der Parteien in vielen Bereichen zu kurz, da nicht nur der politische, sondern auch der wirtschaftliche Aufbau des Landes von der gesamten Bevölkerung und damit also auch von den Frauen mitgetragen werden müsse:

„Die Struktur der Volkswirtschaft im neuen Deutschland berührt gleichzeitig das persönliche Leben der Frauen in Familie und Beruf so unmittelbar, daß auch hierin, vielleicht noch mehr als in staatsrechtlichen Fragen, ein selbständiges Durchdenken durch Frauen geboten ist“ (ebd., S. 172).

Sie weist darauf hin, dass die Frauen ihre Interessen nicht über die wenigen weiblichen Abgeordneten und Vertreterinnen der Frauenbewegung würden durchsetzen können, sondern dass es dazu aller Frauen bedürfe:

„Wir brauchen Scharen von Frauen, die aufklärend und werbend unter ihren Mitschwestern die Kenntnis von Zusammenhängen zwischen Wirtschaftsleben und Politik verbreiten und die Frauen zum Bewußtsein ihrer Stellung und Aufgaben in der Volkswirtschaft, sei es als Konsumentinnen oder Produzentinnen bringen“ (ebd.).

Olga Essig plädiert also für eine politische Bildung, die aufklärend wirkt, die die Urteilskraft und Reflexionsfähigkeit der Teilnehmerinnen anregt und sie befähigt, ihre gesellschaftliche und politische Rolle neu zu definieren und handelnd umzusetzen. Grundlage hierfür sei die Aneignung von Wissen über gesellschaftliche und ökonomische Zusammenhänge.

Die österreichisch-deutsche Sozialistin Adele Schreiber (1872–1957) setzte sich ab der Jahrhundertwende insbesondere für die Durchsetzung des Frauenwahlrechts ein und trat als Vertreterin des Bundes Deutscher Frauen 1904 als Rednerin beim Internationalen Frauenrat auf. Später gründete sie gemeinsam mit anderen den Weltbund für Frauenstimmrecht (International Women Suffrage Alliance, IWSA), dessen stellvertretende Vorsitzende sie wurde. 1918, nach der Durchsetzung des Wahlrechts für Frauen veröffentlichte sie ein längeres Papier mit dem Titel „Frauen! Lernt wählen! Revolution und Frauenrecht“ (Schreiber, 1918).

Ähnlich wie Olga Essig argumentiert sie nach einer historischen, international-vergleichenden Darstellung zum Kampf um das Frauenwahlrecht, dass die Frauen ihre politische Urteilsfähigkeit weiter entwickeln müssten, um Wahlentscheidungen für Parteien zu treffen, die ihre Interessen vertreten (ebd., S. 12). Sie weist darauf hin, dass das neu erlangte Wahlrecht für Frauen nach langer Vorarbeit letztlich auch in Deutschland ein Resultat der Revolution sei. Sie charakterisiert den Kampf um das Frauenstimmrecht als eine Bewegung, die in ihrer „Gesamtheit der Protest gegen die Knechtschaft und die Rechtlosigkeit eines ganzen Geschlechts war“ (ebd., S. 3). Nun ruft sie die Frauen auf, politisch zur „inneren Neugestaltung Deutschlands“ beizutragen (ebd., S. 10). Schreiber kritisiert die bisherige politikferne Haltung vieler Frauen, die ihrer Meinung nach auf die allgemeine gesellschaftliche Einstellung der Liberalen und der bürgerlichen Frauen zurückzuführen sei: „Die Politik geht die Frauen nichts an“ (ebd.). Aber, so stellt sie fest:

„Millionen Frauen sind aufzuklären, die gänzlich unwissend der Politik gegenüberstanden. Die staatsbürgerliche Erziehung der Mädchen ist vollkommen vernachlässigt worden. Nur einzelne Parteien haben ihre Frauen in ihrem Sinne erzogen. Das Zentrum hat seine Frauen organisiert und sie ganz in seinem Sinne beeinflusst; die große Arbeiterpartei, die Sozialdemokratie, hat ihre Frauen trefflich geschult. Was ist dem gegenüberzustellen an Erziehung oder Organisation der Frauen anderer Kreise?“ (ebd.).

Das geringe politische Verständnis der Mehrheit der Frauen schätzt sie als problematisch ein, da sie selten den Zusammenhang zwischen Gesetzgebung, Politik und ihrer

eigenen Betroffenheit verstehen. Schreiber verdeutlicht dies beispielhaft an Gesetzen zum Arbeitsschutz, zur Stellung unehelicher Mütter und der daraus folgenden Benachteiligung unehelicher Kinder, zur Schulbildung, zur Bevölkerungs- und Wohnungspolitik, zur Gesundheitsfürsorge usw. Sie alle betreffen die Frauen in hohem Maße, wurden aber ohne sie entschieden. Schreiber konstatiert „Das alles ist Politik“ (ebd., S. 11) und argumentiert „*Lernt wählen!* ist das Schlagwort des Tages. Aber es ist sehr schwer, in so kurzer Zeit wählen zu lernen, das heißt ein bewußter, selbständig urteilender Staatsbürger zu werden“ (ebd., Herv. i. O.). Da die Parteien auf die Stimmen der Frauen angewiesen sind und um sie werben, mahnt sie sie zur kritischen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Parteiprogrammen. Sie will keine Parteipropaganda betreiben, legt den Frauen aber nahe, in Parteien einzutreten oder solche zu wählen, die sich für Recht und Gerechtigkeit einsetzen, gegen Krieg und Gewalt. Als Mitglied einer demokratischen Partei sei es ihre

„Pflicht, dafür zu sorgen, daß das Wort ‚sozial‘ zu seiner vollen Berechtigung kommt, daß das soziale Moment gewahrt wird. Sie haben in diese Partei einzutreten mit dem Bewußtsein, daß sie dort den Flügel bilden werden, der immer und immer wieder die Rechte der Entrechteten verfehlt, es nicht zuläßt, daß die Partei zum Deckmantel wird für Menschen, die andere Interessen als die der Gesamtheit darin vertreten wollen“ (ebd., S. 14).

Ihr ist die politische Beteiligung aller Frauen wichtig. Sie sollen gleichberechtigt mitentscheiden über gesellschaftliche Fragen, die alle etwas angehen – mit dem Ziel, die deutsche Republik in einen sozialen Rechtsstaat zu verwandeln, der international anerkannt wird (ebd., S. 15).

In ihren Artikeln identifizieren Adele Schreiber und Olga Essig als politisch denkende und aufgeklärte Sozialistinnen einige grundlegende Probleme, mit denen sich die Frauenbewegung auseinandersetzen müsste. Zum einen konstatieren beide eine weitgehende Politikferne der Frauen, verbunden mit fehlender politischer Urteilskraft und Reflexivität. Beide plädieren auf ihre Weise für politische Bildung für Frauen. Adele Schreibers Veröffentlichung setzt stärker auf Aufklärung durch Agitation, während aus dem Text von Olga Essig einige grundlegende Fragen zur politischen Bildungsarbeit für Frauen in Weimarer Republik herauszulesen sind:

1. Ist das Ziel eine parteipolitisch gebundene oder eine neutrale politische Bildung?
2. Auf welche Weise kann und soll politische Bildung für Frauen ihre besonderen politischen und gesellschaftlichen Interessen berücksichtigen?
3. Soll politische Bildung eher Massenbildung oder eher Elitebildung sein?
4. Soll politische Bildung eher intensive oder eher extensive Bildung sein?

Dies waren Fragen, die nicht nur in Bezug auf die politische Frauenbildung in der Weimarer Republik diskutiert wurden, sondern auch in der Neuen Richtung der Volksbildung und in den verschiedenen Richtungen der Arbeiterbildung. Politische Bildung konnte changieren zwischen staatsbürgerlicher Erziehung oder parteipolitischer Schulung einerseits. Andererseits verstand man darunter im Sinne der Aufklä-

rung die Aneignung von Wissen, um mündig über politische und gesellschaftliche Zusammenhänge urteilen und entsprechend handeln zu können.

In Bezug auf die politische Arbeiterinnenbildung sind für die Zeit der Weimarer Republik einige Beispiele bekannt, die einerseits eher auf die Vermittlung parteipolitischer Ziele setzten und andererseits eher auf die Entfaltung politischer Aufklärung und Urteilskraft zielende Positionen vertraten. Insbesondere Parteien versuchten, Frauen anzusprechen, um sie als Wählerinnen zu gewinnen. So entwickelten die kommunistische Partei und die USPD politische Bildungsangebote für Frauen (Schüßler, Eggemann & Hering, 2000, S. 41). Laut Adele Schreiber bemühten sich auch andere Parteien um die Frauen, teilweise durch direkte Angebote, teilweise über Vereine. Allerdings war Schreiber von deren Arbeit nicht sehr überzeugt. Sie warnt vor Vereinen und Frauenparteien, die unorientiert „auf die Urteilslosigkeit breiter Schichten zur Förderung unklarer und undurchsichtiger Ziele“ bauend, vor allen Dingen um Stimmen für die anstehenden Wahlen werben wollten (Schreiber, 1918, S. 12). Sie fährt fort, „[d]ie Frauen seien auf das energischste vor allen wilden Gründungen gewarnt“ (ebd.).

Neutrale, also nicht parteibezogene politische Bildung für Frauen boten die Heimvolkshochschulen Tinz und Dreißigacker in speziellen Frauenkursen an und auch zwei der in Leipzig gegründeten städtischen Volkshochschulheime wandten sich an Frauen (→ Kap. 3.4.4). Keine der Einrichtungen, obwohl sich Tinz dem Sozialismus verpflichtet fühlte, zielte auf die Vermittlung parteipolitischer Inhalte, sondern auf allgemeine und politische Aufklärung, auf das Verstehen politischer Zusammenhänge und damit auf die Entwicklung politischer Urteilskraft der Teilnehmerinnen. So erhielten die Teilnehmerinnen des Frauenkurses 1924 in Tinz Unterricht in Gesellschafts- und Wirtschaftslehre sowie der Technik des geistigen Arbeitens.⁴¹ Darüber hinaus wurden Kurse zu Kunst und Literatur angeboten, zudem Gymnastik zur körperlichen Ertüchtigung. Auch Exkursionen standen auf dem Programm. Inwiefern in den Fächern Gesellschafts- und Wirtschaftslehre spezifische Frauenthemen angesprochen wurden oder politische Bildung eine Rolle spielte, ist dem Plan nicht zu entnehmen, da die Inhalte nicht spezifiziert werden.

Allerdings wird in einem Bericht zur Eröffnung der Heimvolkshochschule, in dem auch Werbung für die Teilnahme an Kursen gemacht wird, betont, „[f]ür die Frauen werden besondere Fächer: Haushaltsunterricht, Säuglingspflege, Erziehungslehre eingerichtet“ (abgedruckt in Eggemann, 1997, S. 303). Damit wird deutlich, dass die Arbeiterschaft zwar politische Bildung und Beteiligung der Frauen wünschte. Aber wie das Bürgertum identifizierte es die Frau weiterhin mit ihrer Rolle als Hausfrau, Mutter und Erzieherin der Kinder. Das Geschlechterverhältnis und die damit verbundene Ideologie änderten sich also trotz der rechtlich verbürgten Gleichberechtigung der Frauen nicht.

Die Heimvolkshochschule Dreißigacker führte ebenfalls immer wieder Frauenkurse durch (→ Kap. 3.4.4). Inwiefern sich Frauen- und Männerkurse inhaltlich unterschieden, ist nicht mit Sicherheit zu sagen. Deutlich wird lediglich, dass die im Sinn

41 Ein Arbeitsplan des Frauenkurses von August bis September 1924 in der Heimvolkshochschule Tinz bei Gera ist abgedruckt in Eggemann, 1997, S. 305.

der Teilnehmerorientierung in den ersten Tagen formulierten „Notfragen“, die den Rahmen des jeweiligen Kurscurriculums festlegten, von Frauen häufiger Fragen zur Erziehung und zur Rolle der Familie in der Gesellschaft gestellt wurden. Die überlieferten Kursfragen der Männer- und Frauenkurse weisen darüber hinaus übereinstimmende thematische Schwerpunkte in Bezug auf Politik, Wirtschaft und Kultur auf (Olbrich, 1972).

In Leipzig entstanden zur gleichen Zeit sogenannte Volksbildungsheime, die ebenfalls Frauen- und Männerkurse anboten. Sie gehen auf die Volkshochschulbildnerin Gertrud Hermes zurück, die sich sowohl theoretisch als auch praktisch um die Arbeiterbildung verdient gemacht hatte (Zeuner, 2001a). In ihren theoretischen Schriften nennt sie Aufgaben und Ziele der Arbeiterbildung, ohne dabei zwischen Angeboten für Männer und Frauen zu unterscheiden. In erster Linie sollte Arbeiterbildung zur Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden beitragen. Mittels Wissen sollten die Urteils- und Kritikfähigkeit der Teilnehmenden geschärft werden, damit sie sich im Sinne der Arbeiterklasse am Aufbau der neuen demokratischen Gesellschaft beteiligen und eine neue, proletarisch-sozialistische Kultur entwickeln.

Die Arbeiterinnen und Arbeiter lebten zehn Monate in den Volkshochschulheimen. Sie gingen tagsüber ihrer regulären Arbeit nach, der Abend war der gemeinsamen Bildungsarbeit gewidmet. Dieses Format sollte gewährleisten, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Kurse nicht völlig aus ihrem Lebenszusammenhang gerissen wurden: „Die Bildungsarbeit bleibt immer auf den *Alltag* des Arbeitslebens bezogen. Sie empfängt aus ihm tausend Impulse, sie vermag mannigfach auf ihn zurückzustrahlen. Geistige Kraftpunkte inmitten der großstädtischen Massen werden auf diesem Wege geschaffen“ (Hermes, 1931, S. 126, Herv. i. O.).

Die Besonderheit der Konzeption der Volkshochschulheime lag darin, daß Gertrud Hermes ihre Theorie des langfristigen Lernens in die Praxis umsetzen konnte, wobei es ihr nicht nur um die Vermittlung von Fachwissen ging. Vielmehr schloss Bildung für sie die Entwicklung der Persönlichkeit mit ein:

„Da ist [...] ausgedrückt, was dem Heim als einer Bildungseinrichtung gegenüber der im engeren Sinne unterrichtlichen Gemeinsamkeit auch einer Arbeitsgemeinschaft besondere Bedeutung verleiht: das durch die dauernde Lebensgemeinschaft ermöglichte Wirken von Gesamtpersönlichkeit auf Gesamtpersönlichkeit“ (Hermes, 1924, S. 80).

Ziel war die Bildung des Menschen für die Gemeinschaft:

„Gegenstand des Unterrichts soll eine geisteswissenschaftlich ausgerichtete Kulturlehre sein, [...] getragen von der Idee einer geistig-sittlichen Bestimmung der Menschheit, die verwirklichen zu helfen jeder auf seine Art als dienendes oder führendes Glied seiner Gemeinschaftskreise verpflichtet ist“ (ebd., S. 83).

An diesen Vorstellungen orientierte sich der Lehrplan, der inhaltlich und zeitlich genau strukturiert wurde. Für den zehnmonatigen Kurs plante sie 34 Arbeitswochen mit 102 Unterrichtsabenden (ebd., S. 84–86). Ziel war die Vermittlung einer soziologischen Denkweise, nicht die Anhäufung unzusammenhängender historischer, politischer

und ökonomischer Kenntnisse. Die soziologische Denkweise sollte Verständnis wecken für Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Abhängigkeiten gesellschaftlicher Entwicklungen und für die Rolle, die die Menschen in diesen Prozessen spielen (ebd., S. 83).

Die Beispiele zeigen, dass in der Zeit der Weimarer Republik Arbeiterinnenbildung angeboten wurde, die sich inhaltlich aber nicht sehr von den Angeboten für Männer unterschied. Das heißt, in den bekannten Beispielen sind kaum explizite Bezüge zu Forderungen der Frauenbewegung erkennbar – vermutlich, weil zumindest formal die Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen durch die Verfassung garantiert wurde. Eine Ausnahme sind die eher in Richtung Agitation gehenden Aufrufe an Frauen in den Zeitschriften „Die Gleichheit“ oder „Die Frau“, von ihrem Wahlrecht Gebrauch zu machen und sich dafür zuvor genau über die zukünftigen politischen, sozialen und ökonomischen Zielsetzungen der Parteien zu informieren und solche Parteien zu wählen, die ihre Interessen vertreten.

4.4.2 Frauenbildung im Rahmen der Volksbildung

Bildung für Frauen im Rahmen der Volksbildung sowohl für bürgerliche Frauen als auch für Frauen aus der Arbeiterschaft wurde über die Gewerkschaften, die Kirchen, die Parteien, die eher konservativen Landfrauenvereinigungen und Hausfrauenbünde angeboten. Insbesondere letztere wandten sich an sozial tätige Frauen, bestärkten sie aber auch in ihrer Rolle als Hausfrauen und Mütter (Schüßler, Eggemann & Hering, 2000, S. 42; Paulus, 2010, S. 9). Darüber hinaus gab es Bildungsangebote für Frauen im Kontext der völkisch-nationalen Volksbildung oder auch im Rahmen der Gesundheits-, Lebensreform- und Körperkulturbewegung (Ciupke & Derichs-Kunstmann, 2001).

Ab 1919 engagierten sich viele der gegründeten städtischen Abendvolkshochschulen und auch Heimvolkshochschulen für die Frauenbildung. Häufig arbeiteten sie mit Protagonistinnen der bürgerlichen Frauenbewegung zusammen, um den Demokratisierungs- und Transformationsprozess mit gesellschaftlicher Bildung für Frauen zu unterstützen (Schüßler, Eggemann & Hering, 2000, S. 43). Viele als Lehrerinnen oder im Bereich der sozialen Arbeit ausgebildete Frauen wurden in den 1920er Jahren als Dozentinnen in der Volksbildung tätig, u. a. auch, weil aufgrund der Demobilisierung die Erwerbslosigkeit von Frauen anstieg und sie ihren Lebensunterhalt verdienen mussten (ebd.).

Frauenkurse in den Volkshochschulen wurden auf unterschiedliche Weise organisiert. Manche Volkshochschulen boten im allgemeinen Programm Kurse mit typischen „Frauenthemen“ an, zu Säuglingspflege, Erziehung, Haushaltsführung und Versorgung/Verpflegung. Im Mittelpunkt standen dann Inhalte, die die Frauen insbesondere in ihrer Rolle als Hausfrauen und Mütter unterstützen wollten. Die Volkshochschulen in Bielefeld, Düsseldorf, Freiburg, Hannover, Jena, Kiel, Leipzig, Magdeburg, München, Nordhausen, Plauen, Stuttgart und Zwickau richteten eigenständige Frauenabteilungen ein, weitere Volkshochschulen wandten sich mit einigen Kursen explizit an Frauen als Teilnehmerinnen (Eggemann, 1997, S. 78). Ausführlich doku-

mentiert sind die Frauenabteilungen der Volkshochschulen Leipzig (Eggemann, 1997), Thüringen (Reimers, 2003), Jena (Rölke, 1994; Reimers, 2001; Tietgens, 2001), Stuttgart (Eggemann, 1997; Recknagel, 2002) und Hannover (Wollenberg, 2001). Dabei unterschieden sich die Zielsetzungen der Abteilungen durchaus. Einige boten Kurse an, die die Kritik- und Urteilsfähigkeit der Teilnehmerinnen schärfen wollten, und sind damit eher in der politischen Bildung zu verorten. Andere widmeten sich eher der „besonderen Kulturaufgabe der Frau“ und entsprachen dem Ideal der konservativen Frauenbewegung.

Darüber hinaus boten einige Heimvolkshochschulen regelmäßig Frauenkurse an. So die Heimvolkshochschulen in Denkendorf in Württemberg, Edewecht bei Oldenburg, Orsoy am Niederrhein, Mohrkirch-Osterholz in Schleswig-Holstein und die zwei Volksbildungsheime in Leipzig (Paulus, 2010, S. 11). Dora Weber (1880–1969), Leiterin der Heimvolkshochschule in Denkendorf, und Bertha Ramsauer (1884–1947), Verantwortliche für die Einrichtung in Edewecht, boten den Teilnehmerinnen Möglichkeiten zur persönlichen und beruflichen Weiterbildung und -entwicklung über praxisorientierte Bildungskonzepte (Dannemann, 1994; Ciupke, 2001; Eggemann, 1997, 2001). Die Bildungsarbeit in Denkendorf zielte darauf,

„jungen Menschen [zu] helfen, die gestaltenden und verpflichtenden Kräfte der Gemeinschaft durch das Zusammenleben im Heim zu fördern, ihr Denken zu schulen, ihre Einsicht in die Gegenwart zu klären, ihre Willenskraft zu üben, ihre körperlichen Kräfte zu bilden, ihre persönlichen Fähigkeiten zu erkennen, damit sie in Beruf und Familie den ihrem Wesen entsprechenden Platz finden und ausfüllen können“ (undatiertes Typoskript, zit. in Ciupke, 2001, S. 29).

Die Leiterin der Heimvolkshochschule Edewecht, Bertha Ramsauer, verortete die Ziele ihrer Bildungsarbeit im Denken der bürgerlich-konservativen Frauenbewegung. Auch sie wollte zur Entfaltung der persönlichen Anlagen und der beruflichen Weiterentwicklung der Teilnehmerinnen beitragen, Bezug nehmend auf das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ als Grundlage der Gestaltung von Gemeinschaft – im Rahmen der Familie ebenso in größeren Gemeinschaften wie Vereinen, Kirchengemeinden oder im Kontext der Volksgemeinschaft (Eggemann, 1997, S. 194). „Kraft ihrer Mütterlichkeit sollen die Frauen die Welt, die in erster Linie von Männern aufgebaut wurde, wohnlicher und besser machen“ (Ramsauer, 1930, S. 70). Die Leiterinnen der Volkshochschulen Denkendorf und Edewecht vertraten in Bezug auf die Bildungsarbeit eine kultur- und zivilisationskritische Haltung, „die weniger auf dem Postulat der Gleichheit als auf einer deutlichen Differenz zwischen den Geschlechtern basierte“ (Paulus, 2010, S. 11).

Eine ähnliche Zielsetzung verfolgte die Frauenabteilung der Volkshochschule Thüringen. Der „Verein Volkshochschule Thüringen“ war 1919 auf Initiative von Reiner Buchwald, Heinrich Weinell und Hermann Nohl in Jena gegründet worden und stellte ein Netzwerk dar, dem in der Hochzeit 90 Abendvolkshochschulen und die Heimvolkshochschule Dreißigacker angehörten (Reimers, 2001, S. 115). An der Gründung beteiligten sich Frauen, sie wurden Dozentinnen und Wanderlehrerinnen und

veröffentlichten gelegentlich kleinere Erfahrungsberichte in den „Blättern der Volkshochschule Thüringen“. Sie spielten allerdings weder eine Rolle im Hohenrodter Bund, noch hatten sie Leitungspositionen inne oder beteiligten sich an den theoretischen Diskussionen zur Volksbildung (ebd.). „Die männlichen Kollegen agierten im öffentlichen Raum und repräsentierten die Einrichtungen nach außen, die Frauen waren an der Basis tätig“ (ebd., S. 116).

Die Etablierung besonderer Kurse für Frauen und später eigenständiger Frauenabteilungen wurde auch in Thüringen im Sinne der bürgerlichen Frauenbewegung mit ihrer besonderen Kulturaufgabe begründet. Zwar standen die allgemeinbildenden, politischen und teilweise berufsbezogenen Kurse Frauen und Männern gleichermaßen offen, aber bereits in der Gründungsphase gab es Überlegungen zur Einrichtung spezieller Kurse, die die Interessen und Tätigkeitsgebiete der Frauen berücksichtigen sollten. Der Geschäftsführer des Vereins, Walter Fränzel, wies 1919 darauf hin, dass es angemessen sei, „der Frau (wie ähnlich der handarbeitenden Klasse) zum Bewußtsein ihrer Würde und Ebenbürtigkeit im neuen Volksstaate auf Grund ihres eigenen Berufs in Haus, Familie und Gesellschaft [zu] verhelfen“ (zit. in ebd., S. 117).

Die Kurse sollten die Persönlichkeitsentfaltung der Frauen fördern, ihnen berufliche Perspektiven eröffnen und ihre gesellschaftliche Rolle stärken. Damit sollte zwar auch die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit der Frauen angesprochen werden, explizites Ziel war es aber, sie auf häusliche Aufgabengebiete vorzubereiten, um eine „innere häusliche“ Welt für die Familien zu schaffen, in Abgrenzung zur „äußeren männlichen“ Welt. Elisabeth Stück, die erste Leiterin der Frauenabteilung der Volkshochschule Jena, sagte dazu: „Wenn auch gewöhnlich die Förderung der objektiven Kultur den Männern zufallen wird, so sind es doch in erster Linie die Frauen, die als Hüterinnen des Heims und der Jugend die Aufgabe haben, persönliche Kultur zu pflegen“ (Stück, 1923/34, S. 26). In diesem Sinn arbeitete auch die Frauenabteilung der Volkshochschule Jena. Sie konzentrierte sich ab 1919 auf Fragen der Haus- und Familienkunde und betonte die Rolle der Frau als Hausfrau und Mutter in Kursen, Arbeitsgemeinschaften und praktischen Übungen, etwa zu Fragen der „Pflege, Erziehung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Tietgens, 2001, S. 57).

Einen anderen Ansatz verfolgte die ab 1924 von Carola Rosenberg-Blume (1899–1987) aufgebaute Frauenbildungsarbeit der Volkshochschule Stuttgart. Rosenberg-Blume entstammte einer jüdischen Familie und wuchs in Heilbronn auf, wo sie Abitur machte. Sie engagierte sich bereits als Schülerin in der Jugendbewegung und entwickelte dabei ein Bewusstsein für die gesellschaftliche und politische Situation von Mädchen und Frauen, womit sie ihr Engagement für deren Belange begründete (Recknagel, 2003, S. 41). Sie studierte in Heidelberg, Berlin und München Literatur, Philosophie und Pädagogik und schloss das Studium mit einer Promotion zum Thema „Die Berufseinstellung und Interessen der weiblichen Jugend“ ab. Durch ihre Forschungen kam sie in Kontakt mit Mädchen und Frauen aus der Arbeiterklasse und lernte ihre Lebensbedingungen und Lebenswelt kennen (Eggemann, 1997, S. 126). Nach dem Abschluss des Studiums bewarb sie sich zunächst initiativ an der Stuttgarter Volkshochschule und wurde 1924 vom Geschäftsführer des Vereins zur Förderung der Volksbil-

dung, Theodor Bäuerle (1882–1956), gebeten, an der Stuttgarter Volkshochschule eine Frauenabteilung einzurichten (ebd., S. 126). Eine solche war bereits im Gründungsdokument der Volkshochschule von 1919 vorgesehen, aber nicht etabliert worden. Engagierte Frauen der Stuttgarter Frauenbewegung unterrichteten einige Seminare zu Frauenthemen, eine organisatorisch-strukturelle Verstetigung erfuhr die Frauenbildung aber erst mit Einrichtung der Frauenabteilung 1925 (Eggemann, 1997, S. 122–125).

Carola Rosenberg-Blume stellte sich dieser herausfordernden Aufgabe zunächst ehrenamtlich. Sie leitete die Abteilung ab 1925 hauptamtlich, bis ihr 1933 ohne Angabe von Gründen die Stelle gekündigt wurde. Es gilt als sicher, dass dies vor dem Hintergrund ihrer jüdischen Herkunft erfolgte (Recknagel, 2001, S. 42). 1936 emigrierte sie mit ihrem Mann und ihren beiden Söhnen in die USA, wo sie zunächst für kurze Zeit in der Erwachsenenbildung arbeitete. Sie studierte Klinische Psychologie und schloss das Fach mit einer Promotion ab. Danach arbeitete sie in Massachusetts in der staatlichen Jugendarbeit und am Ende ihres Berufslebens als Ministerialrätin bei der Gesundheitsbehörde. Sie starb 1987 in Kalifornien. Carola Rosenberg-Blumes Wirken für die Stuttgarter Volkshochschule und die Volksbildung geriet in Vergessenheit, bis zum 70-jährigen Bestehen der Volkshochschule 1989 ihre Geschichte aufgearbeitet und dabei die Bedeutung Rosenberg-Blumes wiederentdeckt wurde (ebd.).

Rosenberg-Blume baute gemeinsam mit Mitarbeiterinnen und engagierten Frauen aus dem Stuttgarter Bürgertum, mit Gewerkschaften und Betrieben ein weit verzweigtes Kooperationsnetzwerk auf, über das sie Frauen aus den unterschiedlichsten Schichten und Milieus ansprechen und für die Bildungsteilnahme gewinnen konnte. Die Bildungsarbeit wurde in verschiedenen Formaten organisiert, so gab es Frauenkurse an der Abendvolkshochschule, Kursangebote für Arbeiterinnen der Stuttgarter Industriebetriebe, berufliche Weiterbildung für Angestellte sowie Exkursionen, Wochenend- und Ferienfreizeitaktivitäten für Frauen. Hinzu kamen Kurse für erwerbslose Frauen, in denen sie sich sowohl Allgemeinbildung und berufliche Fertigkeiten aneignen als auch Beratung in Anspruch nehmen konnten. Zwischen 1926 und 1933 nahmen 6.000 Frauen an diesen innovativen Kursen teil, die zertifiziert wurden und die Teilnehmerinnen bei der Arbeitssuche unterstützten (ebd., S. 51).

1925 begann die Frauenabteilung mit 15 Kursen und ca. 300 Teilnehmerinnen. Im Jahr 1931/32 verzeichnete die Abteilung 21.000 Belegungen. Im Vorwort zum Arbeitsplan der Volkshochschule Stuttgart hieß es zum Ziel der Bildungsarbeit: „Wir sehen in der Frauenabteilung der Volkshochschule eine Bildungsstätte, welche die Gedanken und Errungenschaften der Frauenbewegung auf dem Boden der freien Volksbildung verarbeitet und weitervermittelt“ (zit. in ebd., S. 43). Das inhaltliche Angebot war breit gefächert: Es reichte von allgemeinbildenden bzw. politisch-historischen Arbeitsgemeinschaften zu Themen wie Geschichte der Frauenbewegung oder der Stellung der Frau in der Gesellschaft über Kurse für erwerbslose Frauen bis hin zu beruflicher Weiterbildung für bestimmte Berufsgruppen wie Büroangestellte oder Verkäuferinnen. Im Fokus stand einerseits die Entwicklung der Persönlichkeit der Teilnehmerinnen, andererseits ihre Bewusstseinsbildung. Über allem stand das Ziel, den Teilnehmerinnen im Duktus der bürgerlichen Volksbildung Orientierung zu

geben, ein gewisses Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln sowie Lebenshilfe und Unterstützung zu bieten. Die Kurse für Arbeiterinnen in den Betrieben behandelten Themen wie die arbeitende Frau, Mutterschaft und Erziehung, Gymnastik und Körperkultur, medizinische Fragen und Krankenpflege sowie Ernährungskunde. Auch Bildung und Selbstbildung wurden thematisiert; dabei ging es einerseits um konkrete Bildungsinhalte wie Literatur, Kunst, Ästhetik, andererseits um Selbstreflexion zur Rolle der Frau in der Gesellschaft, zu ihrer kulturellen Aufgabe, ihrem Selbstverständnis als Frau (ebd., S. 47). Ziel war es, die Frauen zu gesellschaftlichem Engagement anzuregen, aber auch zur Selbsterziehung und Übernahme von Verantwortung. Sie sollten sich nicht ins Private zurückziehen und die von der Gesellschaft zugedachten eher passiven Rollenerwartungen übernehmen (ebd., S. 49). Letztlich ging es also um Emanzipation und Selbstverantwortung.

Neben ihrem Engagement als Leiterin der Frauenabteilung beteiligte sich Carola Rosenberg-Blume, im Gegensatz zu vielen anderen Frauen, die in der Volksbildung als Dozentinnen tätig waren, auch an den theoretischen Diskussionen zur Volksbildung. Sie nahm häufiger an Tagungen des Hohenrodter Bundes teil und hielt dort Vorträge zur Frauenbildungsarbeit – die allerdings, im Gegensatz zu anderen Beiträgen, nicht in den Tagungsbänden veröffentlicht wurden (ebd., S. 51 f.).

Die Bildungsarbeit der Frauenabteilung der Volkshochschule Stuttgart gilt, nachdem sie durch die Untersuchungen von Anne-Christel Recknagel und Maike Egge- mann wiederentdeckt, erforscht und dokumentiert wurde, als eines der erfolgreichsten Beispiele für Frauenbildung in der Weimarer Republik, was schon in den 1920er Jahren anerkannt wurde (Eggemann, 1997, S. 139).

4.4.3 Berufliche Aus- und Weiterbildung für Frauen

Neben Möglichkeiten der allgemeinen und politischen Bildung verbesserten sich in der Weimarer Zeit auch die Möglichkeiten für Mädchen mit abgeschlossener Schulbildung, eine Berufsausbildung zu machen, oder für Frauen, sich beruflich weiterzubilden.

Nachdem bereits um die Jahrhundertwende Mädchen grundsätzlich Zugang zu höherer Bildung, zum Abitur und zum Studium erhalten hatten, bekam in den 1920er Jahren auch die Aus- und Weiterbildung der Frauen aus den unteren sozialen Schichten größere Bedeutung zu (Schlüter, 1987). Dies lag an der veränderten Arbeitsmarktentwicklung seit der Jahrhundertwende und den Strukturmerkmalen der Frauenarbeit. Etwa ein Drittel der Frauen waren regelmäßig erwerbstätig, wobei sie bis 1900 überwiegend in der Landwirtschaft arbeiteten, mit der Industrialisierung als angelernte Kräfte in die Fabriken gingen und im Zuge der Urbanisierung als Dienstbotinnen in den Haushalten der Oberschicht und des Bürgertums arbeiteten oder hausnahe Dienstleistungen erbrachten wie Waschen, Nähen und Bügeln.

Nach der Jahrhundertwende entstand zudem allmählich ein Dienstleistungsbe- reich und der Handelssektor weitete sich aus (Schaser, 2000, S. 61). Allerdings entwickelte sich auch in diesem Bereich ein geschlechtsspezifischer Arbeitsmarkt zum Nachteil der Frauen: Männer erhielten längere und bessere kaufmännische Ausbil- dungen, die sie auf höherwertige Tätigkeiten vorbereiteten, während die jungen

Frauen in der Regel eine einjährige Handelsschule besuchten, die ihnen Grundkenntnisse in Maschinenschreiben und Büroorganisation vermittelte. Dies befähigte sie zu Tätigkeiten als Kontoristin, Stenotypistin, Sekretärin oder Verkäuferin, ein beruflicher Aufstieg war aber nicht vorgesehen (Frevert, 1986, S. 173). Für Mädchen, die aus Arbeiterfamilien stammten, waren diese beruflichen Möglichkeiten durchaus attraktiv, da sie teilweise besser bezahlt wurden als in den Fabriken. Zudem waren diese Berufe mit höherem gesellschaftlichem Ansehen verbunden und implizierten Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs (ebd., S. 176).

Die Frauen aus dem Bürgertum sahen eine berufliche Tätigkeit zunächst weiterhin eher als Durchgangsstation zur Ehe an. Erst allmählich setzte sich bei ihnen die Erkenntnis durch, dass diese gesellschaftlich gewollte Trennung ihnen langfristig zum Nachteil gereichen würde. Zumal selbst bei gleicher Tätigkeit die Tarifverträge für Frauen häufig 20 bis 25 Prozent Lohnabschlag vorsahen – mit der Begründung, dass Frauen ihre Kleidung weitgehend selbst herstellen könnten (ebd., S. 174). Diese Segregation des Arbeitsmarktes blieb während der Zeit der Weimarer Republik größtenteils bestehen und wurde von den Männern mehrheitlich befürwortet. Einerseits, weil sie die Konkurrenz weiblicher Arbeitskräfte fürchteten und andererseits eine Entwertung ihrer Arbeit.

Die Frauenbewegung thematisierte bereits ab den 1880er Jahren die Veränderungen des Arbeitsmarktes und kritisierte die Auswirkungen auf die arbeitenden Frauen. In den Blick kamen die gesundheitsgefährdenden Arbeitsbedingungen in der Industrie sowie die teilweise ausbeuterischen Verhältnisse im privaten Dienstleistungsbereich. Um die Jahrhundertwende engagierten sich die proletarische Frauenbewegung und der Bund Deutscher Frauenvereine (BDF) jeweils für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Dabei ging es um Arbeitsschutz, Arbeitssicherheit, bessere Entlohnung, Mutterschutz, Aus- und Weiterbildungschancen. Während des Ersten Weltkriegs weiteten sich die Arbeitsmöglichkeiten für Frauen enorm aus, da sie die Existenz ihrer Familien sichern mussten und dazu aufgefordert wurden, in kriegswichtigen Branchen zu arbeiten, um die Männer als Arbeitskräfte zu ersetzen (ebd., S. 150 f.).

Dennoch akzeptierte zumindest die bürgerliche Frauenbewegung bis in die 1920er Jahre die grundsätzliche Trennung des Arbeitsmarktes und die schlechteren beruflichen Chancen der Frauen. Auch, weil die Ideologie der Mütterlichkeit und der „besonderen Kulturaufgabe der Frau“ weiterhin wirkmächtig war.

In Bezug auf die Aus- und Weiterbildung sowie die Erwerbstätigkeit von Frauen führte dies dazu, dass ab der Jahrhundertwende vor allem zwei Bereiche weiblicher Arbeitstätigkeit professionalisiert und die Ausbildung aufgewertet wurde. Dabei handelte es sich zum einen um eine Verbesserung der Lehrerinnenausbildung, die ab der Jahrhundertwende allmählich der Ausbildung von Lehrern angeglichen wurde und vor allem für Tätigkeiten im höheren Lehramt auch ein Studium erforderte.

Zum anderen wurde ab der Jahrhundertwende die Aus- und Fortbildung für Tätigkeiten im Bereich der sozialen Arbeit von der Frauenbewegung professionalisiert. Dies war ein Sektor, in dem die Frauen zunächst im Rahmen von Wohltätigkeit und

Ehrenamt, insbesondere in Zeiten der Kriege, große Leistungen für die Allgemeinheit erbrachten. Mitglieder der Frauenbewegung gründeten verschiedene Vereine zur Unterstützung notleidender Volksschichten. Diese Fürsorge umfasste vielseitige Tätigkeiten: von konkreten Unterstützungsleistungen für Familien über die soziale und berufliche Beratung für Frauen und ein Engagement in der Jugendpflege, um die Heranwachsenden vor der Verwahrlosung zu schützen, bis hin zu Vereinen gegen die Prostitution. Darüber hinaus begannen Frauen, hauptberuflich in der staatlichen Wohlfahrtspflege zu arbeiten, was eine theoretische Ausbildung erforderte und die Gründung von Fachschulen nach sich zog.

Nach der Jahrhundertwende wurden, ausgehend von der 1908 von Alice Salomon (1872–1948) in Berlin gegründeten Sozialen Frauenschule in vielen Städten entsprechende Schulen gegründet. 1919 wurden sie auf Betreiben von Salomon als sozialpädagogische Fachschulen bzw. Wohlfahrtsschulen staatlich anerkannt (Gerhard, 1996, S. 300). Die Frauenrechtlerin Gertrud Bäumer (1873–1954) beschrieb 1916 die Zielsetzung und den Lehrplan der Sozialen Frauenschule in Hamburg. Diese sollte die Teilnehmerinnen unterstützen bei „der Gewinnung von Anschauungen über das Gesamtgebiet der sozialen Arbeit [...]. Die Vorlesungen und seminaristischen Übungen [dienen] der geistigen Durchleuchtung der *Praxis*“ (Bäumer, 1916/17, S. 220, Herv. i. O.).

Die Ausbildung umfasste drei Semester. Inhaltliche Schwerpunkte waren die Gebiete Sozialpolitik, Volksgesundheit, Jugendfürsorge und allgemeine Fürsorge. Es wurden Einführungs- und Vertiefungskurse in den folgenden Fächern angeboten: Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bürgerkunde (politische Bildung), Volkswirtschaftslehre, Praxis der Wohlfahrtspflege, Psychologie, Pädagogik, Gesundheitslehre, Kulturpflege, Organisationslehre zu Wohlfahrtsorganisationen. Bei Interesse konnten die Frauen an Kursen teilnehmen, die sie auf die kirchliche Gemeindegarbeit vorbereiteten. Hinzu kamen dann Fächer wie christliche Glaubens- und Sittenlehre, Vorbereitung auf die Durchführung von Kindergottesdiensten, Vermittlung von Verständnis von christlichem Gemeinde- und Vereinsleben, Innere Mission und christliche Volkskunde, Volkskunst und Volksliteratur (ebd., S. 221 f.).

Mit der Professionalisierung dieses Sektors wollten die Protagonistinnen dessen gesellschaftliche Relevanz hervorheben und legitimieren. Der Prozess begann um die Jahrhundertwende, als die bürgerliche Frauenbewegung das Prinzip der „organisierten Mütterlichkeit“ und „die besondere Kulturaufgabe der Frau“ als gesellschaftliche Aufgabe der Frauen definierte. Sie sollte gleich bewertet werden wie die Arbeit der Männer, die in der bürgerlichen Gesellschaft akzeptierte Idee der Ungleichheit der Geschlechter wurde damit nicht infrage gestellt (Sachße & Tennstedt, 1991, S. 436). Im Gegenteil: Sie verfestigte sich und verstetigte bestimmte gesellschaftliche Rollenzuschreibungen. Die Nationalsozialisten verstärkten diese Ideologie und erzeugten eine strukturelle und systematische Benachteiligung der Frauen im öffentlichen Leben. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs mussten sie sich ihr Recht auf politische und gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation mühsam zurückerobern, teilweise gegen den Widerstand einer patriarchal geprägten Gesellschaft.

4.5 Zweite Frauenbewegung 1970 bis 2000

„Männer und Frauen sind gleichberechtigt.“ So steht es in Artikel 3 Absatz 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, das am 12. Mai 1949 von den Militärgouverneuren genehmigt und am 23. Mai 1949 vom Parlamentarischen Rat verabschiedet wurde. Initiatorinnen dieses Artikels waren die vier weiblichen Mitglieder des Parlamentarischen Rats (von insgesamt 65 stimmberechtigten Mitgliedern) Friederike Nadig (1897–1970), Elisabeth Selbert (1896–1986), Helene Weber (1881–1962) und Helene Wessel (1898–1968). Der Artikel kann als Fortschritt gegenüber dem entsprechenden Artikel in der Weimarer Reichsverfassung gelesen werden; dieser lautete: „Männer und Frauen sind grundsätzlich gleichberechtigt.“ Das Wort „grundsätzlich“ hatte seinerzeit viele Möglichkeiten der Differenzierung der Geschlechter und damit auch der Diskriminierung von Frauen geboten.

In der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik enthielten Frauen weitergehende Rechte. Die Frauen des 1947 gegründeten Demokratischen Frauenbunds Deutschland (DFD), der einzigen offiziell anerkannten Frauenorganisation der DDR, formulierten Artikel 7 der Verfassung. Er lautete: „Mann und Frau sind gleichberechtigt. Alle Gesetze und Bestimmungen, die der Gleichberechtigung der Frau entgegenstehen, sind aufgehoben.“ Insbesondere der zweite Satz verdeutlicht den Unterschied zur ursprünglichen Fassung von Artikel 3 Absatz 2 GG der Bundesrepublik. Erst 1994 wurde folgender Satz ergänzt: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Männern und Frauen und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ Dennoch blieben im Bürgerlichen Gesetzbuch, trotz der prinzipiellen Anerkennung der Gleichberechtigung, Gesetze und Regelungen aus dem Jahr 1900 bis 1958 erhalten, die die Diskriminierung von Frauen insbesondere im Familien- und Arbeitsrecht verstetigten.⁴²

Nach dem Zweiten Weltkrieg und in den 1950er Jahren wurden die Rechte von Frauen und ethnischen Minderheiten auch international gestärkt. So setzten die Vereinten Nationen 1946 eine Frauenrechtskommission ein, 1948 erfolgte die Verabschiedung der UN-Charta zu den allgemeinen Menschenrechten, die einen Grundsatz enthält zur Nichtdiskriminierung aufgrund des Geschlechts. Die 1950 unterzeichnete europäische „Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ enthält ein generelles Diskriminierungsverbot. Dass diese frühen Regelungen von den verschiedenen supranationalen Organisationen bis heute immer wieder bekräftigt, ergänzt oder erweitert wurden (insbesondere in Richtung übergreifender Diskrimi-

42 Obwohl Artikel 117 Absatz 1 GG 1949 verfügte: „Das dem Artikel 3 Absatz 2 entgegenstehende Recht bleibt bis zu seiner Anpassung an diese Bestimmung des Grundgesetzes in Kraft, jedoch nicht länger als bis zum 31. März 1953.“ Um Gesetze aufzuheben, die der Gleichberechtigung entgegenstanden, legte die Regierung Adenauer 1952 einen ersten Gesetzesentwurf vor, den das Bundesverfassungsgericht aufgrund zu geringer Reichweite ablehnte. Am 1. Juli 1958 trat dann schließlich das „Gesetz über die Gleichberechtigung von Mann und Frau auf dem Gebiet des bürgerlichen Rechts“ in Kraft. Es billigte Frauen erstmals die selbstständige Vertretung ihrer Rechte zu. Es hob den sog. Gehorsamsparagrafen im Bürgerlichen Gesetzbuch auf, der Ehemännern die Entscheidungsbefugnis über alle ehelichen und familiären Angelegenheiten einräumte. Frauen durften nun ihr Vermögen selbst verwalten, über ihre Berufstätigkeit entscheiden, ein eigenes Konto führen usw. (Gerhard, 2008; vgl. auch die Dokumentation der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema „Gleichberechtigung wird Gesetz“ vom 27. Juni 2018: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/271712/gleichberechtigung-wird-gesetz/> (Abruf am 16. September 2025)).

nierungsverbote, beispielsweise in Dokumenten der Vereinten Nationen, der Europäischen Union, der Afrikanischen Union), weist auf Defizite der vielversprechenden Anfänge hin. Sie reichten nicht aus, die Gleichstellung der Geschlechter und die Nicht-diskriminierung verschiedenster benachteiligten Bevölkerungsgruppen dauerhaft sicherzustellen.

Betrachtet man die Entwicklung seit Beginn der 1950er Jahre, so sind langsame Fortschritte zu konstatieren. Ute Gerhard charakterisiert den Weg in die Gleichberechtigung als „Springprozession“ – zwei Schritte vor, einen zurück (Gerhard, 2008, S. 4). Bis heute können Unterschiede zwischen der gesetzlich festgeschriebenen Gleichstellungsnorm von Männern und Frauen und der gesellschaftlichen Wirklichkeit ausgemacht werden. Die Fortschritte, die die Gleichstellung im Laufe der 75 Jahre der Existenz der Bundesrepublik gemacht hat, beruhen vor allem auf Veränderungen der Gesetze, wodurch nach und nach Strukturen beseitigt wurden, die auf grundlegenden patriarchalen Einstellungen und Haltungen der Gesellschaft fußen. So stellt die Frauenrechtlerin Ute Gerhard fest, dass

„... die ersten zehn Jahre nach Verabschiedung des Artikels 3 Grundgesetz (GG) im Jahr 1949 aus heutiger Sicht eher als Rückfall in ein emanzipatorisches Mittelalter zu bezeichnen [sind]. [...] Der Rückruf der Frauen in die Familie als wahren Ort der weiblichen Bestimmung beinhaltete nicht nur Beschwörungen über das Wesen der Frau [...], sondern auch die klare Anweisung, zu Heim und Kindern zurückzukehren“ (ebd., S. 3).

Die in den 1950er Jahren propagierte Vorstellung einer „Normalisierung der Lebensverhältnisse“ – unter dem Leitbild der Frau als Hausfrau und Mutter mit „Ehe und Kernfamilie als dominante[r] Lebensform“ – führte zu einer „Wiederherstellung rigider Geschlechterrollen“ (ebd.), die an die Zeit des Kaiserreichs und des Nationalsozialismus erinnern. Diese „Restauration einer konservativen Geschlechterordnung“ (ebd.) begünstigte die Repatriarchalisierung des gesellschaftlichen Denkens. Zugleich mit der „Wiederherstellung und Stabilisierung der Familie als Fluchtburg und ‚letzte Grundlage der sozialen Zuflucht und Sicherheit‘“ lässt sich eine „Re-Maskulinisierung der Gesellschaft in Politik, Wirtschaft und Kultur“ belegen (ebd., S. 4).

Die 1950er Jahre waren in der Bundesrepublik geprägt von Wiederaufbau und „Wirtschaftswunder“, von Westintegration, Wiederbewaffnung und Mitgliedschaft in der NATO. Dem lagen politische Entscheidungen zugrunde, die im Einklang mit einer konservativen, auf Sicherheit ausgerichteten gesellschaftlichen Grundstimmung erfolgten. Dies änderte sich in den 1960er Jahren vor dem Hintergrund internationaler und nationaler Entwicklungen grundlegend. International bedeutsam waren der Ost-West-Konflikt, die Kuba-Krise, der Vietnamkrieg. National spielten Ereignisse wie der Bau der Berliner Mauer 1961 und die endgültige Teilung Deutschlands, die Notstandsgesetzgebung, die Spiegel-Affäre, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und ab Mitte der 1960er Jahre die Studenten- und Lehrlingsbewegung mit ihren Forderungen nach einer Demokratisierung und Liberalisierung der Gesellschaft eine bedeutende Rolle.

Gesellschaftliche Demokratisierung wurde in vielen Staaten der Welt vehement eingefordert. In Afrika entstanden Befreiungsbewegungen, viele afrikanische Staaten

konnten ihre koloniale Vergangenheit überwinden und sich demokratisieren. In den USA erstarkte seit Mitte der 1950er Jahre die Bürgerrechtsbewegung der Afroamerikaner. Die US-amerikanische Studentenbewegung Anfang der 1960er Jahre entzündete sich am Protest gegen den Vietnamkrieg und wurde nach Europa getragen.

In Deutschland entstand Ende der 1960er Jahre im Kontext der Studentenbewegung eine Frauenbewegung, die als „zweite“ oder „neue Frauenbewegung“ bezeichnet wird. Nach einer Selbstdefinition dauerte diese bis Ende der 1970er Jahre.⁴³ Andere Darstellungen sprechen von „neuen Frauenbewegungen“ im Plural und signalisieren damit die vielfältigen Ausprägungen und Zielsetzungen dieser Emanzipationsbewegungen und verorten sie in einem längeren historischen Kontext. Ilse Lenz (2008) identifiziert vier Perioden.

1968 bis 1975

Bewusstwerdung und Artikulation von Fragestellungen und Problemlagen.

1976 bis 1980

Pluralisierung der Themen und Konsolidierung der verschiedenen Bewegungen.

1980 bis 1990

Pluralisierung der Wahrnehmung der Kategorie Geschlecht, Professionalisierung im Handeln und zugleich institutionelle Integration der Anliegen durch die Etablierung von Frauenstudiengängen und Frauenforschung; Einrichtung von Frauenarchiven.

1991 bis 2005

Transformationsprozesse wie die Globalisierung und die deutsche Vereinigung verändern die Gesellschaft als Ganzes; es entstehen postfeministische und teilweise antiemanzipatorische Strömungen.

Die Anfänge der zweiten Frauenbewegung zeichnet aus, dass ihre Mitglieder die Gesellschaft aus ihrer Sicht kritisch reflektierten, was teilweise zu antagonistischen Positionen etwa zur Studentenbewegung und insbesondere zu denen des Sozialistischen Studentenbunds (SDS) führte, dem viele von ihnen ebenfalls angehörten (Notz, 2018, 16 f.). Die Frauen forderten eine gleichberechtigte Zusammenarbeit, für die die Männer im SDS ihrer Meinung nach nicht offen waren. Verantwortlich machten sie die patriarchalen Gesellschaftsstrukturen, die nach ihrem Eindruck von den Studenten des SDS unhinterfragt übernommen wurden und das tradierte, konservative Frauenbild perpetuierten. Dennoch waren der SDS und andere progressive studentische Gruppen Ende der 1960er wesentliche und prägende Orte für die Politisierung der Studentinnen (Zellmer, 2012, S. 281).

43 Eine ausführliche Chronik der zweiten deutschen Frauenbewegung findet sich unter <https://frauenmediaturm.de/frauenbewegung-2/chronik-neue-frauenbewegung/>. Siehe auch: Antje Schrupp (2024). *Zeitleiste 18. bis 21. Jahrhundert. Frauenrechtsbewegungen in den USA und Europa*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/materialien/falter/548868/frauenrechtsbewegungen-in-europa-und-den-usa/> (Abruf am 16. September 2025).

Die Politikwissenschaftlerin Gisela Riescher ordnet die Forderungen der Frauen, die im Kontext einer SDS-Bundeskonferenz in Hannover 1968 formuliert wurden, folgendermaßen ein:

„Denn die SDS-lerinnen legten ... eine Resolution vor, in der sie ihren Kommilitonen bourgeois, an Ausbeutung grenzendes Führerverhalten vorwarfen, und sie forderten für sich und alle Frauen, auch die Unterdrückung im Privatleben nicht ausschließlich als Privatsache zu begreifen, sondern als durch politisch-ökonomische Strukturen bedingt. Es gelte, die bürgerliche Trennung von Privatleben und gesellschaftlichem Leben aufzuheben, das Privatleben qualitativ zu verändern und die Veränderung als politische Aktion, als kulturrevolutionären Akt, und als Teil des Klassenkampfes zu verstehen“ (Riescher, 2003, S. 59).

Diese Kritik an gesellschaftlichen Zuständen kam in dem prägnanten und durchaus provokativ gemeinten Slogan „Das Private ist politisch“ öffentlichkeitswirksam zum Ausdruck.

Die zweite Frauenbewegung nahm ihren Ausgangspunkt an den Universitäten. Die Studentinnen wehrten sich gegen Diskriminierung aufgrund ihres Geschlechts, sahen diese als strukturell und politisch bedingt an. Sie mussten aber die Erfahrung machen, dass Probleme, die ihren Ursprung in den zugeschriebenen gesellschaftlichen Rollenmustern hatten, individualisiert wurden. Ute Gerhard hebt hervor, dass im Mittelpunkt des Interesses der Frauenbewegung zunächst weniger der Kampf um die rechtliche Gleichberechtigung der Geschlechter stand, um die formale Gleichberechtigung im Sinne der Verteilung von Gütern und Chancen, „vielmehr war Emanzipation aus gesellschaftlich nicht mehr hinnehmbaren Verhältnissen das Ziel: die Befreiung aus persönlicher Abhängigkeit sowie Selbstbestimmung in jeder, in privater wie politischer Hinsicht“ (Gerhard, 2008, S. 5).

Es ging zwar auch um Fragen der ökonomischen Unabhängigkeit und Selbstständigkeit, aber im Mittelpunkt der Diskussion der Frauenbewegung standen in den 1970er Jahren konkrete Fragen zum Geschlechterverhältnis zwischen Männern und Frauen. Emanzipation bedeutete für die Frauen in diesem Zusammenhang „Liberalisierung [...] im Diskurs über die Sexualität, in der Forderung nach dem Recht auf Selbstbestimmung auch über den eigenen Körper“ (ebd.). Zudem skandalisierten sie Gewalt gegen Frauen: in sexualisierter Gewalt, in Macht- und Herrschaftsverhältnissen, in Beziehungen. Sexuelle Gewalt gegen Ehefrauen wurde erst 1997 per Gesetz unter Strafe gestellt. Um häuslicher Gewalt etwas entgegenzusetzen, gründeten Frauen 1976 in Berlin das erste autonome Frauenhaus, in dem bedrohte Frauen mit ihren Kindern Zuflucht fanden. Es folgten weitere selbstorganisierte Frauenhäuser in anderen Städten. 1971 bekannten viele Frauen in der Zeitschrift „Der Stern“ öffentlich: „Wir haben abgetrieben.“ Dies war eine bewusste Provokation und ein Tabubruch, womit die Frauenbewegung eine bis dahin nicht gekannte Öffentlichkeit herstellte und Aufmerksamkeit erhielt – auch durch Demonstrationen gegen Paragraph 218 Strafgesetzbuch, der Abtreibungen verbot (Notz, 2018, S. 46 f.).

Darüber hinaus wehrten sich die Frauen gegen hierarchische Geschlechterverhältnisse, die ihre Abhängigkeit festigten und Unterordnung verlangten – teilweise ge-

setzlich legitimiert. Die bürgerliche Vorstellung des Mannes als Ernährer der Familie, kombiniert mit der Erwartung an die Frauen, sich um familiäre Belange wie Kindererziehung, Betreuung und Haushalt zu kümmern, zeitigte erhebliche Konsequenzen in Bezug auf ihre persönliche und wirtschaftliche Unabhängigkeit: Familientätigkeit schränkte ihre beruflichen Ambitionen und Entfaltungsmöglichkeiten ein. In der feministisch-kritischen Theorie wurde dieses Problem als doppelte Vergesellschaftung der Frau im Hinblick auf ihre Aufgaben in Haushalt/Hausarbeit und Erwerbsarbeit diskutiert (Lenz, 2017, S. 184).

In Bildung, Berufsfindung und -ausübung erlebten Mädchen und Frauen gegenüber Jungen und Männern Benachteiligungen. Restriktionen, die sowohl das Recht auf Gleichberechtigung als auch das in Artikel 2 des Grundgesetzes zugesicherte Recht der freien Entfaltung der Persönlichkeit erheblich einschränkten, betrafen die freie Berufsausübung von Ehefrauen. Bis 1969 galten verheiratete Frauen nicht als geschäftsfähig, bis 1977 durften sie ohne Einwilligung ihres Ehemannes keinen Arbeitsvertrag unterschreiben.

Diese Strukturen führten zu Abhängigkeiten und begrenzten Wahlmöglichkeiten bezogen auf die individuelle Lebensgestaltung der Frauen. Hinzu kamen finanzielle Benachteiligungen. Frauen war es bis 1962 verboten, ein eigenes Konto zu führen oder sie erhielten – dies gilt teilweise bis heute – weniger Lohn für gleiche Arbeit. Ein weiteres Problem war die häufig schlechtere schulische und berufliche Ausbildung der Frauen, was dazu führte, dass sie häufiger im Niedriglohnssektor und in Teilzeit beschäftigt waren als Männer. Dies war ein Zustand, der gesellschaftlich nicht als Diskriminierung anerkannt, sondern mit den vorhandenen Strukturen erklärt wurde.

Gleichzeitig wurde den Frauen selbst die Verantwortung für diesen Zustand zugeschoben. Aufgrund ihrer Entscheidung, „frauentypische“ Berufe zu ergreifen, verdienten sie weniger als Männer. Dass damit zum einen die geschlechtsspezifische Diskriminierung zugegeben und zum anderen strukturelle Ungleichheiten verfestigt wurden, wurde nicht als gesellschaftliches Problem diskutiert und anerkannt, sondern individualisiert. Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen in Bezug auf die zumeist schlechtere Stellung der Frauen im Beruf, gepaart mit niedrigeren Einkommen und in der Folge schlechterer Altersabsicherung bestehen bis heute. Obwohl Frauen mittlerweile durchschnittlich besser ausgebildet sind als Männer, sind ihre beruflichen Aufstiegschancen geringer. Hinzu kommt, dass Frauen weiterhin mehr Verantwortung im Pflegebereich übernehmen, sowohl in Bezug auf die Kindererziehung als auch in Bezug auf die Pflege der älteren Generation, was wiederum Einschränkungen der Erwerbsarbeit nach sich zieht.

Diskriminierungserfahrungen werden nach wie vor individualisiert und Problemlösungen erfolgen zwangsläufig individuell, was Gerhard die Frage stellen lässt, ob dieses Verhalten „unbemerkt wieder zu einer Privatisierung jener Problematiken geführt [hat], die von der neuen Frauenbewegung mühsam auf die Agenda gesetzt wurden?“ (2008, S. 9).

In den 1980er Jahren differenzierte sich die Frauenbewegung weiter aus und Frauenfragen wurden auch von zivilgesellschaftlichen Organisationen in den Blick ge-

nommen. Insbesondere die Gewerkschaften und Kirchen nahmen sich des Themas an. Sie werteten es durch einen organisatorischen Rahmen auf, indem Frauenabteilungen gegründet wurden. Darüber hinaus wurden auch andere, eher informelle Bildungsformate üblich, wie Frauengesprächskreise oder Frauenforen, in denen die besonderen Belange und Bedürfnisse der Frauen unter feministischer („Frau-Sein‘ als entscheidende Erfahrung“) (Schiersmann, 1993, S. 32) oder gewerkschaftsorientierter bzw. sozialistischer („Frauenproblem als Teil der sozialen Frage“) (ebd., S. 33) Perspektive berücksichtigt wurden.

Aktuell werden eher subtile Formen der Diskriminierung diskutiert, die insbesondere von der intersektionalen, reflexiv-kritischen Geschlechterforschung thematisiert und erforscht werden (Lenz, 2017, S. 183). In einer Perspektiverweiterung wird Geschlecht nicht nur als binär, sozial vorgegeben und biologisch determiniert – als Unterscheidung zwischen Männern und Frauen – diskutiert, sondern als soziale Konstruktion und Selbstzuschreibung, wodurch Menschen als flexible Subjekte verstanden werden. „Geschlecht geht nicht mehr in einer starren Dualität von Mann und Frau auf, sondern wird in der sozialen Welt in Diskursen ausgehandelt“ (ebd., S. 186). Damit wird „das moderne Kollektivbewusstsein einer vorreflexiven Zweigeschlechtlichkeit hinterfragt und aufgebrochen“ (ebd., S. 188). Dies führt zu einem pluralisierten Verständnis von Geschlecht und schließt nicht-binäre Personen mit ein. „Tendenziell wird Geschlecht nicht mehr als biologisch bestimmtes Schicksal, sondern eher als Frage variierender persönlicher Lebensentwürfe aufgefasst“ (ebd., S. 206).

Aus dieser Perspektive werden Diskriminierungen und Benachteiligungen nicht nur in Bezug auf das Geschlecht (sowohl zugeschrieben als auch selbst gewählt), sondern im Zusammenhang mit oder auch in Bezug auf soziale Ungleichheit, Herkunft und Zugehörigkeit, Beschäftigung, Ethnizität, Migration, Klasse, Machtverhältnisse, Herrschaftsbezüge, Kultur, Freiheit/Unfreiheit von Zwang aus einer intersektionalen Perspektive reflektiert und erforscht (Lenz, 2017). Daraus ergibt sich allerdings, dass Diskriminierungen und Ungleichheiten in der individualisierten, scheinbar optional zu gestaltenden Lebenswelt entweder nicht mehr wahrgenommen werden oder die Verantwortung dafür individualisiert wird und die damit verbundene „Vergeschlechtlichung“ (ebd., S. 207) von Problemen nicht mehr erkannt und hinterfragt wird. Es ist ein neues gesellschaftliches Narrativ entstanden, nach dem „das Geschlecht keine Rolle mehr spielt“ oder „wir selber emanzipiert sind“ (ebd., S. 206).

4.6 Emanzipation durch autonome Bildung

Durch die zweite Frauenbewegung emanzipierten sich nicht nur viele Frauen in ihrem Denken und Handeln, ihre Forderungen und Aktionen im Sinne einer sozialen Bewegung beeinflussten die öffentliche Diskussion nachhaltig. In den 1970er Jahren erhielten Politik und politisches Handeln von unten einen größeren Stellenwert, die Öffentlichkeit nahm auf die etablierte Politik Einfluss und zivilgesellschaftliches Engagement gewann an Bedeutung.

Darüber hinaus spielte in der zweiten Frauenbewegung (Selbst-)Bildung der Frauen eine wesentliche Rolle. Zum einen forderten sie (wie bereits die erste Frauenbewegung) mehr Bildungschancen für Mädchen und setzten sich damit auf politischer Ebene für organisatorische und strukturelle Verbesserungen ein. Dabei kam ihnen der Bildungsreformenthusiasmus der sozial-liberalen Koalition der 1970er Jahre entgegen. Sie hatte Chancengleichheit durch Bildung – stärker bezogen auf die soziale Herkunft als auf das Geschlecht – ebenfalls auf ihre politische Agenda gesetzt und forcierte den Schul- und Hochschulausbau, verbesserte die Ausbildungsbedingungen und erweiterte insgesamt die Bildungsmöglichkeiten für bildungsferne Personen. Ebenfalls in dieses Jahrzehnt fallen der Ausbau der Erwachsenenbildung auf Länderebene, die Einführung von Ländergesetzen zur Erwachsenenbildung und zum Bildungsurlaub bzw. zur Bildungsfreistellung (Zeuner, 2015a, S. 16 f.). Der gesellschaftliche Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung spiegelte sich in den frühen 1970er Jahren auch in theoretischen Begründungen und daraus abgeleiteten Zielen, deren politische Bedeutung hervorgehoben wurde. Erwachsenenbildung habe die Aufgabe, die Emanzipation des Einzelnen und die Demokratisierung der Gesellschaft durch kritische Gesellschaftsanalyse voranzubringen.

„Die Praxis der Erwachsenenbildung hätte den Zusammenhang von Herrschaft und Entfremdung den Beherrschten bewußt zu machen und sich an der Aufhebung von Herrschaft und Entfremdung praktisch zu beteiligen. Organisationsformen der Erwachsenenbildung müssen so zu Organisationsformen kollektiver Emanzipationsprozesse werden“ (Klein & Weick, 1970, S. 344).

Diese Perspektive findet sich in den Ideen und Konzepten einer emanzipatorischen Frauenbildung wieder. Von der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren profitierten auch die Mädchen und Frauen. Bildung wurde in dieser Zeit als Weg zur Aufklärung und Emanzipation der Gesamtgesellschaft verstanden. Reformen in Schulen und Universitäten wurden politisch erkämpft, nicht nur strukturell, sondern auch inhaltlich. Bezogen auf das Bildungssystem wurden langfristig viele politische Reformen eingeleitet (und später teilweise zurückgenommen), die Diskriminierungen aufgrund sozialer Herkunft und Geschlecht aufheben und mehr Chancengleichheit herstellen sollten. Bildung war aber nicht nur Gegenstand bildungspolitischer Initiativen, sondern wurde auch verstanden als eine gesellschaftliche Aufgabe „von unten“. Die Studentenbewegung entdeckte das Konzept der antiautoritären Erziehung. Es wurden Reformschulen gegründet, autonome Kinderläden, Bildungsinitiativen für Arbeitslose, Selbstbildungszentren aufgebaut usw.

Die zweite Frauenbewegung kann in Teilen als Bildungsbewegung von Frauen für Frauen interpretiert werden. Selbstbildung und Selbstaufklärung in verschiedensten Formen spielte eine wesentliche Rolle. Die Frauen gründeten autonome Frauengruppen, Frauenbildungshäuser, Frauenzentren, Frauenforen, Frauenbuchläden, Frauenbuchverlage, Frauenzeitschriften. Sie führten Sommeruniversitäten durch und bauten Frauenberatungsstellen, Selbsthilfegruppen und Selbsthilfeprojekte auf (Schlüter, 2010, S. 10). Viele der Projekte wurden etabliert, weil sich die Frauen in bestehenden Institutionen nicht gehört und anerkannt fühlten. „In diesen Kreisen bilde-

ten sich die Frauen nach ihren eigenen Vorstellungen weiter. Sie gestalteten ihre eigenen Lebenszusammenhänge aufgrund der Erkenntnis, dass sie von den etablierten männerdominierten Einrichtungen nicht viel zu erwarten hatten“ (ebd.).

Die autonome, selbstorganisierte Frauenbildungsarbeit diversifizierte sich in den 1980er Jahren und es wurden je nach Zielrichtung unterschiedliche Ansätze und Konzepte entwickelt. Es lassen sich spiritistische bzw. esoterische Ansätze zur Selbstfindung und Selbsterfahrung, zur Kreativität und Körpererfahrung, zur politischen und kulturellen Bildung unterscheiden. Darüber hinaus wurde Frauenbildung ein Teil der Frauenpolitik und Frauen setzten sich mit Themen wie Technik, Ökonomie und Ökologie auseinander. Die verschiedenen Zielrichtungen – eher auf individuelle Selbsterfahrung oder auf politische Partizipation und Sichtbarkeit ausgerichtet – erzeugten innerhalb der Frauenbewegung kontroverse Auseinandersetzungen.

„Während die Anfänge der Frauenbildung in der Erwachsenenbildung untrennbar mit der Entstehung der neuen Frauenbewegung verbunden waren und insofern einen explizit politischen Anspruch auf gesellschaftliche Veränderungen erhoben, ging die Entwicklung jener Frauenbildungshäuser, die vor allem spirituelle Angebote machten, in eine andere Richtung. Sie verstanden sich als utopischer Ort für Frauen und wollten angenehme Frauenräume schaffen. Demgegenüber interessierte die außerhalb dieser Orte liegende Realität wenig oder gar nicht“ (Faulstich-Wieland, 2018, S. 1229).

Diese in manchen Frauenbildungseinrichtungen verfolgte Orientierung an Innerlichkeit und Selbsterfahrung, die die feministischen und politischen Positionen der Frauenbewegung weitgehend aufgab, wurde vom politisch denkenden und handelnden Teil der Frauenbewegung abgelehnt (ebd., S. 1230). Diese Frauen gründeten eigene Bildungshäuser, „deren Ziel die Unterstützung einer – auch ökonomischen – Eigenständigkeit von Frauen war“ (ebd.). Diese Einrichtungen „setzten nach wie vor auf feministische Strategien zur politischen Veränderung. Ihr theoretischer Ansatzpunkt war die grundlegende Kritik von Bildung, Kultur und Wissenschaft als patriarchalisch, der es eigene Inhalte und Methoden entgegenzusetzen galt“ (ebd.).

Die Bildungseinrichtungen entwickelten thematisch breit angelegte Programme, in denen sich die Teilnehmerinnen mit Geschichte und Gegenwart der Frauenbewegung auseinandersetzen konnten, mit aktuellen frauenpolitischen Themen. Es wurden Kurse zur beruflichen Qualifizierung entwickelt – mit dem Ziel, die ökonomische Selbstständigkeit der Frauen zu unterstützen. Ein weiterer wichtiger Bereich waren Kurse zur Selbstverteidigung als Gegenstrategie gegen häusliche Gewalt (ebd.).

Zur Entfaltung eines feministischen Bewusstseins trug auch die Verbreitung neuer (und wiederentdeckter) Frauenliteratur bei. Es etablierte sich, ausgehend von wichtigen Schriften von Frauenrechtlerinnen aus Frankreich und den USA, das Genre der emanzipatorischen Frauenliteratur. Einige Verlage unterstützten diese Perspektive und führten Rubriken ein wie „neue frau“ (Rowohlt Taschenbuchverlag) oder „Die Frau in der Gesellschaft“ (Fischer Taschenbuchverlag). Die Leistungen von Frauen in historischer und aktueller Perspektive wurden stärker wahrgenommen, insbesondere auch die von Künstlerinnen, Musikerinnen und Komponistinnen. An den Universitäten etablierte sich in den 1970er Jahren die Frauenforschung als eigenständiges Gebiet

und es wurden Frauenstudiengänge eingerichtet. Diese Entwicklung führte zu einem emanzipatorischen Bewusstsein der Frauen, zu einer verstärkten Wahrnehmung und Reflexion früherer Leistungen von Frauen und zu dem Willen, Gesellschaft nach eigenen Wünschen und Vorstellungen zu gestalten.⁴⁴

Auch in der organisierten Erwachsenenbildung der Volkshochschulen, in Gewerkschaften, in Kirchen, Frauenverbänden und anderen zivilgesellschaftlichen Einrichtungen wurden Frauen als Zielgruppe entdeckt und es entstanden in den 1980er Jahren in vielen Organisationen Bildungsangebote für Frauen, die sowohl allgemeine, politische, kulturelle oder berufsbezogene Themen beinhalten konnten (Gieseke, 2001). Die Bildungsarbeit für Frauen wurde häufig im Sinne von Zielgruppenarbeit entwickelt, die sich insbesondere im Verständnis der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen an marginalisierte bzw. benachteiligte Bevölkerungsgruppen wandte. Im Ursprungskonzept ging es dabei um die Unterstützung der jeweiligen Zielgruppe und deren gesellschaftliche und politische Teilhabe. Emanzipation, die Bewusstwerdung eigener Interessen und die kritische Auseinandersetzung mit Exklusionserfahrungen, die Entwicklung von Handlungsalternativen standen im Vordergrund der Überlegungen. Später wurde der politische Aspekt vernachlässigt und es ging vor allem um zielgruppengerechte Ansprache im Sinne des organisationalen Marketings. Eine Entwicklung, die Kritik an den Zielgruppenkonzepten provozierte (Schlüter, 2010, S. 12).

Bereits in der Anfangszeit der Zielgruppenorientierung wurde in Bezug auf die Zielgruppe Frauen kritisch diskutiert, dass diese mit einem Anteil von mehr als 50 Prozent der Gesamtbevölkerung nicht als marginalisierte Zielgruppe bezeichnet werden könne und Frauen damit diskriminiert würden. Wobei die Teilnahme von Frauen an Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren, als diese Diskussionen aufkamen, tatsächlich unter der der Männer lag, sie unter dem Aspekt der Chancengleichheit also durchaus als benachteiligt angesehen werden konnten. War der Anknüpfungspunkt die Situation der Frau in der Gesellschaft, gingen die Veranstalterinnen zumeist von den alltags- und lebensweltlichen Erfahrungen und der Lebenssituation der Teilnehmerinnen aus, die Anlass zu Reflexion und weiterer Bildungsarbeit gaben (ebd., S. 10).

Mit der Entwicklung des Gender-Konzepts anstelle der binär gedachten – also weiblich/männlichen – Geschlechtszuschreibung (s. o.) veränderte sich der Blick auf die Frauenbildung, u. a. durch die von der Europäischen Union im Vertrag von Amsterdam 1996 vorgenommene Institutionalisierung des Gender-Mainstreaming. Von jetzt an ging es eher um die Gender-Dimensionen eines normalen Bildungsangebots und um die Frage möglicher Benachteiligungen aller Geschlechter (Faulstich-Wieland, 2018, S. 1233).

44 Wesentlich für die Intensivierung der Frauenforschung war die Gründung des Archivs der deutschen Frauenbewegung 1984 in Kassel. Das Archiv verfügt über Bestände von Frauenvereinen, -verbänden und -organisationen sowie Nachlässe und ein umfangreiches Bildarchiv, online unter: <https://addf-kassel.de>. Ein weiteres Archiv ist der 1993 gegründete FrauenMediaTurm in Köln, Feministisches Archiv und Bibliothek: <https://frauenmediaturm.de>. Seit 2018 ist das Digitale Deutsche Frauenarchiv online geschaltet, das als Metadatenbank Bestände von Frauenarchiven in Deutschland, Österreich und der Schweiz digitalisiert und zugänglich macht: <https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de> (alle Abrufe am 5. Mai 2025).

4.7 Zwei Jahrhunderte Frauenbewegung und Frauenbildung

Die 200-jährige Geschichte der Frauenbewegung und der Frauenbildung, verstanden als soziale Bewegung, zeigt, dass ihre Protagonistinnen einerseits „nach politischem Einfluss streb[t]en – in der Öffentlichkeit und auf die Regierungspolitik“ (Schmidt, 2021, S. 23) und andererseits eine kollektive Identität in Bezug auf übergeordnete Ziele entwickelten. Sie zeichnete ein unterschiedlich weitreichendes, antagonistisch-kritisches Verhältnis zu den bestehenden sozialen und politischen Strukturen, Ordnungen und Organisationen aus. Dennoch lassen sich ihre Zielsetzungen auf geteilte Werte und Normen, Haltungen und Einstellungen sowie Überzeugungen zurückführen, die Kennzeichen sozialer Bewegungen sind (Walters, 2005, S. 54). Es ging ihnen immer um die Veränderung von Gesellschaft im Interesse der Frauen. Um Emanzipation und Partizipation, um Selbstbestimmung, persönliche Freiheit, aber auch um die Verbesserung der sozialen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen der Gesamtbevölkerung.

Es gab, wie eingangs betont, nicht *die eine* Frauenbewegung. Vielmehr differenzierten sich die Frauenbewegungen seit ihren Anfängen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts immer weiter aus, abhängig vor allem von der Klassenzugehörigkeit ihrer Anhängerinnen. Die soziale Herkunft der Protagonistinnen spielte im 19. Jahrhundert und bis hinein in die Weimarer Republik eine wesentliche Rolle, wenn es um die Formulierung von Zielen ging. Als übergeordnetes Ziel strebten die Frauen nach Emanzipation und Gleichberechtigung, nach Anerkennung und Selbstbestimmung. Um dies zu erreichen, wurden immer wieder neue Strategien entwickelt, Allianzen geschmiedet oder aufgelöst. Die Geschichte der Frauenbewegung zeigt, dass sie als soziale Bewegung wandelbar ist, dass sie nicht „auf Dauer gestellt werden kann – dann wäre sie ja keine Bewegung mehr“ (Gerhard, 2008, S. 9). Daher können ihre Vertreterinnen nicht erwarten,

„dass Frauen einer anderen Generation ihre Strategien, ihre Vorstellungen von Emanzipation, ihre Vorgehensweisen und Errungenschaften widerstands- und kritiklos übernehmen. Diese Errungenschaften müssen vielmehr neu angeeignet und dabei auch verändert werden. Zur Selbstfindung und zur von vielen Generationen von Feministinnen leidenschaftlich erstrittenen Freiheit und Selbstbestimmung gehören Kritik und die Distanzierung zu Vorgefundenem sowie neuartige Zugänge und Strategien. Lernprozesse sind daher notwendig und produktiv“ (Gerhard, 2008, S. 9).

Diese Charakterisierung beschreibt auf abstrahierende Art und Weise treffend die Geschichte der Frauenbewegungen in Deutschland und sieht sie nicht nur als soziale Bewegungen mit politischen Zielen, sondern auch als Bildungsbewegungen, deren Resultat transformative Lernprozesse waren, sowohl der Akteurinnen als auch der Gesellschaft insgesamt.

Um die politischen und sozialen Ziele zu erreichen, mussten sich die Protagonistinnen der Frauenbewegung Wissen aneignen und Kompetenzen entwickeln, die selten im Einklang standen mit dem jeweils gesellschaftlich akzeptierten Frauenbild. Die

Frauenbewegungen waren immer auch Bildungsbewegungen. Das Engagement in der Bewegung war verbunden mit individuellen wie kollektiven Lernprozessen, die sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise manifestierten. Die Frauen bildeten sich einerseits selbstorganisiert im Rahmen ihres politischen Handelns und ihrer Aktivitäten weiter und gaben dieses Wissen innerhalb der Bewegung weiter, indem sie eigene Bildungsräume bzw. -orte schufen. Andererseits setzte sich vor allem die bürgerliche Frauenbewegung auf bildungspolitischer Ebene für eine Veränderung des Bildungssystems ein und forderte einen gleichberechtigten Zugang der Mädchen und Frauen zu öffentlichen Bildungsangeboten.

Dennoch sind im Verlauf der Zeit und auch bezogen auf die verschiedenen Stränge und Richtungen der Frauenbewegung Unterschiede zu konstatieren.

In der Zeit des Kaiserreichs zielte sowohl die bürgerliche als auch die entstehende proletarisch-sozialistische Frauenbewegung auf die gesellschaftliche und politische Emanzipation der Frauen, wenn auch milieubedingt unterschiedlich begründet und in der praktischen Umsetzung differenziert. Trotz staatlicher Repressionen und Einschüchterungsversuche verfolgten sie dieses Ziel hartnäckig, insbesondere eine Verbesserung der Bildungschancen war ihnen ein Anliegen. Während die bürgerliche Frauenbewegung eher die Veränderungen von Strukturen und Zugängen zum staatlichen Bildungssystem forderte, zielte das proletarische Pendant eher auf politische Aufklärung und Bildung der Frauen. Sie mussten aufgrund des restriktiven Vereinsgesetzes auf nonformale und informelle Bildungsformate ausweichen und forcierten darüber hinaus den Schwerpunkt der politischen Agitation, um die Arbeiterinnen zu erreichen. Als Besonderheit kam hinzu, dass sie Emanzipation immer als eine doppelte verstanden wurde: als die der Frauen und als die der Angehörigen des Proletariats.

Die Arbeiterinnenbildung in der Weimarer Republik erscheint dagegen einerseits diversifizierter, andererseits weniger polarisiert. Die Frage der politischen Emanzipation, zumindest was das Wahlrecht anging, hatte sich geklärt. Arbeiterinnenbildung wurde entsprechend den Richtungen der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik sowohl von bürgerlich-liberalen und von humanitär-sozialistischen als auch von sozialistischen Einrichtungen angeboten, wobei die dezidiert politischen Stellungnahmen in Bezug auf die Stellung der Frau in der Gesellschaft weniger prominent vertreten waren als in der Zeit des Kaiserreichs. Die Ziele der Bildungsarbeit orientierten sich stärker an den übergeordneten Diskursen zur Volksbildung und schienen weniger frauenspezifisch ausgerichtet – zumindest im Rahmen verschiedener sozialistischer Richtungen, die sich zur Weiterentwicklung der Demokratie bekannten. Dabei ging es um die Entwicklung einer Kulturgemeinschaft, in der auch das Proletariat seinen Platz haben sollte, und nicht unbedingt um die Herausbildung einer eigenständigen proletarischen Kultur.

Unterschiede sind auch im Hinblick auf das Frauenbild zu erkennen, das jeweils verfolgt wurde und an der Leitidee der Emanzipation orientiert war. Während die proletarisch-sozialistische Arbeiterinnenbildung im Kaiserreich, prominent vertreten in der Zeitschrift „Die Gleichheit“, verschiedene Frauenleitbilder entwickelte, etwa den „weiblichen Vollmensch“, die „sozialistische Mutter“, die „sozialistische Ehefrau“, die

„Klassenkämpferin“ und die „Republikanerin“ (Sachse, 2010, S. 35), die in diesen Rollen in der Zeitschrift auch angesprochen wurden, sucht man entsprechende Zuschreibungen später vergeblich. Das Bild der politisch informierten, engagierten und politisch handelnden Frau, das den Sozialistinnen der ersten Stunde vorschwebte, scheint eher in den Hintergrund zu treten. Vielleicht nahmen die Frauen an, mit der politischen auch die gesellschaftliche Gleichberechtigung erreicht zu haben.

Noch unbestimmter wirkt die Fortsetzung der bürgerlichen Frauenbewegung in der Zeit der Weimarer Republik. Viele ihrer Forderungen in Bezug auf formale Gleichberechtigung wurden erreicht. Das Wahlrecht sicherte ihre politische Partizipation, die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen hatten sich verbessert. Dass aber dennoch ein nach Geschlechtszugehörigkeit segregierter Arbeitsmarkt entstand, dass die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten trotz verbesserter Ausbildung für Frauen weit hinter denen der Männer zurückblieben, dass sich das bürgerliche Frauenbild weiterhin an der „Mütterlichkeit als Profession“ orientierte und damit gesellschaftliche Rollenzuschreibungen eher verfestigte, wurde kaum hinterfragt.

Nachdem sich diese Frauenbilder und die Erwartungen an die Rolle der Frauen in der Zeit des Nationalsozialismus noch verstärkten, indem sie vor allem auf ihre Mutter- und Reproduktionsrolle festgelegt wurden, entwickelten sich die Frauenbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg im Rahmen der Demokratisierung bzw. Neujustierung der Gesellschaftssysteme in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik nur langsam. Zwar sicherten das Grundgesetz der Bundesrepublik bzw. die Verfassung der DDR den Frauen die formal-rechtliche Gleichberechtigung zu, aber zumindest in der Bundesrepublik war der Weg der Frauenemanzipation ein langwieriger und beschwerlicher, der auch noch nicht wirklich abgeschlossen ist.

Langfristig gesehen erreichten die verschiedenen Stränge der Frauenbewegung, dass ihre Ansprüche, Forderungen und Überlegungen zur gesellschaftlichen Rolle der Frau auch im gesamtgesellschaftlichen Diskurs gehört wurden. Über verschiedene Wege wurde Einfluss ausgeübt, sodass ein gesellschaftliches Umdenken erfolgte, das zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen ebenso führte wie zu strukturellen und rechtlichen Reformen. So ließen sich gewisse, wenn auch noch nicht alle Formen der Diskriminierung aufheben. Zugleich führte dies dazu, dass nach der Jahrtausendwende der Eindruck entstand, die Forderungen der Frauenbewegung seien eingelöst und somit kein gesellschaftliches Thema mehr. Dennoch, so resümiert Ute Gerhard, zeige sich, dass

„die Modernisierung der Geschlechterverhältnisse in der Bundesrepublik bisher nur sehr einseitig und unvollständig gelungen ist. Sie ist vielmehr durch Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten gekennzeichnet. Die angebliche Selbstverständlichkeit, gleichberechtigt zu sein, und die gelebte Geschlechterdifferenz, die weiterhin durch geschlechtshierarchische Strukturen und Institutionen abgestützt wird, passen nicht mehr zusammen“ (Gerhard, 2008, S. 9).

5 Konfessionelle Erwachsenenbildung als Suchbewegung

Die Darstellung der Geschichte der konfessionellen Erwachsenenbildung nimmt ihren Ausgang in der Spätaufklärung, konzentriert sich sodann auf die Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert und endet hier mit den 1980er Jahren. Damit rückt die Ver selbstständigung des erzieherischen und bildungsbezogenen Denkens, für das sowohl engagierte katholische und evangelische Kleriker als auch Laien im 19. Jahrhundert die Grundlage schufen, ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie begründeten ihren Bildungsbegriff und den Aufbau unabhängiger Erziehungseinrichtungen mit christlichen Werten wie Barmherzigkeit, Nächstenliebe, Gerechtigkeit und Menschenwürde. Zudem bezogen sie Ideen der Aufklärung in ihre Überlegungen mit ein, was sich auch in der praktischen Organisation und Gestaltung ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit ausdrückte. Teilweise erfolgte der Aufbau verschiedener Bildungsorganisationen und -einrichtungen in Kooperation mit den Kirchen, teilweise aber auch unabhängig von der Kirche als Institution.

Wenn ich mich bei der Darstellung der konfessionellen sozialen Bewegungen, sowie bei den in den anderen Kapiteln berücksichtigten sozialen Bewegungen, die von den Idealen der Aufklärung ausgehen, auf das 19. und 20. Jahrhundert konzentriere, soll das nicht bedeuten, dass sich die Kirchen und christlich engagierte Laien nur in diesem Zeitraum um die Erziehung und Bildung ihrer Mitglieder verdient gemacht hätten. Im Gegenteil, die christlichen Kirchen setzten sich seit ihren Anfängen für die Verbreitung ihres Glaubens und ihrer Lehre vom Christentum im Rahmen von Mission und Apostolat dafür ein, neue Anhängerinnen und Anhänger zu gewinnen und ihre Mitglieder in Glaubensfragen zu unterweisen. Mit der Etablierung der katholischen Kirche als Staatskirche im vierten Jahrhundert nach Christus wurde diese Aufgabe im Rahmen der Gemeindefarbeit und der Christianisierung der Gesellschaften Vorderasiens, Afrikas und Europas systematisch fortgeführt.

Nach der 1517 von Martin Luther initiierten Reformation sah die neu gegründete evangelische Kirche die Erziehung und Bildung der evangelischen Gläubigen als eine wesentliche Aufgabe an. Dazu trug unter anderem Martin Luthers Übersetzung der Bibel bei, die 1534 vollständig vorlag und durch den zeitgleich aufgetakommenen Buchdruck schnelle Verbreitung erfuhr. Luthers Intention war die Verallgemeinerung und Zugänglichkeit christlichen Wissens auch für das Volk. Ähnlich argumentierte der böhmische Pädagoge, Philosoph und evangelische Theologe Johann Amos Comenius (1592–1670), der in seiner Schrift „Didactica Magna“ (1657), der „Großen Unterrichtslehre“, forderte, „alle alles ganz zu lehren“ („omnes omnia omnino excoli“). Comenius erklärte die Bildung eines Menschen als eine wesentliche Voraussetzung für dessen Menschwerdung. Dies war eine anthropologische Perspektive auf den Menschen, die in der Aufklärung vertieft wurde (→ Kap. 2.6). Die Kirche sah sowohl die christliche

Glaubensverkündigung und -unterweisung als auch die Entwicklung des Menschen zur Humanitas als eine ihrer wesentlichen Aufgaben an, die sie nicht nur durch die Erziehung der Kinder, sondern auch durch Bildung der Erwachsenen verwirklichen wollte. Die Idee der Volksbildung steht also in enger Verbindung mit der Entstehung und Verbreitung des Christentums (Schoelen, 1975, S. 13 f.).

Das von der Aufklärung geprägte Bildungsdenken unterschied sich insbesondere hinsichtlich der Ideen von Selbstbestimmung und Selbstreflexivität von den bis dahin von den Kirchen vertretenen Erziehungsvorstellungen. Darin standen Glaubensvermittlung und weitgehende gesellschaftliche Anpassung und soziale Einordnung der Bevölkerung im Mittelpunkt. Bis ins 18. Jahrhundert hinein prägten die Kirchen wie selbstverständlich die gesellschaftliche Erziehungspraxis, indem sie einerseits Schulen unterhielten und den klerikalen Nachwuchs ausbildeten. Andererseits nahmen sie Einfluss auf die Bildung der gesellschaftlichen Eliten. Dieses Erziehungsmonopol der Kirchen wurde im Zeitalter der Aufklärung zunehmend infrage gestellt, als das Bürgertum begann, sich vom Adel zu emanzipieren. Während in Frankreich in Folge der Französischen Revolution eine strikte Trennung zwischen Kirche und Staat durchgesetzt wurde, kam es in Deutschland erst mehr als ein Jahrhundert später, mit der Gründung der Weimarer Republik, zu einer entsprechenden Trennung.

Aber bereits im 19. Jahrhundert verringerten sich die politischen und gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten der Kirchen. Sie mussten sich nach dem Ende der Napoleonischen Kriege 1815 mit Folgen wie der Neuordnung Europas und der Auflösung des Heiligen Deutschen Reiches römischer Nation auseinandersetzen. Zwar wurde nach der gescheiterten Revolution 1848 eine christliche Monarchie restituiert, ohne dass die Kirchen aber an ihre frühere politische Bedeutung anknüpfen konnten. Sie mussten einerseits vor dem Hintergrund sich wandelnder politischer Konstellationen ihre Position gegenüber den jeweiligen Landesherren immer wieder neu definieren und andererseits ihre gesellschaftliche Stellung und Verortung dem Wandel anpassen. In Bezug auf das Erziehungs- und Bildungssystem sahen die Kirchen ihren bis dahin als selbstverständlich angenommenen Anspruch, eine wesentliche gesellschaftliche Erziehungsinstanz zu sein, infrage gestellt. Dies hatte zur Folge, dass die Kirchen im 19. Jahrhundert ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag neu definieren mussten. Hinzu kam, dass das aufstrebende deutsche Bürgertum im 19. Jahrhundert, beeinflusst von den Gedanken der Aufklärung, eine gewisse Distanz zu den Kirchen entwickelte und sich für den Aufbau eines bürgerlich geprägten, staatlich geförderten Bildungssystems einsetzte.

Der tiefgreifende Wandel führte bei kirchlichen Amtsträgern sowie christlichen Laien zur Rezeption von Ideen und Gedanken der Aufklärung und im Lichte dieses Denkens zur Kritik an den negativen Folgen der gesellschaftlichen und ökonomischen Transformationsprozesse für das Volk. Einzelne kirchliche Amtsträger und Laien entfalteten im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts verschiedenste Initiativen, um die Lebensumstände der verarmten, in ihrer Existenz bedrohten Bevölkerung zu verbessern. Als Antwort auf die geistigen, politischen und sozialen Herausforderungen der Zeit setzten sie nicht nur auf Glaubensverkündigung, auf die soziale Unterstützung und

ökonomische Existenzsicherung im Sinne der christlichen Tradition der Caritas und Diakonie, sondern auch auf Bildungsarbeit im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe.

Die Katholiken konzentrierten ihre Sozial- und Bildungsarbeit entsprechend der katholischen Soziallehre auf die Verbesserung der Lebensverhältnisse sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen auf dem Land sowie in den entstehenden Industriegebieten der Arbeiter- und Handwerkerschaft.

Frühe Formen der Bildung Erwachsener im Rahmen der protestantischen Kirche bzw. engagierter protestantischer Laien gingen dagegen eher von Vorstellungen wie Evangelisation und Mission aus. Ihr Ziel war die Rechristianisierung der Bevölkerung, unter anderem durch die Verbesserung ihrer sozialen Lage. Dieser Aufgabe widmete sich die im Rahmen der evangelischen Erweckungsbewegung entstandene Innere Mission als Vorläuferin der heutigen Diakonie, die ein Vorbild für ähnliche Initiativen darstellte. Ziel beider Kirchen war einerseits die Verbesserung der sozialen Lage der Industriearbeiterschaft. Andererseits spielte gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch die Intention eine Rolle, die Arbeiterschaft durch die Mitgliedschaft in den Vereinen von der Sozialdemokratie fern-, und von der Aneignung sozialistischen Gedankenguts abzuhalten.

Die Entwicklung der konfessionellen Erwachsenenbildung stand seit der Zeit der Aufklärung – ebenso wie die der Volksbildung, der Arbeiterbildung oder der Frauenbildung – in enger Wechselwirkung mit den jeweiligen politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnissen. Die Kirchen, die sich als Organisationen verstanden, die die Gesellschaft tragen und prägen, suchten nach Antworten auf gesellschaftliche Fragen, die sich vor dem Hintergrund von Modernisierungs- und Transformationsprozessen wie der Aufklärung, der Säkularisierung, der Industrialisierung, der Bürokratisierung und Rationalisierung der Verwaltung und der politischen Demokratisierung ergaben. Allerdings hinterfragten die kirchlichen Vertreter selten die Autorität des Staates, vielmehr erkannten sie diesen, unabhängig davon, wie er politisch gestaltet war, als Garant für die gesellschaftliche Stabilität an. Ihr Hauptaugenmerk richteten beide Kirchen, wenn auch mit unterschiedlichen Strategien, im Rahmen der Transformationsprozesse im 19. Jahrhundert darauf, ihre angestammte Bedeutung aufrecht zu erhalten und gleichzeitig eine weitere Entchristlichung von Gesellschaft und Staat zu verhindern.

Die Kirchen reagierten in unterschiedlicher Weise auf die Herausforderungen des politischen und gesellschaftlichen Wandels. Verfügte insbesondere die katholische Kirche in Deutschland bis zum Ende des 18. Jahrhunderts über weitreichenden politischen Einfluss durch die Interdependenzen zwischen staatlicher und klerikaler Macht, änderte sich dies nach der Französischen Revolution. Sie wurde nicht nur politisch entmachtet, sondern erlebte auch ökonomische Einbußen, da viele Klöster und Orden aufgelöst und verkauft werden mussten (Roos, 2008, S. 103). Bis ins 20. Jahrhundert hinein zeichnete den Katholizismus als Bewegung eine gewisse Widersprüchlichkeit aus, was sich nicht nur in der Differenzierung zwischen Modernisierungsgegnern und -befürwortern ausdrückte, sondern auch in der Unterscheidung zwischen einer sozial-katholischen und einer linkskatholischen Bewegung. Erstere wurde getragen von der

katholischen Arbeiterbewegung, den Kolpingvereinen, der katholischen Arbeiterjugend und den christlichen Gewerkschaften. Der Linkskatholizismus wird weniger mit gesellschaftlichen Gruppen als vielmehr mit Einzelpersonen identifiziert, die vor allem über die Herausgabe von Schriften und Zeitschriften wirkten. „Bei aller Unterschiedlichkeit trugen beide insgesamt dazu bei, daß der Katholizismus nicht zur Plattform besitzbürgerlicher Interessen oder Reflexionen degenerierte und daß der Glaube nicht privatisiert oder bloß kirchlich-administrativen Vorstellungen gefügig gemacht wurde“ (Ludwig & Schroeder, 1990, S. 8).

Dagegen bestand zwischen der evangelischen Kirche und dem preußischen Staat, dessen Bevölkerung überwiegend dem protestantischen Glauben angehörte, seit jeher eine enge Verbindung, die als Bündnis zwischen „Thron und Altar“ (Ahlheim, 1982, S. 3) bezeichnet wird. Diese Charakterisierung weist darauf hin, dass die evangelische Kirche die politischen Verhältnisse und die Politik des Staates anerkannte und sich die evangelischen Laienorganisationen in geringerem Maße als die katholischen in einer Opposition gegenüber dem Staat sahen. Das hieß zwar nicht, dass die evangelische Kirche die soziale Lage insbesondere der von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffenen Bevölkerung ignorierte, aber sie versuchte, diese im Rahmen wohlthätigen und sozialen Engagements zu verbessern, ohne die politischen und ökonomischen Zustände und damit die strukturellen Gegebenheiten prinzipiell infrage zu stellen. Politisch vertraten die Kirche sowie die evangelischen Verbände und Arbeitervereine eher eine staatsinterventionistische Position, forderten also Maßnahmen der Verbesserung der sozialen Lage der Bevölkerung seitens der Regierung im Rahmen der sich seit den 1870er Jahren entwickelnden Sozialpolitik und grenzten sich damit sowohl vom Sozialismus als auch vom Liberalismus ab (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 950).

Exkurs: Bildung und Erziehung als Ausdruck des Selbstverständnisses der Kirchen

Auch wenn sich die Darstellung der Entwicklung der konfessionell geprägten Erwachsenenbildung, ausgehend vom aufklärerischen Denken des 18. Jahrhunderts, auf das 19. und 20. Jahrhundert konzentriert, heißt dies nicht, dass Fragen der Bildung und Erziehung in der katholischen und der evangelischen Kirche erst seit dieser Zeit eine Rolle spielten. Dass sich die Kirchen im Laufe der Jahrhunderte in Deutschland als eine wesentliche Erziehungs- und Bildungsinstantz etablieren konnten, steht im Zusammenhang mit kirchen- und konfessionsgeschichtlichen Entwicklungen, die hier nur angedeutet werden können. Sie sind allerdings zur besseren Einordnung der Geschehnisse und für die nachfolgende Argumentation von grundlegender Bedeutung.

Für die Entwicklung der katholischen Kirche und den katholischen Glauben war *erstens* das Konzil von Nicäa 325 nach Christus von Bedeutung, in dem die christliche Trinitätslehre von verschiedenen kirchlichen Strömungen und Richtungen anerkannt wurde. Während des Konzils kamen die beteiligten Bischöfe überein, die Dreieinigkeit Gottes als Gottvater, Sohn und Heiliger Geist als Grundlegung des Glaubens anzuerkennen. Durch diese Festlegung unterscheiden sich die christlichen Kirchen wesentlich von Judentum und Islam (Jung, 2014, S. 47).

Zweitens beanspruchte die katholische Kirche seit ihrer Gründung als Staatsreligion in Europa im 4. Jahrhundert nach Christus bis zur Reformation über Jahrhun-

derte hinweg Macht- und Gestaltungsansprüche gegenüber der säkularen Welt und ihren Herrschern. Dies schloss die Deutungshoheit über die ethischen und moralischen Werte der Gesellschaft mit ein (ebd., S. 83 f.).

Drittens verstanden sich die christlichen Kirchen selbst als gesellschaftliche Erziehungsinstanz und ihre kirchliche Praxis als Erziehungs- und Bildungsprojekt.

Für die Entwicklung der konfessionellen Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert war also *erstens* bedeutsam, dass bereits beim Konzil von Nicäa im Jahr 325 n. Chr. die Grundlage für das religiös-theologische Fundament der christlichen Kirche gelegt wurde. Bei diesem ersten kirchlichen Konzil für das gesamte Römische Reich, das von Kaiser Konstantin I. (ca. 270–337) einberufen worden war, erkannten die Bischöfe im Nicänischen Glaubensbekenntnis die christliche Trinitätslehre an, die das theologische Dogma der Menschwerdung von Jesus Christus beinhaltet. Diese Lehre bestätigten die Teilnehmer des Konzils von Konstantinopel (381 n. Chr.). Der Trinitätslehre nach wurde Christus als Sohn Gottes nicht geschaffen, sondern gezeugt und damit als „Wesenseins“ mit dem Vater begriffen (ebd., S. 46). Diese dogmatische Entscheidung bildete die intellektuelle Voraussetzung dafür, dass sich die Päpste und Bischöfe als von Jesus eingesetzte Nachfolger der Apostel verstanden und der Papst sich schließlich als „Stellvertreter Christi“ auf Erden bezeichnen konnte. Damit verbunden war die Ausübung der „Bußgewalt“ (Moeller, 2004, S. 215 f.), die ein entscheidendes Mittel in der Auseinandersetzung mit den Machtansprüchen der Kaiser darstellte (Jung, 2014, S. 61).

Die katholische Kirche gewann durch ihre Einigung und Etablierung als Staatskirche in den westeuropäischen Staaten sowie durch die Institutionalisierung des Papsttums ab dem 5. Jahrhundert nach Christus nach und nach politischen und gesellschaftlichen Einfluss, insbesondere im Mittelalter. Dies führte *zweitens* dazu, dass die Päpste ab dem 12. Jahrhundert bis zur Reformation über Jahrhunderte hinweg gegenüber der säkularen Welt und ihren Herrschern Macht- und Gestaltungsansprüche durchsetzen konnten (ebd., S. 83 f.). Sie übten nicht nur politische Macht aus, sondern nahmen auch auf das Erziehungs- und Bildungssystem Einfluss, das sie in ihrem Sinne gestalteten. Die Organisation der politischen Sphäre durch die Kirche im Mittelalter gilt darüber hinaus als wegweisend für die frühneuzeitlichen Gründungen weltlicher Territorialstaaten und ihre bürokratischen und administrativen Strukturen.

Der kirchliche Machtanspruch wurde Ende des 15. Jahrhunderts von vielen weltlichen Herrschern, allen voran vom französischen König, infrage gestellt, sodass die Macht- und Einflussmöglichkeiten der Kirche schwanden (Moeller, 2004, S. 219). In Deutschland führte Ende des 19. Jahrhunderts der Streit um die jeweiligen Gestaltungsansprüche zum sogenannten Kulturkampf zwischen Reichskanzler Otto von Bismarck und der katholischen Kirche. Diese Auseinandersetzung umfasste die Zeit von 1871 bis 1887 und war langfristig gesehen ein wesentlicher Impuls für die Trennung von Kirche und Staat, die in der Verfassung der Weimarer Republik erstmalig Ausdruck fand. Diese Entscheidung schmälerte die politischen und gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten der christlichen Kirchen dauerhaft (Jung, 2014, S. 200).

Das Ziel der Kirchen, zum Glauben zu erziehen, war *drittens* immanenter Bestandteil des innerkirchlichen Handelns und ihres Selbstverständnisses, ohne dass dieser Erziehungs- und Bildungsanspruch in Bezug auf seine gesellschaftlichen Wechselwirkungen reflektiert worden wäre. Der Glaube sollte einerseits die Gemeinden nach innen festigen und andererseits nach außen in die Gesellschaft getragen werden (Meier, 1979, S. 18). Aus Sicht der Kirchen war die Glaubensverkündigung eng verknüpft mit der Idee der Erziehung der Gläubigen zu Christen, da sich wahrer Glaube nicht zufällig ergibt, sondern der Unterweisung bedarf.

Die katholische Kirche etablierte sich in diesem Sinn schon früh als Erziehungs- und Bildungsinstanz, die in drei Richtungen wirkte: *Erstens* ging es um Glaubensverkündigung. Die Erziehung und Bildung des Volkes erfolgte bis zur Aufklärung weitgehend über das gesprochene Wort, über die Verkündigung in der Kirche und im Rahmen der Gemeindefarbeit. *Zweitens* bot sich die Kirche als Dienstleisterin für die Erziehung der jeweiligen politischen Eliten, insbesondere des Adels, an und konnte dadurch auch politischen Einfluss ausüben. *Drittens* etablierte die katholische Kirche über Dom- bzw. Lateinschulen, Universitäten und Klöster ein System zur Ausbildung und Erziehung ihrer eigenen theologischen Eliten (Hauschild, 2000, S. 307).

Ab dem 13. Jahrhundert wurden auf Veranlassung verschiedener Päpste einige Universitäten gegründet, teilweise setzten sich diese für die Gründung theologischer Fakultäten an bestehenden Universitäten ein (Jung, 2014, S. 88 f.). Ziel war es, den klerikalen Nachwuchs in eigener Regie auszubilden und zugleich der weltlichen Elite eine Ausbildungsstätte zu geben. Als erste entsprechende Universität gilt diejenige in Paris, die Anfang des 13. Jahrhunderts als Domschule gegründet wurde. Die erste deutsche Universität wurde 1386 in Heidelberg durch Kurfürst Ruprecht (1309–1390) etabliert. Grundlage hierfür war das durch Papst Urban VI. (1318–1389) erteilte Gründungsprivileg. Es folgten weitere Universitäten wie Köln (1388), Erfurt (1392), Rostock (1419), Ingolstadt (1459), Trier (1473), Mainz und Tübingen (beide 1477), teilweise gegründet von Erzbischöfen. Nicht jede dieser Universitäten hatte eine lange Lebensdauer, einige wurden geschlossen und zumeist im 20. Jahrhundert wiedereröffnet (z. B. Köln, geschlossen 1798 durch die Franzosen, 1919 durch die Stadt Köln wiedereröffnet). Einige Universitäten wie Heidelberg, Leipzig oder Tübingen existieren seit ihrer Gründung ununterbrochen. Auch die evangelische Kirche etablierte nach der Reformation theologische Fakultäten an Universitäten und eigene Schulen.

Die Universitäten konnten sich als eigenständige Gemeinschaften von Lehrenden und Lernenden zur Pflege der Wissenschaft etablieren. Im Lehrfach Theologie führten sie gemeinsame Diskurse über Glauben, Wahrheit und Vernunft, verbunden mit dem normativen Praxisziel, die Welt entsprechend ihren Einsichten aus- und einzurichten (ebd., S. 89). In der Zeit der Renaissance erlebten die Universitäten einen weiteren Aufschwung, insbesondere die Humanisten orientierten sich an antiken Vorbildern der griechischen und römischen Philosophie und an den Schriften der Kirchenväter des 1. Jahrhunderts nach Christus. Im Rahmen dieser Denkrichtung wurde der Bildung sowie der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen ein größerer Stellenwert zugeschrieben (ebd., S. 92).

Ebenfalls von Bedeutung für die Weiterentwicklung des christlichen Glaubens und seine Verbreitung war die Entstehung des Mönchtums. In Anlehnung an Vorbilder nicht christlicher Glaubensgemeinschaften, die die Praxis der Absonderung ihrer Mitglieder zwecks Askese und Gebet bereits seit Langem pflegten, wurden im 5. Jahrhundert nach Christus in Europa erste katholische Männer- und Frauenorden eingerichtet, deren Mitglieder im Namen der Kirche ein abgeschiedenes, teilweise kontemplatives, teilweise von Arbeit und Mission bestimmtes Leben führten oder die sich dem geistigen und geistlichen Studium widmeten (Hauschild, 2000, S. 295). Im Mittelalter wurden viele Klöster zu Zentren der Überlieferung und Weiterentwicklung von Wissen und kulturellen Gütern. Der Aufbau von Bibliotheken, die Etablierung von Klosterschulen, die Unterweisung der Bevölkerung nicht nur in Glaubensfragen, sondern auch in lebensweltlichen Fähigkeiten trugen zur Popularisierung von Wissen bei (ebd., S. 306 f.). Als Blütezeit der europäischen Klöster gilt das Mittelalter, die Reformation führte zur Zerschlagung vieler Klöster. Nach der Französischen Revolution und der Säkularisation durch Napoleon Bonaparte wurden auch in Deutschland viele Klöster aufgelöst und der politische Einfluss der katholischen Kirche auf die weltliche Führungselite, der u. a. durch Ordensleute ausgeübt wurde, ging zurück.

Diese drei Dimensionen waren bestimmend für die Politik der katholischen Kirche bis zur Zeit der Aufklärung, auch wenn ihr politischer Einfluss sich auf die katholisch gebliebenen Länder beschränkte. Beide christliche Kirchen maßen im Laufe ihrer Geschichte den Bereichen Erziehung und Bildung immer wieder große Bedeutung bei, einerseits im Rahmen der Verkündigung und Unterweisung der Gläubigen auf Gemeindeebene, andererseits im Rahmen der Ausbildung des klerikalen Nachwuchses. Mit der Gründung von Konfessionsschulen nahmen sie Einfluss auf die Gestaltung des Schulwesens.

Im 19. Jahrhundert engagierten sich Vertreter der Kirchen und christliche Laien für den Aufbau konfessioneller Erwachsenenbildung, die sich in Teilen organisatorisch und institutionell verselbstständigte. Da deren Protagonisten nicht immer im Einklang mit den Auffassungen der Amtskirche standen, begleitete die konfessionelle Erwachsenenbildung seitdem und bis in die heutige Zeit eine Diskussion um ihr Selbstverständnis. In deren Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern sich konfessionelle Erwachsenenbildung primär der Glaubensverkündigung und der Verbreitung der Lehren des Evangeliums verpflichtet fühlt (Meier, 1979, S. 21 f.), oder ob die konfessionelle Erwachsenenbildung einen eigenständigen, theoretischen Bildungsbegriff entwickeln kann, der nicht ausschließlich auf Positionen der allgemeinen Erwachsenenbildung zurückgreift, wie dies in den 1970er Jahren diskutiert wurde (ebd., S. 24). In dieser Zeit wurde das Spezifische einer christlichen Bildung in „den Bildungsvorgang selbst“ verschoben, ihr Gehalt also der subjektiven Deutung der Lernenden überlassen (ebd.).

Heute wird diese Frage in Bezug auf den Säkularisierungsprozess von Erziehung und Bildung diskutiert und in Bezug auf die Rolle, die eine Erwachsenenbildung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften darin einnehmen kann. Gefragt wird, wie sie ein historisch-integrativ begründetes Bildungsverständnis unter Berücksichtigung

normativer Dimensionen wie Mündigkeit und Freiwilligkeit (Seiverth, 2018, S. 795) sowie unter Berücksichtigung der Menschenrechte (ebd., S. 801) entwickeln kann.

Überblick über das Kapitel

Der Exkurs hat gezeigt, dass die christlichen Kirchen jeweils seit ihrer Entstehung der Erziehung und Bildung große Bedeutung beimaßen. So ging es einerseits um Verkündigung und Unterweisung, um die Gläubigen an die Kirchen zu binden, andererseits um die Aus- und Weiterbildung des klerikalen Nachwuchses. Mit der Gründung von Konfessionsschulen nahmen die Kirchen Einfluss auf die Gestaltung des Schulwesens.

Einhergehend mit ihrem Erziehungsanspruch formulierten die Kirchen, insbesondere die katholische Kirche, immer auch politische Machtansprüche. Im Laufe der Jahrhunderte nahmen sie jeweils Einfluss auf die weltliche Politik und nutzten ihre Gestaltungsmöglichkeiten so weit wie möglich aus. Erst in der Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert entstand ein gesellschaftlicher Diskurs über Fragen der Bildung und Erziehung, der weitgehend unabhängig von den Kirchen in Verbindung mit Fragen der Menschenrechte geführt wurde. Diese Ideen wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts auch von Kirchenvertretern und engagierten christlichen Laien aufgegriffen. Sie begannen, sich verstärkt für die Verbesserung der sozialen Lage sowohl der in ihrer Existenz bedrohten Bevölkerungsgruppen als auch der entstehenden Industriearbeiterschaft einzusetzen, wobei auch Bildung eine wesentliche Rolle spielte.

Die Frage, inwiefern die Entwicklung der kirchlichen Erwachsenenbildung als Teil und Ausdruck einer sozialen Bewegung zu verstehen ist, wird in den Kapiteln jeweils zeit- und organisationsbezogen diskutiert. Die prinzipielle Staatsaffinität der beiden christlichen Kirchen legt eine solche Einschätzung zunächst nicht unbedingt nahe. Bei genauerer Betrachtung der Zielsetzungen der karitativen und diakonischen Bemühungen um die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen sozial und existenziell bedrohter Bevölkerungsgruppen wird das soziale und politische Engagement der Protagonisten deutlich. Viele dieser Anstrengungen beruhten nicht auf dem Eingreifen der Kirchen als Institution – deren wesentliches Interesse lag vor allem in der Glaubensverkündigung und der Rechristianisierung der Bevölkerung –, sondern entwickelten sich aufgrund des persönlichen Engagements katholischer Priester und evangelischer Pfarrer sowie katholischer und evangelischer Laien. Insbesondere die katholische und evangelische Arbeiterbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeigt in Bezug auf Ziele wie die Verbesserung der Existenzbedingungen der Arbeiterschaft viele Ähnlichkeiten zur sozialistischen Arbeiterbewegung – allerdings ohne deren politische Forderungen nach einer politischen und ökonomischen Neuordnung zu übernehmen. Im Gegenteil, die christliche Arbeiterbewegung zielte darauf, die Arbeiterschaft vom Sozialismus fernzuhalten.

Die evangelische Kirche erkannte in der Zeit der Weimarer Republik angesichts der politischen und gesellschaftlichen Umbrüche, die ihre bisherige Rolle in der Gesellschaft infrage stellte, Bildungsarbeit als eine genuine kirchliche Aufgabe an, indem sie sich als „gesellschaftliche Erziehungsinstanz neu definierte“ (Seiverth, 1995, S. 170).

Ihre Vertreter tauschten sich mit Mitgliedern der Neuen Richtung der Volksbildung und des Hohenrodter Bundes aus und näherten sich der weltlichen Volksbildungsbewegung an. Darüber hinaus entwickelte sich auf evangelischer Seite die Bewegung der religiösen Sozialisten, die entgegen dem eher angepassten politischen Standpunkt der Kirche versuchte, religiöses und sozialistisches Denken miteinander zu verbinden und neue Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der ökonomischen Ordnung umzusetzen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wiesen die Siegermächte den Kirchen trotz ihrer nachweisbar mehrheitlichen Unterstützung des nationalsozialistischen Regimes eine tragende Rolle in Bezug auf die demokratische Umerziehung der Bevölkerung zu, womit auch Strukturbildungsprozesse für den Aufbau eines kirchlichen Bildungswesens vorgezeichnet wurden. In den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik unterstützten die Amtskirchen die staatlichen und gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesse und verzichteten weitgehend auf eigene politische Aktivitäten, da sie ihre Anliegen durch die neu gegründeten christlichen Parteien CDU und CSU vertreten sahen. Aber auch in diesen Jahrzehnten gab es immer wieder verschiedene Richtungen und Strömungen, die von katholischen oder evangelischen Laien getragen wurden, die sich nicht den amtskirchlichen Standpunkten unterordneten, sondern in der Tradition der katholischen Soziallehre bzw. der evangelisch geprägten Sozialethik wie etwa der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) oder der evangelischen Industriesozialarbeit eigene Wege gingen.

Die Forderungen der Friedens-, Ökologie-, Dritte-Welt- und Menschenrechtsbewegungen wurden in den Kirchen jeweils zu ihrer Zeit, insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren, von engagierten Gläubigen in die Kirchen hineingetragen und führten zu entsprechendem Engagement, auch im Rahmen der Bildungsarbeit. Die Rezeption internationaler Ansätze wie der Theologie der Befreiung beeinflussten die methodisch-didaktischen Konzepte der Erwachsenenbildung und orientierten sich, vielleicht stärker als zuvor, an der Idee der individuellen und gesellschaftlichen Aufklärung durch Bildung.

Die folgende Darstellung beschäftigt sich zunächst mit der Entstehung und Entwicklung der katholischen (Kapitel 5.1) und der evangelischen Erwachsenenbildung (Kapitel 5.2) seit der Zeit der Aufklärung bzw. im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts jeweils bis zum Ende der Weimarer Republik. In Kapitel 5.3 wird, getrennt nach den Kirchen, die Entwicklung der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg und in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik Deutschland dargestellt. Dabei wird herausgearbeitet, auf welche Weise pluralistische, teilweise Partikularinteressen spiegelnde Organisationsstrukturen aufgebaut wurden, die einerseits auf Gemeinde-, Landeskirchen- und Diözesanebene direkte Anbindungen an die Kirche hatten. Andererseits reagierten die Kirchen auf die bildungspolitischen Entwicklungen ab den 1960er Jahren, die eine öffentliche Förderung der Erwachsenenbildung in die Wege leiteten, mit der Gründung weiterer kirchennaher Bildungseinrichtungen bzw. stellten be-

stehende Einrichtungen so auf, dass sie entsprechend den Förderpraktiken staatliche Unterstützung erhielten.⁴⁵

5.1 Katholische Erwachsenenbildung zwischen Verkündigung und sozialer Verantwortung

Ideen und erste praktische Ansätze einer eigenständigen katholischen Volksbildung bzw. Erwachsenenbildung entstanden als Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen im Kontext der Aufklärung. Vor dem Hintergrund der im Rahmen der Aufklärung diskutierten Bildungstheorien entwickelte sich eine katholisch geprägte Theorie „mit deutlicher Akzentsetzung und eigener Profilierung aus einer in der christlichen Glaubenstradition verwurzelten Anthropologie; christliche Aufklärungspädagogik wird zur Basis katholischer Erwachsenenbildung“ (Uphoff, 1991, S. 83). Zugleich existierten anti-aufklärerische Tendenzen, indem Geistliche versuchten, die Ideen der Aufklärung zurückzudrängen und den Schwerpunkt auf christliche Verkündigung und Glaubensschulung der Gemeinden zu legen. Auch, um die katholische Tradition zu wahren und die bestehende Gesellschaftsordnung zu festigen (Meier, 1981, S. 20). Seitdem werden in Bezug auf die Zielsetzung der katholischen Erwachsenenbildung im Wesentlichen zwei Richtungen unterschieden:

„Der einen geht es überwiegend um Glaubenserweckung und Verbreitung kirchlicher Lehre, um Missionierung, Evangelisierung und Katechese; die andere hingegen setzt an bei gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und konzipiert kirchliche Erwachsenenbildung als Hilfe für den Menschen zur Daseinsbewältigung und Selbstentfaltung und damit als Dienst am Gemeinwohl“ (Schuchart, 1985, S. 22).

Die Unterscheidung ist relevant für die nachfolgende Darstellung, die den Aspekt der Erwachsenenbildung als Lebenshilfe im Kontext von Gemeinwohlorientierung und gesellschaftlicher Entwicklung in den Mittelpunkt stellen wird, mit einem besonderen Fokus auf die Relevanz der katholischen Soziallehre als Handlungsrahmen und -begründung.

45 Die hier vorgelegte historische Darstellung der konfessionellen Erwachsenenbildung versteht sich als Erkundung des Forschungsfeldes. Im Verhältnis zu den anderen in diesem Buch vorgestellten Richtungen der Erwachsenenbildung zeigt sich die Forschungslage zur Geschichte der konfessionellen Erwachsenenbildung lückenhafter und fragmentierter. Dies liegt u. a. an ihrer pluralistischen Organisationsstruktur, die sich im 19. Jahrhundert herausbildete und die sich für die beiden Kirchen unterschiedlich darstellte. Die Differenzierung in gemeindegebundene Bildungsarbeit auf der einen und das im Rahmen konfessioneller Vereine und Verbände u. a. von Laien aufgebaute Bildungswesen auf der anderen Seite erschwert den Forschungszugang. Nicht alle der hier zur Sprache kommenden Vereine und Verbände wurden als Bildungsvereine gegründet, sondern schenken der Bildung ihrer Mitglieder und Anhänger im Laufe der Zeit aus den verschiedensten Gründen mehr Aufmerksamkeit. Einige der Organisationen entwickelten die Bildungsarbeit zu selbstständigen Tätigkeitsbereichen. Darüber hinaus wurden insbesondere in der Zeit der Weimarer Republik konfessionell gebundene Heimvolkshochschulen und andere Einrichtungen gegründet, die eine gewisse organisatorische Eigenständigkeit erlangten. Die für dieses Kapitel rezipierte Sekundärliteratur stammt weniger aus der historischen Erwachsenenbildungsforschung – deren Erträge überschaubar sind – und weniger aus der sozialhistorischen Bewegungsforschung und der theologischen Forschung.

5.1.1 Die Anfänge katholischer Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert

Seit der Aufklärung wurden die Bemühungen um eine katholische Volks- bzw. Erwachsenenbildung intensiviert, wobei ihre Ideen unterschiedlich rezipiert wurden. Während die Amtskirche ihnen eher skeptisch bis ablehnend gegenüberstand, u. a. weil sie um ihre Macht und um ihre Einflussmöglichkeiten fürchtete, bewerteten katholische Laien ihre Ideen und die politischen Anliegen, die im Kontext der Französischen Revolution diskutiert wurden, als positiv (Hermann & Paulus, 2009, S. 5). Sie orientierten sich an dem dort propagierten Bild des neuen Menschen und machten sich die in diesem Zusammenhang formulierte Forderung nach einem Recht auf Bildung für alle zu eigen. Auch Theologen entwickelten Ideen für eine katholisch orientierte Bildung und Erziehung, die einerseits dem christlichen Menschenbild Rechnung tragen sollte und andererseits die sich verändernden gesellschaftlichen Entwicklungen berücksichtigte, auf die die Menschen sich vorbereiten sollten oder auf die sie reagieren mussten.

So setzte sich der Theologe Johann Michael Sailer (1751–1832) um die Jahrhundertwende mit Fragen der Bildung und Erziehung des Menschen unter Bezug auf Positionen der Aufklärung auseinander. Er gilt als einer der Wegbereiter der katholischen Erneuerungsbewegung nach 1800, indem er sich nicht nur für die Erziehung der Jugend, sondern auch für die Bildung des ganzen Volkes aussprach (Niggemann, 1967, S. 19). In seiner 1807 veröffentlichten Schrift „Über Erziehung für Erzieher oder Pädagogik“ plädierte er für die Bildung Erwachsener, die die Entfaltung und Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten durch ständiges Lernen unterstützen sollte (ebd.).

Die Schriften Sailers regten seine Zeitgenossen an, sich ebenfalls über die Bildung Erwachsener Gedanken zu machen. Übereinstimmend wurde festgestellt, dass die sehr rudimentäre Schulbildung des Volkes im Erwachsenenalter erweitert und vertieft werden müsse, um es bei der Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungen zu unterstützen. So plädierte der Theologe und Aufklärer Ignaz Heinrich von Wessenberg (1774–1860) für einen Ausbau der Volksbildung, da sie sich nicht nur positiv auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Menschen auswirke, sondern auch gesellschaftliche Folgen zeitige. Es zeige sich, dass

„die Länder, wo die Volkskultur die schönsten Fortschritte gemacht hat, vor Aufruhr, Anarchie und Fanatismus geborgen blieben, während diese Dämonen gerade die Völker, in denen, neben dem blendenden Schein einer falschen und schiefen Kultur der höhern Stände, die Aufklärung und Bildung der untern ganz vernachlässigt, oder absichtlich gehindert war, in alle Greuel der Wuth und des Elends hinabstürzten. Wann wurden die ewigen Rechte der Menschheit schrecklicher, aber zugleich auffallender an denen gerächt, die sie verkannten, oder unterdrückten?“ (von Wessenberg, 1814, S. 21).

Von Wessenberg argumentierte im Sinne der Aufklärung für die Entfaltung und soziale Integration des neuen Menschen. Diese komme nicht nur den Menschen selbst, sondern der Gesellschaft insgesamt zugute: „Geistesreichthum führt auch zu Geldreichthum, Bildung zu Achtung und Wohlstand“ (von Wessenberg, 1833, S. 27). Seiner Einschätzung nach kann durch Bildung die „Unwissenheit und Roheit der gemeinen Volksklassen“ (von Wessenberg, 1814, S. 21) überwunden werden. Zugleich schütze sie

den Menschen „vor Irrthum und Aberglauben und vor Thorheiten und Ausschweifungen“ (ebd., S. 22). Bildung könne „ihn zum wahrhaft vernünftigen Wesen erheben“ (ebd.). Später hob von Wessenberg hervor, dass der Mensch für die Entwicklung seiner Vernunft der Anleitung und Unterstützung bedürfe:

„Der Mensch wird nicht kenntnißreich und für die Lebenszwecke geschickt und tüchtig geboren; eben so wenig als weise und tugendhaft. Er hat Anlagen dazu. Aber sie bedürfen der Entwicklung und Anbauung; seine besten Kräfte gehen zu Grund ohne Anleitung und Uebung; erst eine zweckmäßige Bildung befähigt ihn für seine Bestimmung“ (von Wessenberg, 1833, S. 27).

Damit plädierte er für eine dem jeweiligen gesellschaftlichen Stand eines Menschen angemessene Bildung, der soziale Aufstieg durch Bildung oder eine grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse schwebten ihm nicht vor. Die Bildung des Volkes sollte stufenweise erfolgen. Wessenberg entwickelte zur Umsetzung seiner Ideen praktische Vorschläge, die von der Verbreitung von Druckschriften bis hin zu organisiertem Unterricht für Erwachsene reichen. So sollte die Berufs- und Standeserziehung „an die ‚nähesten‘ ökonomischen Verhältnisse seiner Gläubigen“ anknüpfen (Niggemann, 1967, S. 21). Die Unterweisung erfolgte, indem der „Klerus in den dörflichen ‚Bildungszirkeln‘ Vorträge über Viehfütterung, Haushaltsführung und Wirtschaftsweisen“ hielt (ebd.).

Von Wessenberg verstand Bildung als ein universales Recht aller Menschen, das die oberen Schichten den unteren nicht verwehren dürfen. Bildungsprozesse sollten sich, ausgehend von den beruflichen und lebensweltlichen Bedürfnissen der Menschen, an ihren Erfahrungen orientieren und auf diese Weise ihr Interesse wecken. Neben berufsbezogenen Informationen sollten sie sich in Bildungszirkeln Wissen über Kunst, Literatur und Naturwissenschaften aneignen sowie Erziehungsfragen erörtern. Das umfassende Bildungsangebot für Erwachsene richtete sich der Idee nach an alle Volksschichten, auch an Frauen und Mädchen. Entsprechend dem Denken der Zeit ging es von Wessenberg dabei aber nicht um ihre Emanzipation. Inhalte wie „Geschichte, Erziehungswesen, Moral und Poesie wären vorteilhafte Lehrfächer für dergleichen Bildungsanstalten, die Heranbildung zu Gattinnen und Müttern die Hauptsache“ (zit. in ebd., S. 22). Unabhängig vom jeweiligen Stand trage Bildung zur charakterlichen Entwicklung der Menschen bei und wirke gesellschaftsstabilisierend:

„Denn gerade dies ist das Eigenthümliche der ächten Bildung, daß sie das Gefühl für Recht, für Ordnung und Schicklichkeit schärft, und den niederträchtigen Neid durch die hellere Einsicht verscheucht, daß der Werth und die wahre Glückseligkeit des Menschen weit weniger von zufälligen Gütern der Geburt, des Reichthums und des äußern Glanzes abhängig, als von der Ausbildung und dem guten Gebrauch persönlicher Kräfte und Fähigkeiten“ (von Wessenberg, 1814, S. 26).

Eine weitere wichtige Entwicklung zur Unterstützung der Volksbildung im Sinn der Aufklärung war die um die Jahrhundertwende entstandene „Schrifttumsbewegung“. Ab 1814 wurden in verschiedenen Städten katholische Lesevereine und Vereine „zur Verbreitung guter katholischer Bücher“ gegründet, die sich insbesondere zum Ziel

setzten, das Volk vor Schmutz- und Schundliteratur zu bewahren (Niggemann, 1967, S. 23). Auch die Gründung katholischer Volksbibliotheken wurde in Erwägung gezogen. Darüber hinaus entstand in den 1820er Jahren ein eigenständiges katholisches Schrifttum, das Aspekte des Glaubens im Kontext von Aufklärung diskutierte. Eine umfassende Vereinstätigkeit konnte sich aber erst nach der Revolution 1848 entfalten, als für einige Jahre Vereinsgründungen mit politischen Zielsetzungen möglich waren.

5.1.2 Katholische Erwachsenenbildung und die soziale Frage ab Mitte des 19. Jahrhunderts

Basierend auf den Anfängen der katholischen Volksbildungsbewegung intensivierte interessierte Geistliche und Laien aus ethischer und moralischer Überzeugung ihre Bemühungen um eine katholische Erwachsenenbildung ab Mitte des 19. Jahrhunderts. Sie reagierten damit auf die politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Das um 1800 einsetzende Bevölkerungswachstum führte zu einem vorindustriellen Pauperismus bzw. zur Massenarmut der Bevölkerung, da die Agrargesellschaft sie nicht mehr ernähren konnte. Die technische Revolution und die beginnende Industrialisierung erzeugten keinen umfassenden Wohlstand. Im Gegenteil, das entstehende Industrieproletariat der frühkapitalistischen Klassengesellschaft lebte am Existenzminimum und die Gegensätze zwischen Armen und Reichen vertieften sich (Roos, 2008, S. 105).

Die politischen Entwicklungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts zwangen die katholische Kirche zu einer Neuorientierung, die sich in verschiedenen Bewegungen ausdrückte. So versuchten auf der einen Seite die Päpste, die atheistischen, laizistischen, relativistischen gesellschaftlichen Strömungen abzuwehren, auf die sie „mit einem dezidierten ‚Antimodernismus‘ reagierten“ (Roos, 2008, S. 104). Auf der anderen Seite entstand eine kirchliche Reform- und Erneuerungsbewegung, die *erstens* „für die Befreiung der Kirche von staatskirchlichen Fesseln und willkürlichen Unterdrückungsmaßnahmen“ kämpfte (ebd.). *Zweitens* setzten sich sozial-karitative Basisgruppen im Sinne christlicher Caritas für die Verbesserung der sozialen Lage der verarmten Bevölkerung ein. *Drittens* bauten katholische Laien ab Mitte des 19. Jahrhunderts eine katholische Vereinsbewegung auf, die soziale und politische Ziele verfolgte. Nach der Reichgründung 1871 etablierten die Vereine eine religiös und sozialetisch begründete Bildungsbewegung, die sich 1890 organisatorisch in der Gründung des Volksvereins für das katholische Deutschland manifestierte (ebd.). Besondere Bedeutung hatte in diesem Zusammenhang eine in der katholischen Kirche entstehende sozialetische Diskussion über die gesellschaftliche Verantwortung der Kirche, die seit Ende des 19. Jahrhunderts unter dem Stichwort „katholische Soziallehre“ firmiert (s. u., Exkurs zur katholischen Soziallehre). Eine Lehre, die in Bezug auf die hier vertretene Perspektive der katholischen Volksbildung bzw. Erwachsenenbildung als Teil einer sozialen Bewegung von besonderer Bedeutung ist.

Der Katholizismus gilt als dritte große politische und soziale Bewegung des 19. Jahrhunderts neben dem Sozialismus und dem Liberalismus. Die Bewegungen entstanden vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse im 19. Jahrhundert, wobei insbesondere der Katholizismus deren Entwicklung und mög-

liche Konsequenzen sehr kritisch einschätzte (Ludwig & Schroeder, 1990, S. 7). Sozialismus und Liberalismus wollten unmittelbar auf die Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft Einfluss nehmen, im Interesse der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe, die sie vertraten. Der Sozialismus repräsentierte die wirtschaftlichen und sozialen Interessen der Arbeiterschaft, der Liberalismus agierte im Sinne des aufstrebenden Bürgertums.

Die unterschiedlichen Interessen der Stände bzw. Klassen erklären die große Binnendifferenzierung des Katholizismus, die sich in einem eher fragmentierten Bild der katholischen Bewegung spiegelt: Während das entstehende katholische Bürgertum etwa ab 1830 eher den antimodernistischen Kurs des Klerus unterstützte, richtete sich die kirchliche Reform- und Erneuerungsbewegung ab Mitte des 19. Jahrhunderts an die Angehörigen der unteren Klassen und an das sich formierende Industrieproletariat – mit dem Ziel der Durchsetzung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit (ebd.). Für jede Richtung der katholischen Bewegungen spielte das Verhältnis zwischen der weitgehend papsttreuen Amtskirche und dem Klerus auf der einen und den jeweiligen Protagonisten der Bewegungen auf der anderen Seite eine Rolle. Insbesondere die christlich-soziale, kirchliche Reform- und Erneuerungsbewegung, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einflussreicher wurde, stand nicht immer im Einklang mit Vertretern der Amtskirche, was zu einer „häufig spannungsreichen Beziehung zwischen Katholizismus und katholischer Kirche“ führte, die sowohl als „eine wichtige Quelle kirchlichen Wandels wie auch wechselseitiger Blockaden“ eingeschätzt wird (ebd., S. 8).

Die gescheiterte Revolution von 1848 stabilisierte die gesellschaftliche Stellung der Kirchen. Sie machten ihren bildungspolitischen Einfluss geltend, um sich von der durch die Revolution angeregten beginnenden Liberalisierung des Denkens abzugrenzen. Durch ihre eigene Bildungsarbeit wollten sie zudem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Gegengewicht zur sozialistischen Arbeiterbewegung schaffen und deren Einfluss auf das Denken der Arbeiterschaft.

Exkurs: Grundlagen der katholischen Soziallehre

Neben dem Motiv, sich von verschiedenen aufkommenden politischen Strömungen abzugrenzen, die nicht dem Selbstverständnis der katholischen Kirche entsprachen, gab es innerhalb des Klerus und unter einflussreichen, der Aufklärung verpflichteten katholischen Laien den Willen, sich über sozialpolitisches und karitatives Engagement für die Verbesserung der Lebensverhältnisse der arbeitenden, verarmten Bevölkerung einzusetzen.

Diese sozialetische Haltung, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte, wurde Ende des Jahrhunderts unter dem Begriff „katholische Soziallehre“ gefasst. Der Ausdruck wurde erstmals 1891 in der ersten Sozialenzyklika „Rerum Novarum“ („Geist der Neuerung“) von Papst Leo XIII. (1810–1903) verwendet. Die darin formulierten Ideen hatten aber bereits Jahrzehnte zuvor das soziale Handeln katholischer Geistlicher und Laien bestimmt. „Der Begriff ‚katholische Soziallehre‘ faßt *alle* Aussagen der Kirche über den gesamten Bereich des menschlichen Soziallebens zusammen“ (Stegmann & Langhorst, 2005, S. 604, Herv. i. O.). Da die katholische Kirche keine un-

veränderbaren sozialen, politischen oder ökonomischen Dogmen kennt, wurde die katholische Soziallehre gemeinsam von Laien und Theologen formuliert, um jeweils zeitgemäße Antworten auf die soziale Frage zu formulieren. Grundlage der katholischen Soziallehre ist die Offenbarungsgeschichte der Bibel und die Botschaft des Evangeliums. Aus theologischer Perspektive wird die Aufgabe der katholischen Soziallehre in der heutigen Zeit folgendermaßen beschrieben:

„Aufgabe der theologischen Soziallehre ist zum einen die wissenschaftliche Systematisierung und kritische Reflexion der kirchlichen Sozialverkündigung, sie in ihrem inneren Zusammenhang darzustellen, die Tragfähigkeit der jeweiligen Begründungen zu prüfen und so ihren zeitbedingten oder dauernd gültigen Gehalt zu analysieren. Zum anderen formuliert sie selbständig christliche Sozialethik und treibt Sozialwissenschaft; sie versucht dabei, Antworten auf neue gesellschaftliche Fragestellungen zu geben und untersucht im Diskurs historische und aktuelle Problemfelder“ (ebd.).

Soziale Zustände werden aus einer theologischen Perspektive analysiert, um Antworten auf gesellschaftliche Problemlagen zu finden. Das aus den Erkenntnissen abgeleitete konkrete Handeln ist abhängig von den Möglichkeiten der jeweiligen Zeit. Vor dem Hintergrund christlicher Werte wie einem christlichen Menschenbild, Wahrhaftigkeit, Barmherzigkeit und Nächstenliebe fußt die katholische Soziallehre auf den unveränderbaren Prinzipien Person-, Gemeinwohl-, Subsidiaritäts- und Solidaritätsprinzip (ebd., S. 606). So wird jedem Menschen, unabhängig von Herkunft und sozialem Stand, Ethnie, Geschlecht oder Religionszugehörigkeit, das Recht auf die Anerkennung und Berücksichtigung seiner Menschenwürde zugestanden.

Damit orientiert sich die katholische Soziallehre u. a. an der naturrechtlichen Idee der allgemeinen Menschenrechte. Zugleich „versteht die christliche Gesellschaftslehre die Menschenwürde und die aus ihr resultierenden Menschenrechte darüber hinaus von einer *transzendenten* Anthropologie her und orientiert ihr christliches Menschenbild an der Tatsache, daß der Mensch ‚Ebenbild Gottes‘ ist“ (ebd., Herv. i. O.). Wesentlich ist, dass der Mensch nicht nur als Individuum verstanden wird, das sich aus sich selbst heraus frei entfalten kann. Als mindestens ebenso wichtig gilt seine gesellschaftliche Einbettung, durch die diese Entfaltung überhaupt erst möglich wird. Daraus folgt die Verpflichtung des Menschen zur Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung seiner Umwelt. „Personalität ist demnach *dreidimensional*“ (ebd., S. 607, Herv. i. O.).

Aus der katholischen Soziallehre wird ein Auftrag zum Handeln abgeleitet, wenn eine Gesellschaft gegen die Prinzipien der Menschenwürde, des Gemeinwohls und der Solidarität verstößt. Auf konkrete Vorschläge wird verzichtet, da die Frage des jeweils adäquaten Handelns situations- und zeitabhängig diskutiert wird. Die katholische Soziallehre umfasst geistliches ebenso wie weltliches (profanes) Handeln. Beim Zweiten Vatikanischen Konzil (1962–1965) wurde daher darauf hingewiesen,

„daß das Handeln in den weltlichen Bereichen sich zunächst und unmittelbar vom Sachverstand leiten zu lassen hat. Sachverstand meint hier jede der Vernunft mögliche Einsicht in die Wirklichkeit, die gesunder Menschenverstand, praktische Erfahrung im Alltag und die Wissenschaften zugänglich machen und vermitteln. Diese grundlegende Er-

kenntnis zeigt, von welcher Bedeutung sachkundige Information und qualifiziertes Wissen – und im Bereich von Politik und Gesellschaft politische Kenntnisse und Einsichten in soziale Zusammenhänge sind“ (ebd., S. 608).

Handlungsnotwendigkeiten bzw. die Pflicht und die Verantwortung zum Handeln ergeben sich nach der katholischen Soziallehre für den einzelnen Christen oder die christliche Gemeinschaft immer dann, wenn gesellschaftliche Zustände gegen die Menschenwürde, die Menschenrechte oder das Gemeinwohl verstoßen und sich als unmenschlich erweisen.

Im Mittelpunkt der katholischen Soziallehre stehen die beiden Prinzipien *Solidarität* und *Subsidiarität*. Solidarität wird als Ordnungsprinzip einer christlich orientierten Gesellschaft verstanden und nicht nur als individuelles, ethisch begründetes Handlungskonzept. Das Solidaritätsprinzip verweist auf die Einbettung des Menschen in eine soziale Gemeinschaft, für die jeder Mensch im Rahmen seiner Fähigkeiten wechselseitig Verantwortung übernehmen muss.

„Dieses Faktum der wechselseitigen Beeinflussung und Anhängigkeit bestimmt das *Seinsprinzip* der Solidarität. Daraus folgt das *Sollensprinzip*, nämlich die sittliche Verpflichtung des Menschen, seine Kräfte in den Dienst der anderen und der Gesellschaft zu stellen, so Verantwortung zu übernehmen und Solidarität zu leben. Sie gilt *untereinander* und *gegenseitig*“ (ebd., S. 610, Herv. i. O.).

Das Subsidiaritätsprinzip der katholischen Soziallehre fragt nach der Leistungsfähigkeit der einzelnen Menschen und der Gemeinschaften, in denen sie leben. Grundsätzlich geht es um die Unterstützung von Menschen, die einer solchen bedürfen; insbesondere, wenn ihre Kräfte für die Erbringung notwendiger Leistungen nicht ausreichen. Das Prinzip zielt auf die „Ermöglichung und Sicherung der Freiheit“ (ebd.), indem einerseits dort, wo es notwendig ist, Hilfe zur Selbsthilfe geleistet wird. Andererseits kann diese Unterstützung unter Berücksichtigung veränderter Umstände auch wieder reduziert werden, um den Menschen oder Gemeinschaften die Freiheit des Handelns und die Entscheidung über ihr Handeln wieder zurückzugeben (ebd., S. 611).

Im Kern zielt die katholische Soziallehre darauf, die politisch-gesellschaftliche Ordnung so zu gestalten, dass sie den „Heilsverheißungen der Freiheit, der Gerechtigkeit, des Friedens und der Versöhnung“ entspricht, wie sie in der biblischen Überlieferung, in der Verkündigung Jesu und im Neuen Testament zu lesen sind (ebd., S. 609).

5.1.3 Soziale Arbeit und Bildungsarbeit im Rahmen der katholischen Soziallehre

Auch wenn die katholische Soziallehre in der Mitte des 19. Jahrhunderts noch nicht als Lehre ausformuliert war, legten katholische Geistliche wie der Mainzer Wilhelm Bischof Emmanuel von Ketteler (1811–1877), der Kölner Priester Adolph Kolping (1813–1866) und Priester Franz Hitze (1851–1921), der bei der Formulierung der Enzyklika „*Rerum Novarum*“ mitwirkte und sich später als Reichstagsabgeordneter der Zentrumspartei für eine am katholischen Glauben orientierte Politik einsetzte, ihrem so-

zialen und politischen Handeln christliche Werte wie Menschenwürde, Gemeinwohl, Nächstenliebe und Solidarität zugrunde. Die drei Geistlichen stehen für verschiedene Richtungen des sozialen Handelns innerhalb der katholischen Kirche, jeweils in Verbindung mit verschiedenen Ausprägungen der Bildungsarbeit im Rahmen von Ausbildung und Volksbildung. Insbesondere von Ketteler und Kolping inspirierten Ideen des dänischen Volksbildners Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872) zur Volksbildung, der in der Familie, in der Berufsbildung und in der Gründung von Genossenschaftlichen Möglichkeiten sah, die unteren Volksschichten zu unterstützen (Hermann & Paulus, 2009, S. 5).

Adolph Kolping und die Gesellenvereine

Adolph Kolping als Gründer und später als Namensgeber des heutigen Kolpingwerks wurde als viertes von fünf Kindern einer Schäferfamilie in Kerpen am Niederrhein geboren. Mit zwölf Jahren begann er eine Lehre als Schumacher, der sich einige Jahre als wandernder Geselle anschloss. Die Zeit der Wanderschaft erlebte er als eher negativ aufgrund fehlender sozialer Einbindung und Unterstützung, schlechter Arbeitsbedingungen und geringen Lohns. Diese Erfahrungen beeinflussten sein späteres Denken. Er beschloss als 24-Jähriger, das Abitur nachzuholen und Theologie zu studieren. Ein Stipendium ermöglichte es ihm zu studieren und das Priesterseminar zu absolvieren, sodass er im Alter von 32 Jahren zum Priester geweiht wurde (Kracht, 1975, S. XVIII).

Von 1845 bis 1848 wirkte er als Vikar in Elberfeld (heute ein Stadtteil von Wuppertal), wo er den 1845 gegründeten katholischen Gesellenverein kennenlernte, in dem er sich ab 1847 als zweiter Präses engagierte. Er setzte sich mit der Idee des Vereins auseinander und schlug vor, entsprechende Vereine in weiteren Städten zu gründen, um wandernden Gesellen eine Art Familienersatz zu bieten. Als Domvikar in Köln, eine Stellung, die Kolping bis zu seinem Tod 1865 innehatte, setzte er seine Ideen praktisch um. Neben seinen kirchlichen Tätigkeiten engagierte er sich für die Gründung weiterer Gesellenvereine und verschrieb sich ihrer überregionalen und internationalen Verbreitung. Darüber hinaus veröffentlichte Kolping Schriften und gründete verschiedene katholische Monatsschriften, in denen er seine Ideen einem breiteren Publikum vorstellte.

Kolping sah seine Lebensaufgabe in der Weiterentwicklung und Ausbreitung der Gesellenvereine, gegründet als Orte der Begegnung und Bildung für wandernde Gesellen. Die Auflösung der strengen Zunftregeln auf der einen und die Gewerbefreiheit auf der anderen Seite hatten bereits seit den 1820er Jahren zu organisatorischen und strukturellen Veränderungen in der Lehrlingsausbildung geführt. Galten sie nach den Zunftregeln als Mitglieder des Haushalts des Meisters und erhielten neben ihrer Ausbildung Unterkunft und Verpflegung innerhalb der Familie, weichten diese Regeln allmählich auf, sodass viele Gesellen nach der Beendigung der Lehre auf sich allein gestellt waren. Sie mussten nun sowohl für ihre Unterkunft als auch für ihre Verpflegung sorgen, die Freizeit konnte unabhängig gestaltet werden. Mangels sozialer Einbindung vertrieben sich die ledigen Gesellen ihre Zeit zumeist im Wirtshaus oder beim Spiel. Kolping schilderte 1852 diesen Zustand folgendermaßen:

„Die Meister, oft kaum der Lehre entwachsen, oft geradezu ihr entlaufen, schossen wie Pilze aus der Erde hervor. Das mußte das bereits Angebahnte zwischen Meistern und Gesellen noch schlimmer machen. Und richtig, es bereitete sich bald ein Zustand vor, der unerträglich müßte genannt werden, wenn nicht die Erfahrung lehrte, daß die menschliche Natur bis auf eine gewisse Zeit das fast Unglaubliche ertragen könne. Mit dem getrennten Tische begann die getrennte Werkstatt, mit dieser Trennung die relative Selbständigkeit der einzelnen Parteien und Individuen. Jede Faser eines christlichen Familienbandes ward abgerissen; auch bot keine Zunft mehr sittlichen Halt oder der Ungebühr Schranken, jede sittliche Überwachung sowohl des einen wie des anderen Teiles fiel weg; der einzelne Handwerker, gleichviel, ob Meister oder Geselle, ward auf sich selbst gestellt, blieb sich selbst überlassen, sorgte nur für sich selbst und mußte seine Haut salvieren, so gut oder so schlecht es immer gehen wollte. Am schlimmsten kam dabei der arme Geselle weg. Bald ward's auch noch mit dem kleinen Teile der Mahlzeit zuviel, welchen der Geselle aus dem Hause des Meisters auf seinen Arbeitsstuhl, und zwar oft genug für bedungenes Geld, geschickt erhielt, noch zuviel die elende Schlafstelle auf der Werkstatt selbst oder doch im schlechtesten Winkel des Hauses – hinaus ward er außer der Arbeitszeit gewiesen, der Geselle, der sich ja als „Fremder“ im Hause geniert und den man zum „Fremden im Hause“ gemacht hatte. Damit begann das Elend des armen Burschen erst recht, mochte er, nun wilder Freiheit überantwortet, es auch selbst nicht glauben. Im Wirtshause oder auf der Straße, oder wo es ihm sonst nur gefalle, mochte er sein Unterkommen selbst suchen und für seine sauer erworbenen Groschen die Pflege bezahlen bis zur kleinsten Dienstleistung, die dem Menschen zukommt und die er nun einmal nicht missen kann. In welche Versuchungen er unter solchen Umständen stürzt, welches Volk sich an ihn hängt und ihn auszubeuten sucht, kann der geneigte Leser selbst denken. Der Meister gibt dem Gesellen nur Arbeit, wenn er welche hat, läßt ihn draußen warten, wenn er keine oder nur schwache hat, läßt ihm Luft und Licht und ein wenig Raum zur Arbeit, gibt ihm dann den knapp bedungenen, oft willkürlich festgesetzten Lohn. Im übrigen sind Meister und Gesellen völlig geschiedene Leute.“

Quelle: „Für ein Gesellenhospiz“. Band 4 Kolpingschriften. Köln, den 5. August 1852. Adolph Kolping, Domvikar und Präses des Gesellenvereins, Burgmauer Nr. 33. Online unter: <https://www.kolpinghaeuser.de/ueber-uns/geschichte> (Abruf am 21.07.2025)

Solche Erfahrungen waren es vermutlich, die 1845 in Elberfeld u. a. zur Gründung des ersten katholischen Gesellenvereins durch den Lehrer Johann Gregor Breuer (1820–1897) führten. Adolph Kolping, der etwa zur gleichen Zeit sein Vikariat in Elberfeld antrat, kannte das schwierige Leben der wandernden Gesellen aus eigener Erfahrung und setzte sich für den Verein ein, dessen Ziel es war, ihnen „moralischen Halt“ zu geben, einen „Zufluchtsort außer der Herberge und dem Wirtshause, wo er recht eigentlich eine Weile rasten und Nahrung für seinen Geist erhalten könnte“ (Kolping, 1848a, S. 46, Herv. i. O.). Der Verein sollte die Gesellen *erstens* bei der Verbesserung ihrer beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten unterstützen. *Zweitens* sollte er den Gesellen die Möglichkeiten geben, „eine passende, Geist und Gemüt wahrhaft aufrichtende und stärkende Unterhaltung und Erheiterung“ zu besuchen (ebd., Herv. i. O.). *Drittens*

sollten die Gesellen durch das soziale Umfeld im Verein ihre Religiosität wiederentdecken und intensivieren.

In der Satzung des Katholischen Jünglingsvereins zu Elberfeld vom 1. Januar 1847 wurden dessen Zweck und Ziel, seine Organisationsstruktur und die konkrete Umsetzung des Vereinsziels festgelegt; ebenso zahlreiche Verhaltensregeln für die Mitglieder.

In Paragraph 1 heißt es: „Zweck des Vereines ist die Unterhaltung und Fortbildung katholischer Jünglinge durch Vortrag, Gesang, Lesen und gegenseitige Besprechung, jeden Sonn- und Festtag von 5–½ 10 Uhr, und montags von 6–½ 10 Uhr“ (Satzung 1847, S. 35).⁴⁶ In den nachfolgenden Paragraphen werden die Vorstandsstruktur sowie Aufgaben und Pflichten der Vorstandsmitglieder dargestellt. Paragraph 6 regelt die Mitgliedschaft, danach kann „Mitglied des Vereins [...] jeder katholische Junggeselle werden, der wenigstens 18 Jahre zählt und einen unbescholtenen Lebenswandel führt“ (ebd., S. 36). Die Ordnung des Unterrichts wird in Paragraph 8 beschrieben. An beiden Abenden ist die erste Hälfte dem Gesang gewidmet, in der zweiten Hälfte wird ein Vortrag gehalten, dem eine Aussprache folgt. Dazu heißt es in Paragraph 10: „[Es] wird gerne gesehen, wenn die Mitglieder nach stattgefundenem Vortrage ihre Ansichten mitteilen, Einwendungen machen, sich Aufklärung über das Gehörte oder sonst Belehrung erbitten; nur geschehe es mit Anstand und Bescheidenheit, und jedes rechtshaberische Rasonieren sei ferne“ (ebd., S. 37). Darüber hinaus konnten interessierte Vereinsmitglieder am Sonntagnachmittag Unterricht in Schreiben und Rechnen erhalten oder sich autodidaktisch weiterbilden und ihre Ausarbeitungen einem Vorstandsmitglied zu Korrektur geben (§ 9).

Die Satzung nennt keine Vorschriften zur konkreten Religionsausübung, aber der abschließende Paragraph 15 macht deutlich, dass eine solche durchaus gewünscht war, ebenso wie die Zusammenkunft an katholischen Feiertagen:

„§ 15 Sehr löblich und wünschenswert ist, daß, wie alle Mitglieder ein Herz und eine Seele sein sollen, so auch alle an Sonn- und Feiertagen der ersten h[eiligen] Messe gemeinsam beiwohnen und durch die eingeübten Gesänge die Feier erhöhen; sowie auch, daß dieselben viermal im Jahr gemeinsam in inniger, heiliger Liebe dem heil[igen] Tische nahen, und zwar den ersten Sonntag des Advents, Palmsonntag, dem Sonntag nach Fronleichnam und dem Feste des Namens Mariä“ (ebd.).

In seinem 1848 veröffentlichten Artikel „Der Gesellenverein, eine Volksakademie“ hob Kolping neben der Selbstbildung, die unter anderem durch die Bereitstellung von „guten Büchern, Schriften und Zeitungen“ unterstützt werden sollte, die Bedeutung des lebendigen Wortes für die Bildungsarbeit hervor und definiert seine Bildungsziele für die Jugend.

„Erfahrung und Beispiel würden eindringlicher durch das lebendige Wort wirken. Klar und unablässig könnte man ihnen ihren wahren Beruf, ihr echtes Lebensziel vor Augen halten wie die Mittel besprechen, das Ziel auf die sicherste Weise zu erreichen. *Tüchtige Bürger sollen sie werden, zu tüchtigen Bürgern muß man sie erziehen.* Ein tüchtiger Bürger

⁴⁶ Satzung des Katholischen Jünglingsvereins zu Elberfeld vom 01.01.1847. Abgedruckt in Hans-Joachim Kracht (Hrsg.), Adolph Kolping Schriften (1975). Band 1: *Dokumente – Tagebücher Gedichte* (S. 35–37). Köln: Kolping Verlag gGmbH.

muß ein *tüchtiger Christ* und ein *tüchtiger Geschäftsmann* sein, nun, dann muß man der betreffenden Jugend mindestens insoweit zu Hand gehen, daß sie beides werden kann“ (Kolping, 1848a, S. 47 f., Herv. i. O.).

Zugleich machte Kolping deutlich, dass ihm kein sozialer Klassenaufstieg vorschwebt, wie es der Kommunismus verspricht. Vielmehr lernen die Gesellen, „zufrieden [zu] sein mit der Stellung, welche Gott ihnen gegeben, halten was auf sich und ihren Stand, werden endlich stolz darauf, – eine nothwendige Bedingung, in der Welt zu sein und zu werden, was man sein und werden soll“ (Kolping, 1848, S. 45).

Der Zulauf zum Verein in Elberfeld gab dieser Ausrichtung recht, bereits nach einem Jahr verzeichnete er 100 Mitglieder. Kolping war von der Arbeit des Vereins überzeugt und setzte sich für die Gründung entsprechender Vereine in ganz Deutschland ein, sodass die katholischen Gesellenvereine zu einer eigenständigen Bewegung wurden. 1852 gründete er einen Verein in Köln, der ein eigenes Haus erhielt. Bis zu Kolphings Tod 1865 entstanden über 400 Kolpingvereine mit mehr als 100.000 Mitgliedern, nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern (Kolpingwerk, o. J., S. 1). Die Vereine durften ihre Arbeit auch in der Zeit des preußischen Vereins- und Versammlungsverbots zwischen 1850 und 1908 fortsetzen, da sie vor allem soziale Ziele verfolgten und als politisch unverdächtig galten. Ab 1864 wurden regionale „Kolpingfamilien“ gegründet, die Diözesen zugeordnet wurden. Sie gehörten Landesverbänden an, die gemeinsam das internationale Kolpingwerke gründeten, das von einem Generalpräses geführt wird (ebd., S. 2).⁴⁷

Da die Bildungsvereine nur stundenweise Angebote machten, die Gesellen aber aufgrund der gesellschaftlichen Umbrüche weitgehend auf sich selbst gestellt waren, entwickelte Kolping darüber hinaus die Idee eines „Gesellenhospizes“, eines Wohnheims, in dem wandernde Gesellen unentgeltlich leben sollten. In einem Spendenaufruf appellierte er 1852 an die Wohltätigkeit und christliche Nächstenliebe der Kölner Bürger und bat um Unterstützung für den Erwerb und die Unterhaltung eines solchen Wohnheims. „Wir beabsichtigen, sofort mit dem Gesellenvereine ein Gesellenhospitium, eine katholische Gesellenherberge zu verbinden, die, nach christlichen Grundsätzen eingerichtet, den ordentlichen Gesellen ordentliche Unterkunft und Pflege bieten soll“ (Kolping, 1852, o. S.). Er begründete seine Idee einerseits mit dem Argument, auf diese Weise der weiteren Verelendung des Gesellenstandes vorbeugen zu können. Zugleich wollte er mit seinem Konzept im Sinne des christlichen Sozialismus den sozialistischen Tendenzen in der Gesellschaft etwas entgegensetzen: „Bringen wir doch den falschen, gottlosen Sozialismus nicht eher wirksam zum Schweigen, als bis wir mit christlichem Heldenmute den christlichen Sozialismus üben“ (ebd.).

Adolphs Kolphings Bedeutung wird in seinem lebenslangen Bestreben gesehen, die Lösung der sozialen Frage in den Mittelpunkt seines Wirkens zu stellen. Allerdings lag die Lösung des Problems für ihn nicht – wie etwa bei den Protagonistinnen und

⁴⁷ Das Kolpingwerk existiert bis heute und feiert 2025 sein 175-jähriges Jubiläum. In der aktuellen Selbstdarstellung des Verbands heißt es: „Mit mehr als 200.000 Mitgliedern jeden Alters und rund 10.000 Mitarbeitenden in unseren Einrichtungen und Unternehmen setzen wir uns dafür ein, die Welt ein Stück besser zu machen. Indem wir verantwortlich leben und solidarisch handeln – im Privaten wie in Gesellschaft, Staat und Kirche.“ <https://www.kolping.de/startseite/> (Abruf am 21. Juli 2025).

Protagonisten der sozialistischen Arbeiterbewegung – in einer Umgestaltung der staatlichen Ordnung zur Demokratie und in der Einführung einer sozialistischen Wirtschaftsordnung, sondern in sozialpädagogischen und erzieherischen Maßnahmen. Die Gesellenvereine und Gesellenhospize zielten auf eine Verbesserung der individuellen sozialen Lage der Betroffenen, auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit vor dem Hintergrund eines christlichen Menschenbildes und auf ihre Integration in die Gesellschaft. Christliche Werte sollten die Lebensführung bestimmen und die Menschen zur gegenseitigen Verantwortung erziehen, ausgehend von einem christlichen Menschen- und Familienbild. Zugleich forderte Kolping für das gemeinsame Zusammenleben in Familie, Verein und Gesellschaft die Anerkennung von Autorität (in der Familie übernahm der Vater diese Rolle), wobei nach seiner Vorstellung die Autorität auf (Nächsten-)Liebe beruht und dadurch ihre Berechtigung erhält. Erst durch sie werden die Menschen als Menschen in ihrer Würde wahrgenommen und geachtet. Kolpings Biograf Hans-Joachim Kracht schätzt sein Wirken folgendermaßen ein:

„Seine politische Position blieb zwiespältig: Unbedingter Befürworter der Monarchie, heftiger Widersacher der demokratisch-politischen Arbeiterbewegung, konservativer Anhänger einer vorindustriellen Ständeordnung, Gründer einer mittelschichtorientierten Selbsthilfebewegung. Der Priester, der die ersten Schritte auf dem Weg zu einer sozialen Reform machte, brachte mit seiner Bildungsarbeit ein Gemeinschaftsgefühl und ein Ständedenken unter den Mitgliedern zum Tragen, das demokratisches Bewußtsein nicht beschleunigte, sondern bildend wachsen ließ. Die erreichten Erfolge waren an ‚Rückständigkeit‘ und nicht an politischen ‚Fortschritt‘ gebunden“ (Kracht, 1993, S. 384).

Diese Haltung war typisch für die katholischen Sozialreformer des 19. Jahrhunderts. Sie bemühten sich nach Kräften, die Folgen der ökonomischen Transformationsprozesse für Mitglieder der Unterschicht abzumildern und sie zu unterstützen. Dabei zielten sie auf Reformen und Hilfe zur Selbsthilfe, sie machten aber ihren Einfluss nicht geltend, um die Regierenden zu einer aktiven Sozialpolitik anzuregen.

Wilhelm Emmanuel Freiherr von Ketteler: Begründer katholischer Sozialreformen

Ein weiterer katholischer Sozialreformer, der etwa zur gleichen Zeit wie Kolping verschiedene Initiativen entfaltete, war der Mainzer Bischof Wilhelm Emmanuel von Ketteler. Während Kolping die Verbesserung der Lebensbedingungen der Handwerksge-sellen in den Mittelpunkt seiner Bemühungen stellte, setzte sich von Ketteler wie viele seiner Zeitgenossen mit der Arbeiterfrage auseinander, also der sozialen Lage des entstehenden Industrieproletariats (Stegmann & Langhorst, 2005, S. 626).

Die „soziale Frage“ wurde etwa seit den 1830er Jahren in verschiedenen Kreisen diskutiert, als Kern des Problems wurde die Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich identifiziert und die aus den unmenschlichen Arbeits- und Lohnbedingungen resultierende Massenarmut (ebd., S. 628). Es überwog zunächst eine sozialromantische Perspektive, die die Lösung der sozialen Frage in der Wiederbelebung des alten Ständestaates vermutete. Man nahm an, dass ein solcher zur sozialen Absicherung der Bevölkerung beitragen würde und damit zur Stabilisierung des gesellschaftlichen Status quo (ebd., S. 618). Die tatsächlichen Ursachen der gesellschaftlichen Verände-

rungen, die beginnende Industrialisierung und die damit einhergehende Transformation der Sozialstruktur, die in stetigen Wechselwirkungen standen, wurden weitgehend ausgeblendet (ebd.). Die katholische Kirche nahm das „Pauperismusproblem“ bzw. die sich verschlechternde soziale Lage weiter Teile der Bevölkerung durchaus wahr, versuchte aber bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts, sie mithilfe christlicher Mildtätigkeit und Armenpflege, also durch Caritas zu verbessern. Als Ursache der sozialen Frage wurde u. a. der Verfall von Moral und Religiosität genannt und weniger die ökonomischen Verhältnisse und die Ausbeutung der Arbeiterschaft (ebd., S. 619).

Von Ketteler war der Auffassung, dass sich die soziale Lage der Arbeiterschaft nur durch eine Verbesserung ihrer materiellen Situation, also durch angemessene Lohnzahlungen erzielen ließe, nicht durch Almosen oder allein durch Bildungsmaßnahmen (von Ketteler, 1864, S. 70). Diese lehnte er in Bezug auf ihre kompensatorische Funktion im Rahmen beruflicher Fortbildung zwar nicht ab, aber er setzte sich kritisch mit der liberalen Arbeiterbildung auseinander, wie sie von dem Sozialreformer und Politiker Hermann Schulze-Delitzsch (1808–1883) und den Liberalen organisiert wurde. Er zweifelte am Erfolg der von ihnen propagierten Hilfe zur Selbsthilfe; an einer Bildung, die sich einerseits an wirtschaftlichen Interessen orientierte und sich ihnen unterordnete und andererseits eher Freizeitaktivitäten förderte.

Dieses würde nach von Kettelers Einschätzung nicht zu erweiterter Bildung der Arbeiterschaft führen. Nach seinem Eindruck sind allenfalls „einzelne besonders geistig befähigte Individuen“ dazu imstande, das, „was die gelehrten Herren ihnen dort entwickeln, nur einigermaßen zu verstehen“ (ebd., S. 70). Er vermutete darüber hinaus, dass durch die eher freizeitorientierten Bildungsangebote Kosten entstünden, die nicht nur dazu beitragen, „das geistige Kapital der Arbeiter [zu] vermehren, sondern auch das materielle Kapital des armen Arbeiterstandes zugrunde [zu] richten“ (ebd.). Denn, so von Ketteler, diese Form der Arbeiterbildung werde „an der materiellen Lage des Arbeiterstandes im Großen und Ganzen nicht das mindeste verändern. In dieser Hinsicht wird wahrer Humbug mit dem Arbeiterstande getrieben“ (ebd., S. 69). Er kritisierte den Materialismus und die rationalistische Weltanschauung der Liberalen, die die Arbeiterschaft eher noch unzufriedener mache.

Dagegen verstand von Ketteler die christliche Bildung als die einzig „wahre Bildung“ (ebd., S. 72). Sie eröffne dem Arbeiterstand die Möglichkeit „zur wahren Selbsthilfe, oder, um es besser zu sagen, zum wahren Gebrauch seiner Kräfte und Fähigkeiten an Leib und Seele“ (ebd., S. 73). Diese entwickelten die Menschen allerdings nicht, indem ihnen die Idee der „Selbsthilfe in Arbeiterbildungsvereinen bis zur äußeren Langeweile immer wiederholt wird, sondern durch Leben schaffende Beweggründe, die ihn antreiben, seine Trägheit zu überwinden und alle seine Kräfte in Bewegung zu setzen“ (ebd.).

Von Ketteler führte in dieser Schrift nicht aus, welchen Aufgaben und Zielen sich die Arbeiterschaft verschreiben könnte, um ein sinnvolles und erfülltes, am Christentum orientiertes Leben zu führen. Allerdings findet sich ein Hinweis darauf, dass es nicht um eine grundsätzliche Umgestaltung der Gesellschaft oder um den sozialen Aufstieg der Arbeiterklasse als Ganzes geht. Von Ketteler stellte fest: „Das Christen-

tum verleiht ... dem Arbeiter ... zugleich auch jene Gedanken, die seine Vernunft und sein Herz bei einer verhältnismäßig niederen Stellung unter mancherlei Entbehnungen glücklich machen können“ (ebd., S. 73). Bildung in diesem Sinn sollte eher dazu beitragen, die Arbeiterschaft mit ihrem Schicksal zu versöhnen, indem sie die Widersprüchlichkeit ihrer Existenz in einer kapitalistischen Gesellschaft akzeptieren und diese vor dem Hintergrund ihres christlichen Glaubens annehmen. Der Glaube sollte ihnen dabei helfen, „den Drang seiner Seele nach Glück und Ruhe“ (ebd.) zu befriedigen und auch „die Last und Mühe des Lebens mit seinen Arbeiten und Entbehnungen [zu] erklären und aus[zu]gleichen“ (ebd., S. 74). Eine auf dem Christentum fußende Bildung eröffne auf diese Weise „dem Arbeiter die wahren Mittel zur Selbsthilfe, indem es [das Christentum, Einf. d. Verf.] die ganze Persönlichkeit des Menschen zur Entfaltung aller seiner Kräfte anleitet, und [...] ihm die wahre Bildung [gewährt], indem es ihm Wahrheiten und Tugenden verkündet, die allein bilden können“ (ebd., S. 74).

Dennoch erkannte auch von Ketteler, dass die Lösung der sozialen Frage nicht ausschließlich in einer Rückkehr zu christlichen Werten wie Nächstenliebe, gegenseitiger Fürsorge und christlichen Moralvorstellungen liegen könne, um das Denken und die Einstellungen der Menschen zu verändern (Stegmann & Langhorst, 2005, S. 622). In den 1860er Jahren forderte er darüber hinaus soziale und wirtschaftliche Reformen zur Verbesserung der Verhältnisse, für die der Staat Sorge tragen zu habe (ebd., S. 630). Er selbst setzte sich, in Vorwegnahme von Ideen der katholischen Soziallehre, nicht nur für die Gründung christlicher Arbeiterbildungsvereine ein. Darüber hinaus entwickelte er ein soziales Unterstützungsnetzwerk für die Bedürftigen, indem er den Aufbau von christlichen Armen- und Waisenhäusern veranlasste und Armen- und Sozialkassen gründete.

Längere Zeit war Kettelers Wirken eher als defensiv kritisiert worden. Zurückgeführt wird dies auf Äußerungen, die darauf schließen lassen, dass er sich den Modernisierungsprozessen und der Verweltlichung der Gesellschaft weitgehend widersetzte (Uphoff, 1991, S. 86). Dagegen weisen Stegmann und Langhorst (2005) darauf hin, dass von Ketteler, auch in der Auseinandersetzung mit den Positionen Ferdinand Lassalles zur Arbeiterfrage (→ Kap. 3.1.3) und aufgrund unmittelbarer Erfahrungen in der karitativen Arbeit, seine Sichtweise gegen Ende seines Lebens veränderte:

„Er [betrachtete] die sozialen Missstände nicht mehr als ein nur religiöses oder karitatives, sondern als ein wirtschaftliches, ja gesamtgesellschaftliches Problem [...], das zu seiner Lösung nicht nur einer Gesinnungs-, sondern auch einer *Zuständereform* im umfassenden Sinn bedurfte“ (ebd., S. 631, Herv. i. O.)

Letzteres bedeutete, dass von Ketteler insbesondere vom Staat mehr Engagement für die Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Lage des Arbeiterstandes forderte und sich für die Einführung von Existenzlöhnen und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen einsetzte. Dies waren Forderungen, die im Grundsatz denen der sozialistischen Arbeiterbewegung entsprachen.

5.1.4 Institutionalisierung der katholischen Bildungsbewegung

Die katholische Erwachsenenbildung entstand im 19. Jahrhundert in dem Spannungsfeld zwischen den sozialen Folgen der gesellschaftlichen und ökonomischen Modernisierungsprozesse auf der einen Seite und einer Politik, die diese Prozesse zwar förderte, aber ihre sozialen Konsequenzen und gesellschaftlichen Kosten weitgehend ignorierte, auf der anderen Seite. Damit überließ sie die entstehende Industriearbeiterschaft weitgehend ihrem Schicksal. Die katholische Erwachsenenbildung fußte in ihrer sozialreformerischen Variante auf Ideen der Aufklärung und wurde dabei eher von Laien initiiert und praktisch umgesetzt. Zugleich entwickelte sich um die Wende zum 19. Jahrhundert, als Gegenreaktion der katholischen Kirche auf die neue politische Ordnung, eine eher konservative, bewahrende Form der katholischen Volksbildung.

Soziale Verwerfungen und die Verelendung breiter Bevölkerungsschichten führten ab Ende der 1830er Jahre zur Gründung von Vereinen, Organisationen und Verbandsstrukturen, deren erklärtes Ziel die Verbesserung der sozialen Lage der Armen und entstehenden Arbeiterschaft war.⁴⁸ Die verschiedenen Organisationen setzten sich einerseits anstelle des Staates im Sinne der Caritas, also des Gebots der christlichen Nächstenliebe, für eine Verbesserung der Lebensbedingungen der verarmten Bevölkerung ein. Andererseits wollten sie mittels Aus- und Fortbildung die Lebensbedingungen der Betroffenen verbessern. Im Gegensatz zu der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstehenden sozialistischen Arbeiterbewegung zielten die Protagonisten der frühen katholischen sozialen Bewegungen aber nicht auf die Demokratisierung der Gesellschaft und auf die gleichberechtigte politische Partizipation aller ihrer Mitglieder, sondern auf eine Stabilisierung des gesellschaftlichen und politischen Status quo bei gleichzeitiger Verbesserung der sozialen Lage der Unterschicht, was eine Selbstbeschränkung des katholischen Denkens deutlich werden lässt.

Katholische Vereinsgründungen lassen sich bis in die 1830er Jahre zurückverfolgen, wobei die Organisationen zunächst in erster Linie karitative Zielsetzungen formulierten. 1844 wurde der Borromäusverein gegründet, der seine Hauptaufgabe darin sah, die Bevölkerung mit guter Literatur zu versorgen. Im Rahmen der Kampagne gegen Schmutz- und Schundliteratur wollte der Verein dem „verderblichen Einflüsse“ begegnen, „den die schlechte Literatur auf alle Klassen der bürgerlichen Gesellschaft ausübe“ (zit. in Zangerle, 1975, S. 337).

1848, in der politisch liberaleren Phase nach der Revolution, wurde der Katholische Verein als Bildungsverein für Erwachsene gegründet. Dessen Ziel war die „Vermittlung von Wissen, eine Verbreiterung der Kenntnisse in dem Umfang, wie man sie als ‚allgemeine Bildung‘ aufzufassen gewöhnt war“ (zit. in ebd., S. 338).

48 In seiner Studie *Arbeiter – Katholizismus – Staat: Der Volksvereine für das katholische Deutschland und die katholischen Arbeiterorganisationen in der Weimarer Republik* aus dem Jahr 1996 listet Dirk H. Müller chronologisch die seit 1838 gegründeten katholischen Vereine namentlich auf, vermerkt ihr Gründungsdatum und teilweise ihre Mitgliederzahlen. Insgesamt werden einige hundert Vereine vermerkt, systematisiert nach Zielen und Aufgaben. Differenziert werden die folgenden Tätigkeitsschwerpunkte: Innere und Äußere Mission; kirchliches Eigenleben; Vereinigungen für Kultur, Propaganda, Bildung und Geselligkeit; soziale Standesorganisationen; karitative Verbände und Vereinigungen; Vereine und Verbände für Priester und kirchliche Angestellte; Jugendverbände und -vereine (Müller, 1996, S. 302–326). Die Zusammenstellung zeigt, dass vor dem Ersten Weltkrieg 31 Organisationen existierten, die sich Bildung und Kultur widmeten. Sie hatten ca. 1,3 Mio. Mitglieder (ebd., S. 309). Für das Jahr 1925 führt Müller 52 Vereine mit etwa 2 Mio. Mitgliedern an (ebd., S. 323).

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts entstanden die katholischen Gesellenvereine und Gesellenhospize, deren Arbeit Adolph Kolping nachhaltig prägte und die sich insbesondere an Handwerker wandten. Etwa zur gleichen Zeit erfolgte die Gründung katholischer Arbeiterbildungsvereine unter anderem auf Initiative des Mainzer Bischofs Wilhelm Emmanuel von Ketteler. Sie zielten auf die Unterstützung und die soziale und politische Integration der katholischen Arbeiterschaft in das bestehende Gesellschaftssystem. Diese Vereine durften in der Zeit des Kulturkampfes zwischen Kirche und Staat ab 1871 ebenso weiterbestehen wie zur Zeit der Sozialistengesetze, in der politische, insbesondere sozialistische Vereine verboten waren (→ Kap. 3.1.4). Dagegen wurden die katholischen Vereine seitens des Staates als unpolitisch und damit als wenig bedrohlich für die staatliche und politische Ordnung eingeschätzt.

Der größte katholische Verein, der Volksverein für das katholische Deutschland, wurde 1890 in Köln von katholischen Geistlichen und Laien gegründet und bestand bis 1933. Initiatoren waren katholische Industrielle wie Franz Brandts (1834–1914), der Jurist und Zentrumsolitiker Karl Trimborn (1854–1921) und der katholische Priester Franz Hitze (1851–1921). Unterstützt wurde die Gründung vom Zentrumsolitiker Ludwig Windhorst (1812–1891). Der Verein hatte seinen Sitz zunächst in Aachen, später in Mönchengladbach. Er war ein sozial orientierter Massenverein, der sich bis zum Ersten Weltkrieg einer apologetisch-extensiven Volksbildung verschrieb, die sich in ihrer politischen Bildungsarbeit an der 1871 gegründeten katholischen Zentrumsparterie orientierte (Heitzer, 1987, S. 121).

Die Vereinsgründung gilt als eine Reaktion auf verschiedene politische und soziale Entwicklungen und Strömungen nach der Reichsgründung. Einerseits wollten die Katholiken mit dem Verein ein Gegengewicht zum mehrheitlich protestantisch geprägten Staat aufbauen und der katholischen Bevölkerung, die einen kleineren Teil der Gesamtbevölkerung ausmachte, eine Stimme und eine geistige Heimat bieten (Bozek, 1963, S. 28). Andererseits stellte der Verein eine Reaktion auf die erstarkende Sozialdemokratie nach dem Fall des Sozialistengesetzes dar. So legten die Statuten des Volksvereins aus dem Jahr 1890 in Paragraph 1 fest: „Zweck des Vereins ist die Bekämpfung der Irrthümer und der Umsturz-Bestrebungen auf sociale Gebiete, sowie die Verteidigung der christlichen Ordnung der Gesellschaft“ (abgedruckt in Heitzer, 1979, S. 299). Um dieses umzusetzen, besagte Paragraph 2: „Dieser Zweck wird erstrebt durch die persönlichen Thätigkeit der Einzelmitglieder, durch belehrende Vorträge, durch Verbreitung guter Druckschriften“ (ebd.).

Der Volksverein zielte mit seiner offensiven Politik auf die Verbesserung der sozialen Verhältnisse, was 1890 in einem öffentlichen Aufruf zum Ausdruck gebracht wurde, wonach es sich der Verein zur Aufgabe machte, „die Gedanken und Anregungen einer *christlichen Sozialreform* in immer weitere Kreise zu tragen“ (zit. in Heitzer, 1987, S. 124, Herv. i. O.). Um seiner Arbeit größere Bedeutung zu verleihen, wurde der Volksverein Mitglied im *Verein für Socialpolitik* und beteiligte sich an der Gründung der *Gesellschaft für soziale Reform* (ebd., S. 125).

In der Satzung aus dem Jahr 1906 wurde in Paragraph 1 der Vereinszweck genauer definiert:

„Zweck des Vereins ist die Förderung der christlichen Ordnung in der Gesellschaft, insbesondere die Belehrung des deutschen Volkes und die aus der neuzeitlichen Entwicklung erwachsenen sozialen Aufgaben und die Schulung zur praktischen Mitarbeit an der geistigen und wirtschaftlichen Hebung aller Berufsstände.“ (§ 1, abgedruckt in Heitzer, 1979, S. 301).

Paragraph 2 konkretisierte die verschiedenen Aufgaben, mittels derer der Vereinszweck erreicht werden sollte. Als wesentliche Aufgaben wurden die Mitgliedergewinnung, die Veröffentlichung von Schriften (Vereinszeitschrift, Flugblätter, Aufrufe und Bücher) und die Durchführung von Bildungsveranstaltungen definiert. Mitglied konnte „jeder unbescholtene, großjährige katholische Deutsche“ (§ 4) werden (ebd.). Das heißt, der Verein bestand aus Einzelmitgliedern, er stellte keinen Dachverband für Vereine dar. Der Mitgliedsbeitrag betrug pro Jahr mindestens eine Mark. Dass es sich beim Volksverein um einen im Wesentlichen von Laien getragenen, überregionalen Verein handelte, zeigt die Zusammensetzung des Gesamtvorstands, die in der Satzung von 1906 aufgeführt wird. Von den 32 Mitgliedern, die aus dem gesamten Reichsgebiet kamen, entstammten 13 Personen der zumeist höheren Geistlichkeit. Die übrigen Mitglieder sind dem Mittelstand und dem Bildungsbürgertum zuzuordnen, sie waren Industrielle, Juristen und Lehrer (Müller, 1996, S. 98 f.). Diese Zusammensetzung änderte sich auch in der Zeit der Weimarer Republik nicht wesentlich.

Die Arbeit und die Zielsetzungen des Vereins werden im Kontext der 1891 von Papst Leo XIII. veröffentlichten Enzyklika „Rerum Novarum“ verständlich. Darin nahm ein Papst erstmals zur sozialen Lage der Arbeiterschaft in Folge der Industrialisierung Stellung. Als Mittel zur Überwindung des gesellschaftlichen Klassenkampfes mahnte er die Berücksichtigung entsprechender Fragen im Rahmen einer staatlichen Sozialpolitik an, orientiert an den Prinzipien der katholischen Soziallehre. Der Verein hatte die Aufgabe,

„an den wirtschaftlich-sozialen Aufgaben der Gegenwart mitzuarbeiten, um so die Sozialethik des Christentums zum Sauerkeim der neuwerdenden Gesellschaft zu machen. Christliche Sozialreform konnte da nicht heißen: Kapitalismuskritik, Verneinung der neuzeitlichen Entwicklung, Flucht in die romantisch-restaurative oder in die marxistisch-revolutionäre Ideologie, sondern religiös-sittlich fundierte Einwirkung auf die kapitalistisch-technische Wirtschaft mit dem Ziel ihrer Abstimmung auf das oberste Gesetz alles irdischen Schaffens und Strebens: Sinnerfüllung des Menschenlebens“ (Ritter, 1954, S. 256).

In diesem Sinn engagierte sich der Volksverein politisch. Er setzte sich nicht wie die christlichen Sozialisten, für eine Überwindung des Kapitalismus ein (Stegmann & Langhorst, 2005, S. 721), sondern für die Abschwächung bzw. Eingrenzung seiner negativen sozialen Folgen, indem er konkrete Maßnahmen wie die „Fortsetzung der staatlichen Sozialpolitik, Ausbau der Arbeiterschutzgesetzgebung, Beseitigung der Fabrikarbeit verheirateter Frauen, Förderung genossenschaftlicher Selbsthilfe“ forderte (Klein, 2017, o. S.). Darüber hinaus wurden Verbesserungen in den Bereichen Arbeitsrecht und -organisation verlangt sowie eine Anhebung der Reallöhne, um die wirtschaftliche Lage der Arbeiterschaft zu verbessern. Politische Forderungen schlossen

das allgemeine Wahlrecht und mehr Möglichkeiten der politischen Partizipation ein. Der Verein war keine ausschließlich kirchliche Organisation. Er wird als eine „freie Laienorganisation“ charakterisiert, die in die kirchliche Hierarchie integriert war (Bozek, 1963, S. 29). Dies zeigte sich auch in seiner Organisationsstruktur: Der Vorstand war weitgehend mit Laien besetzt und die nach und nach gegründeten Fachabteilungen wurden von hauptamtlichen Beamten geleitet.

Die Geschichte des Vereins ist facettenreich. Er erweiterte seine inhaltlichen Zielsetzungen vor dem Hintergrund der politischen und sozialen Entwicklungen im Laufe der Zeit, was auch organisatorische und strukturelle Veränderungen nach sich zog. So arbeiteten in der Zentralstelle des Vereins Dezernate und Zentralabteilungen. Den Dezernaten waren die Abteilungen Sozialpolitik, Apologetik, soziales Vereinswesen, Mittelstandsfragen, landwirtschaftliche Fragen und volkswirtschaftliche Fragen nachgeordnet. Darüber hinaus gab es die Abteilung für Volksbildung und Volkserziehung (1909–1928 von Anton Heinen geleitet) und das Sekretariat sozialer Studentenarbeit (Heitzer, 1979, S. 310). Die Zentralabteilungen waren die Sozialwissenschaftliche Bibliothek, die Soziale Auskunftsstelle M.Gladbach, das Soziale Archiv und die Abteilung für soziale und sozialpolitische Korrespondenz. Darüber hinaus gab es noch eine Registratur (ebd.).

Die Fachreferate waren verantwortlich für die Mitgliederwerbung, die Vorbereitung von Veranstaltungen und die Verbreitung der vielfältigen Vereinsschriften. Diese Organisationsstruktur zielte auf eine Zentralisierung der Aufgaben. Der Verein sah keine Einzelvereine auf lokaler und regionaler Ebene vor, vielmehr wurden Ortsgruppen gegründet, die von einem Geschäftsführer geleitet wurden. Ihre Aufgabe war es, ehrenamtliche Vertrauensleute anzuwerben und auszubilden sowie Mitgliederpflege zu betreiben. Veranstaltungen der Ortsgruppen wurden von der Leitung organisiert, indem über die Zentrale in Mönchengladbach Einzelvorträge oder auch Seminarreihen einschließlich der Referenten gebucht wurden (Bozek, 1963, S. 30).

Darüber hinaus war der Verein publizistisch tätig. Einerseits versandte die Zentrale regelmäßig eine Vereinsschrift an die Mitglieder. Andererseits wurden Schriften zu verschiedenen Themen verfasst, beispielsweise Periodika zu sozialpolitischen, staatsbürgerlichen und apologetischen Themen (Müller, 1996, S. 91). Damit wollte der Verein der sozialdemokratischen Agitation begegnen, die nach dem Fall der Sozialistengesetze intensiviert wurde. Darüber hinaus gründete der Verein ein „Soziales Archiv“, in dem vor allem Dokumente und Schriften zum Arbeitsschutz und zur Sozialgesetzgebung gesammelt wurden. In Kooperation mit anderen katholischen Arbeitervereinen unterhielt der Volksverein sogenannte Volksbüros oder Arbeitersekretariate, deren Arbeitsschwerpunkt die Rechtsberatung der Mitglieder im Zusammenhang mit Fragen zur Kranken-, Invaliden- und Unfallversicherung war (Klein, 2017, o. S.).

Die soziale Bildungs- und Schulungsarbeit seiner Mitglieder erklärte der Verein zu einer seiner Hauptaufgaben. Der seit 1899 amtierende Generalsekretär des Vereins, August Pieper (1866–1942), sprach sich für die Bildung aller Mitglieder aus, denn die Umsetzung sozialer Reformen scheiterte seine Einschätzung nach auch an der „weitverbreiteten *Theilnahmslosigkeit*“ des Volkes (zit. in Heitzer, 1987, S. 129, Herv. i. O.). Nach Heitzer wurde die „Beseitigung der Bildungsbarrieren [...] als eine Vorausset-

zung zur Verwirklichung der christlichen Sozialreform und damit auch zur Überwindung des Klassenkampfes und zur Sicherung des sozialen Friedens gesehen“ (ebd.).

Das umfangreiche Bildungsangebot des Volksvereins richtete sich einerseits an die haupt- und ehrenamtlichen Funktionäre, die auf die verschiedenen Aufgaben im Verein vorbereitet werden sollten, und zielte damit auf ihre Professionalisierung. Andererseits hatten die ab 1901 regelmäßig veranstalteten zehnwöchigen volkswirtschaftlichen Intensivkurse das Ziel, allen interessierten Mitgliedern theoretisches und praktisches Wissen sowie Kompetenzen für ihre Arbeit in Vereinen zu vermitteln (Müller, 1996, S. 83 f.). Im Prospekt für den dritten Volkswirtschaftlichen Kurs im Herbst 1903 wurde angekündigt, dass den Teilnehmenden Kompetenzen und Fähigkeiten vermittelt werden,

„welche dieselben befähigen, in der christlichen Arbeiterbewegung und zwar in Arbeiter- und Gewerkvereinen erfolgreich tätig zu sein als Vorstandsmitglieder, Schriftführer, Vortragsredner, Diskussionsredner, als Mitarbeiter an der Arbeiterpresse, als Leiter von Zahlstellen, Genossenschaften, Kranken- und Sterbekassen, als Beisitzer von Gewerbegerichten, evtl. auch als freigestellte Arbeiter- und Gewerkschaftssekretäre“ (zit. in Loth, 1984, S. 88).

Darüber hinaus veranstaltete die Zentrale regelmäßig Fortbildungen für die zahlreichen Referenten, die im Auftrag des Vereins im Sinne der extensiven Volksbildung bei lokalen und regionalen Veranstaltungen Vorträge hielten. Es wurden Kurse für „Handwerker, Handlungsgehilfen, Landwirte, Beamte, Techniker oder Lehrer abgehalten“ (Bozek, 1963, S. 31). In „sozialen Ferienkursen“ konnten Geistliche ihre früher erworbenen theologischen Kenntnisse auffrischen. Ähnliche, kürzere Kurse wurde auch für Laien angeboten, die sich theologisch weiterbilden wollten (ebd., S. 32). Das vielfältige Angebot führte dazu, dass „das gesamte katholische soziale Vereinswesen [...] sozusagen zum Volksverein in die Schule [ging]“ (ebd., S. 31).

Darin lag auch, zumindest bis zum Beginn der Ersten Weltkriege, die Bedeutung des Volksvereins für das katholische Deutschland. Der Verein war eine soziale katholische Bildungsorganisation, die im Sinne der extensiven Volksbildung einerseits im Rahmen der Mitgliederbildung konfessionelle Bildungsangebote organisierte, die sowohl auf die geistig-sittliche Fortbildung als auch auf die berufliche Weiterbildung der Teilnehmenden zielte (Müller, 1996, S. 85). Andererseits bemühte sich der Verein im Rahmen seiner sozialpolitischen Arbeit um die Verbesserung der wirtschaftlichen Situation seiner Mitglieder, indem er versuchte, ökonomisch verantwortliche Unternehmer dazu zu veranlassen, ihre Betriebe im Sinne der katholischen Soziallehre zu führen (Bozek, 1963, S. 32). So wird die Bedeutung des Vereins bis zum Ende des Ersten Weltkriegs folgendermaßen eingeschätzt:

„Er führte Katholiken [...] zur Gleichberechtigung im Staat und zu verantwortlicher sozialer und kultureller Mitarbeit im Deutschen Reich. Im eigenen Lager machte er die Katholiken mündiger, indem er sie zur Gründung von Standesvereinen und zur sozialen Selbsthilfe anregte. Daß in Deutschland breite Arbeitermassen religiös lebendig und kirchentreu blieben, ist zum großen Teil auf das Wirken des Volksvereins zurückzuführen“ (ebd., S. 32).

Der Volksverein verzeichnete einen stetigen Mitgliederzuwachs, von ca. 109.000 im Jahr der Gründung 1892 auf ca. 806.000 im Jahr 1914, dem Jahr des höchsten Mitgliederstandes (Heitzer, 1979, S. 313–315). Bereits während des Ersten Weltkriegs, vor allem aber in der Zeit der Weimarer Republik, verlor der Verein kontinuierlich Mitglieder. Zwar konnte direkt nach dem Ersten Weltkrieg noch ein Zuwachs verzeichnet werden, insbesondere Frauen schlossen sich dem Verein an (Klein, 1996, S. 85). Dennoch sah sich der Verein ab Mitte der 1920er Jahre mit einem erheblichen Mitgliederschwund konfrontiert. Dessen Ursachen werden einerseits auf interne Streitigkeiten über die Ausrichtung des Vereins zurückgeführt. Andererseits wandte sich ab Mitte der 1920er Jahre eine große Zahl katholischer Wähler von der Zentrumspartei und der Politik des Zentrums politiklers und späteren Reichskanzlers Heinrich Brüning (1885–1970) ab und verließ aus Protest gegen seine Politik den Verein. Verbandsintern kam es zum Streit über das Verhältnis der Zentrumspartei und der katholischen Arbeiterbewegung zum Volksverein, was zu Rücktritten im Vorstand führte. Diese Entwicklungen schienen insgesamt eine Vereinsmitgliedschaft weniger attraktiv zu machen. Hinzu kamen Auseinandersetzungen mit Kirchenvertretern, die die katholischen Vereine als Konkurrenz ansahen und ihre Integration in die Kirche verlangten. Allerdings fehlte „dem Episkopat aber [...] die kirchenrechtliche Handhabe, die aus freier Laieninitiative entstandenen privaten Vereine gegen ihren Willen aufzulösen oder mit anderen zu verschmelzen“ (ebd., S. 91).

Die Arbeit des Volksvereins für das katholische Deutschland wurde von vielen Personen geprägt, so von Pfarrer Franz Hitze und dem langjährigen Generalsekretär August Pieper. Von besonderer Bedeutung für die Ausgestaltung der Volksbildungsarbeit war das Engagement des 1869 in Buchholz im Rheinland geborenen und 1934 in Rickelrath gestorbenen katholischen Priesters Anton Heinen. Heinen wurde 1889 in Köln zum Priester geweiht und übernahm bereits als Kaplan pädagogische Aufgaben. Er begann seine pädagogische Arbeit als Religionslehrer an einer Mädchenschule und engagierte sich zugleich für die politische Bildung der Zentrumspartei (Pöggeler, 2007, S. 229).

1909 wurde Heinen vom Zentralverein für das katholische Deutschland zunächst als Apologet angestellt. Seine Hauptaufgabe bestand darin, Beiträge für die Vereinszeitschrift und auch größere Schriften zu theologischen Themen zu verfassen, die über den Verein vertrieben wurden. Darüber hinaus hielt er regelmäßig Vorträge, sowohl im Rahmen der Vereinsarbeit als auch als Fachreferent für Schul- und Erziehungsfragen bei Konferenzen professioneller Bildungsverbände (Bozek, 1963, S. 35). Heinen galt als ein inspirierender, auf Dialog setzender Redner, der in seinen Vorträgen und Veranstaltungen „ein neues Volksbewusstsein mit klarer Sinnbestimmung für alle Schichten [propagiert], und zwar auf der Grundlage der Ideen des neuen Sozialkatholizismus, der die Bürger nicht weiterhin als ‚kleine Leute‘ behandelt, sondern als mitverantwortliche Träger der Politik“ (Pöggeler, 2007, S. 229).

Zudem engagierte sich Heinen in der pädagogischen Praxis. In den von ihm ins Leben gerufenen Mädchen- und Hausfrauenkreisen sowie in der Bildungsarbeit für junge Männer entwickelte er erste Ansätze einer intensiven Bildungsarbeit. Diese Er-

fahrungen veranlassten ihn, die bis dahin im Volksverein für das katholische Deutschland gepflegte extensive Volksbildungsarbeit kritisch zu reflektieren und ihre Wirkung zu hinterfragen. Über seine Freundschaft mit dem Volksbildner Robert von Erdberg (1866–1929) erhielt er nach dem Ersten Weltkrieg Anschluss an die Volkbildnerinnen und Volksbildner, die sich im regelmäßig Hohenrodter Bund trafen und über Fragen der intensiven Volksbildung austauschten (Bozek, 1963, S. 45).

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs bemühte sich Heinen, die Bildungsarbeit des Volksvereins im Sinne der intensiven Volksbildung neu aufzustellen, orientiert an der Neuen Richtung der Volksbildung in der Weimarer Republik. Er setzte sich mit der Volksgemeinschaftsidee und der Idee der Neuen Richtung, Volkbildung durch Volksbildung zu schaffen, auseinander. In der 1924 erschienenen Schrift „Sinne und Zwecke in der Erziehung und Bildung“, beschrieb er den Auftrag der katholischen Volksbildung folgendermaßen:

„Das ist es, was durch die Bildung verwirklicht werden soll, daß Menschen einander verstehen. Ähnlich wie Menschen verschiedener Berufe und Stände, so müssen in einem Volke von heute auch Menschen verschiedener Richtungen und Parteien, verschiedener Konfessionen und Weltanschauungen einander verstehen, wenn sie fruchtbar miteinander arbeiten, wenn sie Gemeinschaft, Volk werden wollen“ (Heinen, 1924, S. 107).

Es ging ihm also um die Integration aller Schichten und um den Zusammenhalt in der Gesellschaft. Darüber hinaus formulierte Heinen als ein Ziel der Volksbildung, in Anlehnung an die Neue Richtung der Volksbildung in der Zeit der Weimarer Republik, durch Bildung eine neue Kultur zu schaffen. Dazu wollte er Personen ansprechen, die für diese Idee empfänglich waren und die geeignet erschienen, sie umzusetzen.

„Wir sehen nun, was Volksbildung bedeutet: es bedeutet Sinnerschließung, Hinausführen des Menschen über sich selbst, über die Verengung, die ihm so leicht von seinem Beruf, seinem Stande, seinen Interessen her droht und ihn unfähig macht, seine Stellung und seine Aufgabe zu begreifen. Es handelt sich nicht um zweckhafte Kenntnisse-Vermittlung, nicht um politische oder weltanschauliche oder konfessionelle Propaganda; es handelt sich vielmehr darum, daß geistige Menschen einander finden und verstehen lernen, daß sie Vertrauen zueinander gewinnen und fähig werden, an der Erneuerung der Kultur gemeinsam zu arbeiten, jeder an der Stelle, da er steht, und nach Maßgabe der Sendung, die ihm geworden ist“ (ebd., S. 108).

Im Sinne der Neuen Richtung entwickelte Heinen ein Bildungsverständnis, das die Entwicklung der Persönlichkeit der Menschen in den Mittelpunkt stellte, um sie zu befähigen, sich am Aufbau der neuen politischen Ordnung und einer neuen Kultur zu beteiligen. Damit zielte er weniger auf Massenbildung oder auf klassen- oder schichtspezifische Bildungsansätze. Vielmehr sollte Bildung allen Personen offenstehen, die dafür bereit und aufnahmefähig waren. „Es hat keinen Sinn, ungeistige Menschen, deren geistige Bedürfnisse sich in Amüsement erschöpfen, mit Bildung zu behelligen. Wir glauben aber, daß Geistige so gut wie Ungeistige in allen Schichten und Berufen anzutreffen sind“ (ebd., S. 109).

Heinen engagierte sich in den 1920er Jahren im Hohenrodter Bund, in dem sich ab 1923 führende Persönlichkeiten der Neuen Richtung der Volksbildung regelmäßig zum Austausch trafen. Dabei ging es um Konzepte und Methoden der Volksbildung ebenso wie um Fragen der Professionsentwicklung oder um die Rolle der Volksbildung im Gesamtbildungssystem. Heinen orientierte sich an Ideen der intensiven Bildungsarbeit und bemühte sich, die Bildungsarbeit des Volksvereins für das katholische Deutschland nach 1919 entsprechend zu reorganisieren. In den Mittelpunkt stellte er Überlegungen zur Einführung von Arbeitsgemeinschaften, die nicht nur zur Demokratisierung innerhalb von Bildungsveranstaltungen, sondern auch der Gesellschaft beitragen sollten (Pöggeler, 2007, S. 231). Arbeitsgemeinschaften zielten durch gleichberechtigte Teilhabe der Teilnehmenden am Bildungsprozess auf Dialog, auf die Reflexion gemeinsamer oder gegensätzlicher Erfahrungen, auf Erkenntnisgewinn.

Volksbildung sollte nach Heinens Auffassung volkstümlich sein in dem Sinn, dass die Bildungsinhalte an den Erfahrungen und Interessen der Menschen anknüpfen und damit subjektive Bedeutung bekamen. Auch die Arbeiterbildung konnte nach Heinen von der methodischen Idee der Arbeitsgemeinschaften profitieren, indem sie Lebens- und Berufserfahrung der Teilnehmenden ernst nimmt und sie in Bildungsveranstaltungen zu gleichberechtigten Dialogpartnern macht. Die auf diese Weise geförderten demokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen sollten der gesamten Gesellschaft zugutekommen.

Allerdings stieß die Idee der Arbeitsgemeinschaft in kirchlichen Kreisen nicht unbedingt auf Zustimmung, sodass sie sich im Verein nur ansatzweise durchsetzen ließ. Heinen schränkte daraufhin seinen Vortragstätigkeit ein und leitete von 1923 bis 1932 das Franz-Hitze-Haus in Paderborn, eine kirchliche Heimvolkshochschule mit längeren Kursangeboten, die weiterhin auf sozialreformerischen Ideen fußten. Dies war nach 1928 der einzige Ort, an dem diese Ideen noch vertreten wurden. Die Bildungsarbeit des Vereins veränderte sich nach 1928 durch den zunehmenden Einfluss der Amtskirche in einen „allgemeinen Katholikenverein“, der „religiös-sittliche und kulturpolitische Themen in den Mittelpunkt der Volksvereinsarbeit“ stellte (Heitzer, 1987, S. 154). Anton Heinen gab 1932 seine Stellung im Franz-Hitze-Haus auf und war bis zu seinem Tod 1934 als Priester in der Gemeinde Rickelrath tätig.

Der Volksverein für das katholische Deutschland sah sich trotz der Bemühungen Heinens und anderer bereits ab Mitte der 1920er Jahre großen finanziellen Problemen gegenüber. Diese waren einerseits der Tatsache geschuldet, dass in den 1920er Jahren weitere katholische Vereine und Verbände entstanden, die dem Volksverein Konkurrenz machten, wodurch die Mitgliederzahlen zurückgingen (Pöggeler, 1965, S. 20 f.). Andererseits organisierten die christlichen Gewerkschaften und katholischen Arbeitervereine ihre Bildungsarbeit selbstständig, was dazu führte, dass die Bildungsangebote des Volksvereins weniger nachgefragt wurden (Heitzer, 1987, S. 154).

Gegen Ende der 1920er Jahre versuchte der Volksverein eine Annäherung an die Kirche und stellte seine Bildungsarbeit neu auf. Kirchenvertreter drängten auf einen höheren Stellenwert der religiösen Unterweisung und Seelsorge. Angebote zur politischen Bildung sollten einen Gegenpol zu den wachsenden Einflüssen des Bolschewis-

mus, des Kommunismus und des Nationalsozialismus bilden (Heitzer, 1987, S. 153). Durch den Transformationsprozess im Sinne der Kirche unterstützte diese den Volksverein bis 1933, konnte aber seine Auflösung durch Nationalsozialisten im Juli 1933 nicht verhindern. Das Vermögen des Vereins wurde beschlagnahmt.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde eine Wiedergründung des Vereins diskutiert, aber nicht verwirklicht. Das Scheitern der Initiative wird auf die Haltung der katholischen Bischöfe zurückgeführt, die einerseits die Gründung eines Laienverbandes, der sich der direkten Kontrolle der katholischen Kirche entziehen könnte, ablehnten. Andererseits planten sie andere Formen von Laienorganisationen aufzubauen, die im „Zentralkomitee der deutschen Katholiken“ zusammengefasst werden sollten. Zudem entwickelte die katholische Kirche ein umfangreiches Bildungsangebot für Erwachsene, das einerseits gemeindeorientiert war und andererseits Forschungseinrichtungen, Bildungswerke, Seminare und Akademien in katholischer Trägerschaft umfasste (ebd.).

Die Entwicklung der katholischen Erwachsenenbildung von Beginn ihrer Institutionalisierung seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des Ersten Weltkriegs als soziale Bewegung zeigt ihre Affinität zu Positionen der katholischen Soziallehre, wie sie Ende des 19. Jahrhunderts in der Enzyklika „Rerum Novarum“ von Papst Leo XIII. ausformuliert wurden. Die bereits Mitte des 19. Jahrhunderts aufkommenden Ideen fußten auf einem in katholischen Kreisen weit verbreiteten sozialen Bewusstsein, gepaart mit einer „distanzierte[n] ideologische[n] Auseinandersetzung mit den sozialphilosophischen Konzeptionen des Liberalismus/Kapitalismus und Sozialismus, die einen pragmatischen Umgang mit den entstehenden Problemen ermöglichte“ (Stegmann & Langhorst, 2005, S. 711). Die Protagonisten der frühen katholischen sozialen Bewegungen verstanden ihre Ideen als eine Antwort auf die geistigen, politischen, sozialen und ökonomischen Umbrüche und Herausforderungen der Zeit und engagierten sich bereits vor der Veröffentlichung der Enzyklika, unter Bezug auf Prinzipien der christlichen Nächstenliebe, für die materielle und geistige Unterstützung sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen. Dabei ging es aber nicht nur um Fürsorge, Wohlfahrt oder Armenpflege im Sinne von Versorgung. Vielmehr ermöglichten die Akteure über Vereine und andere Zusammenschlüsse Hilfe zur Selbsthilfe. Im Mittelpunkt standen Bildungsangebote, die zur Verbesserung der individuellen Lebenssituation und langfristig zur Hebung des Lebensstandards der Menschen beitragen sollten. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts nahmen einflussreiche katholische Geistliche und Laien zunehmend politischen Einfluss, womit „die katholisch-soziale Bewegung bis zum ersten Weltkrieg zu einer immer bedeutenderen Ideenvermittlerin und einer der wichtigsten gesellschaftspolitischen Kräfte für die notwendigen praxisorientierten Reformen werden konnte“ (ebd.).

Die Beteiligung engagierter katholischer Laien beeinflusste die Diskussionen und die praktische Arbeit, sie orientierten ihre Ziele an den Erfordernissen und Entwicklungen der modernen Gesellschaft. In Abgrenzung zu antimodernistischen oder auch integralistischen Tendenzen der Amtskirche bemühten sie sich um einen offenen Diskurs mit anderen gesellschaftlichen Kräften, unter Bewahrung ihres eigenen, von der

katholischen Soziallehre geprägten Standpunkts. Allerdings näherte sich der deutsche Katholizismus am Ende der Wilhelminischen Zeit vor dem Ersten Weltkrieg tendenziell der politischen und sozialen Ordnung an. Forderungen nach weitgehenden Sozialreformen oder einer Umgestaltung des Wirtschaftssystems wichen dem Anspruch nach Abmilderung der schlimmsten Folgen der kapitalistischen Wirtschaftsordnung, nicht aber nach ihrer Reform oder Abschaffung (ebd., S. 713). Der weltliche Katholizismus war bis zum Ersten Weltkrieg geprägt von Vertretern des Bürgertums, die nach 1900 den politischen Status quo weitgehend anerkannten und das kapitalistische Wirtschaftssystem stützten, wodurch es „dem politischen Katholizismus gleichzeitig gelungen war, sich als unumgänglichen Machtfaktor im Kaiserreich zu etablieren“ (Loth, 1997, S. 129).

5.1.5 Katholische Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik

Den sozialen Katholizismus in der Zeit der Weimarer Republik kennzeichnete ein „katholisch-sozialer Pluralismus“ (Stegmann & Langhorst, 2005, S. 713). Dies drückte sich in differenzierten Gesellschaftsvorstellungen verschiedener Gruppierungen und Strömungen aus, die von ständisch-konservativen bis zu christlich-sozialistischen Standpunkten reichten.

Dazwischen ordnete sich eine Richtung ein, die als Solidarismus bezeichnet wurde. Sie orientierte sich an der Idee einer berufsständisch organisierten Gesellschaft und nahm für sich in Anspruch, eine „katholisch-soziale Einheitslinie“ zu vertreten (ebd.). Die solidarisch organisierte Gesellschaft sollte sowohl den Bedürfnissen des Individuums gerecht werden als auch denen der Gemeinschaft, unter Anerkennung der wechselseitigen Abhängigkeit von Individuum und Gemeinschaft und der Gegenseitigkeit dieses Verhältnisses (ebd., S. 727). Daraus folgte für die Vordenker des Solidarismus, Solidarität zum ethischen Prinzip der konkreten Gestaltung der Gesellschaft zu erklären. „Staat, Wirtschaft, Gesellschaft haben sich in der rechtlichen, organisatorisch-gesetzlichen Ausgestaltung ihrer Ordnungen an ihm zu orientieren. Dieses soziale Rechtsprinzip führt – was seinen Inhalt betrifft – zur Forderung nach *sozialer Gerechtigkeit* (ebd. S. 728, Herv. i. O.). Darin enthalten ist die Idee des Aufbaus eines öffentlichen Wohlfahrtsystems, das die Menschen bei der freien und selbsttätigen Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützt – mit dem Ziel, „ihr wahres irdisches Glück“ zu erreichen (ebd.). Im Mittelpunkt sollte eine menschengerechte Organisation der Arbeit und der Wirtschaft stehen, einschließlich einer demokratischen, partnerschaftlichen Verfassung der Betriebe (ebd., S. 729). Diese Ideen legte der Volksverein für das katholische Deutschland seiner Arbeit in der Zeit der Weimarer Republik zugrunde (ebd., S. 733).

Die Unterscheidung dieser Richtungen ist wesentlich, da sie einerseits die zeitgenössischen Diskussionen über den gesellschaftlichen Stellenwert des Katholizismus und seine soziale und politische Praxis in unterschiedlicher Weise beeinflussten. Andererseits führten die unterschiedlichen Strömungen dazu, dass die Auseinandersetzung um die demokratische Republik und den aufkommenden Nationalsozialismus zusätzliche Brisanz erhielt. Die sich am Ende der Weimarer Zeit andeutenden unter-

schiedlichen Auffassungen zum Aufbau und zur Unterstützung der Demokratie auf der einen und zum faschistischen Regime der Nationalsozialisten auf der anderen Seite lassen sich am Beispiel dieser Gruppierungen nachvollziehen. Damit erklären sich auch unterschiedliche Handlungsweisen katholischer Repräsentanten beim Übergang in die Diktatur im Frühjahr 1933.

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs erlebte nicht nur die Volksbildung insgesamt einen Aufschwung. Auch die konfessionelle Erwachsenenbildung entwickelte sich strukturell und organisatorisch weiter. Für die katholische Erwachsenenbildung kam neben dem seit 1890 bestehenden Volksverein für das katholische Deutschland dem 1919 gegründete Zentralbildungsausschuss der katholischen Verbände Deutschlands (ZBA) besondere Bedeutung zu. Er fungierte als Dachverband aller katholischen Verbände, die sich für Volksbildung und Jugendpflege engagierten. Sowohl im Zentralbildungsausschuss als auch im Volksverein wurden die Ziele einer katholisch geprägten Erwachsenenbildung diskutiert. Darüber hinaus beteiligten sich einige Akteure der Vereine im Austausch mit Vertretern der Neuen Richtung der Volksbildung in der Zeit der Weimarer Republik an den Diskussionen um die intensive oder extensive Volksbildung (Uphoff, 1991, S. 91; → Kap. 6.4.2).

Neben diesen Verbänden existierten bis zum Ende der Weimarer Republik unzählige weitere katholische Bildungs- und Kulturvereine, die entweder als Standesorganisationen für bestimmte Berufsgruppen aus dem Bildungs- und Kulturbereich gegründet worden waren (z. B. Katholischer Frauenbund, Gesellschaft für landwirtschaftliche Frauen, Katholische Schulorganisation Deutschlands, Katholischer Akademikerbund, Reichsverband katholischer kaufmännischer Gehilfinnen und Beamtinnen, Katholischer ländlicher Dienstbotenverein, Verbände für kirchliche Angestellte) oder bestimmte Bildungsbereiche (z. B. Volkshochschularbeitsgemeinschaft, Arbeitsgemeinschaft für Musikpflege, Arbeitsgemeinschaft für Büchereiwesen, Filmarbeitsgemeinschaft der Deutschen Katholiken, Rundfunkarbeitsgemeinschaft der Deutschen Katholiken) repräsentierten (Müller, 1996, S. 321–327). Auch die Jugend organisierte sich in verschiedenen Verbänden und Vereinen, sodass die katholische Jugendbewegung 1931 in acht Organisationen ca. 80.000 Mitglieder verzeichnete (Müller, 1996, S. 326).

Entsprechend der allgemeinen Entwicklung der Volksbildung in der Zeit der Weimarer Republik wurden auch einige regionale katholische Heimvolkshochschulen gegründet, die unterschiedliche Zielgruppen ansprachen (Pöggeler, 1965). Ein weiterer Schwerpunkt katholischer Bildungsarbeit findet sich in den katholischen Gewerkvereinen bzw. christlichen Gewerkschaften, die in der Weimarer Zeit ihre organisatorische Eigenständigkeit bewahrten. Darüber hinaus spielte die Bildungsarbeit unabhängiger katholischer, teilweise katholisch-sozialistischer Arbeitervereine eine Rolle, die in der Weimarer Zeit gegründet wurden (Müller, 1996, Kap. 5).

Der Vielfalt der katholischen Bildungsvereine spiegelte sich in ihren sehr differenzierten Zielsetzungen und Anliegen. Einige Organisationen agierten im Sinn einer sozialen Bewegung, setzten sich, wie etwa der Volksverein für das katholische Deutschland, mit ihrer Arbeit für die Verbesserung der sozialen und ökonomischen Verhält-

nisse der Unterschicht ein und versuchten, insbesondere über Abgeordnete der Zentrumspartei, ihren Einfluss geltend zu machen. Andere katholische Vereine und Verbände orientierten sich an den Erwartungen der Kirche, die sich im letzten Drittel der Weimarer Republik teilweise mit dem aufkommenden Nationalsozialismus arrangierte bzw. diesem folgte. Nimmt man aber die katholischen Bildungsorganisationen und ihre Arbeit in ihrer Gesamtheit in den Blick, muss der von Martin Dust (2007) vertretene Standpunkt, wonach die katholische Volksbildung in der Weimarer Zeit insgesamt eine große Affinität zum Nationalsozialismus aufwies und ihm weitgehend folgte, hinterfragt werden. So betonen Stegmann und Langhorst: „Trotz alledem blieb der Katholizismus als solcher relativ immun, und überwiegend katholische Regionen wiesen immer einen vergleichsweise niedrigen Stimmenanteil der NSDAP auf“ (Stegmann & Langhorst, 2005, S. 765).

Die nachfolgende Darstellung konzentriert sich auf katholische Vereine bzw. Verbände, die in der Zeit der Weimarer Republik unter Bezugnahme auf die katholische Soziallehre versuchten, die Lebensbedingungen der Arbeiterschaft zu verbessern und sie bei der Vertretung ihrer Interessen zu unterstützen, womit sie im weiteren Sinn als soziale Bewegung gelten können.

Zentralbildungsausschuss der katholischen Verbände in Deutschland (1919–1938)

Der Zentralbildungsausschuss der katholischen Verbände in Deutschland (ZBA) wurde 1919 in Köln als Dachverband von rund 30 katholischen Verbänden gegründet.⁴⁹ Diese repräsentierten Berufsgruppen wie Akademiker, Beamte, Lehrer, Kaufleute; Standesverbände wie den Arbeiter- und Knappenverein Westdeutschlands und den Verband katholischer Gesellenvereine; zahlreiche Frauenvereine wie den Katholischen Deutschen Frauenbund; Verbände katholischer Sozialbeamtinnen, weiblicher kaufmännischer Angestellter und Beamtinnen, Philologinnen, Hausangestellter und Dienstmädchen, Frauen- und Müttervereine. Große Vereine wie der Borromäusverein, der Volksverein für das katholische Deutschland, der Bühnen-Volksbund und Schulvereine schlossen sich ebenfalls dem ZBA an (Dust, 2007, S. 564).

Ziel des Ausschusses war die „Förderung und Vertiefung der freien Bildungsarbeit auf katholischer Grundlage und zu ihrer Vertretung nach außen“ (zit. in Niggemann, 1967, S. 142). Zudem legte die Satzung fest, dass die angeschlossenen Verbände örtliche Bildungsausschüsse gründen sollten. Sie wurden von einer Geschäftsstelle unterstützt, die eine Mitgliederzeitschrift veröffentlichte (ebd., S. 145). 1923 erfolgte eine Änderung der Satzung, nach der sich der Ausschuss für eine „Neuorientierung des katholischen Bildungswesens“ einsetzen sollte (ebd., S. 150), was dem Ausschuss eigener Einschätzung nach gelang. Anlässlich seines zehnjährigen Bestehens wurde hervorgehoben, dass der Ausschuss *erstens* seine Mitgliederzahlen ständig steigern konnte; für das Jahr 1925 dokumentierte er mehr als 6,3 Mio. Mitglieder (Dust, 2007, S. 565). *Zweitens* wurde die Mitarbeit bei Gesetzesvorhaben, bei Volksbildungstagun-

49 Wenn im folgenden Abschnitt die übliche Chronologie verlassen und der Zeitraum der Weimarer Republik überschritten wird, so erklärt sich dies aus der Geschichte des Zentralausschusses. Er wurde nach 1933 zunächst von den Nationalsozialisten geduldet, ohne sich der NS-Politik vollständig unterzuordnen. Erst 1938 wurde er von der GeStaPo aufgelöst (vgl. weiter unten).

gen und Arbeitsgemeinschaften der Volksbildung hervorgehoben (Niggemann, 1967, S. 152).

Die Bedeutung des Zentralausschusses wird darin gesehen, dass es unter der Leitung seines langjährigen Direktors Bernhard Marschall (1888–1963) gelang, einerseits die Interessen der angeschlossenen katholischen Verbände trotz ihrer Heterogenität zu vertreten und sie ihrerseits in die Diskussionen der Neuen Richtung über die Volksbildung mit einzubeziehen, womit eine gewisse Öffnung über eine rein katholische Sichtweise hinaus erreicht wurde. Andererseits war der Ausschuss der erste, der Rundfunk und Film als Medien für die Volksbildungsarbeit nutzte und katholische Programmanteile im öffentlichen Rundfunk durchsetzte, um katholische Perspektiven einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Marschall versuchte nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933, den Ausschuss weiterzuführen. Die Kirche beschloss allerdings aufgrund der politischen Entwicklungen, den Ausschuss zum Jahreswechsel 1934 in die „Bischöfliche Hauptarbeitsstelle für die katholische Aktion“ mit Sitz in Düsseldorf zu integrieren. Das Büro existierte noch bis 1938, dann wurde es von der GeStaPo aufgelöst (Dust, 2007, S. 561). Direktor Marschall wurde eine Gemeindepfarrstelle zugewiesen, von der aus er weiter ehrenamtlich in der Volksbildung arbeitete (ebd., S. 104).

Die katholische Arbeiterbewegung (KAB) formiert sich

Ab den 1890er Jahren wurden nach dem Vorbild des Volksvereins für das katholische Deutschland weitere vier regionale katholische Arbeiterverbände als Dachverbände gegründet, denen sich jeweils lokale katholische Arbeitervereine anschlossen (Schäfers, 2004, S. 95 f.).

- Der Verband süddeutscher katholischer Arbeitervereine wurde 1891 mit Sitz in Regensburg gegründet. Er umfasste die Diözesen Bayern, Württemberg und Baden. 1912 gehörten ihm 936 Vereine mit 105.000 Mitgliedern an.
- Der Verband der katholischen Arbeiter „Sitz Berlin“ wurde 1897 gegründet. Ihm schlossen sich die Diözesen Breslau, Trier und Ermland an sowie einige Vereine aus den Diözesen Paderborn und Metz. 1912 verzeichnete der Verband ca. 1.200 Vereine mit 130.000 Einzelmitgliedern.
- Der Westdeutsche Verband der katholischen Arbeiter-, Arbeiterinnen- und Knappenvereine wurde 1904 gegründet. Er hatte seinen Sitz zunächst in M.Gladbach und ab 1928 in Köln. Er umfasste die Diözesen Köln, Paderborn, Münster, Osnabrück, Hildesheim, Limburg, Mainz und Fulda. 1912 gehörten ihm 1.041 Vereine mit ca. 190.000 Mitgliedern an, die vorwiegend aus der Industriearbeiterschaft stammten.
- Der Verband ostdeutscher katholischer Arbeiter wurde 1910 mit Sitz in Neiße gegründet. Dem Verband schlossen sich 89 Vereine mit etwa 15.000 Mitgliedern an.

Darüber hinaus existierten 1912 weitere 100 Arbeitervereine mit rund 20.000 Mitgliedern, die den regionalen Dachverbänden beitraten. Insgesamt gab es 1912 also ca. 3.300 katholische Arbeitervereine mit etwa 450.000 Mitgliedern.

1911 schlossen sich in Mainz die regionalen katholischen Verbände Süd-, West- und Ostdeutschlands zum Kartellverband der katholischen Arbeitervereine zusammen. Der Arbeiterverband „Sitz Berlin“ verzichtete auf eine Zusammenarbeit aufgrund einer konträren Position zur Gründung christlicher Gewerkschaften, gegen die er sich im Kontext des sogenannten Gewerkschaftsstreits positionierte. Der Konflikt wurde zwischen Gruppierungen wie dem Volksverein für das katholische Deutschland und dem süddeutschen sowie dem westdeutschen Arbeiterverband auf der einen Seite und der Berliner Richtung, konservativen Klerikern und Angehörigen des katholischen Bürgertums auf der anderen Seite ausgetragen. Während erstere den säkularen Staat, das marktwirtschaftliche System und die sich entwickelnde pluralistische Gesellschaft befürworteten und damit auch unabhängige, selbstständig agierende christliche Gewerkschaften, die sich für die Belange der Arbeiterschaft einsetzten, vertraten letztere weiterhin die rückwärtsgewandte, romantisierende Vorstellung eines Ständestaates. Die Interessen der Arbeiterschaft sollten durch Fachabteilungen in den christlichen Verbänden vertreten werden, die im Sinne der Kirche und zugleich staatsfremd handeln sollten (Aretz, 1978, S. 12). Der Gewerkschaftsstreit führte „praktisch zur Spaltung der katholischen Arbeiterbewegung und zur Behinderung der christlichen Gewerkschaften“ (ebd., S. 13).

Die regionalen katholischen Arbeiterverbände sahen ihre Hauptaufgabe darin, die Arbeiterschaft als Stand zu stärken. Dies betraf zum einen die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen, zum anderen wollten sie die soziale Stellung und Anerkennung der Arbeiterschaft innerhalb des Katholizismus festigen. Die Dachverbände in Süd- und Westdeutschland sahen ihre primäre Aufgabe in „der Pflege geistig-sittlicher Erziehungsaufgaben“ (ebd. S., 12). Sie versuchten auf unterschiedliche Art und Weise, dieses Ziel zu verwirklichen. Während der süddeutsche Verband politischen Einfluss ausübte, sah der westdeutsche seine primäre Aufgabe zunächst in der Unterstützung der Mitgliedsvereine (ebd., S. 14).

Bis zum Ersten Weltkrieg richtete der Kartellverband sein Hauptaugenmerk auf die Lösung der Arbeiterfrage. Die Verbände leisteten Hilfestellung wie Rechtsberatung und soziale Unterstützung als Hilfe zur Selbsthilfe. Darüber hinaus wurden Bildungsangebote zur Hebung des Bildungsniveaus der Arbeiterschaft organisiert (ebd.). Die Bildungsarbeit richtete sich einerseits an die Mitglieder der Vereine und erfolgte zu einem wesentlichen Teil über die Veröffentlichung verschiedener Zeitungen und Zeitschriften. Wichtig waren das Verbandsorgan „Der Arbeiter“ des süddeutschen Verbandes ab 1897 und die „Westdeutsche Arbeiterzeitung“ ab 1899, die vor dem Ersten Weltkrieg eine Auflagenstärke von 200.000 Exemplaren erreichte (Schäfers, 2004, S. 97). Darüber hinaus veröffentlichten die Verbände Schrifttum, das den Interessen verschiedener Zielgruppen gerecht werden sollte.

Mit dem Zusammenschluss der drei Vereine zum Kartellverband wurde ab 1911 der Schulung von Führungskräften größere Aufmerksamkeit geschenkt. Der Präses

des westdeutschen Verbands, Otto Müller, hob hervor, dass sowohl Gewerkschaftsfunktionäre als auch Leitungspersonen der Arbeitervereine ausgebildet werden sollten, „die, ausgerüstet mit reichem Wissen auf religiösem und sozialwirtschaftlichem Gebiet, selbstständige Mitarbeit an der geistigen Hebung ihres Standes zu leisten vermochten“ (zit. in Schäfers, 2004, S. 97). Die Funktionäre sollten später die Interessen der Gewerkschaft oder des Verbands vertreten.

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs beteiligte sich die katholische Arbeiterbewegung über ihre Verbände am Aufbau der Demokratie – mit dem Ziel, die politische und soziale Gleichberechtigung ihrer Mitglieder durchzusetzen und Benachteiligungen abzubauen. Viele Arbeiterführer betätigten sich politisch in den neuen Stadt- und Kommunalverwaltungen oder auch in Parteien. Die Zahl der Mitglieder in den Verbänden und im Kartellverband war durch die Verluste im Ersten Weltkrieg stark dezimiert worden, sie stiegen nur allmählich wieder an. Man versuchte v. a. über Informationsveranstaltungen und Bildungsarbeit neue Mitglieder zu gewinnen.

1927 reorganisierte sich der Kartellverband, der sich bis dahin als eher loses Bündnis der drei regionalen Verbände verstanden hatte. Die süd-, west- und ostdeutschen Verbände schlossen sich im Reichsverband der katholischen Arbeiter- und Arbeiterinnenvereine Deutschlands zusammen, sodass 95 Prozent aller katholischen Arbeitervereine Deutschlands durch den Reichsverband vertreten wurden (Aretz, 1978, S. 17). Die Reorganisation zielte unter anderem darauf, eine gewisse Unabhängigkeit des Verbands von der Kirche zu erreichen, um im Interesse der Mitglieder eigenständig handeln zu können (ebd., S. 19).

Die Mitglieder und teilweise die Leitungsebene der katholischen Arbeiterverbände politisierten sich in der Entstehungszeit der Weimarer Republik, was zu Konflikten zwischen den Verbänden und Vereinen sowie den Vertretern der Kirche führen konnte. Beispielhaft sei auf einen Streit verwiesen, der sich in der Übergangszeit zwischen dem Ende des Ersten Weltkriegs und der Etablierung des demokratischen Staates 1919 zwischen dem Präses des Westdeutschen Verbandes der katholischer Arbeiter-, Arbeiterinnen- und Knappenvereine, Otto Müller, und Kardinal Hartmann aus Köln ereignete. Dabei ging es um die Frage, inwiefern sich die katholischen Arbeitervereine an politischen Diskussionen beteiligen sollten bzw. durften, um zu versuchen, Politik in ihrem Sinn zu beeinflussen.

Konkreter Anlass waren die Diskussionen um die 1918 um die Aufhebung des preußischen Dreiklassenwahlrechts, das zahlreiche Ungerechtigkeiten barg. Arbeiterverbände und SPD wollten die Fortführung dieses Wahlrechts zugunsten der Einführung eines allgemeinen und freien Wahlrechts verhindern (Schäfers, 2004a, S. 124). Die Kirche, namentlich der Kölner Kardinal Hartmann, widersetzte sich der Beteiligung der Verbände an den Diskussionen und plädierte für die Beibehaltung der Verbandsstatuten, die vorsahen, „dass eine politische Betätigung der Vereine ausgeschlossen blieb und diese sich ausschließlich unter der Aufsicht der Kirche sozialen, religiösen und sittlichen Fragen zuwenden sollten“ (ebd., S. 125). Der Streit zwischen Müller und Hartmann eskalierte und führte zu einer vorläufigen Amtsenthebung Müllers. Er wurde trotzdem vom Verband zum Präses gewählt (ebd., S. 126). Hartmann als

Vertreter der Kirche begründete sein Vorgehen gegen Müller folgendermaßen: „Den Geistlichen wird die Bewegung aus der Hand gerissen. Die Sekretäre machen alles. Wir haben das Volk nicht mehr in der Hand“ (zit. in ebd., S. 125).

Das Beispiel zeigt, dass die Kirche in Teilen ein ambivalentes Verhältnis zu den Arbeitervereinen hatte. Zwar unterstützte sie deren soziales Engagement, zugleich erwartete sie eine sittliche und religiöse Unterweisung der Mitglieder mit dem Ziel ihrer Bindung an die Kirche und wollte eine politische Beteiligung der Verbände verhindern. Damit sollte insbesondere der Einfluss der Kirche nach innen gestärkt werden. Inwiefern die Kirche hoffte, auf diese Weise ihren Einfluss auf politischer Ebene in ihrem Sinn sichern zu können oder diesen eventuell wiederzuerlangen, kann hier nicht mit Sicherheit gesagt werden.

Programmatik des Kartellverbands und des Reichsverbands

Bereits 1921 hatte der Kartellverband das sogenannte „Würzburger Programm“ verabschiedet, das die Ziele und Aufgaben des Reichsverbands festlegte. Sie bildeten bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs seine Arbeitsgrundlage (Schäfers, 2004a, S. 128). Das Programm setzte sich vor dem Hintergrund der Neugründung des Staates mit wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Fragen auseinander. Um den Staat zu stützen, sollten Familien im Rahmen von Erziehung und Bildung eine wesentliche Rolle übernehmen. Darüber hinaus wurden in dem Programm Vorschläge zur Organisation lokaler katholischer Arbeitervereine, übergeordneter regionaler Verbände und des Reichsverbands formuliert. Zudem wurde diskutiert, welche Rolle der katholische Glaube im Rahmen der Vereinsarbeit haben sollte (Reichsverband der Katholischen Arbeiter- und Arbeiterinnenvereine Deutschlands, 1929). Familien sollten ihren Beitrag für die Erziehung und Bildung der nachfolgenden Generation leisten und auf diese Weise den demokratischen Staat stützen.

Das Programm sprach sich für eine Demokratisierung der Wirtschaft aus, einschließlich der Mitbestimmung der Arbeiterschaft in den Betrieben. Und zwar nicht nur bezogen auf betriebliche Entscheidungsprozesse, sondern auch im Rahmen der Veränderung von Eigentumsverhältnissen (Schäfers, 2004a, S. 129).

„Das ‚Würzburger Programm‘ von 1921 formulierte die beiden programmatischen Grundpfeiler der KAB: geistige, soziale und materielle Hebung der Arbeiterschaft sowie Wirtschafts- und Sozialreform. Zielsetzung war die ‚Standwerdung‘ der Arbeiterschaft, ein Begriff, der freilich auch in der Folgezeit ‚schillernd‘ blieb, aber den katholischen Arbeitern eine bewusste Abgrenzung gegen die sozialistische Propaganda von ‚Klasse‘ und ‚Klassenkampf‘ ermöglichen sollte. [...] In der ‚Standwerdung‘ kam auch die Ablehnung jedweder revolutionärer Umstürze zum Ausdruck. Reform der bestehenden Ordnung war Ziel und Weg der katholischen Arbeitervereine“ (ebd., S. 130).

Das Würzburger Programm war ab 1927 für den Reichsverband der katholischen Arbeiter- und Arbeiterinnenvereine Deutschlands handlungsleitend (Aretz, 1978, S. 34), auch wenn immer wieder kontroverse Diskussionen über eine Umgestaltung der Wirtschaft geführt wurden. Der im Programm vertretene Weg einer Versöhnung zwischen Kapital und Arbeit wurde von den in der Industrie Beschäftigten insbesondere im west-

deutschen Verband nicht unterstützt, da sie den Gegensatz der Interessen zwischen Arbeit und Kapital täglich erlebten und eine Versöhnung als realitätsfern einschätzten.

Als Verdienst des Reichverbands wird die Vereinheitlichung der gestaffelten Organisationsstruktur der regionalen Dachverbände und der Mitgliedsvereine gewertet sowie seine Zuständigkeit für die „Informationsbeschaffung für die politischen Positionsbestimmungen der Regionalverbände“ (Schäfers, 2004a, S. 133). Die eigentliche Macht lag weiterhin bei den Regionalverbänden in Süd- und Westdeutschland, deren Präsides Dr. Otto Müller (West) und Carl Walterbach (Süd) im Reichsverband den Vorsitz innehatten.

Der Reichsverband von 1933 bis 1938 zwischen Anpassung und Widerstand

Die Ziele des Kartellverbands und später des Reichsverbands wurden bis zu seiner Auflösung 1938 im Kontext der allgemeinen politischen Entwicklungen diskutiert, angepasst, modifiziert oder auch verändert. Zudem spielte für die Arbeit des Reichsverbands die Haltung der Amtskirche zu den jeweiligen politischen Machthabern eine Rolle. Deren Haltung zum Nationalsozialismus wurde von der Leitung des Reichsverbands nicht geteilt, insbesondere die Leitung des westdeutschen Verbands vertrat eine konträre Auffassung. Dies führte zu zwei separaten Entwicklungen: Zum einen nahm die Amtskirche ab 1930 stärker Einfluss auf die Arbeit des Reichsverbands und nötigte ihn, in der Bildungsarbeit die religiöse Unterweisung der Mitglieder in den Vordergrund zu stellen (Aretz, 1979, S. 104f.). Zum anderen leisteten einige Mitglieder des westdeutschen Verbands aktiv Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime (Holtermann, 2004, S. 175).

Vor dem Hintergrund der Anpassungspolitik der katholischen Kirche an das nationalsozialistische Regime konnte der Reichsverband im Gegensatz zu anderen Vereinen und Verbänden seine Arbeit nach 1933 bis 1938 fortsetzen. Eine wesentliche Rolle spielte dabei das im Auftrag von Papst Pius XI. und dem deutschen Reichspräsidenten abgeschlossene „Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Deutschen Reich vom 20. Juli 1933“,⁵⁰ auch als Reichskonkordat bezeichnet. Das Konkordat als völkerrechtlicher Vertrag wurde später in Paragraph 123 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland anerkannt und ist bis heute gültig. Es regelt das Verhältnis zwischen der deutschen katholischen Kirche und dem deutschen Staat und legt die Rechte und Pflichten der katholischen Kirche fest.

Der Staat garantierte den Katholiken 1933 unter anderem das Recht auf freie Religionsausübung (Art. 1), den Schutz des Klerus entsprechend dem von Staatsbeamten (Art. 5), das Recht auf die Besetzung kirchlicher Ämter (Art. 14), das Recht auf Erhebung von Kirchensteuern (Art. 13), die Anerkennung des Beichtgeheimnisses (Art. 9). Darüber hinaus gab der Staat der Kirche einen Bestandsschutz zur Fortführung bestimmter Aufgaben- und Arbeitsbereiche. So wurden der Erhalt theologischer Fakultäten (Art. 19) und das Selbstbestimmungsrecht der Kirche hinsichtlich der Ausbildung des Klerus (Art. 20) zugesichert, die Beibehaltung und Neueinrichtung katholischer

⁵⁰ „Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Deutschen Reich vom 20. Juli 1933“, online unter: https://recht.drs.de/fileadmin/user_files/117/Dokumente/Rechtssdokumentation/1/1/reichskonkordat.pdf (Abruf am 20. September 2025).

Bekenntnisschulen (Art. 23) oder privater Ordensschulen (Art. 25) sowie der Erhalt kirchlicher Liegenschaften (Art. 17) vereinbart. Im Gegenzug konnte die Regierung ein Verbot politischer Betätigung für die Vereinsmitglieder durchsetzen (Art. 32), wofür der Heilige Stuhl entsprechende Erlasse veröffentlichen sollte. Um die katholischen Verbände und Vereine, also den Verbandskatholizismus vor der Gleichschaltung durch die Nationalsozialisten zu schützen, beschränkte das Reichskonkordat die Handlungsmöglichkeiten der Vereine und Verbände in Artikel 31 auf religiöse, kulturelle und karitative Aufgaben, was faktisch einem Verbot der bisherigen Bildungsarbeit gleichkam. Weitergehende soziale und berufsständische Aufgaben durften ausgeübt werden, wenn sie keinen parteipolitischen Bezug hatten (Aretz, 1979, S. 101).

Die katholische Zentrumspartei stimmte im März 1933 für das Ermächtigungsgesetz der Nationalsozialisten und verhalf dadurch Hitler zur unbeschränkten politischen Macht, was dieser nutzte, um die demokratische Verfassung abzuschaffen und eine Diktatur aufzubauen. Auf Druck Hitlers und unter Hinweis auf die mögliche Unterzeichnung des Reichskonkordats zum Schutz des Katholizismus lösten sich die katholische Zentrumspartei und die Bayrische Volkspartei (BVP) im Juli 1933 selbst auf, womit der politische Katholizismus in Deutschland an Einfluss verlor (Müller, 1996, S. 285).

Die katholischen Verbände und Vereine erhielten durch das Konkordat den erhofften Schutz, solange sie sich an die inhaltlichen Vorgaben hielten und im Wesentlichen kulturelle, soziale, karitative und berufsethische Zielsetzungen verfolgten. Der Zentralbildungsausschuss der katholischen Verbände Deutschlands (ZBA) und der Reichsverband der katholischen Arbeiter- und Arbeiterinnenvereine Deutschlands konnten ihre Arbeit noch bis 1938 fortführen, ohne größere Verluste zu erleiden, obwohl viele Mitglieder immer wieder von den Nationalsozialisten eingeschüchtert und bedroht wurden (Aretz, 1979, S. 103). Die Vereine wurden von der Amtskirche dazu angehalten, sich neue Satzungen zu geben, nach denen „das Schwergewicht der Vereinstätigkeit [...] künftig wieder im Bereich der Bildungsarbeit und der religiösen Unterweisung liegen sollte“ (ebd., S. 104 f.). Politische und gewerkschaftliche Betätigung wurde untersagt.

Das Konkordat verhinderte für einige Jahre ein Verbot der katholischen Arbeitervereine, ebenso wie die Eingliederung der beruflichen Standesvereine in die Deutsche Arbeitsfront (DAF), die die Nationalsozialisten bei der Machtübernahme vorgesehen hatten (ebd., S. 108). Die Vereine setzten ihre Arbeit in unterschiedlicher Intensität fort. Sie konnten insbesondere dann ihre Mitglieder halten, wenn es ihnen gelang, weiter Bildungsarbeit anzubieten, und sie Unterstützung von katholischen Kirchengemeinden erhielten (ebd., S. 198). Dennoch sahen sich die Vereine und ihre Mitglieder staatlichen Repressionen ausgesetzt, was Papst Pius XI. veranlasste, 1937 die Enzyklika „Mit brennender Sorge“ zur Situation der katholischen Kirche in Deutschland zu veröffentlichen und von den Kanzeln verlesen zu lassen (ebd., S. 194). Die nationalsozialistischen Machthaber reagierten darauf mit einer Wiederaufnahme von Prozessen gegen Amtsinhaber der Kirche und bekräftigten den Unvereinbarkeitsbeschluss, nachdem Arbeiter nicht Mitglied in einem katholischen Verein und zugleich in der Deut-

schen Arbeitsfront sein durften. Katholische Arbeitnehmer nahmen damit erhebliche Nachteile in Kauf, sie wurden weder befördert noch bei der Vergabe günstiger Arbeitsplätze berücksichtigt (ebd., S. 195).

Ab 1935 wurden in verschiedenen Regierungsbezirken die lokalen katholischen Arbeitervereine oder auch regionale Verbände verboten, in anderen konnten sie bis 1944 weiterarbeiten. Viele Verbandsgrößen positionierten sich in ihren Publikationen und in der „Westdeutschen Arbeiterzeitung“ offen gegen den Nationalsozialismus (Holtermann, 2004, S. 171), was 1938 zum endgültigen Verbot der Verbandszeitschrift „Ketteler Wacht“ führte, wie die „Westdeutsche Arbeiterzeitung“ ab 1935 hieß. Die Verbote und Repressalien gegenüber den Mitgliedern schwächten die Katholische Arbeiterbewegung zunehmend, der Reichsverband wurde dezimiert, sodass in der historischen Darstellung sein Ende auf das Jahr 1938 datiert wird. Die Entwicklung ist allerdings etwas uneindeutig, denn es gilt zugleich als gesichert, dass der Westdeutsche Verband der katholischen Arbeiter-, Arbeiterinnen- und Knappenvereine als einziger und größter Regionalverband bis Kriegsende weiterbestand (Holtermann 2004, S. 175 f.). Aus den Reihen des westdeutschen Verbands stammten einige bekannte Widerstandskämpfer (Prälat Otto Müller, 1870–1944; Verbandssekretär Bernhard Letterhaus, 1894–1944; Verbandsredakteur Nikolaus Groß, 1898–1945; Verbandsvorsitzender Josef Joos, 1878–1965), die sich im Kölner Kreis zusammenfanden und von denen einige für ihre politischen Überzeugungen mit dem Leben bezahlten (Bücker, 1999, S. 47–52). Der Kölner Kreis setzte sich aus katholischen Geistlichen und Laien zusammen.

Bis heute werden die Gründungsgeschichte und die Folgen des Reichskonkordats kontrovers diskutiert. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern dieser Vertrag die Anpassung der Amtskirche an das neue Regime signalisierte oder ob er politischen Widerstand implizierte, indem er der katholischen Amtskirche eine gewisse Eigenständigkeit zubilligte und es zugleich den katholischen Laienverbänden und -vereinen bis Ende der 1930er Jahre erlaubte, ihrem Verbands- und Vereinszweck entsprechend zu agieren. In der Rückschau wird deutlich, dass sich die Absicherung, die sich die katholische Kirche durch das Konkordat erhoffte, nur teilweise verwirklichen ließ. Die Nationalsozialisten überschritten die im Konkordat festgelegten Grenzen vielfältig, was sich beispielsweise in der Schließung der meisten katholischen Verbände 1938 zeigt, obwohl diese ihre politische Arbeit weitgehend aufgegeben hatten. Oder auch, ab Mitte der 1930er Jahre, in einem Verbot von Vereinszeitschriften und -publikationen, die sich gegen den Nationalsozialismus positionierten. Die Amtskirche selbst passte sich nach der Machtübernahme Hitlers weitgehend an das Regime an, sie befürwortete eine innerkirchliche Entpolitisierung in der Hoffnung, ihrer Hauptaufgabe, der Glaubensverkündigung, uneingeschränkt nachgehen zu können. Die Bischofskonferenz hielt sich nach 1933 in ihren öffentlichen Äußerungen mit Kritik an den neuen Machthabern zurück und erlaubte den Gläubigen die Mitarbeit im Staat (Bücker, 1999, S. 43). Es gab unter den Bischöfen zwar immer wieder kritische Stimmen gegen den Nationalsozialismus und Versuche, dessen offensichtliche Verstöße gegen die Menschenrechte (insbesondere im Rahmen des Euthanasieprogramms) anzuprangern, aber

die Mehrheit der Bischofskonferenz lehnte eine öffentliche Konfrontation mit dem Regime ab. „Dementsprechend konzentrierte sich die kirchliche Hauptaktivität auf die Immunisierung der Gläubigen gegenüber der durch ihren quasi-religiösen Anspruch konkurrierenden NS-Ideologie“ (ebd., S. 46).

Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime leisteten vor allem die katholischen Laienverbände und -vereine. Einerseits die katholischen Jugendverbände, deren Protagonisten und unterstützende Geistliche politisch verfolgt wurden. Andererseits entstanden regionale Widerstandsgruppen, die sich untereinander vernetzten. Eine wichtige Rolle im katholischen Widerstand spielte der sog. Kölner Kreis, der Mitglieder aus dem Klerus, den katholischen Verbänden, katholischen Gewerkvereinen, christlichen Gewerkschaften und der Zentrumspartei vereinte. Der Kreis pflegte Kontakte zu anderen katholischen und zivilen Widerstandsgruppen im Ruhrgebiet, zu Mitgliedern des Kreisauer Kreises um Graf Helmuth James von Moltke (1907–1945), zur Berliner Widerstandsgruppe um den ehemaligen Leipziger Oberbürgermeister Carl Friedrich Goerdeler (1884–1945) sowie zu gewerkschaftlichen und sozialdemokratischen Widerstandsgruppen (ebd., S. 48). Die Mitglieder des Kölner Kreises agierten vom Kettelerhaus aus, in dem der westdeutsche Verband beheimatet war und das als Zentrale der Katholischen Arbeiterbewegung galt. Der Kölner Kreis diskutierte gemeinsam mit anderen Gruppen über die politische, wirtschaftliche und soziale Gestaltung Deutschlands nach Hitler. Ausgehend von einer demokratischen Ordnung sollten Ideen der katholischen Soziallehre handlungsleitend werden für die Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft (ebd., S. 50).

Bildungsarbeit des Kartellverbands und des Reichsverbands

Die Bildungsarbeit des Kartellverbands, die Einrichtung von Unterstützungsorganisationen sowie politische Interventionen sollten, so die Aussagen im Verbandsbericht des Westdeutschen Verbands von 1925 bis 1931, dazu beitragen,

„die Lage der Arbeiter geistig, sozial und materiell zu verbessern: durch staatsbürgerliche und kulturelle Bildung, durch soziale Einrichtungen – dazu zählten Kranken- und Sterbegeldkassen, Lebensversicherungen, Bausparkassen, Baugenossenschaften und die Beteiligung an Konsumgenossenschaften –, aber auch durch soziale Interessenvertretung und eine von den KAB-Abgeordneten in den Landtagen und im Reichstag verfolgte Politik der Sozialreform“ (Aretz, 1978, S. 37).

Wesentliche Bedeutung kam in der Zeit der Weimarer Republik der praktischen Bildungsarbeit zu. Die Bildungsangebote hatten entsprechend dem Würzburger Programm das Ziel einer „planvollen Standeserziehung zur Mündigkeit und zum bewussten gesellschaftspolitischen Bestreben“ der Vereinsmitglieder (zit. in ebd., S. 34). Unterstützung erhielten die regionalen und örtlichen Vereine durch den nationalen Kartellverband, der die Themen der Bildungsangebote vorgab (Müller, 1996, S. 190). In der Praxis erfolgte die Bildungsarbeit einerseits auf der Ebene der Einzelvereine mit dem Ziel der Mitgliederbildung. Andererseits spielten auf Verbandsebene ver-

schiedene Ansätze und Formen der Funktionärsbildung eine Rolle, die sich sowohl an Verbandssekretäre als auch an Funktionäre der christlichen Gewerkschaften richteten.

Die frühen Programme aus den Jahren 1919/1920 des westdeutschen Verbands enthielten ausführliche inhaltliche Beschreibungen der Veranstaltungen und auch didaktische Hinweise zu ihrer Durchführung. Müller (ebd., S. 190–193) zitiert verschiedene Vortragsankündigungen, die die Themenschwerpunkte erkennen lassen. So handelte es sich erstens um staatsbürgerliche Schulung. In diesen Veranstaltungen sollten die Teilnehmenden, Bezug nehmend auf die Verbandstage des Kartellverbands, folgende Fragen diskutieren: „1. Was verstehen wir unter Politik? [...] 2. Was soll nach unserer Auffassung das Ziel einer Partei sein? 3. Warum wir zur Zentrumsparterie halten. Warum ist die Gründung einer Partei unnötig oder unvernünftig? Inwieweit hat sich der Einfluß der christlichen Arbeiter im Zentrum bereits durchgesetzt? (Demokratischer Aufbau der Partei)“ (ebd., S. 191). In weiteren Veranstaltungen zur politischen Bildung wurden Themen wie der Aufbau und die Funktion des demokratischen Staates sowie die Rolle der Verfassung, aber auch Fragen zur Entwicklung einer gemeinsamen Kultur auf der Basis einer Arbeits- oder Volksgemeinschaft behandelt. Ein zweiter Themenbereich bezog sich auf Glaubenthemen und die Diskussion biblischer Texte sowie die Auseinandersetzung mit christlichen Erziehungsidealen. Ein drittes Thema behandelte die Ziele und Aufgaben von Arbeitervereinen und der Vereinsbewegung. Damit sollte einerseits das historische Bewusstsein der Mitglieder geschult und andererseits die Rolle der Geistlichen als Volkserzieher reflektiert werden. In der Beschreibung heißt es:

„Ziel ist: die Mitglieder zu befähigen, daß sie dort, wo es auf die Ausführung durch die Arbeiter ankommt, in heiliger Überzeugung von den hohen Werten ihres Glaubens, in freudiger Selbstverantwortlichkeit die Grundätze christlichen Denkens und Handelns verwirklichen, zumal im öffentlichen Leben, auf daß hier neben der sozialistischen Bewegung auch eine selbstbewußte Standesbewegung der katholischen Arbeiter zur Erscheinung kommt“ (ebd.).

In weiteren Vorträgen zu diesem Themenkomplex sollten am Beispiel des Vereins und darin möglichen Betätigungsfelder auch demokratische Verfahren (Vorstand, Vereinssitzungen, Finanzen, Berichtslegung usw.) besprochen werden (ebd. S. 192). Viertens sollten sich die Mitglieder mit dem Aufbau christlicher Gewerkschaften auseinandersetzen sowie mit der Praxis der Betriebsrätearbeit. Zudem sollte über die Vor- und Nachteile christlicher versus sozialistischer Gewerkschaften diskutiert werden (ebd., S. 193). Allgemeine bzw. schöngeistige Bildung wurde in Leseabenden zu christlichen Legenden vermittelt. Gegen Ende der 1920er Jahre bildeten Fragen zur demokratischen Partizipation einen inhaltlichen Schwerpunkt, insbesondere zur kommunalen Selbstverwaltung, aber auch Themen wie Sozialismus, Wirtschaft, Kirche und Kapitalismus kamen zur Sprache. Sie wurden jeweils im Kontext der Interessen und der Rolle der katholischen Arbeiterschaft diskutiert (ebd., S. 194 f.).

Während der westdeutsche Verband sehr stark auf politische Bildung, ökonomische Themen und Glaubensfragen setzte, hatten im süddeutschen Verband musi-

sche und allgemeinbildende Angebote einen größeren Anteil. Es wurden zur Pflege der Kultur und der Geselligkeit Chöre, Theatergruppen, Wander- und Turnabteilungen gegründet (ebd., S. 199). Im westdeutschen Verband stießen die Angebote nicht auf großes Interesse der Mitglieder, im Mittel nahmen etwa acht Prozent der Mitglieder an den Bildungsveranstaltungen teil (ebd., S. 196).

5.1.6 Katholische Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen

Den Hauptanteil der katholischen Bildungsarbeit boten die regionalen katholischen Arbeitervereine an. Zusätzlich gründeten die katholische Kirche bzw. engagierte Katholiken in der Zeit der Weimarer Republik eine kleinere Anzahl katholischer Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen (Pöggeler, 1965) nach dem Vorbild der freien Volksbildungsbewegung. Dies erfolgte auch vor dem Hintergrund der Weimarer Reichsverfassung, in der in Paragraph 148 Volkshochschulen ausdrücklich als ein wesentliches Element der Volksbildung erwähnt wurden (→ Kap. 3.3.2). Darüber hinaus sprach sich die Verfassung sowohl für die Unterstützung freier als auch weltanschaulich gebundener Volksbildung aus, der die katholische Volksbildung zugerechnet werden kann (Niggemann, 1967, S. 190).

Die Gründung katholischer Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen erfolgte vor dem Hintergrund der Diskussionen um die intensive Richtung der Volksbildung, die insbesondere von Vertretern der Neuen Richtung der Volksbildung befürwortet wurde. Es beteiligten sich nur wenige katholische Volksbildner wie Anton Heinen, Emil Ritter und August Pieper an diesen Diskussionen. Sie setzten sich vor allen Dingen mit der Bedeutung einer im katholischen Glauben weltanschaulich gebundenen Volksbildung auseinander. Eine Frage, die vor dem Hintergrund der von der Neuen Richtung geforderten Neutralität der Volksbildung relevant wurde.

Der Begriff „Neutralität“ wurde auf verschiedene Weise interpretiert. *Erstens* sollte Neutralität die Vermittlung wissenschaftlich objektiv begründeter und nachvollziehbarer Tatsachen signalisieren. *Zweitens* verstand man „Neutralität im Sinne des monologischen Nebeneinanders aller Richtungen, streng voneinander getrennt“ (Niggemann, 1967, S. 198, Herv. i. O.). Einem anderen Verständnis nach bedeutete „Neutralität“, unterschiedliche politische oder weltanschauliche Fragen und Auffassungen zu diskutieren und ihre Inhalte und Ziele auch in ihrer möglichen Widersprüchlichkeit zu verstehen. Die Neue Richtung interpretierte „Neutralität“ als eine Vorgehensweise, die es erlaubte, dass sich „jeder selbstverantwortlich und in innerer Freiheit [...] äußert und sich sogar dem Argument seiner Partner zu beugen bereit ist“ (ebd., S. 198 f.). Dieser Auffassung folgten die Vertreter der katholischen Volksbildung nicht, denn sie fürchteten eine Hinterfragung des katholischen Glaubens und der mit ihm verbundenen Weltanschauung, was wiederum die Teilnehmenden negativ beeinflussen und zu ihrer Verunsicherung führen könnte (ebd., S. 199).

Vor diesem Hintergrund wird einerseits das spätere Urteil verständlich, wonach „die katholische Volksbildung zur VHS-Bewegung kein inneres Verhältnis gefunden hat“ (ebd., S. 193) und erklärt auch, warum in der Zeit der Weimarer Republik nur wenige katholische Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen gegründet wurden.

Die Einrichtungen spielten aufgrund ihrer geringen Zahl eine eher marginale Rolle in der katholischen Volksbildung, da diese im Wesentlichen von den katholischen Arbeitervereinen getragen wurde.

Die Darstellungen zu Gründung, Aufbau und Arbeit der katholischen Volkshochschulen sind überschaubar. Mehrere zeitgenössische Autoren begründeten die Idee einer katholischen Heimvolkshochschule mit Bezug auf den dänischen Theologen und Pädagogen Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872) und dessen Konzept der Schaffung einer neuen nationalen Kultur (→ Kap. 6.4). Grundtvigs Ausgangspunkt war die Zerrissenheit des dänischen Volkes nach dem Deutsch-Dänischen Krieg 1864, woraus er die Notwendigkeit der Entwicklung einer neuen nationalen Identität ableitete. In einer ähnlichen Situation befand sich Deutschland nach dem Ende des Ersten Weltkriegs, sodass sich eine Besinnung auf Grundtvigs Ideen anbot. Es wurde „der religiöse und nationale Aspekt [...] in allen Stellungnahmen zur dänischen Volkshochschule hervorgehoben“ (Niggemann, 1967, S. 221f.). Katholische Volkshochschulen sollten eine sittlich-religiöse Erziehung zur Gemeinschaft leisten, eine nationale Erziehung unterstützen und eine katholisch geprägte Kultur entwickeln.

Die katholischen Volkshochschulen bzw. ländlichen Heimvolkshochschulen entstanden organisatorisch weitgehend unabhängig von den großen Arbeitervereinen oder -verbänden. Ab 1919 wurden die folgenden Häuser gegründet: das Leo-Haus in München, die katholische Abteilung in der Volkshochschule Essen, die Heimvolkshochschule Seehof am Kochelsee, das Franz-Hitze-Haus in Paderborn, der Heimgarten in Neiß, Haus Hoheneck in Werden/Ruhr, das Grenzland-Volkshochschulheim Marienbuchen, die Heimvolkshochschule Haste bei Osnabrück, die Religionshochschule Elkeringhamen, die Landvolkshochschule Sutthausen, die Regensburger Bauernuniversität, die Siedlerschule Matgendorf in Mecklenburg und die Heimvolkshochschule Marientann in Oberschwaben (ebd., S. 227).

Das Leo-Haus in München und die katholische Abteilung der Volkshochschule Essen stellten als städtische Einrichtungen eher Ausnahmen dar. Das Leo-Haus als „soziale Volkshochschule“ (Pöggeler, 1965, S. 54) war eine selbstständige Institution, die von sechs verschiedenen süddeutschen katholischen Arbeiterinnen- und Arbeitervereinen getragen wurde (Müller 1996, S. 197). In einer Selbstdarstellung aus den 1920er Jahren wurden ihre Ziele und Aufgaben folgendermaßen beschrieben. Es handelt sich

„um eine Bildungsanstalt, die sich zur Aufgabe stellt, wissensdurstige und bildungsbefähigte Angehörige aller Erwerbsstände zu einer höheren Bildungsstufe zu erheben und sie zu lebendiger Teilnahme und am geistigen und kulturellen Besitz der Nation zu befähigen. Neben der wissenschaftlichen Ausbildung in den sozialen Wissensgebieten legt die Schule besonderes Gewicht auf die Pflege der katholischen Gesinnung und bietet ihren Schülern auch genügend Gelegenheit, sich in der sozialen Praxis auszubilden“ (zit. in Pöggeler, 1965, S. 54).

Das Leo-Haus stand allen Interessierten offen, wobei die Zugehörigkeit zur katholischen Kirche keine Voraussetzung war. Den Anspruch, Inhalte einerseits auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu vermitteln und andererseits die Teilnehmen-

den auf Tätigkeiten in der sozialen Praxis vorzubereiten, interpretiert Niggemann als Ausdruck einer Standesbildung für die katholische Arbeiterschaft – mit dem Ziel der Verbesserung ihrer sozialen Lage durch Bildung (Niggemann, 1967, S. 144).

Während das Leo-Haus eigenständig war, entsprach die Integration einer katholischen Abteilung in die Volkshochschule Essen dem Neutralitätsgedanken, wonach die Inhalte vor dem Hintergrund verschiedener Weltanschauungen getrennt voneinander vermittelt werden sollten. Die spezifische organisatorische Struktur, die die Volkshochschule Essen auszeichnete, beruhte auf bewussten politischen Entscheidungen. In Essen existierten nach dem Ersten Weltkrieg vielfältige Richtungen und Gruppierungen der Volks- und Arbeiterbildung, die kontroverse Ansichten vertraten. Um angesichts dieser Vielfalt eine städtische Volkshochschule zu gründen, verständigte man sich auf das Prinzip der institutionellen Neutralität. In der Praxis drückte sich dies in einer strukturellen Differenzierung aus, einem Nebeneinander verschiedener, weltanschaulich begründeter Abteilungen. Neben einer katholischen wurden eine sozialistische, eine evangelische und eine unabhängig-wissenschaftliche Abteilung gegründet, die eigene Programme für ihre jeweiligen Zielgruppen anboten (Niggemann, 1967, S. 209). Dieser Ansatz war nicht unumstritten, da er die politischen und/oder ideologischen Gegensätze der verschiedenen Richtungen und Gruppierungen eher betonte als überwand – was zumindest die Neue Richtung mit ihrer Idee der Volksbildung durch Volksbildung erreichen wollte. Diese zielte eher auf die Entwicklung einer einigen Volksgemeinschaft als auf die Betonung von Differenz (ebd., S. 217).

Die katholischen Heimvolkshochschulen verfolgten unterschiedliche Zielsetzungen. Sie reichten von schwärmerisch-nationalistischem Gemeinschaftserlebnis auf religiöser Grundlage bis zur Vermittlung von Wissen und der Persönlichkeitsbildung im katholischen Glauben der Teilnehmenden; dabei verfolgten sie das Ziel der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit und der Beteiligung an der Entwicklung einer neuen deutschen Kultur (ebd., S. 245). Die Zielgruppen der Bildungsarbeit wurden entsprechend der regionalen Besonderheiten angesprochen, sodass sich die Teilnehmerschaft als sehr heterogen darstellte. In den ländlichen Heimvolkshochschulen wurden, orientiert am Ideal Grundtvigs, junge Erwachsene angesprochen; im Westen Deutschlands beteiligten sich auch Industriearbeiterinnen und -arbeiter an den Kursen.

Je nach Heimvolkshochschule dauerten die Kurse einige Tage, Wochen oder Monate. Die Inhalte variierten je nach Zielsetzung. Niggemann führt als Beispiel das Programm der Heimvolkshochschule Seehof am Kochelsee an, wo verschiedene Fächer unterrichtet wurden.

„Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftslehre, Wohlfahrtswesen, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Staatslehre, Kulturgeschichte und Kulturfragen der Gegenwart, Weltanschauung, Denklehre, Seelenkunde, Lebenskunde, bürgerliches und soziales Recht, Organisationswesen, dazu Rede- und Aufsatzlehre, Stenographie. Neben der Verstandeschulung liegt der ‚wertvollere‘ Teil der Arbeit in der Willens- und Gemütsbildung“ (ebd., S. 245).

Dieses Programm unterschied sich nicht wesentlich von denen weltlicher Heimvolkshochschulen. Darüber hinaus sollte die Teilnahme an den Kursen aber erzieherisch

wirken. In der Festschrift zum zehnjährigen Bestehen des Leo-Hauses wurde betont, dass die Teilnahme an den Kursen eine erzieherische Wirkung entfalten sollte, indem sie unter der heterogenen Teilnehmerschaft zu „gegenseitige[m] Verstehen“ beitragen und „dadurch den Charakter abschleifen und soziales Denken“ anerziehen sollte. Auch, „um den Gefahren einer geistigen Entwurzelung und Heimatlosigkeit entgegenzuarbeiten“ (zit. in Niggemann, 1967, S. 246).

Die katholischen Heimvolkshochschulen – so auch das Franz-Hitze-Haus in Paderborn – wurden teilweise für die Schulung von Vereinsfunktionären genutzt, vermittelten also eine gewisse Zweckbildung und trugen damit zur Professionalisierung der Volksbildner bei. So nahmen an den Kursen der Heimvolkshochschule Seehof am Kochensee Mitglieder des Verbands süddeutscher katholischer Arbeitervereine teil, die dort als Arbeitersekretäre ausgebildet wurden (Müller, 1996, S. 196). Andere katholische Heimvolkshochschulen wie der Heimgarten in Neißa oder Haus Hoheneck in Werden/Ruhr widmeten sich stärker der kulturellen Bildung. Sie boten musisch-gesellige Kurse zum Laienspiel, Handpuppenspiel, Musizieren und Singen an (Niggemann, 1967, S. 254).

Die katholischen Heimvolkshochschulen zielten, im Gegensatz zu den Arbeitervereinen und -verbänden, in geringerem Maße auf die Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiterschaft als Ganzer. Vielmehr sollten die Arbeiterfunktionäre, die ihre Kurse durchlaufen hatten, sich jeweils vor Ort für die Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiterschaft einsetzen. Katholische Heimvolkshochschulen, die sich stärker an der idealistischen Vorstellung der Volksbildung durch Volksbildung orientierten, setzten es sich zum Ziel, eine neue Kultur und Identität auf religiöser Grundlage zu schaffen. Die Entstehung dieser Einrichtungen – und die Schließung der meisten in der Zeit des Nationalsozialismus – erfolgte im Kontext der Diskussionen um die intensive Richtung der Volksbildung und orientierte sich an den Ideen der Neuen Richtung. Die Katholiken, die sich für die Gründung eigener Häuser einsetzten, zielten auf die Unterstützung der einzelnen Teilnehmenden, auf die Entfaltung ihrer Persönlichkeit unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Angebote, auf die Entwicklung eines nationalen Volkstums, aber auch auf die Vermittlung professionellen Wissens für ihr Wirken in der katholischen Arbeiterbewegung.

5.1.7 Differenzierung und Fragmentierung der katholischen Erwachsenenbildung vor 1933

Sowohl die organisatorischen Strukturen als auch die inhaltlichen Zielsetzungen der katholischen Erwachsenenbildung sind seit ihren Anfängen um die Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die 1930er Jahre durch Differenzierung und Gegensätzlichkeit gekennzeichnet. Dies wurde von Akteuren unterschiedlicher Herkunft initiiert, die jeweils eigene Interessen verfolgten – teilweise mit Blick auf die Festigung der gesellschaftlichen und politischen Rolle der Amtskirche, teilweise mit Blick auf die Veränderung der sozialen Lage der unteren Schichten und der Arbeiterklasse.

Geistliche wie Adolph Kolping und Wilhelm Emmanuel von Ketteler sahen ihre Hauptaufgabe darin, den Pauperismus großer Teile der Bevölkerung zu bekämpfen

und ihre soziale Lage zu verbessern. Kolping nahm sich insbesondere der Lebens- und Arbeitssituation wandernder Handwerksgehlen an, von Ketteler lenkte die Aufmerksamkeit auf die soziale Lage der Unterschicht insgesamt. Beide versuchten im Sinne der Caritas, also christlicher Nächstenliebe, Barmherzigkeit und Fürsorge zu wirken. Ihr Handeln war bestimmt von Ideen, die 1891 in der Formulierung der katholischen Soziallehre in der Enzyklika „Rerum Novarum“ von Papst Leo XIII. ihren Ausdruck fand. In diesem Sinn sind die frühen Bemühungen der katholischen Seite nicht nur als Bildungsbewegung, sondern auch als soziale Bewegung zu verstehen. Im Mittelpunkt stand die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der unteren Klassen durch Hilfe zur Selbsthilfe und durch eine Anhebung ihres Bildungsniveaus. Zudem zielte die Bildungsarbeit auf die Festigung des Glaubens und die Bindung an die katholische Kirche, ohne dass die jeweiligen Protagonistinnen und Protagonisten der verschiedenen Bewegungen und Strömungen die politischen Verhältnisse und die Klassengesellschaft grundsätzlich infrage stellten.

In den 1890er Jahren formierte sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungs- und ökonomischer Transformationsprozesse, bei denen die Industrialisierung eine wesentliche Rolle spielte, eine eigenständige katholische Arbeiterbewegung. Sie setzte sich für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der Industriearbeiterschaft ein. Mittels lokaler, regionaler und überregionaler Vereins- und Verbandsgründungen organisierte sie für die Arbeiterschaft vielfältige Angebote, die Hilfe zur Selbsthilfe ermöglichten. Dabei spielten sowohl soziale Unterstützungsleistungen als auch Bildungsangebote eine Rolle. Der größte Verein der Zeit, der entsprechende Ziele verfolgte, war der 1890 in Köln von katholischen Geistlichen und Laien gegründete Volksverein für das katholische Deutschland, der bis 1933 bestand. Zugleich unterstützte die katholische Arbeiterbewegung die Gründung christlicher Gewerkschaften, mit dem Ziel, auf betrieblicher und auf politischer Ebene mehr Einfluss zu gewinnen. Politisch versuchte der Katholizismus, über die 1871 gegründete Deutsche Zentrumspartei mehr Geltung zu erlangen.

Nach Ende des Ersten Weltkriegs setzten viele katholische Arbeitervereine ihre Arbeit fort, zugleich differenzierte sich die Organisationsstruktur der katholischen Volksbildung bzw. Arbeiterbildung weiter aus. Dabei spielte zum einen der Verbandskatholizismus eine wesentliche Rolle. Einige der Verantwortlichen für den Bildungsbe- reich setzten sich intensiv mit den Entwicklungen und theoretischen Überlegungen der Volksbildung auseinander. Die Vorschläge der Neuen Richtung zur intensiven Ausrichtung der Volksbildung wurden rezipiert und reflektiert, einige Akteure wie Anton Heinen und August Pieper versuchten, entsprechende Ansätze und Konzepte in der katholischen Arbeiterbildung umzusetzen. Zum anderen wurden nach dem Vorbild der intensiven Richtung der Volksbildung einige katholische städtische Volkshochschulen sowie eine größere Anzahl katholischer Heimvolkshochschulen in ländlichen Regionen aufgebaut. Diese Einrichtungen trugen zur Differenzierung der katholischen Erwachsenenbildung bei, da sie neben der Arbeiterschaft insbesondere jüngere Menschen auf dem Land ansprachen. Die meisten Heimvolkshochschulen beriefen sich auf die Ideen des dänischen Pfarrers und Pädagogen Nikolai Frederik

Severin Grundtvig, der bereits Mitte des 19. Jahrhunderts die Gründung ländlicher Volkshochschulen vorgeschlagen hatte – mit dem Ziel, der dänischen Jugend Allgemeinbildung zukommen zu lassen und zugleich ihre nationale Identität zu stärken.

Der 1911 gegründete Kartellverband katholischer Arbeitervereine (1911–1927) setzte seine Arbeit fort; 1927 wurde er in Reichsverband der katholischen Arbeiter- und Arbeiterinnenvereine Deutschlands umbenannt und existierte bis 1938. Der Verband orientierte sich ebenfalls an den Ideen der katholischen Soziallehre. Er machte es sich einerseits zur Aufgabe, Bildungsmaterialien und -angebote zu entwickeln, die dann von den Mitgliedervereinen abgerufen werden konnten. Andererseits wurden auch über diesen Verband Beratungs- und Unterstützungsangebote für die Arbeiterschaft aufgebaut, mit dem Ziel der Verbesserung ihrer Lebensbedingungen.

1919 wurde der Zentralbildungsausschuss der katholischen Verbände Deutschlands (ZBA) gegründet, dessen Hauptziel eine Neuorientierung und Förderung der Bildungsarbeit von Vereinen auf katholischer Grundlage war und deren Interessen der Ausschuss nach außen vertreten wollte. Dieser erreichte über die angeschlossenen Vereine ca. 6,3 Mio. Mitglieder und repräsentierte einen großen Teil der katholischen Arbeiterschaft. Als wesentliches Verdienst des Ausschusses gilt es, neben der Interessenvertretung der Mitglieder im Rahmen der Volksbildungsbestrebungen in der Weimarer Republik den Wert von Rundfunk und Film als Bildungsmedien erkannt und sie konzeptionell genutzt zu haben.

Im Gegensatz zu vielen Organisationen und Einrichtungen der sozialistischen Arbeiterbewegung, der freien Gewerkschaftsbewegung und liberaler bis sozialistischer Richtungen der freien Volksbildung konnten einige der katholischen Verbände aufgrund des Reichskonkordats zwischen der katholischen Kirche und dem nationalsozialistischen Regime bis 1944 im karitativen Bereich weiterarbeiten. Dagegen wurde die politisch linksstehende katholische Arbeiterbewegung, die sich seit dem Aufstieg der NSDAP in den 1920er Jahren immer wieder vom Nationalsozialismus abgrenzte und gegen die Kirchen- und Christentumsfeindlichkeit, das antiparlamentarische und antidemokratische Verhalten und die Affinität zu diktatorischem Denken der Partei offen Stellung bezog, 1933 zerschlagen (Stegmann & Langhorst, 2008, S. 764).

5.2 Evangelische Erwachsenenbildung zwischen 1830 und 1933

Die Entwicklung der evangelischen Erwachsenenbildung nahm einen anderen Verlauf als die der katholischen. Dies ist vor allem auf die unterschiedliche Einbindung der beiden Konfessionen in den Staat und die Reichweite ihrer Einflussmöglichkeiten auf die jeweiligen Regierungen zurückzuführen. Während die katholische Kirche ihre Anerkennung als gesellschaftlich-politische Kraft nur mühsam durchsetzen konnte, bestand insbesondere zwischen der evangelischen Kirche und dem preußischen Staat, dessen Bevölkerung überwiegend dem protestantischen Glauben angehörte, seit jeher eine enge Verbindung. Sie wird als Bündnis zwischen „Thron und Altar“ (Ahlheim,

1982, S. 3) charakterisiert. Das bedeutete, dass die evangelische Kirche die bestehenden politischen Verhältnisse anerkannte und sich die evangelischen Laienorganisationen in geringerem Maße als die katholischen in einer Opposition gegenüber dem Staat sahen. Das hieß zwar nicht, dass die evangelische Kirche die soziale Lage insbesondere der von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffenen Bevölkerungsschichten ignorierte. Aber sie versuchte, diese im Rahmen wohltätigen und sozialen Engagements zu verbessern, ohne die politischen und ökonomischen Zustände und damit die strukturellen Gegebenheiten prinzipiell infrage zu stellen. Politisch vertraten die Kirche und auch die evangelischen Verbände und Arbeitervereine eher eine staatsinterventionistische Position, forderten also Maßnahmen der Verbesserung der sozialen Lage der Bevölkerung seitens der Regierung im Rahmen der sich seit den 1870er Jahren entwickelnden Sozialpolitik und grenzten sich damit sowohl vom Sozialismus als auch vom Liberalismus ab (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 950).

In diesem Sinn engagierten sich Mitglieder der evangelischen Kirche eher sozial als politisch. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts machten es sich evangelische Laien zur Aufgabe, den Pauperismus der Frühindustrialisierung zu bekämpfen und sich für eine Verbesserung der sozialen Lage der unteren Bevölkerungsschichten einzusetzen. Dabei bezogen sie sich auf Ideen der Aufklärung und begründeten ihren sozialetischen Ansatz mit dem christlichen Patriarchalismus und dem Pietismus, fußend auf der Erweckungsbewegung. In Teilen vertraten die Akteure auch sozialrevolutionäre Positionen (→ Kap. 5.2.1). Ab Mitte des 19. Jahrhunderts gewann die sogenannte Innere Mission des sozialen Protestantismus an Bedeutung. Ihre Protagonistinnen und Protagonisten setzten sich für eine Verbesserung der sozialen Lage der verarmten Unterschicht ein, ohne einen grundlegenden sozialen Umbau der Gesellschaft zu fordern. Ihre Bemühungen zielten auf eine „konservative Modernisierung“ der Gesellschaft (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 867). Diese Richtung ist eng verbunden mit dem Namen Johann Hinrich Wichern (1808–1881), der in Hamburg 1833 das Rauhe Haus gründete, als Lebens- und Arbeitsstätte, als „Rettungshaus“ für arme Kinder zur Verbesserung ihrer sozialen Situation (→ Kap. 5.2.2). Beide Bewegungen kümmerten sich schwerpunktmäßig im Sinne sozialpädagogischer Intervention um Kinder und Jugendliche. Sie verfolgten das Ziel, sie in die Gesellschaft zu integrieren und zu nützlichen Mitgliedern derselben zu erziehen.

Nach der Reichsgründung 1871 hatten die evangelische Kirche und protestantische Laien auf unterschiedliche Weise Anteil an der Entwicklung des Sozialstaatsgedankens und seiner Umsetzung im Rahmen verschiedener sozialreformerischer Konzepte und Projekte, die konservative, liberale oder auch religiös-soziale Ziele verfolgten (→ Kap. 5.2.3). Unter anderem formierte sich in dieser Zeit eine evangelische Arbeitervereinsbewegung (→ Kap. 5.2.4). Erst in der Weimarer Republik entwickelten sich strukturell und organisational eigenständige Ansätze evangelischer Erwachsenenbildung (→ Kap. 5.2.5). Insbesondere die religiösen Sozialisten suchten als soziale Bewegung nach neuen Wegen, mithilfe ihrer Bildungsarbeit gesellschaftliche Entwicklungen im Sinne eines am Sozialismus orientierten Christentums zu beeinflussen (→ Kap. 5.2.6). Nach dem Zweiten Weltkrieg formierte sich die evangelische Erwachse-

nenbildung neu, in den 1960er und 1970er Jahren entstand eine deutlich politisch argumentierende und agierende Richtung, die sich für die Demokratisierung der Gesellschaft unter Bewahrung der Schöpfung engagierte (→ Kap. 5.3.2).

5.2.1 Erweckungsbewegung und sozialetische Begründung des sozialen Protestantismus

Die sich im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts abzeichnenden ökonomischen Transformations- und gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse führten unter anderem zu einem Wandel der Bevölkerungsstruktur, welche sowohl die evangelische als auch die katholische Kirche zur Übernahme größerer sozialer Verantwortung gegenüber der verarmten Bevölkerung bewog. Die evangelische Kirche interpretierte die tiefgreifenden Veränderungen der Wirtschafts- und Sozialstruktur als einen gesellschaftlichen Verfall, dem sie mit der Rechristianisierung der Bevölkerung entgegenwirken wollte (Jänichen & Friedrich, 2005, S. 873). In den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellten die evangelische Kirche und engagierte Laien verschiedene Formen sozialer Arbeit in Verantwortung für das Gemeinwohl, verbunden mit religiösen und volksmissionarischen Zielsetzungen.

„Die sozialetische Verantwortung des neuzeitlichen Protestantismus im engeren Sinn wurde zunächst in sozialkonservativer Ausrichtung konzipiert, indem man das traditionelle protestantische Selbstverständnis um die soziale Dimension erweiterte und neben den Aufgaben des Mchts- und Bildungsstaats vehement auch den Sozialstaat einforderte“ (ebd.).

Nachdrückliche politische Forderungen zum Ausbau des Sozialstaats wurden erst in der Zeit des Kaiserreichs erhoben. Die praktische soziale Arbeit, die im ersten Drittel des Jahrhunderts im Rahmen der Erweckungsbewegung entstand und in der zweiten Hälfte im Kontext der Inneren Mission fortgesetzt wurde, hatten dies vorbereitet. Den sozialen Protestantismus kennzeichnen seit seiner Entstehung vielfältige Positionen und Richtungen, wodurch sich ein heterogenes, pluralistisches Bild ergibt. Die unterschiedlichen Strömungen des sozialen Protestantismus spiegelten in Bezug auf ihre sozialen und politischen Zielsetzungen und Perspektiven innerkirchlich existierende kontroverse Auffassungen und Haltungen wider, wodurch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein die Identifikation ihrer Standpunkte und Ziele erschwert wurde (ebd., S. 874).

Auch wenn sich die evangelische Kirche seit der Reformation regelmäßig für die Verbesserung der Lebensbedingungen der armen Bevölkerungsschichten einsetzte – Beispiele hierfür sind die 1668 gegründeten Franckeschen Stiftungen des pietistischen Pfarrers August Hermann Francke (1663–1727) in Halle, später der Aufbau sogenannter „Rettungs- und Armenhäuser“ oder, zu Beginn des 19. Jahrhunderts, Beschäftigungsanstalten in verschiedenen Städten –, entfaltete der soziale Protestantismus erst im 19. Jahrhundert eine gesellschaftliche Wirkung. Bevölkerungswachstum, Urbanisierung, die beginnende Industrialisierung und die damit einhergehenden Wanderungsbewegungen der verarmten Landbevölkerung führten zu erheblichen Umbrü-

chen in der Gesellschaftsstruktur. Die Einführung liberaler Wirtschaftsordnungen, welche die Eigentums-, Gewerbe-, Wettbewerbs- und Vertragsfreiheit garantierten, stärkten die Macht der frühindustriellen Unternehmer und schwächten die Rechte der arbeitenden Bevölkerung (ebd., S. 878). Die Folge waren Massenarmut und Verelendung großer Teile der Bevölkerung. Sowohl das philanthropisch gesinnte Bürgertum als auch die christlichen Kirchen sahen sich in dieser Situation in der Verantwortung, die soziale Lage zu verbessern. „Auch der deutsche Protestantismus reagierte auf diese Entwicklungen und es kam zu bedeutenden Neuansätzen protestantischer Sozialfürsorge“ (ebd.).

Der soziale Protestantismus, wie er sich im 19. Jahrhundert entwickelte, beruhte auf Ideen des lutherischen Pietismus, die sich als Erweckungsbewegung verstand, und auf „philanthropische[n] Motive[n] der Aufklärungsfrömmigkeit“ (ebd., S. 883). Charakteristisch für die Bewegung sind vielfältige praktische Ansätze, die in sozialreformersicher Absicht die Lebensbedingungen der verarmten Bevölkerung verbessern wollten. Die Unterstützung reichte von Einzelhilfe für Bedürftige über die Gründung von Vereinen oder Gesellschaften mit unterschiedlichen Zielsetzungen bis hin zum Aufbau von Bildungsanstalten vor allem für Kinder und Jugendliche, um diese im christlichen Glauben zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. Darüber hinaus wurden „Rettungshäuser“ gegründet, mit dem Ziel, Kindern und jungen Erwachsenen durch den Besuch einer Schule und durch eine Heimunterbringung Bildungsmöglichkeiten und Berufsperspektiven zu bieten, um im Sinne einer christlich-praktischen Volksbildung und Erziehung Wirkung zu entfalten. Eines der ersten dieser Häuser wurde 1825 von Johannes Falk (1768–1826) in Weimar gegründet. Es diente anderen Personen als Vorbild für spätere protestantische Fürsorgearbeit (ebd., S. 887). Darüber hinaus gab es Initiativen, Volksschullehrer im christlichen Sinn auszubilden, um über sie Einfluss auf die verarmte Unterschicht zu nehmen.

Der soziale Protestantismus in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts begründete seine Ziele und seine Praxis mit einem aus der Bibel abgeleiteten sozialemischen Verständnis des Menschen, teilweise gepaart mit einer der Aufklärung entlehnten Vorstellung, nach der sich der Mensch durch seine Arbeit konstituiert. Die meisten Persönlichkeiten, die sich in dieser Zeit für eine Verbesserung der Lebensverhältnisse der armen Bevölkerung einsetzten, konzentrierten ihre praktische Arbeit auf verschiedene Aspekte der sozialen Fürsorge, ohne aber die ökonomischen und strukturellen Ursachen der Verhältnisse grundsätzlich infrage zu stellen oder sich aktiv politisch für Veränderungen einzusetzen (ebd., S. 980). Ausnahmen bildeten einige sozial-revolutionär engagierte Personen wie der hessische Pfarrer Friedrich Ludwig Weidig (1791–1837), der mit dem Schriftsteller und Revolutionär Georg Büchner (1813–1837) zusammenarbeitete, oder der religiös-kommunistische Handwerksgehilfe Wilhelm Weitling (1808–1871) (Faulstich & Zeuner, 2001, Kap. 1). Sie orientierten sich an Ideen der französischen Frühsozialisten und des Vormärz und versuchten, politischen Einfluss zu nehmen. Teilweise wurden sie politisch verfolgt, kamen ins Gefängnis oder flohen ins Ausland, sodass diese Richtung nach 1848/49 keine Bedeutung mehr hatte (Jänichen & Friedrich, 2005, S. 892–894).

5.2.2 Innere Mission und protestantische soziale Arbeit bis zur Reichsgründung

Die Innere Mission als protestantische Erneuerungsbewegung, die gegen Prozesse der Säkularisierung und der damit einhergehenden Entkirchlichung, gegen Modernisierung und Urbanisierung der Gesellschaft ankämpfte und zugleich deren schlimmste soziale Auswirkungen abmildern wollte, entstand etwa ab 1830 auf Initiative protestantischer Laien. Auch wenn seit der Reformation Kirchenvertreter sowie das protestantische Bürgertum Anstrengungen unternommen hatten, der verarmten Bevölkerung karitative Hilfe zukommen zu lassen, erfolgte die Unterstützung ab dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts systematischer und zielte insbesondere auf die soziale Hilfestellung von Kindern und Jugendlichen durch die Gründung von Kinderheimen, Rettungshäusern und Sonntagsschulen (Hörnig, 2011, S. 12).

Die Innere Mission entstand komplementär zur Äußeren Mission der evangelischen Kirche, die es sich zur Aufgabe machte, außereuropäische Gemeinschaften und Gesellschaften zu christianisieren. Ziel der Inneren Mission war es, die Bevölkerung und insbesondere die Unterschicht der jeweiligen Gesellschaft zu bekehren und zum Glauben zurückzuführen. Dies wurde nicht nur als Aufgabe der Amtskirche verstanden, sondern auch als Auftrag an engagierte Laien.

„Innere Mission zielte auf die Mitte der Gesellschaft, war radikal missionarisch, evangelistisch und sozialdiakonisch. Diese Einheit von Mission, Verkündigung, Erziehung, Bildung und konkreter Hilfe trat bald infolge von arbeitsteiliger Professionalisierung auseinander. Folglich gehörten Arbeitsfelder der freien Vereine, die heute weit weg von Diakonie sind, originär zur Inneren Mission: Bibelverbreitung, Bibelstunden, Jugendarbeit, Traktatmission. Ein protestantisches Milieu und ein Vereinsprotestantismus wurden sichtbar, die, vergleichbar dem katholischen Milieu, auch evangelische Christen und Christinnen von der Wiege zur Bahre in einer „Liebeskette“ (Zinzendorf) der Vereinsgründungen umgeben wollten“ (ebd., S. 13, Herv. i. O.).

Für die Ausformulierung der Ideen der Inneren Mission der evangelischen Kirche und ihre praktische Umsetzung gelten Personen wie der Pfarrer Johann Hinrich Wichern (1808–1881), der mit seinen Reformideen sowohl die kirchliche als auch die staatliche Wohlfahrtspflege nachhaltig beeinflusste, als maßgeblich. Neben Wichern engagierten sich weitere protestantische Pfarrer oder auch Mitglieder des Bürgertums im Rahmen der Inneren Mission sozialreformerisch und teilweise sozialpolitisch (Jänichen & Friedrich, 2005).

Johann Hinrich Wichern gilt als der geistige Begründer der Inneren Mission. Geboren als Sohn eines Notars, musste er nach dem Tod des Vaters bereits mit 15 Jahren die Schule abbrechen und seine Familie finanziell unterstützen. Durch Kontakt mit der Hamburger Erweckungsbewegung, die sein Glaubensverständnis nachhaltig beeinflusste, erhielt er Schul- und Studienstipendien. Nach dem Abitur studierte er in Göttingen und Berlin Theologie und legte 1832 das kirchliche Examen ab. Wichern kehrte nach Hamburg zurück, zunächst als Leiter einer nach englischem Vorbild gegründeten Sonntagsschule im Stadtteil St. Georg. Die Schule kümmerte sich in erster Linie um verwahrloste männliche Jugendliche, wodurch Wichern die Lebens- und

Arbeitsbedingungen der Familien in den Hafenvierteln Hamburgs aus nächster Nähe kennenlernte (ebd., S. 895). Er gründete 1833 mit Unterstützung des karitativ eingestellten protestantischen Bürgertums das Rauhe Haus⁵¹ in Hamburg-Horn als sozialpädagogische Einrichtung für Kinder und Jugendliche und machte es zu seinem Lebenswerk. 1848 veröffentlichte er eine Denkschrift zur Inneren Mission der evangelischen Kirche, die große Aufmerksamkeit erhielt. Bis zu einer schweren Erkrankung 1871 wirkte Wichern als Autor und Redner und initiierte weitere sozialpädagogische Einrichtungen im ganzen Land. Von 1871 bis zu seinem Tod 1881 in Hamburg lebte er wieder im Rauhen Haus.

Als sozialpädagogisches Heim nahm das Rauhe Haus zunächst mittellose Jungen auf, die dort unter der Leitung sogenannter Brüder – zumeist jüngerer Handwerker – in familienähnlichen Wohngruppen zusammenlebten. 1835 wurde ein Haus für Mädchen gegründet. Die jüngeren Kinder gingen in die Schule, die älteren erhielten eine Ausbildung. Zum ersten Haus kamen sowohl auf dem Gelände in Hamburg-Hamm als auch außerhalb Hamburgs weitere Gründungen hinzu. 1839 richtete Wichern eine Brüderanstalt zur Ausbildung der Wohngruppenleiter ein sowie ein „Gehülfeninstitut“, dessen Ziel die pädagogisch-theologische Ausbildung von Diakonen war. Ab 1844 veröffentlichte Wichern regelmäßig die Zeitschrift „Fliegende Blätter“, um seine Ideen zur Inneren Mission, zur sozialpädagogischen Arbeit und zu theologischen Themen zu verbreiten.

Seine theoretischen Überlegungen zur Inneren Mission und seine praktische soziale Arbeit begründete er mit der Pflicht, Christen zur tätigen Nächstenliebe gegenüber der Bevölkerung, die Armut, Krankheit oder soziale Vernachlässigung erduldeten, zu bewegen. Als Ursache für den gesellschaftlichen Zustand nannte er den Verfall der Sitten, einhergehend mit der zunehmenden religiösen Abstinenz der Bevölkerung (ebd., S. 897). Weniger Aufmerksamkeit schenkte er den politischen und ökonomischen Transformationsprozessen der Zeit, die die gesellschaftliche Ungleichheit verstärkten. Auch das geringe politische Engagement des Staates, die sozialen Verhältnisse zu verbessern, thematisierte Wichern kaum, da er mit seinen Plänen keine revolutionäre Strategie verfolgte. Er lehnte die politischen Ideen der Demokraten in der Revolution von 1848 ab und bezeichnete die politischen Forderungen der Sozialdemokraten und Kommunisten später als gottlos. Wicherns Ziel war eine Veränderung und Stabilisierung der Gesellschaft durch gelebtes Christentum und durch die Rechristianisierung der Bevölkerung unter Anerkennung der bestehenden politischen Ordnung, um auf diese Weise den Bedeutungsverlust der Religion einerseits und den Verfall der Sitten andererseits aufzuhalten (ebd.).

Beim ersten Evangelischen Kirchentag 1848 in Wittenberg trug Wichern seine Gedanken zur Inneren Mission öffentlich vor und formulierte sie später in der Denkschrift *Die innere Mission der deutschen Evangelischen Kirche* genauer aus (Wichern, 1849). Die Bedeutung, die dieser Denkschrift beigemessen wurde, lässt sich an ihren

51 Die von Wichern gegründete sozialpädagogische Einrichtung existiert als „Stiftung Das Rauhe Haus“ bis heute und arbeitet als diakonische Einrichtung in verschiedenen Sparten (Schule, Fachhochschule, Pflege, Ausbildung) weiterhin im Sinne Wicherns. Online unter: <https://www.rauheshaus.de/ueber-uns/stiftung/>.

zahlreichen Neuauflagen ablesen; die letzte wurde 1949 veröffentlicht. Wichern zielte auf eine innere und äußere Erneuerung des Christentums und die Entwicklung eines auf christlichen Werten beruhenden Staates. Sein Konzept beinhaltete „Gedanken der Volksmission, der kirchlichen Diakonie und in Ansätzen auch der kirchlichen Staatsreform“ (Jänichen & Friedrich, 2005, S. 897).

Während seine politische Haltung und Ideen zur Umgestaltung des Staates konservativ und teilweise rückwärtsgewandt waren, gelten seine sozialpädagogischen Ansätze als innovativ. Er legte den Grundstein für eine moderne Sozialpädagogik, deren Ziel über die Verwahrung und Betreuung der Armen hinausging. Mit seinem Konzept zielte er auf Hilfe zur Selbsthilfe mittels Bildung und Ausbildung (ebd., S. 902). Allerdings hielt er an der konservativen Vorstellung einer patriarchalen Ständegesellschaft fest, in der die Familie als kleinste gesellschaftliche Einheit für innere soziale Stabilität sorgen sollte, während der Staat den politischen, die Kirche und die Gemeinden den geistigen Rahmen boten. Die genuinen Aufgaben der drei Institutionen stellte Wichern nicht infrage, vielmehr verstand er die Arbeit der Inneren Mission als komplementär, indem sie die anderen Bereiche bei der Erreichung ihrer Ziele unterstützte. In der Denkschrift heißt es dazu:

„Die Familie, der Staat und die Kirche mit den ihr wesentlich eingeborenen Aemtern sind die drei Centren, um die sich alle derartige Thätigkeit sammelt. Alle drei gelten der inneren Mission unbedingt als göttliche, lebendig ineinander wirkende Stiftungen, welche von ihr heilig gehalten werden und denen sie sich einordnet, um denselben zur Erreichung der höchsten Zwecke zu dienen“ (Wichern, 1849, S. 6, Herv. i. O.).

Um größere Wirkung zu erzielen und gleichzeitig von der Amtskirche unabhängig zu werden, besann sich Wichern auf die Idee Martin Luthers des Priestertums aller Gläubigen (Jänichen & Friedrich, 2005, S. 899). Die Innere Mission sollte vorrangig von den Gemeinden ausgehen, deren Mitglieder (nicht nur die Pfarrer) es als ihre christliche Pflicht ansehen, den Armen zu helfen und diejenigen zu unterstützen, die sich vom Christentum abgewandt haben. Dabei geht es nicht um eine revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft, vielmehr sollen alle Menschen in ihrem jeweiligen Umfeld und Wirkungskreis die Lehren der Inneren Mission anwenden und verbreiten.

„In dem Gesagten liegt schon das Anzeichen, in welcher Form sich die innere Missionstätigkeit zu entwickeln haben wird. Sie spricht nicht etwa zuerst jedem einzelnen, geistlich gesunden Gliede in der Gemeinde das Recht zu, sondern wird es jedem solchen vornehmlich als Pflicht ins Gewissen reden, in dem Geiste der inneren Mission in seinem Kreise zu wirken; der Geistliche soll in seiner Gemeinde bei denjenigen Gliedern derselben und Hausständen, die solche rettende Thätigkeit nöthig machen, der Hausherr und die Hausmutter sollen in ihrer Hausgemeinde, unter Kindern und Gesinde, Verwandtschaft und Freundschaft, – der Handwerksmeister in seiner Werkstatt unter Gesellen und Lehrburschen, – der Diensthote, Geselle, Tagelöhner wiederum in seinem Kreise ein Kind dieses Geistes sein; ebenso der Schullehrer in seiner Schulgemeinde, so weit es sie erfordert; nicht minder der Geschäftsmann in seinem Berufe, der Gutsherr, der Richter, der Staatsmann,

der Universitätslehrer, der Kaufmann, der Soldat, der Matrose der Bürger und der Bauer – und wer sonst, Jeder an seiner Stelle, an die ihn Gott gestellt hat. Da in der Kirche, wo ein solches Leben der rettenden, helfenden Liebe in Vielen erblühte, würde die rechte Kraft und Herrlichkeit der Gemeinde offenbar. Dieses Thun ist die Verwirklichung des allgemeinen Priesterthums (das Laienprincip), in welchen die Kirche sich aus sich selbst, und zwar in Christo, der sich in den Einzelnen als rettenden Heiland verklärt, vollendet. [...]

Ein priesterlich Volk, das Segen, Arbeit und Gebet, Hülfe in Wort und That, mit Geist und Kraft den Brüdern bietet, damit Allen geholfen werde. In diesem Sinne geht die innere Mission von der Idee des allgemeinen Priesterthums aus; dasselbe stört oder hemmt nicht das geordnete Amt in der Gemeinde, sondern läßt dasselbe als Spender des göttlichen Worts und Verwalter der Sacramente erst recht als den organischen Mittelpunkt und Führer der Gemeinde erkennen; so mithelfend, auch die Todten und Abgefallenen zum Worte und Sacramente sammelnd, werden sich die lebendigen und lebenwirkenden Glieder der Gemeinde in neuer, wahrhaft evangelische Weise um das Amt vereinen.“

Quelle: Johann Hinrich Wichern (1849). Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche: Eine Denkschrift an die deutsche Nation, im Auftrag des Centralausschusses für die innere Mission. (2. Auflage). Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses zu Horn, S. 15 f., Herv. i. O.

Der Centralausschuss der Inneren Mission der Deutschen Evangelischen Kirche, für den Wichern diese Denkschrift verfasste und der als Vorläufer der heutigen Diakonie gilt,⁵² wurde 1849 im Anschluss an den ersten Evangelischen Kirchentag in Wittenberg gegründet. Der Centralausschuss übernahm koordinierende Aufgaben, um die verschiedenen Initiativen wie Einzelvereine, Stiftungen oder Gesellschaften zu bündeln und miteinander zu vernetzen. In der Satzung des Centralausschusses wurden Ziel und Aufgaben definiert: „Die innere Mission hat zu ihrem Zwecke die Rettung des evangelischen Volkes aus einer geistigen und leiblichen Not durch die Verkündigung des Evangeliums und die brüderliche Handreichung der christlichen Liebe“ (zit. in Jä-nichen & Friedrich, 2005, S. 909). Zugleich wird deutlich, dass die Innere Mission ihre Aufgabe nicht in der Bekehrung sieht:

„Außer ihrer Aufgabe liegt es, Ungetaufte zu bekehren oder Glieder anderer christlicher Religionsparteien herüberzuziehen. Sie umfasst nur diejenigen Lebensgebiete, welche die geordneten Ämter der evangelischen Kirche in ihrer Wirksamkeit ausreichend zu bedienen nicht imstande sind, so daß sie diesen in die Hände arbeitet und in demselben Maße ihre Aufgabe für gelöst ansieht, als die Wirksamkeit des kirchlichen Amtes sich erweitert“ (zit. in ebd., S. 909 f.).

Wesentliche Bereiche, für die sich der Centralausschuss einsetzte, waren die religiöse Erneuerung des Volkes durch die Volksmission auf der einen und die praktische Sozialarbeit zur Stabilisierung der bürgerlichen Gesellschaft auf der anderen Seite. Die vielen lokalen und regionalen Initiativen, die sich dem Centralausschuss anschlossen

52 <https://www.diakonie.de>

und die im Rahmen der Inneren Mission entstanden, spiegelten auch „die Vielfalt des sozialen Protestantismus, wenn sich insgesamt eine Nähe zum sozialkonservativen Protestantismus konstatieren lässt“ (ebd., S. 910). Die religiöse Volksmission zeigte sich in der Arbeit von Wanderpredigern, im Aufbau von Bibel- und Sonntagsschulen, die auch Erwachsene erreichten. Ein weiteres Instrument war die Etablierung eines Literaturvertriebs, über den Bibeln, aber auch christliche Literatur (z. B. Lebenserzählungen, Traktate, Erbauungsliteratur) verteilt wurden. Der Versuch, die soziale Frage zu lösen, erfolgte über den Aufbau eines weit verzweigten, von unterschiedlichen Akteuren und Trägern errichteten Hilfenetzwerks von Kinderheimen, Rettungshäusern und arbeitsorientierten Einrichtungen für Jugendliche und Erwachsene, wobei die grundsätzlich konservativ-patriarchalischen Gesellschaftsstrukturen nicht infrage gestellt wurden. An den Staat wurden keine politischen Forderungen zur Änderung der Verhältnisse auf dem Weg einer Sozialgesetzgebung oder aktiver sozialer Hilfe gestellt (ebd., S. 911).

In der Rückschau wird Wicherns soziales Wirken als fortschrittlich bewertet, das seiner Zeit weit voraus war. Dagegen gelten seine politischen Auffassungen, die sich gegen jede Form der Demokratisierung und Emanzipation wehrten – sowohl des Bürgertums als auch der Arbeiterschaft – als konservativ und rückwärtsgewandt.

„*Wichern* hatte von seinen drei großen Zielen, der Rechristianisierung der Bevölkerung durch die Volksmission, einer patriarchalisch geprägten Neuordnung der Gesellschaft und der organisierten kirchlichen Diakonie in Gestalt der Inneren Mission nur das Letzgenannte erreichen können. Wesentliche Gründe für sein Scheitern auf den beiden anderen Ebenen dürften darin liegen, daß er weithin vorindustriellen und illiberalen Denkstrukturen verhaftet blieb, die ihm aufgrund theologischer Prämissen als unantastbar galten“ (ebd., S. 903, Herv. i. O.).

Bedeutsam aus der Perspektive der Erwachsenenbildung ist Wicherns Konzept, sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene durch Bildung, durch Aus- und Weiterbildung zu unterstützen und ihnen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen, mit dem Ziel einer Rechristianisierung der Gesellschaft. Seine Ideen eines sozialen Umbaus der Gesellschaft wurden erst nach seinem Tod im Rahmen der Sozialgesetzgebung Bismarcks in Teilen politisch umgesetzt, sie ebneten den Weg für wohlfahrtstaatliches Denken.

Neben Wichern entfalteten weitere Anhängerinnen und Anhänger der Erweckungsbewegung Initiativen zur Verbesserung der sozialen Lage der Bevölkerung aus evangelischer Perspektive. Ihre Aktivitäten gelten teilweise als Gegenentwurf oder auch als Ergänzung oder Erweiterung der Konzeption Wicherns (ebd., S. 904). Zu bekannten Persönlichkeiten in diesem Kontext gehören u. a. das Ehepaar Friederike (1800–1842) und Theodor Fliedner (1800–1864), die sich sozialreformerisch engagierten und die 1834 die Kaiserswerther Diakonissenanstalt gründeten. Friederike Fliedner war ursprünglich Krankenpflegerin und wurde später Lehrerin, Theodor Fliedner wirkte als evangelischer Pfarrer. Angeregt wurde die Gründung durch Impulse der englischen sozialkaritativen Arbeit des Frühsozialisten Robert Owen (1771–1858) und der Quäkerin und Sozialreformerin Elizabeth Fry (1780–1848), die sich für soziale Re-

formen im Fabrikwesen (Owen) bzw. eine Verbesserung der Lebensbedingungen weiblicher Gefangener in englischen Gefängnissen (Fry) einsetzten (ebd., S. 905).

Die Diakonissenanstalt in Kaiserswerth orientierte sich an dem urchristlichen Verständnis der Nächstenliebe und des Dienstes an den Nächsten. Die Frauen, die sich ihr anschlossen, wurden zu Krankenschwestern ausgebildet und vom Mutterhaus zu Arbeitseinsätzen entsendet. Im Laufe der Zeit gründeten sie Krankenhäuser, Altenheime, Kindergärten und Schulen, in denen im Sinne des evangelischen Glaubens sozialreformerisch gearbeitet und gelebt wurde. Die Kaiserswerther Diakonissen erneuerten „das altkirchliche Amt der Diakonisse [...], um damit eine Berufstätigkeit der unverheirateten Frau für die Gemeinde zu ermöglichen“ (ebd.). Theodor Fliedner eröffnete 1844 in Mühlheim ein weiteres Haus zur Ausbildung von Diakonen, die später in enger Anbindung an die Kirche und die Gemeinden Aufgaben übernehmen sollten. Fliedner verortete die Diakonie im Kontext der Kirche. Anders als Wichern ging es ihm weniger um Innere Mission oder die politische Durchsetzung sozialreformerischer Ansätze. Vielmehr wollte er mithilfe des christlichen Glaubens „das Leben der Mehrheit der Menschen in der Welt menschenwürdiger gestalten“ (ebd., S. 907).

Einen anderen Weg, die Lebens- und Arbeitsbedingungen der verarmten Bevölkerung zu verbessern, schlugen protestantische Unternehmer ein, die sich sozialpolitisch oder sozialreformerisch engagierten. Auch sie orientierten sich teilweise an den Konzepten Robert Owens, der sich für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen des entstehenden Industrieproletariats einsetzte. Die dafür notwendigen Maßnahmen führte er exemplarisch in einer Textilfabrik im schottischen New Lanark ein. Er setzte das Verbot von Kinderarbeit durch und ermöglichte den Kindern den Schulbesuch. Zudem erreichte er eine Arbeitszeitverkürzung auf zehn Stunden pro Tag und unterstützte die Gründung von Genossenschaften und Gewerkschaften sowie Ansätze der Gemeinwirtschaft.

Owens Ideen wurden in Deutschland rezipiert und einige Unternehmer bemühten sich, Teile davon in ihrem eigenen Wirkungskreis und entsprechend den politischen Möglichkeiten umzusetzen. Insbesondere die Genossenschaftsidee und gemeinwirtschaftliche Ansätze wurden erprobt. Genossenschaften in ihren verschiedenen Ausprägungen (Konsum-, Bau- oder Produktionsgenossenschaften sowie genossenschaftlich organisierte Sparkassen) erschienen als erfolgversprechender Weg, die soziale Frage zu lösen.

Im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe auf der Grundlage einer Ethik christlicher Nächstenliebe versuchte beispielsweise der Berliner Unternehmer Viktor Aimé Huber (1800–1869), Reformen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen durchzusetzen. Er beteiligte sich für einige Jahre an dem Aufbau und der Organisation einer Baugenossenschaft, die Arbeitern langfristig zu Wohneigentum verhelfen und im Sinne einer ganzheitlichen Lebensgemeinschaft organisiert werden sollte. Da sich aber eher Handwerker als Arbeiter der Baugenossenschaft anschlossen, nahm er nach einigen Jahren von diesem Engagement Abstand (ebd., S. 916). In seinen späteren Lebensjahren machte Huber seine sozialpolitischen Forderungen öffentlich, indem er die einseitige Macht der Arbeitgeber bei der Festlegung der Löhne und der Fabrikordnungen

kritisierte. „Statt dessen plädierte er für die Mitwirkung der Arbeiter bei der Festsetzung des Lohns und der Fabrikordnung und vertrat somit Gedanken, die auf die Mitbestimmung hinzielte“ (ebd., S. 917), was der Forderung nach einem Koalitionsrecht und einem Streikrecht der Arbeiterschaft gleichkam.

Der Reutlinger Pfarrer Gustav Werner (1809–1887) konnte im Gegensatz zu Huber seine genossenschaftlichen Ideen erfolgreich verwirklichen. Werner studierte Theologie in Tübingen und wurde nach dem Vikariat Pfarrer in Reutlingen. Seine vielfältigen sozialreformerischen Aktivitäten und öffentlichkeitswirksamen Auftritte als Wanderprediger veranlassten die Landeskirche, ihn 1851 aus dem Pfarrdienst zu entlassen. Werner engagierte sich danach weiter sozialreformerisch und betreute verschiedene von ihm gegründete Einrichtungen. Er starb 1887 in Reutlingen.

Bereits in der Zeit seines Vikariats in Walddorf in der Nähe von Tübingen erlebte er die Armut der Bevölkerung unmittelbar und gründete ab 1832 – so wie Johann Wichern in Hamburg – im Sinne tätigen Christentums zunächst Kinderheime, Rettungshäuser und Industrieschulen in der Region Reutlingen, um Waisenkinder oder verwahrloste Kinder im christlichen Glauben zu erziehen und ihnen eine Lebensperspektive zu bieten. Darüber hinaus entstanden im Rahmen der Diakonie sogenannte Bruderhäuser, in denen behinderte und nichtbehinderte Erwachsene lebten und arbeiteten. Die verschiedenen Einrichtungen wurden 1861 aufgrund finanzieller Schwierigkeiten zu einer „Aktiengesellschaft“ zusammengeführt, an der sich auch das württembergische Königshaus beteiligte, womit die Organisation ökonomisch unabhängiger wurde (ebd., S. 919). 1882 wandelte Werner die Gesellschaft in die „Gustav-Werner-Stiftung zum Bruderhaus“ um, die bis heute in Reutlingen unter dem Namen „bruderhausDIAKONIE“ existiert.⁵³

Ein weiterer Schwerpunkt seiner Arbeit ab 1851 lag in der Verwirklichung seiner Idee eines christlichen Fabriksystems. Er kaufte zunächst eine Papierfabrik in Reutlingen auf, es folgten 1857 eine Maschinenfabrik und 1875 eine Möbelfabrik. 1861 erstand er eine Papierfabrik in Dettingen/Erms. Werner verband in den Fabriken seine diakonisch-therapeutischen und sozialpolitischen Ziele miteinander, indem er Jugendlichen Ausbildungsmöglichkeiten bot sowie behinderten und nichtbehinderten Erwachsenen Arbeitsmöglichkeiten eröffnete. Die Arbeiterschaft erhielt gewisse Mitbestimmungsmöglichkeiten und ein Teil des Gewinns diente der Unterstützung und dem Erhalt der übrigen Einrichtungen der Stiftung (ebd.).

Ein weiterer Unternehmer, der sich für den Aufbau christlicher Genossenschaften einsetzte, war Friedrich Wilhelm Raiffeisen (1818–1888). Er gründete Genossenschaften weniger mit Gewinnabsicht als vielmehr mit dem Ziel, den Mitgliedern Gedanken wie Selbstverantwortung, Selbstverwaltung und gegenseitige Solidarität näherzubringen (ebd., S. 920). Das Wirken Raiffeisens scheint heute bekannter zu sein als das von Wichern oder Werner, weil seine Genossenschaftsidee insbesondere in der Landwirtschaft und im Handwerk überregional umgesetzt wurde. Allerdings konnte durch die Genossenschaften, unabhängig davon, ob sie christlich oder weltlich organi-

⁵³ Informationen zur Geschichte der Bruderhausdiakonie unter <https://www.bruderhausdiakonie.de/unternehmen/die-bruderhausdiakonie/geschichte>.

siert waren, auch wenn sie erfolgreich arbeiteten, „die weitgespannte sozialreformerische Zielsetzung, privatkapitalistisches Wirtschaften durch genossenschaftliche Solidarität zu überwinden, nicht verwirklicht werden“ (ebd., S. 921).

5.2.3 Sozialreformen im Kaiserreich und die Rolle der evangelischen Kirche

Die evangelische Kirche begrüßte die Reichsgründung 1871, da sie sich von ihr ein protestantisches Kaiserreich versprach und hoffte, größeren politischen Einfluss zu gewinnen (ebd., S. 922). Die evangelische Kirche, die den bestehenden Staat unterstützte, bezog in dieser Zeit öffentlich Stellung gegen die erstarkende Sozialdemokratie, der sie vorwarf, die Arbeiterschaft verführen und Klassenhass schüren zu wollen, antireligiös zu argumentieren und auf die „Beseitigung der gesamten, althergebrachten sowie auf Grundlage der göttlichen Schöpfung stehenden, sittlichen Ordnungen wie Ehe, Familie und vor allem Staat“ zu zielen (Lutz, 2014, S. 288).

Dass die Sozialdemokratie nicht nur von der Arbeiterschaft, sondern auch von Teilen des Bürgertums unterstützt wurde, bedrohte nach Eindruck der Kirche den sozialen Frieden. Zwar erwies sich die noch immer ständisch organisierte Gesellschaft als stabil, es zeichnete sich aber eine Aufweichung ebendieser Strukturen ab. Die Kirche erkannte nicht, dass sich die Arbeiterschaft u. a. von ihr abwandte, weil sie, im Gegensatz zur Sozialdemokratie, keine tragfähige und langfristige politische Lösung der sozialen Frage anstrebte. Die Annahme der Kirche, die Ursache der sozialen Frage liege primär in einem Verfall der Sitten und ließe sich über entsprechende Erziehung überwinden, zeugt aus heutiger Sicht von ausgeprägter gesellschaftlicher Realitätsferne ihrer Repräsentanten (ebd., S. 279). „Nach herrschender Meinung war es lediglich erforderlich, die einzelnen Menschen zu verändern, da sich auf diese Weise von selbst eine Veränderung der Verhältnisse ergab“ (ebd.). So wollte die Kirche erzieherisch auf die Arbeiterschaft einwirken, zunächst auf Ebene der Gemeinden, dann durch die Gründung von Kleinkinder-, Fortbildungs- und Sonntagsschulen sowie durch die Gründung von Jünglings- und Jungfrauenvereinen (ebd., S. 282).

Das Verhältnis zwischen der evangelischen Kirche und der Regierung beruhte seit der Reichsgründung 1871 bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs 1914 auf Kooperation. Nach der Jahrhundertwende gewann die evangelische Kirche etwas größeren politischen Einfluss und die Politik akzeptierte ihr Engagement in gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Erziehung und sozialer Arbeit. Umgekehrt unterstützte die evangelische Kirche die politischen Reformen im Kaiserreich und die Laienbewegungen der evangelischen Kirche arrangierten sich – anders als einige der katholischen Laienverbände – weitgehend mit den politischen Verhältnissen (ebd., S. 281). In diesem Sinn führten bereits gegründete Verbände wie der Centralausschuss der Inneren Mission der Deutschen Evangelischen Kirche ihre Arbeit zunächst unter Wichern, später unter seinen Nachfolgern fort. Andere Vereine erweiterten ihr Engagement im Bereich der sozialen Arbeit. Zudem wurden weitere evangelische Vereine und Verbände gegründet, die ihr Augenmerk auf soziale Reformen und die Durchsetzung der staatlichen Sozialpolitik richteten (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 925).

Der Centralausschuss der Inneren Mission spielte weiterhin eine wichtige Rolle bei der Organisation und Institutionalisierung sozialer Hilfsangebote für das entstehende Industrieproletariat – auch, um der erstarkenden Sozialdemokratie etwas entgegenzusetzen. Der Verein trat aber nicht für durchgreifende politische Reformen ein, vielmehr setzte er sich weiterhin für eine „patriarchalische, eher sozialromantische Vorstellung zur Lösung der sozialen Frage“ ein (ebd., S. 926 f.). Die von Kaiser Wilhelm I. 1881 verfügte Arbeiterschutzgesetzgebung und die sich daran anschließende Einführung verschiedener Sozialgesetze durch Reichkanzler Otto von Bismarck ab 1883 signalisierten der Bevölkerung die politische Anerkennung des Problems der sozialen Ungleichheit. Die Sozialgesetzgebung federte das Problem zumindest ab und führte zu einer gewissen Befriedung der Bevölkerung. Die Einrichtung des Sozialstaats wurde zugleich verbunden mit der politischen Absage an einen radikalen Wirtschaftsliberalismus und dessen absehbaren negative Konsequenzen für die Lohnabhängigen. „Den Staat nicht nur als Macht- und Kulturstaat, sondern ergänzend auch als Sozialstaat zu begreifen [...], war das sozioethische Ziel von Wissenschaftlern und Ministerialbeamten gewesen, die sich bewußt als protestantische Christen verstanden haben“ (ebd., S. 927).

Unterstützt wurde dieses Denken u. a. von dem 1872 von Nationalökonomen, Historikern, Juristen und Politikern gegründeten Verein für Socialpolitik.⁵⁴ Er setzte sich unter Anerkennung des Staates als unbedingter Autorität politisch für das Gemeinwohl und einen Ausgleich zwischen den sozialen Klassen ein und lehnte die sozialen Auswirkungen des Manchesterkapitalismus ab. Die Gründungsversammlung sprach sich in diesem Sinn für eine „starke Staatsgewalt“ aus, „welche, über den egoistischen Klasseninteressen stehend, die Gesetze gebe, mit gerechter Hand die Verwaltung leite, die Schwachen schütze, die unteren Klassen hebe“ (zit. in ebd., S. 928). Das sozialstaatliche Handeln sollte darüber hinaus dazu beitragen, „einen immer größeren Teil unseres Volkes zur Teilnahme an allen höheren Gütern der Kultur, an Bildung und Wohlstand zu berufen“ (ebd.).

Nach 1872 setzten sich weitere Personen aus einer dezidiert protestantisch-christlichen Perspektive für die Verbesserung der sozialen Verhältnisse ein. Zu ihnen gehörte der Theologe und Schriftsteller Rudolf Todt (1839–1887), der 1877 sein Hauptwerk „Der radikale deutsche Sozialismus und die christliche Gesellschaft“ veröffentlichte. Darin vertrat er die These, dass die soziale Frage nur gelöst werden könne, wenn ein Zusammenhang hergestellt werde zwischen den Erkenntnissen der konservativen Nationalökonomie, den Schriften des Sozialismus und dem Neuen Testament. Das Buch wurde intensiv und kontrovers diskutiert, insbesondere, da er „die Forderungen nach einer Gesellschaftsform aus dem Neuen Testament [ableitete] und [...] so eine gewisse Strukturanalogie zwischen Christentum und Sozialismus belegte“ (ebd., S. 931). Er erkannte die Forderungen der Sozialisten in Bezug auf die Umgestaltung der Gesellschaft als berechtigt an, schloss sich aber ihren Lösungsvorschlägen nicht an, sondern entwickelte eigene Vorstellungen, die auf einer christlich-sozialen Ethik beruhten.

⁵⁴ Der Verein löste sich 1936 auf, wurde 1948 wieder gegründet und existiert bis heute. Er widmet sich der Förderung von Wissenschaft und Forschung. Online unter <https://www.socialpolitik.de/de/satzung>.

Eine weitere Entwicklung war die Gründung der Christlich-Sozialen Arbeiterpartei (1878–1919), die allerdings niemals politischen Einfluss entsprechend der katholischen Zentrumsparlei gewinnen konnte. Die Partei wurde vor allem als Gegenentwurf zur Sozialdemokratischen Arbeiterpartei gegründet und stellte sich auf den „Boden des christlichen Glaubens und der Liebe zu König und Vaterland“ (zit. in ebd., S. 937). Sie zielte auf staatliche Sozialreformen zur Überwindung der sozialen Ungleichheit, stellte aber die politische und soziale Ordnung insgesamt nicht infrage. Ihre konservative und patriarchale Ausrichtung kam „bei den Arbeitern nicht an, die Partei wurde als eine klerikale, mit den Herrschenden verbündete Organisation betrachtet, bei den Reichstagswahlen 1878 in Berlin konnte sie lediglich 3000 Stimmen erreichen“ (ebd., S. 938).

Die bisher dargestellten Strömungen und Richtungen protestantischer Laienverbände in der Zeit des Kaiserreichs zeichnet aus, dass sie auf der einen Seite in weitgehender Übereinstimmung mit der neuen Regierung politisch Einfluss nahmen. Andererseits verfolgten Verbände wie der Centralausschuss der Inneren Mission und weitere neu gegründete Vereine das vorrangige Ziel, durch soziale Arbeit die Lage der sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten zu verbessern, ihren Glauben zu stärken und ihre Bindung an die evangelische Kirche zu intensivieren. In diesem Sinn hatten religiöse und praktische Bildung einen gewissen Stellenwert, aber sie stellten keinen Schwerpunkt der Arbeit dar.

5.2.4 Evangelische Arbeitervereine ab 1882

Die ab 1882 in ganz Deutschland gegründeten evangelischen Arbeitervereine sahen es als ihre Aufgabe an, sich neben der Lösung der sozialen Frage und der sozialen Unterstützung der Arbeiterschaft auch für die Bildung und angemessene Freizeitgestaltung ihrer Mitglieder einzusetzen. Die Protagonisten der Vereine verstanden sich als Gegenbewegung zur katholischen und zur sozialistischen Arbeiterbewegung. Sie erkannten wie andere Bewegungen der evangelischen Kirche die Autorität des Kaisers und des Staates an und passten sich damit an den von der Amtskirche eingeschlagenen Kurs der Übereinkunft zwischen Thron und Altar an.

Die in der Satzung des ersten 1882 in Gelsenkirchen gegründeten Vereins formulierten Ziele verdeutlichen diese Haltung.

„Der evangelische Arbeiterverein steht auf dem Boden des evangelischen Bekenntnisses und hat den Zweck:

1. Unter Glaubensgenossen das evangelische Bewußtsein zu wecken und zu fördern;
2. die sittliche Hebung und allgemeine Bildung seiner Mitglieder zu erstreben;
3. ein friedliches Verhältnis zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern zu wahren und zu pflegen;
4. seine Mitglieder in Krankheit und Todesfällen zu unterstützen;
5. Treue zu halten gegen Kaiser und Reich“ (zit. in Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 948).

Als wesentliche Aufgaben werden die Glaubensverkündigung, die Förderung nationaler Gesinnung und die soziale Unterstützung der Arbeiterschaft bezeichnet. Schwerpunktmäßig bemühten sich die Vereine um die Verbesserung der individuellen Le-

bens- und Existenzbedingungen ihrer Mitglieder durch Sozialreformen. Dies stand im Gegensatz zur sozialistischen Arbeiterbewegung, die die bestehenden politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse grundsätzlich infrage stellte und verändern wollte.

Evangelische Arbeitervereine entstanden schwerpunktmäßig im Westen Deutschlands, sie widmeten sich der Bildung ihrer Mitglieder und agierten als soziale Hilfs- und Unterstützungsvereine. Sie verstanden sich aber nicht als sozialpolitische Vereinigungen, „sie dienten vielmehr in relativer Unabhängigkeit und teilweise kritischer Distanz zur verfaßten Kirche und zu den etablierten Vereinen, wie der Inneren Mission“ (ebd., S. 949). 1890 schlossen sich die regionalen Verbände zum Gesamtverband der Evangelischen Arbeitervereine Deutschlands zusammen (Lutz, 2014, S. 299). Der Verband wollte den Forderungen der evangelischen Arbeiterschaft nach einer Verbesserung ihrer sozialen Lage mehr Nachdruck verleihen und legte in seinem Berliner Programm von 1893 fest, über politische Eingaben und Resolutionen „das Verständnis für die soziale Frage zu fördern und entsprechende Gesetze anzuregen und damit eine soziale Reform vorzubereiten“ (zit. in ebd., S. 300). Öffentlich plädierte der Verband für eine Verbesserung der Sozialversicherung, für Maßnahmen des Arbeitsschutzes und die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit. Darüber hinaus engagierte er sich für soziale Belange wie den öffentlichen Wohnungsbau, die Durchführung von Schuluntersuchungen und Schülererholungsreisen sowie die Einrichtung einer Freizeitinfrastuktur. Das soziale Miteinander in den Vereinen wurde unterstützt, ebenso wie der Alkoholismus bekämpft wurde (ebd.). Zur wirksameren Vertretung der Interessen der Arbeiterschaft in den Betrieben wurde der Aufbau von Arbeiterausschüssen gefordert, denn der Verband begegnete den Gewerkschaften eher mit Misstrauen, weil er sie als Konkurrenz ansah (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 951).

Jedes Frühjahr veranstaltete der Verband als berufliche Weiterbildung für Verbandsfunktionäre und Angestellte der Kirche einen mehrwöchigen „Sozialen Kursus“. Es handelte sich um eine wirtschaftliche und sozialpolitische Fortbildung, in der Vorträge und Seminare zu historischen Themen (Lassalle; Gewerkschaftsbewegung), zur Sozialgesetzgebung (Krankenversicherung; Unfallversicherung; Invalidenversicherung), zum Arbeitsschutz (Frauen- und Kinderschutz), zum Recht (Arbeitsrecht, Vereins- und Versammlungsrecht; Tarifverträge) und zur Politik (Mitarbeit in der Kommunalpolitik; Gemeindewahlen) angeboten wurden. Hinzu kamen theologische Vorträge zur „Sozialen Gesetzgebung im alten Testament“ oder „Der soziale Geist im neuen Testament“.⁵⁵ Bis auf die theologischen Themen ähnelte das Programm dem von Wirtschaftsschulen der Gewerkschaften oder Parteien.

Die Arbeit der evangelischen Arbeitervereine und des Verbands wurde von sozialliberalen und sozialkonservativen Protestanten bestimmt, die zumeist keine Kirchenvertreter waren, auch wenn auf Gemeindeebene Pfarrer bei der Gestaltung des Vereinslebens durchaus eine Rolle spielen konnten. Die lokalen Vereine verstanden sich als Bildungs- und Geselligkeitsvereine. Sie entwickelten aber auch konkrete Hilfs- und Unterstützungsangebote für ihre Mitglieder wie Sozialberatung oder Sparvereine und

55 *Der Arbeiter. Mitteilungen des Schlesischen Verbandes evangelischer Arbeitervereine*, (7)8, 15. April 1904, S. 3. Online unter: <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/18117>.

veranstalteten Spendenaufrufe für in Not geratene Personen. Sie widmeten sich der Bildung der Mitglieder, wobei die Unterweisung in Religions- und Glaubensfragen ebenso eine Rolle spielte wie allgemeine Bildungsangebote, indem Geistliche oder Gastredner Ansprachen und Vorträge hielten. Eine wichtige Rolle für die Unterrichtung der Mitglieder spielten die Vereinsorgane, die zumeist von den Regionalverbänden veröffentlicht wurden.

Beispielhaft hierfür ist das Vereinsblatt des Schlesischen Verbands der evangelischen Arbeitervereine, der von 1898 bis 1926 pro Monat zwei Ausgaben der Schrift „Der Arbeiter. Mitteilungen des Schlesischen Verbandes evangelischer Arbeitervereine“ im Selbstverlag veröffentlichte.⁵⁶ Das Mitteilungsblatt zielte durch die regelmäßige Veröffentlichung längerer Leitartikel zu politischen und gesellschaftlichen Fragen auf die Bildung und Aufklärung der Mitglieder. In den Leitartikeln, deren Autoren sowohl Geistliche als auch reguläre Vereinsmitglieder sein konnten, kamen neben politischen Themen Erziehungs- und Bildungsaspekte zur Sprache. Berichte über die Teilnahme an Veranstaltungen finden sich ebenfalls, wie etwa die Entsendung von Mitgliedern des Verbandes zu einem sozialen Ausbildungskurs nach Frankfurt am Main.⁵⁷ Darüber hinaus informierte das Blatt über das Geschehen in den angeschlossenen Vereinen. So gibt es Berichte über Veranstaltungen, Mitgliederversammlungen, Feste und Feiern sowie Aufrufe zur Unterstützung von Mitgliedern oder anderen Vereinen.

In einem Leitartikel aus dem Jahr 1904 wird gefragt, inwiefern die Kirche zur Lösung der sozialen Frage beitragen könne. Der Autor, ein Pfarrvikar, plädiert dafür, dieses Problem regelmäßig einer größeren Öffentlichkeit und damit auch der Politik näherzubringen, indem Beiträge darüber in Sonntagsblättern oder Zeitungen verfasst werden. Darüber hinaus verweist er auf die Verantwortung des Einzelnen, in seinem jeweiligen Umfeld soziale Probleme zu erkennen und helfend einzugreifen. Die Mitglieder sollten in Artikeln über die soziale Frage informiert werden, um urteilsfähiger zu werden und im eigenen Lebenskontext im Sinne christlicher Nächstenliebe zu handeln. Der Autor verweist auf die Arbeit des evangelisch-sozialen Kongresses, „auf dem die sozialen Probleme im christlichen Sinne behandelt worden und von dem schon reiche Anregungen ausgegangen sind“ (Trillmich, 1904, S. 1).

In dem Beitrag diskutiert der Autor einerseits die Rolle, die der Bildung bei der Lösung der sozialen Frage zukommen könnte. Andererseits fragt er, inwiefern sich die Pfarrer als Vertreter der Kirche im Rahmen ihrer Predigten auf die soziale Frage beziehen könnten, mit dem Ziel, die Gemeinde zum Glauben zu führen, sie zum Nachdenken anzuregen und aufklärend zu wirken.

Pfarrvikar Trillmich forderte eine „gründliche Belehrung über diese oder jene soziale Frage, über soziale Mißstände und Vorschläge zu ihrer Besserung [...]. Dazu würde eine Darstellung des Ideals der christlichen Liebe treten verbunden mit der Mahnung zu eigener

56 Der Bestand des Mitteilungsblattes von 1904 (Jahrgang 7) bis 1926 (Jahrgang 29) ist für einige Jahrgänge im Original unter <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/18099> abrufbar.

57 *Der Arbeiter. Mitteilungen des Schlesischen Verbandes evangelischer Arbeitervereine*, (8)10, 15. Mai 1904, S. 1.

ernster Liebesarbeit.[...] [E]s muss die Aufgabe, die die christliche Liebe hier bei uns hat, immer wieder klar gelegt und eingeschärft werden. Allerdings fürchtet man damit die Ruhe zu stören und ‚der Sozialdemokratie in die Hände zu arbeiten.‘ Aber das ist gar keine christliche Pflicht, die Verhältnisse, wie sie nun einmal sind, ohne Bedenken anzuerkennen. Wird ein Reicher durch die energische Betonung der Liebe und Verurteilung der Lieblosigkeit aus seiner Ruhe aufgerüttelt, so ist ihm das heilsam. Und fühlt ein Notleidender, daß andere mit ihm fühlen, so wird das die Unzufriedenheit nicht steigern, sondern besänftigen. [...]

Neben solche Arbeit durch kirchliche Zeitungen und Blätter tritt dann die durch öffentliche Versammlungen, wie das vor allem durch den evangelisch-sozialen Kongreß geschehen ist, auf dem die sozialen Probleme im christlichen Sinne behandelt worden und von dem schon reiche Anregungen ausgegangen sind. Im kleinen wird das geschehen durch Vorträge und Vorlesungen über soziale Stoffe. Namentlich in Vereinen, wie der unsere ist, wäre es dankbarer und nützlicher, wenn an Stelle der Vorträge aus dem Gebiet der Geschichte, Dichtkunst, Botanik, Geographie u. s. w., Belehrungen über die Grundbegriffe der Wirtschaftslehre, der Politik u. s. w. eintreten möchten und vom christlichen Standpunkt aus beurteilt würden. Eine tiefere Bildung ist auch das beste Mittel, um den drohenden Gefahren entgegenzutreten, besser als phrasenhafte patriotische und religiöse Redensarten oder Schmähungen und Drohungen mit Acht und Bann. Das ist nach dem Vorstehenden also eine Aufgabe des geistlichen Amtes und somit seines Trägers, des Pastors. Wie stellt er sich zur sozialen Frage? Zeitgemäße Verkündigung des Evangeliums, das ist, wie wir oben sahen, seine Hauptaufgabe; das geschieht durch die Predigt, die den doppelten Zweck hat, zum Glauben und zur Liebe anzuleiten. Den einzelnen Schäden und Gütern dieses Lebens und dieser Welt gegenüber muß die Festigkeit, Freiheit und Seligkeit des Glaubens erwiesen werden; das schließt in sich, daß dem Armen deutlich gemacht wird, was er im Elend am Glauben hat und dem Reichen, wie nichtig alle seine Güter ohne den Glauben sind; das wird eine Bezugnahme auf die soziale Frage sehr nahe legen.

Neben die Predigt des Glaubens tritt die der Liebe. Die Liebesforderung des Evangeliums, hilfsbereit zu sein den Notleidenden gegenüber und hinzuarbeiten darauf, daß diese Not eingeschränkt wird, ist in der Predigt zu behandeln. Von der Notlage der arbeitenden Klasse ist klar und nüchtern zu reden und die Hartherzigkeit der Reichen nicht minder als der Mangel an Sparsamkeit oder Enthaltbarkeit bei den Armen zu geißeln. [...] Aber es ist nicht leicht, den sozialen Gedanken in der Predigt geltend zu machen, es besteht vor allem die Gefahr, sich einseitig nur auf die Seite der Besitzenden zu stellen und die Armen zur Unterwerfung zu mahnen. Dadurch ist gerade in den untersten Kreisen das Mißtrauen gegen die Kirche sehr stark geworden. Demgegenüber muß durch offenes Auftreten gegen den Egoismus und die Gottlosigkeit der oberen Stände der Armen das Bewußtsein gewinnen, daß der Prediger seine Lage versteht und seine berechtigten Forderungen anerkennt.“

Quelle: Pfarrvikar Trillmich (1904). Die Mitarbeit der Kirche an der sozialen Frage. Der Arbeiter. Mitteilungen des Schlesischen Verbandes evangelischer Arbeitervereine, (7)1, S. 1 f., <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/18110>.

Dieses Zitat verdeutlicht, dass sich evangelische Arbeitervereine durchaus mit aktuellen politischen Fragen auseinandersetzen und auch Handlungsperspektiven entwickelten. Dabei spielen Glaubensverkündigung und das Bemühen, die Menschen wieder stärker an die Kirche zu binden – auch durch Hilfe und christliche Nächstenliebe –, ebenso eine Rolle wie die schonungslose Analyse der bestehenden sozialen Zustände, die Aufklärung über sie und die Entwicklung von Unterstützungsstrategien.

In anderen Beiträgen des Mitteilungsblattes wird deutlich, dass sich zumindest der schlesische Verband der Monarchie verbunden fühlte und die politische Ordnung weitgehend akzeptierte, wie es den evangelischen Arbeitervereinen allgemein nachgesagt wird (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 948). Dies zeigt sich beispielsweise in Beschreibungen von Feiern zu Ehren des Geburtstags des Kaisers oder von Sedansfeiern, die an den Sieg Deutschlands über Frankreich im Jahr 1870 erinnern. Die patriotisch-nationale Haltung spiegelt sich auch im Motto des Mitteilungsblattes der schlesischen Arbeitervereine „Gottesfurcht – Königstreue – Bruderliebe“.

Im Vergleich zu den katholischen Arbeitervereinen und -verbänden waren die evangelischen Arbeitervereine aufgrund ihrer geringeren Mitgliederzahlen politisch weniger einflussreich und präsent. Urteile über die Arbeit und die Wirkungen der evangelischen Arbeitervereine fallen durchaus widersprüchlich aus. So heißt es einerseits, sie leisteten „ihren Beitrag zur Ausgestaltung der Ideengeschichte des sozialen Protestantismus“ (ebd., S. 951). Andererseits wird ihre Nähe zur Monarchie, ihre staats- und wirtschaftstreue Haltung hervorgehoben, die sie eher zu Erbauungsvereinen machte als zu gesellschaftskritischen Arbeitervereinen:

„Sie waren wirtschaftsfriedlich, standen politisch den Konservativen und Nationalliberalen nahe, machten ihren Mitgliedern die Bekämpfung der Sozialdemokratie zur Pflicht und standen teilweise auch im Gegensatz zum Katholizismus. [...] Die Arbeit in den 20er Jahren ist in der evangelischen Arbeiterbildung dadurch gekennzeichnet, dass den wirtschaftlichen Problemen und den wahren Interessen der Arbeiter jetzt immerhin einige Beachtung geschenkt wird“ (Röhrig, 1975, S. 255).

5.2.5 Evangelische Volksbildung in der Zeit der Weimarer Republik

Die historischen Ereignisse nach Ende des Ersten Weltkriegs beeinflussten das Verhältnis zwischen den großen christlichen Kirchen und dem Staat nachhaltig. In der Weimarer Reichsverfassung (→ Kap. 3.3.2) wurde in den Artikeln 135 bis 141 das Verhältnis zwischen den Kirchen und dem Staat neu geregelt, indem die Kirchen zu Körperschaften des öffentlichen Rechts erklärt wurden. Der bis dahin bestehende politische Einfluss der evangelischen Kirche auf die evangelischen Territorien des Reiches, der eine „weitreichende Gleichsetzung von deutscher und protestantischer Kultur“ (Seiverth, 1995, S. 157) bedeutete, wurde durch die Verfassung mehr oder weniger aufgehoben, sie legte die Trennung von Kirche und Staat fest. Die Verfassung garantierte der Bevölkerung Glaubens-, Gewissens- und Religionsfreiheit sowie, unabhängig von der Glaubensrichtung, ihre bürgerlichen und staatsbürgerlichen Rechte und die uneingeschränkte Zulassung zu öffentlichen Ämtern (§ 135, § 136). Von wesentlicher Bedeutung für die zukünftige gesellschaftliche Rolle der Kirchen war die Feststellung in

Artikel 137, „Es besteht keine Staatskirche“. Als Körperschaften öffentlichen Rechts konnten die Kirchen ihre Ämter nun selbstständig besetzen und „mit der Einführung der Kirchensteuer [trat] die materielle Grundlage ihrer Unabhängigkeit hinzu; sie begründete und sicherte [...] die Freiheit der Kirchen“ (Seiverth, 1995, S. 166).

Zumindest die evangelische Kirche begrüßte diese Form der Autonomie und die damit einhergehenden Freiheiten nicht wirklich, denn sie verlor auf diese Weise politischen Einfluss und musste sich weitgehend auf religiöse und theologische Aufgaben beschränken. Eine Folge der politischen Emanzipationskämpfe in der Zeit der Revolution und die Durchsetzung der Demokratie, einschließlich der durch die Verfassung garantierten Volkssouveränität, war die „Entstaatlichung der Kirche“ und die „Entchristlichung des Staates“ (ebd., S. 162). „[D]ies war der für die künftige Stellung der Kirchen und die historische Relativierung ihrer Machtposition entscheidende Schritt hin zu einem religiös-weltanschaulich neutralen Staat“ (ebd.).

Durch den politischen Umbruch sah die evangelische Kirche ihr bisheriges Selbstverständnis als gesellschaftliche Institution infrage gestellt, weshalb sie eher unfreiwillig eine neue Rolle finden musste.

„Die evangelischen Kirchen gewannen ihr Selbstbewußtsein und ihre innere Stabilität dadurch zurück, daß sie das Prinzip der Sittlichkeit und das heißt das Prinzip der Selbstbestimmung, der Autonomie als Bedingung der Selbstverantwortung der Person als öffentliche, gesellschaftlich zur Geltung zu bringende Aufgabe der Kirchen definierten“ (ebd., S. 169).

In der Praxis hieß dies, dass die evangelische Kirche sich einerseits durch die Gründung von Landeskirchen organisatorisch und strukturell neu aufstellte und unabhängig von den politischen Verhältnissen der Länder flächendeckende Wirkung entfalten konnte. Neben der Glaubensverkündigung, der Gemeindefarbeit und der sozialen Arbeit im Rahmen der Diakonie – diese sahen die bereits bestehenden evangelischen Vereine und Verbände weiterhin als eine vordringliche Aufgabe an – entdeckte die evangelische Kirche die Bildung der Bevölkerung als ein wesentliches Betätigungsfeld. Um ihren eigenen Anspruch zu erfüllen, einerseits auf die Sittlichkeit der Gesellschaft Einfluss zu nehmen – gemeint war damit die Entwicklung von Urteilskraft im Sinne einer christlichen Ethik, als Orientierung für das gesellschaftliche Miteinander – und andererseits zumindest ihren Mitgliedern Wege zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zu öffnen, definierte sich die Kirche „als gesellschaftliche Erziehungsinstanz“ (ebd., S. 170). Sie schuf sich damit einen neuen Aufgabenbereich, der sich einerseits in der Organisation eines evangelischen Schulwesens manifestierte. Auf der anderen Seite begannen die evangelische Kirche und evangelische Laien, sich mit der Notwendigkeit der Bildung Erwachsener auseinanderzusetzen, was im Laufe der 1920er Jahre erstmals Strukturbildungsprozesse in Gang setzte, die zum Aufbau pluraler Erwachsenenbildungsorganisationen mit evangelischer Ausrichtung führten.

Neben der innerkirchlichen Zielsetzung, über Bildung den antiklerikalen und antireligiösen Tendenzen in der Gesellschaft entgegenzuwirken, gab es kircheninterne ebenso wie gesellschaftliche Gründe für den Aufbau einer organisierten Erwachsenen-

bildung in evangelischer Verantwortung. Die neue, von der Verfassung festgelegte Stellung der Kirche zog eine Veränderung der Kirchenverfassungen nach sich, die sowohl den dem Deutschen Evangelischen Kirchenbund angeschlossenen Landeskirchen als auch kirchlichen Gruppen eine Neuorientierung abverlangte. Sie beschlossen, in den Mittelpunkt ihrer Arbeit die soziale Frage zu stellen und damit christlich-soziale Ideen in den neuen Kirchenverfassungen zu verankern. „Diese verfassungsrechtlich relativ offene Situation bot dabei die Möglichkeit, die Behandlung der sozialen Frage als Konstitutivum einer zukünftigen Kirche festzuschreiben“ (Jänichen & Friedrich, 2005, S. 982). Organisatorische Maßnahmen wie die Bildung sozialer Ausschüsse, die Gründung von Sozialpfarrämtern und die Behandlung sozialer Fragestellungen in der Aus- und Fortbildung von Kirchenbeschäftigten sollten zu einer sozialetisch begründeten Lösung der sozialen Frage durch die evangelische Kirche und ihre Organisationen beitragen (ebd.). Dieser grundsätzliche Konsens wurde von den verschiedenen Richtungen innerhalb der evangelischen Kirche, die sozial-konservative, christlich-soziale, eher liberale oder religiös-sozialistische Standpunkte vertraten, in unterschiedlicher Weise interpretiert und in die Praxis umgesetzt.⁵⁸

Gesamtgesellschaftlich gesehen begünstigten zwei Entwicklungen die Etablierung von Einrichtungen konfessioneller Erwachsenenbildung. Zum einen erkannte die Weimarer Reichsverfassung die Kirchen als Körperschaften öffentlichen Rechts und damit als Träger von Bildungsangeboten für Erwachsene an. Nach Artikel 148 der Reichsverfassung sollte „[d]as Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, [...] von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden“ (→ Kap. 3.4.4). Dies erlaubte den Kirchen die Inanspruchnahme öffentlicher Gelder. Zum anderen beförderte der öffentliche Diskurs über die Krisenhaftigkeit des Zeitgeschehens, über die politische Orientierungslosigkeit und die Zerrissenheit des Volkes Diskussionen zur Rolle der Volksbildung bei der Schaffung eines nationalen Volksbewusstseins. Im Mittelpunkt stand die Frage, auf welche Weise das durch Krieg und Revolution verunsicherte und orientierungslose Volk wieder geeint werden könne. Führende Vertreter der Neuen Richtung der Volksbildung, die sich der intensiven Richtung verpflichtet sahen, unter denen sich auch einige interessierte und engagierte konfessionell gebundene Laien befanden, fragten, auf welche Weise die Volksbildung zur Volksbildung beitragen könne, also zur kulturellen und politischen Identitätsbildung der Deutschen als Volk (→ Kap. 6.4.2).

58 Es kann an dieser Stelle nicht detailliert auf die Zielsetzungen und Interessen der unterschiedlichen Richtungen eingegangen werden. Kontroverse Diskussionen in Bezug auf die verschiedenen Standpunkte wurden beinahe bis zum Ende der Weimarer Republik geführt und würden zum genauen Verständnis differenzierte Einzeldarstellungen erfordern, die im Rahmen des in diesem Kapitel behandelten Themas zur Entwicklung der evangelischen Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik zu weit führen würden (vgl. Jänichen & Friedrich, 2005, S. 982–1005). Ein Schwerpunkt der Auseinandersetzungen rankte sich um Reformen innerhalb der Kirche als Institution. Sie betrafen auf der einen Seite die Idee der Schaffung einer Volkskirche und der Etablierung innerkirchlicher Strukturen zur Lösung der sozialen Frage (z. B. die Anstellung und Finanzierung von Arbeitersekretären bei den freien evangelischen Verbänden und die Einrichtung von Sozialpfarrämtern auf Gemeindeebene). Diese Ziele verfolgte die sozial-konservative Richtung. Vertreter der christlich-sozialen Richtung regten auf der anderen Seite die Etablierung von Strukturen außerhalb der Amtskirche an, um die Kirche als Volkskirche für alle Bevölkerungsschichten attraktiv zu machen (ebd., S. 986). Weitgehend einig war man sich im Kampf gegen den Sozialismus. Allgemeinen Zuspruch erhielt das Ziel, die evangelische Arbeiterschaft in die Kirche zu integrieren, indem Einfluss auf die Gestaltung der Arbeitswelt genommen wurde. Anklänge an das Solidarismus-Konzept der katholischen Soziallehre sind unübersehbar (ebd., S. 987). Gemeinsam war den Richtungen die nur allmähliche Akzeptanz der neuen politischen Ordnung und der Demokratie als Staatsform.

Diese verschiedenen Entwicklungsstränge führten erstmals in der Geschichte der evangelischen Erwachsenenbildung zu nennenswerten Strukturbildungsprozessen, das heißt zur Etablierung von Einrichtungen, die ihre primäre Aufgabe in der Bildung Erwachsener aus der Perspektive des evangelischen Glaubens sahen. Bildungsangebote waren also nicht mehr wie in der Inneren Mission oder in anderen evangelischen Verbänden und Vereinen eine Aufgabe unter vielen, sondern standen im Mittelpunkt des Interesses. Die bereits seit den 1870er Jahren angelegten pluralen Strukturen evangelischer Vereine und Verbände blieben bestehen. Einiger dieser Akteure engagierten sich in den neu gegründeten städtischen Abendvolkshochschulen (Veraguth, 1976, S. 75).

Die Strukturbildungsprozesse im Kontext der evangelischen Erwachsenenbildung entsprangen selten konkreten Initiativen der Kirche, vielmehr gingen sie von Einzelpersonen oder Denkrichtungen wie den religiösen Sozialisten aus, die eigenständige Einrichtungen gründeten. Darüber hinaus erweiterten bereits bestehende Organisationen und Vereinigungen, die sich seit der Jahrhundertwende für die Bildung bestimmter Zielgruppen eingesetzt hatten, wie evangelische Frauen- und Männervereine oder Handwerker- und Arbeitervereine, ihre Angebote. Soziale Initiativen, wie die 1911 in Berlin von dem friedensbewegten Theologen und Pfarrer Friedrich Siegmund-Schultze (1885–1969) gegründete Soziale Arbeitsgemeinschaft (SAG) intensivierten ihre Bemühungen (ebd., S. 77). Auch verschiedene Richtungen der evangelischen Jugendbewegung gründeten neue Organisationen. Die Strukturbildungsprozesse der Erwachsenenbildung spiegeln zugleich den Binnenpluralismus evangelischer Laiengruppen, die ein breites Spektrum an geistigen Richtungen vertraten, das von konservativen über liberale bis zu christlich-sozialistischen Gesellschaftsentwürfen reichte, die sich „zwischen konservativer Beharrung und revolutionärer Erneuerung“ bewegten (Seiverth, 1995, S. 176).

Über die eher konservativen bis liberalen Richtungen der evangelischen Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit liegen bisher nur lückenhafte Forschungsergebnisse und -erkenntnisse vor. Einen Überblick gibt Veraguth (1976), der Einrichtungen und Organisationen verschiedener Richtungen präsentiert. Dazu gehörten einige, die bereits im 19. Jahrhundert gegründet wurden, wie beispielsweise das 1858 auf Initiative des Gründers der Inneren Mission Johann Hinrich Wichern aufgebaute Evangelische Johannes-Stift in Berlin-Spandau, das entsprechend dem Rauhen Haus in Hamburg soziale Arbeit für verarmte Bevölkerungsgruppen leistete und sich zugleich der Diakonen- und Pflegeausbildung widmete. In der Zeit der Weimarer Republik wurde im Johannes-Stift die Erziehungsarbeit weiter ausgebaut. Neben der Betreuung von Kindern und Jugendlichen wurde jungen Erwachsenen Ausbildungsmöglichkeiten geboten (Bräutigam, 2008, S. 14). Eine weitere konservative Initiative stellten die 1914 in Hamburg vom Deutschnationalen Handlungsgehilfen-Verband (DHV) gegründete nationalprotestantische Fichte-Gesellschaft und die in vielen Großstädten etablierten Fichte-Hochschulen dar, die aufgrund ihrer konservativen Ausrichtung in der Zeit des Nationalsozialismus weiter bestehen konnten (Veraguth, 1976, S. 156).

Einzelinitiativen wie die konservativ revolutionäre Bewegung des „Deutschen Volkstums“, die von Wilhelm Stapel (1882–1954) ins Leben gerufen wurde, die soge-

nannte Dorfkirchenbewegung (Dorfmission), evangelisch geprägte ländliche Heimvolkshochschulen (z. B. die Niedersächsisch-Lutherische Heimvolkshochschule Hermannsburg oder die evangelische Heimvolkshochschule in Bethel) und die völkischen „deutschen Bauernhochschulen“ stellten neue Organisationen und Institutionen der evangelischen Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer Republik dar (Veraguth 1976, Kap. IV). Konzeptionell stand zunächst der extensive Ansatz der Alten Richtung der Volksbildung im Vordergrund, ab Mitte der 1920er Jahre orientierte sich die Arbeit in den Heimvolkshochschulen zudem an Prinzipien der intensiven Bildungsarbeit der Neuen Richtung (ebd., S. 153). „So rechneten sich die meisten evangelischen Heimvolkshochschulen zur Weimarer freien Volksbildungsbewegung, während die Fichte-Hochschulen und die völkischen ‚Deutschen Bauerhochschulen‘ der freien Volksbildung den Kampf ansagten“ (ebd.).

5.2.6 Die religiös-sozialistische Richtung in der Weimarer Republik

Die religiös-sozialistische Bewegung, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts von den Schweizer Theologen Hermann Kutter (1863–1931) und Leonhard Ragaz (1868–1945) ausging und auch in Deutschland rezipiert wurde und Anhänger fand, verstand sich zunächst als eine sozialreformerische Bewegung. Theoretisch ging es den Gründern darum, die Relation zwischen Christentum und Sozialismus neu zu bestimmen, indem sie ihre Wechselwirkung und gegenseitige Bedingtheit betonten. Abgeleitet aus sozialkritischen Textstellen in der Bibel wurde die Idee des Urchristentums mit Ideen des Sozialismus und teilweise des Marxismus verbunden und aufeinander bezogen.

Die religiösen Sozialisten stellten dennoch keine einheitliche Bewegung dar. Ihre grundlegenden Ideen manifestierten sich in vielfältigen Interpretationen des religiösen Sozialismus, die in unterschiedliche Strömungen mündeten. Die Bewegung wird in der Zeit der Weimarer Republik als „polyzentrisches Netzwerk“ charakterisiert, das, bestehend aus verschiedenen Zentren und Gruppen, heterogene inhaltliche Schwerpunkte setzte (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 1005). Teilweise ging es um die Diskussion theologischer und sozialetischer Fragestellungen und die Rolle der evangelischen Kirche, teilweise um die Umsetzung von Ideen des religiösen Sozialismus in die gesellschaftliche Praxis (Fuchs, 1932). 1926 wurde der Bund der Religiösen Sozialisten Deutschlands gegründet, dem sich die verschiedenen Gruppen und Strömungen sowie Einzelpersonen anschlossen. „Das einigende Band ist eine Option für den Sozialismus, über dessen Gestalt es allerdings sehr unterschiedliche Auffassungen gegeben hat“ (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 1006).

Die Richtungen und Strömungen können hier nicht in ihren Einzelheiten und Besonderheiten dargestellt werden.⁵⁹ Hervorzuheben ist, dass die Gruppen heterogene Auffassungen über wesentliche Aspekte des religiösen Sozialismus vertraten.

59 Die Entwicklung der religiösen Sozialisten in der Zeit der Weimarer Republik, ihre Versuche des Weiterwirkens im Nationalsozialismus, die einige der Protagonisten mit ihrem Leben bezahlen mussten und das Wiederaufleben der Bewegung in der Bundesrepublik in den 1950er Jahren und in der Deutschen Demokratischen Republik werden von Jähnichen und Friedrich (2005, S. 1005–1069) ausführlich dargestellt. Emil Fuchs, selbst ein Protagonist der religiösen Sozialisten in Thüringen in den 1920er Jahren, beschreibt die Entwicklung der Bewegung in verschiedenen Landesteilen aus Sicht eines Zeitgenossen (Fuchs, 1932).

Diese reichten von einer Ablehnung sozialistischer Programmatik unter gleichzeitiger Anerkennung einer theologisch begründeten Sozialdemokratie bis zur Entwicklung eines ethischen Sozialismus, der auf eine sozialistische Umgestaltung der Gesellschaft auf der Grundlage des Genossenschaftswesens zielte. Dies schloss Ideen einer Sozial- und Wirtschaftspolitik mit ein, die sich an den Interessen des Volkes orientierte und nicht an denen der Kapitaleigner (ebd., S. 1009). Zudem gab es Gruppen, die Ideen des Marxismus positiv rezipierten und sich dem sozialistischen Kampf der Arbeiterbewegung verschrieben. Ihrer Auffassung nach müsste eine neue sozialistische Gesellschaft religiös-sittlich begründet werden; Wirtschaft und Gesellschaft sollten gemäß den Erkenntnissen des Marxismus organisiert werden (ebd., S. 1010 f.). Das Anliegen dieser Richtung war die vollständige sozialistische Umgestaltung der Gesellschaft, im Gegensatz zu „[b]ürgerliche[n] und christliche[n] Bemühungen um Sozialreformen“, welche „als Rettungsversuche der gegenwärtigen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung scharf verurteilt“ wurden (ebd., S. 1011).

Die materiellen und kulturellen Bedürfnisse aller Mitglieder der Gesellschaft sollten als unabdingbar anerkannt und befriedigt werden, was eine Wertschätzung ihrer menschlichen Würde miteinschloss. Diese Neubeurteilung der gesellschaftlichen Verhältnisse aus marxistischer Sicht zielte darauf, die Erkenntnisse, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem Marxismus ableiten ließen, „zusammen zu sehen mit den Mächten und Erkenntnissen geistiger Art, geistiger Bewegung und Tiefe, mit den Fragen und Gewalten, die im religiösen Leben und kirchlicher Organisation vor uns hingestellt werden und ins Gesellschaftsleben wirken“ (Fuchs, 1932, S. 4). In Verbindung mit dem Glauben ist es Ziel dieser Richtung, „die Aufgaben des Sozialismus aus der Macht religiösen Verantwortungsgefühls“ (ebd.) abzuleiten. Religiöse und sozialistische Ansprüche an eine sozial gerechte Gesellschaft sollen im Zusammenhang gedacht und gestaltet werden.

Einige Gruppen engagierten sich darüber hinaus bereits seit dem Ende des Ersten Weltkriegs für den Erhalt des Friedens in der Welt, agitierten gegen Remilitarisierung und Aufrüstung und setzten sich im Rahmen des Völkerbundes für die Völkerverständigung ein. Zudem wiesen sie früh auf die Gefahren hin, die ihrem Eindruck nach vom italienischen Faschismus und vom Nationalsozialismus ausgingen. „Eine solch entschiedene Position hat wohl keine andere Gruppe des deutschen Protestantismus in jener Zeit vertreten“ (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 1019). Die Gruppen beeinflussten innerkirchliche Diskussionen ebenso wie die innerhalb der Sozialdemokratie, der sich viele religiöse Sozialisten anschlossen. Darüber hinaus engagierten sich Gruppen in sozial- und gesellschaftspolitischen Initiativen mit dem Ziel, die sozialen Verhältnisse für die Arbeiterschaft zu verbessern. Ihre Bemühungen galten insbesondere der Verbesserung des Sozialversicherungssystems, dem Ausbau des Arbeitsschutzes, einer Verkürzung der Arbeitszeit, der Einhaltung des Achtstundentags und Lohnerhöhungen. Gegen Ende der Weimarer Republik versuchten sie, die Folgen der Arbeitslosigkeit abzumildern, und forderten einen Ausbau der Arbeitslosenversicherung (ebd., S. 1018).

Die Auffassungen darüber, inwiefern die religiösen Sozialisten tatsächlich gesellschaftsverändernd gewirkt haben, gehen auseinander. So stellte Reinhard Sorg beispielsweise 1974 fest: „Die religiösen Sozialisten haben ihre Ziele nicht erreicht“ (ebd., S. 124). Begründet wird diese Einschätzung mit der Beobachtung, dass es den Protagonisten nicht gelang, die Arbeiterschaft „für das Christentum zurückzugewinnen“ (ebd.). Die religiösen Sozialisten hätten einerseits „das Ausmaß der faktischen Entkirchlichung des Proletariats [...]“ und andererseits „[...] die Macht der in den Kirchenleitungen vertretenen herrschenden Klassen unterschätzt“ (ebd.).

Dagegen finden sich Stimmen, die darauf hinweisen, dass durch die Perspektive auf innerkirchliche Zielsetzungen wie die Veränderung der Kirche als Institution weitere Betätigungsfelder und mögliche Einflüsse des religiösen Sozialismus ausgeblendet wurden und seine langfristige gesellschaftliche Wirkung unterschätzt wurde (Ahlheim, 1982, S. 29). Jähnichen und Friedrich kommen zu dem Schluss, dass die religiösen Sozialisten grundlegende ethische Diskussionen anstießen, sich stärker als andere kirchliche Gruppen kritisch mit politischen und sozialpolitischen Fragestellungen auseinandersetzten (wie Sozialpolitik, Nationalismus, Krieg und Frieden, Rassismus), sich der Sozialdemokratie öffneten und damit – im Gegensatz zur Amtskirche und konservativen Kreisen des Protestantismus – wichtige gesellschaftliche Akzente und Impulse setzten. Damit gehört ihrer Einschätzung nach diese Bewegung mit ihren verschiedenen Kreisen (Berliner Kairos-Kreis um Paul Tillich und Carl Mennicke; der Bund religiöser Sozialisten um Emil Fuchs und der aus der Jugendbewegung stammende Neuwerkkreis um Emil Blum) „zum wichtigen Erbe der Theologiegeschichte dieses Jahrhunderts, an das in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg in vielfältiger Weise angeknüpft werden konnte“ (ebd., S. 1020).

Neben politischem und sozialpolitischem Engagement erachteten in der Zeit der Weimarer Republik einige Protagonisten der religiösen Sozialisten die Volksbildung und die Arbeiterbildung als ein wesentliches gesellschaftliches Betätigungsfeld. Sie beteiligten sich an den Diskussionen der Neuen Richtung der Volksbildung, nahmen an den Tagungen des Hohenrodter Bundes teil und betätigten sich als Dozenten an den neu gegründeten Abendvolkshochschulen (Seitter, 2000, S. 263). Von besonderer Bedeutung für die Geschichte der evangelischen Erwachsenenbildung und die Entwicklung eines eigenen Selbstverständnisses waren Protagonisten, die sich theoretisch mit den Implikationen des religiösen Sozialismus für die Volksbildung auseinandersetzten und sich an dessen Umsetzung in die Praxis beteiligten.

Die Volksbildung der religiösen Sozialisten verfolgte, ebenso wie die Bewegung insgesamt, unterschiedliche Ziele, die sich in vielfältigen Konzepten und Ausprägungen niederschlug. Veraguth (1976) nennt drei wesentliche Zielsetzungen, die mit der Volksbildung verfolgt wurden: *Erstens* wurde Volksbildung als Lehr- und Lerngemeinschaft interpretiert, die in ländlichen Brüderhöfen und Heimvolkshochschulen oder städtischen Volkshochschulheimen für Arbeiterinnen und Arbeiter organisiert wurde. *Zweitens* sollte Bildung einen Beitrag zur Gesellschaftsgestaltung leisten und *drittens* sollte Volksbildung die persönliche Daseinsbewältigung unterstützen und zu gesellschaftlichem Engagement führen.

Innerhalb der Einrichtungen wurden diese Ziele mit unterschiedlicher Intensität verfolgt. So war es Ziel der Brüderhöfe, eine am Urchristentum orientierte Lebensgemeinschaft aufzubauen. Das Privateigentum wurde abgeschafft und die Mitglieder einigten sich auf eine auf gegenseitiger Verantwortung beruhenden Lebensweise. Das Zusammenleben orientierte sich am Evangelium und die Gemeinschaft verstand sich als „Bildungskosmos“ (ebd., S. 113), verbunden mit der Idee, dauerhaft eine neue, an kommunitaristischen Ideen orientierte Gesellschaftsordnung zu entwickeln, die von den Mitgliedern der Lebensgemeinschaft verbreitet werden sollte (ebd., S. 114).

Zu Vertretern der religiösen Sozialisten, die sich besonders für die Umsetzung ihrer Ideen in die Bildungspraxis engagierten, gehörten der Theologe Emil Fuchs und der Schweizer Theologe und Pädagoge Emil Blum (Veraguth, 1975; Ahlheim, 1982, 1986; Brock, 1995; Seitter, 2000; Vollmer, 2016).

Der religiöse Sozialist Emil Fuchs als Repräsentant der Volksbildung

Emil Fuchs, geboren 1874 im Odenwald und in einer evangelisch-lutherischen Pfarrersfamilie aufgewachsen, studierte von 1894 bis 1897 in Gießen evangelische Theologie und kam früh mit den christlich-sozialen Ideen des liberalen Theologen Friedrich Naumann in Berührung (Ahlheim, 1986, S. 118). Im Anschluss an Studium und Vikariat arbeitete er von 1905 bis 1918 als Pfarrer in Rüsselsheim, wo er eine Volksakademie gründete. Nach dem Ersten Weltkrieg zog er nach Eisenach. Dort beteiligte er sich an der Gründung der Volkshochschule Thüringen und wurde Leiter der Thüringer Gruppe der religiösen Sozialisten. 1926 war er Gründungsmitglied des Bundes der Religiösen Sozialisten Deutschlands. Zudem wurde er als erster evangelischer Pfarrer Mitglied der SPD. 1931 erhielt er eine Professur an der Pädagogischen Akademie in Kiel, aus der ihn Nationalsozialisten 1933 aufgrund seiner politischen Einstellung entfernten. 1935 wurde er verhaftet und wegen „Beleidigung der Reichsregierung“ verurteilt (ebd.). Bis 1943 verdiente er mit verschiedenen Tätigkeiten seinen Lebensunterhalt, dann floh er nach Vorarlberg in Österreich, wo er Kontakte zum österreichischen Widerstand aufbaute. Nach dem Zweiten Weltkrieg kehrte er zunächst nach Frankfurt a. M. zurück und trat wieder in die SPD ein. Nach Vortragstätigkeit und Arbeit für die SPD verließ er die Partei 1949 und folgte einem Ruf auf den Lehrstuhl für Systematische Theologie und Religionssoziologie an der Universität Leipzig, den er bis 1954 innehatte. Er lebte bis zu seinem Lebensende 1971 in Ost-Berlin (DDR).

Emil Fuchs' volksbildnerische Arbeit begann mit der Gründung der Volksakademie in Rüsselsheim (Fuchs, 1921). Bereits vor entsprechenden Diskussionen in der Neuen Richtung der Volksbildung in der Weimarer Republik, versuchte Fuchs einen Ansatz zu verwirklichen, der „sich durch Alltagsnähe, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden, durch Lebens- und Arbeitsgemeinschaft der verschiedenen Berufs- und Bildungsschichten auszeichnet“ (Ahlheim, 1986, S. 118). Er war zu dieser Zeit beeinflusst vom „Tatchristentum“ der englischen Quäker, die in Großbritannien „Educational Settlements“ und „Adult Schools“ aufgebaut hatten (ebd.). Die Konzepte der Einrichtungen zielten eher auf die soziale Integration der Zielgruppen. Eine Vor-

stellung, die Fuchs zunächst übernahm, von der er sich aber in seiner Thüringer Zeit distanzierte.

Seine Ansichten zur Volksbildung begründete Fuchs 1921 in der Schrift *Volksbildung und Lebensgemeinschaften*, in der er als eines ihrer Ziele die „Einführung in geistige Arbeit“ definiert. In diesem Beitrag reflektiert Fuchs seine Erfahrungen der Rüsselsheimer Volksakademie, zugleich klingen Ziele der Volksbildung an, wie sie von der Neuen Richtung diskutiert wurden (Ahlheim, 1982, S. 67). Durch die Erschließung von Wissen sollen die Teilnehmenden Fähigkeiten entwickeln, „durch die man dann selbst den Weg zu weiterer Verarbeitung von Wissen und Bildung findet“ (Fuchs, 1921, S. 225), was sie langfristig befähigt, eine neue Volkskultur aufzubauen. Fuchs' methodisch-didaktische Vorschläge der Volkshochschularbeit stimmen mit Ideen der intensiven Richtung der Volksbildung überein. Durch die gemeinsame, gleichberechtigte Aneignung von Wissen und in der Auseinandersetzung um Inhalte soll eine Gemeinschaft des Denkens und eine Lebensgemeinschaft entstehen. Fuchs versteht Bildungsarbeit als klassenübergreifendes Projekt, sie soll sich an die „Empfänglichen“ richten (ebd., S. 227) und in Arbeitsgemeinschaften organisiert werden, deren Ziel „ein gemeinsames Arbeiten und Ringen um Klarheit muß es sein“ (ebd., S. 228). Diese Prinzipien spiegeln Diskussionen um die Frage von Elitebildung versus Massenbildung, die in der Neuen Richtung geführt wurden. Allerdings versteht Fuchs unter den „Empfänglichen“ nicht die Mitglieder einer bestimmten Klasse, sondern Personen, die lernwillig und aufnahmebereit sind für Neues. Dies soll geschehen in Arbeitsgemeinschaften, „in denen Menschen aller Stände, aller Parteien um eine ernste Sache, ein ernstes wissenschaftliches Arbeiten sich zusammenfinden, einander fördern, einander bereichern und führen zur tiefsten Erkenntnis dessen, was sie alle lieben“ (ebd., S. 226). Durch die Volksbildung sollten „die schöpferischen Kräfte aller Art wachgerufen werden. Das muß sich dann verbreiten über das deutsche Volk hin als eine neue geistige Volksgemeinschaft“ (ebd., S. 238).

Die Bildungsarbeit soll alle Menschen ansprechen, insbesondere hebt Fuchs die Notwendigkeit von Angeboten für Frauen und Jugendliche hervor. Im Verständnis der Zeit werden als Themengebiete Kunst, Literatur, Naturwissenschaften, Astronomie und – für Frauenkurse – Erziehungsfragen vorgeschlagen. Politische Bildung, die nicht Partei ergreift, sondern neutral und sachlich informiert, sieht er ebenfalls als gesellschaftlich relevant an.

„Man soll versuchen, das Tatsachenmaterial sachlich zu verarbeiten, das der politischen Urteilsbildung zugrunde liegt, soll anleiten, sachlich zu denken, auch auf diesem Gebiet und die Leidenschaften auszuschalten. Hier könnte ein Großes geleistet werden für die Möglichkeit neuer Volksgemeinschaft“ (ebd., S. 230).

Geselligkeit, kulturelle Veranstaltungen und Freundschaften sollen das Gemeinschaftsgefühl intensivieren, zum gegenseitigen Verstehen und zur Überwindung der Klassengrenzen beitragen. In Fuchs' Beschreibung klingen auch emphatische Vorstellungen der Jugendbewegung an, die nach Gemeinschaft und gegenseitiger Verständigung sucht. Unabhängig von der Klassenzugehörigkeit sollten bessere Lebensbedin-

gungen für alle erreicht werden (ebd., S. 233). „In dieser gemeinsamen Arbeit aber wird eine lebendige Gemeinschaft der Jugend und in ihr ein lebendiges Bewußtsein höherer Lebensgüter und Lebensgestaltung, der sie zustreben, die sie miteinander schaffen wollen“ (ebd.).

Fuchs bestreitet nicht, dass die Volksbildung vor der Herausforderung steht, die Arbeiterschaft anzusprechen und zur Teilnahme zu bewegen. Ihre Erfahrungen sozialer und politischer Nachrangigkeit, die sich in „Hoffnungslosigkeit und Verbitterung“ (ebd., S. 235) niederschlug, führt Fuchs zurück auf einen Kapitalismus, „der unser Volk in diesen Grad der Rohheit und Verbitterung hineingetrieben hat“ (ebd., 236). Die Volksbildung kann die schwierige Aufgabe, dem auf Erfahrung beruhenden Misstrauen der Arbeiterschaft zu begegnen und ihre Interessen zu berücksichtigen, nur erfolgreich meistern, wenn „auch wirklich jede Nebenabsicht, die Arbeiterbewegung irgendwie zu hemmen, ausgeschaltet“ wird (ebd. S. 235). Volksbildung sollte also nicht, wie es die Neue Richtung vertrat, politisch neutral sein, sondern Partei ergreifen für die Arbeiterbewegung und aktiv die Interessen der Arbeiterschaft vertreten und unterstützen. Fuchs plädiert für eine Volksbildung, die Bildung nicht als Mittel zum sozialen Aufstieg begreift. Vielmehr sollte es ihr Ziel sein, „Bewegungen in Gang zu setzen oder doch zumindest zu unterstützen, die die totale Veränderung der Lebenssituation für alle Arbeiter und damit natürlich auch für jeden einzelnen ermöglichen“ (Ahlheim, 1982, S. 72).

Die Thüringer Bewegung der religiösen Sozialisten, deren Arbeit Fuchs maßgeblich prägte, wurde von der evangelischen Kirche bekämpft, denn „man glaubte, in kirchlichen Kreisen nicht ertragen zu können, daß ein Sozialist Pfarrer sei“ (Fuchs, 1932, S. 6). Fuchs beschreibt hier die Wirkung seiner Person in Bezug auf die Kirche, macht aber auch deutlich, dass sich die Thüringer Bewegung nicht von ihrem Vorhaben abbringen ließ. „Es begann eine energische Arbeit, die Kirche zu ihrer Pflicht des Protests gegen die kapitalistische Gesellschaft zu mahnen, im Sozialismus die Notwendigkeit religiösen Lebens deutlich zu machen“ (ebd.).

Nach Fuchs kann die Bewegung der religiösen Sozialisten verstanden werden als eine, die zwischen Kirche und sozialistischen Gesellschaftsvorstellungen vermitteln wollte. Zugleich wollte sie der Amtskirche und der sozialistisch-proletarischen Arbeiterbewegung den Standpunkt der jeweils anderen Seite verdeutlichen. Die Anliegen sollten von beiden gegenseitig berücksichtigt werden:

„Den Kirchen gegenüber glauben die religiösen Sozialisten die zu sein, die sie zu der Erneuerung ihres Lebens und ihrer Botschaft rufen, die notwendig ist, damit die Gewalt des Religiösen in der Gesellschaft wieder aufbricht. – Der sozialistisch-proletarischen Bewegung gegenüber glauben sie, die Aufgabe zu haben, zum Durchdenken ihrer Fragen und Haltung im Lichte einer Auffassung des Lebens und der Wirklichkeit drängen zu müssen, in der allein das deutlich wird, was wahrhafte, aus dem Geiste geborene Beherrschung der Wirklichkeit ermöglicht“ (ebd., S. 16, Herv. i. O.).

Emil Blums Wirken auf dem Habertshof 1922 bis 1932

Die bekannteste Einrichtung, die im Sinn der religiös-sozialistischen Bewegung versuchte, neue Lebens- und Gemeinschaftsformen zu erproben und Wirkungen zu ent-

alten, war eine von 1924 bis 1931 von dem Schweizer Theologen Emil Blum (1884–1978) geführte Heimvolkshochschule, der Habertshof bei Schlüchtern in Hessen. Er wurde 1919 von Mitgliedern der freideutschen Jugendbewegung, die mit der Neuwerkbewegung verbunden war, als lebensreformerische Siedlung gegründet. Ihr Lebensentwurf orientierte sich an einem Konzept der solidarischen Gemeinwirtschaft auf Grundlage kommunistischer Bewirtschaftungsformen. Unter Verzicht auf Privateigentum bildeten die Bewohnerinnen und Bewohner der Siedlung eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft. Die Umsetzung des Projekts erwies sich als problematisch, u. a. weil sich die Siedlung auf der Basis von Krediten finanzierte, deren Rückzahlung aufgrund der geringen Erträge und Einnahmen der verschiedenen Arbeitsbereiche (Gärtnerei, Samenhandlung, Verlag und Versand von Neuwerk-Schriften) nicht regelmäßig erfolgen konnte (Vollmer, 2016, S. 207). Die prekäre Lage der Siedlung änderte sich zum Besseren, nachdem sich der Schweizer Pfarrer Emil Blum und seine Frau Suzanne ab 1922 dem Habertshof angeschlossen hatten. Sie engagierten sich sowohl konzeptionell-organisatorisch als auch finanziell und konnten den Fortbestand der Siedlung durch Umstrukturierungen und die Neugründung von Einrichtungen in den 1920er Jahren sichern (Blum, 1930, S. 25).

Emil Blum wurde 1894 als Sohn eines Patentanwalts in Zürich geboren, wo er aufwuchs und 1913 Abitur machte. Nach dem Studium der Theologie in Zürich und Basel übernahm er 1919 ein Pfarramt in Aigle im Kanton Waadt. Blum war sowohl Mitglied in der Gruppe Neuwerk, die sich der evangelischen Jugendbewegung zuordnete, als auch in der SPD. Letztere führte zu Schwierigkeiten in seiner Gemeinde und der Kirche, so dass er diese 1921 verließ. Gemeinsam mit seiner Frau Suzanne Blum machte er eine Rundreise durch Deutschland, in deren Verlauf er verschiedene Jugend- und Erwachsenenbildungseinrichtungen erkundete, die dem Neuwerk nahestanden (Vollmer, 2016, S. 206). Auf der Reise besuchten Emil und Suzanne Blum auch den Habertshof bei Schlüchtern, der 1919 von Max und Maria Zink als landwirtschaftliche-pädagogische Siedlung gegründet worden war (ebd., S. 204). Das Ehepaar Blum ließ sich auf dem Hof nieder. 1922 übernahm Blum seine Leitung und gründete dort 1924 eine Heimvolkshochschule, die er bis 1931 leitete. 1932 verließ er aufgrund inhaltlicher Differenzen mit anderen Lehrpersonen der Schule den Habertshof und studierte Pädagogik in Frankfurt und Bern. Er schloss das Studium 1935 mit der Promotion und der Dissertationsschrift mit dem Titel *Arbeiterbildung als existentielle Bildung* ab. Blum blieb in der Schweiz und arbeitete wieder als Gemeindepfarrer. 1945, nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, betreute er im Auftrag des Ökumenischen Rats der Kirchen deutsche Kriegsgefangene in Frankreich. Nach seiner Rückkehr in die Schweiz 1947 engagierte er sich viele Jahrzehnte im Ökumenischen Rat der Kirchen und der Mission. Blum starb 1978 in Bern (Ahlheim, 1986a, S. 53).

Bis Emil Blum 1922 den Habertshof übernahm, hatte die genossenschaftlich organisierte Siedlung bereits einige Höhen und Tiefen erlebt. Sie arbeitete wirtschaftlich nicht existenzsichernd. Es kam sowohl wegen gegensätzlicher politischer Auffassungen und Ziele als auch aus wirtschaftlichen Gründen zu Zerwürfnissen unter den Mitgliedern, so dass sich die Gemeinschaft 1922 weitgehend auflöste (Vollmer, 2016,

S. 205). Emil Blums Entscheidung, gemeinsam mit seiner Frau Suzanne auf dem Habertshof zu leben und die Leitung zu übernehmen, sicherte bis 1933 die Existenz der Siedlung. Er veranlasste Umstrukturierungen und behielt nur noch die Unternehmungen bei, die eine gewisse Rendite abwarfen. Damit wurde zugunsten des Fortbestands der Siedlung die ursprüngliche Idee einer kommunistisch-gemeinwirtschaftlich geführten Gemeinschaft, die zu einer sozialistischen Kultur führen sollte, aufgegeben (ebd., S. 209).

Emil Blums Idee, auf dem Habertshof eine Heimvolkshochschule für Arbeiterinnen und Arbeiter auf Grundlage seiner religiös-sozialistischen Haltung zu gründen, trug ab 1924 zur wirtschaftlichen Konsolidierung der Siedlung bei. Diese Heimvolkshochschule gilt als eine bedeutende Einrichtung der evangelisch geprägten Volksbildungsarbeit in der Zeit der Weimarer Republik. Sie stellte unter den zahlreichen evangelischen Heimvolkshochschulen, die innerhalb der Dorfkirchenbewegung eine eher bäuerlich-konservative Richtung vertraten, eine Ausnahme dar, da Blum für die sozialistische Bewegung Partei ergriff (ebd., S. 225). Mit der Heimvolkshochschule setzte Blum seine religiös-sozialistischen Vorstellungen in die Praxis um. Die Lehrinhalte sollten im Sinne existenzieller Bildung von den Lebens- und Alltagserfahrungen der Teilnehmenden ausgehen und Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlicher sowie politischer Praxis und theoretischer Erkenntnis deutlich machen.

Emil Blums Arbeiterbildung als existenzielle Bildung

Die theoretisch-politische Begründung seines Arbeiterbildungskonzepts erläuterte Blum 1935 in seiner Dissertationsschrift *Arbeiterbildung als existenzielle Bildung*. Sie wurde erst veröffentlicht, nachdem die Heimvolkshochschule in ihrer ursprünglichen Form geschlossen und von der Hitlerjugend übernommen worden war. Darüber hinaus verfasste Blum 1930 einen etwas längeren Bericht über die Heimvolkshochschule mit dem Ziel, Freunden der Einrichtung die Arbeit näher zu bringen. Zahlreiche kürzere Artikel über die Arbeit der Heimvolkshochschule erschienen in der Zeitschrift „Neuwerk“, in den „Jahresberichten des Habertshofs“ und weiteren Zeitschriften zur Volksbildung (Seitter, 2000, S. 279) sowie in seinen Lebenserinnerungen (Blum, 1973).

In dem Konzept Arbeiterbildung als existenzielle Bildung grenzte sich Blum zum einen vom humanistischen Bildungsideal des Bürgertums ab, dessen Vorstellung einer Bildung um ihrer selbst willen nur auf die individuelle Entfaltung des Subjekts zielte. Zum anderen gingen ihm die funktions- und zweckbezogenen Bildungsziele der Gewerkschaften, der Parteien und auch der Arbeitgeber, für die die berufliche Qualifizierung der Arbeiterschaft im Vordergrund stand, nicht weit genug. Sie behandelten Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft nur funktionsbezogen, ohne „die Leiblichkeit, die geschichtliche Bedingtheit und die Verantwortlichkeit des Menschen“ zu berücksichtigen (Blum, 1935, S. 5). Diese Dimensionen sind aber laut Blum bestimmend für die menschliche Existenz und sollten daher in einem Konzept der Arbeiterbildung eine Rolle spielen.

Unter „Existenz“ versteht Blum „[d]as ganze in die Geschichte gestellte Dasein des Menschen“ (ebd., S. 99, Anm. 2). Existenz ist also allumfassend und schließt Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Menschen mit ein. Der Geschichte wird besondere Bedeutung beigemessen, aber nicht im Sinne abgeschlossener Ereignisse, vielmehr ist „Geschichte [...] das Geschehen der Gegenwart, in der die die Vergangenheit formenden Kräfte weiter wirksam sind und veräußernde Mächtigkeit besitzen. Nur zur in der Gegenwart wirksamen Geschichte, nicht zur toten Vergangenheit hat diese Bildung Bezug“ (ebd.). Ein Bildungskonzept sollte die Bedingungen menschlichen Lebens in seiner Gesamtheit und auch Widersprüchlichkeit anerkennen:

„Existenzielle Bildung geht aus von der Bedrohtheit menschlichen Daseins und sucht es zu bewältigen. Die Bedrohtheit ist physischer Art. Bildung will den Menschen tüchtig machen, den Kampf gegen gefährdende Umstände zu führen. Bildung ist sich nicht Selbstzweck. Sie dient dem Leben. Die Bedrohtheit ist nicht nur physischer Art. Für den Menschen als geistiges Wesen ist auch jede Sinnwidrigkeit der individuellen und geschichtlichen Lebensformen eine Bedrohung. [...] Existenzielle Bildung ist auf sinngemäße Gestaltung der Kulturformen gerichtet. Existentielle Bildung ruht nicht in sich selbst, sie ist der Totalität des Daseins verhaftet. Sie zieht ihre Gehalte aus den Gehalten sämtlicher Lebensformen und ist in deren Dienst gestellt“ (ebd., S. 7).

Existenzielle Bildung nach Blum geht also über die individuelle Bildung des menschlichen Charakters hinaus, sie trägt auch die Möglichkeit der zukünftigen Gestaltung der Gesellschaft durch die Menschen in sich. Dies bedeutet nicht nur die Aneignung kulturellen Wissens, sondern auch die Vermittlung von Kenntnissen über die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Zusammenhänge. Ihr Zusammenspiel beeinflusst die Existenz der Arbeiterschaft und es ist veränderbar.

„Existenziell ist die Arbeiterbildung, in dem sie ihren Ausgangspunkt von der Gefährdung der wirtschaftlichen Grundlage des Arbeiters nimmt. [...] Arbeiterbildung will den Arbeiter in den Stand setzen, seinen Kampf um die Wahrung seiner Lebensansprüche wirkungsvoller zu führen und zugleich die Einheit des Volkes retten.

Existenziell ist die Arbeiterbildung, indem sie den Arbeiter als Proletarier, das heißt in seiner geschichtlichen Bedingtheit erfaßt. Arbeiterbildung ist politische Bildung, das Wort ‚politisch‘ im weitesten Sinn verstanden. Im Proletariat ist die geschichtliche Bedingtheit für die Not derart konstitutiv, daß Arbeiterbildung zur politischen Bildung im engeren Sinne des Wortes wird.

Existenziell ist die Arbeiterbildung, indem sie teilnimmt am Ringen um die sinnhafte Gestaltung des Arbeiterschicksals“ (ebd., S. 8).

Blums Konzept einer existenziellen Arbeiterbildung beruht auf einer kritischen und zugleich anerkennenden Rezeption und Interpretation theoretischer Begründungen des Bildungsbegriffs sowie von historischen und zeitgenössischen Ansätzen der Arbeiterbildung im Allgemeinen und der Volksbildung im Besonderen. Dazu referiert er einerseits wesentliche Stationen und Protagonisten sowie verschiedene Typen der Arbeiterbildung. Er nimmt Bezug auf die Handwerkerbildung im 19. Jahrhundert, auf die liberale Arbeiterbildung, in der das Bürgertum und ihre Arbeiterschaft ihre gemeinsamen Interessen „gegen die konservativen Mächte“ vertraten, auf die sozialisti-

sche Arbeiterbildung, geprägt von Ferdinand Lassalle und August Bebel, sowie auf die Arbeiterbildung der christlichen Arbeiterbewegung (ebd., S. 10 f.). Zudem geht er im weiteren Verlauf seiner Darstellung auf die Volksbildungsidee des Dänen Nikolai Frederik Severin Grundtvigs (ebd., S. 93) und auf die Ansätze der Neuen Richtung der Volkbildung in der Zeit der Weimarer Republik ein (ebd., S. 89).

Ausgangspunkt seiner theoretischen Überlegungen sind die Schriften des Schweizer Pädagogen und Sozialreformers Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Er stimmt dessen Idee zu, die von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) propagierte „lebensfremde, idealistisch-humanistische Bildungsidee“ zugunsten eines Bildungsbegriffs zu überwinden, „in dem die Einheit von Realismus und Humanismus gewahrt bleibt“ (ebd., S. 11). Blum befürwortet Pestalozzis Ansatz einer Elementarbildung, deren Ziel es ist, „die wirtschaftliche Selbständigkeit, in der der Mensch das beste Fundament für sein Dasein findet, zu sichern“ (ebd., S. 14). Pestalozzi entwickelte sein Bildungskonzept angesichts der sich verschärfenden sozialen Ungleichheit zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die die gesellschaftliche Spaltung vorantrieb. Bildung soll nach Pestalozzi ihren Ausgang in den Erfahrungen und Lebensbedingungen der Menschen haben, denn nur auf diese Weise werden ihnen Inhalte zugänglich. Eine lebensnahe Realbildung muss die Existenzbedingungen der Lernenden berücksichtigen und zum Ausgangspunkt von Lernprozessen machen. Blum zitiert Pestalozzi zustimmend, der feststellte:

„Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft und Wahrheit richten“ (zit. in ebd., S. 19).

Blum entwickelte einen Bildungsbegriff, der von den Lebens- und Arbeitserfahrungen der Arbeiterschaft, also von ihrer Lebenswirklichkeit ausging, und verknüpfte darin sozialistische Ideen mit theologischen Überlegungen. Bildung zielt nach Blum auf gesellschaftlichen Gestaltungswillen. Er lehnt damit eine bürgerlich-idealistische Bildungsidee ab, nach der sich Menschen Bildung vor allem um ihrer selbst willen aneignen.

„Gestaltend ist die Bildung in ihrer Wirkung. Der korrelativen Bedingtheit des Menschen und seiner Umwelt entsprechend ist existentielle Bildung gestaltend im polaren Sinne: sie ist Gestaltung der Person und Gestaltung der Welt. Eins dient dem andern. Deutung und Gestaltung liegen in der existentiellen Bildung ineinander“ (ebd., S. 65).

Blum definiert als Ziele der Bildungsarbeit die Entwicklung von Klassenbewusstsein, das die Arbeiterschaft vor „Proletarisierung“ und „Haltlosigkeit“ bewahrt. Bildung soll berufliche Qualifikationen vermitteln („Ertüchtigung zum in seine Arbeitswelt eingegliederten Industriearbeiter“) und ein Bewusstsein für die Zugehörigkeit zu einem Volk schaffen („Erhaltung und Neugewinnung volklicher Einheit“), verbunden mit der Umgestaltung der Gesellschaft (ebd.). Um dieses zu erreichen, schlägt er verschiedene Methoden und Wege vor: „Mittel sind vornehmlich die Berufsbildung, die Allgemein-

bildung, die Gestaltung der Erholung, die Begegnung, die Organisierung von wirtschaftlicher Selbsthilfe, die soziale und politische Schulung in Verbindung mit der Arbeiterbewegung“ (ebd., S. 66).

In Blums Konzept einer realistischen Arbeiterbildung, das die Existenzbedingungen und die tatsächlichen Lebenserfahrungen der Lernenden berücksichtigt, werden diese Bedingungen zugleich Lerngegenstand und Reflexionsfolie. Auf diese Weise erschließt sich den Lernenden die Relevanz der Bildungsinhalte nicht nur in Bezug auf die eigene Person, sondern auch im Hinblick auf die Gesellschaft, ihren Status, ihre Entwicklung und mögliche Veränderungen. Bildung in diesem Sinn zielt nicht nur auf die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit der Subjekte, sondern berücksichtigt ihre gesellschaftliche Einbettung ebenso wie die möglichen Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Gesellschaft. Darüber hinaus ist es Ziel einer solchen Bildung, Lernenden ein Bewusstsein für kollektive gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten zu vermitteln.

Die Heimvolkshochschule Habertshof als religiös-sozialistische Bildungsstätte

In der 1924 gegründeten Heimvolkshochschule, die gegen Ende der 1920er Jahre die wichtigste Einrichtung in der Siedlung Habertshof wurde, setzte Emil Blum sein Bildungskonzept für eine religiös-sozialistische Arbeiterbildung in die Praxis um. Die Organisation, die Kursstruktur, die inhaltlichen Angebote und die Zielgruppe entsprachen in weiten Teilen denen anderer sozialistischer Heimvolkshochschulen wie Dreißigacker in Thüringen, Sachsenburg oder Tinz (→ Kap. 3.4.4). Blum sprach insbesondere junge Arbeiter und Arbeiterinnen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren für die Teilnahme an den dreimonatigen Internatskursen an, an denen jeweils zwischen 20 bis 40 Personen teilnahmen. Von 1924 bis 1933 kann für die Dreimonatskurse die Teilnahme von ca. 460 Personen nachgewiesen werden (Seitter, 2000, S. 270). Die Teilnehmerschaft setzte sich aus Facharbeitern (40 %), kaufmännischen Angestellten (20 %), Ungelernten (10 %), Hausangestellten und Haustöchtern (15 %) und Angehörigen weiterer Berufe zusammen (Blum, 1930, S. 58). Die Zahl der arbeitslosen Teilnehmenden lag zwischen 1925 und 1929 bei etwa 30 Prozent, nach 1929 waren fast 90 Prozent aller Teilnehmenden arbeitslos (Seitter, 2000, S. 270). Zusätzlich zu den Internatskursen wurden kürzere Veranstaltungen wie Tagungen, Arbeitslager, Erwerbslosenkurse und pädagogische Freizeiten angeboten (Brock, 1995, Kap. III 3.3).

Der folgende Ausschnitt aus Blums Buch *Der Habertshof. Werden und Gestalt einer Heimvolkshochschule*, beschreibt anschaulich und gleichzeitig exemplarisch den typischen Tagesablauf innerhalb eines Dreimonatskurses, seine grundlegende organisatorische und inhaltliche Struktur.

„Morgens früh um 6 Uhr – wenigstens im Sommer – wird der Tag mit einer halben Stunde gymnastischer Übungen begonnen. Nach Duschen und Ankleiden schließt oft eine Singstunde an. Um 8 Uhr erst gibt es Frühstück, eine kleine, von den Schülern gehaltene Morgenfeier vereinigt kurz alle Leute des Hauses. Darauf folgen zwei Stunden Unterricht, welche wie die Gymnastik für alle Teilnehmer obligatorisch sind. Die übrigen 2 Stunden

des Vormittags dienen auch zum Unterricht, doch können sich Schüler unter Umständen davon zu besonderen Studienzwecken frei halten. Nach dem Mittagessen findet an 5 Tagen der Woche eine 2 ½ stündiger Arbeitsdienst in Feld, Garten und Haus statt, der eine oder andere arbeitet in der Werkstatt, macht Botengänge, oder leistet sonst was gerade not tut. Nach dem Vesper werden von 5–7 Uhr Arbeitsgemeinschaften abgehalten, an denen nicht alle Schüler gehalten sind teilzunehmen. Dabei wird beispielsweise eine politische Wochenschau gehalten, Broschüren werden gemeinsam gelesen und besprochen, die Schüler zu eigenen Vorträgen ermuntert. Die Abende sind frei, doch findet sich zu Einzelvorträgen, Tanz, Spiel und Besprechungsabende immer der größere Teil der Schüler ein. Der Samstag Nachmittag ist ebenso wie der Sonntag frei. Sonntag morgens findet eine kleine religiöse Feier statt, zu der alle geladen sind, ohne daß es jenen übel genommen wird, die sich davon fern halten. Der Sonntag Abend wird meist abgeschlossen durch einen Vortrag, Lichtbilder oder Musik. Der freie Samstag Nachmittag und Sonntag dienen bei schönem Wetter oft für Sport und Wanderung. Viele Fragen der Gestaltung des Zusammenlebens werden im sogenannten Parlament zwischen Schülerschaft und Lehrern gemeinsam beraten.“

Quelle: Emil Blum (1930). *Der Habertshof. Werden und Gestalt einer Heimvolkshochschule*. Kassel: Neuwirk Verlag, S. 38 f.

Wie in anderen Heimvolkshochschulen hatten die Schüler auf dem Habertshof feste Lern- und Arbeitszeiten. Neben dem Unterricht mussten sie regelmäßig praktische Arbeit für die Siedlung oder die Schule leisten. Die Mitarbeit war aus wirtschaftlichen Gründen erforderlich. Darüber hinaus fungierte sie als ein „Gegengewicht gegen übermäßige Belastung des Intellektes“ (Blum, 1930, S. 42), da die meisten Teilnehmenden nicht an regelmäßige geistige Arbeit gewöhnt waren. Darüber hinaus, so Blum, „bringt der Arbeitsdienst die Schülerschaft in eine innigere Verbindung mit den Mitarbeitern des Heimes und dem ganzen Werk“ (ebd.). Die gemeinsame Arbeit mit den ständigen Bewohnern der Siedlung erzeugte zudem mehr Verständnis für die Ziele der Siedlung und führte zu Solidarität untereinander.

Der Habertshof finanzierte sich bis zu 70 Prozent durch Spenden. Teilnehmende der Dreimonatskurse zahlten in den seltensten Fällen die volle Kursgebühr von zunächst 50 Mark, später bis zu 90 Mark. Zwar erhielt die Heimvolkshochschule für ihre Arbeit Zuschüsse vom preußischen Staat, trotzdem war die finanzielle Situation zu meist prekär (ebd., S. 57), was bedeutete, dass Emil Blum die Siedlung immer wieder finanziell unterstützte und auch für die Einwerbung von Spenden zuständig war. Ab 1931 wurden Arbeitslager und Arbeitslosenkurse durch das Arbeitsamt finanziert, was die finanzielle Situation aber kaum verbesserte. Im Frühjahr 1933 wurde der Hof von der Hitlerjugend (HJ) besetzt und die Gemeinschaft enteignet. Die Schule wurde zunächst als Gebietsführerschule der HJ genutzt, danach als Landschulheim für Mädchen. Nach dem Krieg diente das Schulgebäude als Flüchtlingsheim und wurde später im Rahmen einer Katastrophenschutzübung des Landes Hessen gesprengt (Seitter, 2000, S. 271).

Durch den Aufenthalt sollte den Teilnehmenden, wie in anderen Heimvolkshochschulen, eine demokratische Haltung vermittelt werden und sie erhielten Gelegenheit zur demokratischen Partizipation. So wurde in jedem Kurs von der Schülerschaft ein Obmann gewählt, „der manch kleinere Fragen, die im Laufe der Zeit auftauchen, gemeinsam mit den Lehrern zur Erledigung bringt“ (Blum 1930, S. 39). Im Schulparlament fällten die Schüler gemeinsame Entscheidungen über die Regeln ihres Zusammenlebens, ohne dass sich die Leitung des Hauses zu sehr einmischte. „[E]s soll sich im Lauf der Wochen im Kreise der Schüler eine ‚Volksmeinung‘ im Kleinen bilden, der Lehrgang soll in gewissem Grade helfen, den Einzelnen zur Selbstverantwortung und zum bewußten Mittragen gemeinsamer Entscheidungen erziehen“ (ebd.).

Inhaltlich standen „entsprechend dem Interesse der Schülerschaft im Vordergrund des Unterrichts gesellschaftliche Fragen“ (ebd.). Es wurden politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen der Gegenwart diskutiert sowie ein Überblick über die Geschichte der Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts gegeben. Weitere Themengebiete umfassten Erziehung, Philosophie, Literatur, moderne Kunst und klassische Musik.

Es wurden pro Jahr durchschnittlich drei Männerkurse, ein Frauenkurs und hin und wieder gemeinsame Kurse für Frauen und Männer angeboten. In den Frauenkursen wurden neben den bereits genannten Themen weitere, aus Sicht der Frauen relevante gesellschaftliche Fragen behandelt und es kamen Themen zur Sprache wie

„Der Beruf der Frau im menschlichen Gemeinschaftsleben‘ mit den Teilbereichen 1 ‚Geschichtliche Stellung der Frau und Frauenbewegung‘ und 2 ‚Unsere heutige Frauenaufgabe‘. Dabei wurde genauer auf die Frau als Mutter, in Erziehungsfragen und in ihrer rechtlichen Stellung (Gesetzgebung) eingegangen. Hinzu kamen die Themenkomplexe ‚Frauen und Männer‘ (‚Die Frau als Gattin‘), die Frau im Berufsleben (‚soziale Fragen‘) und Frau und Politik (besonders die Friedensfrage)“ (Brock, 1995, S. 143).

Die Inhalte wurden variabel an die Interessen der Teilnehmenden angepasst, wie aus verschiedenen Berichten Blums in der Zeitschrift *Neuwerk* geschlossen werden kann (ebd., S. 138–142). Ähnlich wie in *Dreißigacker* durften die Teilnehmenden zu Beginn einiger Kurse Fragen formulieren, aus denen dann ein Lehrplan abgeleitet wurde (ebd., S. 168). Methodisch wurde auf Ansätze der intensiven Volksbildung zurückgegriffen, wie sie Eduard Weitsch formuliert hatte. Die Beteiligung der Lernenden war erwünscht, sodass sich Vorträge, vordenkende Vorträge und Diskussionen abwechselten und die Schülerinnen und Schüler selbst Arbeitsgemeinschaften gründeten, um sich im kleinen Kreis vertieft mit selbstgewählten Themen auseinanderzusetzen (ebd., S. 169).

Obwohl die Bildungsarbeit auf einem religiös-sozialistischen Ansatz beruhte, war „die Auseinandersetzung mit den grundlegenden Fragen des Glaubens freien Ausdrucks vorbehalten“ (ebd.). Religiöse Themen standen nicht explizit im Lehrplan, obwohl, wie Blum betonte,

„der Habertshof sich dessen bewußt ist, daß seine Arbeit im tiefsten Grund aus religiöser Begründung geschieht, so ist doch mit Bedacht die Behandlung religiöser und welt-

anschaulicher Fragen nicht bei der Nennung des Lehrgutes aufgeführt. Glaube ist für uns kein Lehrstoff neben anderen Lehrstoffen, sondern der Grund, der alles Wissen und Tun des Menschen umgrenzt und trägt“ (Blum, 1930, S. 52).

Blum wollte auf diese Weise vermeiden, die aus der Arbeiterschaft stammenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer von etwas zu überzeugen, was ihnen fremd war, ohne aber theologische Fragen völlig auszublenden. Vielmehr, so Blum, „ist es wichtig, auf induktivem Wege von den Lebenserscheinungen her zur Einsicht in die tiefen Gesetze des Lebens zu führen“ (ebd., S. 53). In Diskussionen über politische oder wirtschaftliche Fragen konnten also durchaus christliche Perspektiven berücksichtigt werden.

Ein weiterer Aspekt, der in der Volkshochschularbeit der Weimarer Zeit kontrovers diskutiert wurde, war die Frage der Neutralität der Lehrenden. Blum vertrat die Auffassung, dass gesellschaftliche Widersprüche und Kontroversen im Unterricht zu berücksichtigen seien und sachlich dargestellt werden sollten. Ziel der langfristigen Kurse war es, den Teilnehmenden im Sinne des Konzepts der existenziellen Bildung durch die Vermittlung von Wissen und durch den Diskurs zu Urteils- und Kritikfähigkeit zu verhelfen und zu politischem Handeln für die Arbeiterklasse anzuregen. Arbeiterbildung sollte sich nicht auf die „Vermittlung wissenschaftlichen Gutes“ (ebd., S. 50) beschränken. Vielmehr weist Blum darauf hin, dass

„der gesamte Unterricht [...] ausgehen [muß] von der klaren Erkenntnis der Lage der Arbeiter im Rahmen des sozialen ‚Ganzen‘, er muß getragen sein von einem lebendigen Gefühl der Verpflichtung des Einzelnen gegenüber der Gesamtheit; die Bindung des Einzelnen an die Gesellschaft muß erlebt werden aus der tiefsten Bindung des Einzelnen an den Ruf zur Verantwortung, der aus der Tiefe des Lebens heraus an ihn ergeht“ (ebd.).

Das heißt, die Teilnahme an einem Kurs zielte nicht auf individuelles Vorankommen und die Vorbereitung des sozialen Aufstiegs, sondern sie sollte den Teilnehmenden Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung der Arbeiterbewegung vermitteln. Dieses „Bekenntnis zur Arbeiterbewegung“ formulierte Blum folgendermaßen:

„Es läßt sich beobachten, daß oft Angehörige der Arbeiterklasse die Volkshochschule besuchen, um aus der unteren in die obere Klasse hinaufsteigen zu können. Der Besuch der Volkshochschule dient als erster Schritt auf der Leiter für persönlichen Aufstieg. Für ihre Klasse sind diese Arbeiter verloren! Und wenn die Volkshochschule nur dazu dient, solchen Besuchern als Steigbügel zu dienen, so hätte sie ihre Bedeutung als Arbeiterbildungsstätte verloren. Sie mag dann wohl einzelne Arbeiter ‚bilden‘, aber ein solcher Arbeiter hat in dem Augenblick bereits aufgehört Arbeiter zu sein, wenn er aus der Verbundenheit mit dem Proletariat herausstrebt und sich seiner Klasse in seiner späteren Stellung nicht verpflichtet weiß. Der Habertshof legt allen Nachdruck darauf, solchen Einzelnen nicht als Einzelne sondern durch die Einzelnen hindurch der gesamten Arbeiterbewegung dienen zu wollen. Nicht soll jenen eine Berufswechsel verwehrt sein, deren Anlage und Begabung wirklich auf einen neuen Beruf hinweist; aber der Geist persönlichen Strebertums muß entschieden abgelehnt werden, der Geist für die Verpflichtung der eigenen Klasse gestärkt werden.“

Daraus folgt für Blum, dass sich die Teilnehmenden folgende Fragen reflektieren sollten:

„Seine Frage lautet nicht: Wie bilde ich mich weiter, wie entrinne ich meinem proletarischen Schicksal?, sondern seine Frage lautet: Wie diene ich den Aufgaben meiner Klasse? An die Stelle des Ich, das sich seine Güter sucht und unglücklich wird, weil dieses Ich nicht befriedigt wird, tritt die Hingabe an die Sache. Es ist eine Existenzfrage wirklicher Arbeiterbildung, daß der literarisch oder ästhetisch mißdeutete Persönlichkeitsbegriff nicht mehr als Bildungsideal hinter der Arbeit des Lehrers und des Schülers steht. Die Volkshochschule erfüllt ihre Aufgabe als Bildungsmöglichkeit der Arbeiterschaft nur, wenn sie in ihr die Bereitschaft stärkt, die eigennützigen Bedürfnisse des eigenen Selbst, die Bildungsbedürfnisse dieses Selbst mit eingerechnet, hintan zu stellen und sich willig einzuordnen in die dem Ich gestellten Aufgaben.“

Quelle: Emil Blum (1930). *Der Habertshof. Werden und Gestalt einer Heimvolkshochschule*. Kassel: Neuwerk Verlag, S. 50 f.

Obwohl die Heimvolkshochschule Habertshof nur wenige Jahre existierte und nach dem Zweiten Weltkrieg nicht (wie die meisten Heimvolkshochschulen aus der Zeit der Weimarer Republik) wiedereröffnet wurde, war Emil Blums Bestreben, Arbeiterbildung als Ausdruck einer sozialen Bewegung zu interpretieren, wegweisend. Als Besonderheit gilt die religiös-sozialistische Ausrichtung der Bildungsarbeit im Sinne der Neuwerk-Bewegung – mit dem Ziel, die Teilnehmenden auf ein Wirken für die Demokratie und den Klassenkampf vorzubereiten, in Verbindung mit christlicher Toleranz und Nächstenliebe. Ebenfalls bedeutsam war im Verhältnis zu anderen Heimvolkshochschulen das Bemühen, inhaltlich politische und wirtschaftliche Entwicklungen auch aus internationaler Perspektive zu vermitteln und internationale Lehrkräfte wie Teilnehmende einzuladen, um den Erfahrungshorizont der Lernenden zu erweitern (Seitter, 2000, S. 273 f.).

Das unbedingte Eintreten für die Arbeiterbewegung und die Emanzipation der Arbeiterschaft durch Bildung wurde allerdings angesichts der wirtschaftlichen Schwierigkeiten Ende der 1920er, Anfang der 1930er Jahre weitgehend aufgegeben. Die notwendigen organisatorischen, strukturellen und inhaltlichen Veränderungen des Angebots führten zur weitgehenden Preisgabe der ursprünglichen Intentionen des Gründers Emil Blum und veranlassten ihn zum Rückzug. Denn er konnte unter den veränderten politischen Bedingungen das, was er unter Arbeiterbildung als existenzielle Bildung verstand – „Bildungsarbeit am Proletariat [...] sei es, daß diese Bildungsarbeit durch andere Volkskreise oder das Proletariat geleitet wurde“ (Blum, 1935, S. 4) – nicht mehr verwirklichen. Eine Bildung, die zugleich die individuelle Daseinsbewältigung unterstützen und durch politisches Engagement die Lebensbedingungen des Proletariats in der Zukunft verbessern wollte.

5.2.7 Evangelische Erwachsenenbildung von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1933

Ansätze einer organisierten Bildung Erwachsener im Rahmen evangelischer Glaubensverkündigung und Diakonie entwickelten sich im 19. Jahrhundert nur allmählich. Während die Kirche ihre Rolle schwerpunktmäßig in der Verkündigung sah und durch Gemeindefarbeit wirken wollte, engagierten sich einflussreiche protestantische Laien und einige Geistliche für die Verbesserung der sozialen Lage der armen Bevölkerung. Die Frühindustrialisierung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts führte zur Modernisierung und Urbanisierung der Gesellschaft, die politischen und ökonomischen Transformationsprozesse im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts veränderten die Bevölkerungsstruktur grundlegend, einhergehend mit einem allgemeinen Rückgang der Religiosität, was den gesellschaftlichen Einfluss der Kirchen schmälerte. Ihr Bemühen, die soziale Lage der Bevölkerung zu verbessern, paarten die Protagonisten der Erweckungsbewegung und der Inneren Mission mit der Idee der Rechristianisierung der Bevölkerung.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war ein weiteres, wesentliches Motiv der protestantischen sozialen Arbeit der Kampf gegen die Sozialdemokratie und die Lehren des Sozialismus. Die verschiedenen, im Namen des Protestantismus unabhängig von der verfassten Kirche gegründeten sozialen Verbände und Vereine, die weitgehend von Laien getragen wurden und die durch ihr Engagement zur Lösung der sozialen Frage durch Unterstützung der Armen beitragen wollten, schlossen aber trotz ihrer eher konservativen Ausrichtung ein „immanent-kritisches Moment“ ein (Seiverth, 1995, S. 175). Denn sie konterkarierten die staatskonforme Haltung, mit der die evangelische Kirche seit der Reformation die jeweiligen Machthaber unterstützte. Träger dieses Widerstandes waren die evangelischen Arbeitervereine, die sich durch autonomes soziales Handeln sowie Obrigkeit- und Sozialkritik auszeichneten. „Diese Vereinsbildung und später die Versuche, eine protestantischen Parteibildung und in ihrem Umfeld entstandene soziale Organisationen [...] haben die Entwicklung des ‚freien Protestantismus‘ in Deutschland nachhaltig bestimmt und beeinflusst“ (ebd.). Die im Rahmen der Verbände und Vereine organisierten Bildungsmöglichkeiten für unterschiedliche Lebensalter galten als Ausgangspunkt und Vorbild für die organisatorische und strukturelle Entwicklung pluraler Bildungsangebote für Erwachsene in der Zeit der Weimarer Republik, orientiert am protestantischen Glauben.

Viele der im 19. Jahrhundert gegründeten evangelischen Vereine und Verbände arbeiteten in der Zeit der Weimarer Republik weiter. Der Schwerpunkt ihres Engagements richtete sich auf die Lösung sozialer Probleme, sie versuchten aber auch, im Rahmen der neu entstandenen demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten politisch Einfluss zu nehmen. Verschiedene Gruppen widmeten der Bildungsarbeit größere Aufmerksamkeit und gründeten neue, evangelisch geprägte Bildungseinrichtungen für Erwachsene. Die geänderte politische Situation und die rechtlichen Grundlagen begünstigten die Weiterentwicklung der Volksbildung, was die Strukturbildungsprozesse der evangelischen Erwachsenenbildung begünstigte. Dabei lassen sich für die evangelische Erwachsenenbildung ebenso wie für die Volksbildung insgesamt ver-

schiedene Richtungen nachweisen, die – unterschiedlich begründet – völkisch-konservative, liberale oder religiös-sozialistische Zielsetzungen verfolgten.

1933 wurden der Habertshof und andere Einrichtungen geschlossen. Die eher völkisch-konservativen Einrichtungen und die Bauernhochschulen konnten weiterarbeiten und ordneten sich dem nationalsozialistischen Regime weitgehend unter. Die meisten Verbände und Vereine wurden von den Nationalsozialisten verboten oder lösten sich selbst auf, manche Einrichtungen arbeiteten noch einige Zeit im Verborgenen weiter, „bis die Verschärfung der ideologischen Auseinandersetzung, die schließlich alle Energien absorbierte, die christliche Erwachsenenbildung so gut wie völlig zum Erliegen brachte (Meier, 1981, S. 42).⁶⁰

5.3 Strukturbildungsprozesse der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildung nach 1945

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs erfolgte der Wiederaufbau konfessionell geprägter Erwachsenenbildung zunächst im Rahmen der Vorgaben der Siegermächte. Die westlichen Alliierten sprachen den Kirchen eine gesellschaftsstabilisierende Rolle zu, sie sollten sowohl bei der Etablierung einer demokratischen Gesellschaft als auch bei der Versorgung und sozialen Integration der Flüchtlinge unterstützend wirken. Ziel der westlichen Alliierten war es, in (West-)Deutschland eine stabile Demokratie aufzubauen, unter der im Potsdamer Abkommen formulierten Prämisse der Entnazifizierung und Demilitarisierung Deutschlands (→ Kap. 3.6.1).

Der Wiederaufbau des Bildungswesens bezog sich nicht nur auf die Schulen, die Hochschulen und den Ausbildungsbereich, sondern auch auf die Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang wurde den Volkshochschulen eine besondere Rolle bei der Demokratisierung der Bevölkerung zgedacht, sie galten aufgrund ihrer historischen Entwicklung als Inbegriff einer demokratischen Bildungsinstitution. Wiedereröffnungen wurden in der amerikanischen und britischen Zone bereits ab Juli 1945 genehmigt und ihr flächendeckender Aufbau unterstützt (Wolgast, 1996, S. 207).

Der Wiederaufbau der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildung ereignete sich in diesem politischen Kontext. Die westlichen Alliierten versprachen sich durch die christlichen Kirchen Unterstützung bei der intendierten Reeducation der erwachsenen Bevölkerung, indem sie ihren Einfluss beim Aufbau des demokratischen Gemeinwesens geltend machten und durch Bildungsangebote das demokratische Bewusstsein und die demokratische Handlungsfähigkeit Erwachsener stärkten.

⁶⁰ Die Entwicklung, das Fortbestehen bzw. die Schließung evangelischer Erwachsenenbildungseinrichtungen in der Zeit des Nationalsozialismus ist bisher weitgehend unerforscht. Die Darstellungen von Veraguth (1976) und Ahlheim (1982) thematisieren die Zeit nicht explizit. Gerhard Strunk (1978) kommentiert die Entwicklung folgendermaßen: „Wie die übrige freie Erwachsenenbildung der 20er Jahre kam auch die evangelische Erwachsenenbildung in ihren vielfältigen Ausprägungen, Arbeitsansätzen und Einrichtungen unter dem nationalsozialistischen Regime zum Erliegen oder mußte sich in eng begrenzte Reservate zurückziehen“ (ebd., S. 235). In einem Dokumentenband von Helmut Keim und Dietrich Urbach (1976) zur Volksbildung in Deutschland von 1933 bis 1945 finden sich zwar einige Dokumente zur katholischen Volkshochschule Berlin, aber keine Hinweise zur evangelischen Erwachsenenbildung.

Aufbauend auf frühen Formen der gemeindebezogenen Bildungsarbeit in der Besatzungszeit entwickelten die Kirchen nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland jeweils ein differenziertes Erwachsenenbildungswesen, das von der Gemeindearbeit über regionale und überregionale Verbände bis hin zu organisatorisch eigenständigen Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft reichte. Sowohl die katholische als auch die evangelische Kirche erhielten in der Besatzungszeit die Möglichkeit, über die Gemeinden sowie über neu gegründete Einrichtungen Bildungsangebote für Erwachsene aufzubauen. Dies erfolgte zunächst regional in den Diözesen bzw. Dekanaten, u. a. im Rahmen von Frauen- und Männerwerken und Mütterschulen, die später zu Familienbildungsstätten ausgebaut wurden (Zeuner, 2001, 237–247, 252–258). Nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland wurden auch Landeseinrichtungen gegründet. Aufgrund der veränderten politischen Bedingungen – die bundesweit aufgestellte CDU und die CSU in Bayern strebten als überkonfessionell christlich orientierte Parteien eine Politik in christlicher und sozialer Verantwortung an – wurden frühere Gegensätze zwischen den Konfessionen überwunden (Becker, 2008, S. 186).

Christliche Erwachsenenbildung wird unterschiedlich begründet, die sich organisatorisch in theologisch, katechetisch oder christlich ausgerichteten Angeboten ausdrückt. Die daraus abgeleiteten Themenbereiche variierten im Laufe der Zeit, aber bis heute sind theologische und religiöse Erwachsenenbildung, Eltern- und Familienbildung und Angebote für bestimmte Zielgruppen wie Seniorinnen und Senioren fester Bestandteil der kirchlichen Erwachsenenbildung (Heinz, 2011, S. 500–503). Die inhaltliche Vielfalt und die Ansprache unterschiedlicher Zielgruppen spiegeln sich für beide Kirchen in einem pluralisierten Anbieterspektrum, das von der Gemeindeebene über Familienbildungsstätten, Heimvolkshochschulen, soziale Seminare, Bildungswerke für bestimmte Zielgruppen bis hin zu den Evangelischen und Katholischen Akademien reicht (Rieger-Goertz, 2008, S. 145).

Diese Strukturbildungsprozesse standen in Wechselwirkung mit politischen Konstellationen, die auf den Wiederaufbau der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Einfluss nahmen. Die im Grundgesetz festgeschriebene Kulturhoheit der Länder ermöglichte es diesen, jeweils eigene Bestimmungen und Gesetze zur Förderung der Erwachsenenbildung zu erlassen und damit auch zu definieren, welche gesellschaftlichen Organisationen und Institutionen Erwachsenenbildung im Sinne öffentlicher Verantwortung bereitstellen und damit als förderungswürdig anerkannt werden (Seiverth, 2018, S. 787). Die in den Verbänden kirchlicher Erwachsenenbildung, der 1957 gegründeten Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e. V. (KEB) und der 1961 gegründeten Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAE)⁶¹ organisierten Einrichtungen und Vereine wurden ebenso wie Gewerkschaften und andere zivilgesellschaftliche Organisationen als Träger der Erwachsenenbildung anerkannt und erhalten bis heute eine länderspezifisch ausgestaltete öffentliche Förderung (ebd., S. 788).

61 2023 hat sich die DEAE umbenannt in „Evangelische Erwachsenenbildung Bundesverband“ (EEB). Online unter: <https://eeb-bundesverband.de>

5.3.1 Wiederaufbau der katholischen Erwachsenenbildung von 1945 bis in die 1970er Jahre

Der Wiederaufbau und die Entwicklung von Erwachsenenbildungsorganisationen und -einrichtungen in katholischer Trägerschaft stehen in engem Zusammenhang mit dem Status, der der katholischen Kirche nach 1945 von den zuständigen Militärregierungen zugebilligt wurde. Damit wurde unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg ausgeblendet, dass sich die katholische Amtskirche in der Zeit des Nationalsozialismus weitgehend staatskonform verhalten hatte. Abgesichert durch das Reichskonkordat hatte sie das nationalsozialistische Regime mit dem Ziel anerkannt, ungestört ihrer Hauptaufgabe, der christlichen Glaubensverkündigung nachgehen zu können.

Zwar gab es zahlreiche Bischöfe und Pfarrer, die offen oder verborgen Widerstand gegen das NS-Regime leisteten, aber das Verhalten der Mehrheit der kirchlichen Repräsentanten, das von passiver Anpassung bis zur aktiven Unterstützung des NS-Regimes reichen konnte, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg heruntergespielt. Das geschah, obwohl die deutschen Bischöfe bereits am 8. Juni 1933 in einem gemeinsamen Hirtenbrief ein Bekenntnis für den neuen Staat und damit für die neuen Machthaber abgegeben hatten, unter anderem mit Hinweis auf den Kampf gegen Bolschewismus und Kommunismus (Stegmann & Langhorst, 2008, S. 766). Auch die relativierende bis befürwortende Haltung der Amtskirche zur Judenverfolgung und der sich darin ausdrückende Antisemitismus und Rassismus wurden lange Zeit nicht kritisch reflektiert. Im Gegenteil: Am 23. August 1945 veröffentlichten die katholischen Bischöfe einen Hirtenbrief, in dem sie eingestanden:

„Viele Deutsche, auch aus unseren Reihen, haben sich von den falschen Lehren des Nationalsozialismus betören lassen; sind bei den Verbrechen gegen die menschliche Freiheit und menschliche Würde gleichgültig geblieben; viele leisteten durch ihre Haltung den Verbrechen Vorschub, viele sind selber Verbrecher geworden. Schwere Verantwortung trifft jene, die aufgrund ihrer Stellung wissen konnten, was bei uns vorging“ (zit. in Blaschke, 2014, S. 233).

In der historischen Einordnung wird dieser Hirtenbrief als eine Relativierung der Schuld gewertet. Denn die Kirche nahm als Organisation keine Kollektivschuld auf sich, vielmehr wurde mögliche Schuld individualisiert und als das Handeln Einzelner bezeichnet. So begründete die Kirche ihr Narrativ als Mitläuferin. Sie verfolgte damit unter anderem das Ziel, sich vor der Vergeltung der Siegermächte, etwa durch Enteignung, Entnazifizierung oder Inhaftierung zu schützen (ebd., S. 232).⁶²

Wissenschaftliche Darstellungen zur Rolle der katholischen Kirche im Nationalsozialismus bemühen sich seit den 1960er Jahren um ein umfassenderes Bild, in dem sowohl Mitläufertum und Verstrickungen mit dem NS-Regime berücksichtigt werden als auch der Widerstand gegen das Regime. Die Verfolgung der Juden sowie die Haltung der Katholiken zum Judentum werden ebenfalls thematisiert (ebd., S. 244–247). Die aktuelle kritische Forschung verortet die Rolle der Kirchen und der christlichen

⁶² Erst im Jahr 2020, zum 75. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkriegs, veröffentlichte die Deutsche Bischofskonferenz die Schrift „Deutsche Bischöfe im Weltkrieg. Wort zum Ende des Zweiten Weltkriegs vor 75 Jahren“, in der sie die verschie-

Laien in einem Spannungsverhältnis zwischen Anpassung, staatsbürgerlicher Loyalität und Kollaboration auf der einen und Verfolgung und Widerstand auf der anderen Seite. Kritisch hinterfragt werden die „apologetische Narration“ und die Individualisierung von Schuldzuweisungen (ebd., S. 248).

Bezogen auf die gesellschaftliche Rolle, die der katholischen und der evangelischen Kirche nach dem Kriegsende von den Siegermächten zugestanden wurde, erwies sich die Strategie, sich eher als Opfer des Nationalsozialismus darzustellen, als erfolgreich. Beide Kirchen galten „den Alliierten als integre Institutionen, die im Dritten Reich selber zu leiden hatten. Das stärkte das kirchliche Selbstbewusstsein und verdeckte die Unterstützung der Glaubensgemeinschaften für das Regime“ (ebd., S. 239).

Die katholische Erwachsenenbildung begründet ihre Ziele theoretisch aus theologischer, katechetischer und christlicher Sicht. Inhaltlicher Ausgangspunkt einer *theologisch begründeten Erwachsenenbildung* sind wissenschaftlich-theologische Erkenntnisse sowie religiöse Grunderfahrungen und Glaubensaussagen der Heiligen Schrift, die in Veranstaltungen vermittelt werden (Pöggeler, 1978, S. 416). *Katechetische Erwachsenenbildung* gilt als Religionsunterricht, in dessen Mittelpunkt die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Alten und Neuen Testament der Bibel steht. „Insofern ist katechetische Erwachsenenbildung ein ‚interner‘ Prozeß, beschränkt auf Menschen, die sich der Kirche zugehörig fühlen oder den Weg zur Gliedschaft in der Kirche suchen“ (ebd., S. 416). *Christliche Erwachsenenbildung* öffnet sich dagegen. Es geht ihr „um die Artikulation christlichen Denkens und christlicher Existenz im bewußten Kontext zur säkularisierten Gesellschaft“ (ebd.) mit dem Ziel, in einen Dialog zwischen Kirche und Welt zu treten, der alle Sachfragen moderner Gesellschaften mit einbezieht, die in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur diskutiert werden und für die jeweils auch christlich begründete Standpunkte artikuliert werden können. Zugleich werden in der Auseinandersetzung mit weltlichen Fragen die jeweiligen Perspektiven der Kirche kritisch reflektiert und hinterfragt. Christliche Erwachsenenbildung steht allen Interessierten offen, sie ist weniger theologisch als anthropologisch begründet, indem sie die Entwicklung von Mündigkeit und Urteilsfähigkeit, von Emanzipation, Freiheit und Mitverantwortung der Lernenden als Ziel anerkennt (ebd., S. 418).

Unter Bezug auf diese Positionen vertritt die christliche Erwachsenenbildung eine an der katholischen Soziallehre orientierte Perspektive, um die Lebens- und Existenzbedingungen aller Menschen zu verbessern. Dabei kommen einerseits Fragen zum praktischen politischen Handeln in den Blick; andererseits sieht es die christliche Erwachsenenbildung als ihre Aufgabe an, „eine Strategie der strukturellen Lebensverbesserung durch Bildungshilfe, d. h. durch Bewußtseins- und Zuständereform“ zu entwickeln“ (ebd., S. 419).

denen Verstrickungen der Katholischen Kirche mit den Nationalsozialisten und die aktive Unterstützung der Kriegshandlungen benennt (ebd., S. 13). Kritisch hinterfragt wird die vaterländische Haltung der Kirche, die dazu führte, Soldaten und Gläubige „zu Treue, Gehorsam und Pflichterfüllung, zu Bewährung, Sühne und Opfersinn“ aufzurufen (ebd., S. 14). Auch das Schweigen der Kirche zur Verfolgung und Vernichtung der Juden und anderer Bevölkerungsgruppen wird eingestanden. Die Aussage, „[i]ndem die Bischöfe dem Krieg kein eindeutiges ‚Nein‘ entgegenstellten, sondern die meisten von ihnen den Willen zum Durchhalten stärkten, machten sie sich mitschuldig am Krieg“ (ebd., S. 15), geht weit über bisherige Verlautbarungen der Katholischen Kirche zur Unterstützung des nationalsozialistischen Regimes hinaus.

Diese verschiedenen Ansätze und Zielsetzungen der katholischen Erwachsenenbildung spiegeln sich in den Strukturbildungsprozessen des Wiederaufbaus nach 1945 sowie in ihrer aktuellen Ausprägung wider. Während Angebote zur theologischen und katechetischen Erwachsenenbildung den Wiederaufbau nach 1945 prägten, gewann die christliche, auf Dialog und Kritik ausgerichtete Erwachsenenbildung nach dem Ende des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962 bis 1965) ab Mitte der 1960er Jahre mehr Einfluss, was sich in der Neugründung von Einrichtungen und Verbänden manifestierte. Katholische Erwachsenenbildung steht allen Interessierten offen, unabhängig von einer Mitgliedschaft in einer Kirche oder Konfessionszugehörigkeit.

Phasen des Wiederaufbaus katholischer Erwachsenenbildung nach 1945

Der Aufbau der katholischen Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg wird in Phasen eingeteilt, die bestimmte inhaltliche Zielsetzungen spiegeln. Die erste Phase fällt in die Zeit von 1945 bis in die Mitte der 1950er Jahre, als zunächst auf Gemeindeebene eine eigenständige katholische Erwachsenenbildung aufgebaut wurde. Da noch keine ordnungspolitischen Vorgaben oder öffentliche Förderungsmöglichkeiten existierten, entstanden Strukturen und Organisationsformen bedarfsgerecht entsprechend den lokalen Erfordernissen (Hermann & Paulus, 2009, S. 11). Ziel der katholischen Erwachsenenbildung dieser Zeit war es vor allem, im Sinn der „Katholischen Aktion“ des Vatikans, die bereits in den 1940er Jahren propagiert worden war, katholische Laien „im Rahmen der Erwachsenenbildung über Schulungsmaßnahmen zu religiösen Mittlern zwischen Kirche und Welt auszubilden“ (ebd.). Die Unterweisung der Laien erfolgte in neu gegründeten katholischen Diözesanbildungsheimen, Sozialinstituten und sozialen Seminaren (Herbers, 2003) mit dem übergeordneten Ziel, die Laien stärker an die katholische Kirche zu binden, um „das Wiedererstehen eines starken, überdiözesanen Laienkatholizismus zu verhindern“ (Hermann & Paulus, 2009, S. 11.). Die zwei- bis dreijährigen Kurse schlossen mit einer Prüfung ab, nach deren Bestehen die Absolventinnen und Absolventen durch die Bischöfe mit der „*missio socialis*“ beauftragt wurden, dem sozialen Einsatz in den Bereichen Politik, Wirtschaft oder Gesellschaft (ebd., S. 12).

Die Amtskirche verhinderte auf diese Weise die Gründung gesellschaftlich einflussreicher, von der Kirche weitgehend unabhängige Laienorganisationen, wie sie vor 1933 von der katholischen Arbeiterbewegung aufgebaut worden waren. Ab 1945 wurden zwar auf Gemeindeebene in den westlichen Besatzungszonen Arbeitervereine gegründet; sie verstanden sich aber nicht als Nachfolger früherer Organisationen, sondern schlossen sich enger als vor 1933 an die Kirche an (Schäfers, 2004b, S. 207). Die meisten der neu gegründeten Vereine orientierten sich an Prinzipien der katholischen Soziallehre und übernahmen in der Anfangszeit der Bundesrepublik karitative Aufgaben.

Veränderte politische Konstellationen, wie die Gründung der CDU und ihre starke Position auf Länder- und Bundesebene, erlaubte es den Kirchen nach 1949, anders als zuvor im Kaiserreich und in der Zeit der Weimarer Republik, auf die Familien-, die Sozial- und die Entwicklungspolitik Einfluss zu nehmen sowie auf die damit

verbundene Gesetzgebung. Darüber hinaus konnten die Kirchen Politikbereiche, die ihnen bis dahin verschlossen waren wie die Außen-, Sicherheits- und Verteidigungspolitik, bis zu einem gewissen Grad mitgestalten (Stegmann & Langhorst, 2008, S. 771). Dies hatte zur Folge, dass sich die katholische Kirche und damit auch die neu gegründeten Laienorganisationen nicht mehr in Opposition zum bestehenden Staat befanden, sondern anerkannte Akteure der Zivilgesellschaft wurden (ebd., S. 772).

Ab Mitte der 1950er Jahre deutete sich eine Wende in der katholischen Erwachsenenbildung an, die auch als „anthropologische Wende“ bezeichnet wird (Hermann & Paulus, 2009, S. 12). Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen der Nachkriegszeit forderten katholische Laien bereits beim ersten Katholikentag 1948 von der Erwachsenenbildung, dass „sie den Menschen in seiner Umwelt anspricht, sich planvoller Lehrweise bedient und alles Bildungsgut in der rechten Weltordnung lebensnahe darbietet“ (zit. in Fell & Güttler, 1984, S. 41). Dies wurde als Absage an eine theologische und katechetische, auf Seelsorge und Verkündigung beschränkte Erwachsenenbildung verstanden. In den 1950er Jahren wurden Stimmen lauter, die die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit zum Ziel katholischer Erwachsenenbildung erklärten und im Sinne der Teilnehmerorientierung Lehr- und Lernformate anmahnten, die die inhaltlichen Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden stärker berücksichtigten.

Diese Forderungen wurden im Zweiten Vatikanischen Konzil (1962–1965) aufgegriffen. Es gelangte unter anderem zu dem Ergebnis, dass sich die Kirche stärker weltlichen Fragen öffnen sollte und in der Bildungsarbeit die Pluralität und Komplexität moderner Gesellschaften thematisieren müsse (Hermann & Paulus, 2009, S. 13). In der Folge reformierte die katholische Kirche in Deutschland ihr Erwachsenenbildungswesen und entwickelte neue Strukturen und Organisationsformen. Insbesondere die katholischen Akademien, die in den 1950er Jahren in größerer Zahl gegründet wurden, versuchten in ihrer Bildungsarbeit eine Verbindung zwischen Glauben und Leben herzustellen. So „vollzog sich in den Akademien ein tiefgreifender Umbruch im Bildungsverständnis von der behelrenden Instruktion zur dialogischen Kommunikation“ (ebd.). In den Akademien nahmen die Lernenden mehr Einfluss auf die Inhalte, zugleich wurden neue didaktisch-methodische Ansätze und Konzepte entwickelt.

„Dieser Paradigmenwechsel gründete in der neuen anthropologischen Grundorientierung der Erwachsenenbildung, die die Teilnehmenden nun als PartnerInnen im Bildungsprozess ernst nahmen. Dadurch ergab sich für die Teilnehmenden ein neues Verständnis zum christlichen Wirken in der Welt. Sie waren nun nicht mehr nur Objekte der Seelsorge, sondern mündige Subjekte, die in ihrer Mitverantwortung für das Wirken der Kirche in der Gesellschaft ermutigt wurden“ (ebd., S. 12 f.).

Die dritte Phase der Strukturbildungsprozesse der katholischen Erwachsenenbildung, die im Großen und Ganzen bis heute Gültigkeit hat, begann in den 1960er Jahren. Wichtiger Auslöser für Veränderungen waren die bildungspolitischen Diskussionen und Folgen des 1960 vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen veröffentlichten Gutachtens „Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbil-

derung“ (→ Kap. 8.3). Dieser Ausschuss war vom Bund und den Ländern 1954 ins Leben gerufen worden – mit dem Ziel, verschiedene Bereiche des Bildungswesens von unabhängigen Expertinnen und Experten untersuchen zu lassen (Zeuner, 2015, S. 28). Das Gutachten setzt sich intensiv mit der gesellschaftlichen Relevanz und den Zielen der Erwachsenenbildung auseinander und erstmals in einer bildungspolitischen Schrift wird die Erwachsenenbildung als ein relevantes, zu förderndes Segment des Bildungssystems bezeichnet. Ihr organisatorischer und institutioneller Ausbau wird zu einer bildungspolitischen und gesellschaftlichen Aufgabe erhoben.

Ausgehend von Lebensbedingungen in einer modernen pluralistischen Gesellschaft werden als wesentliche Aufgabenbereiche der Erwachsenenbildung die Auseinandersetzung mit der Politik und der Rolle der Menschen in der Demokratie bezeichnet sowie die sinnvolle Gestaltung von Muße und Freizeit. Zudem sollte die Erwachsenenbildung angesichts der Herausforderungen der modernen Gesellschaft Lebenshilfe leisten. Das Gutachten entwickelt einen auf Ideen der europäischen Aufklärung und des Humanismus beruhenden Bildungsbegriff. Sie soll die Menschen dabei unterstützen, sich mit den Widersprüchlichkeiten, Zumutungen und Anstrengungen des Lebens kritisch auseinanderzusetzen und sie befähigen, gesellschaftlich zu handeln.

Langfristig reagierte die Bildungspolitik auf die Forderungen des Gutachtens. So wurde in den 1960er Jahren in einigen Bundesländern der strukturelle und organisatorische Ausbau der Erwachsenenbildung intensiviert. In vielen Landesverfassungen wurde die Erwachsenenbildung als Gut anerkannt, ohne dass daraus ein subjektives Recht der Bürgerinnen und Bürger auf Erwachsenenbildung abgeleitet werden konnte (Jaster, 2019, S. 10). Ab 1970 erließen einige Bundesländer Gesetze zur Förderung der Erwachsenen- und Weiterbildung (Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen) und ebenfalls Anfang der 1970er Jahre wurden auf Länderebene erste Bildungsfreistellungs- bzw. Bildungsurlaubsgesetze erlassen (Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen) (ebd., S. 13 f.), von deren Bestimmungen auch die kirchliche Erwachsenenbildung profitieren konnte (Zeuner, 2015, S. 41).

Kirchliche Erwachsenenbildung – evangelische wie katholische – musste sich immer, unabhängig von der Institution, in der sie stattfand, der Frage stellen, ob sie sich als „Moment seelsorgerlicher Arbeit mit erwachsenorientierten Methoden“ oder als eine Erwachsenenbildung in kirchlichem Auftrag verstehen wollte (Uphoff, 1991, S. 81). Diese Standortbestimmung war insofern von Bedeutung, als im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen die kirchliche Erwachsenenbildung der „gebundenen“ Erwachsenenbildung zugerechnet wurden. Damit wurde unterstellt, dass ihre Bildungsarbeit ebenso wie die Bildungsarbeit anderer zivilgesellschaftlicher, wirtschaftlicher oder kultureller Organisationen wie den Gewerkschaften, den Arbeitgeberverbänden, dem Verein ländlicher Volkshochschulen oder den Büchereiverbänden ausschließlich verbands- und organisationsinternen Interessen diene, im Gegensatz zur „freien“ Erwachsenenbildung, wie sie beispielsweise die Volkshochschulen repräsentierten.

Die Träger der als gebunden bezeichneten Erwachsenenbildung wehrten sich gegen diese Zuordnung, weil sie auf eine Bevorzugung der Volkshochschulen insbesondere in Hinblick auf die zu erwartende staatliche finanzielle Förderung hinauslief (Böhme, 1975, S. 332). Zugleich forderten sie in den 1960er Jahren die Anerkennung eines pluralistischen Trägersystems der Erwachsenenbildung, das den Menschen entsprechend den Grundsätzen einer pluralistischen, demokratisch verfassten Gesellschaft die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen verschiedener Träger ermöglichen sollte. Sowohl die katholische als auch die evangelische Kirche lehnten ihre Zuordnung zur „gebundenen Erwachsenenbildung“ ab. Ihrem Selbstverständnis nach versteht sich kirchliche Erwachsenenbildung nicht als „innerkirchliche Reform-Institution, sondern als Teil der demokratischen Öffentlichkeit und des öffentlichen Bildungswesens“ (Rieger-Goertz, 2008, S. 160).

Der Streit wurde 1973 beigelegt, nachdem im Bildungsgesamtplan der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung der Ausbau der Erwachsenenbildung beschlossen wurde, einschließlich der öffentlichen Förderung der „gebundenen“ Träger (Böhme, 1975, S. 335).

Träger und Organisationen der katholischen Erwachsenenbildung

Die katholische Erwachsenenbildung differenzierte sich bereits in den 1950er Jahren organisatorisch und institutionell aus. Die vielen Einrichtungen, die sowohl auf Gemeindeebene als auch regional und überregional entstanden, schlossen sich 1952 zur Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (AKSB) zusammen. 1957 wurde die Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung (BAG) gegründet, die sich 1973 in Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KEB) umbenannte (Hermann & Paulus, 2009, S. 14). Die Gründung der BAG erfolgte erstens, um den katholischen Erwachsenenbildungseinrichtungen bildungspolitisch mehr Gewicht zu verleihen, und zweitens, um über existierende partikulare und pluralistische Ansätze der katholischen Erwachsenenbildung hinaus eine inhaltliche und methodische Verständigung zu erreichen (ebd.). Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die katholische Erwachsenenbildung in ihrer Differenziertheit adäquat darzustellen. Die KEB spiegelt wesentliche Elemente ihrer Struktur wider. So sind in der KEB die 29 Diözesen über bischöfliche Beauftragte für Erwachsenenbildung vertreten. Die elf katholischen Landesarbeitsgemeinschaften für Erwachsenenbildung sind ebenfalls Mitglieder der KEB. Die Bundesebene ist mit vier katholischen Verbänden sowie sieben Zusammenschlüssen katholischer Werke und Einrichtungen vertreten (Rieger-Goertz, 2008, S. 146).

Diese verschiedenen Arbeitsgemeinschaften und Verbände stehen jeweils für unterschiedliche Einrichtungen und Organisationen, deren Gesamtzahl sich 2023 auf 348 belief (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2025, Tabelle 1).⁶³ Die Erhebungen zur KEB aus dem Jahr 2023 zeigen die Relevanz der katholischen Erwachse-

63 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2025). *Statistik 2023. Katholische Erwachsenenbildung in Deutschland. Tabellen und Abbildungen. Weiterbildungsstatistik Juni 2025*. Bonn: DIE. https://keb-deutschland.de/wp-content/uploads/2025/06/KEB_Statistik_Standard_2023.pdf (Abruf am: 24. Juli 2025).

nenbildung innerhalb der gesamten Erwachsenenbildungslandschaft der Bundesrepublik hinsichtlich der Anzahl der Einrichtungen, des Personals (haupt- und ehrenamtlich), sowie in Bezug auf die Veranstaltungen und Teilnahmestunden (vgl. auch Rieger-Goertz, 2008, S. 145). Im Folgenden werden exemplarisch die Katholischen Akademien und die Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB) vorgestellt. Sie wurden ausgewählt, weil es sich bei ihnen um einen Einrichtungs- bzw. einen Organisationstypus handelt, der seine Arbeit mit der katholischen Soziallehre begründet und deren Praxis im Sinn sozialer Bewegungen interpretiert werden kann, entsprechend der in diesem Buch gewählten Perspektive auf die Erwachsenenbildung.

Katholische Akademien

Einen kennzeichnenden Einrichtungstyp kirchlicher Erwachsenenbildung stellen die Evangelischen und Katholischen Akademien dar, deren erste kurz nach dem Zweiten Weltkrieg eröffnet wurden. Vorreiter waren die evangelischen Landeskirchen, die erste Evangelische Akademie entstand 1945 in Bad Boll (→ Kap. 5.3.2). Die Gründung der ersten Katholischen Akademie erfolgte 1945/49 mit der Kommende, dem Sozialinstitut des Bistums Paderborn/Dortmund. Zwischen 1950 und 1975 entstanden in zahlreichen westdeutschen Diözesen bzw. Bistümern Katholische Akademien, nach 1990 auch in den neuen Bundesländern. Heute existieren 24 Katholische Akademien.⁶⁴

Die Gründung der Katholischen Akademien erfolgte einerseits, um Orte der Versöhnung für einen „Brückenschlag zwischen Glauben und Welt“ zu schaffen (Boventer, 1987, S. 192). Der angestrebte Dialog zwischen Kirche und Welt sollte die Selbstreflexion der Kirche und der Gläubigen unterstützen und ihre gesellschaftliche Rolle betonen (ebd.). Die Initiatoren griffen dabei teilweise auf Traditionen des Volksvereins für das katholische Deutschland zurück. Darüber hinaus werden als ideengebende Vorläufer die Hochschulkreise genannt, die in der Zeit der Weimarer Republik an vielen Universitäten existierten, in denen sich Professoren der katholischen Theologie mit Studierenden austauschten. Auch den katholischen Hochschulwochen und den Quickborn-Wochen, einer gleichlautenden Richtung der katholischen Jugendbewegung, wird eine gewisse Vorreiterrolle zugeschrieben. Die Gründer der Katholischen Akademien sahen sich aufgrund ihrer biografischen Erfahrung teilweise in der Nachfolge des politischen Katholizismus und der christlichen Gewerkschaften (ebd., S. 190). Darüber hinaus gelten in manchen Regionen der Bundesrepublik Diözesanbildungsstätten oder Soziale Institute, die von Diözesen, Ordensgemeinschaften oder Laienorganisationen gegründet wurden, als Vorläuferinstitutionen der Katholischen Akademien (Rieger-Goertz, 2008, S. 164f.).

Aus diesem Grund entwickelten die Katholischen Akademien jeweils eigenständige Profile, die auf der Ausrichtung ihrer Vorgängerorganisationen, regionalen Besonderheiten und personellen Konstellationen beruhten. Die organisatorische Anbindung der Akademien an die jeweiligen Landeskirchen erfolgte auf unterschiedliche Art und Weise. In der Regel sahen sich ihre Akteurinnen und Akteure den Ideen der ka-

⁶⁴ Arbeitsgemeinschaft der Katholischen Akademien in Deutschland, online unter: <https://akademien.katholisch.de/artikel/42535-ueber-katholische-akademien> (Abruf am: 24. Juli 2025).

tholischen Soziallehre verpflichtet und setzten sich für die Durchsetzung sozialer Gerechtigkeit ein. Die Öffnung in Richtung Gesellschaft und der Anspruch, mit ihr in einen Dialog zu treten, erforderte Begegnung mit Vertreterinnen und Vertretern der außerkirchlichen Welt und die Anerkennung einer neuen Rolle der kirchlichen Laien.

In der Gründungsphase wurden die Akademien als eigenständige Einrichtungen innerkirchlich teilweise abgelehnt. Es wurde die Befürchtung laut, dass sie durch ihre Öffnung in die Gesellschaft hinein das typische katholische Milieu, das sich nach dem Zweiten Weltkrieg wieder etablieren wollte, umgestalten oder auflösen würde (Schütz, 2003, S. 169). Im Nachhinein wird ihre Rolle positiv gewertet, denn „[s]ie übernahmen eine wichtige Funktion und halfen dem milieugeprägten Katholizismus, der bereits deutliche Auflösungserscheinungen zeigte, beim Wandel in eine neue Zeit“ (ebd.). Dies zeigte sich auch in einer Veränderung der Teilnehmenden. Wurden in der Anfangszeit insbesondere Angehörige der Mittelschicht und des katholischen Bildungsbürgertums angesprochen, erweiterte sich der Kreis der Teilnehmenden in Folge der Studentenrevolution in den 1970er Jahren und es fühlten sich auch Personen anderer Milieus angesprochen. Zugleich wurden die Bildungsangebote verbreitert und bewegten sich in Richtung allgemeiner und politischer Erwachsenenbildung (ebd., S. 168). In der Rückschau wird die Bildungsarbeit der katholischen Akademien folgendermaßen bewertet:

„Mit dem Ausbau der Akademien und des Bildungssektors reagierte die westdeutsche Kirche auf die neuen gesellschaftlichen Bedingungen. So entstanden kirchliche Institutionen, die in ihrer Offenheit der demokratischen Staatsform entsprachen. Sie befähigten Katholiken, ihre Teilhaberechte im neuen Staat kompetent, konstruktiv und kooperativ wahrzunehmen. Sie erlaubten es, kirchliche Standpunkte diskursiv auszulegen. Mit der Gründung der Akademien trat die Kirche aus dem Milieu heraus, nicht um es zu sprengen, sondern um den Übergang in eine neue Zeit zu gestalten“ (ebd., S. 169).

Die Öffnung zur Welt, zur Gesellschaft, zu Ökumene und zum interreligiösen Dialog als professionelles Selbstverständnis spiegelt sich in der aktuellen Selbstdarstellung der Katholischen Akademien:

„Katholische Akademien sind gesellschaftliche Laboratorien. Sie arbeiten an Grenzen, die zugleich Schwellen sind: Religion und Politik, Wissenschaft und Leben, Evangelium und Kultur, Beruf und Ethik. Katholische Akademien ermöglichen aktuelle Diskussionen an diesen Bruchlinien.“

Akademien zeigen auf vielfältige Weise ihr Gesicht.

Katholische Akademien sind Orte der öffentlichen Debatte, Anwältinnen für die christliche Wahrheit in gesellschaftlichen Diskussionen, Denkwerkstätten und Kulturstationen der Diözesen, Stätten christlicher Bildung und Foren des gelebten Glaubens.

Katholische Akademien machen den Schatz der biblischen und kirchlichen Tradition sichtbar.

Katholische Akademien machen die für Europa prägende Kraft des Christentums sichtbar, erinnern an die lebensfreundliche Fremdheit und Provokation der biblischen und kirchlichen Überlieferung und an den weiten Horizont der Theologie.

Katholische Akademien pflegen die Gesprächskultur und die ökumenische und interreligiöse Gastfreundschaft.

Als Orte des Nachdenkens in den Bereichen Kirche und Religion, Gesellschaft und Politik sowie Kultur und Wissenschaft sind sie in ihrer Gesprächskultur der Interdisziplinarität und als Orte „kultureller Diakonie“ dem Orientierungswissen verpflichtet. Ökumenische und interreligiöse Offenheit ist für sie selbstverständlich.“

Quelle: <https://akademien.katholisch.de/startseite>

Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB)

Während die Katholischen Akademien mit ihren Angeboten zunächst insbesondere die akademisch gebildete Mittelschicht ansprachen, entstand nach 1945 in der Nachfolge der katholischen Arbeiter-Bewegung vor 1933 wieder eine katholische Arbeiterbewegung (KAB) als Selbsthilfverband, der unter anderem Bildungsangebote für Erwachsene organisierte (Hermann & Paulus, 2009, S. 16). Die verschiedenen Organisationen und Träger, die sich der katholischen Soziallehre verpflichtet fühlten und die bis in die 1970er Jahre hinein die Arbeiterschaft als soziale Klasse verstanden, schlossen sich 1971 in der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) zusammen.

Wesentlich für die Arbeit der KAB war der Beschluss zur „Kirche und Arbeiterschaft“ der Synode der Bistümer, die von 1971 bis 1975 tagte und der sich auch mit Aspekten der katholischen Arbeiterbildung auseinandersetzte (Grönefeld, 1989, S. 105). Der Beschluss zielte darauf, die traditionelle Kluft zwischen der Amtskirche und der katholischen Arbeiterschaft zu verringern. So sollte „die Kirche auch eine Kirche der Arbeiterschaft werden [...], was sie in der Vergangenheit nicht war“ (ebd.). In der Realität zeigte sich, dass die Kirche zwar in diversen Enzykliken auf die soziale Lage der Arbeiterschaft aufmerksam machte und im Sinne der katholischen Soziallehre Verbesserungen anmahnte. Aber sie engagierte sich nicht im Sinne einer aktiven Parteinahme für den politischen und sozialen Kampf der Arbeiterschaft, in dem sie für die Durchsetzung ihrer Rechte kämpften (ebd., S. 106).

Das Bestreben der KAB als Verband katholischer Laien ist es, weitgehend unabhängig von der Amtskirche sozial- und berufspolitische Ziele für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer durchzusetzen, ausgehend von ihren existenzbestimmenden Lebens- und Arbeitsbedingungen. Damit ist sie nach den Gewerkschaften deren größte bundesweite Interessenvertretung. In diesem Kontext leistete die KAB Sozial- und Rechtsberatung, gründete ein eigenes Ferienwerk für Familien und engagiert sich im Bildungsbereich (Zimmermann, 1989, S. 71). Ihrem heutigen Selbstverständnis nach setzt sich der Verband für den Erhalt und die Weiterentwicklung des Sozialstaats ein:

„Auf der Grundlage der Soziallehre der Kirche, insbesondere dem Solidaritäts- und Subsidiaritätsprinzip, setzt sich die KAB für einen Sozialstaat ein, der Ausgrenzung beseitigt und den sozialen Aufbau und Zusammenhalt unserer Gesellschaft sichert und fördert. Für uns ist der Sozialstaat ein Staat, der durch seinen strukturellen Aufbau und politische Maßnahmen soziale Sicherheit gewährleistet und soziale Gerechtigkeit schafft. Er hat die Teilhabe und Teilnahme aller am wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Leben zu sichern. Hierfür muss der die materiellen und sozialen Voraussetzungen für alle schaffen“ (KAB Deutschland e. V., <https://www.kab.de/ueber-uns/geschichte>).

Wie die früheren katholischen Arbeitervereine verfolgt der Verband gesellschaftliche und politische Ziele, indem die gesellschaftlichen Transformationsprozesse thematisiert und reflektiert werden. Als bedeutsam gilt dabei einerseits „die Belastung des Solidargedankens durch die zunehmende Spaltung der Gesellschaft und durch die Individualisierung der Lebensstile“ und andererseits „die in Veränderung begriffene Wertstellung der Arbeit“ (Zimmermann, 1989, S. 68).

Neben dem politischen Engagement setzt sich die KAB für die Bildung ihrer Mitglieder ein. Beginnend in den 1950er Jahren, bauten zunächst die regionalen Verbände und Vereine, später der Gesamtverband ein weitverzweigtes Netz von Bildungseinrichtungen auf. Schwerpunkte waren und sind die Familienbildung und die berufliche Ausbildung junger Menschen. Der Bildungsarbeit wurde im Grundsatzprogramm der KAB von 1971 besondere Bedeutung zugesprochen. Ihr Ziel ist es, „die Arbeitnehmerschaft in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken und die Gesellschaft aus der Sicht der Arbeitnehmerschaft auf der Grundlage der katholischen Soziallehre in einem evolutionären Prozess mitzugestalten“ (Artikel 17) (zit. in Schmidt, 1989, S. 139). Eine an diesen Grundsätzen orientierte Familienbildung soll einerseits Hilfestellung geben bei der „Bewältigung der innerfamiliären und erzieherischen Probleme in der Arbeiterfamilie“ (ebd.) und andererseits dazu beitragen, „die Familie und ihre Mitglieder [zu] befähigen zur Mitarbeit bei der Lösung im familienpolitischen Bereich und am Arbeitsplatz“ (ebd.).

Auf diese Weise soll das kritische Bewusstsein der Teilnehmenden geschärft werden, um ihre Einbindung in und zugleich Abhängigkeit von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Zusammenhängen verständlich zu machen. Die Möglichkeiten der politischen Partizipation und des politischen Handelns bezogen auf eigene Interessen und Angelegenheiten sollen diskutiert und in die Praxis umgesetzt werden. Einige Bildungseinrichtungen der KAB orientieren sich didaktisch-methodisch an den Prinzipien des lateinamerikanischen Konzepts der Theologie der Befreiung, welche – über die Sozialethik der katholischen Soziallehre hinaus – eine eigene Handlungsethik entwickelte, die „die Artikulation ethischer Grundsätze und Orientierungen wie Menschenwürde, Option für die Armen, Gerechtigkeit, Befreiung und Solidarität“ beinhaltet (Grönefeld, 1989, S. 207).

Es bleibt zu fragen, inwiefern es der KAB zum einen gelingt, ihre Bildungsarbeit im Sinne einer gesellschaftlichen Gegenmacht zu gestalten und wie es zum anderen möglich wird, die Bildungsinhalte auf Grundlage der Erfahrungen der Arbeitnehmerschaft zu entfalten und im Dialog mit den Teilnehmenden die sozialen, politischen und ökonomischen Zustände zum Gegenstand der Reflexion zu machen (ebd., S. 217).

5.3.2 Wiederaufbau und Ausdifferenzierung der evangelischen Erwachsenenbildung

Der Wiederaufbau der evangelischen Erwachsenenbildung wurde wie der der katholischen Erwachsenenbildung begünstigt von der Auffassung der alliierten Siegermächte, dass die Kirchen als gesellschaftlich anerkannte Institution die Demokratisierung der Bevölkerung durch Bildungsarbeit unterstützen könnten (Rieger-Goertz, 2008, S. 162).

Dabei hatten die Vertreter der evangelischen Amtskirche ebenso wie die evangelischen Christen gegenüber Adolf Hitler und dem Nationalsozialismus durchaus widersprüchliche Auffassungen, die von unbedingter Zustimmung über eine neutrale Haltung bis hin zur Ablehnung und der aktiven Beteiligung an der Widerstandsbewegung reichen konnte. Einige Theoretiker und Praktiker des sozialen Protestantismus entschieden sich für den vollständigen Rückzug aus Kirche und Diakonie (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 1021 f.).

Die Politik Hitlers, zu Beginn seiner Machtübernahme mithilfe der Deutschen Christen die Kirchen gleichzuschalten, indem deren Repräsentanten in den erzwungenen Kirchenwahlen 1934 die Mehrheit erlangten und die weitere Arbeit der Landeskirchen bestimmten, führte zu innerkirchlicher Opposition und zum Kirchenkampf. Durch die Gleichschaltung der evangelischen Kirche sollten die bis dahin weitgehend selbstständig agierenden Landeskirchen in eine Reichskirche eingegliedert werden. Gegen diese Politik regte sich innerhalb der Kirche Widerstand, als einflussreichste oppositionelle Gruppe wurde 1934 die Bekennende Kirche gegründet, deren Mitglieder sich in der sogenannten „Barmer Theologischen Erklärung“⁶⁵ von der nationalsozialistischen Ideologie und staatlichen Totalitätsansprüchen abgrenzten und damit auch gegen die von Hitler unterstützten Deutschen Christen (ebd., S. 1023). „Gegen den Syntheseversuch der christlichen und nationalsozialistischen Welt- und Menschen-deutung betonte die Barmer Erklärung die alleinige Ausrichtung menschlichen Handelns an den in der Bibel bezeugten *Jesus Christus*“ (ebd., Herv. i. O.). Das Bekenntnis zu Jesus Christus sollte die Unabhängigkeit der Bekennenden Kirche signalisieren und zugleich einer Unterordnung unter staatliche Vorgaben eine Absage erteilen. Die Barmer Theologische Erklärung diente den Christen, die sich der Bekennenden Kirche zugehörig fühlten, im Nationalsozialismus als theologische Begründung und Orientierung für ihr Handeln. Beeinflusst wurde die Bekennende Kirche darüber hinaus von der bereits in den 1920er Jahren gegründeten ökumenischen Bewegung, die sich vor allem für eine sozioethisch begründete Reform der Wirtschaft stark machte und nach einem Weg zwischen individualistischem Liberalismus auf der einen und dem Kommunismus nach sowjetischem Vorbild auf der anderen Seite suchte, im Sinne einer „sozial verantwortlichen und gleichzeitig effektiven Wirtschaftsordnung“ (ebd., S. 1029).

Unmittelbar nach dem Ende des Nationalsozialismus wurde innerhalb der evangelischen Kirche darüber diskutiert, dass die Barmer Erklärung nicht explizit gegen den Antisemitismus, Rassismus, die Verfolgung der Juden und andere ausgegrenzte

65 <https://www.ekd.de/Barmer-Theologische-Erklärung-11292.htm>

Bevölkerungsgruppen sowie politisch missliebige Personen Stellung bezogen und sich davon abgegrenzt hatte. Am 8. August 1947 wurde unter Federführung der evangelischen Theologen Hans Joachim Iwand (1899–1960) und Karl Barth (1886–1968) vom Bruderrat der Evangelischen Kirche, dem nach Kriegsende weiterhin bestehenden Leitungsgremium der Bekennenden Kirche, das „Darmstädter Wort“ veröffentlicht.⁶⁶ In sieben Thesen, von denen vier jeweils beginnen mit dem Satz „Wir sind in die Irre gegangen“ wird die in Teilen unkritische Haltung der Bekennenden Kirche gegenüber dem nationalsozialistischen Regime im Rückblick selbstkritisch analysiert und die zukünftige Aufgabe der evangelischen Kirche im Hinblick auf die Unterstützung der Armen, der Völkerversöhnung und des Aufbaus eines demokratischen Staates dargestellt. Kritisiert wurde später, dass in dem Papier weder zum Antisemitismus noch zum Holocaust Stellung genommen wurde. Das sogenannte „Darmstädter Wort“ signalisiert eine politische Neuorientierung der evangelischen Kirche und lehnt Nationalismus, Nationalprotestantismus, Militarismus, die Verherrlichung des Machtstaates, einen illiberalen Konservatismus und Antikommunismus explizit ab. Die Positionen des „Darmstädter Wortes“ wurden innerhalb der Kirche kontrovers diskutiert und von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) nicht übernommen. Sie wurden aber Leitlinie des Handelns der evangelischen Kirche in der DDR, der westdeutschen Evangelischen Studentengemeinden (ESG), der Aktion Sühnezeichen oder der Ostermarsch-Bewegung.

Im Lichte neuerer Forschungsergebnisse (Kirchengeschichte und Nationalsozialismusforschung) wird die Rolle der Bekennenden Kirche kritischer gesehen als bisher. Die Einschätzung der Alliierten, den großen Kirchen in Bezug auf ihre Haltung zum Nationalsozialismus eine gewisse Unbedenklichkeit zu bescheinigen, wird bereits seit Längerem hinterfragt.⁶⁷ So wurde nachgewiesen, dass es im Protestantismus sehr unterschiedliche Haltungen zum Nationalsozialismus gab, die von überzeugter Zustimmung über Anpassung und Ambivalenz, eher passiver Resistenz bis zur aktiven Beteiligung am Widerstand reichen konnten (Blaschke, 2014, S. 187–189). Kritisch reflektiert wird, ob das in der historischen Selbstdarstellung lange Zeit im Vordergrund stehende Narrativ des kirchlichen Widerstandes einiger Mitglieder der Bekennenden Kirche die Realität vollständig abbildete (Schulze, 2021).

Die Verstrickung der evangelischen Kirche mit dem Nationalsozialismus und ihre (Mit-)Schuld am Krieg wurde in der „Stuttgarter Schulderklärung“ thematisiert, die die neu gegründete Evangelische Kirche Deutschland (EKD) am 18./19. Oktober 1945 gegenüber dem Ökumenischen Rat der Kirchen (ÖRK) zum Ausdruck brachte.⁶⁸ Dort heißt es wörtlich:

66 Zur Entstehung des „Darmstädter Wortes“ siehe https://de.wikipedia.org/wiki/Darmstädter_Wort sowie einen Beitrag von Jens Bayer-Gimm (2022) unter <https://www.ekd.de/die-deutschen-auf-dem-irrweg-74501.htm>. Der Text des „Darmstädter Wortes“ unter <https://www.ekd.de/wort-des-bruderrates-der-ekd-zum-politischen-Weg-unseres-Volkes-71469.htm>.

67 So konnte beispielsweise für eine Mehrheit der evangelischen Pastoren in Schleswig-Holstein, die sich der Bekennenden Kirche zugehörig fühlten, eine hohe Affinität zum Nationalsozialismus nachgewiesen werden, sowohl im Denken als auch im politischen Handeln (Hertz, 2022).

68 Stuttgarter Schulderklärung <https://www.ekd.de/11300.htm>, als Faksimile zu finden unter https://www.1000dokumente.de/Dokumente/Das_Stuttgarter_Schuldbekennntnis_der_Evangelischen_Kirche_in_Deutschland

„Mit großem Schmerz sagen wir: Durch uns ist unendliches Leid über viele Völker und Länder gebracht worden. Was wir unseren Gemeinden oft bezeugt haben, das sprechen wir jetzt im Namen der ganzen Kirche aus: Wohl haben wir lange Jahre hindurch im Namen Jesu Christi gegen den Geist gekämpft, der im nationalsozialistischen Gewaltregiment seinen furchtbaren Ausdruck gefunden hat; aber wir klagen uns an, dass wir nicht mutiger bekannt, nicht treuer gebetet, nicht fröhlicher geglaubt und nicht brennender geliebt haben.“

Die Erklärung war nicht unumstritten und löste lang andauernde kircheninterne Kontroversen aus. Sie rankten sich einerseits um die Frage, ob diese Darstellung, die zwar eine gewisse Mitschuld signalisiert, aber nicht das tatsächliche Ausmaß der Unterstützung des Nationalsozialismus eingesteht, der Wahrheit entspricht. „Den Kirchen wurde es zu leicht gemacht, sich in der Opferrolle zu gefallen. Bis in die 1960er Jahre war es, von seltenen Zweifeln abgesehen, selbstverständlich, dass sie zum Widerstand gehörten“ (Blaschke, 2014, S. 240 f.). Andererseits geht es implizit um die Frage, inwiefern Kirchenvertreter aufgrund der lutherischen Tradition und Pflicht, die jeweilige Obrigkeit oder den Staat anzuerkennen, gar nicht anders konnten, als die Nationalsozialisten zu unterstützen. „Die Auseinandersetzung konzentrierte sich auf ethische und theologische Fragen wie Widerstandsrecht und Obrigkeitshörigkeit im Anschluss an Paulus und Luther“ (ebd., S. 241). Es wurde eine Erinnerungskultur gepflegt, „in der die Kirchen zu Widerstandsgruppierungen gegen den Nationalsozialismus stilisiert wurden“ (Hertz, 2022, S. III), wodurch die tatsächliche Reichweite der Schuld lange Zeit im Ungefähren blieb.

Obwohl nachweisbar eine Mehrheit der Mitglieder der Bekennenden Kirche dem Nationalsozialismus nahestanden, ihn unterstützten oder zumindest tolerierten, beteiligte sich eine Minderheit, ebenso wie katholische Geistliche, aktiv am Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Sie schlossen sich Widerstandsgruppen wie dem Kreisauer Kreis und Freiburger Kreis an, viele von ihnen kamen dafür ins Gefängnis oder in Konzentrationslager; einige bezahlten ihren Widerstand mit dem Leben.⁶⁹ Sowohl der Kreisauer als auch der Freiburger Kreis entwarfen für die Zeit nach dem Nationalsozialismus Zukunftspläne zur Neugestaltung von Politik und Wirtschaft. Strategien zur Überwindung sozialer Not, die nach Auffassung vieler Widerstandskämpfer dem Nationalsozialismus zur Macht verholfen hatte, wurden diskutiert. Sie formulierten im Sinne der katholischen Soziallehre und evangelischer sozialetischer Positionen Ideen zu sozialen Grundrechten und zu den Menschenrechten, zur Verankerung der Mitbestimmung, zur Gründung von Gewerkschaften sowie weitergehenden sozialistischen Konzepte (Jähnichen & Friedrich, 2005, S. 1031).

Beide Kirchen setzten sich nach dem Zweiten Weltkrieg nur zögerlich mit ihrem Verhältnis zum Nationalsozialismus und seiner antisemitischen, rassistischen und antikommunistischen Politik auseinander. Diese Haltung wurde vermutlich begünstigt durch die Auffassung der Siegermächte, die Kirchen zu Garanten der Demokratie zu

69 Die virtuelle Ausstellung der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für kirchliche Zeitgeschichte „Widerstand? Evangelische Christinnen und Christen in der Zeit des Nationalsozialismus“ informiert ausführlich zu Widerstandskämpferinnen und -kämpfern aus den Reihen der Evangelischen Kirche <https://de.evangelischer-widerstand.de/?#/karte/19331934>.

deklarieren und ihnen im Rahmen der demokratischen Reeducation der Bevölkerung eine wesentliche Rolle zuzuweisen.

Wiederaufbau der evangelischen Erwachsenenbildung nach 1945

Die Strukturbildungsprozesse und die Organisationsentwicklung der evangelischen Erwachsenenbildung nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, insbesondere für die Zeit zwischen 1945 und 1961 bis zur Gründung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), sind bisher weniger gut dokumentiert und wissenschaftlich aufgearbeitet als die der katholischen Erwachsenenbildung (Bollewski, 1968; Ahlheim, 1982, S. 126 f.). Ahlheim weist darauf hin, dass für diesen Zeitraum thematisch relevante Quellen und Dokumente schwer zugänglich sind bzw. kaum Informationen dazu existieren. Zudem zeichnete diese Zeit eine gewisse Theoriemüdigkeit aus, so dass „der weithin fehlenden theoretischen Reflexion [...] eine selbstverständliche erwachsenenbildnerische Praxis in den verschiedensten Gebieten gegenübersteht“ (Ahlheim, 1982, S. 128), die bis heute kaum dokumentiert und erforscht ist. Hinzu kam, dass die evangelische Kirche, trotz des Ansinnens der Siegermächte, durch kirchliche Bildungsarbeit die Demokratisierung der Bevölkerung zu unterstützen, dem Aufbau einer eigenständigen Erwachsenenbildung zunächst nur geringe Aufmerksamkeit schenkte. Dies führte dazu, dass sie „bis zur Mitte der sechziger Jahre ein weder besonders beachteter noch intensiv geförderter Bereich war. Sie mußte sich weder abgrenzen noch legitimieren, sie spricht deshalb vor allem aus den verstreuten, und bisher kaum systematisierten Zeugnissen des pädagogischen Alltags“ (ebd., S. 128 f.).

Die in regelmäßigen Abständen veröffentlichten Stellungnahmen der 1961 gegründeten Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) geben Hinweise auf die Entwicklung des Selbstverständnisses der evangelischen Erwachsenenbildung. Der Arbeitsgemeinschaft wurden bei ihrer Gründung verbandspolitische Aufgaben zugeordnet. Sie war ursprünglich ein „ehrenamtlich geleiteter, juristisch verfasster Verbund von den Akteuren der Evangelischen Erwachsenenbildung, die einen Zweckverband zur öffentlichen Artikulation ihres Selbstverständnisses und der Vertretung ihrer Anliegen und Interessen bilden“ (Seiverth, 2013a, S. 13). An der Entwicklung der DEAE lässt sich die Genese des Selbstverständnisses und der allmählich entstehenden theoretischen Verortung und Begründung der evangelischen Erwachsenenbildung in einem gewissen Maße ablesen.

Die Strukturbildungsprozesse der evangelischen Erwachsenenbildung ähneln denen der katholischen Erwachsenenbildung in Bezug auf eine Differenzierung zwischen innerkirchlichem Bildungsauftrag und Verbindlichkeiten auf der einen Seite und ihrer Verortung als Teil des öffentlich verantworteten Weiterbildungssystems auf der anderen Seite. Darin unterliegt die Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft den Maßgaben der öffentlichen Förderung und steht allen Bevölkerungsgruppen offen. Innerkirchliche Bildungsaufgaben beziehen sich sowohl auf die Jugendarbeit und den Konfirmandenunterricht (Strunk, 1982, S. 178) als auch auf eine kirchliche oder kirchlich verantwortete Erwachsenenbildung, mit dem Schwerpunkt

auf eine theologische und gesellschaftspolitische Bildung. Diese wurde vor allem auf der Ebene von Kirchengemeinden und Verbände organisiert, für die erwachsenenbildnerische Aufgaben nicht im Mittelpunkt standen (Ahlheim, 1982, S. 125). Sie zielen auf die „Befähigung von Laien und von ehrenamtlichen Mitarbeitern der Kirche, Aufgaben in Kirche und Öffentlichkeit wahrzunehmen und eine christliche Existenzform unter Bedingungen moderner Lebensformen zu führen“ (Seiverth, 2013a, S. 19).

Der Strukturbildungs- und Institutionalisierungsprozess der evangelischen Erwachsenenbildung war bis Mitte der 1980er Jahre weitgehend abgeschlossen und folgendermaßen organisiert. Neben eher unverbindlichen Gesprächskreisen und Initiativgruppen präsentiert sich die Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft in unterschiedlichen Organisationsformen und Einrichtungen.

- *Internatseinrichtungen*: evangelische Heimvolkshochschulen, Evangelische Akademien, regionale Bildungszentren
- *Vereine, Werke und Verbände*: Frauenarbeit, Männerarbeit, Industrie- und Sozialarbeit, Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden
- *Abend- und Tageseinrichtungen*: Familienbildungsstätten, lokale und regionale Bildungsstätten
- *Zentraleinrichtungen*: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Comenius-Institut – Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft (gegründet 1954), Einrichtungen für Erwachsenenbildung auf Ebene der Landeskirchen (Spitzner, 1984, S. 381 f.).

Analog zur Entwicklung der katholischen Erwachsenenbildung können aus den vorliegenden Darstellungen zeitliche Phasen des Aufbaus der evangelischen Erwachsenenbildung abgeleitet werden: 1. Phase: 1945–1960; 2. Phase: 1960er Jahre; 3. Phase: 1970–1980.

Die *erste Phase* des Aufbaus der evangelischen Erwachsenenbildung fällt in die Zeit von 1945 bis 1960 und ist gekennzeichnet von unterschiedlichen Positionen, die von kulturkritisch-konservativ bis hin zu sozialistisch-progressiven reichten. Allerdings waren

„die Ansätze weder bildungstheoretisch noch gesellschaftstheoretisch, weder theologisch noch ekklesiologisch mit wissenschaftlichem Anspruch durchdacht; auch ist der Zusammenhang solch globaler Grundorientierungen mit der de facto betriebenen Praxis nicht ohne weiteres herzustellen“ (Strunk, 1982, S. 178).

Differenzierte Perspektiven auf die Erwachsenenbildung prägten den eher ungeordneten Strukturbildungsprozess und die einzelnen erwachsenenbildnerischen Praxisfelder wandten sich an unterschiedliche Zielgruppen. So entwickelten sich

„Männer- und Frauenarbeit, Industrie- und Handwerkerarbeit, Heimvolkshochschulen und Akademien, ganz zu schweigen von der Gemeindefarbeit mit Erwachsenen; sie betreiben Erwachsenenbildung in dem ihnen je eigenen Rahmen, in Ausprägungen und Motiven, die zunächst nur dadurch verbunden waren, daß ihnen die Adressatengruppe der Erwachsenen gemeinsam war, soweit sie sich von evangelischen Einrichtungen anspre-

chen ließen. Erwachsenenbildung war lange Zeit lediglich der formale Oberbegriff für diese Vielfalt von Institutionen und Arbeitsansätzen; die tatsächliche Arbeit war eher traditionellen Ansätzen verpflichtet“ (ebd.).

In Bezug auf ihre Anbindung an die Kirche wiesen und weisen diese Bereiche unterschiedliche Reichweiten auf, die für die evangelische Erwachsenenbildung zu einem gewissen „Binnenpluralismus“ bzw. „Binnenpartikularismus“ führten (Knoll, 1973, S. 246). Ahlheim hebt hervor, dass neben den Bildungshäusern in den 1950er Jahren Formen evangelischer Bildungsarbeit aufgebaut wurden, die sich an den religiösen Sozialisten und den evangelischen Arbeiterbildungsvereinen der Weimarer Zeit orientierten. Entsprechende Konzepte wurden aber nur von einer Minderheit getragen (Ahlheim, 1982, S. 188 ff.). Insgesamt bescheinigt Ahlheim der evangelischen Kirche eine Entwicklung der Restauration und Anpassung an die bestehenden politischen Verhältnisse in der neu gegründeten Bundesrepublik. Er begründet dies einerseits mit der konservativen Grundhaltung der evangelischen Kirche, die auch die religiösen Sozialisten nicht überwinden konnten. Andererseits mit den innerkirchlich kontrovers diskutierten Auffassungen zur Verhältnisbestimmung der Kirche zwischen Religion und Glauben auf der einen und gesellschaftlichem Leben auf der anderen Seite. Dieses als Widerspruch erlebte Spannungsverhältnis musste „jedes intensive Eingehen auf die Alltagsrealität und die Eigendynamik von Alltagserfahrung, nicht zuletzt auch in der Arbeitswelt, als Bedrohung der kirchlich-theologischen Identität erscheinen lassen“ (ebd., S. 144). Dennoch stellten einige Organisationen und Einrichtungen, die sich teilweise in Kombination mit sozialer Arbeit, der evangelischen Bildungsarbeit annahmen, in der Praxis durchaus den Lebens- und Arbeitsweltbezug ihrer Teilnehmenden in den Mittelpunkt.

Die *zweite Phase* des Aufbaus umfasst die 1960er Jahre. Ausgangspunkt war die Gründung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DAEA) im Jahr 1961. Diese erfolgte weniger aufgrund innerkirchlicher Überlegungen zum Ausbau dieses Tätigkeitsfeldes, sondern vielmehr als Reaktion auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung (Seiverth, 2013a, S. 17). Durch das Gutachten erhielt die Erwachsenenbildung größere bildungspolitische Aufmerksamkeit als bisher, indem neben der freien die sogenannte gebundene Erwachsenenbildung aufgewertet wurde. Der Beginn staatlicher Unterstützung sowohl der freien als auch der gebundenen Erwachsenenbildung führte zu einer Stellungnahme der DEAE im Jahr 1967, die darin aus bildungspolitischer Perspektive die gleichwertige Unterstützung gebundener, das heißt interessegeleiteter Erwachsenenbildung forderte, wie sie die kirchliche Erwachsenenbildung vertrat.

In der Stellungnahme „Überlegungen zur Erwachsenenbildung“ finden sich konkrete Hinweise zum Selbstverständnis evangelischer Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer Ziele, Aufgaben und spezifischen Merkmale. Danach ist es ihr Anliegen, Informationen über historische und aktuelle Entwicklungen und Zusammenhänge zu vermitteln, verbunden mit theologischen Begründungen, die zu einer „selbständigen und verantwortungsvollen Entscheidung in Glaubensfragen“ führen können (DEAE, 1967,

S. 347). Die Vermittlung mit dem Ziel der gemeinsamen Wahrheitsfindung orientiert sich am dialogischen Prinzip. Zudem gilt Offenheit im Zugang zu den Veranstaltungen, weder von Teilnehmenden noch von Lehrenden wird eine konfessionell-religiöse Zugehörigkeit erwartet (ebd., S. 348).

Das Papier benennt vier Handlungsbereiche evangelischer Erwachsenenbildung: Beruf (Aus- und Weiterbildung), Freizeit (Bildung der Person), Familie (Familienbildung), Gesellschaft und Staat (politische Bildung). Es zeigt sich damit anschlussfähig an die Ideen des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen (ebd., S. 346). Evangelische Erwachsenenbildung will informieren und orientieren, es will „die eigene Urteilsbildung ermöglichen und Hilfe zur Bewältigung des Daseins geben“ (ebd.). Darüber hinaus ist es Ziel, „das Gewissen des Menschen anzusprechen, seine sittlichen Kräfte [zu] wecken und sinnvolles praktisches Handeln [zu] ermöglichen und ein[zujüben“ (ebd.). Dadurch soll den Teilnehmenden Möglichkeiten der gesellschaftlichen Integration eröffnet werden um „unsere demokratische Ordnung zu festigen und weiterzuentwickeln“ (ebd.). Die Ziele verdeutlichen, dass sich die evangelische Erwachsenenbildung in der Demokratie der Bundesrepublik verortet und sie unterstützt. In Bezug auf die politische Bildung wird auf ihre theologische Einbettung und Perspektive hingewiesen:

„Evangelische Erwachsenenbildung will vom Evangelium her dazu anleiten, dass der einzelne die Zusammenhänge innerhalb der pluralistischen Gesellschaft verstehen und von daher sein Verhalten selbständig bestimmen kann. Darüber hinaus bemüht sich Evangelische Erwachsenenbildung, der Gestaltung des sozialen, kulturellen und politischen Lebens zu dienen“ (ebd., S. 347).

Allerdings versteht sich die evangelische Erwachsenenbildung nicht als „kirchliche Schulung“ vielmehr will sie „einen freien Austausch der Meinungen herbeiführen und zu selbständigen Entscheidungen fähig machen. Sie will kritisches und verantwortliches Denken wecken“ (ebd., S. 348). Die theologische Perspektive evangelischer Erwachsenenbildung soll ebenfalls zum Tragen kommen: „Im Besonderen will sie auch die Einsicht in theologische Zusammenhänge fördern und zu einer selbständigen und verantwortungsvollen Entscheidung in Glaubensfragen hinführen“ (ebd., S. 348).

In Bezug auf die praktische Umsetzung dieser Ziele und Aufgaben wird vorgeschlagen, einerseits existierende Einrichtungen und Institute, die überwiegend der Erwachsenenbildung dienen, wie die Evangelischen Akademien und Heimvolkshochschulen, die Bildungshäuser und Studienzentren in den Großstädten, die Mütterschulen und auch die Frauen- und Männerwerke weiter auszubauen. Andererseits wird empfohlen, mit Volkshochschulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen anderer Träger wie den Gewerkschaften und den Arbeitgeberverbänden zu kooperieren (ebd., S. 346).

Als Alleinstellungsmerkmal, das die Identität der evangelischen Erwachsenenbildung kennzeichnet, wird ihr „verbindender Charakter“ hervorgehoben. „Es ist eine besondere Aufgabe der Christen in der Welt, Gegensätze auszugleichen, zum Frieden zu verhelfen und, wo immer es geht, Brücken zu bauen“ (ebd., S. 349). Die christliche Botschaft und der Glauben sollen dazu beitragen, „Getrenntes zu verbinden und Aus-

einanderstrebendes zusammenzuhalten“ (ebd.). Dies erscheint in einer modernen Gesellschaft, die sich durch Differenzierung und Pluralisierung der Lebenswelten auszeichnet, besonders wichtig:

„Die Evangelische Erwachsenenbildung soll darum bemüht sein, in der pluralistischen Gesellschaft ein Bindeglied darzustellen, divergierende Anschauungen und Gruppen zueinander zu führen, ein Gespräch zwischen ihnen zu ermöglichen und bei der Ausarbeitung von Grundlagen für das gemeinsame Leben mitzuwirken. Diese vermittelnde Aufgabe der Christen kann auch noch dort zu Resultaten führen, wo sonst ein Brückenschlag unmöglich scheint“ (ebd.).

In diesem Sinn kann die Arbeit der evangelischen Erwachsenenbildung in Bezug auf ihre verschiedenen Handlungsbereiche als soziales und politisches Engagement interpretiert werden, das Menschen zusammenführen möchte. Die Bildungsarbeit sollte als Hilfe zur Selbsthilfe die Teilnehmenden in ihren Berufs-, Familien- und Alltagsleben unterstützen, sowie die Entwicklung ihres gesellschaftlichen und politischen Bewusstseins fördern und dadurch die Demokratie festigen.

Die in dem Papier ebenfalls vorgestellten Pläne zur besseren Koordinierung der verschiedenen Aktivitäten der evangelischen Erwachsenenbildung (regionale Arbeitsgemeinschaften, Landesbeauftragte, DEAE, Landeskirchen und internationale Zusammenarbeit) zielten auf die Weiterentwicklung des Selbstverständnisses evangelischer Erwachsenenbildung und auf die Erhöhung ihrer Sichtbarkeit, um auf bildungspolitischer Ebene mehr Gewicht und Einfluss zu gewinnen (ebd., S. 350). Das Papier dokumentiert den Strukturbildungsprozess der evangelischen Erwachsenenbildung bis in die Mitte der 1960er Jahre und verweist zugleich auf zukünftige Arbeitsschwerpunkte.

Die *dritte Phase* der Entwicklung von 1970 bis in die 1980er Jahre war geprägt vom „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1970, dessen bildungspolitische Ziele die Erwachsenenbildung im Gesamtbildungssystem neu verorteten und den Ausbau der evangelischen Erwachsenenbildung beeinflussten. Weiterbildung sollte als vierte Säule des Bildungssystems ein gleichberechtigter und integraler Bestandteil werden, was eine stärkere Einflussnahme des Staates mitein-schloss (Zeuner, 2015, S. 11). Darüber hinaus führte die Verabschiedung erster Erwachsenenbildungsgesetze in einigen westdeutschen Bundesländern zu einer Verbesserung ihrer strukturellen und finanziellen Absicherung, wodurch sich die Bedingungen für die Erwachsenenbildung fundamental veränderten. Es galt nicht mehr das Subsidiaritätsprinzip, vielmehr mussten die Länder die Unterstützung der Erwachsenenbildung im Sinne sozialstaatlicher Daseinsvorsorge gewährleisten (Strunk, 1982, S. 178). Diese Entwicklung erwies sich für die evangelische Erwachsenenbildung als Dilemma, denn sie wurde „Teil eines plural verfaßten Systems der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung und zugleich Teil des innerkirchlichen Bildungssystems mit seinen eigenen Voraussetzungen und Anforderungen“ (ebd.).

Dieses Spannungsverhältnis thematisierte der ehrenamtliche Präsident der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Wolfgang Böhme (1919–2010), anlässlich ihres zehnjährigen Bestehens, indem er die Wechselwirkung zwischen dem Evangelium und einem emanzipatorisch verstandenen Bildungspro-

zess diskutierte (Böhme, 1971). Er verwies auf Besonderheiten einer Bildung, die aus mit dem Evangelium heraus begründet werden: Sie orientiert sich an Dimensionen wie der Verwiesenheit des Menschen auf Gott, an Humanität und Menschenwürde, an der prinzipiellen Offenheit der Bildung, damit diese nicht zur Ideologie werde. Bildung in diesem Sinn soll Lebenshilfe leisten, es sei ihre Aufgabe, „Gewissheit zu geben, vor Resignation zu bewahren und mit alledem Lebens- und (Sterbe-)hilfe zu vermitteln“ (ebd., S. 76). In einer Stellungnahme der DEAE aus dem Jahr 1983, die vor allem innerkirchliche Wirkung erzielen wollte, heißt es zur evangelischen Erwachsenenbildung: Sie bezieht „die persönlichen und gesellschaftlichen Fragestellungen auf die Verheißungen und Gebote Gottes. Hier liegt ihr ‚Proprium‘, das sie mit allen gesellschaftskritischen, lebenserhaltenden und weltgestaltenden Konsequenzen wahrzunehmen hat“ (DEAE, 1983, S. 4).

Mitte der 1980er Jahre war der Strukturbildungsprozess der evangelischen Erwachsenenbildung in Bezug auf ihre Institutionalisierung im Wesentlichen abgeschlossen (Seiverth, 2013a, S. 26; Comenius-Institut, 2019). Sie wurde öffentlich anerkannt und partizipierte entsprechend den gesetzlichen Vorgaben an der öffentlichen Förderung. Dies heißt aber nicht, dass die evangelische Erwachsenenbildung seither keine Veränderungen erfahren hätte. Insbesondere ihre Positionierung zwischen Kirche und öffentlicher Daseinsvorsorge – und die damit verbundene Verantwortungsübernahme – wurde immer wieder thematisiert und kontrovers diskutiert. Angesichts der veränderten Erwartungen, die seitens des Staates seit Mitte der 1980er Jahre an die Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems gestellt wurden (Vorrang der beruflichen Weiterbildung und die gleichzeitige Anforderung an die Erwachsenenbildung, sinnstiftend zu wirken (Seiverth, 2013a, S. 28)), sah sich die evangelische Erwachsenenbildung immer wieder herausgefordert, ihre Positionen zu bekräftigen oder neu zu bestimmen und in kontroverse gesellschaftliche Diskurse öffentlich einzubringen (ebd., S. 38–40). Ebenso musste sie auf politische und bildungspolitische Anforderungen nicht nur auf nationaler, sondern auch auf europäischer Ebene (Lissabon-Strategie) reagieren (ebd., S. 42 f.).

Träger und Organisationen der evangelischen Erwachsenenbildung

Die unterschiedlichen Anforderungen, denen die evangelische Erwachsenenbildung sowohl innerkirchlich als auch in Bezug auf das öffentliche Erwachsenenbildungswesen Rechnung trägt, spiegeln sich in ihrer organisatorischen und institutionellen Vielfalt. Zu unterscheiden ist zwischen übergeordneten Verbänden, Arbeitsgemeinschaften oder Vereinen, die eine bestimmte Klientel oder auch Handlungsfelder auf der politischen Ebene vertreten (Knoll, 1973, S. 254) und Einrichtungen wie evangelischen Heimvolkshochschulen, Akademien oder Familienbildungsstätten sowie innerkirchlichen Bildungsangeboten auf Ebene der Gemeinden oder Landeskirchen. Diese plurale Struktur hatte sich bereits in den 1950er Jahren herausgebildet und bestimmt bis heute mit kleineren Varianten das Bild der evangelischen Erwachsenenbildung (Fleige, 2011, S. 9; Comenius-Institut, 2019).

Im Folgenden werden aus der Vielzahl der Möglichkeiten zwei Beispiele evangelischer Bildungsarbeit herausgegriffen, deren Arbeit in der Tradition sozialer Bewegun-

gen verorten lässt. Im ersten Beispiel wird die Entwicklung der Evangelischen Akademien als eine Einrichtungstyp evangelischer Erwachsenenbildung vorgestellt, die ab 1945 in verschiedenen Landesteilen gegründet wurden mit dem Ziel, einen Ort für den Dialog zwischen Kirche und Welt anzubieten. Das zweite Beispiel stellt evangelisch begründete Bildungsarbeit vor, die im Kontext vom *Kirchlichen Dienst in der Arbeitswelt* (KDA) organisiert wird. Die Organisation, deren Anfänge bis in die 1950er Jahre zurückverfolgt werden können und in der unterschiedliche Initiativen und Organisationsformen vereinigt sind, stellt in Bezug auf Aufgaben und Zielsetzungen ein Pendant zur Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) dar.

Evangelische Akademien seit 1945

Die Evangelischen Akademien entstanden nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, ähnlich den Katholischen Akademien, als Ausdruck eines gewandelten Bewusstseins der evangelischen Kirche in Bezug auf ihre Rolle in Staat und Gesellschaft. Säkularisierung, Industrialisierung und Modernisierung, einhergehend mit Individualisierung und gesellschaftlicher Differenzierung führten nach 1945 einerseits zu einer religiösen Entleerung und einem gewissen Kulturpessimismus (Schildt, 1999, S. 111), andererseits aber auch zu dem Bedürfnis, sich mit den veränderten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen kritisch und konstruktiv auseinanderzusetzen. Einige Evangelische Akademien entwickelten innerhalb der Bildungslandschaft der evangelischen Kirche in den 1950er Jahren inhaltliche Angebote für marginalisierte Bevölkerungsgruppen, die sie im Sinne früherer evangelischer Bildungsarbeit einerseits Hilfe zur Selbsthilfe vermitteln wollten. Die grundlegende Anerkennung der demokratischen Gesellschaft und des Staates bilden eine Konstante, auch wenn je nach inhaltlichen Schwerpunktsetzungen die Akademien auch im Rahmen der politischen Bildungsangebote und Diskussion kritisch zu den gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen Stellung nahmen.

Die Gründung von Evangelischen Akademien auf Landesebene fällt in die Frühphase des Wiederaufbaus der evangelischen Erwachsenenbildung zwischen 1945 und 1950. Die erste wurde 1945 von Eberhard Müller (1906–1989) in Bad Boll in Württemberg gegründet. Ihr folgten weitere in den Landeskirchen Hessen-Nassau, der evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannover und der bayerischen Landeskirche (Martiny, 1977, S. 55). 1946 wurden unter dem Namen Evangelische Akademie in Hamburg die ersten Vorträge gehalten, daraus entwickelte sich eine Stadtakademie, eine Organisationsform, die bis zur Gründung der Evangelischen Akademie in Berlin 1951 einmally blieb (Zeuner, 2000, S. 221). Es folgten Gründungen in fast jeder Landeskirche, so dass heute, nach einigen strukturellen und organisatorischen Umbrüchen insgesamt siebzehn Evangelische Akademien existieren.⁷⁰

Die Evangelischen Akademien wollten kontroverse Diskussionen aufgreifen, die bereits in den evangelischen den Arbeitervereinen des neunzehnten Jahrhunderts und in den 1920er und 1930er Jahren in Einrichtungen der evangelischen Erwachsenenbildung geführt wurden. Im Mittelpunkt standen Fragen zum Verhältnis zwischen evan-

70 <https://www.evangelische-akademien.de> (Abruf am: 21. September 2025)

gelischen Christen und der evangelischen Amtskirche sowie zwischen der Kirche und der Welt. Als ein Vorläufer der Evangelischen Akademien wird die „Apologetische Zentrale“ im Johannesstift in Berlin–Spandau genannt, die von 1932 bis zu ihrem Verbot 1937 sozialethische und gruppenbezogene Tagungen anbot, in deren Mittelpunkt das Gespräch zwischen Kirche und Welt stand (Kallenbach, 1975, S. 198). Der Reichsausschuß der Deutschen Evangelischen Woche der Bekennenden Kirche, über den bis seinem Verbot 1937 in fast allen größeren Städten Deutschlands evangelische Tage, Wochen oder Rüstzeiten angeboten wurden, hatte seinen inhaltlichen Zielsetzungen nach ebenfalls Vorbildcharakter. Geschäftsführer des Ausschusses war von 1935 bis 1937 der Theologe Eberhard Müller (1906–1989).

Als Mitglied der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) prägte er die Evangelischen Akademien nicht nur in Deutschland, sondern engagierte sich weltweit für die Einrichtung ähnlicher Häuser (Grünzinger, 1997, S. 356). Darüber hinaus gründeten die Deutschen Christen im Rheinland unter dem Namen Evangelische Akademie ab 1933 kirchliche Bildungs- und Schulungseinrichtungen. Deren „Programm verband politische Bildung im Sinn einer fraglosen Bindung an den Nationalsozialismus mit Volksmission an Gebildete im Sinn eines Deutschen Christentums“ (Siegele-Wenschkewitz, 1999, S. 193). Trotz ihrer inhaltlichen Anpassung an die Ideologie des Nationalsozialismus wurden ihre Veranstaltungen nach kurzer Zeit von der Geheimen Staatspolizei untersagt (ebd.). Auch wenn die kritische evangelische Bildungsarbeit im Nationalsozialismus verboten wurde, entwickelten einige kritische Theologen, u. a. Helmut Thieleck (1908–1986), während des Krieges Konzepte für eine kirchliche Akademiearbeit, die nach dem Krieg verschiedenen Landeskirchen zur Kenntnis gebracht wurden (ebd., S. 192).

Nach 1945 wollten die Evangelischen Akademien als Einrichtungen ein politisches Zeichen setzen und zum politischen und gesellschaftlichen Wieder- und Neuaufbau Deutschlands unter demokratischen Voraussetzungen beitragen. Unter Anerkennung der Schuld der evangelischen Kirche, sich nicht oder zu wenig gegen das nationalsozialistische Regime zur Wehr gesetzt zu haben, wollten die Akademien der Bevölkerung ein Forum für Austausch und kontroversen Diskurs bieten. Ihrem Selbstverständnis nach sahen sich die Evangelischen Akademien nicht als berufliche Fortbildungseinrichtungen für kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern als Orte, die sich aktiv für einen Dialog zwischen Kirche und Welt einsetzten.

Die Satzung des Leiterkreises der Evangelischen Akademien in Deutschland aus dem Jahr 1947 wies darauf hin, dass die Akademien Interessierten aller politischen und kirchlichen Richtungen offenstehen sollten, zugleich wurde die Unabhängigkeit von „allen einseitigen politischen, wissenschaftlichen oder kirchenpolitischen Bindungen“ betont (Satzung des Leiterkreises, 1947, S. 60). Die Akademien wollten sich nicht von der Kirche und der realen Welt abkapseln, sondern die Gegenwart politisch und sozial mitgestalten. Ein Selbstverständnis, das auch die Arbeit der Hamburger Akademie prägte:

„Die Evangelische Akademie ist nicht Stätte der Ausbildung für Theologen oder andere kirchliche Berufe. Ihr Dienst gilt den Menschen aller Berufe in den Fragen der äußeren

und inneren Existenz. Sie will dem Menschen in der Verantwortung des Lebens begegnen, damit er die Grundordnungen seines persönlichen wie des öffentlichen Lebens neu durchdenken und aufrichte. Sie will helfen zu einem gegenwärtigen Verständnis der christlichen Botschaft, ihrer Auseinandersetzung mit anderen Geistesbewegungen, sowie ihres Weges durch die Geschichte bis in das Leben und die Aufgaben der Gegenwart hinein“ (Evangelische Akademie der Hamburgischen Landeskirche, 1950).

Der Dialog zwischen Kirche und Welt konzentrierte sich auf drei inhaltliche Schwerpunkte: die Fokussierung auf die Bedürfnisse bestimmter Berufsgruppen, weltanschauliche Auseinandersetzungen und Diskussionen über Brennpunkte von Politik und Kultur sowie „Geistige Diakonie“ als Daseinsorientierung (Ziegenrücker, 1971, S. 23). Das übergeordnete Ziel des Dialogs zwischen Kirche und Welt wurde von allen Einrichtungen verfolgt, während sich die inhaltlichen Schwerpunkte sowie die theologische und politische Verortung durchaus unterscheiden konnten. Daher konnte der Leiter der Evangelischen Akademie Hofgeismar, Hans-Gernot Jung, 1972 in einem Vortrag feststellen: „Eine allgemein akzeptierte Definition der Akademiearbeit gibt es noch nicht“ (Jung, 1972, S. 108).

Die Akademie Bad Boll hat ihre Geschichte und damit auch die stetige Entwicklung inhaltlicher Schwerpunkte ausführlich dokumentiert.⁷¹ Die Darstellung zeigt exemplarisch, auf welche Weise eine Akademie aktuelle gesellschaftspolitische Themen programmatisch aufgreift und dabei unter Umständen auch Kontroversen mit der Kirche und der Politik in Kauf nimmt. In den ersten zehn Jahren standen politische Themen wie die Westintegration, die Wiederbewaffnung und die Gefahren des Kommunismus im Vordergrund. In den 1960er Jahren bot die Akademie Möglichkeiten eines „revolutionären Treffens“. Der Wortführer der Studentenbewegung, Rudi Dutschke (1940–1979), und der Tübinger Philosoph Ernst Bloch (1885–1977) waren eingeladen, ihre Positionen zu Politik und Demokratie zu diskutieren. In Bad Boll fanden Ende der 1970er Jahre die ersten Frauentagungen zum Feminismus und zur feministischen Theologie statt. Mit Leitungswechseln veränderten sich die Themenschwerpunkte immer wieder. So wurden in den 1980er Jahren die Themen Frieden, Entwicklungsarbeit/Dritte Welt, Ökumene und Nachhaltigkeit bedeutsamer. Ab dem Jahr 1990 rückten die Folgen der deutschen Wiedervereinigung und die europäische Integration in den Vordergrund. Seit der Jahrtausendwende kommen Fragen einer Neugestaltung der sozialen Marktwirtschaft wieder in den Blick. Es geht um die gesellschaftlichen Folgen des zunehmenden Populismus und Rechtsextremismus, der Umweltzerstörung und des Klimawandels, der technologischen Entwicklungen im Kontext von Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz.

Ein Thema, dessen diskursive Bearbeitung in den meisten Akademien immer eine wesentliche Rolle spielte, war die Frage nach den notwendigen und/oder sinnvollen politischen, sozialen und ökonomischen Weichenstellungen, ausgehend von der Idee der sozialen Marktwirtschaft in der neu gegründeten Bundesrepublik. Die Akademieleitungen vertraten unterschiedliche Auffassungen, womit sich aus kirchlicher

71 <https://www.ev-akademie-boll.de/akademie/ueber-uns/geschichte.html> (Abruf am: 21. September 2025).

Sicht der Blick auf gesellschaftliches Handeln zwischen „Anpassung und Parteilichkeit“ bewegen konnte (Martiny, 1977). Während die Akademie Bad Boll in den 1950er Jahren prinzipiell den von der damaligen Regierung verfolgten Kurs der Westintegration, Remilitarisierung und der föderativen Demokratisierung unterstützte, stellten andere Akademien eher die kritische Auseinandersetzung über das Zeitgeschehen in den Mittelpunkt ihrer Bildungsarbeit. Zeitgleich entfalteten sich auch innerhalb der evangelischen Kirche scharfe Kontroversen über aktuelle politische und gesellschaftliche Themen (Siegele-Wenschkewitz, 1999, S. 196).⁷²

Die Evangelischen Akademien wurden teilweise von den Landeskirchen gegründet, teilweise von engagierten Kirchenvertretern (Pfarrern und Theologen) oder evangelischen Laien. Sie waren, bis auf die Hamburger Stadtakademie (gegründet 1946), Häuser mit Internatscharakter, die die Durchführung von Wochen- und Wochenendkursen erlaubten. Sie wurden jeweils zur Hälfte von den Landeskirchen finanziert und erhielten ab 1950 staatliche Förderung aus dem Bundesjugendplan bzw. aus Geldern der Bundeszentrale für politische Bildung, die 1952 als Bundeszentrale für Heimatdienst gegründet worden war (ebd., S. 198). Deren Verständnis von politischer Bildung „die Aufklärung des Volkes über die Tatsachen und Umstände, welche die Grundlage der Regierungspolitik bilden“ (ebd.) entsprach zunächst eher einer wissensvermittelnden Staatsbürgerkunde als eine aufklärenden, auf die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit zielenden politische Bildung.

Die Entstehung der Akademien wird in der kirchengeschichtlichen Darstellung kontrovers diskutiert, vor allem in Bezug auf die übliche Annahme, wonach die Evangelischen Akademien nach 1945 einen Neubeginn der evangelischen Bildungsarbeit signalisierten. Gefragt wird, ob sie, vor allem aufgrund der personellen Kontinuität in einigen Einrichtungen, tatsächlich ihr Ziel verfolgen konnten, sich vom Nationalsozialismus ab- und sich dem Projekt Demokratie zuzuwenden „in das sie – ebenso wie in den christlichen Glauben – möglichst viele Menschen mit den unterschiedlichsten bisherigen politischen wie ideologischen Bindungen einbeziehen wollten“ (ebd., S. 194). Die Akademien bewegen sich seit ihrer Gründung nach 1945 in einem Spannungsfeld zwischen politischer Unterstützung der jeweiligen Regierung oder der Auffassung sozialetischer Verantwortung im Sinne der Wahrnehmung eines „kritischen Wächteramtes“, womit ihre Repräsentanten auch dafür eintreten, „für Minderheiten und Minderheitsmeinungen eine Minderheitsposition in der Gesellschaft zu riskieren“ (Siegele-Wenschkewitz, 1997, S. 251).

72 Ihr heutiges Selbstverständnis und die Ziele ihrer Arbeit stellen die Evangelischen Akademien in Deutschland e. V. (EAD) in dem 2024 veröffentlichten Papier *Diskurskultur und politische Bildung. Die Evangelischen Akademien in einer Zeit der Transformation* vor. Sie verstehen sich als einen Ort, der dem kontroversen gesellschaftlichen Diskurs Raum zu Entfaltung und Diskussion bietet. Ein Forum, das gemäß seiner Tradition nicht nur Christen, sondern allen Interessierten offensteht. „Sie sind Orte des argumentativen Aushandelns und der gedanklichen Durchdringung von Krisen und Konflikten – Orte, die Debatten ermöglichen und zur Entwicklung von Lösungen beitragen“ (ebd., S. 3). Online unter: https://www.evangelische-akademien.de/wp-content/uploads/2024/10/EAD_Diskurskultur-und-pol.-Bildung.pdf?x37828&x62427 (Abruf am: 21. September 2025).

In einem Interview vom 26. November 2024 charakterisiert der Direktor der Evangelischen Akademie Tutzing und Vorsitzender der Evangelischen Akademien in Deutschland e. V. (EAD), Pfarrer Udo Hahn, die Evangelischen Akademien als „Denkwerkstätten mit protestantischer Perspektive“. Online unter: <https://www.evangelische-akademien.de/news/denkwerkstaetten-mit-protestantischer-perspektive/> (Abruf am: 21. September 2025).

Interessenvertretung der evangelischen Arbeiterschaft nach 1945

Neben den Evangelischen Akademien entwickelte sich in der evangelischen Kirche, analog zur Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB), der Kirchliche Dienst in der Arbeitswelt (KDA), in dessen Mittelpunkt Fragen der Gestaltung der Arbeitswelt stehen (Kruse, 2002). Nach dem Zweiten Weltkrieg führten nicht nur die politische Neuorientierung, sondern auch der Wiederaufbau des Wirtschaftssystems zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Die Frage der Interessenvertretung der Arbeiterschaft wurde kontrovers diskutiert.

Mit der Gründung des Deutschen Gewerkschaftsbundes 1949 stellte sich innerhalb der katholischen und der evangelischen Kirche wie bereits in der Weimarer Zeit die Frage einer eigenen Interessenvertretung (Ahlheim, 1982, S. 189). In der ersten Hälfte der 1950er Jahre führten der DGB und Vertreter kirchlicher Verbände und Institutionen zahlreiche kontroverse Diskussionen über die mögliche Beteiligung und Einflussnahme der christlichen Kirchen auf die Gewerkschaftsbewegung. Grundlegend war eine Auseinandersetzung über das vom DGB vertretene Menschenbild, das aus Sicht der Kirchen christliche Werte vermissen ließ. Auch in Bezug auf weltanschauliche Positionen zu Ehe, Familie und Bildung stimmten Kirchen und Gewerkschaften nicht überein. Darüber hinaus warfen die Kirchen dem DGB einen „liberalen Materialismus“ vor (ebd., S. 190). Da in Bezug auf die erwartete politische Neutralität des DGB kein Konsens möglich schien, erfolgte 1955 die Gründung der Christlichen Gewerkschaftsbewegung Deutschlands (CGD), seit 1959 Christlicher Deutscher Gewerkschaftsbund (CGB).⁷³ Die Evangelische Kirche in Deutschlands (EKD) stellte es ihren Mitgliedern allerdings frei, in welchen Gewerkschaften sie sich engagieren wollten. Die Mitarbeit im DGB wurde als ein „notwendiges Zeichen der gemeinsamen Verantwortung, die jeder Christ mit allen anderen Gliedern seines Standes und seines Volkes für die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit zu übernehmen hat“ gesehen (zit. in ebd., S. 192).

Die evangelische Kirche setzte sich vor der Gründung der christlichen Gewerkschaft mit dem Aufbau sogenannter Männerwerke ab 1946 für die Arbeiterschaft ein. Die sozialdiakonischen und missionarisch-seelsorgerischen Ziele der Männerwerke waren berufsständisch ausgerichtet und wandten sich insbesondere an Handwerker, Bauern und die Arbeiterschaft (ebd., S. 194). Mit Bildungs- und Freizeitangeboten sollten die Teilnehmer an die Gemeinden gebunden werden und ihren Weg zur Kirche und zum Glauben finden.

Einige der Evangelischen Akademien entwickelten im Sinne der Zielgruppenarbeit spezielle Angebote für die Arbeiterschaft, um eine stärkere Verbindung zwischen Kirche und (Arbeits-)Welt herzustellen und nicht nur als Einrichtungen für die soziale Elite zu gelten (ebd., S. 195). Die betriebsbezogene (Bildungs-)Arbeit der Akademie Bad Boll entsprach allerdings nicht einer parteiisch an der Lebens- und Arbeitssituation der Arbeiterschaft orientierten Arbeiterbildung, sondern zielte eher auf Verständigung zwischen den betrieblichen Akteuren (ebd., S. 196). In sogenannten Quer-

⁷³ Zur historischen Entwicklung der christlichen Gewerkschaften in Deutschland siehe <https://www.cgb.info/ueber-uns/geschichte-gegenwart.html> (Abruf am: 21. September 2025).

schnittstagen diskutierten die Mitglieder eines Betriebes aktuelle innerbetriebliche Fragen – mit dem Ziel, „über Probleme ins Gespräch zu kommen, die am Arbeitsplatz nicht diskutiert werden können, aber unmittelbare Bedeutung für die Arbeit haben“ (Martiny, 1977, S. 62). Damit sollten „ein gegenseitiges besseres Verständnis und die Minderung der betrieblichen Reibungspunkte erreicht werden“ (ebd.).

Nach dem Selbstverständnis der Stadtakademie Hamburg, die „mit ihrem Namen nicht eine Begrenzung auf die Akademiker meint, sondern eine für alle Berufe und Stände offene Stätte des klärenden geistigen Gesprächs über die aus der Beziehung von Kirche und Welt, Offenbarung und Wissen, Glauben und Leben sich ergebenden Fragen sein möchte“ (Junge, 1948, S. 3), organisierte diese bereits in ihrer Anfangszeit Gesprächs- und Studienkreise, deren Mitglieder sich teilweise über mehrere Jahre zusammenfanden und über wirtschaftliche Fragen diskutierten (Zeuner, 2000, S. 227). Die Arbeit scheint nicht immer kontinuierlich verlaufen zu sein, in der Fünfjahresbilanz der Akademie heißt es dazu: „Der neubegonnene Studienkreis zu wirtschaftspolitischen Fragen sucht zunächst die Stellungnahme zum Mitbestimmungsrecht zu klären. Wir hoffen, daß es möglich sein wird, bald einmal die sozial=politischen Fragen, welche uns heute bewegen, vor einem größeren Forum zu behandeln“ (Evangelische Akademie der Hamburgischen Landeskirche, 1951, S. 2).

Eine genauere Sichtung der Quellen zeigt, dass in diesem Studienkreis zwar verschiedene ökonomische Themen diskutiert wurden (z. B. zum kapitalistischen und sozialistischen Wirtschaftssystem oder zu Fragen wie Teuerung, Wucher und Warenhortung, die gegen christlich-sittliche Anschauungen verstießen) (Evangelische Akademie der Hamburgischen Landeskirche, 1953, S. 3), aber dennoch eine grundsätzlich systemkonforme, d. h. auf Ausgleich und Gespräch zwischen Arbeit und Kapital zielende Haltung vertreten wurde.

„Später konzentrierte sich der Arbeitskreis in seinen Studien auf konkrete sozialpolitische Arbeitsfragen. Von den Problemen betrieblicher Sozialpolitik und kollektiver Gestaltung der Zusammenarbeit von Unternehmertum und Arbeiterschaft leiteten die Erörterungen über zu näherer Betrachtung der betrieblichen Sozialpolitik, der persönlichen Zusammenarbeit zwischen Unternehmer und Belegschaft in den einzelnen Betrieben mit ihren besonderen psychologischen, sittlichen und organisatorischen Fragen unter dem Blickpunkt christlicher Verantwortung“ (ebd.).

Neben diesen Bemühungen um einen Austausch über Fragestellungen und Probleme der Arbeitswelt im Rahmen der Evangelischen Akademien entwickelte die evangelische Kirche eine regional verankerte Industrie- und Sozialarbeit, in deren Folge einige Landeskirchen Industrie- und Sozialpfarrämter einrichteten sowie Sozialsekretäre einstellten (Ahlheim 1982, S. 200). Sie kamen zumeist aus der Arbeiterschaft und hatten bereits als Betriebsräte oder Gewerkschaftssekretäre gewirkt. Ihr Ziel war es, in Anlehnung an die Arbeit früherer evangelischer Arbeitervereine, sich für die „dauernde Besserstellung der äußeren Lebensverhältnisse aller Arbeitnehmer und ihre vollwertige menschliche Anerkennung“ einzusetzen.⁷⁴

74 Gemeinsame Erklärung des Arbeitskreises „Kirche und Arbeiterschaft“, Frankfurt a. M. aus dem Jahr 1950, zit. in Ahlheim, 1982, S. 201.

5.3.3 Pluralisierung kirchlicher Erwachsenenbildung bis in die 1970er Jahre

Die katholische und die evangelische Kirche mussten ihre gesellschaftliche Rolle nach dem Ende des Nationalsozialismus neu definieren. Die Forderungen der Siegermächte, vor allem den Demokratisierungsprozess der Bevölkerung im Rahmen von Reeducation und Reorientation positiv zu beeinflussen, stärkte ihre Position und erlaubte den beiden Kirchen, eigene politische Standpunkte zu entwickeln. Dabei befürworteten beide Kirchen die Demokratie als Staatsform und unterstützten die Gründung der christlichen Parteien CDU und CSU.

Um ihrem Bildungsauftrag nachzukommen, entwickelten beide Kirchen ein plurales kirchliches Bildungswesen, das in Teilen organisatorisch und strukturell den Amtskirchen unterstellt war und auf der Ebene der Gemeinden und der Landeskirchen bzw. Diözesen verankert war. Parallel dazu erfolgten Gründungen verschiedener Einrichtungen und Organisationen wie Heimvolkshochschulen, Akademien, Bildungswerke, Männer- und Frauenwerke und Familienbildungsstätten in unterschiedlichen organisatorischen Zuordnungen und Trägerschaften. Während die evangelische Kirche die Gründung von Arbeitervereinen durch kirchliche Laien eher beschränken wollte, um ihren Einfluss nicht zu verlieren, entwickelte sich mit der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) ab 1952 eine an der katholischen Soziallehre orientierte Bewegung, die ihre Aufgabe einerseits in der sozialen Unterstützung ihrer Mitglieder und der Vertretung ihrer Interessen auf politischer Ebene sah. Andererseits richtete sie eigene Bildungshäuser ein – mit dem Ziel, die Bildungsmöglichkeiten der Arbeiterschaft zu erweitern. Die KAB berief sich dabei auf die Tradition der katholischen Arbeitervereine des 19. Jahrhunderts und der Weimarer Republik.

Der weitere Ausbau der kirchlichen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland wurde in den 1960er Jahren durch bildungspolitische Entwicklungen und Zielsetzungen der Bundesregierung beschleunigt. Wesentlich für diese Entwicklung war die Veröffentlichung des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Bildungs- und Erziehungswesen „Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung“. Es beeinflusste die internen Diskussionen um den Stellenwert der Erwachsenenbildung im Rahmen der kirchlichen Arbeit nachhaltig. Die sich eröffnenden Möglichkeiten einer staatlichen Förderung führte vor allem in der evangelischen Kirche zu einer Diskussion um das Spezifische, das „Proprium“ evangelischer Erwachsenenbildung einerseits und das gesellschaftliche Selbstverständnis der Kirche und ihre mögliche Öffnung andererseits.

Angesichts der institutionellen und organisationalen Vielfalt kirchlicher Erwachsenenbildung entwickelte sich nach dem Zweiten Weltkrieg weder auf katholischer noch auf evangelischer Seite ein einheitliches Selbstverständnis kirchlicher Erwachsenenbildung. Deutlich wird, dass die kirchliche Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg versuchte, einen Standpunkt zwischen Kirche und Welt zu finden, indem teilweise wieder an frühere Richtungen und Strömungen angeknüpft wurde. Die Aufgabe der Erwachsenenbildung wurde weniger in der Verkündigung gesehen, vielmehr ging sie von einem Verständnis menschlicher Realität und Bildung aus, „das nur

in religiöser Sinngebung einen Schlüssel sah für die Erkenntnis und Bewältigung des menschlichen Lebens und der sozialen Umwelt“ (Ahlheim, 1982, S. 158).

5.4 Katholische und evangelische Erwachsenenbildung als Ausdruck sozialer Bewegungen

Versteht man die im Vorangegangenen vorgestellte Entwicklung der kirchlichen Erwachsenenbildung in Deutschland als Ausdruck sozialer Bewegungen, „als mobilisierte Netzwerke von Gruppen und Organisationen“, die, „gestützt auf eine kollektive Identität, grundlegenden gesellschaftlichen Wandel primär mit den Mitteln kollektiven und öffentlichen Protests herbeiführen oder verhindern wollen“ (Rucht, 2021, S. 61), gilt dies nur für Teile des erzieherischen und bildnerischen Handelns der Kirchen. Zu unterscheiden ist auf der einen Seite zwischen Glaubensunterweisung bzw. -verkündigung durch die kirchlichen Amtsträger, die auf der Ebene der Gemeinden die jeweiligen Mitglieder ansprachen. Auf der anderen Seite entstanden, initiiert von Amtsträgern der Kirchen ebenso wie von christlichen Laien, Formen der Bildungsarbeit, die jenseits gemeindlicher Anbindung organisiert wurden. In den konfessionell begründeten (Bildungs-)Bewegungen, die sich im 19. Jahrhundert formierten, galt die Hilfe zur Selbsthilfe als ein Weg, die soziale Lage der vom Pauperismus betroffenen Bevölkerung zu verbessern.

Diese Bewegungen, die soziales Engagement mit Bildungsangeboten verknüpften, zeichnen sich durch charakteristische Zielsetzungen sozialer Bewegungen aus. Die Protagonisten der verschiedenen Bewegungen und Initiativen zielten auf einen Wandel des gesellschaftlichen Bewusstseins hinsichtlich der existierenden sozialen Ungleichheit. Sowohl die auf politischer Ebene verantwortlichen Personen als auch die von Armut betroffenen Menschen selbst sollten sich mit der gesellschaftlichen Situation auseinandersetzen und für langfristige Verbesserungen einsetzen. Die sich vertiefende soziale Spaltung und politische Ungleichheit führte zu Verwerfungen, die die gesellschaftliche Stabilität bedrohten. Die Protagonistinnen und Protagonisten der verschiedenen sozialen Initiativen und Bewegungen begründeten ihr Engagement mit Prinzipien, die sie aus der katholischen Soziallehre und auf evangelischer Seite aus Vorstellungen von Mission und Evangelisation sowie aus der christlichen Nächstenliebe und Verantwortungsübernahme ableiteten. Ihnen ging es primär um die Verbesserung sozialer Zustände und die Herstellung menschenwürdiger Lebensverhältnisse für jeden Menschen unter Beibehaltung seines sozialen Standes.

Anders als etwa die sozialistische Arbeiterbewegung zielten die christlichen sozialen Bewegungen und insbesondere die christlichen Arbeitervereine Ende des 19. Jahrhunderts weder auf die grundsätzliche Veränderung der politischen Struktur- und Machtverhältnisse im Staat, noch auf einen politischen Umsturz oder eine Auflösung der Klassengesellschaft. Vielmehr wollten die konfessionellen Arbeitervereine erreichen, dass die gesellschaftlichen Missstände seitens der Politik nicht nur zur Kenntnis genommen und ihre gesellschaftliche Problematik anerkannt wird, sondern dass Maß-

nahmen für die grundlegende Verbesserung der sozialen Lage der unteren Klassen entwickelt und in der Praxis umgesetzt werden. Ihre öffentlich gemachte Kritik, ihre politischen Interventionen und ihr praktisches Engagement trugen dazu bei, dass im Laufe des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts vielfältige Prozesse zur Verbesserung der bestehenden gesellschaftlichen Zustände in Gang gesetzt wurden. Dies manifestierte sich in praktischen Unterstützungsleistungen durch die verschiedenen neu gegründeten christlichen Verbände und Vereine, sowie, insbesondere ab der Mitte des 19. Jahrhunderts, auch im Engagement von Einzelpersonen, die in ihrem jeweiligen Umfeld soziale Wirkungen entfalteten.

Für die verarmte Bevölkerung wirkten sich insbesondere jene politischen Maßnahmen positiv aus, die, wie die Sozialgesetzgebung, im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eingeführt wurden. Verschiedene gesellschaftliche Gruppen hatten ihren Forderungen nach einer Verbesserung der Lebensbedingungen der Arbeiterklasse und anderer marginalisierter Bevölkerungsgruppen immer größeren Nachdruck verliehen, so dass Reichskanzler Otto von Bismarck ab 1871 sukzessive diesen Forderungen nachkam. Dies geschah weniger aus politischer Überzeugung als aus politischem Kalkül, die Arbeiterschaft auf diese Weise für den Moment befrieden zu können (→ Kap. 1.3.1).

Die konfessionellen Bewegungen des 19. Jahrhunderts zeichnet aus, dass sie die Durchsetzung ihrer sozialen Ziele mit Bildungsangeboten für ihre Mitglieder bzw. ihre Zielgruppen verbanden. Sie sahen die Anhebung des Bildungs- und Ausbildungsniveaus der Arbeiterschaft und anderer in ihrer Existenz bedrohten Bevölkerungsgruppen als einen Weg, deren sozialen und ökonomischen Bedingungen im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe auch im Erwachsenenalter zu verbessern. Dabei ging es ihnen sowohl um die Befähigung der Menschen, ihre Lebensbedingungen selbst zum Besseren zu wenden, als auch um die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und die Weckung ihrer geistigen Fähigkeiten.

Diese Ziele orientierten sich teilweise an Ideen der Aufklärung, die nicht immer der kirchlichen Lehre und dem kirchlichen Dogma entsprachen. Die Aktivitäten der konfessionellen sozialen Bewegungen wie beispielsweise der Katholischen Arbeiterbewegung (KAB) oder der religiösen Sozialisten riefen den Widerspruch der Kirchenleitungen hervor. Die Bemühungen um die Bildung Erwachsener wurde dann als innerkirchliche Opposition wahrgenommen, wenn die mit der Bildungsarbeit verbundenen politischen Forderungen nach mehr Gleichberechtigung und sozialer Gerechtigkeit für existenziell bedrohte Bevölkerungsgruppen den Auffassungen der Kirche widersprachen. Repräsentanten der Führungsebenen der Kirchen agierten eher system- und staatskonform und bemühten sich auch in wechselnden politischen Konstellationen um die politische Anerkennung der Kirchen als gesellschaftlich relevante Institutionen. Sie wollten sich nicht in Opposition zu bestehenden Herrschaftsverhältnissen positionieren.

Deshalb muss die Frage, inwiefern die Entwicklung der verschiedenen Richtungen und Formen der kirchlichen Bildungsaktivitäten für Erwachsenen auch Züge sozialer Bewegungen aufwiesen, jeweils in den historischen Kontext des politischen und

ökonomischen Zeitgeschehens eingeordnet werden, der immer auch Hinweise auf die denkbaren und unter den jeweiligen Umständen realisierbaren Veränderungen gibt. Transformationsprozesse ereigneten sich teilweise langfristig und in Wechselwirkung mit anderen Bewegungen und neuem Denken, das wiederum von den christlichen Akteuren aufgegriffen oder initiiert wurde. Teilweise ist dies auch als Reaktion auf Entwicklungen zu werten, die verhindern sollten, dass ein christlicher Staat geschaffen wird.

Die Entwicklung der evangelischen sowie katholischen Erwachsenenbildung weist sowohl Parallelen als auch einige Besonderheiten auf. Die Ursprünge der christlichen Bildungsarbeit für Erwachsene, die über die Glaubensverkündigung von der Kanzel hinausging, liegen in beiden Kirchen im karitativen Bemühen und christlicher Nächstenliebe. Sowohl katholische als auch evangelische Vertreter der Kirche und Laien bekämpften in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Rahmen der Caritas und der Inneren Mission den Pauperismus der wachsenden Bevölkerung. Erklärtes Ziel war die Verbesserung der sozialen Lage der verarmten Bevölkerung, sowohl auf dem Land als auch in den Städten. Die Landflucht führte zur Bevölkerungszunahme in den Städten, ohne dass die Zugewanderten dort durch Arbeit ihre Existenz sichern konnten. Verschiedene Einrichtungen und Vereine, die im Namen der Kirchen oder von christlichen Laien organisiert wurden, boten nicht nur unmittelbare Hilfe in bestehenden Notlagen an, sondern wollten darüber hinaus den Betroffenen durch Aus- und Weiterbildung Möglichkeiten einer Hilfe zur Selbsthilfe eröffnen.

Diese Angebote erfolgten zumeist im Rahmen der sozialen Arbeit, eine eigenständige, organisierte Bildungsarbeit wurde nur in Ausnahmen entwickelt.⁷⁵ Christlich orientierte Bildungsarbeit zielte einerseits darauf, die Betroffenen zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen und sie in diese zu integrieren. Andererseits ging es darum, die Bevölkerung an die Kirchen zu binden und durch Glaubensverkündigung ein Gegengewicht zur zunehmenden Säkularisierung und Modernisierung der Gesellschaft zu setzen.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gewannen die gesellschaftlichen Säkularisierungsprozesse und die gleichzeitig einsetzende Industrialisierung an Bedeutung. Die Kirchen, insbesondere die katholische Kirche, musste sich im Kirchenkampf behaupten und versuchen, ihren politischen Einfluss zu bewahren. Die politischen Entwicklungen nach der Revolution 1848 und die Entstehung der sozialistischen Arbeiterbewegung beeinflussten den öffentlichen Diskurs und führten zu einer Demokratisierung des Denkens. Parallel zur sozialistischen Arbeiterbewegung formierte sich eine eigenständige katholische Arbeiterbewegung, die ihre Forderungen an der katholischen Soziallehre orientierte. Neben politischen Forderungen, die sich weiterhin auf soziale Themen konzentrierten, entwickelten die entstehenden Vereine und Verbände Konzepte zur Arbeiterbildung. Sie orientierten ihre Arbeit unter anderem an internationalen Vorbildern, wie der englischen *Settlement*-Bewegung, die Konzepte zur

75 Beispiele hierfür sind die berufliche Ausbildung Jugendlicher im „Rauhen Haus“ oder im Bereich der Krankenpflege durch die Diakonie.

sozialen Arbeit entwickelte, in denen die Unterstützung Bedürftiger unter gleichzeitiger Hilfe zur Selbsthilfe im Mittelpunkt standen.

In der Weimarer Republik diversifzierten sich die Angebote sowohl der katholischen als auch der evangelischen Erwachsenenbildung aus. Weitreichende organisatorische und strukturelle Prozesse wurden möglich durch die Anerkennung der Kirchen als Träger von Volksbildungseinrichtungen im Rahmen des Gesetzes zum Ausbau und zur Unterstützung der Volksbildung, das in der Weimarer Reichsverfassung verankert wurde. Die erlaubte auch den kirchlichen Einrichtungen, öffentliche Förderung in Anspruch zu nehmen, um eine gewisse Konsolidierung und Verstetigung ihrer Arbeit zu erreichen, wodurch die konfessionelle Erwachsenenbildung gegenüber den Kirchen einen größeren Autonomiespielraum geltend machen konnte.

Die Kirchen selbst erhielten durch den in der Verfassung definierten neuen gesellschaftlichen Status als Körperschaft öffentlichen Rechts mehr Handlungsfreiheit. Insbesondere die evangelische Kirche sah sich vor die Herausforderung gestellt, ihr bisheriges Selbstverständnis und Verhältnis zum Staat zu überdenken. In diesem Kontext erkannte die Kirche als eine ihrer wesentlichen Aufgaben an, ihre Mitglieder in Bezug auf die Entfaltung von mehr Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Autonomie durch Bildung zu unterstützen. In der Folge intensivierte sie ihre Bildungsarbeit auf verschiedenen Ebenen und übte einen inhaltlich und organisatorisch stärkeren Einfluss aus als zuvor. Durch die in § 148 der Verfassung verfügte Unterstützung der Volksbildung konnten sich aber parallel dazu andere Richtungen, wie etwa die Bildungsarbeit der religiösen Sozialisten, entwickeln. Ihre Protagonisten waren zumeist evangelische Theologen und Pfarrer, die nicht nur einen sozialistischen Umbau des Wirtschaftssystems forderten, sondern versuchten, einen solchen Umbau im Rahmen einer selbstständigen Siedlungs- und Bildungsbewegung praktisch umzusetzen.

In der Zusammenschau ist für die Entwicklung der kirchlichen Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik zu konstatieren, dass durch die veränderten politischen Bedingungen, d. h. durch die Einführung der Demokratie, auf der einen Seite und durch den neuen rechtlichen Status der Kirchen auf der anderen Seite die bis dahin existierende innerkirchliche Opposition an Einfluss verlor. Kirchliche Erwachsenenbildung bzw. Volksbildung konnte sich in unterschiedlichen Richtungen und Facetten freier entfalten als bisher. Viele Forderungen, die vor allem auf die Verbesserung der sozialen Lage der Unterschichten zielten, wurden durch eine Erweiterung der Sozialgesetzgebung Realität.

Die Anerkennung und Integration der Kirchen als gesellschaftliche Instanz setzte sich nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus fort. Dies führte auch dazu, dass der in der Zeit der Weimarer Republik begonnene Strukturbildungsprozess kirchlicher Erwachsenenbildung wieder aufgegriffen wurde. Beide Kirchen sahen im Bildungsbereich einen ihrer wesentlichen Tätigkeitsfelder, über den einerseits die Gläubigen an die Kirche gebunden werden und durch den andererseits ihre gesellschaftliche Bedeutung gestärkt werden sollte. Verbunden damit waren Strategien einer bewussten gesellschaftlichen Öffnung, die auf einen Dialog zwischen Kirche und Welt zielte. Insbesondere die nach dem Zweiten Weltkrieg neu gegründeten Evangelischen

und Katholischen Akademien bemühten sich, eine solche Öffnung in unterschiedlichen Formaten und Angeboten Wirklichkeit werden zu lassen.

Die bildungspolitischen Diskussionen um die Bedeutung der Erwachsenenbildung für die gesellschaftliche Demokratisierung auf der einen und die Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik auf der anderen Seite führten ab Ende der 1960er Jahre zu ihrem strukturellen und organisatorischen Ausbau. Die Verabschiedung von Weiterbildungsgesetzen in einigen Bundesländern stärkte diesen Bildungsbereich und regelte u. a. seine öffentliche Finanzierung. Dies war ein Prozess, von dem auch die kirchliche Erwachsenenbildung profitierte, da sie als „gebundene“ Erwachsenenbildung als förderungswürdig anerkannt wurde.

Die verschiedenen Strukturbildungsprozesse der konfessionellen Erwachsenenbildung erfolgten in Übereinstimmung mit den bildungspolitischen und rechtlichen Entwicklungen auf Länderebene, eingebettet in die Kirchen und in das öffentliche Bildungssystem. Daraus folgte, dass sich mit Ausnahme der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) nach dem Zweiten Weltkrieg und bis in die 1970er Jahre hinein kaum eine Richtung christlicher Erwachsenenbildung etablierte, die im Sinn einer sozialen Bewegung eine eigenständige soziale oder politische Agenda verfolgte.

Von Bedeutung waren und sind die Evangelischen und Katholischen Akademien als Institutionen der christlichen Erwachsenenbildung, die einerseits wesentliche Impulse für den interreligiösen Dialog und die Ökumene in Deutschland geben und andererseits allen Menschen offenstehen, die sich kritisch, auch im Dialog und Austausch mit Andersdenkenden mit den jeweiligen Zeitfragen und -strömungen, auseinandersetzen wollen. So öffneten sich Akademien in den 1950er Jahren für Diskussionen gegen die Wiederbewaffnung der damaligen Bundesrepublik oder boten Ende der 1960er Jahre Vertretern der Studentenbewegung eine Diskussionsplattform an.

Bis heute engagieren sich die Akademien im Dialog zwischen Kirche und Welt und greifen dabei immer wieder Themen auf, die durch neue soziale Bewegungen seit den 1970er Jahren auf die politische Agenda gesetzt wurden. Friedensbewegung, Anti-Atomkraftbewegung, Ökologie und Nachhaltigkeit, Dritte-Welt-Bewegung, Frauenbewegung, Antiglobalisierungsbewegung und weitere virulente gesellschaftliche Themen, wie Migration, soziale Ungleichheit, Digitalisierung und Künstliche Intelligenz, werden in verschiedenen Veranstaltungsformaten bearbeitet, um einen konstruktiven Diskurs zwischen verschiedenen Akteuren, die verschiedene Perspektiven und Standpunkte vertreten, zu ermöglichen.

In diesem Sinn kann die christlich orientierte Erwachsenenbildung der Akademien vielleicht nicht als eigenständige soziale Bewegung beschrieben werden, aber sie stellen einen wichtigen Lernort als Forum für kritisch-diskursive Verständigungsprozesse dar. In diesem Sinn verstehen sich beispielsweise die Evangelischen Akademien heute als „Denkwerkstätten für Zukunftsprozesse mit einer vernetzten Kirche in einer pluralen Gesellschaft“ (Evangelische Akademien in Deutschland e. V., 2024).

6 Bürgerlich-liberale Volksbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert

Nach der Epoche der Aufklärung setzte das Bürgertum im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts seine Selbstbildungsprozesse fort und entwickelte darüber hinaus weitergehende Formen und Ansätze von Volksbildung für andere Adressatengruppen wie das Kleinbürgertum, Gewerbetreibende und später die Arbeiterschaft.

Die jeweiligen Zielsetzungen erklären sich einerseits aus einer liberalen politischen Grundhaltung der Protagonistinnen und Protagonisten. Sie wollten bestimmte gesellschaftliche Werte durchsetzen, unter anderem beruhend auf der in der Aufklärung entstandenen philanthropischen Überzeugung, nach der allen Mitgliedern einer Gesellschaft im Sinne der Menschenrechte das Recht auf ein menschenwürdiges Leben zustehe. Die Ursache der sozialen Ungleichheit und damit der als „soziale Frage“ bezeichnete gesellschaftliche Zustand, der auf die politischen und ökonomischen Strukturen einer hierarchischen Klassengesellschaft zurückzuführen war, wurde weder hinterfragt noch wirklich kritisiert – und zwar auch, weil dieser gesellschaftliche Zustand den sozialen und vor allem ökonomischen Status des Bürgertums absicherte.

Andererseits erforderten die ökonomischen Transformations- und Modernisierungsprozesse spätestens ab Mitte des 19. Jahrhunderts Anpassungs- und zugleich Innovationsfähigkeit. Die Veränderungen musste nicht nur die sich herausbildende ökonomische Elite, also das Bürgertum bewältigen, sondern sie betrafen die gesamte Bevölkerung. Diese war gefordert, im Laufe des 19. Jahrhunderts den gesellschaftlichen und ökonomischen Wandel von einer Agrar- zu einer industrialisierten Gesellschaft zu bewerkstelligen. Das Bürgertum, wie auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Arbeiterschaft, strebte danach, diesen Wandel im eigenen Interesse mitzugestalten. Aber im Gegensatz zur Arbeiterbewegung, die die Abschaffung der Klassengesellschaft propagierte und die Schaffung einer sozial gerechten und gleichen Gesellschaft forderte, setzte sich das Bürgertum nicht für soziale Gleichheit ein (Dräger, 1979, S. 53.)

Damit kommt der bürgerlich-liberalen Volksbildungsbewegung eine gewisse Sonderstellung zu im Rahmen der hier vorgestellten Bildungsbewegungen. Im Gegensatz zur Arbeiter- und Frauenbewegung (→ Kap. 3 und 4), steht die bürgerlich-liberale Bildungsbewegung nur etwa bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts in Opposition zu den politischen Verhältnissen und verbündete sich zeitweise mit der Arbeiterschaft, um eine neue politische Ordnung zu fordern. Nach der Revolution 1848 und spätestens mit der Gründung des Nationalstaats 1871 unterstützten große Teile des Bürgertums den bestehenden Staat. Dies taten sie auch, weil der neue Nationalstaat die sozialen und gesellschaftlichen Aufstiegsmöglichkeiten des Bürgertums förderte und die wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen seine ökonomische Prosperität begünstigten.

Das Bürgertum entfaltete über die Anerkennung gemeinsamer Werte und Normen und sein Bemühen, eine eigene Kultur zu entwickeln, eine gewisse kollektive Identität. Es verstand sich als tragende Schicht der Gesellschaft, die in ihrer Bedeutung den Adel ablöste, was wiederum den Kennzeichen sozialer Bewegungen entspricht. Die gemeinsamen Werte, Normen, Praktiken und Verhaltensmuster manifestierten sich unter anderem in der Idee einer bürgerlichen Kultur. Kultur wird hier verstanden als „ein Ensemble von Sinnkonstruktionen“, mittels dessen dem Handeln und den vorherrschenden sozialen Praktiken jeweils Bedeutungen beigemessen werden, die im Laufe der Zeit durch äußere Einflüsse oder durch die Einsicht in ihre mögliche Dysfunktionalität verändert werden können (Hettling, 2000, S. 323).

Bildung spielte in der bürgerlichen Kultur immer eine bedeutende Rolle – einerseits als ein Wert in sich, andererseits in ihrer Funktion als Vermittlerin von Kultur. „Bürgerliche Kultur zielt damit immer auch auf die Schaffung eines ‚neuen Menschen‘ – der Bürger verkörperte stets die utopische Hoffnung auf die individuelle Veränderbarkeit“ (ebd., 2000, S. 324), welche unter anderem mittels Bildung erreicht werden sollte. Kulturelle ebenso wie berufliche Bildung zur Förderung der kollektiven Identität des Bürgertums sowie zur Festigung der beruflich verankerten gesellschaftlichen Stellung gewannen an Bedeutung. In diesem Sinn entspricht der Bürger des 19. Jahrhunderts einem Idealtypus, dessen Handeln zwischen der Wahrung von Eigeninteressen und dem Streben nach Gemeinwohl changieren konnte. „So sehr einerseits das Recht auf Eigentum und damit auch dessen Mehrung als bürgerlicher Grundwert anzusehen ist, so gilt andererseits doch auch, daß trotz des individuellen Gewinnstrebens die Berücksichtigung des Gemeinwohls nicht außer Acht gelassen werden durfte“ (Hettling, 2000, S. 325).

Bezogen auf die bürgerliche Bildungsbewegung ab 1871 heißt dies, dass sie einerseits ihr Augenmerk stärker als zuvor auf den Ausbau des staatlichen Bildungssystems richtete – zum eigenen beruflichen Nutzen und mit dem Ziel des gesellschaftlichen Aufstiegs durch Bildung (Lundgreen, 2000, S. 177 ff.). Andererseits engagierte sich das philanthropisch-human gesinnte liberale Bürgertum in der von ihm initiierten und langfristig unterstützten Volksbildungsbewegung für das Gemeinwohl und die Wohlfahrtspflege und setzte sich seit der Zeit der Aufklärung für die Bildung der unteren Klassen ein. Verbunden damit war einerseits die Vorstellung, auch sie im Sinne des bürgerlichen Ideals zu neuen Menschen zu formen. Andererseits zielte man damit bis zu einem gewissen Grad auf eine Versöhnung der Klassen und auf die soziale Integration der Unterschicht, ohne aber die Klassengegensätze aufheben zu wollen und die politische Partizipation der unteren Klassen zu fördern.

Was zeichnete die bürgerlich-liberale Volksbildung aus? Sie ist gekennzeichnet von bestimmten Auslegungen des Begriffs „Liberalismus“. Dieser fußte im 19. Jahrhundert auf zwei Grundprinzipien, zum einen auf ökonomischer Freiheit in Bezug auf die Gewerbefreiheit und den Freihandel und zum anderen auf Vorstellungen politischer Freiheit und Gleichheit, garantiert durch eine Verfassung. Diese Ideen konnten im 19. Jahrhundert nur in Ansätzen verwirklicht werden. Das liberale deutsche Bürgertum verfolgte seit dem Vormärz eine eigene politische Agenda, insbesondere in der

Revolutionszeit 1848/49 versuchte es – allerdings vergebens –, entsprechende Vorstellungen umzusetzen. Mit der Reichsgründung 1871 erhielt das liberale Bürgertum mehr politischen Einfluss und ökonomische Macht, sodass das Wilhelminische Kaiserreich vom Bürgertum mehrheitlich begrüßt und unterstützt wurde.

Libérale Ideen bestimmten das Handeln des Bürgertums auch in Bezug auf sein Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Ständen und Klassen. „Der aufgeklärte, bürgerlich-emanzipative Geist der ökonomischen Freiheit und der politischen Gleichheit, der die liberale Ideologie bestimmte, leitete sich her aus der Aufklärung und stand sowohl im kritisch-loyalen als auch im oppositionellen Verhältnis zum Staat“ (Dräger, 1979, S. 53). Grundlegende Ideen der Aufklärung wie der Glaube an die Vernunft der Menschen, verbunden mit der Auffassung, dass Menschen im Prinzip zu Tugend, zu Sittlichkeit, zu beruflicher Nützlichkeit erzogen werden könnten und dadurch zur Bildung gelangen würden, prägten die Einstellungen des liberalen Bürgertums. Es verschrieb sich dem Kampf gegen die Dummheit der Bevölkerung, welche nach seinem Dafürhalten zur Festigung bestehender gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse beitrug. Diese Überlegungen und Erkenntnisse führten dazu, „Bildung als ein Mittel der Beförderung und der Aufrechterhaltung liberaler Politik wie liberaler Kulturbewegung zu betrachten“ (ebd.).

Volksbildung sollte nach der Vorstellung des liberalen Bürgertums sowohl die Anpassung des Volkes an die bestehende politische Ordnung gewährleisten und seine soziale Integration in die bestehende Gesellschaft fördern als auch den ökonomischen Entwicklungen Rechnung tragen. Ziel war es, mittels beruflicher Aus- und Weiterbildung das Bildungsniveau der Bevölkerung insgesamt zu heben, damit sie mit den ökonomischen Transformationsprozessen Schritt halten könne. Dies schlug sich in dem Aufbau berufsbezogener Volksbildungsangebote nieder, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts und bis in die 1920er Jahre immer weiter ausdifferenzierten, sowohl im Rahmen schulischer Fortbildungsmöglichkeiten als auch bezogen auf den gezielten Ausbau formaler und informeller beruflicher Weiterbildungsangebote.

Das liberale Bürgertum bemühte sich entsprechend den eigenen Vorstellungen und Zielsetzungen im ausgehenden 19. Jahrhundert um die Hebung des Bildungsniveaus der Gesamtbevölkerung. Die Verbesserung ihrer sozialen Lage sollte über Bildung erreicht werden, nicht über die grundlegende Veränderung der politischen und ökonomischen Strukturen. Hierfür wurden vielfältige Wissenszugänge geschaffen – über die Etablierung öffentlicher Vorlesungen und damit die Popularisierung von Wissenschaft, über den Ausbau eines beruflichen Fortbildungswesens, nach 1871 über den Aufbau und die Finanzierung der sozialen Wohlfahrtspflege, die im Rahmen der geistigen Wohlfahrtspflege, verstanden als „Geistespflege“, auch Volksbildungskonzepte beinhaltete (Dräger, 1984, S. 30).

In diesem Sinn entstanden um die Jahrhundertwende nach dem Vorbild der britischen und amerikanischen *Settlement*-Bewegung die ersten Volkshome im Rahmen der sozialen Wohlfahrtspflege und die ersten Volkshochschulen, die ab 1919 ihre Blütezeit erlebten. Insgesamt leiteten die vielfältigen Formen und Angebote der Volksbildung eine Demokratisierung des Bildungswesens ein, womit es sich auch bildungs-

fernen Bevölkerungsgruppen öffnete. Die Gründung von Lesegesellschaften für das Volk ab Mitte des 19. Jahrhunderts sowie gegen Ende des Jahrhunderts die Eröffnung von Volksbibliotheken und Bücherhallen als Lernorte für alle, ebenfalls nach dem Vorbild amerikanischer und britischer *Public Libraries*, verbreiteten die (Selbst-)Bildungsmöglichkeiten des Volkes spürbar.

Trotz der vielfältigen, sicherlich positiv intendierten Ansätze und Konzepte zur „Geistespflege“ und Hebung des Bildungsniveaus der unteren Volksschichten zielten diese Initiativen der bürgerlich-liberalen Volksbildung eher auf Anpassung und Integration der unteren Klassen als auf ihre Emanzipation, politische Partizipation, ihre Selbst- und Mitbestimmung.

Das Kapitel setzt sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit verschiedenen Facetten der bürgerlich-liberalen Volksbildung auseinander: Zum einen werden Bildungsansätze vorgestellt, die das Bürgertum für seine eigene intellektuelle Weiterentwicklung initiierte. Dazu gehören Selbstbildungsprozesse zu vielfältigen Inhalten sowie bürgerliche Selbstbildungsprozesse (→ Kap. 6.2.1) und die Popularisierung von Wissenschaft (→ Kap. 6.2.2). Der Schwerpunkt der Darstellung setzt sich mit Initiativen des Bürgertums für die Bildung der unteren Volksschichten auseinander. Das liberale, philanthropisch und sozial ausgerichtete Bürgertum entfaltete in dieser Hinsicht über viele Jahrzehnte hinweg großes Engagement. Dieser Bereich der Volksbildungsbewegung wurde auch als Gegengewicht zur erstarkenden sozialistischen Arbeiterbewegung und deren politischen Intentionen verstanden. Die unteren Schichten sollten sich anpassen und in die bestehenden politischen und ökonomischen Verhältnisse integrieren, sie aber nicht verändern. In diesem Sinn sollte das Volk befriedet werden: Bildungsmöglichkeiten wurden geboten im Bereich der Wissenschaftspopularisierung (→ Kap. 6.2.2), der Universitätsausdehnung und der Arbeiterunterrichtskurse (→ Kap. 6.2.3) und der berufsbezogenen Volksbildung (→ Kap. 6.2.4).

Nach der Staatsgründung 1871 schien die politische Integration und Befriedung des Volkes wichtiger denn je. Auch um das Volk von der Arbeiterbewegung, die nach 1890 stärkeren politischen Einfluss geltend machte, fernzuhalten. Die Folgen der immer brennender werdenden sozialen Frage sollten durch die freie Wohlfahrtspflege zumindest abgemildert werden (→ Kap. 6.3.1), die Angebote der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung sollten für Ablenkung sorgen und suggerierten zugleich die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs durch Bildung (→ Kap. 6.3.2).

Der Zusammenbruch nach dem Ersten Weltkrieg, Revolution und Staatsgründung forderten das Bürgertum zu einer Neupositionierung in Bezug auf die Ziele und Aufgaben der Volksbildung auf. Stärker als zuvor wurde ihr eine einigende Funktion zugeschrieben. Die Anerkennung der Volksbildung als förderungswürdig durch die Weimarer Reichsverfassung führte zum Ausbau eines pluralen Volksbildungswesens, das die Bereiche allgemeine, politische, berufliche und kulturelle Bildung umfasste und sich institutionell und organisatorisch ausdifferenzierte (→ Kap. 6.4.1). Insbesondere die Neue Richtung der Volksbildung setzte sich mit Fragen zur Demokratisierung des Denkens und der Entwicklung politischer Handlungsfähigkeit des Volkes in der Demokratie auseinander (→ Kap. 6.4.2). Gleichzeitig war sie eine wichtige Protagonis-

tin beim Aufbau von städtischen Abendvolkshochschulen und ländlichen Heimvolkshochschulen als Bildungseinrichtungen für die Arbeiterschaft und die unteren Bevölkerungsschichten insgesamt (→ Kap. 6.4.4).

Das Kapitel schließt mit einer Einschätzung der Bedeutung und der Leistungen der bürgerlich-liberalen Volksbildung, die in einem Spektrum zwischen Selbstvervollkommnung durch Kultur und Bildung und der Fürsorge für die Bildung des Volkes nicht nur eine, sondern vielfältige Bewegungen in Gang setzte, die insgesamt zur Hebung des Bildungsniveaus der Bevölkerung beitrugen (→ Kap. 6.5).

6.1 Volksbildung als Begriff und Programm

Die in der Einleitung dargestellten verschiedenen Motive des liberalen Bürgertums, die Volksbildung zu fördern, erschweren die Definition des Begriffs „Volksbildung“ für das 19. und den Beginn des 20. Jahrhunderts. Bereits in der Zeit der Aufklärung entwickelte das Bildungsbürgertum Ambitionen zur Selbstvervollkommnung mittels Bildung. Einerseits sollte dies erfolgen als Selbstbildung mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und der Entfaltung politischen Standesbewusstseins, andererseits mit Blick auf das eigene berufliche Fortkommen. Zugleich bemühten sich philanthropisch und sozial gesinnte Mitglieder des Bürgertums um die Aufklärung des Volkes und die Verbesserung grundlegender Kenntnisse der unteren Klassen. Dabei zielten die Bildungsanstrengungen weniger auf einen sozialen Aufstieg, vielmehr sollte mittels Erziehung die „Industriosität“, also die Arbeitsfähigkeit des Volkes verbessert werden – zur Bewältigung des sich abzeichnenden ökonomischen Wandels am Ende des 18. Jahrhunderts. Zugleich ging es um die Integration der unteren Klassen in die bestehende Gesellschaft (→ Kap. 2.7.2).

Die vielfältigen Versuche des ausgehenden 18. Jahrhunderts, das Bildungsniveau des Volkes zu heben, wurden im 19. Jahrhundert fortgeführt, sodass die bürgerlich-liberale Volksbildungsbewegung bereits Jahrzehnte vor der Gründung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung im Jahr 1871 begann. Ideen zur Volksbildung weisen bei genauerer Betrachtung seit der Zeit der Aufklärung einen hohen Grad an Kontinuität auf, gespiegelt in einer differenzierten Praxis.

Dabei änderte sich das Verständnis der Begriffe „Volk“ und „Volksbildung“ im Laufe der Zeit und blieb teilweise widersprüchlich. Im 19. Jahrhundert wurden dem Begriff „Volk“, auf den sich die Volksbildung bezog, verschiedene Bedeutungen zugeordnet (Balsler, 1959, 100 f.). „Volk“ bezeichnet *erstens* die Gesamtheit einer Bevölkerung, die als Mitglieder eines Staates oder einer Nation gelten und denen eine gemeinsame Geschichte und Sprache eigen ist. *Zweitens* wurde in der Romantik „Volk“ im Sinne von Volkstum verstanden, dem „besondere, kräftespendende Werte“ unterstellt wurden (ebd., S. 100). *Drittens* charakterisierte der Begriff bestimmte Personengruppen. So wurde „das Volk“ gleichgesetzt mit dem „gemeinen Pöbel“. Oder, *viertens*, mit unteren sozialen Schichten oder Klassen, in Abgrenzung zu den höheren, gebildeten Ständen (ebd., S. 101). *Fünftens* wurde das Volk als Gegenüber einer Regierung oder

eines Souveräns verstanden, jeweils verbunden mit definierten politischen Rechten und spezifischen politischen Rollen innerhalb der staatlichen Organisation. *Sechstens* bezog sich der Begriff auf den Teil der Bevölkerung, der in einem Staat um eine politische Rolle, eigene politische Rechte und politische und soziale Anerkennung rang, also beispielsweise die Arbeiterschaft oder die Frauen (ebd., S. 101).

Den verschiedenen Bedeutungen des Begriffs „Volk“ folgend, wurde der Ausdruck „Volksbildung“ im 19. Jahrhundert auf vielfältige Weise definiert. Ein weiter Begriff von „Volksbildung“ bezeichnete im 19. Jahrhundert jegliche Bildungsangebote für das Volk. Das heißt, Volksbildung bezog sich sowohl auf schulische Bildung für Kinder und Jugendliche, auf berufliche Fortbildung für Jugendliche als auch auf vielfältige Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene, die allgemeine, berufliche und gesellige Inhalte haben konnten. Erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verengte sich der Begriff „Volksbildung“, indem er sich vor allem auf die Bildung Erwachsener bezog (Röhrig, 1987, S. 339).

Weil der in der Frühzeit umfassend verstandene Begriff eher ungenau ist, schlug Horst Dräger vor, zwischen pädagogischer und andragogischer Volksbildung zu unterscheiden (Dräger, 1984, S. 28). Letztere bezieht sich auf Bildung für Erwachsene, in Abgrenzung zur pädagogischen Volksbildung, also Schulbildung für Kinder und Jugendliche. Diese Unterscheidung hat sich allerdings in der historischen Betrachtung nicht durchgesetzt. Wenn in der folgenden Darstellung bis 1933 von Volksbildung gesprochen wird, geht es um Lernprozesse Erwachsener, also um Erwachsenenbildung.

Bereits während der Zeit der Aufklärung bemühte sich das entstehende Bürgertum um seine (Selbst-)Bildung. Die Bildungsbestrebungen hatten zum einen kompensatorische Funktionen, da dem Bürgertum bis dahin nur begrenzte Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung standen. Zum anderen ging es um Selbstaufklärung, die Entfaltung eines politischen Bewusstseins und die Schaffung einer spezifischen bürgerlichen Kultur in Abgrenzung vom Adel (→ Kap. 2.7.1). Bildung in diesem Sinn entfaltete das Bürgertum insbesondere in selbstorganisierten privaten und teilöffentlichen Versammlungsformen wie Salons, Lesevereinen, Gesellschaften zur Beförderung von Kunst und Kultur. Strukturen, die dann im 19. Jahrhundert weiter ausgebaut und teilweise institutionalisiert wurden.

Ab Ende des 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts verstand man unter Volksbildung darüber hinaus die Volksaufklärungsbemühungen des liberalen Bürgertums und der Geistlichkeit für die niederen Stände. Praktisch manifestierten sich diese Bemühungen einerseits in der Verbreitung von Wissen durch örtliche Pfarrer oder Lehrer in den Kirchen oder dörflichen Gesprächsrunden. Sie förderten auch die Verbreitung volksaufklärerischer Schriften (Röhrig, 1987, S. 340). Institutionalisierte Formen der Volksbildung für die ländliche Bevölkerung entstanden nur allmählich, besondere Bedeutung kam der berufsbezogenen Fortbildung zu. Sonntagsschulen, in denen Lese-, Schreib- und weitere Elementarkenntnisse vermittelt wurden, spielten in diesem Prozess eine wichtige Rolle. In den Städten entstanden ab Mitte des 19. Jahrhunderts Fortbildungsanstalten, die sowohl allgemeine als auch berufliche Kenntnisse vermittelten (ebd., S. 341; → Kap. 2.7.2).

Nach 1848 entwickelte sich ein Verständnis von Volksbildung im Sinne von Erwachsenenbildung. Volksbildung galt als Bildung für die unteren Schichten, was zu einer bewussten inhaltlichen Beschränkung der Angebote führte.

„Als ‚Volks‘ Bildung geriet die deutsche Erwachsenenbildung auch ihrer Bezeichnung nach in die Spannungen der gesellschaftlichen Struktur, konnte die sich verfestigende soziale Spaltung nicht überwinden, sondern mußte sich ihr anpassen“ (Balsler, 1959, S. 111).

Während die sozialistische Arbeiterbildung entsprechend ihrem Selbstverständnis als „Klassenbildung“ auf die Überwindung der Klassengesellschaft zielte, steuerten die bürgerlichen Initiatoren der Volksbildung ab Mitte des 19. Jahrhunderts diesen Tendenzen teilweise bewusst entgegen. Je nach Initiatoren und Trägern sollte die Volksbildung primär die geistige Hebung des Volkes unterstützen, gemeint waren die unteren sozialen Schichten in Abgrenzung zum Bürgertum und zum Adel. Oder sie sollte im Sinne der Aufklärung die geistige Entwicklung aller Menschen entsprechend ihren Fähigkeiten ermöglichen.

Volksbildung war in ihren Zielsetzungen nicht eindeutig. Einige Strömungen oder Akteure verfolgten das politische Ziel, die „Volksmassen“ durch Bildung zu befrieden, sie in den bestehenden Staat zu integrieren und sie mit ihrem Schicksal zu versöhnen. Die schwierige, teilweise existenzbedrohende soziale Lage von Teilen der Unterschicht wurde zwar anerkannt, aber die politischen und ökonomischen Verhältnisse, die für die Lage verantwortlich waren, wurden nicht grundsätzlich infrage gestellt. Volksbildung sollte die Unterschicht in gewisser Weise von ihrer prekären sozialen Lage ablenken. Sie zielte nicht, wie die sozialistische Arbeiterbildung, auf die Entwicklung politischen Bewusstseins und politische Handlungsfähigkeit mit dem Ziel der grundlegenden Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Die verschiedenen Ausprägungen und Strömungen der Volksbildung im 19. Jahrhundert können entsprechend ihren Zielsetzungen folgendermaßen differenziert werden (Dräger, 1979, S. 26):

- *Volksbildung als allgemeine und kulturelle Selbstbildung*
Liberales Bürgertum, ab Mitte des 19. Jahrhunderts auch die Arbeiterschaft
- *Volksbildung als populäre Wissenschaft*
Popularisierung von Wissen/Wissenschaftspopularisierung in verschiedenen Varianten: Kosmos-Gesellschaften, Humboldt-Akademie, Volksvorlesungen an Universitäten, studentische Arbeiter-Unterrichtskurse
- *Berufsbezogene Volksbildung*
Sowohl Bürgertum als auch Arbeiterschaft; Gründung von landwirtschaftlichen Akademien, Fortbildungsschulen, branchenbezogenen Einrichtungen
- *Volksbildung als Antwort auf die soziale Frage*
Volksbildung im Rahmen der sozialen Wohlfahrtspflege, konfessionelle Volksbildung, teilweise bürgerlich-liberale Arbeiterbildung, Soziale Arbeitsgemeinschaft

- *Volksbildung als Gemeinschaftsbildung*
Insbesondere nach der Staatsgründung 1871 durch die *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* und in der Zeit der Weimarer Republik als „Volkbildung = Volksbildung“
- *Systementwürfe der Volksbildung*
Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, Trägerverbände, Hohenrodter Bund

Wilhelm Filla (2010) hebt eine weitere Besonderheit der Volksbildung hervor: Sie wurde selbst zu einem Instrument der Demokratisierung des Bildungswesens, indem die Unterschicht Organisationsstrukturen für selbstorganisierte Volksbildungsangebote aufbaute. Als Beispiel verweist Filla auf die Entwicklung der Volkshäuser in Wien ab 1901. Dort etablierte sich eine Volksbildungsbewegung „von unten“. Dabei ging es nicht um politische oder gewerkschaftliche Arbeiterbildung, wie in Kapitel 3.2 dargestellt, sondern um Initiativen der unteren Schichten des Volkes, in Volkshäusern (im Sinne von Volkshochschulen) eigene, selbstorganisierte und selbstverwaltete Bildungsprogramme (Fachgruppen) aufzubauen, deren Inhalte sie selbst bestimmten, weitgehend unabhängig von bürgerlicher Einflussnahme (ebd., S. 44 f.). Der Selbstorganisation von Bildungsveranstaltungen im Sinne einer Demokratisierung kommt in Deutschland in der Zeit der Weimarer Republik ebenfalls eine größere Bedeutung zu.

Diesen Zielsetzungen der Volksbildung lassen sich im 19. Jahrhundert bis in die Zeit der Weimarer Republik praktische Umsetzungsversuche in Bezug auf Angebote, Institutionen und Vereine zuordnen, ebenso wie theoretisch begründete Richtungen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen. Die Volksbildungsbewegung ist nach Akteurinnen und Akteuren sowie Protagonistinnen und Protagonisten differenziert zu analysieren, sie stellt sich nicht als einheitliche Bewegung mit gemeinsamen Zielen dar, sondern zeichnet sich durch Pluralität in Bezug auf ihre Inhalte und Organisationsstrukturen aus. Das eher abstrakte, übergeordnete Ziel richtete sich auf die Hebung des Bildungsniveaus des Volkes, aber die Reichweite der Bildungsmöglichkeiten und die erwarteten gesellschaftlichen Wirkungen konnten sich erheblich unterscheiden.

6.2 Ausprägungen der bürgerlich-liberalen Volksbildung im 19. Jahrhundert

Im Folgenden werden Beispiele liberaler Ansätze der Volksbildung dargestellt, die im 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts vom Bürgertum geprägt wurden. Ziel ist es, Verständnis für die vielfältigen Praktiken der Wissensvermittlung und -aneignung Erwachsener zu wecken und zu zeigen, dass sich eine facettenreiche Volksbildung nicht erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts entwickelte. Eine Annahme, die in der Historiografie der Erwachsenenbildung, fußend auf Selbstdarstellungen bis in die 1950er Jahre hinein, lange Zeit tradiert wurde. Erst ab den 1970er Jahren wurden diese Wahrnehmungen und Einschätzungen vor dem Hintergrund umfangreicher (Quellen-)Forschung zur historischen Erwachsenenbildung infrage gestellt und konnten widerlegt werden (Röhrig, 1987, 333 f.).

6.2.1 Selbstfindung und Selbstvervollkommnung des liberalen Bürgertums durch Bildung

Ab Mitte des 18. Jahrhunderts galt Volksbildung als Ausdruck bürgerlicher (Selbst-)Bildungsprozesse, für die verschiedene Organisationsformen und -formate nachweisbar sind. Entsprechend dem Zeitgeist wurden die Vereine demokratisch konstituiert, im Gegensatz zum Schulwesen bauten ihre Protagonisten eine freie, vom Staat unabhängige Erwachsenenbildung auf, die sich „als Veranstaltung der freien bürgerlichen Gesellschaft entwickelte und häufig im Gegensatz zum Staat geriet“ (Röhrig, 1987, S. 336). Damit „war die Entscheidung für eine freie, vom Staat unabhängige Erwachsenenbildung gefallen“ (ebd.). Ihrem Selbstverständnis lag die Überzeugung von inhaltlicher Freiheit und Unabhängigkeit von staatlichen Vorgaben zugrunde, welches die Erwachsenenbildung laut Röhrig bis in das 20. Jahrhundert hinein prägte und die „erst in unserer Zeit revidiert worden ist“ (ebd.).

Die Ziele der Protagonistinnen und Protagonisten des liberalen Bürgertums, sich selbst unabhängig nach eigenen Interessen zu bilden, spiegeln sich in der Struktur der frühen Erwachsenenbildung, die vornehmlich auf selbstorganisierten, demokratisch geführten Vereinen, Gesellschaften, Assoziationen, Kooperationen, Akademien usw. beruhte. „Hier wurde am Anfang der Erwachsenenbildung konträr zum gesellschaftlichen und vor allem staatlichen Gefüge der Zeit eine Form der geistigen Kommunikation entwickelt, auf die der von Habermas entwickelte Begriff des herrschaftsfreien Dialogs zutrifft“ (ebd.). Damit beruhte die frühe Volksbildung auf „dem Prinzip der Gleichheit aller Menschen im Hinblick auf ihre Bildungsmöglichkeit, auf dem Menschenrecht auf Bildung“ (ebd.). Wobei „sich die Gleichheit damals nur auf Vereinsmitglieder [bezog]; große Gruppen von Menschen waren von der Möglichkeit, Mitglied zu werden, ausgeschlossen“ (ebd.).

Die Selbstbildungsprozesse des Bürgertums zielten auf Aufklärung und Entwicklung der Persönlichkeit in anregender und geselliger Runde. Berufliche Aspekte spielten ebenfalls eine Rolle. Berufliche Bildung und Fortbildung wurden notwendig durch die Transformation der alten berufsständisch organisierten Welt in eine differenzierte staatliche und kommunale Administration, einhergehend mit der Etablierung eines staatlichen Berechtigungswesens, das berufliche Zugänge regelte. Hier eröffnete sich dem Bürgertum ein weites berufliches Aufgabenfeld, das es über Aus- und Fortbildung besetzen konnte. In diesem Sinn setzte sich das Bürgertum für den Aufbau eines differenzierten Bildungssystems ein, indem einerseits parallel zum humanistischen Gymnasium ein höheres, stärker funktional ausgerichtetes Schulwesen etabliert wurde und andererseits die Universitäten für Themengebiete jenseits der klassischen Fächer geöffnet wurden (Lundgreen, 2000, 176 f.). Darüber hinaus baute das Bürgertum Fortbildungsbereiche für die eigene berufliche Weiterbildung auf sowie für Berufsgruppen, auf deren Arbeit das Bürgertum angewiesen war.

Kennzeichen der eigenen beruflichen Fortbildung des Bürgertums war die Gründung von Interessenvereinen oder Standesvereinigungen einiger Berufsgruppen für Juristen, Mediziner, Pharmazeuten, Ingenieure, Architekten und Lehrer. Sie ordneten sich dem Bürgertum zu und übernahmen zunehmend wichtige Tätigkeiten in Verwal-

tung und Dienstleistung. Ihre jeweiligen gesellschaftlichen Rollen definierten sie u. a. über ihren Berufsstand, wofür das eigene Fortkommen als wesentlich angesehen wurde. Für Hamburg weist Berggeest (1995) Interessenvereine, wie die Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens (gegründet 1805), den Schulwissenschaftlichen Bildungsverein (1825), den Ärztlichen Verein (1816), die Pharmazeutische Lehranstalt (1824), den Architekten- und Ingenieur-Verein (1855), den Verein Hamburger Juristen (1846) nach.

Neben der beruflichen Fortbildung spielte auch die allgemeine, wissenschaftliche und kulturelle (Selbst-)Bildung im Bürgertum eine herausragende Rolle, was sich ebenfalls in der Gründung inhaltlich sehr differenzierter Vereine und Gesellschaften niederschlug. So sind für Hamburg im 18. Jahrhundert zahlreiche Einrichtungen nachgewiesen, die sowohl der eigenen Bildung, Kultur und Geselligkeit dienen (Theater, Oper, musikalische Gesellschaften, zahlreiche Museen), als auch sozial-pädagogische Einrichtungen, die gesellschaftlich-philanthropische Zielsetzungen verfolgten. Die Gründung der bis heute existierenden Patriotischen Gesellschaft (gegr. 1765) zielte auf die Hebung des allgemeinen wie des beruflichen Bildungsstandes der Bevölkerung. Auf Initiative der Patriotischen Gesellschaft wurden vielfältige, ihr nachgeordnete berufliche Fortbildungsmöglichkeiten aufgebaut (ebd.). Im 19. Jahrhundert erweiterte das Hamburger Bürgertum seine Selbstbildungsbemühungen, indem es (natur-)wissenschaftliche Vereine gründete und ab 1837 ein öffentliches Vorlesungswesen zu naturwissenschaftlichen Themen etablierte.

Die Verbesserung des Bildungsstandes lag in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts weitgehend in der alleinigen Verantwortung der Individuen, im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden die Lesegesellschaften zu „Schulungsstätten des Gemeingeistes“ (Dräger, 1979, S. 27). Damit öffnete sich die bürgerlich-liberale Bildung indirekt politischen Intentionen, indem die gesellschaftlichen Zustände der Zeit thematisiert und reflektiert wurden (ebd.). Im Verlauf des 19. Jahrhunderts öffneten sich die Lesegesellschaften für andere Stände, mit dem Ziel der geistigen Hebung möglichst vieler Bevölkerungsgruppen. Zunächst wurden bildungsinteressierte Angehörige des Kleinbürgertums und Gewerbetreibende zugelassen, später auch die Arbeiterschaft. Lesen und der Austausch über das neu erworbene Wissen wurden mit einem pädagogisch-erzieherischen Impetus verbunden, denn das Volk sollte über die richtige und nützliche Lektüre seinen Geschmack, also sein Urteilsvermögen verbessern und zugleich vor Schmutz- und Schundliteratur bewahrt werden. Ein Aspekt, der bereits in den Lesegesellschaften der Aufklärung diskutiert und der bis in das 20. Jahrhundert thematisiert wurde. Diese Diskussion spielte später im Rahmen der Gründung privater und öffentlicher Bibliotheken und der Bestimmung ihrer Ziele eine wesentliche Rolle (Röhrig, 1987, S. 343; → Kap. 6.3.2).

6.2.2 Volksbildung als populäre Wissenschaft

Volksbildung als populäre Wissenschaft bzw. Wissenschaftspopularisierung entwickelte sich seit der Zeit der Aufklärung in unterschiedlichen Formaten und institutionalisierten Angeboten. Ursprünglich war es das Bürgertum, das die wissenschaftlichen Erkenntnisse seiner Zeit rezipierte, diese Bestrebungen wurden später unter

dem Stichwort „Wissenschaftspopularisierung“ zusammengefasst (Kretschmann, 2003, S. 8). Weitgehend unabhängig von diesen Selbstbildungsansätzen bemühte sich das Bürgertum ab 1800 unter Bezug auf Ideen der Aufklärung, dem Volk wissenschaftliche Erkenntnisse zu vermitteln, um ein an Wissen und Vernunft orientiertes Weltbild zu fördern. Durch die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen sollte ein Mensch aus dem Volk in die Lage versetzt werden, „sich eine gewisse Unabhängigkeit von Vorurteilen zu bewahren und Selbstständigkeit im Urteil zu erwerben, so dass er seinen ‚gemeinen‘ zu einem ‚gesunden‘ Verstand erheben kann“ (Röhrig, 1987, S. 348). Indem wissenschaftliche Erkenntnisse und alltagspraktische Erfahrungen aufeinander bezogen werden, sollte der Mensch realistische Erkenntnisse über die Welt und die Gesellschaft zu gewinnen (ebd., S. 349).

„Wissenschaftspopularisierung“ ist als Begriff nicht eindeutig definiert. Es wird auf verschiedene Auffassungen und daraus abgeleitete Begründungen und praktische Umsetzungsversuche verwiesen. Das in dem Begriff enthaltene Wort „populär“ bezeichnet sowohl etwas, das als „dem Volk angemessen“ verstanden wurde, als auch als etwas, „was das Volk selbst schätzte“ (Kretschmann, 2003, S. 8). Das Volk konnte Objekt der Popularisierung von Wissen werden und es sich als Subjekt gemäß seinen eigenen Interessen zu eigen machen. Als Charakteristika des Populären gelten seit Mitte des 19. Jahrhunderts „Volksmäßigkeit, Gemeinfaßlichkeit und Gemeinverständlichkeit“ (Daum, 2002, S. 34). Herausgehoben werden „die Allgemeinverständlichkeit, die Tendenz zur Vereinfachung und der Adressatenbezug als Haupteigenschaften des Populären“ (Kretschmann, 2003, S. 8).

Popularisierung erhält eine Übersetzungsfunktion, indem wissenschaftliche Erkenntnisse in ihren Zusammenhängen nachvollziehbar und anschaulich dargestellt werden. Kritisiert wurde an diesem Verständnis die Möglichkeit großer Vereinfachung, verbunden mit der Gefahr eines Niveauverlustes wissenschaftlicher Erkenntnis im Sinn von Trivialisierung und Profanisierung von Wissen (Daum, 2002, S. 34), gepaart mit einem „Herabziehen in das Gemeine und das platte Verständlichmachen“, wie der Chemiker Justus von Liebig 1844 warnte (Kretschmann, 2003, S. 8 f.).

Wissen(schaft)spopularisierung bezeichnete im 19. und frühen 20. Jahrhundert einen hierarchischen Wissenstransfer, Experten gaben ihr Wissen an ein Laienpublikum weiter. Das Publikum war dabei weder an der Produktion noch an der Verbreitung von Wissen beteiligt, ihm wurde eine passive, rezipierende Rolle zugewiesen (ebd., S. 9). Dieses als „diffusionistisch“ bezeichnete Modell der Popularisierung von Wissen basierte auf der Vorstellung eines nicht zu überwindenden Wissensgefälles zwischen Experten und Laien, das erst in den 1970er Jahren infrage gestellt wurde (ebd., S. 11). Eine solche restriktive Idee der Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse gilt mittlerweile vor dem Hintergrund von Ansätzen wie Citizen Science oder partizipativer Bürgerforschung als weitgehend überholt.

Einen wesentlichen Impuls erhielt die Wissenspopularisierung durch die gesellschaftlichen Modernisierungs- und Transformationsprozesse im 19. Jahrhundert. Wissenspopularisierung wird verstanden als eine umfassende Bewegung zur Demokratisierung von Wissen, ausgehend von den Interessen des Bürgertums, das die Prozesse

zu verstehen und mit ihnen Schritt zu halten suchte. Den teilweise als krisenhaft und bedrohlich erfahrenen Veränderungen wollte das Bürgertum durch Bildung und Wissen, durch das Verstehen gesellschaftlicher und insbesondere naturwissenschaftlicher Zusammenhänge begegnen. Die Zunahme wissenschaftlich produzierten Wissens insbesondere durch die Expansion der Universitäten als Forschungs- und Bildungsstätten begünstigte diese Interessen (Daum, 2002, S.10), was aber in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch zu Friktionen zwischen Fachwissenschaft und Populärwissenschaft führte, wobei Professionalisierung und Popularisierung von Wissenschaft in eine dialektische Beziehung traten (ebd., S. 12).

Unstrittig ist, dass durch die umfassende Bewegung, Wissen und wissenschaftliche Erkenntnisse zu popularisieren, im 19. Jahrhundert neue Kommunikationsformen erzeugt und Öffentlichkeit hergestellt wurde (ebd., S. 8). Wissenspopularisierung, verstanden als Bewegung, führte zu einer Demokratisierung von Bildung und Wissen, von der nicht nur das Bürgertum profitierte, sondern ab Mitte des 19. Jahrhunderts auch das Volk. Sie unterstützte die Emanzipationsbestrebungen aller Bevölkerungsgruppen.

Wissenschaftspopularisierung – Selbstbildung des liberalen Bürgertums

Wissenspopularisierung als Selbstbildungsbestrebungen des liberalen Bürgertums hat ihren Ursprung u. a. in den Salons der Aufklärung, in denen sich das Bürgertum von namhaften gelehrten Personen über aktuelle wissenschaftliche Fragen unterrichten ließ und diese in Gesprächen diskutierte und reflektierte. Dabei standen zunächst Themen aus Philosophie, Literatur, Religion, Kunst und Musik im Vordergrund. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts verlagerte sich das Interesse und es wurden vermehrt naturwissenschaftliche, biologische oder auch astronomische und physikalische Erkenntnisse rezipiert. Das zunehmende Interesse an Naturwissenschaft wird mit ihrem Aufklärungspotenzial begründet, das das liberale Bürgertum darin sah.

„Das naturwissenschaftliche Denken [wandte] sich vehement gegen alle Metaphysik und diente der Entwicklung einer rationalistischen, säkularisierten und technisierten Gesellschaft und eines entsprechenden Weltbildes. Die Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse fungierte somit aufgrund seiner antireligiösen Stoßrichtung und der Grundlegung in einer mechanistischen Erklärungsweise als quasi natürlicher Katalysator im Prozeß der ‚Entzauberung der Welt‘“ (ebd., S. 13).

Die Formen und Formate der Wissenspopularisierung, die das Bürgertum pflegte, waren sehr vielfältig und differenzierten sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts stetig aus. Sie reichten von der Selbstbildung durch die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse in populärwissenschaftlichen Büchern und Zeitschriften über regelmäßige Zusammenkünfte in Vereinen, Gesellschaften oder Akademien bis hin zum Aufbau eines öffentlichen Vorlesungswesens an den Universitäten. So wurden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zahlreiche wissenschaftliche Vereine gegründet, wie die Gesellschaft für Wissenschaft und Kunst in Gießen, 1841 der Verein für wissenschaftliche Vorträge in Berlin oder 1873 der Verein für Socialpolitik (Olbrich, 2001, S. 97 f.). Die

Gründung von Naturkundemuseen Ende des 19. Jahrhunderts sollte nicht nur das Wissen des Bürgertums bereichern. Sie standen auch dem Volk offen und sollten Interesse an modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen wecken.

Viele Formate und Strukturen der Wissenschaftspopularisierung entwickelten sich mehr oder weniger naturwüchsig, ohne dass sie theoretisch begründet wurden (Röhrig, 1987, S. 351). Als Ausnahme gilt die Publikation des „Kosmos – Entwurf einer physischen Weltbeschreibung“ des Universalgelehrten Alexander von Humboldt (1769–1859). Der „Kosmos“ erschien in vier Bänden zwischen 1845 und 1862, der letzte Band wurde als Fragment posthum veröffentlicht. Das Werk beinhaltet eine wissenschaftliche, interdisziplinäre Darstellung der Welterscheinungen und der Resultate empirischer Naturforschung, gedacht zur Selbstbildung (Meilhammer, 2007, S. 177) und zugleich als Grundlage zur Vorbereitung wissenschaftlicher Volksvorlesungen durch Lehrende (ebd., S. 180). Beim „Kosmos“ handelte es sich um die Verschriftlichung der 62 Kosmos-Vorlesungen, die Humboldt zwischen 1826 und 1828 in Pariser und Berliner Salons und an der Universität gehalten hatte, sowie der 16 öffentlichen Kosmos-Vorträge, die er im Winter 1827/28 an der Berliner Sing-Akademie gegeben hatte. Diese waren sehr erfolgreich und wurden von einem gemischten Publikum besucht. Neben Bürgerlichen nahmen auch Personen aus niederen Volksschichten teil (Faulstich, 2008, S. 129).

Mit der Veröffentlichung des Kosmos setzte Humboldt seine in einigen Kosmos-Bänden dargelegte Überzeugung der Popularisierung von Wissenschaft in die Praxis um, der sich nach seiner Auffassung Gelehrte im Sinne der Aufklärung verpflichtet sehen sollten. Denn, so Humboldt, „Wissen und Erkenntnis [sind] die Freude und die Berechtigung der Menschheit“ (Kosmos, Band 1, S. 36). Popularisierung von Wissen sollte die Laien bereichern und ihren Geist und ihre Fantasie anregen. Humboldt erwartete keine vollständige Durchdringung wissenschaftlicher Erkenntnisse, wohl aber, dass sie allgemeinverständlichen Darstellungen folgen könnten. Wissensaneignung sollte nicht nur die Entwicklung der Persönlichkeit unterstützen. Vielmehr war Humboldt einer der ersten, der einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau eines Volkes und ökonomischer Prosperität herstellte und damit der Bildung eine erweiterte Funktion zuschrieb (Faulstich, 2008, S. 129). Zugleich erwartete Humboldt, dass die Auseinandersetzung mit dem Kosmos das Interesse an der Wissenschaft intensivieren könne. Beinahe enthusiastisch ging er davon aus, dass der Besuch von öffentlichen Vorlesungen oder Museen das Volk zur Freiheit führen würde, zur „intellectuelle[n] Veredelung des Menschen“, zur „unbestimmten Erweiterung seines Daseins“ (zit. in Meilhammer, 2007, S. 184f.).

Wissenspopularisierung – Wissensverbreitung in die unteren Schichten

Nicht nur Alexander von Humboldt hielt im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts öffentliche Vorlesungen, auch andere Koryphäen der Zeit verschrieben sich der Idee der Volksaufklärung. Sie legten damit den Grund für eine vom Bürgertum initiierte und unterstützte Volksbildung, für die ab Mitte des 19. Jahrhunderts vielfältige Initiativen und Organisationsformen kennzeichnend waren. In der Zeit des Vormärz gründeten

politisch orientierte Handwerker und in der Zeit der Revolution 1848/49 die entstehende Industriearbeiterschaft erste Bildungsvereine, denen aber aufgrund der politischen Verhältnisse keine lange Lebensdauer beschieden war (→ Kap. 3.1).

Etwa ab 1850 setzten sich Vertreter des liberalen Bildungsbürgertums verstärkt für die Hebung des allgemeinen und beruflichen Bildungsniveaus der Arbeiterschaft ein, teilweise in Kombination mit Ansätzen der Wohlfahrtspflege, um die soziale Lage der Arbeiterschaft zu verbessern (Olbrich, 2001, S. 75). Die Kooperation zwischen Bürgertum und Arbeiterschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist zurückzuführen auf eine „weit gehende Interessenidentität, die sich vornehmlich gegen das reaktionäre politische System richtete“ (ebd., S. 76). Zugleich war es Ziel des Bürgertums, die Arbeiterschaft mittels Bildungsarbeit zu unterstützen und an sich zu binden, sie an gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen teilhaben zu lassen und auf diese Weise gesellschaftlich zu integrieren und politisch zu befrieden.

Die Arbeiterschaft begann, sich an den Bildungsidealen des Bürgertums zu orientieren, und erkannte in ihr Möglichkeiten zur individuellen Emanzipation (ebd.). Dieses Bündnis zwischen liberalem Bürgertum und der Arbeiterschaft zerbrach zu Beginn der 1860er Jahre, da die „aufgeklärte Arbeiterschaft bald [erkannte], dass eine auf Integration in die bürgerliche Gesellschaft ausgerichtete Arbeiterbildung letztlich die Entwicklung einer eigenständigen Arbeiterpolitik verhindert“ (ebd.). Die sozialistische und die vom Bürgertum getragene Arbeiterbildung bzw. Volksbildung trennten sich zu dieser Zeit organisatorisch. Viele der liberalen Vereine schlossen sich 1871 der neu gegründeten Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung an (→ Kap. 6.3.2). Die Bildung des Volks (also nicht nur der Handwerker- und Arbeiterschaft, sondern der Angehörigen der Unterschicht insgesamt) entwickelte durch die Unterstützung des Bürgertums eigenständige Formen.

Ab 1850 wurden weitere Vereine gegründet, die sich die Popularisierung von wissenschaftlichem Wissen für das Volk zur Aufgabe machten. Eine der bekanntesten Personen, die sich hierfür engagierten, war der Professor für Zoologie, Emil Adolf Roßmäßler (1806–1867), der 1859 die sogenannten Humboldt-Vereine gründete. Diese verfolgten das Ziel, dem Volk Kenntnisse über die Natur näherzubringen (Röhrig, 1987, S. 350).

Roßmäßler hatte sich zuvor als Volkbildner und Wanderlehrer einen Namen gemacht. Ursprünglich arbeitete er als Volksschullehrer und betätigte sich in der naturwissenschaftlichen Forschung. Durch seine Veröffentlichungen zu naturwissenschaftlichen Themen wurde er zum Professor an der Sächsischen Akademie für Forst- und Landwirtschaft in Tharandt ernannt. Dort gründete er gemeinsam mit anderen Honoratioren des Ortes 1843 einen Lesezirkel, über den regelmäßig Vortragsabende organisiert wurden (Barth, 2020, S. 38).

Roßmäßler politisierte sich in den Revolutionsjahren nach 1840 und sah nach der gescheiterten Revolution insbesondere in der Volksbildung einen Weg, die Bevölkerung so auszubilden, dass sie über eine „innere sittliche Freiheit“ verfügte, die es ihr erlaube, ihr politisches Bewusstsein weiterzuentwickeln (ebd., S. 44). In den 1850er Jahren war er vor allem im süddeutschen Raum als „Volkslehrer“ unterwegs, er selbst

bezeichnete sich als Wanderlehrer, Wanderredner oder als „naturwissenschaftlicher Reiseprediger“ (ebd., S. 47), der im Sinne der Aufklärung das Volk an den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen der Zeit teilhaben lassen wollte (ebd., S. 49).

Seine Volksbildungsarbeit wurde von der Obrigkeit in den deutschen Kleinstaaten misstrauisch verfolgt. Roßmäßler galt als Revolutionär und Demagoge, seine Vorträge wurden überwacht (ebd., S. 50). 1852 wurde seine Vortragstätigkeit in verschiedenen deutschen Staaten verboten und er musste seine Tätigkeit als Wanderlehrer einstellen (ebd.). Roßmäßlers Arbeit als Volkslehrer ist insofern bedeutungsvoll, als er seine Vorträge regelmäßig veröffentlichte, verbunden mit methodisch-didaktischen Reflexionen und Vorschlägen für die volkstümliche Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Zur Veranschaulichung entwickelte er Abbildungen und Wandtafeln und nutzte Anschauungsmaterial als Lehrmittel (ebd., S. 59).

Popularisierung von Wissen wurde darüber hinaus ab 1830 u. a. durch die Gründung von Lesegesellschaften, später durch den Aufbau von Volksbibliotheken und Bücherhallen, die dem Volk zugänglich waren, aktiv unterstützt. Auch wenn der Beginn der eigentlichen Bücherhallenbewegung um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert datiert wird, wurden bereits Ende des 18. Jahrhunderts kontroverse Diskussionen zu Für und Wider öffentlicher Bibliotheken geführt. Nach 1830 kam es vermehrt zu Büchereigründungen, die dem Volk einen Zugang zu Wissen eröffneten (Röhrig, 1987, S. 343). „Leseanstalten“ als Lern- und Bildungsorte galten als wesentlicher Bestandteil eines öffentlichen Bildungswesens. Nicht nur Jugendlichen, sondern auch Erwachsenen sollten sie Gelegenheit für ständige Selbstbildungsprozesse bieten (ebd., S. 344).

Als Begründer bzw. Pionier der Büchereibewegung im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts gilt der Philanthrop Karl Benjamin Preusker (1786–1871). Er sah Bibliotheken als Einrichtungen an, durch die Lehrlinge und Gesellen ihre beruflichen Kenntnisse verbessern, schulentlassene Jugendliche sich weiterentwickeln und Erwachsene, etwa mittels schöngeistiger Literatur, bilden könnten (ebd., S. 346). Seiner privaten Initiative in Großenhain bei Dresden ist 1828 die Gründung der ersten öffentlichen Bibliothek zu verdanken. Ihre Existenz wurde durch die Kooperation mit Gewerbe- und Sonntagschulen gesichert; 1833 wurde sie in eine Stadtbibliothek transformiert (Geisler, 1995, S. 68). Ab 1851 erhielt sie regelmäßige staatliche Zuwendungen und ein Bibliothekar wurde eingestellt. Diesem Vorbild folgte das Bürgertum in zahlreichen Städten, sodass in den 1860er Jahren von einer Büchereibewegung gesprochen wurde. Auch die 1871 gegründete Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung setzte sich, als Ergänzung zu ihrem öffentlichen Vortragswesen, für die Gründung von Volksbibliotheken ein (Thauer & Vodosek, 1990, S. 45).

Hauptzielgruppe der Volksbibliotheksarbeit war die Arbeiterschaft, die nach Vorstellung des fortschrittlichen liberalen Bürgertums durch Bildung sozial aufsteigen sollte. Die konservative Fraktion hoffte, die Arbeiterschaft durch Lektüre von ihrer sozialen Unzufriedenheit ablenken zu können und die Verbreitung sozialistischen Gedankenguts zu verhindern (ebd., S. 47). Erst ab 1895, durch die Rezeption britischer und US-amerikanischer Konzepte zu Zielen, Organisation und Struktur der Public Libraries, entwickelte sich eine Diskussion über den Bildungsauftrag und die kultu-

relle Bedeutung öffentlicher Bibliotheken, die nach diesem Konzept allen Menschen zugänglich sein sollten (ebd., S. 51). Lange Öffnungszeiten, Lesehallen, Freihandbestände und Ausleihmöglichkeiten einschließlich Beratung sollten die Bildungsinteressen des Volkes unterstützen und Bibliotheken zu Bildungseinrichtungen machen. In diesen Sinn wurde nach 1900 der Aufbau von Bibliotheken als öffentliche und kommunale Einrichtungen gefördert. Sie konnten aber auch von Vereinen, Stiftungen und Bildungsgesellschaften finanziert und organisiert werden (ebd., S. 55–65). Volksbibliotheken wurden in der Zeit der Weimarer Republik eine wesentliche Stütze der intensiven Volksbildungsarbeit (ebd., S. 54).

6.2.3 Universitätsausdehnungsbewegung und studentische Arbeiterunterrichtskurse

Ein anderes Konzept zur Popularisierung von Wissenschaft wurde im Rahmen der *University-Extension*-Bewegung entwickelt, die in den 1870er Jahren von den britischen Universitäten Oxford und Cambridge ausging. Die Idee wurde von Volksbildnern auf dem europäischen Kontinent rezipiert und führte zunächst in Wien, später auch an deutschen Universitäten zur Einführung volkstümlicher Hochschulkurse (Röhrig, 1991, S. 457). In Anlehnung an das britische Vorbild wurde in der Folge von einer Universitätsausdehnungsbewegung gesprochen, die sich in inhaltlicher Ausprägung, organisatorischer Struktur und der strukturellen Verankerung innerhalb der Universitäten durchaus unterscheiden konnte. Alle Ansätze vereinte die Idee, bisher von höherer Bildung ausgeschlossene Bevölkerungsgruppen an den Erkenntnissen der Wissenschaft teilhaben zu lassen.

Ein weiteres Veranstaltungsformat stellten die „Akademischen Arbeiterunterrichtskurse“ dar, die in Deutschland Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Studierenden entwickelt wurden – mit dem Ziel, der Arbeiterschaft Elementar- und Grundbildungskennntnisse zu vermitteln. Das gemeinsame Ziel der beiden Konzepte war die Integration der Arbeiter in die bestehende Gesellschaft und ihre geistige und sittliche Schulung. Sie unterschieden sich jedoch in Hinsicht auf ihre Träger, Zielgruppen und pädagogischen Grundideen (ebd., S. 457 ff.).

Universitätsausdehnungsbewegung

Die *University Extension* der Universitäten Oxford und Cambridge zielte einerseits darauf, in anderen Regionen Großbritanniens neue Colleges zu gründen und damit dem Mittelstand den Zugang zur höheren Bildung zu erleichtern. Andererseits wurden Vorlesungsreihen für Nichtakademiker angeboten, die Professoren der Universität mit philanthropischen Zielsetzungen begründeten. Ab 1873 erhielten Hochschullehrer der Universität Cambridge die Erlaubnis, öffentliche Vorlesungen in verschiedenen Städten zu halten, die sich insbesondere an die Arbeiterschaft richteten. Die Vorlesungen wurden als Kurse konzipiert, was hieß, dass ein Themengebiet in zwölf Abendveranstaltungen präsentiert wurde; im Anschluss an die Vorträge waren die Teilnehmenden zur Diskussion und Reflexion des Gelernten eingeladen. Darüber hinaus war es möglich, nach dem Besuch mehrerer Kurse eine Prüfung abzulegen und ein Zertifikat der Universitäten Oxford oder Cambridge zu erhalten (ebd.). Damit verfolgte die englische

University-Extension-Bewegung neben einer wissenschaftspolitischen auch eine gesellschafts- und sozialpolitische Zielsetzung: Die als elitär und abgehoben geltenden Universitäten sollten durch die Wissenschaftspopularisierung zur Überwindung der Klassengrenzen beitragen, die in Großbritannien zu diesem Zeitpunkt besonders ausgeprägt waren (Olbrich, 2001, S. 97).

In Wien engagierte sich der Volksbildner, Wissenschaftler, Intellektuelle, Publizist und Politiker Ludo Moritz Hartmann (1865–1924) für eine Demokratisierung des Bildungswesens und setzte sich bereits als junger Mann für die Bildung von Mädchen und Frauen, für die Volksbildung und für die Universitätsausdehnung ein (Filla, 1992, S. 67). Neben seiner Initiative, an der Wiener Universität volkstümliche Hochschulkurse aufzubauen, war Hartmann aktiv an der Gründung der Wiener Volkshochschule bzw. der Wiener Volksheime beteiligt und übernahm dort zeitweise eine Leitungsfunktion. Er arbeitete im Wiener Volksbildungsverein und dem Frauenbildungsverein Athenäum mit und unterstützte die sozialwissenschaftliche Fundierung der Volksbildung, verbunden mit einer regen Vortrags- und Publikationstätigkeit (ebd., S. 67 f.).

Hartmann verfocht ein Konzept der Volksbildung, das in der deutschen Diskussion später als „intensive Richtung“ der Volksbildung diskutiert wurde. Anstatt bildungsfernen Schichten gelegentlich in großen, öffentlichen Volksvorlesungen eher oberflächliches und unzusammenhängendes Wissen zu präsentieren, sollten interessierte Personen aller Schichten Möglichkeiten erhalten, sich vertiefend in Themengebiete einzuarbeiten, um Denk- und Reflexionsprozesse zu unterstützen (ebd., S. 69). Es gelang Hartmann im Vorstand des 1889 gegründeten Wiener Volksbildungsvereins, seine Ideen im Jahr darauf in die Praxis umzusetzen.

In Veranstaltungsreihen, den „Unterrichtscursen“, wurden ausgewählte Themen in größeren inhaltlichen Zusammenhängen vorgestellt. Verschiedene Dozenten lehrten aus interdisziplinärer Perspektive, teilweise beteiligten sich Professoren der Wiener Universität. Der Verein veröffentlichte regelmäßig Statistiken zu den Kursen, die Aufschluss über die soziale Zusammensetzung der Teilnehmenden geben. Für das erste Jahr 1890 zeigt sich, dass sich neben der Beamtenschaft (20 %) auch die Arbeiterschaft (30 %) und Handels- und Gewerbetreibende (16 %) angesprochen fühlten. Rund zehn Prozent der Teilnehmenden waren Frauen (ebd., S. 71).

Das Interesse an diesen Kursen sowie die Beteiligung von Professoren der Wiener Universität legten den Grundstein für die 1895 eingerichteten volkstümlichen Hochschulkurse, die den Beginn der Universitätsausdehnungsbewegung in Österreich markieren. Der Rektor der Wiener Universität und der Akademische Senat unterstützten das Anliegen nicht nur ideell, sondern auch organisatorisch. Das Unterrichtsministerium stellte für die Organisation und die Durchführung jährlich 5.000 Gulden zur Verfügung (ebd., S. 74). Die Wiener Universität gründete einen Ausschuss, der für die Organisation der volkstümlichen Hochschulkurse zuständig war, in dem Ludo Moritz Hartmann als einer der Sekretäre für die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse verantwortlich war.

Der Ausschuss arbeitete entsprechend einer Satzung, die in § 1 festlegte: „Die Wiener Universität übernimmt die Aufgabe, durch Einrichtung von volkstümlichen

Universitätsvorträgen, welche außerhalb des Universitätsgebäudes abgehalten und in das amtliche Vorlesungsverzeichnis nicht aufgenommen werden, die Förderung der wissenschaftlichen Ausbildung jener Volkskreise, welchen bisher die akademische Bildung unzugänglich war“ (zit. in ebd., S.74f.). Hervorzuheben ist, dass nach § 2 der Satzung, „alle Wissensgebiete, die sich zur volkstümlichen Darstellung eignen“, nach wissenschaftlichen Kriterien präsentiert werden sollen (zit. in ebd., S. 75). Ausgeschlossen wurden politische, religiöse und soziale Themen, die zu Diskussionen und „Agitationen Anlass geben könnten“ (zit. in ebd.). Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnisse der Teilnehmenden berücksichtigend, sollte das wissenschaftliche Wissen möglichst anschaulich und zugleich nachvollziehbar vermittelt werden. Ziel war die Befriedigung der Lern- und Erkenntnisinteressen der Teilnehmenden. Hartmann selbst äußerte sich dazu 1900 in einem Artikel folgendermaßen:

„Wenn bei der Zusammensetzung der Kurse bisher vor allem darauf gesehen wurde, dass Gegenstände allgemeineren Interesses in wissenschaftlicher Weise behandelt werden, um die Denkfähigkeit der Hörer durch Beispiele in der einen oder der anderen Richtung zu schärfen, so wird dieser Zug nach der allgemeinen Bildung, nach einer Erweiterung und Vertiefung des elementaren Wissens und Denkens, das die allgemeine Volksschule vermittelt, wohl auch künftig der Mittelpunkt der Entwicklung bleiben“ (Hartmann, 1900, S. 172).

Elementare Kenntnisse wie Lesen, Schreiben und Rechnen sollten nach Hartmanns Auffassung in den Kursen nicht vermittelt werden, obwohl hier „grosse Lücken“ zu verzeichnen seien, da das in der Schule vermittelte Wissen sehr zu wünschen übrigließe. Hartmann weist vielmehr darauf hin, dass Kenntnisse „auf andere Weise ausgefüllt werden [müssen]; manches leisten die Arbeiterbildungsvereine, anderes könnte, wie in Dänemark, durch Leistungen der Studentenvereine, die sich sozial bethätigen, geschehen“ (ebd.).

Offen zeigte er sich gegenüber der Vermittlung berufsbezogener Kenntnisse, wie sie von einigen Fachgruppen angemahnt wurden, soweit sie die Praxis theoretisch ergänzten und vertieften. So konnte er sich vorstellen, dass „von den Photographen Chemie, von den Monteuren Elektrotechnik, von Zeichnern und Bildhauern Kunstgeschichte usw.“ angemahnt werde (ebd.). Die Berücksichtigung berufsbezogener Kurse – er verweist auf weitere Berufsgruppen wie die Spediteure, die Bauern oder die Lehrer – könnte seiner Meinung nach Ausgangspunkt zu einer Vertiefung und vor allem Erweiterung von Bildungsinteressen führen, die zur Beschäftigung mit allgemeinen wissenschaftlichen Themen anregt.

Darüber hinaus begrüßte Hartmann fakultative Prüfungen und Zeugnisse, die, entsprechend den Gepflogenheiten der britischen *University Extension*, auf Anregung einiger Fachgruppen eingeführt wurden: „Die Einführung von Zeugnissen wird nun gewiss nicht nur den Ehrgeiz einzelner anspornen, sondern auch für viele von praktischem Nutzen sein, wenn auch noch keine Berechtigungen mit der Ablegung einer solchen Prüfung verbunden sind“ (ebd., S. 173). Dennoch erkennt er sie als nützlich und sinnvoll für den Einzelnen an: „Der Monteur, der nachweisen kann, dass er mehrere Kurse über Elektrotechnik u. s. w. mit gutem Erfolg gehört hat, wird gewiss in sei-

nem Fortkommen einen Vorsprung vor seinen Kollegen haben“ (ebd.). Die Vorbereitung auf Prüfungen habe zudem den Effekt, dass sie durch Selbststudium, durch die Nutzung von Kurs- und Volksbibliotheken „zur Intensivierung des Lernens“ beitragen könne (ebd., S. 174).

Eine Umfrage zu Wirkungen und Nutzen der Kurse im Jahr 1903 bestätigte Hartmanns Annahme, dass der Besuch der Veranstaltungen Teilnehmende zur Vertiefung und weiteren Lektüre anregte. Die Befragten berichteten über Bildungserfahrungen und Perspektiverweiterungen, über veränderte Ansichten zum Lernen und zu ihren eigenen Lernprozessen. Darüber hinaus wurde in der Umfrage deutlich, dass viele Teilnehmende die Kurse zur Kompensation von Bildungsdefiziten nutzten (ebd., S. 76). Die volkstümlichen Universitätskurse in Wien erfüllten also die aufklärerischen Erwartungen ihrer Gründer und wurden von der Bevölkerung angenommen und nachgefragt. Sie zeichnet aus, dass sie die ersten waren, die nach britischem Vorbild auf dem Kontinent eingerichtet wurden; dass sie mit Zustimmung und finanzieller Unterstützung des akademischen Senats der Universität eine gewisse strukturelle und organisatorische Verankerung erfuhren; dass sie Aspekte der Wissenschaftspopularisierung verbanden mit einer pragmatischen Auffassung in Bezug auf die angebotenen Inhalte, indem sie die subjektiven Bildungsbedürfnisse ihrer Adressatengruppen berücksichtigten und auf diese Weise eine Intensivierung des Lernens unterstützten.

Extensive und intensive Bildungsarbeit wurden nicht als Gegensatz, sondern als zielführende, komplementäre didaktisch-methodische Prinzipien begriffen. Wesentlich für die Wiener Variante der volkstümlichen Hochschulkurse ist darüber hinaus eine Demokratisierung der Bildung von unten, indem die mit Hörern besetzten Fachgruppen ihre Bildungsinteressen artikulieren und in der Praxis umsetzen konnten.

Entsprechend den britischen und österreichischen Vorbildern öffneten sich Ende des 19. Jahrhunderts auch deutsche Universitäten der Idee der Universitätsausdehnung. 1897 wurden vergleichbare Vorträge an den Universitäten München, Jena, Leipzig und Berlin eingerichtet. 1898 folgten Breslau, Prag, Königsberg, Basel, Bern, Zürich, Braunschweig, Kassel, Mannheim, Kiel und weitere (Röhrig, 1991, S. 457). Anders als in Österreich wurden die öffentlichen Hochschulkurse an den deutschen Universitäten aber weder organisatorisch und strukturell verankert noch staatlich unterstützt. Sie beruhten vielmehr weitgehend auf der Eigeninitiative engagierter, an der Volksbildung interessierter Hochschullehrer. Die Kurse wurden teilweise über Vereine der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung organisiert, teilweise wurden neue Vereine zur Durchführung der Hochschulkurse gegründet (Schoßig, 1985, S. 169).

Eine Studie zur Universitätsausdehnung aus dem Jahr 1929 Jahren bezeichnete es rückblickend als vorrangiges Ziel der volkstümlichen Hochschulkurse,

„den Wirkungskreis der Universitäten, im weiteren der sonstigen gleichstehenden Hochschulen auszudehnen, ihre Wissenschaften und Forschungsergebnisse nicht bloß einer verhältnismäßig kleinen Zahl von Studierenden, sondern möglichst weiten Kreisen zugänglich zu machen, dabei gleichzeitig Forschungsergebnisse nicht als totes Wissen zu überliefern, sondern an ihnen zum Nachdenken, zum klaren Denken überhaupt zu erziehen“ (Keilhacker, 1929, S. 1 f.).

Die Universitätsausdehnungsbewegung kam in Deutschland mit dem Beginn des Ersten Weltkriegs zum Erliegen und die Idee wurde in der Zeit der Weimarer Republik nicht wieder aufgegriffen. Dafür werden verschiedene Gründe aufgeführt: Zum einen hatten die Universitäten kaum Interesse an diesen Aktivitäten, zum anderen betonten Vertreter der Neuen Richtung der Volksbildung in der Zeit der Weimarer Republik in Abgrenzung zu früheren Konzepten und Ansätzen der Volksbildungsbewegung die teilnehmerorientierte Bestimmung von Inhalten. Das heißt, die Inhalte sollten zwar wissenschaftlich fundiert sein, nicht aber im Sinne von Wissenschaftspopularisierung unzusammenhängend rezipiert werden. Nach Ideen der intensiven Bildungsarbeit sollten sich die Teilnehmenden interessengeleitet in Themen vertiefen und in Arbeitsgemeinschaften erarbeiten (→ Kap. 6.4.2).

Studentische Arbeiterunterrichtskurse

Eine andere Form der Popularisierung von Wissen verfolgten die sogenannten studentischen Arbeiterunterrichtskurse. Sie entstanden ab 1901 auf Initiative sozial engagierter Studierender einiger Universitäten. Inhaltlich ergänzten sie mit ihren vorwiegend kompensatorischen Bildungsangeboten die volkstümlichen Hochschulkurse. Ihrer Intention nach gelten sie als Vorreiter der intensiven Volksbildung in der Weimarer Republik (Schoßig, 1987, S. 21).

Die studentischen Arbeiterunterrichtskurse gingen auf Initiativen der Freien Studentenschaft zurück. Dabei handelte es sich um nicht korporierte Studenten, die sich, aus der Jugendbewegung kommend, in den 1890er Jahren zusammenschlossen und als Wegbereiter für Reformen an den deutschen Hochschulen verstanden. 1900 gründeten sie den Dachverband Deutsche Freie Studentenschaft, der sich politisch für die Belange ihrer Kommilitonen einsetzte und zahlreiche Unterstützungsangebote für Studierende (Leihbüchereien, Arbeitsvermittlung, Mensen) ins Leben rief. Darüber hinaus setzte sich der Verband für eine Öffnung der Hochschulen ein, indem er sich für die Volksbildung und insbesondere für die Arbeiterbildung engagierte (ebd., S. 11). Die ersten Arbeiterunterrichtskurse wurden 1901 von Studenten der Technischen Hochschule Berlin-Charlottenburg angeboten. Schwerpunkte waren Elementarunterricht in Deutsch und Rechnen, aber es wurden auch Grundkenntnisse in Algebra, Geometrie, Chemie, Elektrizität und Erdkunde vermittelt (ebd.). Diesem Vorbild folgten Studenten in anderen Städten, ab 1906 fanden in vielen Universitätsstädten entsprechende Kurse statt.

1907 gründeten 21 Vereine den Verband der akademischen Arbeiter-Unterrichtskurse als Dachverband. 1909 veröffentlichte der Verband, der seinen Sitz zunächst in Berlin hatte, ihn später nach Leipzig und danach nach München verlegte, ein Programm und eine Verwaltungsordnung, die seine Ziele und Aufgaben festlegten. Die angeschlossenen Vereine sollten studentische Arbeiterunterrichtskurse anbieten, „die der Hauptsache nach die Erteilung von Elementarunterricht an die arbeitende Bevölkerung bezwecken“ (Zentralstelle der Akademischen Arbeiterunterrichtskurse, 1909, S. 162). Der Verband gründete eine Zentralstelle, deren Aufgabe die „Sammlung und Verbreitung der in den Arbeiterkursen gewonnenen Erfahrungen“ war und die ange-

schlossene Vereine beim Aufbau von Kursen beraten sollte (ebd.). Die Zentralstelle veröffentlichte darüber hinaus im „Zentralblatt für das Volksbildungswesen“ regelmäßig Informationen über die Arbeit des Verbandes und nutzte es, um Studierende für die Mitarbeit anzuwerben. So appellierte 1909 ein Aufruf an die soziale und gesellschaftliche Verantwortung der Studierenden:

„Neben dem praktischen Nutzen für die Arbeiter waltet der Gedanke vor, den in unserer Zeit so stark ausgeprägten Gegensatz zwischen Gebildeten und Ungebildeten zu überbrücken. Die akademischen Unterrichtskurse für Arbeiter wollen das Gefühl der sozialen Verpflichtung bei denjenigen erwecken und stärken, die dazu berufen sind, die geistigen Führer und Lehrer der Nation zu werden. Dabei stehen die Kurse allen politischen, religiösen und studentischen Bewegungen, den Korporationen wie der ‚Freien Studentenschaft‘ gegenüber auf dem Standpunkte der unbedingten Neutralität“ (Kerb, Kuttner & Wittelschöfer, 1909, S. 173).

Damit wurden zwei Grundsätze der Arbeit bestimmt, die die Praxis der Vereine legitimierte: zum einen das Prinzip der sozialen Verantwortung und zum anderen das Neutralitätsprinzip (Schoßig, 1987, S. 14f.). Die Studenten verpflichteten sich, unentgeltlich einen Abendkurs pro Woche zu unterrichten. Dabei sollten sie zunächst Übungen begleiten und beaufsichtigen, später selbstständig lehren. Für diese Tätigkeit wurden „besondere pädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten [...] nicht vorausgesetzt“ (Kerb, Kuttner & Wittelschöfer, 1909, S. 173). Betont wurde der persönliche Mehrwert für die Studierenden, der sich zeigt in „der Erweiterung ihres pädagogischen, sozialen und psychologischen Gesichtskreises“ (ebd.). Zudem wird die Erwartung formuliert, dass die Studierenden durch „das Bewußtsein ihrer nutzbringenden Wirksamkeit reichlich entschädigt werden“ (ebd.).

Zwischen 1909 und 1914 entwickelten die Vereine in ganz Deutschland rege Kurs-tätigkeiten, die sich zunächst auf Angebote zur Vermittlung elementarer Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen konzentrierten. Begründet wurde diese Schwerpunktsetzung mit der unzureichenden Schulbildung der Arbeiterschaft und wenigen entsprechenden Angeboten im Rahmen der Volksbildung (Schoßig, 1987, S. 13). Im Laufe der Jahre wurden die Inhalte erweitert und differenziert. Damit weckten die Kurse das Interesse kaufmännischer Angestellter und unterer Beamter. Dies löste wiederum kontroverse Diskussionen und die Befürchtung aus, die Arbeiter könnten sich abwenden, weil die Veranstaltungen vermehrt von Angehörigen des Mittelstandes besucht würden. Inwiefern diese Befürchtungen berechtigt waren, ist heute nicht mehr nachprüfbar (ebd., S. 14).

Didaktisch-methodisch wurde ein Konzept der intensiven Bildungsarbeit verfolgt, beruhend auf Prinzipien wie Teilnehmerorientierung, Langfristigkeit der Kurse, Austausch, Diskussion und Reflexion der Inhalte. Die Kurse wurden zumeist von Übungen begleitet, sodass die Themen in kleineren Gruppen erklärt, wiederholt und vertieft werden konnten (ebd., S. 17). Darüber hinaus wurden Hörervertreter gewählt, die die Wünsche und Interessen, aber auch Beschwerden der Teilnehmenden weitergaben und sich für Verwaltungs- und Werbearbeit zur Verfügung stellten. Schoßig kommt

zu dem Schluss, dass die Arbeiterunterrichtskurse ein intensives Konzept der Volksbildung darstellten,

„das aufgrund der Berücksichtigung der allgemeinen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Situation sowie der besonderen Voraussetzungen der Zielgruppe als situations-, erwachsenen- und arbeitergerecht bezeichnet werden kann. Sie bemühten sich um eine intensive und systematisch aufgebaute Bildungsarbeit. Dabei war die pädagogische Tätigkeit von der Idee der Begegnung verschiedener sozialer Schichten und der sozioethisch begründeten Verpflichtung der Studentenschaft zu sozialem Engagement geleitet. Eine rein intellektualistische Bildungsarbeit wurde abgelehnt“ (ebd., S. 19).

Mit dem Beginn des Ersten Weltkriegs wurden die Kurse weitgehend eingestellt und „damit endet die Geschichte der Akademischen Arbeiter-Unterrichtskurse als einer in ganz Deutschland verbreiteten Volksbildungsbewegung“ (ebd., S. 20). Viele Ideen des Konzepts einer Elementarbildung im Sinne propädeutischer und kompensatorischer Bildungsarbeit wurde nach dem Krieg vor allem im Rahmen der intensiven Volksbildungsarbeit der Abendvolkshochschulen wieder aufgegriffen (ebd., S. 21).

6.2.4 Berufsbezogene Volksbildung

Berufsbezogene Volksbildung, die durch das Bürgertum angeregt wurde, kann bis in die Zeit der Aufklärung zurückverfolgt werden. Gesellschaftlicher, ökonomischer und technologischer Wandel, die Auswirkungen der Gewerbefreiheit und in der Konsequenz eine stärkere Marktorientierung, größere Arbeitsteilung und Umstellungen in der Waren- und Güterproduktion erforderten regelmäßige berufsbezogene Fortbildung. Für die Anpassung an oder die Antizipation von Veränderungen wurde die Anhebung des Qualifikationsniveaus einschließlich einer höheren Allgemeinbildung aller Stände als notwendig erachtet. Dabei waren zunächst Beschäftigte in der Landwirtschaft Adressaten der Bildungsbemühungen, später Handwerker, Arbeiter, Gewerbetreibende und auch kaufmännische Angestellte, soweit sie nicht selbstorganisiert eigene Strukturen für ihre berufsbezogene Fortbildung entwickelten. Veränderte Produktionsweisen und steigende Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten verschiedener Industriebereiche förderten und erforderten darüber hinaus berufliche Spezialisierung.

Das Bürgertum reagierte auf die Anforderungen bereits im 18. Jahrhundert mit der Gründung von Patriotischen Gesellschaften, von Fortbildungs- und Sonntagsschulen. Sie wurden nach britischem Vorbild als Schulen für Kinder und Jugendliche unterer Stände gegründet, um schulische Defizite auszugleichen. Aber es wurden auch Organisationsstrukturen entwickelt, die den Bildungsbedürfnissen Erwachsener Rechnung trugen (Bergeest, 1995, S. 184).

Ein Beispiel für eine Sonntagsschule für Erwachsene stellt die 1801 in Altona von Vertretern des Bürgertums gegründete berufliche Fortbildungsschule dar. Sie richtete sich an Erwachsene, die bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten. Unterrichtet wurden Fächer wie Freihandzeichnen, architektonisches Zeichnen, Rissemaachen und Modellieren (ebd.). Einige Jahre später wurden für eine gewisse Zeit grund-

legende Kenntnisse zum Schreiben von Briefen und Rechnungen, in Rechnen und Technologie vermittelt.

Die Schule wurde zunächst über Zuwendungen aus dem Bürgertum finanziert, später über Bürgerstiftungen (ebd., S. 185). Sie existierte als Erwachsenenschule bis Ende des 19. Jahrhunderts und verwandelte sich danach allmählich in eine berufsschulische Institution. Sie gilt als Vorläufereinrichtung der 1901 gegründeten Altonaer Handwerker- und Kunstgewerbeschule (ebd., S. 187). Weitere berufliche Fortbildungsschulen wurden von Altonaer und Hamburger Kaufleuten und Reedern im 19. Jahrhundert gegründet. Es handelte sich insbesondere um Seemannsschulen und Navigationsschulen. Die Branche berichtete zu Beginn des 19. Jahrhunderts über erheblichen Personalmangel, dem durch eine verbesserte Ausbildung der Seeleute begegnet werden sollte. Dadurch sollte der Transport von Gütern und Waren sicherer und zugleich der Seemannsberuf attraktiver gemacht werden (ebd., S. 188).

Die Entwicklungen in der Freien und Hansestadt Hamburg zeigen beispielhaft, auf welche Weise sich das Wirtschaftsbürgertum im Rahmen freiwilligen bürgerschaftlichen Engagements für soziale und berufliche Belange einsetzte. Traditionell hielt sich die staatliche Verwaltung in Hamburg mit dem Aufbau und der Unterstützung eines öffentlichen Wohlfahrts-, Sozial- und Bildungssystems zurück, sodass sich das Bürgertum zu entsprechendem Engagement verpflichtet und berufen sah. Häufig setzte sich daher das Hamburger Wirtschaftsbürgertum für die sozialen Belange der Stadt ein. Sein hoher Gemeinsinn und eine patriotische Haltung führten zu einer Verantwortungsübernahme für die Wohlfahrts- und Gemeinwesenpflege, die „soziale, politische und edukative Intentionen miteinander verband“ (ebd., S. 134). Berggeist kommt zu dem Schluss, dass die merkantilistischen Interessen des Hamburger Bürgertums und „eine für die damalige Zeit fortschrittliche Verfassung mit bürgerlicher Beteiligung und deutlicher Zurückhaltung des Staates in schulischen Belangen, [waren] impulsgebend [...] für das private Engagement vor allem im berufsbildenden, aber auch im kulturellen Bereich“ (ebd.).

Andere Sektoren, wie der kaufmännische Bereich (Barth, 2020), die Landwirtschaft (Schmiel, 1987) und der Bergbau (Treese, 1987), begannen im 19. Jahrhundert ebenfalls mit dem systematischen Aufbau eines eigenen Bildungswesens, welches teilweise berufliche Grund(aus-)bildung, teilweise berufliche Fortbildung beinhaltete.

In der Landwirtschaft sahen es zunächst die Großgrundbesitzer aufgrund ihrer zunehmenden gesellschaftlichen und politischen Bedeutung als notwendig an, ihren Söhnen eine standesgemäße Ausbildung zu ermöglichen (Schmiel, 1987, S. 306). In verschiedenen Regionen wurden landwirtschaftliche Akademien und Lehranstalten gegründet, in denen auch zukünftige Gutsverwalter oder Pächter von staatlichen Großbetrieben und Domänen ausgebildet wurden. Dort wurden sowohl neuere relevante wissenschaftliche Erkenntnisse als auch praxisbezogenes Wissen vermittelt (ebd., S. 307). Darüber hinaus wurden sogenannte Ackerbauschulen gegründet, die das Bildungsniveau der landwirtschaftlichen Bevölkerung heben sollten (ebd., S. 308). Die verschiedenen Einrichtungsformen gingen in Norddeutschland zumeist auf die Initiative einzelner Großgrundbesitzer oder der landwirtschaftlichen Zentralvereine zurück.

Sie beruhten also eher auf Eigeninitiative. In Süddeutschland engagierten sich dagegen staatliche Stellen stärker für die Etablierung verschiedener Einrichtungen (ebd., S. 309). Der Aufbau fachbezogener Bildungsangebote war also jeweils abhängig von den vorherrschenden gesellschaftlichen und politischen Strukturen in den Kleinstaaten, die sich sehr voneinander unterscheiden konnten.

Eine Besonderheit unter den landwirtschaftlichen Schulen stellt die 1842 in Rendsburg eröffnete „Pflanzschule für Ständedeputierte und Commünevorsteher“ dar (Laack, 1960). Sie gilt nicht nur als die erste Erwachsenenschule Schleswig-Holsteins, sondern Deutschlands. Sie existierte bis 1848 und fiel dann den Wirren des Deutsch-Dänischen Krieges zum Opfer. Basierend auf einer Idee des Itzehoer Justizrats Carl Friedrich Hermann Klenze (1795–1878) war ihre Gründung eine Reaktion auf die veränderten politischen Bedingungen in Schleswig-Holstein in den 1840er Jahren. Die Bauern erhielten in dieser Zeit neben Adeligen und Beamten Sitz und Stimme in den Provinzialständen der Herzogtümer. Die zu erwartenden Macht- und Verteilungskämpfe führten zu einer Verunglimpfung des Bauernstandes: Ihm wurde Unwissenheit und politische Unerfahrenheit vorgeworfen und zugleich die Fähigkeit abgesprochen, ihre politischen Interessen selbstständig zu vertreten.

Um diese Argumente zu entkräften, schlug der als Patriot und Vertreter einer Gesamtstaatsidee bekannte Justizrat Klenze in einem offenen Schreiben an seine Ständekollegen am 11. November 1840 im Itzehoer Wochenblatt die Gründung einer Bauernschule vor: „Gleich bei der Errichtung der Ständeverfassung und auch späterhin hörte ich von manchem klugen und angesehenen Landmanne äußern, dass das Geschäft eines Abgeordneten sich nicht für ein Mitglied des Bauernstandes passe, weil es demselben an den nöthigen Kenntnissen mangle. Es ist nachdem in diesem Blatte sogar ein Aufsatz erschienen, worin die Mitglieder des Bauernstandes für unfähig erklärt worden sind, Ständedeputierte zu sein“ (zit. in Laack, o. J. [1966], S. 5 f.). Er ermahnt seine Leser zu bedenken, dass „[j]edes Ding ... gelernt sein [will] und aller Anfang ... schwer [ist], die ersten Versammlungen der Holsteinischen Ständedeputierten sind eine Schule, in welcher alle zusammen ohne Ausnahme erst lernen müssen“ (zit. in ebd., S. 6). Politisches Denken und Handeln ergebe sich danach nicht von selbst, sondern erfordere Lernprozesse: „Es giebt gewisse Kenntnisse, welche zur richtigen Beurteilung der Staatsverhältnisse erforderlich sind, und diese müssen die Abgeordneten sich anzueignen versuchen“ (zit. in ebd.).

Klenze schwebte eine Schule vor, in der den Ständedeputierten sowohl allgemeine und berufliche als auch politische Kenntnisse, Fähigkeiten und Handlungsstrategien vermittelt würden. Seine Idee wurde schließlich in Rendsburg verwirklicht, einer als besonders weltoffen geltenden Stadt. Die Schule wurde 1842 mit Unterstützung des landwirtschaftlichen Vereins unter dem Patronat des dänischen Königs eröffnet. Über Teilnehmer, Organisation und Ausstattung der Schule ist wenig bekannt. Man weiß, dass neben beruflicher Fortbildung Volkswirtschaftslehre und staats- und gemeindegkundliche Fächer unterrichtet wurden. Ein anonymes Befürworter der Schule charakterisierte ihre Aufgabe eindeutig als politische Bildung: „Wo Unwissenheit herrscht, da ist nicht gut wohnen“ (zit. in ebd., S. 6). Daher sei „das Nichtwissen

von den Pflichten und der Bestimmung des Menschen“ zu bedauern und darüber hinaus „die Unwissenheit über die alltäglichen Begebenheiten außer dem Weichbilde des Wohnortes, die Unwissenheit über den Zweck des Staates, der Commune, über die Pflichten der Communemitglieder, der Beamten und Volksvertreter“ (zit. in ebd.). Der Autor zeichnet das Bild eines politischen Menschen, der in einem Gemeinwesen Verantwortung übernimmt und im Sinne aller handelt:

„Es ist nicht genug, dass der Mensch Mensch sei, er soll auch Gemeindebürger, Staatsbürger sein, denn der civilisierte Mensch, welcher unter mit Menschen lebt, gehört nicht sich, nicht seiner Familie allein, er gehört auch der Commune, dem Staat an; jedes Unrecht, was der Staat begeht, trifft auch ihn, den einzelnen Menschen, wie jede Wohltat, welche aus Commune. und Staatseinrichtungen entspringt, wiederum ihm auch zu Gute kommt“ (zit. in ebd.).

Die Bildung sollte die Ständedeputierten über allgemeine und berufliche Inhalte hinaus auch auf ihre politischen Tätigkeiten vorbereiten: „So muss der Mensch nicht bloß zum Menschen, sondern auch zum Gemeinde- zum Staatsbürger, d. i. politisch gebildet werden“ (zit. in ebd.).

Die Bedeutung der Rendsburger Bauernschule wird unterschiedlich eingeschätzt. Hervorzuheben ist, dass sie eine der ersten Schulen für Erwachsene war, die, initiiert durch Vertreter des Bürgertums, nicht nur die allgemeine und berufliche Bildung des Bauernstandes heben wollte, sondern dezidiert sein Recht auf politische Bildung betonte. Gleichberechtigtes, verständiges politisches Handeln innerhalb der Provinzialstände bedurfte nach Auffassung des Initiators der Schule der inhaltlichen Vorbereitung und damit der politischen Bildung.

Das Bemühen des Bürgertums um die berufliche Aus- und Fortbildung des Volkes ist also sowohl eine Reaktion auf die strukturellen und ökonomischen Modernisierungsprozesse, deren mögliche Auswirkungen sich ab den 1820er Jahren bemerkbar machten und denen unter anderem durch eine Verbesserung des allgemeinen Bildungs- und des beruflichen Qualifikationsniveaus entgegengewirkt werden sollte. Zu diesem Zweck wurden bereits früh eigenständige Organisationen und Vereine gegründet, teilweise als Vorläufer staatlicher Fortbildungsschulen, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vermehrt etabliert wurden.

Wichtige Beispiele für die Organisation von Volksbildungsvereinen und -verbänden, die sich nicht nur einer verbreitenden allgemeinen Volksbildung widmeten, sondern auch zusammenhängende berufsbezogene Angebote vorhielten, waren die im 1882 gegründeten Deutschen Vortragsverband der kaufmännischen Berufe organisierten Vereine (Barth, 2020, → Kap. 2 und 3) und der 1898 gegründete Rhein-Mainische Verband für Volksbildung (Honigsheim, 1921, S. 8; Seitter, 1990).

Das Bildungsniveau des Volkes anzuheben, erklärte das liberale Bürgertum aus zwei Gründen zu seinem Anliegen. Einerseits hoffte es, dadurch das als soziale Frage bezeichnete Problem, das in engem Zusammenhang mit der Pauperisierung großer Teile der Bevölkerung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts stand, wenn nicht zu lösen, so doch mindestens die schlimmsten Auswirkungen abzumildern. Andererseits

sollten durch Bildung die Lebensumstände der niederen Schichten verbessert werden und sie sollten auf diese Weise erfahren, dass sie ihr Schicksal selbst beeinflussen können. Also in gewissem Sinn wurde hier zumindest der Intention nach Hilfe zur Selbsthilfe geleistet. Nicht vorgesehen waren strukturelle und politische Veränderungen zur Etablierung einer egalitären, gleichberechtigten Gesellschaft.

6.3 Volksbildung als Gemeinschaftsbildung

Die bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts anklingenden Versuche, die soziale Lage des Volkes durch Bildung zu heben, wurden Ende des Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts intensiviert. Die politischen und ökonomischen Bedingungen hatten sich verändert. Mit der Reichsgründung im Jahr 1871 wurden Elemente einer Sozialgesetzgebung etabliert; die Lebensbedingungen der Bevölkerung verbesserten sich aber nicht grundlegend. Je nach Wohnort variierten die Arbeits- und Lebensbedingungen extrem. Das in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstandene Industrieproletariat lebte insbesondere in den großen Städten und Industriezentren unter existenzbedrohenden wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen. Staatliche Unterstützung bewegte sich auf einem niedrigen Niveau. Trotz des Aufbaus eines staatlichen Sozialversicherungssystems herrschten Hunger, Armut und Krankheit. Die soziale Lage eines großen Teils der städtischen Bevölkerung – ein Zustand, der nicht nur Deutschland, sondern auch andere Industrienationen um die Jahrtausendwende prägte – führte erneut zu bürgerschaftlichem und zivilgesellschaftlichem Engagement des Bürgertums. Dafür wurden verschiedene Konzepte und Organisationsformen entwickelt.

6.3.1 Volksbildung als Antwort auf die soziale Frage

In Großbritannien gründeten 1884 junge, philanthropisch gesinnte Akademikerinnen und Akademiker mit der *Toynbee Hall* in London das erste Settlement Großbritanniens. Die *Settlement*-Bewegung als eine Initiative, die soziale Arbeit und Erwachsenenbildung miteinander kombinierte, wollte die durch Industrialisierung und Landflucht unter sehr schlechten ökonomischen und sozialen Bedingungen lebende städtische Bevölkerung unterstützen. Proletarisierungs- und Prekarisierungsprozesse führten zu problematischen Lebens-, Arbeits- und Wohnbedingungen in den Industriegebieten. Daher spielten beim Aufbau der Settlements als sozialkulturellen Zentren humanitäre Zielsetzungen eine wesentliche Rolle. In ihnen lebten und arbeiteten Akademiker und Arbeiter gemeinsam und versuchten, die soziale Lage der Arbeiterschaft durch die Kombination von sozialer Arbeit und Bildungsinterventionen langfristig zu verbessern (Oelschlägel, 2013a, S. 181).

Ausgehend von *Toynbee Hall* wurde die Settlement-Idee in anderen Staaten rezipiert, die ähnliche ökonomische Transformationsprozesse einschließlich der einschneidenden sozialen Konsequenzen für die Arbeiterschaft erlebten. Es folgte die Gründung weiterer Settlements, wie beispielweise das von der amerikanischen Femi-

nistin, Soziologin und Sozialarbeiterin Jane Adams (1860–1935) 1889 in Chicago nach englischem Vorbild etablierte *Hull House* (ebd.). Während viele der Gründungen eher ein humanitäres Modell sozialer Arbeit verfolgten, gab es auch politisch radikalere Ansätze wie das von Saul Alinsky (1909–1972) in Chicago entwickelte Konzept der *Community Organization*. Die Entfaltung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit der Arbeiterschaft sollte zu Selbstbestimmung und Partizipation führen und sie befähigen, sich im demokratischen Staat auf allen Ebenen politisch zu beteiligen und ihre Interessen zu erkennen, zu artikulieren und durchzusetzen (Stövesand, 2013).

Auch in Deutschland wurden Ideen der Settlement-Bewegung rezipiert und adaptiert. So entstand 1901 nach dem Vorbild der *Toynbee-Hall* in Hamburg das erste Volkshaus (Oelschlägel, 2013a, S. 181). Die 1911 von dem Theologen Friedrich Siegmund-Schultze (1885–1969) gegründete Soziale Arbeitsgemeinschaft (SAG) Berlin-Ost erlangte einen größeren Bekanntheitsgrad. Siegmund-Schultze baute mit Gleichgesinnten im Stadtteil Prenzlauer Berg Beratungs-, Kultur- und Bildungseinrichtungen zur Unterstützung der Arbeiterschaft mittels kommunal- und sozialpolitischer Förderung auf (Oelschlägel, 2013). Ein Vorbild, dem überall Deutschland weitere Initiativen und Einrichtungen folgten. Sie schlossen sich 1925 zur Deutschen Vereinigung der Nachbarschaftssiedlungen zusammen. Die Arbeit der Einrichtungen und Siedlungen wurde von den Nationalsozialisten zerschlagen und viele der Akteure mussten emigrieren (ebd., S. 46). Als politisch initiierte Gemeinwesenarbeit wurde die Idee der Settlements nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik wieder aufgegriffen. Die Einrichtungen übernahmen aber zunächst vor allem soziale Aufgaben und vertraten „ein harmonistisches Gesellschaftsverständnis [...], das Widersprüche und gesellschaftliche Konflikte weitgehend ausklammert“ (Oelschlägel, 2013a, S. 183).

Die Soziale Arbeitsgemeinschaft und ähnliche Initiativen hatten einen wichtigen Stellenwert im Rahmen eines umfassenden Systems sozialer Wohlfahrtspflege, das hauptsächlich von philanthropisch und humanitär gesinnten Mitgliedern des liberalen Bürgertums initiiert wurde. Die allgemeine Wohlfahrtspflege gliederte sich in drei Bereiche (Dräger, 1984, S. 28–30):

1. Die *physische Wohlfahrtspflege* kümmerte sich um die wirtschaftliche und gesundheitliche Versorgung der Armen. Dabei wurden, parallel zu Einrichtungen, die die Arbeiterschaft selbst gründete, Unterstützungsvereine, Genossenschaften und Konsumvereine aufgebaut. Darüber hinaus wurde das Sozialwesen durch die Gründung von Kranken-, Sterbe- und Rentenkassen gestärkt.
2. Ziel der *geistigen Wohlfahrtspflege* war die geistige Hebung des Volkes. Hierbei ging es sowohl um Bildung für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene. Hierunter fasst Dräger (ebd., S. 30) das plurale andragogische Volksbildungswesen, das er differenziert in die Bereiche Schrift (Bibliotheken, Lesevereine, Buchgesellschaften u. a.), Vortragswesen (Bildungsvereine, Universitätsausdehnung, Volksvorlesungen und -akademien, Wanderkurse u. a.), Institutionen und Schulen (Fortbildungsschulen, Gewerbevereine, Bildungsangebote für Männer und Frauen usw.) sowie Kunst (Theater, Museen, Ausstellungen, Musikvereine zur gemeinsamen Musikpflege usw.).

3. Die *soziale Wohlfahrtspflege* sah ihre Aufgabe darin, dem Volk durch kulturelle und gesellige Veranstaltungen ein Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln, mit dem Ziel ihrer Anpassung an die bestehenden sozialen und politischen Verhältnisse. Auch die Gründung von Vereinen und öffentlichen Begegnungsstätten wie Volksheimen oder Volkshäusern wurde unterstützt.

Programmatisches Ziel der sozialen Wohlfahrtspflege war die Integration benachteiligter Bevölkerungsschichten und insbesondere der Arbeiterschaft in die bestehende Gesellschaft durch soziale Unterstützung. Auch die andragogische Volksbildung Erwachsener sollte ihren Teil beitragen.

Ein Beispiel für einen Verein, der sich um die kulturelle und allgemeine Bildung der ärmeren Bevölkerung im Sinne von Volkswohl und Wohlfahrt einsetzte, stellt der Dresdner Verein Volkswohl dar, der Volksunterhaltungsabende anbot und Ende des 19. Jahrhunderts einige Volksheime gründete. Der Klub entstand innerhalb des seit 1884 existierenden Mäßigkeitsvereins, der sich „von Anfang an die Aufgabe [stellte], mit der Bekämpfung des übermäßigen Alkoholenusses positive Veranstaltungen zur Förderung edler Genüsse und Volkserholungen zu verbinden“ (Böhmert, 1893, S. 190). Innerhalb dieses Vereins gründeten Mitglieder das Komitee für Volkswohl, das für die Organisation geselliger Abendveranstaltungen zuständig war. Am ersten Abend wurde in der Begrüßungsrede der Veranstalter hervorgehoben, „dass man in den Volksunterhaltungsabenden allen Klassen der Bevölkerung ohne Unterschied des Ranges und Standes, der konfessionellen und politischen Richtungen Gelegenheit zur Erfrischung des Geistes und des Gemüts bieten wolle“ (ebd., S. 191). Ziel und Ablauf der Volksunterhaltungsabende beschrieb ein zeitgenössischer Bericht folgendermaßen:

Man wollte „erwachsenen Personen ohne Unterschied der Vereinsangehörigkeit, der Konfession oder Standes Gelegenheit [...] geben, an gewissen Abenden des Winters, anstatt in öffentlichen Wirtschaften und auf Tanzböden, lieber an solchen Stätten zusammenzukommen, wo ihnen ein geselliges Zusammensein mit den verschiedenen Volksgenossen, ohne *Verzehrungszwang*, sowie edle geistige und künstlerische Genüsse geboten werden. Ein belehrender Vortrag soll überall den Mittelpunkt dieser Abende bilden und umrahmt sein von musikalischen, deklamatorischen und anderen ernsten und heiteren Darbietungen. Auch gemeinsamer Gesang, kleine dramatische oder historische Vorstellungen, Reise-mitteilungen, Vorlesung klassischer, volkstümlicher Gedichte, Darstellung mit Hilfe des Skioptikons und andere würdige Unterhaltung können geboten werden“ (ebd., S. 191f. Herv. i. O.).

Als bevorzugte Themengebiete für die belehrenden Vorträge werden genannt „Volks-erziehung, Volkswohlfahrt, Volksgesundheit, Volkskunst und Volkspoese und Biographien verdienter Personen“ (ebd.). Die weiteren Erläuterungen weisen darauf hin, dass keine widersprüchlichen oder kontroversen Themen ausgewählt werden sollten, „nicht das Raffinierte, Manierierte oder Schaurige, sondern das einfach Schöne, das rein und tief Empfundene, und das wahrhaft Harmonische“ (ebd., S. 192). Professoren der Technischen Hochschule Dresden oder Ärzte hielten die wissenschaftlichen Vorträge, die künstlerischen Darstellungen sollten auch von Mitgliedern der „unbemittel-

ten Klassen“ (ebd.), also der Arbeiterschaft und der kleinen Angestellten gestaltet werden, die an den Veranstaltungen teilnahmen. Die Abendveranstaltungen begannen im Winter 1888, zunächst an fünf Abenden während der Wintermonate. Da die Nachfrage ständig stieg, wurden ab 1892 zehn Abende abgehalten. Am 26. Oktober 1892 mietete der Verein den Tivolisaal in Dresden, an dieser Abendveranstaltung nahmen 3.000 Personen teil (ebd., S. 193).

Da die Teilnehmenden der Abendveranstaltungen vertiefte Bildungsinteressen artikulierten, gründete der Verein verschiedene selbstverwaltete Volksheime in Dresden. Mit ihnen standen der Öffentlichkeit Treffpunkte für Unterhaltung, Entspannung und Bildung zur Verfügung. „Diese Volksheime sind keine Volksküchen und Wohlthätigkeitsanstalten, sondern Volksklubs und Vereinshäuser, welche unter der Selbstverwaltung der Mitglieder stehen und ihre Kosten durch den Betrieb decken sollen“ (ebd., S. 193). Das erste Volksheim verfügte über eine Restauration, eine Bibliothek, einige Unterrichtsräume und „einen großen Saal, in dem Vorträge, Versammlungen und kleine Unterhaltungsabende abgehalten werden“ (ebd., S. 194). Zumindest im Sommer war das Herzstück ein großer Garten, den die Erwachsenen zur Erholung, die Kinder zum Spielen nutzen, „mit Turnapparaten zu Übungen und Spielen“ (ebd., S. 193).⁷⁶

Der Verein Volkswohl, unter dem die Volksheime firmierten, sah neben der Förderung der „edlen Geselligkeit“ insbesondere die „Verbreitung echter Bildung des Volks“ als seine Aufgabe an (ebd., S. 195).

„Es sind deshalb in den letzten vier Jahren verschiedene Unterrichtskurse eingerichtet worden. Dieselben betrafen u. a. Buchführung, Schönschreiben, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Neuere Geschichte, Chemie des täglichen Lebens, Stenographie, Gesang, Ärztliche Vorträge über erste Hilfe in Unglücksfällen, Ärztliche Vorträge für Frauen, Vorträge über Pflanzenkunde mit botanischen Exkursionen, Vorträge über Kunst und Kunstwanderungen in die Dresdner Museen“ (ebd., S. 195).

Obwohl die Angebote ebenso zur Kompensation von Bildungsdefiziten geeignet waren wie zur Weckung allgemeiner Bildungsinteressen und sich großer Nachfrage erfreuten, merkt der Berichtersteller kritisch an, dass erstens wichtige inhaltliche Bereiche nicht berücksichtigt würden. Zweitens äußert er die Vermutung, dass „bei diesen Unterrichtskursen vorerst noch ein System fehlt und der Zufall eine große Rolle spielt“ (ebd.).

Die hier monierte Zufälligkeit und geringe Systematik der Angebote charakterisiert typische Merkmale der Volksbildung um die Jahrtausendwende. Die Bemerkung deutet bereits hin auf eine in der Weimarer Republik aus theoretischer Perspektive geführte kontroverse Debatte über Sinnhaftigkeit eher extensiver, verbreitender Konzepte der Volksbildung im Verhältnis zu intensiven, thematisch vertieften Ansätzen (→ Kap. 6.4.2). In dem Bericht wird dazu angemerkt, dass der Vorstand des Vereins nicht nur Angebote für die „lernlustigen Mitglieder“ machen wolle. Vielmehr sollte

76 Foto zu finden unter: https://www.stadtwikidd.de/wiki/Datei:Paulinergarten_Volksheim_2.png.

„den Mitgliedern eine Lust an edlerem Zeitvertreib, ein höheres Streben, eine harmonische Weltanschauung“ vermittelt werden (ebd., S. 196). Damit wird einerseits indirekt auf das Neutralitätskonzept hingewiesen, das in der bürgerlich-liberalen Volksbildung programmatisch begründet wurde. Andererseits bezieht sich die Bemerkung auf das Ziel der Integration der unteren Schichten in die bestehende Gesellschaft.

Neben der Bildungsarbeit gründete der Verein 1889 auch noch je ein Mädchen- und ein Lehrlingsheim, um jungen Menschen, die entweder eine Ausbildung absolvierten oder alleinstehend in der Stadt lebten, eine sichere und preisgünstige Unterkunft anzubieten. Im Mädchenheim wurde darüber hinaus 1890 eine „Dienstvermittlungsstelle“ eröffnet, das dem Bürgertum Dienstmädchen vermittelte (ebd., S. 198). Die Lehrlinge sollten durch das Leben in den Wohnheimen „vor den Versuchungen der Großstädte geschützt werden“ (ebd., S. 199).

Zum Abschluss seines Berichts hebt der Autor die Erfolge der Vereinsarbeit hervor, die er vor allem in der Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl zwischen unterschiedlichen Klassen sieht. Als Mitglieder des Vereins kommen „Männer und Frauen, Jünglinge und Jungfrauen aus allen Volkskreisen zusammen, um sich nach des Tages Arbeit körperlich zu stärken und geistig zu erfrischen, und lernen durch die eigene Verwaltung ihrer besonderen Angelegenheiten, daß Frieden und Eintracht für alle Teile angenehmer ist, als Zank und Parteizwist“ (ebd.). Er räumt jedoch ein, dass ein Verein wie dieser „nicht alle oder viele soziale Übel“ beseitigen kann, dennoch scheint es ihm bemerkenswert, dass es durch die Arbeit zu gelingen scheint, „doch wenigstens einige Schwierigkeiten des Zusammenlebens der Massen durch den Geist des Dienens und der Opferwilligkeit in allen Volksschichten zu überwinden“ (ebd., 200).

6.3.2 Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (1871–1935)

Mit der Aufhebung des Koalitionsverbotes 1863 erfuhr die sozialistische Arbeiterbildung einen neuen Aufschwung und setzte sich endgültig von der bürgerlich-liberalen Richtung ab. Dem 1863 überregional gegründeten Vereinstag Deutscher Arbeiterbildungsvereine (VDAV) schlossen sich sowohl Vereine der sozialistischen als auch der bürgerlich-liberalen Arbeiterbildung an (→ Kap. 3.1.4). Damit wurde eine Art Interessengemeinschaft zwischen dem sozialistischen und dem bürgerlich-liberalen Lager gegen das reaktionäre politische System etabliert. Ziel war es, einen liberalen, demokratischen Nationalstaat durchzusetzen und zugleich die soziale Frage zu lösen (Röhrig, 1987, S. 356).

Die Verbesserung der katastrophalen Lebensbedingungen der Arbeiterschaft wurde Programm, die Hebung des Bildungsstandes des Proletariats sollte durch „Qualifizierung und Veredelung“ bewerkstelligt werden (ebd., S. 357) – mit dem Ziel der Versittlichung des Charakters der unteren Schichten. Durch die Ausbildung von Tugenden wie Strebsamkeit und Sparsamkeit sollten die Lebensbedingungen der Arbeiterschaft im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe verbessert werden (ebd.). Die politische Partizipation der Arbeiterschaft als Ziel rückte damit in den Hintergrund. „Die Vereine waren zwar nicht unpolitisch, aber sie hatten weitgehend die Ideologie der Fort-

schrittspartei übernommen, die den Arbeitern politische Zurückhaltung empfahl“ (ebd., S. 358).

Die 1860er Jahre gelten bis zur Wahl Bismarcks zum Reichskanzler als eine Phase politischer Liberalität, was die politische sozialistische Bewegung nutzte und ebenfalls 1863 den Allgemeinen Deutschen Arbeiterverein (ADAV) gründete, der als Vorläuferorganisation der SPD gilt (→ Kap. 3.1.4). Der Verein konzentrierte sich auf die politische Arbeit und sah Bildungsarbeit als nachrangig an. Doch im Verlauf der 1860er Jahre wandten sich auch im VDAV führende Persönlichkeiten wie August Bebel von der liberalen Ideologie der Integration und Versittlichung der Arbeiterschaft ab und setzten im Anschluss an das Programm der internationalen Arbeiterassoziation eher auf politische Arbeit (ebd.). Die liberalen Vereine traten als Folge aus dem VDAV aus und gründeten den Deutschen Arbeiterbund, der 1871 der Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung beitrug.

Die Ereignisse Ende der 1860er Jahren führten zu einer Spaltung zwischen Arbeiterschaft und liberalem Bürgertum, die sich später in der Ausrichtung und Begründung von Volksbildung und Erwachsenenbildung niederschlagen sollte:

„Bildung als Veredelung des Arbeiters zu einer höheren Form der Humanität, oder aber politische Zweckbildung, die die Arbeiterklasse befähigen soll, jene gesellschaftlichen Zustände herzustellen, die letztlich erst die wahre Bildung für alle ermöglichen“ (ebd., S. 359).

Die Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung (ab 1915 Gesellschaft für Volksbildung) entstand als Gegenbewegung zur proletarisch-sozialistischen Arbeiterbildung. Ihre Gründer verstanden sie als Dachverband bzw. Zentralorgan für die verschiedenen bürgerlich-liberalen und nationalen Volksbildungsaktivitäten und wollten durch eigene Angebote die Volksbildungsbewegung in ihrem Sinn beeinflussen. Ausgangspunkt war die politische Situation im Jahr 1871 und der Vorsatz, Deutschland nach der Reichsgründung zu einer Nation zu formen. Die ersten freien Wahlen⁷⁷ zur gesetzgebenden Versammlung veranlassten die Gründer der Gesellschaft zu der Feststellung, dass „die *Freiheitsfrage* zu einer Frage *der Bildung der Massen* geworden [sei]“ (Gründungsaufruf, 1871, S. 51, Herv. i. O.).⁷⁸

Der Aufruf konstatiert einerseits erhebliche Bildungsdefizite der unteren Bevölkerungsschichten im Bereich der Elementarbildung, die mithilfe von Volksbildungsarbeit „im Sinne menschheitlicher Gesittung“ kompensiert werden sollten (ebd., S. 53). Andererseits wird die politische Zielrichtung sehr deutlich: „Große Massen unserer Bevölkerung sind noch unwissend und geistig träge; unfähig, selbständig zu urtheilen und zu handeln, folgen sie der Strömung, wo sie zum Guten führt, aber auch dort, wo

77 Aus heutiger Sicht klingt der Verweis auf freie Wahlen eher befremdlich, da erstens Frauen kein Wahlrecht erhielten und zweitens erwachsene Männer erst ab einem Alter von 25 Jahren zur Wahl zugelassen wurden. An der Wahl zum ersten deutschen Reichstag vom 3. März 1871 beteiligten sich 7,65 Mio. Reichsbürger – 19,4 Prozent der Gesamtbevölkerung. Die Wahlbeteiligung lag bei ca. 50 Prozent (https://de.wikipedia.org/wiki/Reichstagswahl_1871).

78 Aufforderung zur Gründung einer „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“. In *Der Arbeiterfreund* 9 (1871), S. 80–84. Abgedruckt in Horst Dräger (Hrsg.) (1984). *Volksbildung im 19. Jahrhundert*. Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Band 2 (S. 50–55). Braunschweig: Westermann. Zit. als „Gründungsaufruf, 1871“ mit den Seitenzahlen nach Dräger (1984).

sie vom Uebel ist“ (ebd., S. 51). Es wird kein Zweifel daran gelassen, dass die eigene liberal-nationale Richtung als das politisch Gute galt, dem sich andere, gleichgesinnte Vereine anschließen sollten.

„An alle Freunde deutscher Bildung und Gesittung, ja, an alle Diejenigen, welche die Gemeinschaft der geistigen Interessen anerkennen und einseitig materiellen und sozialistischen Richtungen die gemeinsamen Kulturschätze und die solidarische Kulturarbeit unseres Volkes entgegenstellen wollen, besonders aber an die bereits bestehenden Volksbildungs=Vereine richten wir daher die Aufforderung, sich mit uns zu vereinigen zur Gründung einer *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* (ebd., S. 52, Herv. i. O.).

Ein zeitgenössischer Bericht über die Gründung der Gesellschaft deklariert als Ziele der Bewegung „Aufklärung, Belehrung, dauernde geistige Entwicklung“ der Massen. Als Aufgaben und zukünftiges Arbeitsprogramm werden genannt:

„1) Gründung von Bildungsvereinen in allen städtischen und ländlichen Orten, die deren noch nicht besitzen; 2) Herstellung einer Verbindung zwischen den bereits bestehenden Vereinen dieser Art; 3) Gründung eines Blattes, welches ausschließlich den Interessen des freiwilligen Bildungswesens gewidmet ist; 4) Aussendung von Wanderlehrern; 5) Abfassung und Verbreitung guter Volksschriften“ (Leibing, 1872, S. 602).

Die Gesellschaft hatte ihren Sitz in Berlin, ihr erster Vorsitzender wurde Hermann Schulze-Delitzsch (1808–1883), ein Mitglied der Fortschrittspartei und Begründer des Genossenschaftswesens. Die Gesellschaft verstand sich als überregionaler Dachverband, dem sich Einzelpersonen, Bildungsvereine, Bibliotheken und auch Trägerverbände als Mitglieder anschließen konnten. Bis die Geschäftsführung der Gesellschaft 1890 von Johannes Tews (1860–1937) übernommen wurde, gab es eher wenig Kooperation zwischen den Mitgliedern. Tews engagierte sich insbesondere für die Organisation und den Ausbau der unter Punkt drei, vier und fünf vorgeschlagenen Arbeitsbereiche.

Die Gesellschaft wurde von einem Zentralvorstand geleitet, der aus 72 Mitgliedern bestand. Diese wurden zur Hälfte von der Generalversammlung gewählt, die andere Hälfte bestand aus kooptierten Mitgliedern der Vereine (Dräger, 1975, S. 67). Die Geschichte der Gesellschaft von 1871 bis 1914 wird von Dräger in vier Abschnitte unterteilt: 1871 bis 1875, 1876 bis 1890, 1890 bis 1900 und 1900 bis 1914 (ebd., S. 77 f.). Die Gesellschaft existierte während des Ersten Weltkriegs weiter und wurde in der Zeit der Weimarer Republik eine von vielen Dachverbänden der sich weiter ausdifferenzierenden Volksbildung. Sie wurde 1935 von den Nationalsozialisten aufgelöst.

Die Entwicklungsphasen sind jeweils gekennzeichnet von politischen Ereignissen, auf die die Gesellschaft mit ihrer inhaltlichen Arbeit reagierte.⁷⁹ Bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs erfuhr sie ständigen Zulauf. 1913 wurden 8.408 Vereine und ca. 6000 Personen als persönliche Mitglieder verzeichnet (Röhrig, 1991, S. 450).

⁷⁹ Eine genaue Darstellung der historischen Entwicklung, der Veränderungsprozesse und auch auftretenden Konflikte, die die Gesellschaft im Laufe ihrer über 60-jährigen Geschichte erlebte, kann hier nicht geleistet werden. Siehe dazu Dräger, 1975, 1981 sowie Barth, 2020, Kapitel 4.

Dazu gehörten Volksbildungsvereine, Behörden, Arbeiterbildungsvereine, Genossenschaften, Gewerkvereine und Bibliotheken. Das Ziel der Gesellschaft, vermögende Bürger als Mitglieder zu gewinnen, die sie finanziell unterstützten, ließ sich allerdings nicht verwirklichen.

Als Dachverband übernahm die Gesellschaft entsprechend ihren Statuten vor allem organisatorische Funktionen und Beratungsaufgaben. Das heißt, sie unterstützte die Neugründung von Bildungsvereinen, Volksbibliotheken und Wanderbibliotheken, sie organisierte Wanderlehrer, die von den Vereinen für Vorträge angefordert werden konnten (Barth, 2020; → Kap. 4). Sie hielt Lehrmittel bereit, die die Mitglieder ausleihen konnten wie thematische Schautafeln oder auch ein Wandermuseum, das Lehrmittel enthielt (Dräger, 1975, S. 227). Nach 1900 wurden Lichtbilder eingesetzt und ab 1912 kamen zwei Wanderkinos zum Einsatz, die belehrende und unterhaltende Filme zeigten. Darüber hinaus wurde die Märkische Wanderbühne gegründet, die in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft Theatervorstellungen in der Provinz gab (Olbrich, 2001, S. 91).

Um die Kommunikation mit den Mitgliedern aufrechtzuerhalten, veröffentlichte die Gesellschaft eigene Schriften zu verschiedenen Themen der Volksbildung – so beispielsweise 1913 das Buch *Volksbildungsfragen der Gegenwart*, das zahlreiche Vorträge enthielt, die im Rahmen einer Weiterbildung für Volksbildungslehrer gehalten wurden, die die Gesellschaft veranstaltet hatte. In den Beiträgen ging es unter anderem um allgemeine Fragen zur Volksbildungsarbeit (Johannes Tews), um Fragen zur Volksliteratur und die Rolle der Bibliotheken sowie um den „Kampf gegen den Schmutz und Schund in der Literatur“ (Karl Brummer) und um methodisch-didaktische Fragen des Vortragswesens wie Volkstümliche Vortragskurse (Robert von Erdberg) (vgl. Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, 1913).

Ein weiteres Kommunikationsmittel war die Vereinszeitschrift „Der Bildungsverein“, in der ab 1872 über die Arbeit der Gesellschaft berichtet wurde. Sie diente darüber hinaus der Information und dem Austausch der Mitglieder untereinander. Es wurden Berichte über die vielfältigen Trägerstrukturen der Volksbildung veröffentlicht, über politische und theoretische Argumente für die Ausweitung der Volksbildungsbemühungen oder es wurden praxisbezogene Hinweise zur Gründung von Volksbibliotheken oder Bildungsvereinen gegeben.

So heißt es 1872 in einem Artikel „Zur Anleitung über die Gründung eines Bildungsvereins“ in Bezug auf das Selbstverständnis der Gesellschaft, dass sie „die gemeinsamen Interessen der Vereine vertritt, ihre Erfahrungen und Thätigkeit zum Austausch bringt, Stoff zu Besprechungen liefert, Rath für die Bibliotheken und Fortbildungsschulen ertheilt und überhaupt das ganze Gebiet des Fortbildungswesens in den Kreis seiner Betrachtung zieht“ (Anleitung, o. V., 1872, S. 65). Langfristig möchte die Gesellschaft Verbindungen und einen inhaltlichen Austausch zwischen den angeschlossenen Vereinen erreichen. Etwas pathetisch wird der Aufschwung „des deutschen Lebens und Bildungsdrangs“ durch die Arbeit der Gesellschaft vorausgesagt, die „die zahlreichen, bis jetzt nur kümmerlich vegetirenden Bildungsvereine einer Blüte entgegenführt, die sie bisher noch nicht gekannt haben“ (ebd.).

Der Beitrag analysiert, welchen Herausforderungen sich interessierte Bürger bei der Gründung eines Bildungsvereins gegenübersehen können. Sie reichen nach der Erfahrung des Verfassers von Widerständen der Honoratioren, der Lehrerschaft, der Geistlichen, über Vorurteile der Frauen, „die hinter der Sache gewöhnlich nur eine neue Gelegenheit zum Kneipen vermuthen“ (ebd., S. 64), bis hin zu organisatorischen Schwierigkeiten in Bezug auf die Beschaffung geeigneter Räume, die Finanzierung und die Ansprache von Lehrkräften. Ist der Verein erst einmal gegründet, kann es Widerstand von außen geben – weniger von Polizei und Regierung als vielmehr durch die Sozialdemokraten, „die es nicht ertragen können, daß es heut zu Tage Menschen giebt, die irgendetwas anderes thun als auf die Weltbeglückungsideen der Herren Hasenclever, Bebel und Genossen zu schwören“ (ebd.). Die Gräben zwischen den verschiedenen Auffassungen und Strömungen von Volksbildung werden hier sehr deutlich.

Im weiteren Verlauf des Artikels werden praxisbezogene Hinweise zur Etablierung eines Bildungsvereins gegeben, die von der Zusammensetzung des Gründungskomitees über mögliche Netzwerkaktivitäten mit anderen örtlichen Vereinen bis hin zum konkreten Ablauf der Vereinsgründung reichen. Zur konkreten Umsetzung heißt es:

„Wer sich nun Mann genug fühlt, allen diesen Drangsalen zu begegnen, die hier größer, dort geringer sind, der erst wage es, Hand an die Gründung eines Bildungsvereins zu legen. Er vereinige sich zunächst in Privatbesprechungen mit gleichgesinnten Männern; man untersuche hierauf, auf welche Unterstützung und welchen Widerstand man zu rechnen habe, man erwäge die Frage der Lehrkräfte, der Geldmittel und die in Betreff eines angemessenen Versammlungsortes. Als sehr förderlich hat es sich gezeigt, wenn bereits bestehende Verbindungen von Lese-, Turn- und anderen Vereinen sich zu einen Bildungsverein zu erweitern unternehmen. In diesem Fall ist immer ein Stamm von Männern gesichert, die bereits einander kennen und die mit einander gearbeitet haben“ (ebd.).

Anschließend werden die Modalitäten der konkreten Vereinsgründung beschrieben und es wird darauf hingewiesen, dass die Gesellschaft Mustersatzungen bzw. Vereinsstatuten bereithält, die den Gründern helfen können, „alle einzelnen Punkte, die im Vereinsleben zu bedenken sind und die späteren Verwicklungen vorbeugen“, zu berücksichtigen, „während es den örtlichen Eigenthümlichkeiten und Bestrebungen völlig freien Spielraum läßt“ (ebd.).

In den ausführlichen historischen Darstellungen der Geschichte der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung wird als ihr wesentlicher Verdienst herausgearbeitet, dass sie durch den großen Zulauf, den sie bis 1914 erlebte, die Volksbildung im Sinne von Gemeinschaftsbildung voranbrachte, die auch vom Staat anerkannt wurde (Dräger, 1975, S. 239). Inwiefern ihr Ziel, über die Mitgliedervereine Volksbildung zur Massenbildung werden zu lassen, tatsächlich umgesetzt wurde, ist im Nachhinein nur schwer einzuschätzen. Dennoch war es ihr Verdienst, Volksbildung als Massenbildung in das Bewusstsein der „führenden Schichten der Wilhelminischen Epoche“ zu rücken und Kultur und Wissenschaft für die Volksbildung zu öffnen (Olbrich, 2001, S. 95).

In seiner Dissertation über die Volkshochschulbewegung beurteilte der Volksbildner Paul Steinmetz (1904–1992) den frühen Ansatz der Volksbildung, den das liberale Bürgertum in der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung vertrat, durchaus kritisch. Sie bemühe sich nach seinem Eindruck zwar um die „möglichst großzügige Verbreitung von Wissen, des möglichst freigiebigen Austeilens von Kulturgütern aller Art“ (Steinmetz, 1929, S. 2). Aber er kritisiert die Bewegung als paradox, da Fragen zu Politik, Religion und Weltanschauung nicht behandelt werden durften, also „auf das Mittel der politischen Beeinflussung und Schulung verzichtet wurde“ (ebd., S. 3). Obwohl Bildungsarbeit nach Auffassung der Initiatoren dazu beitragen sollte,

„die Massen durch Teilnahme an den Gütern der bürgerlichen Kultur zu deren Bejahung zu führen und so in Verbindung mit einer bildnerischer Absicht einen politischen Zweck zu erreichen. Man war der Hoffnung, daß es gelingen werde, die Arbeiterschaft zur bürgerlichen Bildung heranzuziehen, die man, als in ihrem Besitze stehende, den Unbesitzenden freiwillig und großmütig anbot“ (ebd.).

Das heißt, Ziel war die Integration der Arbeiterschaft in die bestehende Gesellschaft und die Übernahme der bürgerlichen Kultur, die sie sich rezeptiv aneignen sollte. Denn, so bringt es Steinmetz auf den Punkt, das

„‘saturierte‘ (da politisch und gesellschaftlich prädominante) freisinnige Bürgertum war durchdrungen vom Glauben an die Idealität und den normativen Charakter der bürgerlichen Daseinsordnung; in seiner politischen Haltung war es konservativ: Ganz auf Erhaltung und Festigung der gerade Vollendung der Staatsgestaltung bedacht. So mußte es die politische Arbeiterfrage zunächst als Frage der staatsbürgerlichen Erziehung der Massen sehen“ (ebd., S. 1f.).

Der vorwiegend verbreitende, extensive Ansatz der Gesellschaft löste kontroverse Diskussionen aus. Er wurde bereits vor dem Ersten Weltkrieg sowohl von einigen Mitgliedern der Gesellschaft selbst als auch Vertretern der Volksbildung kritisiert, da sie die zumeist unzusammenhängende Vermittlung fragmentierten Wissens als Halbbildung einschätzten. Die theoretischen Auseinandersetzungen über eine ‚richtige Ausrichtung‘ der Volksbildung, über die Vor- und Nachteile extensiver oder intensiver Volksbildungsarbeit haben hier ihren Ursprung. Sie kumulierten dann in den Auseinandersetzungen zwischen ‚Alter‘ und ‚Neuer Richtung‘ der Volksbildung in der Zeit der Weimarer Republik (→ Kap. 6.4.2).

Dabei entsprach die Einschätzung, die Gesellschaft habe sich weitgehend auf extensive Bildungsarbeit konzentriert, nach Dafürhalten des langjährigen Generalsekretärs Johannes Tews nur teilweise der Realität. In einer Festschrift zum 60-jährigen Bestehen der Gesellschaft wies er darauf hin, dass die Gesellschaft sowohl verbreitende als auch eher intensive Bildungsansätze unterstützt habe. Dem Selbstbild nach wollte sie „immer eine fleißige und umsichtige Vermittlerin von Bildungsgütern, von Bildungsmitteln und Bildungsstoffen [sein], um die Bevölkerung in einem höheren Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu erfüllen“ (Tews, 1931, S. 25).

Die Gesellschaft hatte bereits vor dem Ersten Weltkrieg Mitgliederverluste zu beklagen. Insbesondere gelang es ihr nicht, die Arbeiterschaft in größerem Umfang anzusprechen. Die politische Neutralität, der sie sich verpflichtet fühlte, konterkarierte sie zugleich, indem sie darauf zielte, durch Volksbildung ein Nationalgefühl zu erzeugen. Ein Unterfangen, das die sozialistisch geprägte Arbeiterschaft ablehnte. Sie orientierte sich eher an der sozialdemokratischen oder sozialistischen Arbeiterbildung.

Aus heutiger Sicht wird kritisiert, dass die Gesellschaft wenig innovativ war, dass sie „mehr auf Bewahrung und Tradition, denn auf Kreativität und Erneuerung bedacht“ war (Olbrich, 2001, S. 95). Nach Einschätzung Olbrichs eignete sich das Konzept der extensiven Bildungsarbeit kaum zur „geistige[n] Auseinandersetzung mit der Lebenssituation und dem gesellschaftlichen und politischen Umfeld der Hörschaft“ (ebd., S. 95 f.) und es gelang ihr weder, einen Beitrag zur angestrebten „einheitliche[n] Kultur“ zu leisten, „noch vermochte die volksintegrierte Zielsetzung zur Lösung der sozialen Frage beizutragen“ (ebd.). Damit bleibt aus historischer Perspektive die tatsächliche Leistung der Protagonisten der Gesellschaft offen. Dennoch ist zu konstatieren, dass die Gesellschaft in ihrer Zeit zur öffentlichen Wahrnehmung von Volksbildung, Wissen und Lernen für alle beitrug und damit zu einer Demokratisierung von Bildung.

6.4 Volksbildungs- und Erwachsenenbildungsbewegung in der Weimarer Republik

Im Gegensatz zu anderen Epochen hat sich die Historiografie der Erwachsenenbildung sehr eingehend mit den vielfältigen Entwicklungen und Ausprägungen der Volksbildung bzw. Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer Republik beschäftigt. Sie wurde im Rückblick als „Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung“ (Laack, 1984) bezeichnet. In diesem Motiv klingen Möglichkeiten der Freiheit und Selbstbestimmung an, die sich der Bevölkerung bei der politischen und gesellschaftlichen Gestaltung der ersten Demokratie in Deutschland boten. Politik, Wirtschaft, Kultur und auch das Bildungswesen erhielten größere Gestaltungs- und Handlungsfreiheit als je zuvor.

Der Volksbildung wurde Verfassungsrang zugesprochen, sie konnte auf staatliche Akzeptanz bauen; die Gründung verschiedenster Organisationen, Verbände, Träger und Einrichtungen wurde möglich. Zwar existierte bereits vor dem Ersten Weltkrieg ein plurales Volksbildungswesen, in dem sich die politischen, weltanschaulichen, ideologischen und konfessionellen Richtungen der Gesellschaft spiegelten, doch die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Weimarer Republik gaben der Volksbildung größere Entfaltungsmöglichkeiten. Der Staat beschränkte sich weitgehend auf ordnungspolitische Vorgaben und förderte die Volksbildung finanziell nur in geringem Maße. Ihr Auf- und Ausbau erfolgte subsidiär, die verschiedenen Akteure konnten ihre pluralen Ziele und Interessen weitgehend eigenständig verfolgen. Resultat war ein strukturell und organisatorisch breit gefächertes Volksbildungswesen

(→ Kap. 6.4.1). Die pluralistische Struktur führte allerdings auch zu „Wildwuchs und Zersplitterung“, die laut Olbrich „eine einheitliche Repräsentation des quartären Bildungsbereiches gegenüber dem Staat und der Gesellschaft und gegenüber jenen Kräften, besonders aus dem rechten Spektrum [verhinderten], die in der demokratischen Erwachsenenbildung einen wichtigen Teil des ihnen verhassten ‚Weimarer Systems‘ sahen“ (Olbrich, 2001, S. 145).

In Folge des veränderten politischen Klimas konnte sich die bis dahin häufig an ihrer Entfaltung gehinderte Arbeiterbildung und gewerkschaftliche Bildung weiter ausdifferenzieren (→ Kap. 3). Konfessionelle (→ Kap. 5) und beruflich/betriebliche Ansätze wurden ausgebaut (Büchter, 2010). Auch die bürgerlich-liberale Volksbildungsbewegung erlebte einen Bedeutungszuwachs, sowohl in Bezug auf vertiefte theoretische Diskurse über Zielsetzungen der Volksbildung und die Professionalisierung der Lehrenden als auch in Bezug auf eine Weiterentwicklung der Praxis. Die städtischen Volkshochschulen und die ländlichen Heimvolkshochschulen avancierten zu Leitinstitutionen der Volksbildung (Hinzen & Meilhammer, 2022). Sie orientierten sich, unabhängig von ihren spezifischen Zielsetzungen und Adressatengruppen, methodisch-didaktisch größtenteils an der Idee der intensiven Volksbildung, womit der Neuen Richtung der Erwachsenenbildung eine gewisse symbolische Bedeutung zukommt.

Das Kapitel beschäftigt sich zunächst überblicksmäßig mit der Entfaltung des differenzierten und pluralisierten Volksbildungswesens in der Zeit der Weimarer Republik, die von den verschiedensten Interessengruppen und Akteuren vorangetrieben wurden (→ Kap. 6.4.1). Anschließend werden, eingeordnet in den zeithistorischen Kontext, die von der Neuen Richtung initiierten und teilweise meinungsbestimmenden theoretischen Diskurse zur Volksbildung nachgezeichnet (→ Kap. 6.4.2). Ein Exkurs zeichnet die Rezeption der Neuen Richtung als Teil der Geschichte der Erwachsenenbildung ab 1950 nach (→ Kap. 6.4.3).

Nachdem bereits um die Jahrhundertwende nach dänischem Vorbild einige Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen von unterschiedlichen Trägern gegründet worden waren, erlebten die städtischen Abendvolkshochschulen, die Volkshochschulheime und die ländlichen Heimvolkshochschulen nach 1919 einen regelrechten Gründungsboom (→ Kap. 6.4.4).

6.4.1 Differenzierung und Pluralisierung der Volksbildung

Der Volksbildung als Teil des Bildungswesens erhielt in der Weimarer Republik vor dem Hintergrund der politischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen in Staat und Gesellschaft eine eigenständigere Rolle als vor dem Ersten Weltkrieg. Dies führte zu differenziert und teilweise kontrovers geführten Diskursen über Zielsetzungen und Begründungen der Volksbildung und den daraus abzuleitenden Konsequenzen für die Praxis.

So maßten der Staat, die Mehrheitssozialdemokratie und das liberale Bürgertum der Volksbildung sozial- und bildungspolitische Bedeutung zu hinsichtlich einer Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungswesen (Keim, 2013, S. 878). Sie sollte, wie bereits im 19. Jahrhundert, bildungsfernen Schichten die Kompensation von Bil-

dungsdefiziten ermöglichen und zugleich komplementäre Bildungsangebote schaffen, um lebenslange Lernprozesse anzuregen. Die Erwachsenenbildung sollte aufgrund ihrer liberalen Tradition das Bildungssystem insgesamt demokratisieren (Olbrich, 2001, S. 145).

Darüber hinaus sollte die Volksbildung mittels politischer Bildung demokratische Werte vermitteln, das politische Denken und Handeln der Bevölkerung in der neu gegründeten Demokratie anregen und damit die Akzeptanz dieser Staatsform erhöhen. Der Pädagoge Herman Nohl (1879–1960) betonte 1933 emphatisch, sie sollte das „zerzissene Volk“ zur „Volk-Werdung“ und damit zur „Bildung eines höheren Menschentums“ führen (zit. in Keim, 2013, S. 878). Der Volksbildner Eugen Rosenstock (1888–1973) nannte 1919 bei der Volkshochschultagung in Mohrkirch drei Ziele der Volkshochschulbewegung: „das Denk- und Urteilsvermögen der geistig Lebendigen auszubilden; der Wissensstoff ist in Beziehung zu unserer Wirklichkeit, dem Leben zu setzen, er ist ganz neu zu erwerben, um so erst weder Sinn und Bedeutung für uns zu erhalten; und endlich ist eine wesenhafte Beziehung herzustellen zwischen diesem kulturellen Rohstoff und dem geistig aufnahmefähigen Teil des Volkes“ (Rosenstock, 1919/1926, S. 58). Damit zielt er auf Verstandesbildung und logisches Denken in Zusammenhängen und erteilt einer unhinterfragten Wissensaneignung eine Absage.

Trotz solcher eher idealistischen Programmatik zur Volkshochschule entfaltete die Volksbildung durch den Aufbau einer pluralen Träger- und Einrichtungsstruktur eine funktionale Bildungspraxis, die sich pragmatisch an den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung bzw. den Bildungsbedarfen von Gesellschaft und Wirtschaft orientierte. Volkshochschulen, Volkshochschulheime und Heimvolkshochschulen sowie die Volksbibliotheken wurden als städtische oder kommunale Einrichtungen staatlich finanziert. Gewerkschaften, Parteien, Kirchen, Wohlfahrtsverbände, Wirtschaftsverbände und Betrieben gründeten jeweils eigene Bildungsorganisationen und -einrichtungen entsprechend den partikularen Bildungsbedarfen und -interessen der Organisationen bzw. ihrer Mitglieder oder Arbeitskräfte (→ Kap. 3 und 5).

Darüber hinaus erfolgten auf Länderebene Strukturbildungsprozesse, indem die sogenannte „freie Volksbildung“ Landesorganisationen gründete wie die Volkshochschule Thüringen (1919), die Zentralstelle zur Volksbildung und Jugendpflege in Hessen (1919), den Landesverband der Volkshochschulen Bayerns (1920), den Pfälzischen Verband für freie Volksbildung (1920) und den Verein Volkshochschule Sachsen (1924). In Preußen entstanden Provinzialverbände wie der Verband Rheinische Volkshochschulen, der Verband der Volkshochschulen Westfalen und der Verband der Volkshochschulen von Brandenburg und Berlin (Lashen, 1921, 129 ff.), später noch der Reichsverband der Deutschen Volkshochschulen (1927). Auch Akteure der „gebundenen Volksbildung“, also der weltanschaulich, konfessionell oder berufsständisch orientierten Erwachsenenbildung gründeten Dachverbände wie den Zentralbildungsausschuss der katholischen Verbände Deutschlands (1919), die Arbeitsgemeinschaft deutscher Bauern- und ländlicher Volkshochschulheime (1924) und den Sozialistischen Kulturbund (1926).

Die Verbände und Dachorganisationen vertraten auf regionaler und nationaler Ebene die politischen Interessen ihrer Mitglieder und bemühten sich auf diese Weise um die Anerkennung und bessere Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung als Teil des Bildungswesens. Sie übernahmen darüber hinaus Kommunikations- und Koordinationsaufgaben für die angeschlossenen Vereine, Verbände oder Einrichtungen. Einige entwickelten Ideen und Ansätze zur Qualifizierung und Professionalisierung des Personals in den Mitgliedereinrichtungen. Die Gründung des Seminars für freies Volkswesen 1923 an der Universität Leipzig unterstützte die Akademisierung der Erwachsenenbildung (Friedenthal-Haase, 1991).

Auch die berufliche Weiterbildung wurde in der Zeit der Weimarer Republik von Arbeitgeberverbänden oder Betrieben weiter ausgebaut und gefördert. Es wurden Einrichtungen wie das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (DINTA, 1930) gegründet (Büchter, 2010, S. 125). Darüber hinaus engagierte sich die Arbeitsverwaltung für die berufliche Weiterbildung. Im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik sah sie es als ihre Aufgabe an, Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen aufzubauen und Arbeitslose mit dem Ziel der Integration in den Arbeitsmarkt zu beraten und umzuschulen (ebd., S. 130). Im Zuge der wirtschaftlichen Rezession und der Umbrüche auf dem Arbeitsmarkt erhielt die Arbeitslosenbildung Ende der 1920er Jahre „eine zentrale Funktion [...] darin, das politische System vom Druck kollektiver Aktionen der Arbeitslosen zu befreien. In den Maßnahmen ging es verstärkt um Erziehung, Vergemeinschaftung und Befriedung der Arbeitslosen“ (ebd., S. 132).

Nach Ausbruch der Weltwirtschaftskrise 1929 erreichte in Deutschland die Zahl der Arbeitslosen mit 5,58 Mio. Menschen einen Höhepunkt. Die Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung gründete daher 1931 das öffentlich geförderte Beschäftigungsprogramm Freiwilliger Arbeitsdienst (FAD). Es sollte insbesondere jüngere Arbeitslose unterstützen und gesellschaftlich integrieren, indem sie im Rahmen des FAD gemeinnützige Arbeit leisteten. Veranstaltet wurden die Arbeitslager von Körperschaften des öffentlichen Rechts und gemeinnützigen Vereinigungen und Stiftungen. Träger solcher Veranstaltungen waren u. a. Jugendbünde, Parteien, Gewerkschaften, konfessionelle Jugendgruppen und auch Volkshochschulen. Ziel war neben der gemeinnützigen Arbeit eine klassenübergreifende Verständigung durch die gemeinsame Teilnahme von Arbeitern, Studierenden und Bauern. Die Trägervielfalt führte zu pluralen Zielsetzungen des Arbeitsdienstes.

Der FAD „reichte von jenen Gemeinschaft suchenden Bündnissen, für die das Schaffen von Alternativen zu herkömmlichen Lebens- und Arbeitsformen im Vordergrund stand, über jene, die auf Initiativen der Befriedung von Forderungen nach Bildung und Beschäftigung zurückgingen bis hin zu der Linie paramilitärischer, nationalistischer Konzeptionen von Arbeitsdienst“ (ebd., S. 187).

Der Arbeitsdienst war nicht unumstritten. Gewerkschaften und insbesondere die Gewerkschaftsjugend, sozialdemokratische und kommunistische Jugendverbände kritisierten ihn mit dem Hinweis auf „Arbeit ohne Lohnrecht, ohne gewerkschaftliche Interessenvertretung“ (ebd. S. 190). Sie wandten sich gegen die Kasernierung in Lagern,

gegen „unentgeltliche Nutzung der Arbeitskraft und politisch-formierende Arbeitserziehung“ (zit. in ebd.). Darüber hinaus wurde die Militarisierung der Gesellschaft durch die Herstellung „nationaler Wehrhaftigkeit“ gefürchtet (ebd.). Dennoch wurde der Arbeitsdienst als staatlich gefördertes Beschäftigungsprogramm umgesetzt und im Dezember 1932 nahmen mehr als 240.000 Personen an den Programmen teil.

Die historische Skizze zeigt, dass sich in der Weimarer Zeit vor dem Hintergrund der Demokratisierung von Staat und Gesellschaft sowie einer Pluralisierung der Lebensformen auch die Volksbildung erheblich diversifizierte. Parteien, Gewerkschaften und die Arbeiterbewegung, die sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg für die Bildung ihrer Mitglieder engagiert hatten, konnten ihre Angebote aufgrund der veränderten politischen Lage weiter ausbauen und insbesondere organisatorisch und institutionell konsolidieren. Auch die Arbeitgeberverbände und Betriebe intensivierten ihre Bemühungen um die berufliche Aus- und Weiterbildung – mit dem Ziel, die ökonomischen und technologischen Transformationsprozesse zu bewältigen. Unterstützt wurden ihre Bemühungen in dieser Zeit durch einen gezielten Ausbau eines staatlichen beruflichen Aus- und Fortbildungswesens.

Neben dem Aufbau einer differenzierten, stärker funktionsbezogenen Organisationsstruktur durch die verschiedensten Akteure gewann ein weiterer Strang der Volksbildung insbesondere durch die Protagonisten (und wenige Protagonistinnen) der Neuen Richtung der Volksbildung an Bedeutung. Sie entwickelte sich in Ansätzen bereits vor dem Ersten Weltkrieg in Abgrenzung zur Alten Richtung der Volksbildung. Eine Zuschreibung, die insbesondere mit der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung in Verbindung gebracht wird. Die Neue Richtung der Volksbildung gilt als wesentliche Repräsentantin der bürgerlich-liberalen Volksbildungsbewegung in der Zeit der Weimarer Republik.

6.4.2 Die Neue Richtung der Volksbildung in der Weimarer Zeit

Die als ‚Neue Richtung‘ bezeichnete Ausprägung der Volksbildung entstand nicht erst in der Weimarer Republik. Vielmehr kritisierten führende Protagonisten wie der Bibliothekar Walter Hofmann aus Leipzig (1879–1952) und Robert von Erdberg (1866–1929), (seit 1896 Leiter der Abteilung für Volksbildung bei den Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen) bereits kurz nach der Jahrhundertwende die von ihnen als extensiv bezeichnete Form der Volksbildung, wie sie vor allem von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung vertreten wurde, scharf. Das von der Gesellschaft verfolgte Massenbildungskonzept, Wissen mittels eines ausgedehnten Vortragswesens zu popularisieren, bezeichneten sie als wenig zielführend (Seitter, 1996).

Nach Hoffmanns und von Erdbergs Ansicht unterstützte dieser Ansatz die passive Rezeption von Kulturgütern und die unreflektierte Aneignung von Wissen. Ihrer Einschätzung nach war er wenig geeignet, Menschen Bildung zu vermitteln. Im Kontrast dazu entwickelten Hofmann und von Erdberg die Idee eines ganzheitlichen Bildungsprozesses, „der gestaltenden, der individualisierenden, der intensiven Bildung, die nicht nur Wissen und Erkenntnisse fördern, sondern auch die Gesinnung pflegen und den Menschen in seiner Gesamtpersönlichkeit bilden sollte“ (Wolgast, 1996,

S. 37). Die Auseinandersetzung über eine an den Lebensverhältnissen und Bildungsbedürfnissen Menschen ausgerichtete Bildung wurde bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs in verschiedenen Artikeln öffentlich geführt.

Nach dem Ende des Krieges und der Etablierung der Weimarer Republik, deren Regierung den Wiederaufbau und Ausbau der Volksbildung befürwortete, flammten die Diskussionen um Ziele und angemessene Formate und Konzepte der Volksbildung wieder auf. Die Protagonisten der Neuen Richtung wollten eine Neuausrichtung der Volksbildung erreichen, die den Lernenden Möglichkeiten der intensiven inhaltlichen und thematischen Auseinandersetzung vorzugsweise in Arbeitsgemeinschaften eröffnete. Robert von Erdberg, der von 1920 bis 1929 das neu geschaffene Referat für Volksbildung leitete, das dem Ministerium für Wissenschaft, Kultur und Volksbildung angegliedert war, nahm wesentlichen Einfluss auf die Diskussionen der Neuen Richtung, unter anderem durch seine 1924 veröffentlichte Schrift *50 Jahre freies Volkswesen*.⁸⁰

Wesentlich für das Verständnis der Neuen Richtung ist *erstens* eine Auseinandersetzung mit ihren ideellen Zielsetzungen, die sich insbesondere um Fragen der Gemeinschaftsbildung im Rahmen des neuen, demokratischen Staates ranken und deren häufig romantisierende Vorstellungen von Volk und Volkwerdung schon in der Weimarer Zeit nicht nur auf Gegenliebe stießen. *Zweitens* beeinflussten die Protagonisten der Neuen Richtung die didaktisch-methodischen Diskussionen zur intensiven Volksbildungsarbeit in der Anfangszeit der Weimarer Republik nachhaltig. Sie veränderten damit die Praxis der Volksbildung nicht nur in eigenen Einrichtungen, vor allem in Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen, sondern auch die Praxis der Arbeiterbildung, die sich – soweit sie als politische Bildung verstanden wurde – an den Vorschlägen zur intensiven Bildungsarbeit in Bezug auf die Veranstaltungsformate orientierte. Relevant wurden Ideen zur Teilnehmerorientierung und zur Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften. Darüber hinaus entwickelte die Neue Richtung Vorschläge zur Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrkräfte und maß der Frage der hauptamtlichen Beschäftigung in der Volksbildung größere Bedeutung bei.

Neue Richtung der Volksbildung – Historische und theoretische Begründungen

Im Mittelpunkt der theoretischen intensiv und häufig kontrovers geführten Debatten innerhalb der Neuen Richtung stand die Frage, auf welche Weise Volksbildung zur Entfaltung, Stabilisierung und Stärkung der neugegründeten Demokratie beitragen könne und welche Rolle die Bildung einer Gemeinschaft darin spielen sollte.

Die Diskussionen waren auch eine Reaktion auf die politischen und gesellschaftlichen Umbrüche nach der Revolution 1918. Die veränderten wirtschaftlichen Bedingungen verlangten berufliche Anpassung oder Neuorientierung. Nach Kaiserzeit, Krieg und Revolution erlebten die Menschen rasante Veränderungen ihrer Lebens- und Arbeitsbedingungen in der neuen Republik. Die politischen und ökonomischen Prozesse

80 Das Buch stellt eine der frühen historischen Darstellungen zur Erwachsenenbildung dar. Es hat die weiteren Diskussionen und Diskurse in der Weimarer Zeit und auch in der Erwachsenenbildung der Bundesrepublik Deutschland bis in die 1950er Jahre wesentlich beeinflusst. Seine eher einseitige Darstellung und Rezeption wurde später kritisiert (vgl. Tietgens 2001, Kap. 1, Anm. 2, S. 150; → Kap. 6.4.3).

wurden teilweise als krisenhaft empfunden und trugen zu gesellschaftlicher Unsicherheit und Orientierungslosigkeit bei.

Der Pädagoge Wilhelm Flitner (1889–1990), von 1919 bis 1923 Leiter der Volkshochschule Jena, schilderte die Empfindungen und Eindrücke der Menschen in der Nachkriegszeit in seinen Lebenserinnerungen folgendermaßen:

„Not, Trauer, Geisteswirrnis war die düstere Seite des Nachkriegsdaseins geworden, aber für meine Generation war es zugleich die Epoche des Beginns. An den Neuaufbau des Staates knüpften sich die kühnsten Hoffnungen. [...] [So] war jetzt die alte Ordnung mit ihrer drückenden Macht plötzlich beseitigt, und eine stürmische neue Erwartung bemächtigte sich der Geister. Überall war nun die Rede von einer Zeitenwende, von Erneuerung aller Verhältnisse, von einem neuen humanen Sozialismus. Es war bald zu sehen, daß durch die Änderung der Institutionen und der Machtverteilung auch jetzt eine innere Wandlung von oben her nicht zu erwarten war. Die Hoffnung richtete sich nun auf genossenschaftliches Wirken, auf Selbstverwaltung von unten, auf Zellenbildung, Gemeinschaften; sie sollten durch Erziehungsbewegungen und Bildungsarbeit inspiriert werden“ (Flitner, 1986, S. 259).

In Bezug auf die gesellschaftlichen Entwicklungen in der Weimarer Republik sah es Flitner einerseits als eine wesentliche Aufgabe der Volksbildung an, die Menschen bei der Entfaltung politischer Urteilskraft zu unterstützen.

„Schon in den Kriegsgesprächen kamen wir zu dem Schluß: wer die geistige Basis eines neuen demokratischen Staates bedachte, mußte langfristig auf eine Reform des Bildungswesens, kurzfristig aber auf augenblickliche Vertiefung der Erwachsenenbildung in allen Volksschichten dringen“ (Flitner, 1986, S. 260 f.).

Andererseits sollte sie Menschen in Notlagen leiten und Orientierung geben. In diesem Sinne sollte Bildung als „Menschenbildung“ den Menschen „Lebenshilfe“ zur Bewältigung von Krisen bieten (Flitner, 1924, S. 109). „Neben die Bildung des Wissens [...] stellt die neue Volksbildung gleichberechtigt die Bildung des Könnens“ (ebd., S. 208).

Wilhelm Flitner hob darüber hinaus die sozialpädagogische Bedeutung der Volksbildung hervor, wenn sie Menschen dabei unterstützt, Erfahrungen der sozialen Entwurzelung und Entfremdung durch gemeinsame Bildungsanstrengungen zu überwinden. Bildungsarbeit soll die „die wesentlichen Züge des Menschentums“ vermitteln, indem der Mensch als gesellschaftliches Wesen Ausgangspunkt und Mittelpunkt der Bildungsprozesse wird. Damit gehe es auch um Selbstbildungsprozesse, um die Entwicklung subjektiver Lern- und Bildungsinteressen, die auf dem Willen der Lernenden basiere: „Dieser Wille kann und soll nicht nur ein fremder Wille, er soll auch ein selbstbildender Wille sein: der Selbstbildungswille jenes inneren Ringens von Hörern und Lehrern“ (Flitner, 1924, S. 8).

Volksbildung leiste zudem praktische Lebenshilfe, indem sie Menschen eine Möglichkeit der „Besinnung und Aufklärung über das wirklich gelebte Leben und seine Aufgaben“ gebe (Flitner, 1930, S. 207). Bildung erhält so die Funktion einer Hilfe zur Selbsthilfe. Nicht nur in Bezug auf die private Lebensführung, sondern auch hinsichtlich gesellschaftlicher und politischer Beteiligung am öffentlichen Leben. „Wenn

frühere Volksbildung meist dahin führte, daß ungebildete Menschen von der Bildung anderer zu zehren suchten, so wird die neue Volksbildung die Kräfte und Inhalte entwickeln, mit denen man sein Leben aus eigener Kraft in Ordnung bringen kann“ (ebd., S. 209).

Darüber hinaus wollte die Thüringer Richtung der Volksbildung den Menschen ein Gefühl der Gemeinschaft vermitteln. In einem Flugblatt von 1920 hieß es dazu, sie ziele auf eine Bildung „zur Lebensgemeinschaft und Gesinnungsgemeinschaft in echt sozialem, brüderlichem Geiste“ (zit. in Reimers, 2003, S. 20). In diesem Sinn wandte sich Volksbildung zwar an alle Schichten, aber explizit an die Arbeiterschaft, deren Beteiligung an der Entwicklung einer neuen Gesellschaft als unerlässlich angesehen wurde (Olbrich, 2001, S. 203 ff.).

Die als krisenhaft erfahrene politische Situation in Deutschland führte nach Ansicht der Volksbildner zum Verlust einer allgemein anerkannten Kultur, die das Volk über Gegensätze hinweg einigen könnte. In diesem Sinn konstatierte Robert von Erdberg: „Der letzte und tiefste Sinn aller Volksbildungsarbeit ist die Gestaltung, die Bildung eines Volkes zu einer geistigen Einheit, die Schöpfung eines Volkes überhaupt, [...] als Träger eines Gedankens, den es neben und vor anderen Völkern in der Welt zu vertreten hat“ (von Erdberg, 1921, S. 75). Aus diesem Grund sahen Vertreter der Neuen Richtung in Arbeitsgemeinschaften, gemeinsam gestaltet von Arbeiterschaft und Bürgertum die Möglichkeit, Gedanken zu einer neuen, demokratischen Kultur zu entwickeln. *„Arbeitsgemeinschaft: sie ist die vertrauensvolle Kooperation von Proletariern und bürgerlichen Intellektuellen im Dienst am geistigen Schicksal einer neueren und besseren Zeit“* (Geiger, o. J., S. 92, Herv. i. O.).

Die Intensivierung der Volksbildung sollte einen Weg aus der geistigen Krise weisen. Die Formel „Volksbildung durch Volksbildung“ symbolisiert die Idee, das Volk durch Bildung gedanklich zu einen. Dabei wurde die Demokratie nicht nur als Staatsform, sondern auch als Lebensform verstanden. Für ihren Erfolg sind alle verantwortlich. Volksbildner wie Alfred Mann (1889–1937), der den Begriff „volkhaftes Denken“ prägte, oder Ernst Michel (1889–1964) vertraten in diesem Zusammenhang die Ansicht, Volksbildung trage als „Volk-Bildung“ zur Schaffung einer kollektiven Identität bei. Dabei ging es auch um die Überwindung von Klassengegensätzen „durch die Vermittlung der gemeinsamen geistigen und kulturellen Traditionen und durch Menschen- und Charakterbildung“ (Reimers, 2003, S. 20).

Dies verlangte ein Umdenken in Bezug auf die jeweilige gesellschaftliche Position, die Anerkennung gemeinschaftlicher Interessen. „Der einzelne muß seinen begrenzten subjektiven Standpunkt verlassen und sich auf das Gemeinsame, das Allgemeine, das alle angeht, einlassen. Der Gebildete ist dann derjenige, der in diesem Sinne ‚Volk‘ sein kann und nicht auf seiner Subjektivität und Individualität beharrt“ (Röhrig, 1988, S. 354). Dieses Konzept wurde bereits in der Zeit der Weimarer Republik von vielen Vertretern der Volksbildung als romantisierend abgelehnt. Vor allem der Volksbegriff stand im Mittelpunkt der Kritik. Zum einen, weil die Nähe zum „Völkischen“ unübersehbar war; zum anderen, „weil er zuviel Illusionäres enthielt“ (ebd.).

Wesentlich für das Verständnis der Gedanken und Ideen der Neuen Richtung ist darüber hinaus die Herkunft vieler ihrer Protagonisten aus der Jugendbewegung und ihre Nähe zur Reformpädagogik. Reformpädagogisches Denken manifestierte sich laut Wolfgang Keim in den folgenden Aspekten: der Hinwendung zum Menschen als Subjekt, einem ganzheitlichen Anspruch, in pädagogischen Interventionen den Menschen in seiner Lebenswelt wahrzunehmen. In lebensreformerischer Perspektive war das Streben nach Gemeinschaft aufgehoben, das auch ein utopisches Moment hinsichtlich der Schaffung einer neuen Gesellschaft enthielt (Keim, 2013, S. 878).

Dräger (1997) weist darauf hin, dass die Betonung der geistigen Krise, die viele Vertreter der Neuen Richtung als Ausgangspunkt und Begründung für ihren Volksbildungsansatz heranzogen, ein partikulares Krisenbewusstsein des Bürgertums spiegelte. Ihr gesellschaftliches und politisches Selbstverständnis wurde durch die Etablierung der demokratischen Gesellschaft infrage gestellt „Die Krise der Gesellschaft und Kultur war also im Grunde eine Bildungskrise der Gebildeten“ (Dräger, 1997, S. 38). Wurde vor dem Ersten Weltkrieg die Kultur als Garant für den gesellschaftlichen Zusammenhalt gesehen, „so war jetzt Bildungsordnung als soziale Ordnung die Wurzel neuer Kultur- und Gesellschaftsordnung“ (ebd., S. 39).

Die kollektive Identität des Bürgertums als gesellschaftlich, politisch und wirtschaftlich tragender Schicht basierte nicht mehr auf einer einheitlichen Kultur, sie wurde durch die neue Ordnung infrage gestellt. Politische und gesellschaftliche Gewissheiten der Vorkriegszeit verloren ihre Tragfähigkeit, eine Entwicklung, die als existenzbedrohend erlebt wurde. Dies galt aber nicht für die Arbeiterschaft und die Angehörigen der unteren Mittelschicht oder die Frauen, die durch die neuen politischen Verhältnisse erstmals die Chance auf politische Partizipation und Mitgestaltung erhielten.

Die Arbeitsgemeinschaft als didaktisch-methodisches Kernkonzept

Die Umsetzung der Gesellschafts-, Kultur- und Zivilisationskritik der Neuen Richtung erfolgte im praktischen andragogischen Handeln nicht einheitlich. In der historischen Rückschau können differenzierte Ansätze und Konzepte für die Praxis nachgezeichnet werden. So charakterisierten die Thüringer Richtung der Volksbildung zumindest bis 1924 eher romantisierende Vorstellungen von Ganzheitlichkeit, Gemeinschaftsbildung und Lebensreform, während die Berliner Richtung unter Bildung pragmatisch die Aneignung von Wissen zur Gewinnung von Erkenntnis verstand. Ziel war weniger eine nicht konkret definierte ideale Gemeinschaft, sondern die Umsetzung einer aufgeklärten, liberalen Demokratie (Keim, 2013, S. 886 f.). Während die Thüringer Richtung der Volksbildung die Gesamtbevölkerung ansprach, wandten sich die Volkshochschulen in Berlin, Leipzig oder Essen bevorzugt an die Arbeiterschaft.

Unabhängig von unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen waren sich die Vertreter der Neuen Richtung einig hinsichtlich einer intensiven Ausrichtung der Bildungsarbeit, womit die Arbeitsgemeinschaft als didaktisch-methodisches Konzept in den Fokus rückte. Die Methodik der Arbeitsgemeinschaft war bereits Ende des 19. Jahrhunderts in der Lehrerbildung und in Arbeitsschulen erprobt und zu Beginn

der Weimarer Republik weiterentwickelt worden, zunächst als Strategie zur Regelung wirtschafts- und sozialpolitischer Fragestellungen. Im November 1918 gründeten Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften die Zentralarbeitsgemeinschaft der industriellen und gewerblichen Arbeitgeber und Arbeitnehmer Deutschlands (ZAG). Ziel war es, durch Kooperation einen sozialpolitischen und tariflichen Ausgleich zwischen Kapital und Arbeit zu schaffen (Zeuner, 2023, S. 33 f.; 1998).

Die Idee der Arbeitsgemeinschaft wurde von der Neuen Richtung als methodisch-didaktisches Prinzip der Volksbildung weiterentwickelt, das insbesondere in Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen zum Tragen kommen sollte. Ziel der Arbeitsgemeinschaft war es, „jedem einzelnen zur vollen Entfaltung der ihm von der Natur verliehenen Anlagen zu verhelfen“ (Picht, 1920, S. 2). Nicht Wissensvermittlung stand im Vordergrund, sondern die „Durchbildung des Geistes“ (Picht, 1919, S. 28). „Vertiefte geistige Bildung“ sollte „um ihrer selbst willen vermittelt“ werden, Wissen wird damit nach Picht „zu Bildung, wo es Bestandteil unseres Lebens geworden ist“ (Picht, 1920a, S. 96).

Didaktisch-methodische Überlegungen, die Aspekte wie Teilnehmerorientierung, erfahrungsorientierte Ansätze und Formen der Selbstbildung einschlossen, bekamen einen höheren Stellenwert in der Praxis der Volksbildung (Keim, 2013, S. 878). Sie setzte sich damit bewusst von Konzepten der Alten Richtung der Volksbildung ab. Die Neuerungen können beschrieben werden mit Schlagwörtern wie intensiv versus extensiv, gestaltend versus verbreitend, individualistische Bildung bzw. Elitebildung versus Massenbildung. Auch wenn die Neue Richtung kein einheitliches Volksbildungskonzept vertrat, waren sich ihre Vertreter einig in ihrer Kritik an der „... egalisierenden, unreflektierten Weitergabe von Wissenstatbeständen, wie auch in der Skepsis gegenüber Kulturoptimismus und Fortschrittsglauben der extensiven Volksbildung“ (Olbrich, 1972, S. 32).

Die Arbeitsgemeinschaft als Methodik der Bildungsarbeit brachte es mit sich, dass Volksbildung nicht mehr als Massenbildung verstanden wurde, sondern eher eine Elite ansprechen wollte. Der Volksbildner Eduard Weitsch (1983–1952), der 1920 die Heimvolkshochschule Dreißigacker gründete, setzte sich in zahlreichen Veröffentlichungen mit methodischen Fragen auseinander. Er bezeichnete die Schüler der Heimvolkshochschule Dreißigacker als eine „Art Elite“. Nicht verstanden als intellektuelle Elite, sondern als Menschen mit „seelischer Begabung“ (Weitsch, 1952, S. 33), die bereit und auch fähig wären, ihre Persönlichkeit im Rahmen des in Dreißigacker verfolgten pädagogischen Ansatzes weiterzuentwickeln (Faulstich & Zeuner, 2001, S. 213–217).

Methodisch setzten die Arbeitsgemeinschaften auf Kleingruppen, auf Teilnehmerorientierung und langfristige Angebote, um eine geistige Durchdringung und Vertiefung des Stoffes zu erreichen. „[G]eistige Selbständigkeit, die Schärfung der Urteilskraft“ (Geiger, 1921, S. 37) waren das Ziel. In der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen stand nicht die Kumulation von Kenntnissen im Vordergrund, sondern die Erlangung von Erkenntnis. „Nur durch eigene Beobachtung schärft sich der Blick für die der Forschung zugrunde liegenden Erscheinungen, durch eigene Er-

wägungen bildet sich allmählich der Sinn für richtige Deutung des Beobachtens, das klare Urteil für die richtige Wertung der Ergebnisse“ (ebd.). Der Idee nach sollten Lehrende und Lernende in diesen Arbeitsgemeinschaften gleichberechtigt sein.

„Die ‚Arbeitsgemeinschaft‘ bildet den Kern der modernen Volksbildungsmethoden; jene Unterrichtsform, die Lehrer und Schüler nicht in einem Verhältnis streng gewahrten Abstandes zeigt, sondern als eine Gemeinschaft gleichstrebender Menschen, deren einer die Führung und Anleitung übernimmt, weil seine Fachkenntnisse ihn zum Führer bestimmen“ (ebd.).

Auch Eduard Weitsch sah eine Arbeitsgemeinschaft primär als eine Übung im Denken, Erkennen, Klären und Forschen, in deren Mittelpunkt die Interessen und auch die Erfahrungen der Teilnehmenden standen. Dadurch, dass sie sich vertieft mit selbstgewählten Fragen auseinandersetzen, ist eine Arbeitsgemeinschaft „eigentlich nur anwendbar bei solchen Themen, die dem Erfahrungskreis der Schüler nahe liegen, also bei allen Notfragen des Lebens, die ja im Gegensatz zu den rein wissenschaftlichen Problemen den Hauptfragenkomplex der Volkshochschule bilden sollten“ (Weitsch, 1926, S. 284).

Arbeitsgemeinschaften mit dem Schwerpunkt der Vermittlung oder Aneignung politischer Zusammenhänge zielten auf die Entfaltung politischer Denkfähigkeit der Teilnehmenden, nicht auf die Vermittlung parteipolitischer Positionen, was zu einem Konzept der unterrichtlichen Neutralität führte. Dieses bedeutete nicht die Unterdrückung politischer Äußerungen innerhalb der Arbeitsgemeinschaften, gefordert wurde vielmehr Offenheit für plurale Standpunkte und deren Anerkennung zur Entwicklung von Urteilskraft. Da die Demokratie als politischer Handlungsrahmen in den Mittelpunkt der Bildungsbemühungen rückte, also eine Parteinahme für ein politisches System erfolgte, wurde dies später als die „relative Neutralität“ der Bildungsarbeit bezeichnet (Olbrich, 2001, S. 207). Die Volksbildung unterstützte die Entfaltung demokratischen Denkens und Handelns, indem sich insbesondere die Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen zu Orten aktiver demokratischer Teilhabe entwickelten. Es wurden Hörerräte gegründet, Möglichkeiten zur Mitbestimmung bei der Angebots- und Programmplanung geboten oder auch die Mitarbeit in angeschlossenen Vereinen (Keim, 2013, S. 887).

Die Vorstellungen zu einer intensiven Volksbildungsarbeit wurden nicht nur in der Praxis erprobt. Von Bedeutung für die Weiterentwicklung der Ideen der Neuen Richtung war der 1923 gegründete Hohenrodter Bund, Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Die Vereinigung sprach Volksbildner an, die sich der Neuen Richtung zurechneten und veranstaltete von 1923 bis 1930 jährliche Tagungen, die dem Austausch und der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung dienten (Wolgast, 1996, S. 39–41). Der Hohenrodter Bund gründete 1927 mit dem Ziel der Professionalisierung der Erwachsenenbildung die Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Sie sollte sowohl wissenschaftliche Forschung zur Erwachsenenbildung durchführen als auch Erwachsenenbildner ausbilden und beraten (Laack, 1984). Zu diesem Zweck bot die Schule Fortbildungskurse und Lehrgänge an, organisierte Tagungen, Kolloquien und Konferenzen. Ab 1929 richtete sie im Rahmen des Freiwilligen Ar-

beitsdienstes Arbeitswochen und Arbeitslager für Bauern, Arbeiter und Studenten aus (ebd., S. 42).

6.4.3 Rezeption der Neuen Richtung

Betrachtet man die Rezeptionsgeschichte der Neuen Richtung im Rahmen der historischen Auseinandersetzung der Erwachsenenbildung mit ihrer Geschichte, sind verschiedene Phasen zu unterscheiden.

Erstens lenkte bereits eine kritische zeitgenössische Betrachtung den Blick auf das idealisierende und romantisierende Verständnis von Volksbildung durch die Neue Richtung.

Zweitens war die Beschäftigung der Erwachsenenbildung mit ihrer Geschichte mindestens bis in die 1970er Jahre in der Bundesrepublik geprägt von einigen wenigen Darstellungen, die ihren Schwerpunkt auf die Neue Richtung legten und damit den Blick verstellten auf die vielfältigen und pluralen Ansätze der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik.

Drittens entwickelte sich erst mit Intensivierung der historischen Forschung zur Erwachsenenbildung ab den 1970er Jahren einerseits ein Bewusstsein für die Pluralität des Volksbildungswesens in der Zeit der Weimarer Republik. Andererseits wurde die bisherige Rezeption der Neuen Richtung einer fundamentalen Kritik unterzogen und es erfolgten Versuche einer Neubewertung.⁸¹

Zeitgenössische Kritik und Gegenpositionen

Bereits Zeitgenossen kritisierten die Neue Richtung, wobei insbesondere die Idee der Gemeinschaft als romantisierend und idealistisch abgelehnt wurde (Honigsheim, 1921, S. 83). Volksbildung als Elitebildung zu verstehen, wurde mit der Gefahr sozialer Selektion und Ausgrenzung von Bildungsprozessen verbunden, was als kontraproduktiv für die Weiterentwicklung des demokratischen Staates und des Gemeinwesens angesehen wurde. Vertreter der Arbeiterbildung fürchteten eine Verbürgerlichung der Arbeiterschaft, ihre Annäherung an das Bürgertum und ihre Abwendung vom Klassenkampf (Büchter, 2010, S. 68).

Zudem entwickelte sich bereits in der Weimarer Zeit eine Gegenposition zur idealistischen Neuen Richtung, indem die Ziele und Entwicklungen der Volksbildung aus soziologischer Perspektive einer eher nüchternen – heute würde man sagen: „evidenzbasierter“ Analyse – unterzogen wurde. Diese Sichtweise manifestierte sich in dem vom Kölner Soziologen Leopold von Wiese (1876–1969) 1921 herausgegebenen Band „Soziologie des Volksbildungswesens“, in dem viele namhafte Autorinnen und Autoren zur Entwicklung und zum Stand des Volksbildungswesens schrieben und damit die Pluralität der Volksbildung zu Beginn der Weimarer Republik veranschaulichten.

Ein Beitrag von Paul Honigsheim (1885–1963) gibt einen Überblick über die historische Entwicklung der Volksbildung seit der Kaiserzeit und ordnet die Strömungen

81 Eine quellenbasierte, kritische Aufarbeitung der Rezeption der Neuen Richtung im Lichte ihrer Bewertung seit 1950 steht noch aus, hier können nur Versatzstücke referiert werden.

zugleich systematisch-theoretisch unter Berücksichtigung der Entwicklungen im ersten Jahr nach der Gründung der Weimarer Republik ein (Honigsheim, 1921).⁸² Der Beitrag stellt neben den vielfältig organisierten Formen und Einrichtungen der Volksbildung (Volkshäuser, Volksbibliotheken, Volkshochschulen) auch Formate vor, die informelle Lernprozesse Erwachsener förderten wie Kino, Theater, Musik-, Deklamations- und Unterhaltungsabende sowie bildende Kunst und erkannte damit ihren Wert an. Darüber hinaus werden die verschiedenen bis dahin etablierten Ausprägungen der neu gegründeten Volkshochschulen dargestellt, es wird also versucht, die Realität der Volksbildung in ihrer Vielfalt möglichst genau abzubilden.

Dieser Band wurde weder von der zeitgenössischen Volksbildung noch aus historischer Perspektive wirklich zur Kenntnis genommen. Hans Tietgens vermutet die bis heute geringe Rezeption des Buches vor allem in der Art und Weise der Darstellung. Die Autorinnen und Autoren versuchten, Entwicklungen objektiv nachzuzeichnen und die Realität der Volksbildung soweit wie möglich empirisch zu belegen. Als Beispiel zitiert Tietgens von Wieses Feststellung, wonach die Volkshochschulen „die Verbreitung von Wissen“ in den Mittelpunkt ihrer Tätigkeit stellen und sich alle „Volksbildung aus den wahren Bedürfnissen schlichter Menschen“ ergeben müsse (Tietgens, 2001, S. 28). Tietgens nimmt an, dass diese eher nüchterne Zielsetzung von Volksbildung nicht dem emphatischen Gemeinschaftsgedanken der Neuen Richtung entsprach und deswegen von ihr abgelehnt wurde (ebd.).

Aus zeitgenössischer Perspektive ist zu vermuten, dass die Charakterisierung des Volksbildungsansatzes der Neuen Richtung als „irrational-antiintellektualistisch“ (Honigsheim, 1921, S. 83), wie sie Honigsheim beschrieb, nicht gerade auf Gegenliebe stieß. Er sagt dazu: „Im Kampf gegen Großstadtgeist, Isoliertheit des Menschen und Rechenhaftigkeit des Lebens führt das Suchen nach neuer ‚Gemeinschaft‘ zur Idee der Volkshochschule und Volkshochschulgemeinde. In diesen Kämpfen und denen der vorigen Epoche stehen wir noch“ (ebd., S. 83). Damit kritisiert er die romantisierenden und zugleich antimodernistischen Begründungen und Strömungen, die sich in Schriften der Neuen Richtung zur Volksbildung finden lassen.

Positive Rezeption der Neuen Richtung bis in die 1970er Jahre

Das eher affirmative, unkritische Bild der Neuen Richtung in den 1950er und 1960er Jahren ist einerseits zurückzuführen auf die Perspektive einiger Remigranten. Viele von ihnen hatten sich in der Zeit der Weimarer Republik im Sinne der Neuen Richtung für die Volksbildung engagiert, knüpften an ihre damaligen Erfahrungen an und brachten sie in die Diskussionen um den Wiederaufbau der Erwachsenenbildung mit ein (Feidel-Merz, 2018, S. 41–48).

Andererseits wurden in der Zeit der Weimarer Republik die ersten Bücher zur Geschichte der Volksbildung veröffentlicht, die die Rezeption zunächst nachhaltig prägten. Dazu gehörte die 1950 wieder aufgelegte Schrift *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland* von Werner Picht (1887–1965), der in den 1920er Jahren im Referat für

⁸² Zur Bedeutung Paul Honigheims für die Entwicklung der Volksbildung im Allgemeinen und ihre Akademisierung im Besonderen siehe Friedenthal-Haase, 1991.

Volksbildung als Referent für die Volkshochschulen tätig gewesen war. Er veröffentlichte das Buch ursprünglich 1936 und seine Wiederauflage wurde in der Frühzeit der Bundesrepublik – Picht's Werke wurden in der DDR aufgrund seiner nationalsozialistischen Vergangenheit verboten – als Referenzwerk zur Geschichte der Erwachsenenbildung rezipiert. Ebenfalls einflussreich waren Schriften von Jürgen Henningsen (1933–1983), der sich mit dem Hohenrodter Bund (Henningsen, 1958) und der Theorie der Volksbildung in der Zeit Weimarer Republik auseinandersetzte (Henningsen, 1959). Darüber hinaus veröffentlichte er 1960 einen Band mit Dokumenten und Texten führender Protagonisten der Neuen Richtung wie Robert von Erdberg, Eugen Rosenstock-Huussy, Wilhelm Flitner und anderen, die eine gewisse Wirkung auf die Diskussion hatten (Henningsen, 1960).

Zwar beteiligten sich Remigranten, die die Zeit des Nationalsozialismus, insbesondere in Großbritannien, Skandinavien und in den USA im Exil verbracht hatten, nach ihrer Rückkehr nach Westdeutschland Ende der 1940er, Anfang der 1950er Jahre auf unterschiedliche Art und Weise am Wiederaufbau der Erwachsenenbildung. Sie entwickelten über die Auseinandersetzung mit ihren Erlebnissen im Exil neue Konzepte und Ideen für die Erwachsenenbildung. So etwa Fritz Borinski (1903–1988), der 1947 aus Großbritannien zurückkehrte und 1954 das Buch *Der Weg zum Mitbürger* veröffentlichte (Faulstich & Zeuner, 2001, S. 251–254; Friedenthal-Haase, 2023, S. 368–380). Erwachsenenbildner, die nach Skandinavien geflohen waren wie (Willy Strzelewicz (1905–1986) und Franz Mockrauer (1889–1962), von 1923 bis 1933 Leiter der Volkshochschule Dresden, brachten ihre im Exil gemachten Erfahrungen in die theoretischen Diskussionen und die Praxis der Erwachsenenbildung ein.

Es ist wenig überraschend, dass sich einige der älteren Volksbildner primär an den Ideen, Konzepten und Vorbildern aus der Zeit der Weimarer Republik orientierten und diese in der Frühzeit der Bundesrepublik wieder zur Diskussion stellten. Ihre Kenntnisse und Überlieferungen prägten damit die Wiederaufbauprozesse der Erwachsenenbildung, unter anderem auch über Artikel in neu gegründeten Zeitschriften wie „Volkshochschule im Westen“ (1949–1989, dann eingestellt), in den „Hessischen Blättern für Volksbildung“ (seit 1950) und weiteren regionalen Zeitschriften zur Erwachsenenbildung. Veröffentlichungen von Remigranten, wie *Der Weg zum Mitbürger* (Borinski, 1954) oder *Die Schwedische Erwachsenenbildung und der Staat* (1962) des in Schweden lebenden Franz Mockrauer, veränderten erst allmählich die Perspektiven auf die Erwachsenenbildung.

Rezeption der Neuen Richtung und der Volksbildung der Weimarer Republik ab den 1970er Jahren

Die Rezeption der frühen Darstellungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung sowie der Schriften wesentlicher Protagonisten der Neuen Richtung erklären den ursprünglichen Fokus auf sie. Dabei kann die Neue Richtung bei genauerer Betrachtung nur als eine von vielen Varianten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit gelten.

Erst ab Mitte der 1970er Jahre weitete sich der Blick. Unter anderem angeregt durch Fritz Borinski, der von 1956 bis 1970 einen Lehrstuhl für Pädagogik an der

Freien Universität Berlin innehatte und sich dort insbesondere für die politische Bildung und Erwachsenenbildung einsetzte (Friedenthal-Haase, 2023, S. 293). Borinski regte die Anfertigung von Dissertationen und Habilitationsschriften zur Geschichte der Erwachsenenbildung an, wodurch die Vielfalt der Ansätze deutlicher wurde (ebd., S. 298). Weitere ab 1968 an anderen Universitäten eingerichtete Professuren für Erwachsenenbildung begannen ebenfalls, der Geschichte der Erwachsenenbildung mehr Aufmerksamkeit zu zollen. So wurde spätestens seit Beginn der 1980er Jahre die bis dahin eher unzusammenhängende, aber durchaus facettenreiche Geschichtsschreibung über die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer einer kritischen Revision unterzogen und unter Würdigung ihrer vielfältigen Ansätze und Ausprägungen perspektivisch erweitert (z. B. Friedenthal-Haase, 1991; Brock, 1995; Ciupke & Jelich, 1996; Ciupke & Derichs-Kunstmann, 2001; Tietgens, 2001; Reimers, 2003; Keim, 2013).

Die moderne Kritik an der Neuen Richtung bezieht sich einerseits auf die Arbeitsgemeinschaft als Ideologie und andererseits auf sie als Methode, der vorgeworfen wird, methodische Detailfragen kaum zu beachten (Zeuner, 1998, S. 107). Hans Tietgens verweist auf erhebliche Diskrepanzen zwischen den theoretischen Überlegungen der Neuen Richtung in Bezug auf die Teilnahme der Arbeiterschaft an der Volksbildung und der tatsächlich geübten Praxis. Diese betreffen nach seinem Dafürhalten einerseits die Teilnahme der Arbeiterschaft an Volkshochschulkursen und andererseits die vermittelten Inhalte und die Wirkung der bevorzugten Methode der Arbeitsgemeinschaft (Tietgens, 2001, Kapitel 3).

Darüber hinaus wirft Tietgens der Neuen Richtung vor, ihr eigenes idealistisches (Wunsch-)Denken und ihre Überzeugungen in den Vordergrund zu stellen und andere wichtige Entwicklungen wie eine soziologische Betrachtung der Volksbildung (vgl. von Wiese, 1921) zu vernachlässigen. Letztere blicke eher auf die gesellschaftliche Realität und versuche in ihren Analysen der Volksbildung, zwischen Ideal und Wirklichkeit nicht nur in Bezug auf ihre möglichen Wirkungen zu unterscheiden, sondern auch ihre Praxis realitätsnah zu analysieren (Tietgens, 2001, S. 30).

6.4.4 Praxis der Volksbildung – Abendvolkshochschulen und ländliche Heimvolkshochschulen

Die städtischen Abendvolkshochschulen und die ländlichen Heimvolkshochschulen erhielten in der Weimarer Reichsverfassung in Artikel 148 mit dem Satz „Das Volkswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Kommunen gefördert werden“ Verfassungsrang. Sie sollten die politischen und gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesse unterstützen. In der Folge wurden die Volkshochschulen, unter anderem durch ihre regionale Verbreitung, zu tragenden Institutionen der Volksbildung.

Aus historischer Perspektive wird die Volkshochschulbewegung in den 1920er Jahren als eine soziale Bewegung bezeichnet (Hinzen & Meilhammer, 2022, S. 132). Zeitgenossen beklagten die Entwicklung aber auch als „Volkshochschulrummel“ (Langewiesche, 1989, S. 341) oder sprachen von einer „Volkshochschulepedemie“ (Groß-

bröhmer & Kirch, 1994, S. 9). 1927 wurden in Deutschland 215 Abendvolkshochschulen nachgewiesen. Es wird vermutet, dass zwischenzeitlich bis zu 1.000 Volkshochschulen existierten, von denen aber die meisten die erste Rezession 1923 nicht überstanden (Langewiesche, 1989, S. 340).

Aus der Sicht der Vertreter der bürgerlichen Volksbildung sollte die Volkshochschule eine besondere Rolle bei der Bewältigung der politischen Transformationsprozesse ab 1919 spielen. Die Gründung der Demokratie nach dem ersten Weltkrieg traf die erwachsene, von Kaiserreich und Krieg geprägte Bevölkerung mehr oder weniger unvorbereitet. Den revolutionären Übergang vom Krieg zur Demokratie erlebten viele Menschen als politische und persönliche Krisenzeit. Sie waren verunsichert, suchten nach Orientierung und zugleich nach politischer und ökonomischer Sicherheit. Krieg, Revolution und Demokratie verlangten den Menschen Umstellungen ab, sie mussten in ihre neue Rolle als mündige Staatsbürgerinnen und Staatsbürger finden und auf sie vorbereitet werden.

Die Volkshochschule als neuer Lernort sollte die Menschen bei ihren Bildungsprozessen unterstützen. Bildung wurde je nach theoretischem oder politischem Standpunkt unterschiedlich definiert. Konsens fand die Idee, einen „neuen Menschen“ zu erschaffen, der seine individuellen Potenziale zur Entfaltung bringen sollte. Für Wilhelm Flitner bedeutete Erwachsenenbildung „pädagogisches Tun“ mit dem Ziel, Bildung zu vermitteln: „Es ist jenes Geschehen, das *die Entfaltung des Menschen zu einem wachen Geist* enthält, der sich selbsttätig in die Produktion menschlicher Kultur hineinzustellen vermag. Dieser Prozeß der Bildung umfaßt nun das ganze Leben“ (Flitner, 1923, S. 82, Herv. i. O.).

Die Protagonistinnen und Protagonisten der Volksbildung, die verschiedenen weltanschaulichen Richtungen angehörten, wiesen der Volkshochschule als Institution unterschiedliche Zielsetzungen und Aufgaben zu. So systematisierte Paul Steinmetz in seiner Untersuchung über die deutsche Volkshochschulbewegung die Volkshochschulen entsprechend ihren weltanschaulichen Positionen (Steinmetz, 1929, S. 124). Er differenzierte zwischen einer konservativistischen Richtung – unterteilt in protestantisch-nationale, völkisch-romantische und katholisch-soziale Ausprägungen –, einer humanitär-demokratischen und einer sozialistisch-demokratischen Richtung.

Vertretern der konservativistischen, völkisch-romantischen Richtung ging es um die Bewahrung von Traditionen. Sie verfolgten nach Steinmetz eine „Erneuerung des volklichen Lebens und der Kultur der Gegenwart“ (ebd., S. 126). Nach seinem kritischen Dafürhalten sind die Vorstellungen ihrer Protagonistinnen und Protagonisten „wirklichkeitsfern und verstiegen“ und „ihr Gemeinschaftsleben trägt die Züge dieser völkischen gemanizistischen Romantik“ (ebd.). Die in dieser Form der Traditionspflege enthaltenen rationalen Bildungselemente werden nach Steinmetz „mit dem Ziele der Festigung des Irrationalen“ gewendet (ebd., 124). Er stellt fest, dass die rational, antihierarchisch und antitraditional denkende Arbeiterschaft sich auf eine solche Bildungsideologie nicht einlassen werde (ebd., S. 125).

Der humanitär-demokratischen Richtung rechnet Steinmetz auch die Neue Richtung der Volksbildung zu. Neben der Förderung individueller Lernprozesse zielt das

liberale Bürgertum darüber hinaus auf die Schaffung einer Volksgemeinschaft, deren Idee „zugleich regulatives Prinzip für die intellektuelle Schulung“ ist (Steinmetz, 1929, S. 128). Bildung soll über Klassenschranken hinweg die Menschen zu gegenseitigem Verständnis, zur Anerkennung und Wertschätzung des Gegenübers befähigen und die „geistig-kulturellen Gemeinsamkeiten, die Geschichts- und Schicksalsverbundenheit betonen“ (ebd.).

Die sozialistisch-demokratische Richtung lehnt nach Steinmetz' Eindruck die „Idee der Volksgemeinschaft als regulatives Schulungs- und Bildungsprinzip [...], als zur bürgerlichen Ideologie gehörig“ ab (ebd., S. 129). Sie zielt vielmehr auf eine grundlegende Änderung der kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung mittels des „geistigen und ökonomischen Klassenkampfes“, wodurch der Arbeiterklasse „zur Gestaltwerdung“ verholfen werden soll (ebd.).

Der Begründer der Leipziger Richtung der Volksbildung und erste Leiter des Leipziger Volksbildungsamtes, Hermann Heller (1891–1933), sah Bildungsvermittlung als primäres Ziel der Volkshochschule an (Faulstich & Zeuner, 2001, S. 116–119). Sie sollte weder eine (berufliche) Fachschule sein, noch Abschlüsse vergeben, vielmehr soll „die VHS [...] den Empfänglichen auf eigenen Wegen die Möglichkeit geben, sich selbsttätig mit dem Wissen und Schauen ihrer Zeit und Nation auseinanderzusetzen“ (Heller, 1921, S. 614). Heller wollte „keine Erziehung zur Halbbildung und Stückwisserei, sondern Anknüpfung aller Einzelkenntnisse an das eigene geistige Erleben der Hörer, an ihre ‚Bezugspunkte‘ (Arbeit, Familie, Partei, Presse)“ (ebd., S. 615). Ausgehend von subjektiven Erfahrungen sollten den Menschen gesellschaftliche Zusammenhänge bewusst werden, verbunden mit der „Erringung eines eigenen Weltbildes“ (ebd.).

Für Heller ist Bildung ein personaler Entwicklungsprozess, der die Urteilskraft und Kritikfähigkeit der Menschen stärkt und damit ihre gesellschaftliche und politische Gestaltungsfähigkeit. Bildung soll zur Entwicklung eines politischen Standpunkts und damit einer subjektiven Weltanschauung führen. Dabei steht nicht die Vermittlung ‚richtiger‘ oder ‚falscher‘ Weltanschauungen oder Parteinahme im Mittelpunkt, sondern die Entfaltung individueller Urteilskraft, also von „Verstandesbildung“ (ebd., S. 614). Sie zu fördern, sei Aufgabe der Volkshochschule.

Zwar wurden in Deutschland aufgrund der günstigen politischen Bedingungen zwischen 1919 und 1923 die meisten Volkshochschulen gegründet, aber die Idee zur Etablierung von Bildungseinrichtungen für das Volk hatte einen längeren Vorlauf. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts wurden in vielen Städten Bildungseinrichtungen wie Volkshäuser oder Volksheime etabliert, die häufig als Vorläuferinstitutionen späterer städtischer Volkshochschulen gelten können (Filla, 2010; → Kap. 6.3.2). Aber auch studentische Arbeiterunterrichtskurse konnten, wie beispielsweise in München, einen Nukleus für die 1925 etablierte Volkshochschule bilden (Schoßig, 2021, S. 21–23).

Grundlegende Ideen zur Volkshochschule wurden im europäischen Ausland entwickelt und im Rahmen transnationaler Austauschbeziehungen in Deutschland publik gemacht (Hinzen & Meilhammer, 2022, S. 132 f.). Bezogen auf die Weiterbildung der Arbeiterschaft und der unteren Schichten insgesamt standen die Ideen der britischen University-Extension-Bewegung zur Popularisierung von Wissenschaft Pate (ab

1873). Eine Bewegung, die sich dann ab 1896 auch auf dem europäischen Kontinent etablierte, sich allerdings stärker an die gebildete Mittelschicht richtete (Dikau, 1975, S. 108; → Kap. 6.3.2). Auch reisten deutsche Erwachsenenbildner häufiger nach Großbritannien, um verschiedene Erwachsenenbildungseinrichtungen zu besuchen und dort zu hospitieren, und engagierten sich im Weltbund für Erwachsenenbildung, so dass ein reger Ideenaustausch stattfand (Meilhammer, 2000).

Ländliche Heimvolkshochschulen, die ab 1905 eingerichtet wurden, fußten einerseits auf den Ideen des dänischen Theologen und Pädagogen Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872), der bereits in den 1840er Jahren Überlegungen zur Volksbildung und zur Volkshochschule veröffentlichte (Friedenthal, 1983; Vogel, 1994), wobei seine Ideen erst nach seinem Tod in Dänemark in die Praxis umgesetzt wurden. Andererseits weckte die 1909 von Anton Heinrich Hollmann (1876–1936) veröffentlichte Schrift *Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark* Interesse an dieser Einrichtungsform und entfaltete in der deutschen Diskussion eine gewisse Wirkmächtigkeit (Hinzen & Meilhammer, 2022, S. 131).

Ausgangspunkt für Grundtvigs Ideen zur Volksbildung war das Schwinden einer nationalen dänischen Identität aufgrund der Besetzung Dänemarks in den Napoleonischen Kriegen. Mittels Volksbildung sollte die Bevölkerung wieder eine kollektive Identität entwickeln und Dänemark als Nation festigen. Volksbildung im Sinne der Aufklärung schien ihm das Mittel der Wahl. Grundtvigs Ideen wurden seit der Veröffentlichung von Hollmanns Buch 1909 von deutschen Volksbildnern rezipiert und insbesondere nach den Erfahrungen im Ersten Weltkrieg und dem Zusammenbruch des Kaiserreichs schienen sie einen Weg zu weisen zur Bildung einer einheitlichen Nation. So schrieb der Erwachsenenbildner Adolf Reichwein 1933 rückblickend auf seine Lektüre des Hollmann-Buches 1917: „Die Verwirklichung der Volksgemeinschaft durch volkstümliche Erziehung, so wie Grundtvig sie bezeugt hatte, schien mir auch der Weg des künftigen Deutschland“ (zit. in Röhrig, 1989, S. 47).

Darüber hinaus spielten bei den Volkshochschulgründungen ab 1919 bei einigen Protagonistinnen und Protagonisten auch Ideen der Jugendbewegung, der Lebensreformbewegung, der Reformpädagogik sowie neuhumanistische Strömungen und eine zivilisationskritisch-neuromantische Natur- und Kulturbesinnung eine Rolle (Dikau, 1975, S. 112 f.). Darüber vermittelten insbesondere ländliche Bauernhochschulen, die wie Heimvolkshochschulen organisiert waren, oder die Fichte-Hochschulen in ihrer Bildungsarbeit völkisch-nationale bis präfaschistische Positionen (ebd., S. 114).

Städtische Abendvolkshochschulen

Die ab 1919 in großer Zahl gegründeten städtischen Abendvolkshochschulen orientierten sich an verschiedenen Vorbildern. So waren die seit den 1890er Jahren in einigen Großstädten gegründeten Volkshäuser oder Volksheime, Bildungsvereine oder auch die öffentlichen Volksvorlesungen wissenschaftlicher Vereinigungen Vorläufer oder Ausgangspunkt für die Gründung von Volkshochschulen. Volkshochschulen basierten allerdings nicht nur auf der Reorganisation vorhandener Vereine und Gesellschaften wie der Comenius-Gesellschaft, der Humboldt-Akademie oder den Fichte-Hochschu-

len. Daneben erfolgten Volkshochschulgründungen auf Initiative von Einzelpersonen oder mit stärkerem Bezug zur Arbeiterbewegung wie etwa die Volkshochschule Leipzig (Wirth, 1978, S. 679 ff.). Die verschiedenen Strömungen und Richtungen spiegelten sich teilweise in der inhaltlichen Ausrichtung, öffentlich angezeigten Zielsetzungen und in der Angebots- und Programmplanung der Einrichtungen.

Ideen und Aufgaben der Volkshochschule wurden ab 1919 regelmäßig in Konferenzen diskutiert, zu denen das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung einlud. Zu diesen Konferenzen existieren Berichte, wie beispielsweise zur Volkshochschultagung in Mohrkirch-Osterholz, die vom 7. bis 26. September 1919 stattfand (Harms, 1920). Darin definiert der Verfasser den Begriff „Volkshochschule“, auf den sich die Teilnehmer der Konferenz nach langen und kontroversen Diskussionen einigen konnten:

„Volkshochschulen (bzw. Volkshochschulkurse) sind *planmäßig* geordnete, auf *Freiwilligkeit* der Teilnehmer beruhende Bildungsveranstaltungen von *längerer Dauer* (mindestens ein halbes Jahr) für Erwachsene aller Altersstufen, insbesondere für erwachsene Volkjugend beiderlei Geschlechts. Als unterste Altersgrenze ist im allgemeinen das vollendete 18. Lebensjahr anzusehen, also der Zeitpunkt, mit dem die gesetzliche *Pflichtfortbildungsschule* abschließt. Die beigetretenen Hörer verpflichten sich für den ganzen Kursus bzw. für bestimmte Fächer oder Teile des Kursus“ (ebd., S. 45, Herv. i. O.).

Das preußische Kultusministerium veröffentlichte 1919 in Ergänzung zu dem kurzen Artikel 148 in der Reichsverfassung ein Flugblatt, das im Sinne einer Programmatik „zehn Gebote“ zu den Zielsetzungen und Prinzipien der Volkshochschulen für die Provinz Preußen als Richtlinien des Handelns festlegte:

- „1. Die Volkshochschule ist eine Arbeitsgemeinschaft von geistigen und Handarbeitern. Ihr Ziel ist die Schaffung einer das ganze Volk umfassenden Gemeinsamkeit des geistigen Leben.
2. Die Volkshochschule will nicht in erster Linie Bildungsstoff vermitteln, sondern zu seiner Beherrschung und Fruchtbarmachung anleiten durch Schulung des Denkens, Ordnung und Deutung des Wissens. Sie hat vom Wissen zum Begreifen, vom Eindruck zum Erlebnis zu führen.
3. Die Volkshochschule ist die Bekämpferin der Halbbildung. Ihre Aufgabe ist weder Unterhaltung noch Popularisierung. Für das erste hält sie sich selbst zu hoch, für das zweite die Wissenschaft *und* das Volk. Sie setzt bei ihren Hörern einen Ernst des geistigen Strebens voraus, der eine auf geistig Träge und Unmündige berechnete Darbietungsweise ablehnt.
4. Die Volkshochschule ist nicht Selbstzweck. Besser keine als schlechte Volkshochschulen.
5. Der Volkshochschule ist die Beschäftigung mit geistigen Dingen heilig. Sie erzieht das Volk zur Ehrfurcht vor dem Geist, zur Wertschätzung geistiger Arbeit. Sie erlöst den Geist durch den Dienst am Volk aus der Einseitigkeit unfruchtbarer Verstandesbildung.
6. Die Volkshochschule dient keiner Partei, Gruppe oder Konfession, sondern dem Volk als Gesamtheit. Sie kann ihre Aufgabe nur im Geist objektiver Wissenschaftlichkeit erfüllen.

7. Die Volkshochschule steht allen offen, aber nur soweit sie bereit sind, geistigen Dingen Zeit und Mühe zu opfern. Es kommt ihr nicht auf die Zahl, sondern auf die Qualität ihrer Hörer an. *Ein* Mitarbeiter ist ihr lieber als hundert Mitläufer.
8. Die Volkshochschule erstrebt keine geistige Gleichmacherei. Sie führt zur Erkenntnis der Notwendigkeit von Auswahl und Führerschaft auch auf geistigem Gebiet.
9. Die Volkshochschule ist ihren Mitgliedern Glaubens- und Herzenssache. Wem sie nicht Lebensangelegenheit ist, wer nicht stets bemüht ist, für sie einzutreten und zu werben, der hat kein Recht, sich Volkshochschüler zu nennen.
10. Das Bewußtsein einer Gemeinsamkeit des geistigen Strebens und Besitzes des geistigen Ringens um eine kulturelle Einigung des Volkes verbindet die Glieder der Volkshochschule und erhebt eine Bildungsorganisation zur Kulturbewegung“ (zit. in Picht, 1936/1950, S. 128 f., Herv. i. O.).

Die vollständig zitierte Programmatik der Volkshochschule spiegelt die theoretischen Überlegungen der Neuen Richtung zur Volksbildung und Volkshochschule. Die Volkshochschule wird als Arbeitsgemeinschaft, als Kulturbewegung verstanden, die – ohne dass der Begriff genannt wird – auf intensive Bildungsarbeit setzt. Die Initiatoren des Papiers distanzieren sich explizit von extensiven Volksbildungsansätzen wie der Popularisierung von Wissen. Interessanterweise wird nicht auf konkrete Inhalte und damit verbundene Bildungsziele verwiesen. Diese werden in Absatz zwei eher vage beschrieben als eine „Schulung des Denkens, Ordnung und Deutung des Wissens“. Im letzten Abschnitt wird auf die von der Neuen Richtung propagierte „kulturelle Einigung des Volkes“ verwiesen.

Inwiefern die Volkshochschulen diesen nahezu pathetisch formulierten Zielsetzungen in der Praxis wirklich nachkommen konnten oder wollten, könnten nur detaillierte Untersuchungen zu Zielsetzungen, Programmen und Angeboten einzelner Volkshochschulen klären. Mittlerweile liegen vielfältige Einzelstudien vor, häufig in Form von Festschriften zum 75- oder 100-jährigen Bestehen von Volkshochschulen. Sie können hier nicht ausführlich dargestellt werden. Schon früh wurde die Volksbildungsarbeit großstädtischer Volkshochschulen, wie beispielsweise in Leipzig (Meyer, 1968; Knoll, Lehnert & Otto, 2007) oder Groß-Berlin (Urbach, 1971) untersucht. Zum 75-jährigen Bestehen vieler Volkshochschulen oder anderen Jahrestagen erschienen weitere Darstellungen, bspw. zu Essen (Günther, 1993; Großbröhner & Kirch, 1994), Heidelberg (Nipp-Stolzenberg, Mumm & Riese, 1996), Bremen (Schlutz, 1994) und später zu Thüringen (Reimers, 2003), Stuttgart (Recknagel, 2002), Dresden (Rook, 2006), Görlitz (Seifert 2019) und München (Schoßig, 2021). Darüber hinaus gab es zum 75-jährigen Bestehen vieler Volkshochschulen kürzere Beiträge (Oppermann & Röhrig, 1995) und zum 100-jährigen einen Band, der für jedes Jahr einen kurzen Beitrag zu wichtigen Personen, Ereignissen und Einrichtungen vereinte (Schradler & Rossmann, 2019). Zudem wurden immer wieder Einzelbeiträge zur Arbeit ausgewählter Volkshochschulen veröffentlicht, insbesondere unter dem Aspekt von Programmanalysen. Diese stellen den Versuch dar, über die Programmatik der Einrichtungen ein Bild ihrer Bildungsrealität zu entwerfen. Beispiele hierfür sind Arbeiten zu Bremen und

Leipzig (Wollenberg, 1985), Halle (Ebner von Eschenbach & Dineklaker, 2019, 2020) sowie Bremen und Gießen (Käpplinger, 2022).⁸³

Sowohl die älteren als auch die neueren Untersuchungen über Volkshochschulen zeigen deutliche Unterschiede in Bezug auf Zielsetzungen und Zielgruppenansprache, die dann wiederum über inhaltliche Ausrichtungen und Schwerpunktsetzungen entschieden. Der größte Unterschied bestand sicherlich darin, ob sich Volkshochschulen an die gesamte Bevölkerung wandten oder eher an ausgewählte Zielgruppen wie die Arbeiterschaft (z. B. Essen, Groß-Berlin, Hamburg, Leipzig, Stuttgart), ob sie eigene Frauenkurse einrichteten (z. B. Stuttgart, Jena, Hannover) oder insbesondere junge Erwachsene ansprechen wollten (z. B. Thüringen).

Um die Frage zu klären, wer tatsächlich an Volkshochschulkursen teilnahm, wurden bereits in der Zeit der Weimarer Republik Teilnahme- und Belegungsstatistiken der Volkshochschulen ausgewertet (Zeuner, 2025a). So kam Steinmetz 1929 in einem Vergleich städtischer Volkshochschulen zu dem Ergebnis, dass sich die Erwartung an die Teilnahme der Arbeiterschaft nicht immer erfüllte. Während diese in Leipzig etwa die Hälfte der Hörschaft stellte, überwogen in Hamburg die Angestellten (Steinmetz, 1929, S. 79 f.). In einer Untersuchung zum Besuch der Leipziger Volkshochschule analysierte Franz Große soziodemografische Daten der Teilnehmenden für die Zeit von 1925 bis 1930 (1932, 1932a). Auffällig ist, dass die Arbeiter durchschnittlich ca. 60 Prozent der Teilnehmenden ausmachten, während es bei den Arbeiterinnen zwischen 22 und 30 Prozent waren. Die größte Frauengruppe stellten die weiblichen Angestellten mit Anteilen zwischen 50 und 60 Prozent. Als dritte Gruppe wurden jeweils mittelständische Personen ohne Berufsbezeichnung betrachtet; sie repräsentierten durchschnittlich zehn Prozent der Hörerinnen und Hörer (Große, 1932, S. 44).

Inhaltlich ist zu unterscheiden zwischen Volkshochschulen, die schwerpunktmäßig politische oder kulturelle Arbeitsgemeinschaften anboten, und solchen, die – was eigentlich abgelehnt wurde, weil Fachschulen ähnliche Kurse hatten – berufsbezogene Kurse durchführten. Diese funktionalen Inhalte scheinen in vielen Volkshochschulen einen nicht geringen Anteil des Angebots ausgemacht zu haben, wurden aber zumindest in der Anfangszeit wenig beworben, da sie nicht unbedingt dem Selbstverständnis der Volkshochschulprogrammatisierung entsprachen. In der Praxis wurden sie aber durchaus umgesetzt. Auch, um den Erwartungen der Teilnehmenden an kompensatorischer Bildung zu entsprechen und auf diese Weise, durchaus pragmatisch gedacht, die Existenz der Volkshochschulen zu sichern (Dikau, 1975, S. 115).

Steinmetz weist am Beispiel einiger großstädtischer Volkshochschulen unterschiedliche inhaltliche Gewichtungen nach in Bezug auf die Schwerpunkte Elementarkurse, Körperkultur, Naturgrundlagen des Lebens, gesellschaftliche Grundlagen des Lebens, Welterkennung und Weltdeutung, künstlerische und praktische Übungen sowie Spezialkurse und Frauenabteilungen (1929, S. 55). Einige Volkshochschulen boten Elementarkurse mit Berufsbezug an; der Bereich Körperkultur und Kunst war in allen

⁸³ Ein 2024 erschienener Sammelband zur Geschichte der Abendvolkshochschule (Ebner von Eschenbach, Stimm & Dineklaker, 2024) hat es sich ebenfalls zum Ziel gesetzt, insbesondere über Programmanalysen verschiedener Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts einen Einblick in die Praxis ihrer Bildungsarbeit zu geben.

Volkshochschulen stark nachgefragt, ebenso erfreuten sich gesellschaftsbezogene Inhalte außer in München großer Nachfrage, insbesondere in Arbeitsgemeinschaften (ebd.).

Es ist anzunehmen, dass Volkshochschulen in kleineren Städten, in denen sie häufig die einzige Bildungseinrichtung für Erwachsene waren, ihr Angebot an der Nachfrage der Bevölkerung ausrichteten. So formulierte beispielsweise Karl Christian Friedrich Mundt (1877–1938), der erste Leiter der 1919 in Suhl in Thüringen gegründeten Volkshochschule, in seiner Eröffnungsrede die folgenden Ziele:

„Der erste Zweck sei der, Wissen zu vermitteln durch erhöhte Fachbildung und durch Aufklärung des wirtschaftlichen Lebens.

Das zweite Ziel sei geistiges inneres Leben, eine innere erhöhte Bildung zu schaffen. Dieses zweite Ziel sei die Hauptaufgabe der Suhler Schule“ (Festschrift VHS Suhl, 2009, S. 18).

Ein anderes Beispiel ist das der Volkshochschule Plön in Schleswig-Holstein. Harms (1920) berichtete über die Gründung der Volkshochschule, die insbesondere auf seine Initiative zurückging. Als Reaktion auf einen Artikel über die Ziele und Aufgaben einer Volkshochschule als Bildungsinstitution für Erwachsene, die er in der örtlichen Zeitung veröffentlichte, fanden sich Arbeiter aus Plön zusammen zur Gründung der Volkshochschule „von unten“:

„Unmittelbar darauf fand eine Versammlung der Arbeiter statt mit der Tagesordnung: ‚Gründung einer Volkshochschule‘. [...] Das Ergebnis war, daß sich sofort 57 Arbeiter, 80% aller Anwesenden, als Hörer vormerken ließen. Damit war die Sache gesichert. [...] [D]er Erfolg war, daß wir schon am 25. November (der Artikel hatte am 11. in der Zeitung gestanden) die Volkshochschule mit 122 eingeschriebenen Hörern und Hörerinnen, lauter Mitgliedern des Arbeiter- und Mittelstandes, eröffnen konnten“ (Harms, 1920, S. 112, Herv. i. O.).

Im weiteren Verlauf des Berichts geht Harms auf die Frage der Gewinnung von Lehrenden ein und umreißt das erste Programm. Es wurde entsprechend den Vorschlägen der eingetragenen Hörerinnen und Hörer entwickelt. In Absprache mit Mitgliedern des Höerrats und zwei Lehrern wurden zunächst Vorträge angeboten, die sich jeweils über drei Abende erstreckten. Themen waren „Geschichte und Aufgaben der Volkshochschule“, „Heimatgeschichte Ostholsteins his zur Entstehung der Leibeigenschaft“, „Wetterkunde“, „Pompeji“, „Bodenreform und Kriegerheimstätten“ und „Der Sternenhimmel“ (ebd., 113 f.). Darüber hinaus wurden auf Drängen der Teilnehmenden Sprachkurse für Englisch und Russisch angeboten sowie ein Kurs zur Stenografie.

Die wissenschaftlichen Vorträge nahmen Rücksicht auf die geringen Vorkenntnisse der Teilnehmenden. Zudem wurde der Abend in der Regel geteilt: Dem wissenschaftlichen Vortrag folgend, war die zweite Stunde schöngestigen Themen aus Literatur, Kunst und Musik vorbehalten. Harms begründet dies folgendermaßen: „Unsere Volkshochschule will nicht nur *bloß Verstand schärfen*, sondern auch *das Gemüt bereichern*“ (ebd., S. 116, Herv. i. O.). Diese Zweiteilung erachtete Harms vor dem Hintergrund der eher geringen Aufmerksamkeitsspanne der Teilnehmenden als sinnvoll.

Zugleich sah er darin einen Vorteil, da sie langfristig die Lernprozesse der Teilnehmenden positiv beeinflussen könne, wenn ihnen „auch die wissenschaftlichen Kurse wertvoll und zum Bedürfnis werden“ (ebd., Herv. i. O.). Nach Harms orientiert sich die Volkshochschule damit zunächst an Methoden der extensiven Volksbildung, aber er gibt zu bedenken, dass die Teilnehmenden mit geringer Lernerfahrung kaum längere Veranstaltungen besuchen würden. Unter Verweis auf Teilnehmerorientierung argumentiert er:

„Aber auch darin muß man sich den Verhältnissen, insbesondere auch den Bedürfnissen und Aufnahmewilligkeit der Hörer anpassen. *Erzwingen* läßt sich auf dem Gebiet der Volkshochschule gar nichts. [...] Wer *gleich* die höchsten Maße und Forderungen anlegt, wird scheitern. Alles will wachsen. Laßt uns bescheiden anfangen!“ (ebd., S. 117, Herv. i. O.).

Programme der Anfangsjahre von kleineren Volkshochschulen wie Suhl oder Plön zeigen, dass Volkshochschulen durchaus eine doppelte, sowohl pragmatische als auch ideelle Zielsetzung verfolgen konnten: zum einen Wissensvermittlung für berufliche Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung. Dazu wurden Kurse in Sprechen und Schreiben, Rechnen, Trigonometrie, Mechanik und Wärmelehre (Suhl) oder Sprachen, Stenografie und Ähnliches angeboten (Plön). Zum anderen finden sich Inhalte, die die geistige Entwicklung der Teilnehmenden unterstützten, um Bildungsprozesse anzuregen. Dazu gehörten Kurse und Vorträge in Philosophie, Literatur, Kunst, Erziehung und Geschichte. Aber auch politische und wirtschaftliche Themen wurden nachgefragt. Sehr erfolgreich und beliebt waren naturkundliche Heimatwanderungen (Suhl). Lehrformate waren Vorträge, Arbeitsgemeinschaften, Seminare und Exkursionen.

Sowohl politisch-gesellschaftliche als auch schöngeistige und berufsbezogene Themen sollten dazu beitragen, dass Menschen durch (Volks-)Bildung ihre Persönlichkeit entfalten und sich zu „vollkommenen Menschen“ entwickeln konnten (Dikau, 1968, S. 142). Zwar stand der Individualismus im Vordergrund, aber der Beruf als bestimmendes Lebenselement sollte mit einbezogen werden (ebd., S. 143). Aus Sicht der Neuen Richtung hieß dies nicht unbedingt, konkrete berufsbezogene Themen anzubieten, vielmehr sollten wirtschafts- und sozialpolitische Themen gesellschaftliche Zusammenhänge erklären, um die Teilnehmenden als „Staatsbürger zur mündigen und politischen Entscheidung und Verantwortung zu befähigen und dafür [ihre] Urteilskraft zu stärken“ (ebd., S. 147). Aufklärung oder philosophische und kulturelle Betrachtungen konnten Bezüge zur Wirtschaft herstellen und damit ein Bewusstsein für Zusammenhänge wecken, die für die Zugehörigkeit zu einem Volk relevant waren (ebd., S. 145).

Das Selbstverständnis der Volksbildung und auch der Volkshochschulen wandelte sich im Laufe der 1920er Jahre allmählich. So zeichnete sich eine Professionalisierung ab, die sich u. a. in der Etablierung übergeordneter Verbände wie dem 1927 gegründeten Reichsverband der deutschen Volkshochschulen ausdrückte (Dikau, 1975, S. 114). Dieser wollte die Tätigkeiten der Volkshochschulen koordinieren, konsolidieren und bildungspolitischen Einfluss gewinnen. Eine Zielsetzung, die 1931 zu einer

Tagung in Prerow auf dem Darß in Mecklenburg-Vorpommern führte. Dort formulierten Volkshochschulleiter und -lehrer mit der sogenannten „Prerower Formel“ eine gegenwartsbezogene Programmatik der Abendvolkshochschule. Nationalistischen und neuromantischen Vorstellungen zur Volkshochschule wurde eine Absage erteilt.

In der Prerower Formel wird das Selbstverständnis der Abendvolkshochschule in vier Punkten beschrieben (abgedruckt in Henningsen, 1960, S. 147). Als Zielgruppe werden diejenigen definiert, die eine Volks- und Berufsschule besucht hatten, also die Arbeiterschaft und Angehörige der unteren Mittelschicht (Punkt 1). Der zweite Absatz beschreibt das Bildungsziel („verantwortliche Mitarbeit aller am staatlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart“) und den erwarteten Bildungsertrag („Klärung und Vertiefung der Erfahrungen, Vermittlung gesicherter Tatsachen, Anleitung zu selbständigem Denken“). Punkt drei beschäftigt sich mit Organisation und Struktur des Unterrichts („geordneter Unterricht, planmäßiger Aufbau der Lehrgebiete“). Im letzten Punkt geht es im Hinblick auf die methodisch-didaktische Gestaltung um die Berücksichtigung der Lebenserfahrungen der Teilnehmenden und zugleich um die Arbeitsweise, die sich „auf selbsttätige Mitarbeit der Teilnehmer“ gründet.

Die Volkshochschulen sollten sich nach diesen Richtlinien pragmatisch sowohl an den Bildungsbedürfnissen der Teilnehmenden als auch an den örtlichen Gegebenheiten orientieren (Buschmeyer, 1996, S. 192 f.). Eine Forderung, der vor dem Hintergrund der ökonomischen Entwicklungen relativ schnell entsprochen wurde. Die Weltwirtschaftskrise von 1929 veranlasste die Volkshochschulen, Kurse für Erwerbslose anzubieten und sich auch um Personen des Mittelstands zu kümmern, die von Arbeitslosigkeit bedroht waren. Die Krise führte zu Orientierungslosigkeit der Bevölkerung, sodass die Volkshochschulen vermehrt sozialpädagogische Aufgaben übernahmen und ab 1930 Arbeitslager im Rahmen des Freiwilligen Arbeitsdienstes anboten (Dikau, 1975, S. 121).

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurden die Volkshochschulen entweder in Volksbildungsstätten „im Geiste der nationalsozialistischen Weltanschauung durchorganisiert“ (ebd., S. 123) oder lösten sich selbst auf. Der Reichsverband der Volkshochschulen wurde in den Reichsarbeitsdienst integriert. Die freie Volksbildung existierte nicht mehr.

Heimvolkshochschulen

Die deutschen ländlichen Heimvolkshochschulen berufen sich zumeist auf die Ideen des dänischen Pfarrers und Pädagogen Nikolai Frederik Severin Grundtvig (s. o.). Nachdem einige Heimvolkshochschulen um die Jahrhundertwende im dänisch-deutschen Grenzgebiet etabliert wurden, erhielt die Heimvolkshochschule als ein besonderer Einrichtungstyp erst in der Zeit der Weimarer Republik wieder mehr Aufmerksamkeit. Insbesondere die methodisch-didaktischen Vorschläge zur intensiven Volksbildungsarbeit der Neuen Richtung weckten das Interesse der Verantwortlichen in den Heimvolkshochschulen. Diskutiert und praktisch umgesetzt wurden die Ideen zum langfristigen Lernen, die Orientierung der Inhalte an den Interessen der Teilnehmenden.

den und das Konzept der Eigenverantwortung für individuelle Lernprozesse, vor allem in Arbeitsgemeinschaften.

In den 1920er Jahren existierten ca. 80 Heimvolkshochschulen, die unterschiedliche Weltanschauungen vertraten (Behrend, 1975, S. 145). Auch sie differenzierten sich, wie die Abendvolkshochschulen, je nach Akteuren und Trägern in verschiedene Richtungen aus. Steinmetz (1929) unterschied Bauernhochschulen, deren Zielgruppe wie in den dänischen Heimvolkshochschulen insbesondere junge Bauern waren, und Einrichtungen, die primär städtische Teilnehmerinnen und Teilnehmer ansprachen (ebd., S. 84). Die Bauernhochschulen orientierten sich an der dänischen Tradition und boten der bäuerlichen Bevölkerung allgemeine und auch berufsbezogene Bildung an. Daneben wurden Heimvolkshochschulen gegründet, die einer völkisch-romantischen Richtung anhängen, sowie christlich orientierte, katholisch und protestantisch geführte Häuser. Als dritte Gruppe nennt Steinmetz die neutralen oder sozialistischen Einrichtungen, deren Zahl aber eher klein war (ebd., S. 85).

Im Jahr 1927 wurden 39 Heimvolkshochschulen der christlichen (davon zwei katholische), 13 der völkischen, neun der neutralen und drei der sozialistischen Richtung zugerechnet (Scharfenberg, 1989a, S. 157). Letztere waren Tinz, Dreißigacker und der Habertshof bei Schlüchtern, der 1923 vom Pädagogen und Theologen Emil Blum (1894–1978) gegründet wurde (Brock, 1995). Blum veröffentlichte 1935 die Schrift *Arbeiterbildung als existentielle Bildung* und stellte darin u. a. die Arbeit des Habertshofes dar (→ Kap. 5.2.6). Darüber hinaus gab es Heimvolkshochschulen, die sozialdemokratische Auffassungen vertraten wie Comburg, Leipzig, Sachsenberg und Ulmenhof (Scharfenberg, 1989a, S. 157).

In internatsmäßigen Bildungseinrichtungen sollten junge Erwachsene Orientierung und Wissen erlangen. Grundlegend waren die Vorstellungen zu gleichberechtigten und wechselseitigen Lernprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden, die insbesondere Eduard Weitsch in seinen Schriften vertrat (→ Kap. 3.4.4). Die langfristige Bildungsarbeit – junge Männer nahmen fünf, junge Frauen drei Monate an den Kursen teil – sollte zu einem intensiven Bildungserlebnis führen, das eine lebenslange Wirkung entfaltete.

Paul Steinmetz beschreibt in seiner 1929 erschienen Dissertation aus eigener Anschauung die Bildungsansätze der verschiedenen Richtungen der Heimvolkshochschulen differenziert und dokumentiert, auf welche Weise sich die unterschiedlichen Zielsetzungen in der andragogischen Praxis niederschlugen. So schildert er zunächst idealtypisch den Ablauf eines Tages in einer „Heim-Lebensgemeinschaft“ (ebd., S. 91).

„Die unterrichtliche geistige Arbeit nimmt an der Volkshochschule nur einen Teil des Tages in Anspruch. Sie erstreckt sich für gewöhnlich auf 4–5 Stunden pro Tag, die je nach gemachten Erfahrungen ganz verschieden in den Tagesplan gelegt sind. An Heimvolkshochschulen, die noch den Lehrvortrag als Unterrichtsform haben, ist die Zahl der Lehrstunden in der Regel größer. In den meisten Fällen liegen die Unterrichtsstunden morgens bis zur Mittagessenszeit. Der Tag beginnt früh am Morgen, meist mit einer Morgengymnastik, der dann nach dem Frühstück entweder gleich der Unterricht, eine kurze private Arbeitszeit oder eine Lesestunde folgt. Nach ihr beginnt dann der Unterricht und dauert bis zur Mittagspause. Der Nachmittag ist meist während 2–3 Stunden durch

praktische Arbeit im Garten oder in der Landwirtschaft ausgefüllt. Der Spätnachmittag dient wieder der privaten geistigen Arbeit, wie auch der Abend, falls er nicht durch eine Sonderveranstaltung in Anspruch genommen wird (Singen, Tanzen, Laienspiel, Festvorbereitung). Häufig finden an den Abenden auch Gesamtaussprachen statt“ (ebd., S. 91f.).

Die Darstellung verweist auf wesentliche Aspekte eines Aufenthalts in einer Heimvolkshochschule: *erstens* die Frage der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts bzw. des Lehr-Lerngeschehens und *zweitens* die Umsetzung der Gemeinschaftsidee. Beide Aspekte unterschieden sich deutlich je nach inhaltlicher Ausrichtung und Zielsetzung der Heime. Sie wurden entsprechend den Leitideen der Heime unterschiedlich festgelegt.

In Heimvolkshochschulen, die sozialistische oder eher neutrale Ziele verfolgten, überwog das Prinzip des offenen Unterrichts. Die Themen und inhaltlichen Schwerpunkte wurden mit den Teilnehmenden entsprechend ihren Interessen und Lernbedürfnissen abgestimmt. Wesentliches didaktisches Prinzip waren Arbeitsgemeinschaften oder auch sogenannte Rundgespräche, in denen die Teilnehmenden die Themen möglichst selbstständig erarbeiten sollten (ebd., S. 93). Es wurde sehr viel Wert auf eigenständiges Arbeiten und die gemeinsame Erschließung des Stoffes gelegt, was die Entwicklung der Lern- und Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden unterstützen sollte und damit ihre personale Entfaltung (Seitter, 1997).

Als wesentliche Fragen, die um „die gesellschaftlichen Grundlagen des Lebens, [...] Welterkenntnis und Weltdeutung“ ranken (Steinmetz, 1929, S. 93), wurden in den Männerkursen vorzugsweise Themen wie der Sozialismus und seine Realisierungsmöglichkeiten, Wirtschafts- und Gesellschaftslehre sowie Ethik diskutiert. Weniger berücksichtigt wurden Gebiete wie Kunst, Literatur oder Geschichte. Dazu merkt Steinmetz an: „Der Proletarier hat kein historisches Bewußtsein, Universalgeschichte interessiert ihn nicht“ (ebd.). Davon unterschieden sich die Frauenkurse, hier überwog laut Steinmetz „die Behandlung von philosophischen und Erziehungsproblemen, wie jene über die natürlichen Grundlagen des Lebens, der Kunst und der Literatur“ (ebd., S. 94).

Dagegen wurde der Unterricht in den konservativen Heimvolkshochschulen methodisch traditionell hierarchisch gestaltet und die Inhalte in einem Curriculum von der Leitung festgelegt. Insbesondere in den Bauernhochschulen spielte – durchaus in der Tradition Grundtvigs – die Vermittlung von Fach- und Elementarkenntnissen eine Rolle – „... vom Schönschreiben, Rechtschreiben und Rechnen bis zum landwirtschaftlichen Fachunterricht, Buchführung und Steuerlehre“ (ebd.). Jungen Landwirten, die zumeist nur kurz die Schule besucht hatten, wurden grundlegende Kenntnisse zur Führung eines landwirtschaftlichen Betriebs vermittelt.

Das zweite wesentliche Element des Heimlebens zielte auf die Integration der Teilnehmenden in eine Gemeinschaft, teilweise einhergehend mit der Übernahme von Verantwortung für das Zusammenleben auf Zeit. Dabei unterscheidet Steinmetz wieder zwischen den sozialistisch bis neutral geführten Heimen auf der einen und den konservativen bis völkisch-nationalen auf der anderen Seite. In ersteren verwalteten die Teilnehmenden während des Kurses bestimmte Bereiche des Heimlebens häufig

selbst. Auf diese Weise sollten sie lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Zugleich zielte das gemeinschaftsbezogene Handeln darauf, demokratische Einstellungen und demokratisches Bewusstsein zu entwickeln und die Folgen des Tuns zu reflektieren. In Schülerversammlungen („Hausparlamenten“) wurden anstehende Aufgaben und Arbeiten besprochen, organisiert und zugeteilt. Die Sitzungen der Hausparlamente dienten der Aussprache, der Diskussion von Problemen und der Lösung von Spannungen. Ziel war es, dass der Einzelne „so aufs äußerste bildend erfaßt“ wird (ebd., S. 95). Ein Teilnehmer sollte auf diese Weise Verständnis für die Demokratie als Lebensform entwickeln:

„Er lernt Unterordnung unter eine selbstbestimmte Regel, deren Zweckmäßigkeit er eingesehen hat. Er hat das Recht, gegen sie zu protestieren, falls sie ihm zwecklos und ungerecht erscheint. Er lernt im persönlichen Handeln die Rücksichtnahme auf eine größere Gemeinschaft, der er eingefügt ist und deren Wohl und Wehe seine persönliche Handlung mitbetrifft, er lernt verantwortungsbewußt handeln, lernt die Kräfte und Alltäglichkeiten begreifen, von denen das Gemeinschaftsleben abhängt, er entwickelt in sich die altruistischen Kräfte zu einem solchen Leben.

Er lernt auch in Gemeinschaft feiern. Autorität und Disziplin werden in ihrer Rationalität begriffen und gewollt. Zum disziplinierten Verhalten gesellt sich die Einsicht“ (ebd., S. 95 f.).

Wesentlich an dieser Form der Erziehung zur Gemeinschaft war, dass sie auf gemeinschaftlichen Aushandlungsprozessen und zugleich auf Einsicht beruhte. Ziele und ihre Umsetzung wurden diskutiert und möglichst im Konsens beschlossen. Die Unterordnung unter selbstgesetzte Regeln erfolgte freiwillig, ein Merkmal demokratisch organisierter Gemeinschaften.

In Gegensatz dazu hebt Steinmetz in Bezug auf die Organisationsstruktur und -kultur der konservativen Volkshochschulen hervor, dass sie zumeist autoritär nach einem Führerprinzip verwaltet wurden. Sowohl die Tagesstruktur und die Organisation des Heimlebens als auch die inhaltliche Arbeit wurden vorgegeben und die Teilnehmenden hatten ihr zu folgen:

„Die Schulen völkisch-romantischer Ausrichtung verwirklichen das autoritäre Prinzip zum größten Teil aus dem Wehrhaftigkeitsgedanken und jenem der soldatischen Ertüchtigung und Zucht.

Die Schulen protestantisch-nationaler Ausrichtung realisieren es aus dem ‚Führer-Gefolgschaftsgedanken‘, der im Jungkonservatismus besonders lebendig ist. Hier liegt dann schon in viel stärkerem Maße eine freiwillige Unterwerfung unter die Disziplin vor. Ähnlich ist es bei den katholischen Volkshochschulen. Eine Parallelität der autoritären Hausordnung und des festgefügteten Lehrplanes läßt sich feststellen“ (ebd., S. 94 f.).

Steinmetz kommentiert die Zielsetzungen und die daraus abgeleiteten Verhaltensweisen folgendermaßen: „Es ist nicht zu leugnen, daß Gehorsam, Disziplin, soldatische Zucht, bildnerische Mittel von sehr starker persönlichkeitsbildender Kraft sind“ (ebd., S. 95). Zugleich macht er deutlich, dass dies nicht mehr in die Zeit passe bzw. eine politische Haltung und eine Einstellung spiegele, „die dem Ideal einer anderen Gesellschaftsordnung, als der heute bestehenden“ (ebd.) entspreche. Er schließt mit der Be-

merkung „Menschen, die mit ihnen [den bildnerischen Mitteln, C. Z.] gebildet werden, werden nicht zur Einfügung in die moderne Gesellschaft gebildet, vielmehr wird ihnen die Einfügung verbaut“ (ebd.).⁸⁴

Die zeitgenössischen Darstellungen und Einschätzungen der Arbeit der Heimvolkshochschulen zeigen ihre Heterogenität nach inhaltlichen und übergeordneten politischen Zielsetzungen. So kam es auch, dass die sozialistischen oder sozialdemokratischen Häuser mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 entweder sich selbst auflösten oder geschlossen wurden. Einige versuchten zeitweise, sich an die Anforderungen der neuen Machthaber anzupassen. Die konservativen Bauernhochschulen, denen Dikau präfaschistische Züge bescheinigte (1968, S. 114), bestanden weiter und gliederten sich in die Strukturen der nationalsozialistischen Volksbildungsorganisationen ein (Olbricht, 2001, S. 225 f.).

Die Bedeutung der Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen für die Demokratisierung des Staates und der Lebenswelt in der Weimarer Republik wurden bereits in der Anfangsphase betont. So sagte Harms in seiner Eröffnungsrede zu den Aufgaben der Volkshochschule:

„Es muß Ihnen vor Augen stehen, daß die Sache eine Sache *nationaler Notwendigkeit* ist. Es soll ein neuer Staat auf einer neuen, breiteren Grundlage errichtet werden, und diese Grundlage muß eine breitere *Bildungsgrundlage* sein. Wird sie nicht geschaffen, wird der neue Staat auf Sand gebaut. Darum hat jeder Deutsche heute die Pflicht, seine geistigen Kräfte zu entwickeln, damit er *mitdenkend* eine Stütze des neuen Staates sein könne“ (Harms, 1920, S. 118, Herv. i. O.).

Dass der neue Staat angesichts der vielen widerstrebenden Interessen und Machtkonstellationen keinen Bestand hatte, ist nicht der Volksbildung anzulasten. Ihre Akteurinnen und Akteure setzten es sich zum Ziel, die Bevölkerung durch Bildung zu Demokratinnen und Demokraten zu formen.

An diese Zielsetzung der Volkshochschulen knüpften die britische, amerikanische und auch die sowjetische Besatzungsmacht wieder an, als sie nach der Befreiung Deutschlands vom Nationalsozialismus der Erwachsenenbildung und insbesondere den wieder zu eröffnenden Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen die schwierige Aufgabe zutrauten, mittels Reeducation die erwachsene Bevölkerung zur Demokratie zu erziehen. Die Einrichtungen sollten sich insbesondere an der Arbeitsweise der sozialistischen oder liberal-humanistisch Richtungen der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit orientieren (Zeuner, 2001; → Kap. 3).

⁸⁴ Die Geschichte der konservativen, völkischen Volksbildung in der Weimarer Zeit ist bisher nur in Ansätzen erforscht, vgl. dazu Paul Ciupke, Klaus Heuer, Franz-Josef Jelich & Justus H. Ulbricht (Hrsg.) (2007) und Käpplinger (2025).

6.5 Bürgerlich-liberale Bildungsbewegungen zwischen Selbstvervollkommnung und Fürsorge

Die hier dargestellte bürgerlich-liberale Bildungsbewegung, deren Bestrebungen sich über das gesamte 19. Jahrhundert bis zum Ende der Weimarer Republik nachvollziehen lassen, zeichnet ein hohes Maß an Differenzierung aus. Sie oszillierte zwischen Bildungsanstrengungen zur Selbstvervollkommnung des eigenen Standes und der Fürsorge für die unteren Stände mit dem Ziel ihrer Anpassung an und Integration in die jeweilige Gesellschaftsstruktur. In diesem Sinne entwickelte das liberale Bürgertum im 19. Jahrhundert Ansätze zur Volksbildung als allgemeine und kulturelle Selbstbildung, zur Volksbildung als populärer Wissenschaft, zur berufsbezogenen Volksbildung, zur Volksbildung als Antwort auf die soziale Frage (Dräger, 1979, S. 26). Um die Jahrhundertwende, vor allen aber in der Zeit der Weimarer Republik, maß das liberale Bürgertum der Volksbildung eine besondere Bedeutung im Sinne einer Gemeinschaftsbildung bei. In den 1920er Jahren wurde ihr emphatisch die Aufgabe einer „Volkbildung durch Volksbildung“ zugesprochen, die darauf zielte, die heterogene, von Interessengegensätzen geprägte Gesellschaft zu einen.

Die bürgerlich-liberale Bildungsbewegung seit dem Vormärz verfolgte somit eine doppelte Zielsetzung. Zum einen wollte sich das Bürgertum selbst vervollkommen und emanzipieren, dabei stand die Entfaltung individueller Anlagen und damit der Persönlichkeit im Vordergrund. Der Weg dahin ging über die Entwicklung und Aneignung kultureller Werte und einer eigenen Ästhetik, über die Verinnerlichung selbstgesetzter Normen. Bildungsprozesse in vielfältigen Formen spielten eine wesentliche Rolle. Es kamen sowohl schöngeistige und wissenschaftliche Bildungsinhalte als auch berufliche Fortbildung zum Tragen. Es ging um die Konsolidierung des gesellschaftlichen Standes, zugleich aber auch um die Durchsetzung eines größeren politischen und ökonomischen Einflusses. Die Gründung des Nationalstaats eröffnete dem Bürgertum Möglichkeiten zur politischen Partizipation; der Aufbau einer staatlichen Administration und Bürokratie ebnete Zugänge zu den Zentren der Macht. In diesem Sinn arrangierte sich das Bürgertum mit den politischen Verhältnissen und unterstützte sie.

Zum anderen engagierte sich das liberale Bürgertum in der Tradition der Aufklärung im Sinne des Gemeinwohls für die Volksbildung der unteren Klassen und Schichten. Dabei ging es, insbesondere im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, um Fürsorge im Rahmen der Wohlfahrtspflege. Die virulente soziale Frage wurde zwar gesehen, aber sie führte seitens des Bürgertums nicht – wie in der Arbeiterbewegung – zu einer Infragestellung des politischen und ökonomischen Systems, das für diesen Zustand verantwortlich war. Vielmehr versuchte das liberale Bürgertum, mittels Fürsorge die existenzbedrohenden Auswüchse und Folgen der katastrophalen sozialen Lage der Unterschicht abzumildern, ohne die gesellschaftliche Ordnung prinzipiell infrage zu stellen.

Das liberale Bürgertum war davon überzeugt, dass auch die Angehörigen der Unterschicht durch Bildung zu „neuen Menschen“ erzogen werden könnten, Bildung

sollte diesen Prozess in Anlehnung an Ideen der Aufklärung – Glaube an die Vernunft der Menschen, Erziehung des Menschen zu Tugend, zu Sittlichkeit, zu beruflicher Nützlichkeit, darüber hinaus Entwicklung von Urteilskraft – unterstützen. Durch die Übernahme bürgerlicher Kulturvorstellungen sollten die Klassengegensätze in gewisser Weise nivelliert und harmonisiert werden. Damit kam der Bildung der unteren Klassen eine besondere Bedeutung zu, „als ein Mittel der Beförderung und der Aufrechterhaltung liberaler Politik wie liberaler Kulturbewegung“ (Dräger, 1979, S. 53).

Aus diesen Überzeugungen heraus entwickelte das liberale Bürgertum für die unteren Schichten seit dem Vormärz ein differenziertes Volksbildungswesen, das sowohl die personale Entfaltung der Angehörigen der Unterschicht durch Bildung unterstützen sollte, als auch – funktional und pragmatisch – ihre beruflichen Fähigkeiten erweitern sollte. Bildung diente der persönlichen Entwicklung, zielte aber für die unteren Schichten auf die Integration in und Anpassung an die bestehende Gesellschaft. Durch Bildung sollten die schlimmsten sozialen Auswüchse des beginnenden Industriekapitalismus abgemildert werden, wobei seine Struktur – von der viele Teile des Bürgertums profitierten – nicht prinzipiell infrage gestellt wurde.

Die bürgerlich-liberale Volksbildungsbewegung für das Volk erhielt ab Mitte des 19. Jahrhunderts ein eigenes organisatorisches und strukturelles Profil durch den Aufbau differenzierter Bildungsmöglichkeiten in Vereinen und Gesellschaften zur Wissenspopularisierung, in der Gründung von Volks- und Naturkundemuseen, die der Belehrung der gesamten Bevölkerung dienten. Bedeutsam war 1871 die Gründung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, die eine Ausweitung der Volksbildung durch die Unterstützung regionaler Initiativen forcieren und – trotz der späteren Kritik an ihrem extensiven Ansatz – die Relevanz von Bildung für das Volk auch unter bildungspolitischen Gesichtspunkten populär machen konnte. Eine gewisse Öffnung der Universitäten im Rahmen der volkstümlichen Hochschulkurse bzw. der Universitätsausdehnungsbewegung um die Jahrhundertwende gestanden dem Volk Teilhabe an bürgerlichen Bildungsgütern zu – allerdings ohne ihm dadurch den sozialen Aufstieg durch Bildung zu gestatten.

Die politischen Transformationsprozesse nach dem Ersten Weltkrieg, die über eine Revolutionsphase zur Gründung der Republik und damit zur ersten deutschen Demokratie führten, änderten die Schwerpunkte der bürgerlich-liberalen Volksbildung. Insbesondere Vertreter der Neuen Richtung der Volksbildung, die sich teilweise in dieser Tradition verorteten, sahen in der Volksbildung ein Instrument zur Schaffung von Gemeinschaft. Ihrem Empfinden nach befand sich die Gesellschaft in einer Krise, der durch neue Formen von Gemeinschaftsbildung entgegengewirkt werden sollte. Damit favorisierten sie eher eine Art Elitebildung, um diejenigen anzusprechen, die später in die Gesellschaft hineinwirken sollten. Dabei kam Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen, die sich an den Ideen der Neuen Richtung orientierten, bei der praktischen Umsetzung der bürgerlich-liberalen Volksbildung Bedeutung zu.

Die Heterogenität der Gesellschaft, die von tiefen Klassengegensätzen geprägt war, spiegelte sich im 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in der Volksbildung. Wie im ausgehenden 19. Jahrhundert ist zu unterscheiden zwischen bürger-

licher Volksbildung und Arbeiterbildung, die sich jeweils weiter differenzierten. So finden sich in der bürgerlichen Volksbildung verschiedene Richtungen, deren Ziele von der Aufklärung und der Entwicklung demokratischen Bewusstseins bis hin zu nationalistischen, antidemokratischen und völkischen Haltungen reichen. Die Analyse der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik zeigt eine gewisse inhaltliche und programmatische Kontinuität seit dem Kaiserreich. Aber auch wegweisende neue Entwicklungen sind zu erkennen, bezogen etwa auf die Zielsetzungen der Erwachsenenbildung, ihre didaktisch-methodischen Ansätze, die beginnende Professionalisierung und Akademisierung der Lehrenden. Spätestens seit Mitte der 1920er Jahre, als sich die wirtschaftlichen Bedingungen veränderten, wurde auch der beruflichen Fort- und Weiterbildung ein größerer Stellenwert zugesprochen, was zu Diskussionen um die Zielsetzungen der Erwachsenenbildung führte.

7 Erwachsenenbildung in der DDR

Die Erwachsenenbildung der DDR zeichnete sich durch eine strukturelle und organisatorische Vielfalt aus, die inhaltlich einerseits staatlichen Vorgaben und Zielsetzungen folgte und die, wie das gesamte Erziehungs- und Bildungssystem, zur politischen Systemstabilisierung ebenso beitragen sollte wie zur ökonomischen Entwicklung. Andererseits gab es seit der Gründung der DDR immer wieder Bevölkerungsgruppen, die sich nicht den politischen Zielen und Vorgaben unterordnen wollten und Erwachsenenbildung als eine Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung und der kollektiven Verständigung über alternative Lebensentwürfe und politische Veränderungen nutzten. Im Zusammenhang damit wird die Frage diskutiert, inwiefern solche Ansätze von Erwachsenenbildung als Ausdruck einer sozialen Bewegung interpretiert werden können.

Das Kapitel zur Erwachsenenbildung der DDR diskutiert zunächst die Herausforderungen, denen man sich bei der Auseinandersetzung mit diesem Teil der Bildungsgeschichte gegenüberstellt. Denn es muss darum gehen, sowohl der strukturellen und organisatorischen Entwicklung der Erwachsenenbildung gerecht zu werden als auch ihre Einbettung in einen Unrechtsstaat zu berücksichtigen (→ Kap. 7.1). Daran anschließend wird die historische Entwicklung der DDR, beginnend mit der Zeit der sowjetischen Besatzung von 1945 bis 1949, nachgezeichnet (→ Kap. 7.2). Anschließend wird die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungssystems der DDR dargestellt (→ Kap. 7.3), innerhalb dessen die Erwachsenenbildung zu verorten ist (→ Kap. 7.4). Während die Erwachsenenbildung im Wesentlichen systemstützende Aufgaben übernahm, entwickelten sich bereits ab den 1950er Jahren im Kontext oppositioneller Bewegungen Formate und informelle Strukturen, deren Ziel die (Selbst-)Bildung Erwachsener jenseits staatlicher Einflussnahme war (→ Kap. 7.5). Das Kapitel schließt mit dem Versuch einer Einordnung der Erwachsenenbildung der DDR, für die im Laufe ihrer Geschichte sowohl Kennzeichen der Anpassung an die bestehenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse als auch Merkmale von Widerstand und Opposition, die auf eine bessere Zukunft zielten, herausgearbeitet werden sollen (→ Kap. 7.6).

7.1 Herausforderungen der Zeitgeschichte

Im Verhältnis zu den in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Richtungen und Epochen der Erwachsenenbildung, die aus heutiger Perspektive teilweise lange zurückliegen und deren Rekonstruktion auf schriftlichen Quellen und Dokumenten beruht, ist die Schilderung der Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR mit zahlreichen Herausforderungen verknüpft. Denn knapp vier Jahrzehnte nach ihrem

Zusammenbruch sind im Gegensatz zu den bisher dargestellten Epochen die Erinnerungen an diesen Staat und seine politische und wirtschaftliche Entwicklung zeitgeschichtlich noch präsent. Menschen, die in der DDR aufwuchsen und die Zeit des politischen Umbruchs Ende der 1980er Jahre bewusst miterlebt haben, geben ihre individuellen und kollektiven Erinnerungen weiter. Vor dem Hintergrund persönlichen Erlebens werden die sozialen und kulturellen Möglichkeiten, die politischen und ökonomischen Erwartungen und tatsächlichen Ereignisse unterschiedlich interpretiert und weitergetragen. Daraus ergibt sich, bezogen auf die Zeitzeugen, ein subjektiv auf vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Erfahrungen beruhendes und damit jeweils selektives Bild der erinnerten Realität der DDR (Kleßmann, 2009, S. 61).

Eine historiografische Betrachtung sieht sich damit besonderen Herausforderungen gegenüber. Denn jeder Versuch einer objektiven, über Quellen und Dokumente abgesicherte Darstellung der Erwachsenenbildung, deren Entwicklung in der DDR – ebenso wie in allen anderen vorgestellten Richtungen – in die sich wandelnden politischen, sozialen und ökonomischen Kontexte eingebettet war, kann durch persönliche Erinnerungen und Erfahrungen und deren Reflexion bestätigt oder auch konterkariert werden. Ehemalige Bürgerinnen und Bürger der DDR verarbeiteten ihre Erlebnisse und Erfahrungen im Laufe der Zeit auf sehr unterschiedliche Weise, was zu individuellen Einstellungen, Haltungen zur und persönlichen Bewertungen der DDR führt, die sich mit größerem zeitlichem Abstand verändern können.

„Zeitgeschichte als Geschichte der jeweils Mitlebenden wird ständig konfrontiert mit den individuellen und kollektiven Erfahrungen der Zeitgenossen, die als Zeitzeugen eine Art Mitspracherecht beanspruchen, weil sie ‚dabeigewesen‘ sind. Die wenigsten Zeitzeugen machen sich jedoch hinreichend klar, dass sie nur über einen höchst selektiven Ausschnitt vergangener Realität verfügen“ (Kleßmann, 2009, S. 61).

Je nachdem, ob sie sich als DDR-Bürgerinnen und -Bürger mit ihrem Staat und der Regierung identifizierten, arrangierten, ihnen skeptisch bis kritisch gegenüberstanden oder eine eher ambivalente Haltung vertraten, ob sie die DDR in der ihnen bekannten Form hätten erhalten wollen oder sich bereits zu DDR-Zeiten für Veränderungen einsetzten, führen biografisch positive oder negative Erfahrungen zu unterschiedlichen Bewertungen. Angebote historischer Interpretation der Ereignisse und Zusammenhänge werden aus subjektiver Sicht angenommen oder abgelehnt, relativiert oder kritisiert, denn „keine einzige erinnerte Version der Vergangenheit stimmt mit der eines anderen Menschen überein“ (Schoch, 2024, S. 13).

Auch aus einer anderen Perspektive ergeben sich Herausforderungen für die Rekonstruktion der historischen Entwicklung der DDR, die den Erfahrungshorizont der Lebenden berühren – was auch für die Autorin dieses Buches gilt. Die nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland geborenen Generationen erlebten die Entstehung und Entwicklung der beiden deutschen Staaten nicht als direkt Beteiligte und Involvierte, sondern indirekt, quasi als Außenstehende. Sie waren aber historisch immer mit dem „anderen Deutschland“ verbunden. Die politische Sozialisation und das Aufwachsen dieser Kohorten in der Bundesrepublik Deutschland stand bewusst oder unbewusst im

Zusammenhang mit der DDR. Die Gründung der beiden deutschen Staaten, ihre Einbindung in die sie stützenden Bündnissysteme, die sowohl die politischen und wirtschaftlichen Strukturen prägten als auch die spätere Zugehörigkeit zu den Militärbündnissen NATO bzw. Warschauer Pakt bedingten, führten zu je spezifischen politischen Verortungen der Staaten, die auf vielfältige Weise das Leben und den Alltag der Bevölkerung beeinflussten.

In beiden deutschen Staaten entwickelten sich unterschiedliche nationale kollektive Identitäten, deren Narrative und Deutungen über die „Wiedervereinigung“ im Jahr 1989 hinaus prägend blieben und deren Gegensätzlichkeit teilweise Bestand hat (Mau, 2024a). Die in der Bundesrepublik zwischen 1945 und etwa 1960 geborenen Kohorten wuchsen in einem politischen Klima auf, das zunächst vom Kalten Krieg und dessen Rhetorik, in den 1970er Jahren von den Entspannungsbemühungen und der Ostpolitik der Ära Brandt geprägt war. Ihnen und auch den in den 1970er Jahren Geborenen wurden Wissen und Kenntnisse über die DDR, wenn es keine verwandtschaftlichen Verbindungen gab, vor allem über die Schule, über politische Diskurse sowie über mediale Darstellungen vermittelt. Dass es hier keine einheitliche Linie gab oder geben konnte, liegt auf der Hand.

Die Verankerung der beiden deutschen Staaten in unterschiedlichen politischen und wirtschaftlichen Systemen und ihre Affinität zu den jeweiligen Bündnispartnern führten zu unterschiedlichen Selbstwahrnehmungen. Ende der 1980er Jahre ging „die Bundesrepublik [...] offiziell von einer deutschen Nation und zwei deutschen Staaten aus, die DDR sprach nicht nur von zwei deutschen Staaten, sondern auch von zwei deutschen Nationen, die klassenmäßig unterschieden wurden“ (Fulbrook, 1999, S. 290). Zugleich beeinflusste das jeweilige staatliche Selbstverständnis das kollektive Geschichts- und Nationalbewusstsein der Bevölkerung, woraus sich unterschiedliche Zugehörigkeitsverständnisse entwickelten.

„Die meisten Westdeutschen kümmerten sich kaum um die Ostdeutschen, wußten nur sehr wenig über ihre deutschen Nachbarn im Osten und identifizierten sich sehr mit anderen westlichen (regionalen, westeuropäischen und vielleicht auch amerikanischen) Bevölkerungen; die Ostdeutschen dagegen hatten immer noch ein sehr lebendiges Interesse an Westdeutschland und begriffen sich, zuerst – relativ tabulos – als Deutsche“ (ebd.).

Aber trotz der sehr unterschiedlichen innenpolitischen Entwicklung der beiden deutschen Staaten nach ihrer Gründung 1949 blieb ihre Geschichte miteinander verwoben. Die Präambel des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland enthielt von 1949 bis 1990 die Aufforderung, an der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten mitzuwirken, und verpflichtete die Regierungen, sich für die „staatliche und nationale Einheit“ der beiden deutschen Staaten einzusetzen, ohne ein konkretes Verfahren festzulegen.

„Im Bewußtsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, von dem Willen be-seelt, seine nationale und staatliche Einheit zu wahren und als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat das Deutsche Volk [...], um dem staatlichen Leben für eine Übergangszeit eine neue Ordnung zu geben, kraft seiner

verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland beschlossen. Es hat auch für jene Deutschen gehandelt, denen mitzuwirken versagt war. Das gesamte Deutsche Volk bleibt aufgefordert, in freier Selbstbestimmung die Einheit und Freiheit Deutschlands zu vollenden“ (Grundgesetz vom 23. Mai 1949).

In der ersten Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1949 hieß es in Artikel 1: „Deutschland ist eine unteilbare demokratische Republik; sie baut sich auf den deutschen Ländern auf.“ Am 9. April 1968 trat eine veränderte Verfassung in Kraft. Sie nannte in Artikel 8 Absatz 2 als konkretes Ziel die Überwindung der Spaltung und die Vereinigung beider deutscher Staaten auf der Grundlage von Demokratie und Sozialismus:

„(2) Die Herstellung und Pflege normaler Beziehungen und die Zusammenarbeit der beiden deutschen Staaten auf der Grundlage der Gleichberechtigung sind nationales Anliegen der Deutschen Demokratischen Republik. Die Deutsche Demokratische Republik und ihre Bürger erstreben darüber hinaus die Überwindung der vom Imperialismus der deutschen Nation aufgezwungenen Spaltung Deutschlands, die schrittweise Annäherung der beiden deutschen Staaten bis zu ihrer Vereinigung auf der Grundlage der Demokratie und des Sozialismus“ (Verfassung der DDR, in Kraft getreten am 9. April 1968).

Dieser Artikel hatte bis 1974 Bestand, dann wurde er ersatzlos gestrichen. Die ab dem 7. Oktober 1974 bis zum 2. Oktober 1990 gültige Verfassung enthielt keinen Hinweis mehr auf eine angestrebte Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten.

Die gemeinsame Vergangenheit bis 1945 wurde in den beiden Teilstaaten nach divergierenden Prämissen politisch aufgearbeitet und historiografisch interpretiert, was zu sehr unterschiedlichen Selbstwahrnehmungen und kollektiven Identitäten führte. So verstand sich die DDR als antifaschistischer Staat, der den Nationalsozialismus überwunden hatte. Ein Selbstverständnis, das von der Mehrzahl der Bevölkerung verinnerlicht wurde. Es fand seinen Ausdruck in der Haltung, das im Verhältnis zur Bundesrepublik „moralisch bessere Deutschland“ zu sein (Faulenbach, 1999, S. 24). Das Selbstverständnis der Bundesrepublik als parlamentarische Demokratie fußte einerseits auf einer Abgrenzung zum Nationalsozialismus und andererseits auf einem sich neu entwickelnden demokratischen Bewusstsein, bezogen auf die Revolution 1848 und die demokratischen Forderungen der damaligen Protagonistinnen und Protagonisten (Wolfrum, 1998, S. 7).

Die Geschichte der beiden deutschen Staaten und ihre Einbettung in die jeweiligen politischen Blöcke führte nach Auffassung Faulenbachs nicht zu einer Parallelgeschichte – dies würde gleichartige Entwicklungen implizieren –, sondern vielmehr zu einer „asymmetrischen, jedoch verflochtenen Doppelgeschichte“ (1999, S. 23). Damit werden parallele Entwicklungen nicht ausgeschlossen und mögliche explizite wie implizite Wechselwirkungen zwischen den Staaten anerkannt. Zugleich weist die Charakterisierung einer „asymmetrischen Doppelgeschichte“ auf die Ungleichheit von Entwicklungen und Entscheidungsmöglichkeiten hin, die unter anderem auf die Einbettung in die östlichen bzw. westlichen politischen Bündnisse zurückgeführt wird.

Durch die friedliche Revolution in der DDR im Jahr 1989 und die Zustimmung der sowjetischen Regierung unter Michael Gorbatschow sowie der Westalliierten USA,

Großbritannien und Frankreich wurde die Wiederherstellung der deutschen Einheit möglich. Die Volkskammer der DDR stimmte auf Grundlage von Artikel 23 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland am 20. September 1990 mit großer Mehrheit (299 gegen 80 Stimmen) für den Einigungsvertrag. Dieser sah den Beitritt der fünf neu gegründeten Bundesländer zur Bundesrepublik Deutschland zum 3. Oktober desselben Jahres vor. Ebenfalls am 20. September sprach sich der Bundestag mit 442 gegen 47 Stimmen und am nächsten Tag der Bundesrat einstimmig für den Einigungsvertrag aus.

Der Vereinigungsprozess traf bei der Bevölkerung der DDR zunächst auf große Zustimmung. Dennoch änderte sich die überwiegend positive Haltung im Laufe der Zeit, denn der Wandel zog im Osten schwerwiegende ökonomische Strukturbrüche nach sich, deren Folge unter anderem eine bis dahin in der DDR unbekannt Massenerbeitslosigkeit war. Die staatliche Daseinsfürsorge in den Bereichen Soziales, Gesundheit, aber auch Bildung wurde rasch an westliche Organisationsstrukturen angepasst, was teilweise zur Verschlechterung der Versorgung führte. Die vielfältigen Veränderungen und der gesellschaftliche Umbruch zeitigten – generationenbezogen in unterschiedlichem Ausmaß – für viele DDR-Bürgerinnen und -Bürger persönliche Nachteile bis hin zur Bedrohung der Existenz aufgrund dauerhafter Erwerbslosigkeit. Dies führte kurzfristig zum stärksten Geburteneinbruch in den ostdeutschen Ländern seit dem Kriegsende (bis zu 55 % Rückgang), langfristig zu einer gewissen „Ostalgie“, also einer rückwirkend idealisierenden Haltung gegenüber der DDR, gepaart mit Kritik an den neuen gesellschaftlichen und politischen Erfahrungen, die die ehemalige DDR-Bevölkerung im wiedervereinigten Deutschland machte (Mau, 2024).

Das heißt, für nicht wenige Menschen führte das Leben in den neuen Verhältnissen zu einem „Orientierungsnotstand“ (Negt, 2016, S. 10), zu einer Bedrohung ihrer Identität. Fehlende Orientierung erzeugt ein Gefühl der Unsicherheit, unter Umständen ein Gefühl der Ohnmacht, was sich bis heute u. a. in einer sehr ambivalenten Haltung zu einer demokratisch verfassten Gesellschaft niederschlagen kann. Die mit dem Beitritt einhergehenden Veränderungen trafen die Bevölkerung der ostdeutschen Bundesländer in ihrem Alltagsleben persönlich sehr viel stärker als die im Westen, was in den 1990er Jahren allmählich eher zu einer Entfremdung als zu gegenseitigem Verständnis führte (Mau, 2024).

In Bezug auf die 1990er Jahre wird für beide Bevölkerungsteile einerseits ein „ausgeprägtes Sonderbewußtsein“ konstatiert, das „in unterschiedlichen Erfahrungen und nachhaltigen Prägungen [wurzelt], nicht zuletzt in unterschiedlichen Sichten auf die eigene Geschichte und auf die weiter zurückliegenden historischen Phasen“ (Kleßmann, Misselwitz & Wichert, 1999, S. 10). Andererseits wird in der historischen Rückschau angenommen, dass „[f]atale und zum Teil auch vermeidbare Fehlentscheidungen sowie das Tempo des Umbaus der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Landschaft Ostdeutschlands [...] ebenso nachhaltig zu Entfremdung, Distanz und Verbitterung geführt haben [dürften], wie die Auseinanderentwicklung in der Vergangenheit“ (ebd., S. 11). Dies bewirkte nach Ansicht von Historikern „Orientierungsschwie-

rigkeiten“ (ebd.) und verhindert bis heute die Herstellung einer „inneren Einheit“ Deutschlands, die als ein Ziel der Wiedervereinigung galt (ebd., S. 10).

Insbesondere die unterschiedlichen Sichtweisen auf die eigene Geschichte, die zur Entwicklung jeweils spezifischer kollektiver Identitäten in Ost- und Westdeutschland beitrugen, sowie die Verortung in antagonistischen Staats- und Wirtschaftssystemen (Sozialismus versus parlamentarische Demokratie; sozialistische Planwirtschaft versus soziale Marktwirtschaft), die aus der jeweils anderen Perspektive kritisch wahrgenommen wurden, führten in historischen Darstellungen der DDR zu vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Ansätzen, Konzepten und thematischen Schwerpunktsetzungen. So gibt es bis heute kein einheitliches Bild der Geschichte der DDR, ebenso wenig wie es ein solches Bild der Bundesrepublik bis 1990 gibt.

Die nachfolgende Darstellung wesentlicher historischer Ereignisse und Entwicklungen der DDR, die zur Kontextualisierung der Erwachsenenbildung in der DDR notwendig ist, versucht, möglichen Widersprüchen Rechnung zu tragen. Verbunden ist hiermit die Herausforderung, eine multiperspektivische Darstellung zu ermöglichen, die einerseits den Intentionen der Protagonistinnen und Protagonisten der DDR (sowohl bezogen auf die Gesellschaftsgeschichte als auch auf die Geschichte der Erwachsenenbildung) gerecht wird, die aber andererseits die von der Sozialistischen Einheitspartei (SED) und deren staatlichem Machtapparat verantworteten politischen Entwicklungen und deren negative Konsequenzen für die Bevölkerung nicht außer Acht lässt.

7.2 Die historische Entwicklung der DDR

Die folgende Darstellung der Geschichte der DDR erfolgt nicht ausschließlich chronologisch, sondern setzt thematische Schwerpunkte. Dabei geht es in Kapitel 7.2.1 um eine Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte der DDR von 1945 bis 1949. Kapitel 7.2.2 setzt sich als Exkurs mit dem Widerspruch von Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit in der DDR auseinander. Diese Perspektive bildet einen Erklärungsrahmen für die widersprüchlichen Entwicklungen in der DDR, die im Laufe der Darstellung thematisiert werden. Insbesondere zeigen sich Widersprüche zwischen den idealistischen Zielsetzungen, die mit der Staatsgründung verbunden wurden, und der Realität ihrer Durch- und Umsetzung im Verlauf der Geschichte. Aspekte zur Staatsgründung und zur politischen und wirtschaftlichen Entwicklung von 1949 bis 1990 werden in den Kapiteln 7.2.3 bis 7.2.6 vor dem Hintergrund ihrer Relevanz für den Aufbau der Erwachsenenbildung rekonstruiert. Kapitel 7.2.7 stellt Ausprägungen von Opposition und Widerstand als Teil der DDR-Geschichte dar.

Die gewählten Schwerpunkte und Themen vermitteln eine von vielen möglichen Sichtweisen auf die Geschichte der DDR. Die Geschichtsschreibung der DDR eröffnet je nach theoretischer und weltanschaulicher Verortung der Forschenden eine große Vielfalt von Perspektiven, die dieselben historischen Ereignisse in Bezug auf ihre Ursachen und Wirkungen sehr unterschiedlich interpretieren können.

Die Aufarbeitung der Geschichte der DDR begann nach der deutsch-deutschen Vereinigung im Jahr 1990 und mit dem Aufbau von Archivstrukturen ab 1992, wodurch eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit möglich wurde. Auch wurden neue Forschungsinstitute eröffnet, und eine Enquete-Kommission der Bundesregierung arbeitete die DDR-Geschichte umfangreich auf.⁸⁵ Durch die Gründung von Museen, Gedenkstätten, Stiftungen und die Einrichtung von Förderprogrammen sollte eine größere Öffentlichkeit erreicht und zur Auseinandersetzung und Reflexion der DDR-Geschichte angeregt werden (Kleßmann, 2009, S. 62).

Mary Fulbrook (1999) differenziert verschiedene Schwerpunkte und Richtungen der Aufarbeitung der DDR-Geschichte, die jeweils von einer größeren Anzahl von Forschenden verfolgt wurden und werden. So existiert „Betroffenen-Literatur“ („Helden-, Schurken- und Opfergeschichten“), in der die persönlichen Erinnerungen an das Leben in der DDR verarbeitet werden (ebd., S. 293). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung spielten in den 1990er Jahren Totalitarismustheorien als Interpretationsfolie eine wesentliche Rolle, dabei ging es vor allem um vergleichende Forschung zu Diktaturen im 20. Jahrhundert (ebd., S. 294; Faulenbach, 1999, S. 21). Hinzu kamen modernisierungstheoretische Ansätze, die die Entwicklung bzw. das Scheitern der DDR vor dem Hintergrund von gesellschaftlicher Modernisierung und gesellschaftlichen Wandels erklärten (Fulbrook, 1999, S. 295). Darüber hinaus waren mikro-empirische Studien zur Lebens- und Alltagsgeschichte der Bevölkerung ein wichtiger Zugang, deren Ziel das Verstehen individuellen und kollektiven Denkens und Handelns jenseits großer geschichtlicher Fragestellungen ist (ebd., S. 296).

Bernd Faulenbach (1999) identifizierte die verschiedenen Facetten der Aufarbeitung der Geschichte der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) und des durch sie aufgebauten politischen Systems als ein wichtiges Thema der Vergangenheitsbewältigung (ebd., S. 15). Die öffentliche Debatte nach 1990 setzte sich in drei Phasen mit der Politik die SED auseinander, wobei in der kurzen ersten Phase 1989/90 die „Vergangenheitsdebatte Teil des Umwälzungsprozesses war“ (ebd., S. 17). Die zweite Phase von 1990 bis 1994 kennzeichnete Diskussionen um Täter und Opfer des SED-Systems, wobei „die Opfer und ihre Rehabilitierung im Vordergrund standen“ (ebd.). Die dritte Phase, in der sich der Vergangenheitsdebatte weiter ausdifferenzierte, dauerte bis 1999. Angeregt durch die Enquete-Kommission des Bundestages zur Aufarbeitung der DDR-Geschichte, intensivierte sich das Interesse an der Geschichte der zivilgesellschaftlichen Opposition sowie an sozial-, alltags-, mentalitäts- und kulturgeschichtlichen Fragestellungen (ebd., S. 19). Faulenbach weist darauf hin, dass diese Perspektiven auf die Geschichte der DDR zur Bearbeitung kontroverser Fragen führten, „wie nach der ‚Durchherrschaft‘ der Gesellschaft, dem Alltag im SED-System, den ‚Grenzen der Diktatur‘ und dem ‚Eigensinn‘ des Lebens in der DDR“ (ebd.). Darüber hinaus wurden in dieser Phase die aktuellen gesellschaftlichen Transformations-

85 Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1995). *Materialien der Enquete-Kommission. „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“*. Die Dokumentation aller 9 Bände (18 Teilbände) und eine Darstellung und Reflexion der Arbeit der Kommission ist zu finden unter: <https://enquete-online.de> (Abruf am 3. Juli 2025).

prozesse und ihre gesellschaftlichen Effekte sowohl in Bezug auf den Osten als auch auf den Westen der neuen Republik stärker berücksichtigt (ebd., S. 18).

Weitere Interpretationsansätze einer verstehenden DDR-Geschichtsschreibung zeichnen sich durch das Bestreben aus, eine integrierte Gesamtgeschichte beider deutscher Staaten zu schreiben, die in Bezug auf ausgewählte Themenschwerpunkte vergleichend vorgeht (Kleßmann, 2009, S. 71; Weber, 2020).

Als Resultat präsentiert sich die DDR-Geschichtsschreibung als ein unübersichtliches, thematisch fragmentiertes und zugleich facettenreiches Forschungsfeld. Die neuere Geschichtsschreibung bemüht sich um Darstellungen, die die wechselseitige Bezogenheit der Entwicklungen der DDR und der BRD stärker herausarbeiten. Unter dem Stichwort „getrennt und doch vereint“ ist es ein Anliegen der Historikerin Petra Weber (2020), „die deutsche Geschichte als Parallel-, Kontrast-, Vergleichs-, Perzeptions- und Beziehungsgeschichte zu erzählen“ (ebd., S. 15), in der sowohl die durch die Bündnisintegration induzierten Systemunterschiede anerkannt werden als auch der gemeinsame Erfahrungsraum, der Ost- und Westdeutsche „trotz zunehmender Entfremdung und sich ausbildender unterschiedlicher Mentalitäten bewusst oder unbewusst miteinander verband“ (ebd.).

Die Vielfalt der Zugänge und die daraus abgeleiteten Einschätzungen und Bewertungen zielen auf Aufklärung und Reflektion der Vergangenheit. Die generierten Erkenntnisse führten aber im ersten Jahrzehnt nach der Auflösung der DDR bei ihrer Bevölkerung teilweise „nicht nur zu einer tiefen Verunsicherung“ (Faulenbach, 1999, S. 27), weil „bis in den Alltag hinein alle Errungenschaften der DDR entwertet wurden und zugleich beachtliche Probleme wie die Massenarbeitslosigkeit auftraten“ (ebd.). Darüber hinaus veränderten diese Erfahrungen die Einstellungen und Haltungen vieler Ostdeutscher, die „zu einer allmählichen Wiederaufwertung der DDR bzw. einzelner Aspekte [führten]. [...] Bei dieser Sicht spielt der bewußt-unbewußte Versuch eine Rolle, die eigene Identität zu verteidigen, sich nicht als ‚Deutsche zweiter Klasse‘, sondern als Gruppe mit einem spezifischen Selbstbewußtsein begreifen zu wollen“ (ebd.). Damit steht jede Erforschung der Geschichte der DDR vor der Herausforderung, dass „moralisches Urteil und wissenschaftliche Analyse, Erinnerung und Geschichte, Betroffenheit und Forschung [...] in ungewöhnlich engem Gemenge“ liegen (Kocka, 1994, S. 35).

Die historische Entwicklung der DDR wird in der Regel in fünf Phasen eingeteilt, die sich im Wesentlichen an internationalen und nationalen politischen Ereignissen und Entwicklungen orientieren, aus denen politische Zielsetzungen, Handlungsstrategien und konkrete Umsetzungsprozesse abgeleitet wurden (Kocka, 1994, S. 40–42).

Entwicklungsphasen der DDR 1945–1990

Phase 1: Vom Kriegsende bis zur Staatsgründung: Sowjetische Besatzungszone (1945–1949)

Phase 2: Staatsgründung, Systemausbau, innenpolitische Konflikte und Mauerbau (1949–1961)

Phase 3: Reformen, Modernisierung und Revolte
(1961–1971)

Phase 4: Zwischen Aufbruch und Stagnation, Annäherung und Abgrenzung
(1971–1982)

Phase 5: Zwischen Bewahrung und Opposition bis zum Zusammenbruch
(1982–1990)

7.2.1 Vom Kriegsende zur Staatsgründung: Sowjetische Besatzungszone (1945–1949)

Das Jahr 1945 markiert nicht nur das Ende des Zweiten Weltkriegs, sondern auch eine Zeitenwende der deutschen Geschichte. Der Sieg der Alliierten Streitkräfte über das nationalsozialistische Deutschland und die Kapitulation des Oberkommandos der deutschen Wehrmacht beendeten am 8. Mai 1945 den Zweiten Weltkrieg in Europa. Der von den vier Siegermächten eingerichtete Alliierte Kontrollrat übernahm gemeinsam die Regierungsgeschäfte in Deutschland, bis die Sowjetunion 1948 austrat. Nach der Übergangszeit bis 1949 kam es zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik und damit zu der 40 Jahre andauernden Teilung Deutschlands.

Unmittelbar nach der Kapitulation im Mai 1945 wurde Deutschland unter das Besatzungsstatut der Siegermächte Großbritannien, Sowjetunion und USA gestellt. Frankreich kam ab Sommer 1945 hinzu und wurde bei der Aufteilung der vier Besatzungszonen berücksichtigt. Die Politik der Siegermächte, deren Grundsätze im Rahmen der Anti-Hitler-Koalition bereits vor Kriegsende auf Konferenzen in Teheran (1943) und Jalta (1944) von den Hauptalliierten Großbritannien, der Sowjetunion und den USA diskutiert worden waren, prägte die Besatzungszeit von 1945 bis 1949. Zum Abschluss der Potsdamer Konferenz, auch „Dreimächtekonferenz“ genannt, die vom 17. Juli bis 2. August stattfand und an der nur die Hauptalliierten teilnahmen, wurde das „Potsdamer Abkommen“ veröffentlicht, in dem die politischen Zielsetzungen für den Wiederaufbau Deutschlands dargelegt wurden. Unmittelbare Ziele waren die Abrüstung und Entmilitarisierung Deutschlands, die Entnazifizierung, die Verhaftung und Verurteilung von Kriegsverbrechern sowie der Aufbau von Verwaltung und Justiz und eines Erziehungs- und Bildungswesens. Als Voraussetzung für die Demokratisierung des Landes wurde die Umerziehung der deutschen Bevölkerung – in den Westzonen als „Reeducation“, „Reconstruction“ oder „Reorientation“ bezeichnet – als unerlässlich angesehen (→ Kap. 3.6.1).

Die Militärregierungen setzten die Direktive in ihren Besatzungszonen jeweils nach eigenen Vorstellungen um. Die Umerziehung der jüngeren Generation sollte vor allem im staatlichen Schul- und Erziehungssystem erfolgen. Die Umerziehung der Erwachsenen, die besonders von der nationalsozialistischen Ideologie geprägt worden waren, wurde als vorrangige Aufgabe der Erwachsenenbildung angesehen.

Die Aufteilung in vier Besatzungszonen erfolgte nach geografischen Gesichtspunkten. Die westlichen Alliierten teilten sich den Westen Deutschlands auf, die sow-

jetische Besatzungszone (SBZ) umfasste die östlichen Länder Mecklenburg, Sachsen, Thüringen, die ehemaligen preußischen Provinzen Brandenburg und Sachsen-Anhalt sowie den westlichen Teilen von Pommern und Schlesien bis zur Oder-Neiße-Linie. Die Besatzung erfolgte im Sommer 1945 entsprechend den Vereinbarungen des *European Advisory Committee* aus dem Jahr 1944.

Die Sowjetische Besatzungszone wurde von der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) verwaltet, die ihren Sitz in Berlin-Karlshorst hatte und fünf Landesverwaltungen einrichtete. Die SMAD war zuständig für den Wiederaufbau der politischen Administration und der öffentlichen Verwaltung, der Wirtschaft und Infrastruktur, des Erziehungs- und Bildungswesens, der Kultur sowie des Gesundheitswesens. Es wurden politische, wirtschaftliche und kulturelle Weichen gestellt, die den Grundstein für die späteren Gesellschaftsstrukturen der DDR legten.

Die SMAD setzte die Entnazifizierung energischer durch als die westlichen Besatzungsmächte. Bis März 1948 wurden 520.000 Personen, die Mitglieder der NSDAP waren oder denen Kollaboration mit den Nationalsozialisten nachgewiesen werden konnte, aus dem öffentlichen Dienst entlassen. An ihrer Stelle wurden politisch zuverlässige und loyale Personen eingestellt.

Bereits im Juni 1945 wurden in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) antifaschistische Parteien und Gewerkschaften zugelassen, noch bevor die Alliierten in den westlichen Besatzungszonen im August 1945 die Gründung von Parteien auf lokaler und regionaler Ebene genehmigten. In der SBZ entstanden die Kommunistische Partei Deutschlands (KPD), die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD), die Christlich-Demokratische Union (CDU) und die Liberaldemokratische Partei Deutschlands (LPD) (Jesse, 2013, S. 713). Im April 1946 erfolgte der Zusammenschluss der KPD und der SPD zur Sozialistischen Einheitspartei (SED). Begründet wurde dieser Schritt mit Ziel, einen demokratischen, nichtrevolutionären „besonderen deutschen Weg zum Sozialismus“ einschlagen zu wollen (Bleek, 2021, S. 179).

Die Gründung der vier Parteien sollte der Vielfalt von politischen Einstellungen der Bevölkerung Rechnung tragen. Als „antifaschistisch-demokratische Blockparteien“ bildeten sie eine „Einheitsfront“, die ihre Beschlüsse nur einstimmig fassen konnte. Auf diese Weise waren „die bürgerlichen Parteien in eine Blockpolitik eingebunden worden und den machtpolitischen Bestrebungen der KPD bzw. später der SED unterlegen“ (Jesse, 2013, S. 714). Die Blockparteien erhielten sich bis 1949 noch eine gewisse inhaltliche Eigenständigkeit, sodass als Gegengewicht 1948 zwei weitere Parteien gegründet wurden: die Demokratische Bauernpartei Deutschlands (DBD) und die Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NDPD) (ebd.). Die nichtkommunistischen Parteien vertraten die Interessen verschiedener Bevölkerungsgruppen und gesellschaftlicher Schichten, aber auch von ihnen wurde erwartet, das „allem übergeordnete Ziel, eine sozialistische Gesellschaftsordnung zu errichten“, nicht infrage zu stellen (Baske, 1998, S. 7). „Sie sollten vielmehr die von ihnen vertretenen Teile der Gesellschaft dahingehend beeinflussen, an der Verwirklichung des allgemein verbindlichen Ziels mitzuwirken“ (ebd.). Mit dem Parteiensystem wurden zugleich wichtige Weichen für die weitere politische Entwicklung der späteren DDR gestellt: Die

KPD und in deren Nachfolge die SED, die nicht immer mit Zustimmung für ihren politischen Kurs rechnen konnte, erzwang eine solche durch die Blockbildung und schränkte auf diese Weise dauerhaft die demokratische Willensbildung der Bevölkerung ein (Jesse, 2013, S. 715).

Ab 1945 wurden die ersten Massenorganisationen ins Leben gerufen, die die Bevölkerung in die Gesellschaft integrieren und im Sinne der Staatsziele erziehen sollten. So entstanden 1945 unter anderem der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund (FDGB), die Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe (VdgB) und der Kulturbund zur demokratischen Erneuerung (KB); die Freie Deutsche Jugend (FDJ) folgte 1946, der Demokratische Frauenbund Deutschland (DFB) und die Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft entstanden 1947 (ebd.).

Zwischen 1945 und 1949 wurde das Wirtschaftssystem nach sozialistischen Zielsetzungen umstrukturiert. Über eine Bodenreform wurden Großgrundbesitzer entschädigungslos enteignet, in der Folge erhielten Landarbeiter, Kleinbauern, Arbeiter und Vertriebene Land zur Bearbeitung. Ebenso wurden Besitzer von Industrievermögen enteignet.

Weitere Maßnahmen erstreckten sich auf die Beschlagnahmung der Vermögen des deutschen Staates, der Wehrmacht und der NSDAP. In der SBZ ansässige Betriebe wurden in sowjetische Aktiengesellschaften transformiert. Zudem veranlasste die Sowjetunion in den ersten Jahren der Besatzung die Demontage von Industrieanlagen und forderte Reparationszahlungen in größerem Umfang, als es im Westen der Fall war. Dieser Umstand erschwerte in der Folge den wirtschaftlichen Wiederaufbau der DDR erheblich (Bleek, 2021, S. 179).

Mit dieser Vorgehensweise wurde die Grundlage für die spätere Planwirtschaft der DDR gelegt (Hoffmann, 2024, S. 8). Im Juni 1947 wurde die Deutsche Wirtschaftskommission (DWK) als zentraler Verwaltungsapparat gegründet – mit dem Ziel, die wirtschaftliche Entwicklung in der SBZ zu forcieren. Ein Jahr später wurde der erste Zweijahresplan für die SBZ veröffentlicht, in den westlichen Besatzungszonen wurde eine separate Wirtschaftsreform durchgeführt (Bleek, 2021, S. 179).

Die politische Entwicklung in den vier Besatzungszonen, die zur Gründung der beiden deutschen Staaten führte, war abhängig von der politischen Großwetterlage bzw. von den geopolitischen Interessen der beiden Großmächte USA und Sowjetunion. Während die Sowjetunion in den ersten zwei Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg noch die Idee eines neutralen deutschen Staates als eine Möglichkeit der Neuordnung ins Auge fasste, war eine solche Lösung für die USA nur schwer vorstellbar (Müller, 2002, S. 319). Ihr Interesse war es, den sowjetischen Macht- und Einflussbereich möglichst klein zu halten oder zurückzudrängen, sodass ab 1947 vom „Kalten Krieg“ gesprochen wird. Als Reaktion auf Versuche der Sowjetunion, die Türkei, den Iran und Griechenland politisch zu beeinflussen und sie in sozialistische Staaten umzuwandeln, erließ der amerikanische Präsident Harry S. Truman (1884–1972) im Jahr 1947 die sogenannte Truman-Doktrin. Deren Kern war ein antikommunistischer und antisowjetischer Kurs. Staaten, die ihre politische Unabhängigkeit bedroht sahen, sicherten die USA Unterstützung gegen die sowjetischen Expansionsvorhaben. Resultat waren eine weitere Abgrenzung zwischen den einstigen Partnern der Anti-Hitler-

Koalition und sich vertiefende politisch-ideologische Gegensätze zwischen den beiden Blöcken.

Ebenfalls in diese Zeit fällt der Beginn des wirtschaftlichen Wiederaufbaus Deutschlands, der je nach den Interessen der Besatzungsmächte sehr unterschiedlich gestaltet wurde. Die westlichen Alliierten schlossen am 1. Januar 1947 ihre Zonen zur Bizone (Großbritannien und USA) zusammen. Zwischen März 1948 und September 1949 existierte gemeinsam mit Frankreich faktisch eine Trizone, die den freien Warenverkehr und unbeschränkte Reisemöglichkeiten innerhalb dieses Verbunds eröffnete. Die wirtschaftliche Entwicklung wurde durch Zuwendungen aus dem Marshall-Plan forciert, der vielen westeuropäischen Staaten zugutekam und auf den Aufbau einer kapitalistisch orientierten Marktwirtschaft zielte. Mit der Währungsreform am 20. und 21. Juni 1948 wurde im Westen Deutschlands und in West-Berlin die D-Mark als Zahlungsmittel eingeführt. Als Antwort erfolgte am 24. Juni 1948 in der Sowjetischen Besatzungszone ebenfalls eine Währungsreform. Zugleich riegelte die Sowjetunion das von den westlichen Alliierten verwaltete West-Berlin ab. Zur Versorgung der abgeschnittenen Westberliner Bevölkerung bauten die westlichen Alliierten eine „Luftbrücke“ auf (Müller, 2002, S. 322).

Die wirtschaftliche Entwicklung in der sowjetischen Besatzungszone, die auf sozialistischen Prinzipien basierte, verlief schleppender als im Westen. Ein wesentlicher Grund hierfür waren die zu leistenden hohen Reparationszahlungen an Gütern und Devisen an die Sowjetunion, die bis 1953 gezahlt werden mussten und bis zu 22 Prozent des Bruttosozialprodukts abschöpften, was den Wiederaufbau der Wirtschaft verlangsamt und langfristig schwächte.

Die Besatzungszonen wurden also bereits vor der Gründung der beiden Staaten politisch, wirtschaftlich, sozial und kulturell entsprechend den Vorstellungen der jeweiligen Siegermächte ausgerichtet und den entstehenden geopolitischen Blöcken zugeordnet. Damit verfestigte sich der Ost-West-Konflikt über Jahrzehnte. Eine langsame Annäherung zwischen den beiden deutschen Staaten erfolgte erst mit der Ost-Politik des Bundeskanzlers Willy Brandt (1913–1992) Anfang der 1970er Jahre. Die Politik von *Glasnost* und *Perestroika* (auf Deutsch Offenheit und Umgestaltung) des sowjetischen Präsidenten Michail S. Gorbatschow (1931–2022) ab 1985 und die friedliche Revolution der Bevölkerung der DDR im Sommer und Herbst 1989 ermöglichten die politische Öffnung.

7.2.2 Exkurs: Der Widerspruch zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit

Die Staatsgründung der DDR am 7. Oktober 1949 erfolgte mit der Intention, als Gegenentwurf zum Dritten Reich einen sozialistischen, antifaschistischen Staat zu schaffen. Die politische Entwicklung der DDR spiegelt sich unter anderem in ihren Verfassungen, deren erste am 7. Oktober 1949, dem Gründungstag der DDR, in Kraft trat und in den Jahren 1968 und 1974 überarbeitet wurde.

Die erste Verfassung lehnte sich in ihren Grundsätzen an die Reichsverfassung der Weimarer Republik an, in der Präambel wurde der Wille bekundet, „die Freiheit und die Rechte des Menschen zu verbürgen, das Gemeinschafts- und Wirtschaftsleben

in sozialer Gerechtigkeit zu gestalten, dem gesellschaftlichen Fortschritt zu dienen, die Freundschaft mit allen Völkern zu fördern und den Frieden zu sichern.“⁸⁶

Diese Verfassung gliederte sich in drei Teile, in denen die Grundlagen der Staatsgewalt, die Grenzen und Inhalte der Staatsgewalt sowie der Aufbau der Staatsgewalt in 144 Artikeln festgelegt wurden. Sie bestimmte das politische, wirtschaftliche und soziale Handeln des Staates. Die Verfassung trug „ein parlamentarisch-demokratisches Gepräge mit föderalistischen und rechtsstaatlichen Zügen“ (Kowalczyk, 2003, S. 23), deren genaue Umsetzung allerdings keine Realität wurde (s. u.).

Artikel 1 besagt: „Deutschland ist eine unteilbare demokratische Republik; sie baut auf den deutschen Ländern auf“, womit eine Einstaatenlösung für Deutschland als Möglichkeit noch in Betracht gezogen wird. Artikel 3 legt fest: „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“, was in einem späteren Absatz konkretisiert wird: „Die Staatsgewalt muß dem Wohl des Volkes, der Freiheit, dem Frieden und dem demokratischen Fortschritt dienen. Die im öffentlichen Dienst Tätigen sind Diener der Gesamtheit und nicht einer Partei.“

Die erste Verfassung der DDR beinhaltete Grundsätze eines demokratischen Staates. Im zweiten Teil der Verfassung wurden in Artikel 6 bis 18 die „Grundrechte des Bürgers“ festgelegt. Sie beziehen sich auf die Gleichberechtigung von Mann und Frau (Art. 7) und Bürgerrechte wie persönliche Freiheit, Unverletzlichkeit der Wohnung, Postgeheimnis, Niederlassungsfreiheit (Art. 8). Artikel 9 garantiert die Meinungsfreiheit. „Alle Bürger haben das Recht, innerhalb der Schranken der für alle geltenden Gesetze ihre Meinung frei und öffentlich zu äußern und sich zu diesem Zweck friedlich und unbewaffnet zu versammeln“. Darüber hinaus erhielten die DDR-Bürgerinnen und -Bürger mit Artikel 12 und 13 das Recht, Vereinigungen und Vereine zu gründen, was die Gründung von Parteien einschloss, ohne dies explizit festzulegen. Artikel 14 erlaubt die Gründung von Gewerkschaften, Artikel 15 sichert das Recht auf Arbeit zu.

Mit Artikel 6 schuf sich der Staat eine Handhabe, Personen zu verfolgen, die gegen den Artikel verstießen und die neue Staatsmacht nicht anerkannten: „Alle Bürger sind vor dem Gesetz gleichberechtigt. Boykotthetze gegen demokratische Einrichtungen und Organisationen, Mordhetze gegen demokratische Politiker, Bekundung von Glaubens-, Rassen-, Völkerhaß, militaristische Propaganda sowie Kriegshetze und alle sonstigen Handlungen, die sich gegen die Gleichberechtigung richten, sind Verbrechen im Sinne des Strafgesetzbuches. Ausübung demokratischer Rechte im Sinne der Verfassung ist keine Boykotthetze“ [Herv. durch die Autorin]. Mithilfe des Artikels sollte der Machterhalt der zukünftigen Regierung gesichert werden (Laufer, 1998, S. 39).

Die Wirtschaftsordnung sollte „den Grundsätzen sozialer Gerechtigkeit entsprechen“ und so organisiert werden, dass sie „ein menschenwürdiges Dasein“ sichert (Art. 19). Die erste Verfassung gewährleistet privates Eigentum (Art. 22). Zugleich hieß es, „Eigentum verpflichtet“ und „darf dem Gemeinwohl nicht zuwiderlaufen“ (Art. 24),

⁸⁶ Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1949. Online unter: <https://www.verfassungen.de/ddr/verf49.htm> (Abruf am 3. Juli 2025).

womit Enteignungen legitimiert wurden und private Betriebe in Gemeineigentum überführt werden konnten (Art. 27). Es wurden Möglichkeiten der staatlichen Wirtschaftsplanung (Art. 21) eröffnet, Maßnahmen für eine Boden- und Industriereform legitimiert (Art. 22) sowie die Überführung von Bodenschätzen und der Schwerindustrie in Volkseigentum verfügt (Art. 25). Weitere Abschnitte im ersten Teil der Verfassung beschäftigten sich mit Familie und Mutterschaft, Erziehung und Bildung sowie Religion und Religionsgemeinschaften.

Der dritte Abschnitt beschrieb den Aufbau der Staatsgewalt, danach war „höchstes Organ der Republik die Volkskammer“ (Art. 50). Die 400 Sitze besetzten „Abgeordnete des deutschen Volkes“, die „in allgemeiner, gleicher, unmittelbarer und geheimer Wahl nach den Grundsätzen des Verhältniswahlrechtes auf die Dauer von vier Jahren gewählt“ wurden (Art. 51). Artikel 53 legte fest, dass „Wahlvorschläge zur Volkskammer nur von solchen Vereinigungen eingereicht werden [können], die den Voraussetzungen des Artikels 13 Abs. 2 entsprechen“. In der Praxis bedeutete dies, dass nicht nur Parteien, sondern auch Organisationen wie die Freie Deutsche Jugend (FDJ), der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund (FDGB), der Frauenverband und der Kulturverband Kandidatinnen und Kandidaten benennen konnten, die dann nach einem festgelegten Proporz als Abgeordnete zugelassen wurden (Eschenhagen & Judt, 2009, S. 34).

Anders als im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland legte die Verfassung der DDR keine Gewaltenteilung fest, es wurde also keine Unterscheidung getroffen zwischen Gesetzgebung (Legislative) und vollziehender Gewalt (Exekutive). Diese unterlagen nach Artikel 81 der Verfassung den Beschlüssen der Volkskammer (Frevert, 2024, S. 168). Ein Verfassungsgericht, dessen Aufgabe es gewesen wäre, die Beschlüsse der Volkskammer zu kontrollieren, war nicht vorgesehen. Legislative und Exekutive lagen in der Hand der Volkskammer (ebd.). Im Rahmen der Judikative wurden Gerichte für die Bereiche Zivil-, Familien-, Straf- und Arbeitsrecht eingerichtet, die bei der Anwendung juristischer Normen immer die gesellschaftlichen Folgen mitbedenken sollte. Rechtsprechung sollte im Sinne der „sozialistischen Gesetzlichkeit“ erfolgen, die „aus den Verlautbarungen der SED abzuleiten“ waren (Lohmann, 2015, S. 14).

Im Jahr 1968 wurde die erste Verfassung von einer grundlegend veränderten Verfassung abgelöst.⁸⁷ Präambel und Artikel 1 und 2 dieser zweiten Verfassung definierten die DDR nun als einen sozialistischen Staat, der sich in der Verantwortung sah, „der ganzen deutschen Nation den Weg in eine Zukunft des Friedens und des Sozialismus zu weisen“. Artikel 1 besagte:

„Die Deutsche Demokratische Republik ist ein sozialistischer Staat deutscher Nation. Sie ist die politische Organisation der Werktätigen in Stadt und Land, die gemeinsam unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei den Sozialismus verwirklichen.“

Neben der Charakterisierung der DDR als sozialistischer Staat fokussierte diese neue Verfassung einerseits auf die Werktätigen und die Arbeiterklasse als wichtigste Bevöl-

⁸⁷ Verfassung der DDR vom 9. April 1968. Online unter: <https://www.verfassungen.de/ddr/verf68.htm> (Abruf am 3. Juli 2025).

kerungsgruppe. Damit wurde der Arbeiterklasse im Sinne einer „politischen und sozialen Hauptkraft“ erstmals eine besondere Bedeutung für den Aufbau des sozialistischen Staates zugewiesen (Lohmann, 2015, S. 48). Andererseits reklamierte die SED ihren Führungsanspruch. Artikel 2 legte die Prinzipien des Sozialismus und seine positiven Wirkungen für die Bevölkerung dar.

Art. 2. (1) „Alle politische Macht in der Deutschen Demokratischen Republik wird von den Werktätigen ausgeübt. Der Mensch steht im Mittelpunkt aller Bemühungen der sozialistischen Gesellschaft und ihres Staates. Das gesellschaftliche System des Sozialismus wird ständig vervollkommnet.

(2) Das feste Bündnis der Arbeiterklasse mit der Klasse der Genossenschaftsbauern, den Angehörigen der Intelligenz und den anderen Schichten des Volkes, das sozialistische Eigentum an Produktionsmitteln, die Planung und Leitung der gesellschaftlichen Entwicklung nach den fortgeschrittensten Erkenntnissen der Wissenschaft bilden unantastbare Grundlagen der sozialistischen Gesellschaftsordnung.

(3) Die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen ist für immer beseitigt. Was des Volkes Hände schaffen, ist des Volkes eigen. Das sozialistische Prinzip ‚Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seiner Leistung‘ wird verwirklicht.

(4) Die Übereinstimmung der politischen, materiellen und kulturellen Interessen der Werktätigen und ihrer Kollektive mit den gesellschaftlichen Erfordernissen ist die wichtigste Triebkraft der sozialistischen Gesellschaft.“

Es würde zu weit führen, die Verfassung von 1968 in ihren Einzelheiten darzustellen. Wesentlich ist, dass es grundlegende Änderungen gab und einige der ursprünglichen Artikel gestrichen wurden. Diese betreffen die Auflösung der fünf Länder (ursprünglich in Art. 71 bis 80 und 82 geregelt), die bereits 1958 per Gesetz verfügt worden war. An ihrer Stelle wurden 14 Bezirke eingerichtet. Abschnitt III der Verfassung legt die Struktur des Staatsaufbaus fest, der sich in Volkskammer, Staatsrat und Ministerrat sowie örtliche Vertretungen gliedert (Art. 47 bis 85). Im einleitenden Artikel 47 wird der „demokratische Zentralismus“ als „tragendes Prinzip des Staatsaufbaus“ bezeichnet.

Gestrichen wurden die Artikel 40 bis 48 der ersten Verfassung, die die Religionsfreiheit garantierten. An ihre Stelle trat Artikel 39, der jedem Bürger das Recht auf das Bekenntnis zum religiösen Glauben und zur Religionsausübung zugesteht. Weiter heißt es, „die Kirchen und andere Religionsgemeinschaften ordnen ihre Angelegenheiten und üben ihre Tätigkeit in Übereinstimmung mit der Verfassung und den gesetzlichen Bestimmungen der Deutschen Demokratischen Republik“ aus. Eine gewisse Eigenständigkeit der Kirchen blieb also erhalten.

Der in den 1950er und 1960er Jahren eingeschlagene Weg des Aufbaus einer sozialistischen Gesellschaft einschließlich einer auf Planwirtschaft beruhenden Gestaltung des Wirtschaftssystems wurde expliziert und legitimiert (Art. 9 bis 16). Die Regelungen zur Gestaltung des Staates änderten sich nicht grundlegend, wesentlich war die Formulierung des Machtanspruchs der SED als bestimmende Partei (Art. 1) und die Festlegung der Rollen verschiedener staatlicher Leitungsgremien wie der Volkskammer (Art. 48 bis 65), des Staatsrats (Art. 65 bis 77) und des Ministerrats (Art. 78 bis 80).

Die dritte Verfassungsänderung wurde am 7. Oktober 1974 beschlossen und behielt bis zum 2. Oktober 1990 ihre Gültigkeit. Es gibt im Gegensatz zu früheren Fassungen keine Präambel mehr, in Artikel 1 wurde die Eigenständigkeit der DDR als sozialistischer Staat betont und ihre antifaschistische Tradition hervorgehoben:

„In Fortsetzung der revolutionären Traditionen der deutschen Arbeiterklasse und gestützt auf die Befreiung vom Faschismus hat das Volk der Deutschen Demokratischen Republik in Übereinstimmung mit den Prozessen der geschichtlichen Entwicklung unserer Epoche sein Recht auf sozial-ökonomische, staatliche und nationale Selbstbestimmung verwirklicht und gestaltet die entwickelte sozialistische Gesellschaft.

Erfüllt von dem Willen, seine Geschicke frei zu bestimmen, unbeirrt auch weiter den Weg des Sozialismus und Kommunismus, des Friedens, der Demokratie und Völkerfreundschaft zu gehen, hat sich das Volk der Deutschen Demokratischen Republik diese sozialistische Verfassung gegeben“ (Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1974).

Der Wille der DDR, sich als sozialistische Gesellschaft weiterzuentwickeln, wurde in Artikel 2 der Verfassung unterstrichen.

„[...] Der Mensch steht im Mittelpunkt aller Bemühungen der sozialistischen Gesellschaft und ihres Staates. Die weitere Erhöhung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus des Volkes auf der Grundlage eines hohen Entwicklungstempos der sozialistischen Produktion, der Erhöhung der Effektivität des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und des Wachstums der Arbeitsproduktivität ist die entscheidende Aufgabe der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ (ebd.).

In dieser Verfassung wurde erstmals die Bindung der DDR an die Sowjetunion („Die Deutsche Demokratische Republik ist für immer und unwiderruflich mit der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken verbündet“) und an die anderen sozialistischen Staaten („Die Deutsche Demokratische Republik ist untrennbarer Bestandteil der sozialistischen Staatengemeinschaft“) hervorgehoben (Art. 6 Abs. 2). Zudem wurde ihre internationale Einbindung und ihr Bemühen um Frieden und Sicherheit in Europa sowie ihr Einsatz für die allgemeine Abrüstung betont (Art. 6 Abs. 4). Grundlegende Prinzipien, wie der weitere Ausbau einer an den ökonomischen Gesetzen des Sozialismus orientierten Volkswirtschaft auf Grundlage sozialistischer Produktionsverhältnisse, blieben erhalten (Art. 9). Als Ziele wurden genannt die „Stärkung der sozialistischen Ordnung, der ständig besseren Befriedigung der materiellen und kulturellen Bedürfnisse der Bürger, der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und ihrer sozialistischen gesellschaftlichen Beziehungen“ (Art. 9 Abs. 2).

In Artikel 21 Absatz 1 legten die politischen Rechte der Bevölkerung fest: „Jeder Bürger der Deutschen Demokratischen Republik hat das Recht, das politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Leben der sozialistischen Gemeinschaft und des sozialistischen Staates umfassend mitzugestalten. Es gilt der Grundsatz ‚Arbeite mit, plane mit, regiere mit!‘“ Es folgen Hinweise auf verschiedenen Möglichkeiten der politischen Partizipation und Mitbestimmung. Wie in den früheren Verfassungen wurde das Recht auf Arbeit (Art. 24), das Recht auf Bildung (Art. 25), auf freie Meinungsäußerung sowie Presse-, Rundfunk- und Fernsehfreiheit (Art. 27), auf Versammlungs- und

Vereinigungsfreiheit (Art. 28 und 29) garantiert. Freizügigkeit galt nur innerhalb des Staatsgebiets der DDR (Art. 32). Aspekte wie Erholung und Freizeit, Gesundheits- und Sozialfürsorge, das Recht auf eine angemessene Wohnung, der Schutz der Familie und die Gleichberechtigung von Frauen und Männern wurden ebenfalls festgelegt.

Die Verfassungen der DDR als Grundlage des gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Handelns verdeutlichen die Intentionen der Gründergeneration der DDR, einen antifaschistischen, auf marxistisch-leninistischen Prinzipien gegründeten sozialistischen Staat aufzubauen. Ihr erklärtes Ziel war es, sich für den Frieden in der Welt einzusetzen, die Lebensbedingungen der Bevölkerung zu verbessern und Gleichberechtigung herzustellen. Zugleich ordnete sich der Staat dem sowjetischen Einflussbereich zu und war sowohl politisch als auch wirtschaftlich von der Sowjetunion abhängig.

Eine Analyse der historischen Entwicklung der DDR vor dem Hintergrund der in den Verfassungen formulierten Idealen einer sozialistischen Gesellschaft zeigt einen erheblichen Widerspruch zwischen den angestrebten Idealen und der Lebenswirklichkeit der Bevölkerung. Dieses Missverhältnis führte im Laufe der Geschichte der DDR zu Disparitäten, Spannungen und Polarisierungen zwischen der Staatsmacht und den Erwartungen der Bevölkerung an die gesellschaftliche Entwicklung.

Die Widersprüche zwischen Ideal und Wirklichkeit manifestierten sich in verschiedenen gesellschaftlichen Dimensionen und schränkten die in der ursprünglichen Verfassung festgelegten Rechte der Bevölkerung teilweise außerordentlich ein. Zwar wurde das politische System entsprechend den Vorgaben der ersten Verfassung organisiert, indem 1949 die Volks- und Länderkammer gegründet wurden; letztere wurde aber in der Verfassung von 1968 nicht mehr aufgenommen (Art. 50 bis 80). Die Einsetzung der Regierung erfolgte nach den formalen Bestimmungen und es wurde ein Präsident bestimmt (Art. 81 bis 90 und 101 bis 108). Auch die Umgestaltung der Wirtschaft (Art. 19 bis 29) sowie einige der materiellen Rechte bezogen auf die Gleichberechtigung der Frauen, die Errichtung eines Erziehungs- und Bildungssystems, eines Sozial- und Gesundheitssystems sowie das Recht auf Arbeit, Erholung und Urlaub wurden entsprechend den Vorgaben umgesetzt (Art. 7, 18, 30 bis 33, 35 bis 39) (Amos, 2019, S. 10).

Dagegen wurden andere Grundsätze der Verfassung nicht verwirklicht. Insbesondere die Artikel, die Grundrechte der Einzelnen festlegten, wie die Meinungsfreiheit, Recht auf Freizügigkeit, auf Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit, erhielten keine Gültigkeit. Auch Rechtsschutz- und Rechtssicherheitsgarantien des Einzelnen gegenüber dem Staat wurden nicht verwirklicht; ebenso wenig erfolgte die Einrichtung einer unabhängigen Gerichtsbarkeit. Darüber hinaus wurden Rechte wie das Postgeheimnis, die Unverletzlichkeit der Wohnung und das Verbot der Zensur (bezogen auf Presse, Rundfunk und Fernsehen) nicht eingehalten. Der in der Verfassung von 1949 aufgenommene Artikel 6 Absatz 2, der „die Boykotthetze gegen demokratische Einrichtungen und Organisationen“ und die „Kriegshetze“ verbot, wurde als Strafgesetz behandelt, ohne eine Strafanandrohung zu enthalten. Dennoch wurde er „Teil der

Grundlage des politischen Strafrechts in der DDR und wurde angewandt, um gegen den politischen Gegner strafrechtlich vorzugehen“ (Amos, 2019, S. 10).

Auf politischer Ebene wurde die in der Verfassung zugesicherte demokratische Beteiligung der Bevölkerung durch den Machtanspruch der SED und die erzwungene Zustimmung der übrigen Parteien an ihre Politik faktisch ausgeschlossen. Zur Sicherung der eigenen Herrschaftsansprüche gründete die SED 1950 das Ministerium für Staatssicherheit (MfS), dessen Hauptaufgabe es war, die Bevölkerung der DDR zu beobachten, zu bespitzeln und politisch zu kontrollieren. Das vom MfS aufgebaute System der gegenseitigen Überwachung, perfektioniert durch die Anwerbung sogenannter informeller Mitarbeiter (IM), führte zwangsläufig zu politischer Vorsicht und Zurückhaltung eines Teils der Bevölkerung. Das verfassungsgemäße Recht auf freie Meinungsäußerung wurde vor dem Hintergrund drohender Verfolgung und Bestrafung durch die Staatsmacht nur sehr vorsichtig oder gar nicht wahrgenommen. Damit wurde auch jahrzehntelang jegliche offene Opposition gegen den Staat unterdrückt und verfolgt (Martin, 2001, S. 186).

Die Hegemonialansprüche der SED, verbunden mit einer systematischen Verfolgung Andersdenkender, „die staatlich-staatsparteiliche Lenkung und Kontrolle sozialer Prozesse durch Partei und Staat“, die zu einer „Durchherrschaft der DDR-Gesellschaft“ führten (Kocka, 1994, S. 35), mündeten nach der Wende im Rahmen der vertieften Analyse der historischen Entwicklung der DDR zu dem weitgehend übereinstimmenden Urteil, das politische System der DDR als „Diktatur“ zu bezeichnen bzw. als „totalitär“ zu einzuschätzen (Jesse, 1994, S. 11). Der Sozialhistoriker Jürgen Kocka begründet diese Einschätzung folgendermaßen:

„Sie [die DDR, C. Z.] besaß ein Herrschaftssystem, das Menschen- und Bürgerrechte systematisch verletzte. Es fehlte an der wirksamen Begrenzung der Staatsmacht durch Verfassung und Recht, an Gewaltenteilung und Unabhängigkeit der Justiz. Kennzeichnend waren die faktische Einparteiherrschaft, der Hegemonialanspruch einer institutionalisierten Ideologie, die Ablehnung von legitimer Opposition, die Verneinung des politisch-weltanschaulichen Pluralismus und das Fehlen eigenständiger intermediärer Institutionen. Das Regime setzte moderne Massenbeeinflussungs- und Massenüberwachungsmittel ein – Propaganda und Repression, Verführung und Terror – und erreichte zeitweise erhebliche Massenmobilisierung, im Unterschied zu traditionelleren Formen diktatorischer Herrschaft“ (Kocka, 1994, S. 35).

Die DDR hatte laut Kocka Ähnlichkeiten mit verschiedenen Diktaturen des 20. Jahrhunderts, was sie mit Diktaturen kommunistischer oder faschistischer Prägung vergleichbar macht – aber nicht gleichsetzt. Als besonders tragfähig hat sich die Anwendung des diktaturhistorischen Ansatzes in Bezug auf die „Untersuchung des politischen Systems, des Herrschaftsapparats und der Herrschaftsmechanismen“ erwiesen, „also etwa in Studien zur Staatspartei oder zu den Propagandamethoden des SED-Staats“ (ebd.). Der Ansatz kann auch für sozialisatorische Analysen fruchtbar gemacht werden, wenn „die Aufmerksamkeit auf die politischen Konstitutionsbedingungen der DDR-Gesellschaft“ gelenkt wird (ebd.) sowie, so hebt Kocka hervor, „auf die Folgen und Grenzen dieses Prozesses (ebd., Herv. i. O.).

7.2.3 Von der Staatsgründung bis zum Mauerbau (1949–1961)

Die DDR wurde mit dem Ziel gegründet, einen antifaschistischen, sozialistischen Arbeiter- und Bauernstaat aufzubauen, der sich auf den Marxismus-Leninismus berief. Sie verstand sich als moderner Staat, dessen soziale und ökonomische Ordnung der Bevölkerung Gleichheit und soziale Sicherheit garantieren sollte und der die Erziehung „eines neuen, nicht mehr am individuellen Eigennutz orientierten, sozialistischen Menschentyps“ anstrebte (Kocka, 1994, S. 36) Geplant war ein

„revolutionäre[s] Umgestaltungskonzept, das sich als eminent modern verstand und das politisch-diktatorisch initiiert, durchgesetzt und gewährleistet werden sollte, und zwar mit Hilfe eines dafür geeigneten allumfassenden Herrschaftsapparats, den die SED als ‚Partei neuen Typs‘ schon bald nach ihrer Gründung und schon vor Entstehung der DDR aufzubauen begann“ (ebd.).

Nach der Staatsgründung am 7. Oktober 1949 wurden politische, ökonomische und gesellschaftliche Strukturbildungsprozesse in die Wege geleitet, um möglichst schnell über einen funktionsfähigen Staat und Staatsapparat zu verfügen. In der Periode zwischen 1949 und 1961 integrierte sich die DDR unter der Führung des Generalsekretärs der SED, Walter Ulbrich (1893–1973), immer stärker in den sowjetischen Einflussbereich, der begann, den Staat nach sowjetischem Vorbild politisch und wirtschaftlich zu gestalten (Bleek, 2021, S. 179).

Den Beginn der 1950er Jahre zeichnet eine durchgreifende Umgestaltung des Wirtschaftssystems aus, Ziele waren die Enteignung der noch bestehenden Privatindustrie, die Kollektivierung der Landwirtschaft durch die Gründung landwirtschaftlicher Produktionsgenossenschaften und der Aufbau staatlich gelenkter Industriebetriebe (Bleek, 2021, S. 179). Diese Umstrukturierungen führten zu Verschiebungen im Staatshaushalt, zum Abbau von Subventionen und zu Preissteigerungen, zu Kürzungen bei Lohnzuschlägen und zur Erhöhung der Arbeitsnormen, einhergehend mit der Verknappung von Waren für den alltäglichen Gebrauch sowie bei der Versorgung mit Lebensmitteln. Die Unzufriedenheit der Bevölkerung mit der Versorgungssituation, aber auch der staatliche Kampf gegen „die Kirchen, gegen selbständige Unternehmer und freie Bauern sowie gegen die bürgerlichen Mittelschichten“ führte zu vermehrten Fluchtbewegungen in die Bundesrepublik (Kowalczyk, 2003, S. 13).

Der Umbau des Staates und die daraus folgenden Veränderungen erzeugten Konflikte und soziale Spannungen. Die Arbeiterschaft begann gegen den Kurs der SED, der Regierung und des Ministeriums für Staatssicherheit zu demonstrieren (Hoffmann, 2024, S. 18). Die Bauarbeiter riefen am 16. Juni 1953 zu Arbeitsniederlegungen und Demonstrationen in Ost-Berlin auf.

„Daraus entwickelte sich am 17. Juni eine Volkserhebung in der gesamten DDR, in deren Verlauf es in mehr als 560 Orten, darunter alle Industriezentren, zu Streiks und Demonstrationen kam. Rund 10 % der Arbeitnehmer beteiligten sich am wirtschaftlichen Aufstand. Die ursprünglich wirtschaftlichen Forderungen, die von der Rücknahme der Normenerhöhungen ausgingen, entwickelten sich schnell zu weitgehenden politischen Forderungen wie dem Rücktritt der Regierung, der Ablösung Ulbrichts, freien Wahlen“ (Müller, 2002, S. 345).

Der Konflikt eskalierte in einer Art und Weise, dass die sowjetische Besatzungsmacht seine Niederschlagung verfügte, indem über viele Städte der Ausnahmezustand verhängt wurde. Die Kasernierte Volkspolizei (KVP) und das Ministerium für Staatssicherheit (MfS) waren neben den in der DDR stationierten sowjetischen Soldaten daran beteiligt. Auf Seiten der Demonstrierenden waren zwischen 60 und 80 Todesopfer zu beklagen, durch Racheakte kamen vermutlich auch bis zu 15 Staatsvertreter zu Tode (Kowalczuk, 2003, S. 62). Nach Niederschlagung der Erhebung folgte eine der größten Verhaftungswellen in der Geschichte der DDR durch Staatssicherheit und Polizei. Schätzungen gehen davon aus, dass zwischen 1953 und 1955 ca. 13.000 bis 15.000 Menschen festgenommen wurden (ebd.). Etwa 1.500 Personen wurden zu Haftstrafen verurteilt, die zwischen einem und zehn Jahren betrug. Über zwei Personen wurde von der DDR-Gerichtsbarkeit die Todesstrafe verhängt (ebd., S. 63). Auch die sowjetischen Truppen nahmen Demonstrierende fest. Man vermutet, dass zwischen 500 und 750 Personen von Sowjetischen Militärtribunalen verurteilt wurden, 18 Personen erhielten die Todesstrafe (ebd., S. 62 f.).

Die DDR-Regierung machte „faschistische Kräfte“ für den Aufstand verantwortlich, die Regierung der Bundesrepublik sah darin einen Aufruf zur deutschen Einheit, weshalb der 17. Juni in der Bundesrepublik bis 1990 als Staatsfeiertag galt (Hoffmann, 2024, S. 18). Nach der Niederschlagung des Volksaufstands hielt sich die Bevölkerung der DDR mit öffentlichen politischen Äußerungen zurück, da die sowjetische Besatzungsmacht die Regierung stützte und keine politischen und gesellschaftlichen Änderungen zu erwarten waren (ebd.). Um weitere Aufstände zu verhindern, änderte die SED nach dem Tod Stalins 1953 ihren politischen Kurs moderat und verbesserte die wirtschaftliche Versorgung der Bevölkerung. Auch die Einstellung der Reparationszahlungen an die Sowjetunion trug zur Entlastung der Volkswirtschaft der DDR bei. Die Bevölkerung reagierte auf die Erfahrung der Niederschlagung des Aufstands unterschiedlich. Entweder „führten Desillusionierung und Verbitterung [...] nicht selten zur Suche nach unpolitischen Nischen“ (Malycha, 2011, S. 28) oder die Menschen „passten sich dauerhaft an, und es gab auch Fälle gesteigerter Loyalität gegenüber Staat und Partei“ (ebd.).

Zudem entschieden sich viele Menschen zur Flucht aus der DDR. In Folge des 17. Juni verließen 1953 ca. 330.000 Personen ihr Land Richtung Bundesrepublik (Kowalczuk, 2003, S. 77). Es wird geschätzt, dass zwischen 1949 und 1961 insgesamt 2,7 Mio. Menschen aus der DDR flohen (Müller, 2002, S. 361), bis 1989 waren es etwa 3,8 Millionen.⁸⁸ Von diesen wanderten rund 400.000 auf legalem Weg aus, die anderen erfüllten den Straftatbestand der Republikflucht, der 1957 verschärft wurde. In umgekehrte Richtung wanderten zwischen 1949 und 1989 ca. eine halbe Million Personen in die DDR ein. Dabei handelte es sich entweder um ehemalige Flüchtlinge, die in die DDR zurückkehrten, oder um Staatsangehörige der Bundesrepublik Deutschland,

⁸⁸ Diverse Quellen (Anita-Tykve-Verlag). (31. Dezember 2002). Übersiedlungen zwischen der DDR und der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis 1990 [Graph]. In Statista, online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/248905/umfrage/uebersiedlungen-zwischen-der-ddr-und-der-bundesrepublik-deutschland/> (Abruf am 3. Juli 2025).

die sich in der DDR niederließen und die dort als „Zuziehende“ bezeichnet wurden (Schmelz, 2002, S. 14).

In den 1950er Jahren konsolidierte sich die Wirtschaft und die DDR integrierte sich durch verschiedene Verträge (Warschauer Pakt 1955; Staatsvertrag mit der Sowjetunion 1955) weiter in den sowjetischen Machtbereich, was ihre Souveränität als Staat einschränkte. Die Wirtschaft, insbesondere die Schwer- und Chemieindustrie, wurde in den 1950er Jahren auf der Grundlage planwirtschaftlicher Fünfjahrespläne ausgebaut und es erfolgte eine Umstrukturierung der Wirtschaft zugunsten volkseigener Betriebe (VEB) und Genossenschaften, während Privatbetriebe zurückgedrängt wurden. Diese Maßnahmen führten auch zu einer sozialen Umschichtung. 1955 gehörten 78 Prozent aller Berufstätigen der Arbeiterschaft (4,5 Mio.) an oder waren Angestellte (1,7 Mio.), während sich die Zahl der im privaten Handwerk und Handel Beschäftigten sowie der Selbstständigen verringerte (Kowalczyk, 2003, S. 109). Diese Umstrukturierungen führten zu Produktionssteigerungen in der Schwerindustrie, während die Konsumgüterindustrie weitgehend vernachlässigt wurde. (ebd., S. 122).

Als große Herausforderung erwies sich darüber hinaus die regelmäßige und ausreichende Versorgung der Bevölkerung mit Lebensmitteln. Dies wird u. a. auf die Umstrukturierung der Landwirtschaft von privatwirtschaftlich geführten Betrieben in eine staatliche Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft (LPG) zurückgeführt. Die Folge der Umstellung waren einerseits Ertragseinbußen. Andererseits fehlten Arbeitskräfte, denn die schlechten Arbeits- und Lebensbedingungen auf dem Land führten in den 1950er Jahren vermehrt zur Landflucht, mit negativen Folgen für die Produktion landwirtschaftlicher Güter und damit für die Versorgung der Bevölkerung (ebd., S. 118).

Um eine weitere Abwanderung in den Westen zu verhindern, veranlasste Walter Ulbricht am 13. August 1961 entgegen seinen öffentlichen Beteuerungen den Bau der Berliner Mauer, was die weitgehende Abschottung der DDR nach Westen bedeutete. Ab 1953 war bereits die ca. 1.400 km lange innerdeutsche Grenze errichtet worden, die nach und nach weiter abgesichert wurde. Dennoch war es bis Sommer 1961 noch möglich, über die Sektorengrenze in Berlin ungehindert in die Bundesrepublik zu gelangen. Die Menschen flohen sowohl aus politischen als auch aus persönlichen Gründen. So lehnte ein großer Teil der Bevölkerung den politischen Kurs der SED ab, insbesondere die Wiederbewaffnung und die Gründung der Nationalen Volksarmee (NVA), die sich 1956 etwa im gleichen Zeitraum ereignete wie der Aufbau der Bundeswehr in der Bundesrepublik Deutschland (Hoffmann, 2024, S. 25). Weitere Gründe waren die schlechte Versorgungslage und eine geringe Aussicht auf eine Erhöhung des privaten Lebensstandards. Die Geflüchteten waren etwa zur Hälfte jünger als 25 Jahre, sodass der Verlust an zumeist gut ausgebildeten Arbeitskräften sowie die drohende Überalterung der Bevölkerung die vorrangigen Gründe für den Bau der Mauer darstellten (ebd., S. 26). „Der Mauerbau im August 1961 war der verzweifelte Versuch der SED-Führung, den drohenden Kollaps der DDR und die damit verbundene Machteinbuße zu verhindern“ (Malycha, 2011, S. 33). Die SED-Regierung bezeichnete die Mauer später öffentlich als „antifaschistischen Schutzwall“ gegen westliche Einflüsse. 1961 wird auch als zweite oder eigentliche Gründung der DDR bezeichnet (Eschenhagen & Judt,

2008, S. 113). Die Mauer und die Schließung der Zonengrenze bestimmten bis 1989 das Verhältnis zwischen der DDR und der Bundesrepublik.

7.2.4 Reformen und Modernisierung (1961–1971)

Als Folge des Mauerbaus wurde die Abwanderung von Arbeitskräften gestoppt, was zu einer vorläufigen Stabilisierung der wirtschaftlichen Lage der DDR führte. Die SED entwickelte 1963 das Neue ökonomische System (NÖS), das 1967 in das Ökonomische System des Sozialismus (ÖSS) transformiert wurde, um das bis dahin zentral verwaltete Wirtschaftssystem vorsichtig zu reformieren (Ihme-Tuchel, 1998, S. 46). Die Umstrukturierung der Wirtschaft insbesondere durch Enteignungen schritt zwar voran, bis 1963 waren 70 Prozent aller Betriebe in Volkseigentum übergegangen, ca. 15 Prozent wurden Genossenschaften, sieben Prozent halbstaatliche Betriebe und nur noch acht Prozent der Betriebe befanden sich in privater Hand (1950 galt dies noch für 40 Prozent aller Betriebe) (Eschenhagen & Judt, 2008, S. 130). Die Reformen führten zunächst zu einer Verbesserung der wirtschaftlichen Situation, sodass die DDR zur zweitstärksten Industriemacht im Rahmen des Rates für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW)⁸⁹ wurde, deren Mitglied sie seit 1950 Mitglied war (Müller, 2002, S. 370). Allerdings erreichte die Produktivität dauerhaft nicht das gewünschte Ausmaß, daher nahm die SED die Reformen 1970 wieder zurück und kehrte zu bisherigen Prinzipien der zentralen Wirtschaftsplanung zurück.

Die innenpolitische Entwicklung in den 1960er Jahren zeichnete sich einerseits durch die Verbesserung der Lebensbedingungen der Bevölkerung aus. Durch den Bau der Mauer und die Unterbindung der Fluchtbewegungen stabilisierte sich der soziale Zusammenhalt der Bevölkerung, die SED lockerte einige Einschränkungen, die bis dahin etwa im Rahmen von Kulturausübung galten. So wurden westliche Einflüsse wie Beat- und Rockmusik geduldet und es konnten sich Ansätze einer alternativen Jugendkultur jenseits der Freien Deutschen Jugend entwickeln, indem einige Jugendbands gegründet wurden. Es entstand auch eine Punk-Szene (Hoffmann, 2024, S. 36). Verwandtenbesuche von DDR-Rentnerinnen und -Rentnern wurden ab 1964 erleichtert. Sie erhielten auf Antrag das Recht, bis zu vier Wochen in die Bundesrepublik und nach Westberlin zu reisen (Eschenhagen & Judt, 2008, S. 137).

In der Rückschau vertritt der Historiker Ilko-Sascha Kowalczyk (2003) die Meinung, dass der Mauerbau die DDR-Gesellschaft stabilisierte. Sie wurde dadurch

„zu jener ‚geschlossenen Gesellschaft‘, die sie bis 1989 blieb. Sie kam gewissermaßen zu sich selbst. Angesichts der scheinbaren Endgültigkeit des Mauerbaus und der Untätigkeit des Westens begannen viele Menschen, sich mit den Gegebenheiten zu arrangieren. Die oft beschriebene Pseudo-Idylle in der DDR wurde erst möglich durch die Mauer. Sie war insofern nicht allein ein Bauwerk, sondern Voraussetzung für eine Lebensform. Im Laufe der Jahre wurden die Sperranlagen technisch immer perfekter, politisch aber zunehmend brüchiger“ (ebd., S. 22).

89 Der Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW) wurde 1949 als sozialistisches Pendant zum Marshall-Plan (*Organisation für europäische für wirtschaftliche Zusammenarbeit, OEEC*) gegründet. Wie der Marshall-Plan, der auf Initiative der US-Regierung entstand und die wirtschaftliche Entwicklung der westeuropäischen Staaten unterstützen sollte, war es Ziel des von der Sowjetunion gegründeten RGW, die wirtschaftliche Entwicklung der osteuropäischen Staaten zu fördern.

Außenpolitisch bemühte sich die DDR-Regierung ab Mitte der 1960er Jahre international um die Anerkennung als Staat, es wurden Freundschafts- und Beistandsverträge mit verschiedenen Ostblockstaaten geschlossen und Kontakte mit Entwicklungsländern geknüpft (Eschenhagen & Judt, 2008, S. 145, S. 159).

Bedeutsam für die weitere Entwicklung einer kollektiven Identität und das Selbstbewusstsein der DDR-Bevölkerung war 1968 die Einsetzung der neuen sozialistischen Verfassung. Sie erklärte die DDR zum „sozialistischen Staat deutscher Nation“ und schrieb zugleich den Führungsanspruch der SED als marxistisch-leninistische Partei fest (ebd., S. 164; → Kap. 7.1.2).

Die soziale und kulturelle Öffnung wurde ab Mitte der 1960er Jahre wieder zurückgenommen. Das Zentralkomitee der SED entschied auf seiner elften Plenumsitzung, kritische Intellektuelle, bildende Künstler, Liedermacher und Literaten zu reglementieren. Es wurden Aufführungs-, Auftritts- und Publikationsverbote erteilt, um öffentliche Kritik an den gesellschaftlichen und politischen Zuständen zu unterbinden (Malycha, 2011, S. 44).

Ende der 1960er Jahre erfolgte eine vorsichtige Annäherung zwischen den beiden deutschen Staaten. Nachdem in der neuen sozialistischen Verfassung eine Aufhebung der Teilung Deutschlands nur auf sozialistischer Grundlage als Möglichkeit dargelegt wurde und die DDR zugleich um internationale Anerkennung rang, erfolgte in der Bundesrepublik unter dem sozialdemokratischen Bundeskanzler Willy Brandt (1913–1992) und der ersten sozial-liberalen Koalition (1969–1972) ein Umdenken in Bezug auf die Möglichkeiten, die Teilung Deutschlands zu überwinden.

Brandt berief sich dabei auf die – allerdings gescheiterten – Bemühungen verschiedener Vorgängerregierungen, diplomatische Beziehungen zur Sowjetunion und zu anderen Ostblockstaaten aufzubauen. Dies ließ sich in den 1950er und 1960er Jahren nicht umsetzen, weil die Regierungen auf der Anerkennung bestimmter Rechtspositionen beharrten: der Grenzen von 1937, der Nichtanerkennung der DDR sowie die der Hallstein-Doktrin⁹⁰ aus dem Jahr 1955 (ebd., S. 383).

Obwohl die Opposition im deutschen Bundestag die Ostpolitik ablehnte, unterzeichnete Brandt 1970 sowohl den deutsch-sowjetischen als auch den deutsch-polnischen Vertrag, womit faktisch die Realität der deutschen Teilung und die Ost-West-Grenze von 1945 anerkannt wurde (Eschenhagen & Judt, 2008, S. 175). Diese Verträge trugen zur Entspannung im Ost-West-Konflikt bei und förderten gleichzeitig die Integration der Bundesrepublik in den Westen. Zwei Treffen zwischen Bundeskanzler Brandt und dem Vorsitzenden des DDR-Ministerrats Willi Stoph (1914–1999) im Jahr 1970 zeitigten aber kaum Ergebnisse, da Stoph das Viermächte-Abkommen nicht anerkannte und zugleich die völkerrechtliche Anerkennung der DDR forderte, ohne welche er nicht mit der Bundesrepublik verhandeln wollte. Trotzdem begannen im November

90 Bei der Hallstein-Doktrin handelt es sich um einen außenpolitischen Grundsatz, der von 1955 bis 1969 für die Bundesregierungen der Bundesrepublik Deutschland handlungsleitend war. Die Doktrin ging vom Alleinvertretungsanspruch der Bundesrepublik in Bezug auf die legitime Vertretung der Interessen des deutschen Volkes im Ausland aus (Müller, 2002, S. 352). Konkret bedeutete dies, dass die Bundesrepublik auf der internationalen Nicht-Anerkennung der DDR durch Drittstaaten bestand. Eine solche würden die bundesrepublikanischen Regierungen als unfreundlichen Akt werten. Ein Standpunkt, den die DDR ihrem Selbstverständnis nach nicht akzeptieren konnte, da sie selbst um internationale Anerkennung als souveräner Staat bemüht war.

1970 auf der Ebene von Staatssekretären Gespräche über Verkehrsfragen, Transitabkommen und einen Grundlagenvertrag (ebd., S. 177).

7.2.5 Zwischen Annäherung und Abgrenzung, Aufbruch und Stagnation (1971–1982)

Der Beginn der 1970er Jahre war gekennzeichnet von der Entspannungspolitik der Regierung Brandt, was das Verhältnis zwischen der DDR und der Bundesrepublik Deutschland verbesserte. Im September 1971 unterzeichneten die drei Westmächte und die Sowjetunion das Berlin-Abkommen, wodurch bilaterale Verhandlungen erleichtert wurden. 1972 wurde der Grundlagenvertrag zwischen beiden Staaten geschlossen, der als Rahmenvertrag für weitere Abkommen diente und die Besonderheit der Beziehungen zwischen der DDR und der BRD anerkannte. Trotz des Widerstands der Opposition im Bundestag ebnete der Vertrag den Weg für die längerfristige politische Zusammenarbeit. Die 1982 gewählte Koalition zwischen der CDU und der FDP unter Bundeskanzler Helmut Kohl (1930–2017) und Außenminister Dietrich Genscher (1927–2016) orientierte sich an dem Vertrag und führte die Politik der Annäherung fort (Hoffmann, 2024, S. 43). Der Grundlagenvertrag eröffnete beiden Staaten mehr Möglichkeiten, internationale Verträge abzuschließen. Im September 1973 wurden sowohl die DDR als auch die Bundesrepublik Deutschland in die Vereinten Nationen aufgenommen, 1975 zeichneten beide Staaten die Schlussakte von Helsinki zur Konferenz zur Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE)⁹¹ mit (Bleek, 2021, S. 181).

Innenpolitisch waren die 1970er Jahre in der DDR geprägt vom Machtwechsel von Walter Ulbricht (1893–1973), der 1971 auf Veranlassung des sowjetischen Staatsoberhauptes Leonid Iljitsch Breschnew (1906–1982) zurücktrat, zu Erich Honecker (1912–1994) als neuem Vorsitzenden des Zentralkomitees der SED. Honeckers Politik zielte auf die Stabilisierung der Gesellschaft durch den Ausbau sozialer Leistungen, regelmäßige Lohn- und Rentenerhöhungen, Wohnungsbau und den Ausbau der Kinderbetreuung (Malycha, 2011, S. 49 f.).

Ebenfalls in die erste Hälfte der 1970er Jahre fiel eine Liberalisierung und Öffnung der Kulturpolitik in Richtung Breiten- und Popkultur. Beispielsweise entwickelte das Fernsehen der DDR populäre Unterhaltungssendungen. „Zudem förderte der Staat jetzt mehr als zuvor vielfältige Formen der Laienkunst sowie folkloristische Zirkel, unterstützte Jugendclubs und Diskotheken mit finanzieller Ausstattung und baute das Netz der Kulturhäuser aus“ (ebd., S. 56). Trotzdem bestimmte die SED weiterhin

91 Die Konferenz zur Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) war eine gemeinsame Konferenz ost- und westeuropäischer Staaten, der Sowjetunion, der USA und Kanada, die erstmals 1972 zusammentrat. Ziel war es, zu einer Vereinbarung über Frieden und Zusammenarbeit in Europa zu kommen. In der Schlussakte von Helsinki aus dem Jahr 1975 findet sich dieser Beschluss. Sie gliedert sich in drei inhaltliche Bereiche, die politisch-militärische Themen, Wirtschafts- und Umwelthemen sowie humanitäre Themen betreffen. Die unterzeichnenden Staaten stimmten der nationalen Souveränität der Unterzeichnerstaaten und der Unverletzlichkeit der Grenzen zu und verpflichteten sich auf eine Intensivierung der wirtschaftlichen, technischen und wissenschaftlichen Zusammenarbeit sowie auf die Beachtung der Menschenrechte. Die Berücksichtigung von Sicherheitsfragen sollte die Kooperation zwischen den europäischen Staaten erleichtern und ein friedliches Miteinander ermöglichen. Dieser ersten Konferenz folgten weitere. 1995 wurde die KSZE in OSZE (Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit) umbenannt. Sie hat heute 57 Mitglieder. Quelle zur KSZE: https://de.wikipedia.org/wiki/Konferenz_über_Sicherheit_und_Zusammenarbeit_in_Europa. (Abruf am 3. Juli 2025), Quelle zur OSZE: https://de.wikipedia.org/wiki/Organisation_für_Sicherheit_und_Zusammenarbeit_in_Europa#Teilnehmerstaaten (Abruf am 3. Juli 2025).

die Kulturpolitik. Kritik am Regime war unerwünscht. Erfolgte sie dennoch, konnte dies schwerwiegende Konsequenzen für Kunstschaffende sowie Schriftstellerinnen und Schriftsteller haben und Publikations- und Auftrittsverbote, Bespitzelung und Verhöre durch die Staatssicherheit oder öffentliche Diffamierung nach sich ziehen (ebd., S. 57). Einen besonders spektakulären Fall in dieser Hinsicht stellte die Ausweisung des Liedermachers Wolf Biermann dar, dem nach einem Konzertauftritt in Köln, in dessen Verlauf er die DDR-Führung kritisiert hatte, 1976 die Wiedereinreise in die DDR verboten und die Staatsbürgerschaft entzogen wurde (ebd., S. 57).

Ende der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre zeigte sich ein gewisser Widerspruch zwischen der internationalen Anerkennung der DDR und den innenpolitischen Bedingungen. Die Militarisierung der Gesellschaft – die in der Bundesrepublik zur gleichen Zeit erfolgte – stieß auf Ablehnung großer Teile insbesondere der jüngeren Bevölkerung. Hinzu kam, dass sich die Versorgungslage mit Gebrauchsgütern trotz hoher staatlicher Subventionierung verschlechterte (ebd., S. 64f.). Fehlende Investitionen in Industrieanlagen führten vermehrt zu Havarien und Betriebsunfällen, was die Produktivität negativ beeinflusste (ebd., S. 66).

In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre nahmen wirtschaftliche Probleme wieder zu, es entstanden Versorgungsengpässe für Waren des täglichen Gebrauchs. Zudem wurde unter Erich Honecker die politische Kontrolle Andersdenkender rigider. Dies stand im Gegensatz zu Vereinbarungen der KSZE-Schlussakte, die die Regierung der DDR ebenso wie die Regierung der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet hatten. Darauf Bezug nehmend, erwartete die Bevölkerung insbesondere eine größere Freizügigkeit in Bezug auf Reisen. Reformorientierte Kräfte forderten zudem offener die Einhaltung der Menschenrechte und der Meinungs- und Pressefreiheit, die durch die KSZE-Schlussakte garantiert wurde (Eschenhagen & Judt, 2009, S. 217).

Darüber hinaus steigerte sich die Unzufriedenheit der jüngeren Generation, die kaum berufliche Entfaltungs- und Aufstiegsmöglichkeiten erhielt, was ihren Unwillen und Ärger steigerte. Staat und Partei wurden der Kritik unterzogen, die Unzufriedenheit manifestierte sich in der Gründung verschiedener oppositioneller Gruppen, die sich allmählich in soziale Bewegungen transformierten. Während sich bereits in den 1960er Jahren oppositionelle Friedensgruppen etabliert hatten, entstanden ab Anfang der 1980er Jahre Umweltgruppen, Frauengruppen, Menschenrechts- und Bürgerrechtsgruppen, die sich kritisch mit der Politik, der Regierung und der SED auseinandersetzten (Malycha, 2011, S. 68; → Kap. 7.2.7).

7.2.6 Systemkonfrontation, Friedliche Revolution und Wiedervereinigung (1982–1990)

Die DDR-Staatsführung sah sich in den 1980er Jahren großen Herausforderungen gegenüber. Außenpolitisch waren geopolitische Entwicklungen und Entscheidungen wie die Stationierung sowjetischer Atomwaffen auf dem Territorium der DDR und der Tschechoslowakei von großer Bedeutung. Reaktion darauf war 1979 die Unterzeichnung des Nato-Doppelbeschlusses, in dem die Absicht erklärt wurde, ab 1983 insbesondere in der Bundesrepublik amerikanische Atomwaffen zur Abschreckung zu stati-

onieren. Der Beschluss war mit einem Angebot an die Sowjetunion verbunden, zuvor über atomare Abrüstung zu verhandeln. In der Bundesrepublik löste die Unterzeichnung des Vertrags Widerstand aus und führte zu innenpolitischen Polarisierungen und letztlich zu einem Erstarken der Friedensbewegung. Innerdeutsch und international lebten die politischen Spannungen wieder auf und verschlechterten das Verhältnis zwischen der DDR und der Bundesrepublik.

Erst der Tod des langjährigen sowjetischen Staatsoberhauptes Leonid Iljitsch Breschnew und der ab 1985 eingeleitete Reformkurs von *Glasnost* und *Perestroika* durch den neuen Vorsitzenden des Zentralkomitees der KPDSU, Michael Gorbatschow (1930–2022), die sowohl die Sowjetunion als auch die gesamten Ostblockstaaten betraf, eröffnete international neue Möglichkeiten der Verständigung. Allerdings folgten die SED-Führung und die Regierung der DDR Gorbatschows Öffnungs- und Reformpolitik nicht und weigerten sich, Reformen und Veränderungsprozesse in die Wege zu leiten (Eschenhagen & Judt, 2008, S. 303). Dies führte bei einem großen Teil der Bevölkerung gegen Ende der 1980er Jahre zu intensiverem Widerstand und der Formierung einer differenzierten Oppositionsbewegung, die sich trotz Verfolgung durch die Staatssicherheit nicht mehr einschüchtern ließ (ebd.). Ab 1987 kam es vermehrt zu Protestaktionen, öffentlichen Aufrufen gegen Zensur, gegen Reise- und Einfuhrbeschränkungen. Die Friedens-, Bürgerrechts- und Umweltbewegung positionierte sich gegen die Stationierung von Atomwaffen in der DDR, sie forderte erweiterte Begegnungsmöglichkeiten zwischen Ost und West (ebd.).

Trotz gewisser Zugeständnisse und Erleichterungen in Bezug auf das Alltagsleben verschärfte die Regierung 1988 die Repressionen gegen die Friedens- und Bürgerrechtsbewegung und gegen Ausreisewillige (ebd., S. 310). Die Inhaftierung von Personen, die am 17. Januar 1988 an einer Gegendemonstration gegen die offizielle Veranstaltung zum 69. Jahrestag der Ermordung von Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht teilnahmen, erzeugte eine Welle der Solidarität und Widerstand in der Bevölkerung. Weitere Lockerungen der Reiserestriktionen konnten die zunehmenden Fluchtbewegungen ab April 1989 nicht verhindern. (ebd., S. 317 f.).

Auslöser der zunehmenden Unzufriedenheit der Bevölkerung mit der Regierung waren die Wahlen zur Volkskammer im Mai 1989, die als manipuliert galten (Malycha, 2011, S. 70). Mitglieder der oppositionellen Bewegungen wehrten sich mit Eingaben und Demonstrationen gegen die Wahl. Ab August formierten sich neue Oppositionsbewegungen und Parteien, wie Der Demokratische Aufbruch, das Neue Forum, Demokratie Jetzt und die Sozialdemokratische Partei (Eschenhagen & Judt, 2008, S. 318). In Leipzig hatte die Friedensbewegung bereits seit Beginn der 1980er Jahre Montagsgebete veranstaltet, davon ausgehend formierten sich ab September 1989 regelmäßig die sogenannten Montagsdemonstrationen, deren Höhepunkt am 16. Oktober erreicht wurde, als sich 120.000 Menschen der Demonstration anschlossen. Gefordert wurden eine umfassende Demokratisierung des Landes, freie Wahlen, Pressefreiheit, Meinungsfreiheit, Menschenrechte, Ökologie statt Ökonomie und der Fall der Mauer (Malycha, 2011, S. 72). „Spätestens jetzt hatte begonnen, was als ‚friedliche Revolution‘ in der DDR in die Geschichte eingehen sollte“ (ebd.).

Auf Geheiß der Sowjetunion verzichtete die Regierung darauf, die Demonstrationen gewaltsam zu unterbinden. Bei den Demonstrationen am 4. Oktober wurde erstmals die Losung „Wir sind das Volk“ skandiert, als „zentrale Parole der demokratischen Revolution“ (Eschenhagen & Judt, 2008, S. 319). Die Ereignisse zwangen die politische Führung der SED zu Konsequenzen: Am 17. Oktober wurde Erich Honecker als Generalsekretär der SED abgesetzt, Nachfolger wurde Egon Krenz (*1937). Anfang November traten weitere Minister zurück, am 7. November der Ministerrat unter Willi Stoph (ebd., S. 320). „Innerhalb weniger Wochen zerfiel die Parteidiktatur der DDR, die nicht von außen überwältigt wurde, sondern von innen implodierte“ (Bleek, 2021, S. 183). Am Abend des 9. Novembers verkündete Günter Schabowski als Sprecher des umstrukturierten Zentralkomitees der SED das Inkrafttreten einer neuen Reiseverordnung für die Bürgerinnen und Bürger der DDR. Sie sah die Öffnung der Grenzen vor und erlaubte der Bevölkerung, Visa für den Besuch im Westen zu beantragen. Im Laufe derselben Nacht und des darauffolgenden Tages wurden die Grenzübergänge geöffnet. Die Mauer zwischen den beiden deutschen Staaten war Geschichte.

Im Dezember 1989 ordnete sich die Parteienlandschaft in der DDR neu, die ehemaligen Blockparteien wurden selbstständig. Der „Runde Tisch“, dem Vertreterinnen und Vertreter der neu gegründeten Parteien, der Gewerkschaft, der Bürgerrechtsbewegungen und Verbände angehörten, legte den 6. Mai 1990 als Termin für die erste freie und demokratische Wahl zur Volkskammer fest (Eschenhagen & Judt, 2008, S. 323 f.). Der Wahltermin wurde vorgezogen, sodass am 18. März 1990 in der Geschichte der DDR die einzige offene, freie und geheime Wahl zu einem demokratischen Parlament, der Volkskammer, stattfand.⁹²

In der Übergangszeit von November 1989 bis Februar 1990 wurden zahlreiche neue Parteien gegründet, die alten Blockparteien verselbstständigten sich. Die SED löste sich auf, die Nachfolgepartei nannte sich Partei des demokratischen Sozialismus (PDS). Mehrere politische Vereinigungen schlossen sich zu konservativen, liberalen und progressiven Wahlbündnissen zusammen (ebd., S. 334).

Bereits ab Dezember 1989 machte sich in Teilen der Bevölkerung ein Stimmungsumschwung bemerkbar: Nicht mehr die Umgestaltung der DDR zu einem souveränen, demokratischen Staat wurde gefordert, sondern die Einheit Deutschlands (Bleek, 2021, S. 183). Das Jahr 1990 war gekennzeichnet von den Zwei-plus-Vier-Verhandlungen zwischen der DDR, der BRD und den ehemaligen Siegermächten, die sich letztlich mit der Herstellung der deutschen Einheit einverstanden erklärten. Die Volkskammer der DDR stimmte bei ihrer 30. Tagung am 22. August 1990 mehrheitlich für den Beitritt der DDR zum Geltungsgebiet des Grundgesetzes entsprechend Paragraph 23 zum 3. Oktober 1990. Von den 363 abgegebenen Stimmen stimmten 294 Abgeordnete der Volkskammer für den Beitritt, 62 stimmten dagegen, sieben Abgeordnete enthielten sich. Die Modalitäten der Vereinigung bestimmte der Einigungsvertrag, der am

⁹² Informationen zur 10. Wahl der Volkskammer der DDR und zu Sitzungen nach der Konstituierung der Volkskammer vom 5. April bis zum 2. Oktober 1990 finden sich unter <https://www.bundestag.de/parlament/geschichte/19900318-kalenderblatt-wahl-684742> (Abruf am 3. Juli 2025).

31. August 1990 unterzeichnet wurde. Der Beitritt der Länder zur Bundesrepublik erfolgte am 3. Oktober 1990 (Eschenhagen & Judt, 2008, S. 338).

7.2.7 Widerstand und Opposition in der DDR

Auch wenn die große Mehrheit der Bevölkerung die Gründung der DDR und ihr Selbstverständnis als antifaschistischer Staat, als ein neues, besseres Deutschland befürwortete und unterstützte, gab es doch von Beginn an auch Zweifel an dem eingeschlagenen Weg. Unterschiedliche Gruppierungen setzten sich aus verschiedenen Gründen kritisch mit der politischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit in der DDR auseinander. Ausgangspunkt war der Widerspruch zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit (→ Kap. 7.2.2). Die Folge der restriktiven Auslegung und Umsetzung der ersten Verfassung von 1949 war der Aufbau eines Staates, der nicht nach demokratischen Prinzipien organisiert wurde, sondern dessen Gestaltung in der Hand der SED lag. Diese setzte ihren Machtanspruch durch, indem sie einerseits ab 1950 mit dem Ministerium für Staatssicherheit (MfS) einen Überwachungsapparat schuf. Die Bevölkerung wurde überwacht und bespitzelt, Oppositionelle wurden verhaftet und mit Gefängnisstrafen belegt. Über gesellschaftliche Organisationen wie den Freien Deutschen Gewerkschaftsbund, die Freie Deutsche Jugend, die Frauenunion, Betriebskollektive und andere Gruppierungen nahm die SED Einfluss auf das gesellschaftliche und politische Denken der Bevölkerung. Ziel war es, eine kollektive Identität zu schaffen, einschließlich eines Bewusstseins von Solidarität und Gemeinschaft zur Unterstützung des sozialistischen Staates.

Immer wieder, sowohl in der Zeit der Sowjetischen Besatzungszone als auch im Laufe der Geschichte der DDR, wehrten sich Einzelpersonen oder Bevölkerungsgruppen gegen die Politik und den nach den Vorstellungen der SED organisierten Staat. Die verschiedenen Formen und Ansätze des Widerstands und der Opposition wurden von der Enquete-Kommission zur Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland 1995 als „Resistenz“ bezeichnet und folgendermaßen charakterisiert:

„In seiner historischen Vielfalt reichte oppositionelles und widerständiges Verhalten in der SBZ/DDR von der Verweigerung bis zum individuellen Protest, vom bewußten, demonstrativen Aufbegehren bis zu sozialdemokratischem, christlich-demokratischem und liberalen Widerstand, die sich in Gruppen organisierte, von kommunistischer Dissidenz bis zu innerparteilicher Opposition, von politischen Streiks bis zu spontanen Massenaktionen und zu Unruhen, von der Bildung offen agierender Gruppen und Bürgerinitiativen bis zum Widerstand, der sich konspirativ gesammelt und aktiv gehandelt hat“ (zit. in Fricke, 1999, S. 22).⁹³

93 Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1995). *Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“*, Band 1. (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages). Baden-Baden: Nomos Verlag, hier S. 562. Die Dokumentation aller 9 Bände (18 Teilbände) und eine Darstellung und Reflexion der Arbeit der Kommission ist zu finden unter <https://enquete-online.de> (Abruf am 3. Juli 2025).

Das Zitat weist auf die Vielfalt und auch Verschiedenartigkeit widerständigen bzw. oppositionellen Handelns hin. Die Resistenz entfaltete je nach politischem Klima eine unterschiedliche Reichweite und erhielt öffentliche Aufmerksamkeit.

Charakteristisch für die historische sowie die sozial- und politikwissenschaftliche sowie theologische Forschung zu Widerstands- und Oppositionsbewegungen in der DDR ist, dass sie sich erst ab 1990 als eigenständiges Forschungsgebiet etablierte. In der DDR konnte dieses Thema nicht erforscht werden, da Widerstand und Opposition nach dem Selbstverständnis von Regierung und Staat nicht vorgesehen waren (Miethe, 1999, S. 18). In der Bundesrepublik wurde zwar zur Kenntnis genommen, dass sich bereits in der Zeit der sowjetischen Besatzung, ebenso wie in der Frühzeit der DDR, immer wieder Einzelpersonen oder auch Bevölkerungsgruppen gegen die restriktive Politik wehrten. Diese teilweise zeitlich, regional oder lokal begrenzten Widerstandsbebewegungen – etwa 1945 der Widerstand von SDP-Mitgliedern gegen die Vereinigung der KPD mit der SPD, studentische Proteste gegen das Regime in den 1950er Jahren, die Erhebung am 17. Juni 1953, die Reaktionen auf den Prager Frühling 1968 oder Forderungen von 1977, die KSZE-Schlussakte von Helsinki auch in der DDR umzusetzen – waren in der Bundesrepublik bis 1990 nur in Ausnahmen Gegenstand historischer oder politikwissenschaftlicher Untersuchungen (Fricke, 1984; Neubert, 1997; Fricke, 1999, S. 22 f.). Inwiefern dies auf mangelndes politisches und inhaltliches Interesse, auf eine schlechte Material- und Quellenlage oder auf fehlende Möglichkeiten empirischer Forschung in der DDR zurückzuführen ist, lässt schwer einschätzen (Fricke, 1999, S. 23; Miethe, 1999, S. 18). Vermutlich spielten alle Gründe eine Rolle.⁹⁴

Eine umfangreiche, multiperspektivisch und -methodisch angelegte Forschung zu Widerstands- und Oppositionsbewegungen in der DDR etablierte sich nach 1990. Insbesondere die Studien und Materialien, die ab 1995 von der Enquete-Kommission zur Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland veröffentlicht wurden, regten zur weiteren Vertiefung mit dem Themengebiet an.

Nach 1990 entstanden zunächst Untersuchungen über die Bürgerbewegungen und die Transformationsprozesse ab 1989 (Haufe & Bruckmeier, 1993; Heydemann, Mai & Müller, 1999; Pollack, 1990, 2000, 2020; Rink 2008), später beschäftigen sich Forschende intensiver mit den Widerstands- und Oppositionsbewegungen der DDR seit ihrer Entstehung (Fehr, 1996; Neubert, 1997; Henke, Steinbach & Tuchel, 1999; Ohse & Pollack 2008). Neueren Datums sind Studien, die die oppositionellen Entwicklungen in der DDR und der BRD in vergleichender Perspektive analysieren (Gessert, 2018). Unterschieden werden die Forschungszugänge und -ergebnisse hinsichtlich ihrer thematischen Verortung in übergreifende Forschungsgebiete. So wird differenziert zwischen Zugängen, die erstens die DDR-Oppositionsbewegungen im Kontext der Osteuropaforschung interpretierten und Wechselwirkungen sowie singuläre Entwicklungen

94 Eine „Chronik der Wende“ findet sich in der Dokumentation des Ostdeutschen Rundfunks Brandenburg (ORB), in der nicht nur die Zeit der Wende 1989/1990 dargestellt werden, sondern auch die Vorgeschichte durch Tondokumente und ein Glossar erschlossen werden. Online unter: https://www.chronikderwende.de/projekt/index_jsp.html. Zudem bieten die Seiten der Bundesstiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur mit vielfältigen thematischen Dossiers Überblicke über die DDR-Oppositionsgeschichte und zu Aussagen von Zeitzeugen. Online unter: <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/start> (Abruf am 3. Juli 2025).

herausarbeiten (Fehr, 1996; Wielgoths, 2008; Pollack & Wielgoths, 2010). Zweitens werden die Entwicklungen der Oppositionsbewegungen in der DDR im Rahmen einer vergleichenden Diktaturforschung analysiert. Ein dritter Zugang verortet die Bewegungen im Kontext (neuer) sozialer Bewegungen (Miethe, 1999, S. 20).

Je nach Perspektive werden unterschiedliche erkenntnisleitende Interessen formuliert und theoretische Rahmungen als Interpretationshorizonte und methodische Zugänge gewählt. Es überwiegen makrostrukturierte Ansätze, die nach Ursprüngen, Entstehungsgründen und Wirkungen sozialer Bewegungen im Rahmen unterschiedlicher gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und Gelegenheitsstrukturen fragen (Miethe, 1999, S. 12).

Die oppositionellen Gruppierungen führten in der DDR bis 1988 keine dauerhafte, öffentlich wahrnehmbare und zugleich anerkannte Existenz. Insbesondere demokratische Grundrechte wie die Meinungs-, Versammlungs- und Pressefreiheit, freie demokratische Wahlen oder Reisefreiheit wurden nicht gewährt. Ihre Durchsetzung war daher immer ein Teil des politischen Ansinnens der oppositionellen Bewegungen (Miethe, 1999, S. 34).

Die Forschungen zu Oppositionsbewegungen stellen Fragen zum politischen Selbstverständnis ihrer Protagonistinnen und Protagonisten, zur Reichweite und den Einflussmöglichkeiten in den Mittelpunkt. Zudem wird nach möglichen politischen und/oder rechtlichen Konsequenzen als Folgen dieses Handelns gefragt. Die Angehörigen verschiedener Oppositionsbewegungen kritisierten zwar häufig die existierenden politischen und sozialen Verhältnisse. Sie stellten in der Regel das Existenzrecht der DDR nicht grundsätzlich infrage, wohl aber die Politik von Staat und Partei. Dennoch streben sie keinen Systemsturz an: „Nicht die Abschaffung, vielmehr die Reformierung des ‚Realsozialismus‘ war zunächst erklärte Absicht“ (ebd., S. 28).

Die Entstehung verschiedener oppositioneller Strömungen im Laufe der Zeit war zumeist eine Reaktion auf soziale, ökonomische oder politische Zustände und Entscheidungen, die von den Akteuren der oppositionellen Bewegungen abgelehnt wurden. Dabei handelte es sich auf der einen Seite um konkrete Probleme, die die Menschen subjektiv in ihrem Handeln und Wohlbefinden einschränkten, etwa die defizitäre Versorgungslage mit Lebensmitteln und Konsumgütern, eine unzureichende Infrastruktur, fehlende Reisefreiheit, schlechte Arbeitsbedingungen usw. Auf der anderen Seite veranlasste die Regierung in den 1970er und 1980er Jahren zur Sicherung der wirtschaftlichen Existenz des Staates immer wieder Modernisierungs- und Transformationsprozesse. In der derselben Zeit bedrohten internationale Entwicklungen, die militärische Aufrüstung im Westen wie im Osten und auch die sichtbare Umweltzerstörung den Staat und den inneren Frieden in der DDR und führten zu kollektiven Prozessen der Gegenwehr.

Darüber hinaus formierte sich Widerstand Einzelner gegen bestimmte staatliche Maßnahmen. Dazu gehörte u. a. die Weigerung, in der Nationalen Volksarmee (NVA) Dienst an der Waffe zu tun. Die Gründung der NVA im Jahr 1956 (zeitgleich mit der Gründung der Bundeswehr in der Bundesrepublik Deutschland) war u. a. eine Reaktion auf das Wettrüsten zwischen den großen militärischen Blöcken und den Beitritt

der Bundesrepublik zur NATO 1955. Als Gegengewicht wurde 1955 der Warschauer Pakt gegründet und der Aufbau der NVA vorbereitet.

Die NVA war zunächst eine Freiwilligenarmee, nach dem Mauerbau wurde 1962 die Wehrpflicht verfügt, was zu Protesten in der Bevölkerung führte. Da keine Möglichkeiten vorgesehen waren, den Wehrdienst zu verweigern, setzten sich seit Gründung der NVA Personen für die Einrichtung einer solchen Möglichkeit ein. Vorgeschlagen wurde die Einführung eines sozialen Zivil- oder Friedensdienstes. Insbesondere in den frühen 1980er Jahren wurden entsprechende Initiativen öffentlichkeitswirksam initiiert. Die SED lehnte solche Vorstöße aber als „friedens-, verfassungs- und sozialismusfeindlich“ ab (zit. in Eisenfeld, 1999, S. 244). Die einzige Möglichkeit, keinen Dienst an der Waffe zu tun, bestand für Wehrpflichtige darin, ihre Pflicht bei den sogenannten Bausoldaten abzudienen (ebd., S. 247). Darüber hinaus entschieden sich immer wieder junge Männer zur „Totalverweigerung“, also dazu, weder in der NVA noch bei den Bausoldaten zu dienen. Als Konsequenz mussten sie bis 1986 hohe Gefängnisstrafen zwischen 18 und 30 Monaten in Kauf nehmen (ebd., S. 242).

Auch die Republikflucht, das heißt, die Weigerung von Menschen, in der DDR zu leben, und der daraus resultierende Versuch, die Staatsgrenze zu überqueren, wird als Ausdruck von Widerstand gewertet (Miethe, 1999, S. 29).

Aus einer historischen Perspektive lassen die oppositionellen Gruppen in der DDR, die sich im Laufe der Zeit zu größeren Bewegungen entwickelten, bezogen auf die politischen Rahmenbedingungen mehr Ähnlichkeit mit sozialen Bewegungen des 19. Jahrhunderts erkennen als mit den neuen sozialen Bewegungen des späten 20. Jahrhunderts in den westlichen Industrieländern. So vertraten beispielsweise die Frauen- und Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert bei all ihrer Unterschiedlichkeit ihre Interessen und Anliegen ebenfalls sowohl innerhalb eines repressiven Staats als auch im Widerstand gegen ihn. Ihnen gelang es teilweise, wenn auch im Rahmen einer langen Zeitspanne, ihre politischen Forderungen und Freiheitsrechte durchsetzen. Die informellen, soziokulturell oder sozialetisch begründeten Gruppen in der DDR gelten als

„notwendiges vermittelndes Medium zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen. Sie befördern eine funktionale Differenzierung in der Gesellschaft und erhöhen damit gesellschaftliches Handlungspotential. Sie repräsentieren den faktischen Interessenpluralismus eher noch als die formellen Gruppen, besonders wenn diese obrigkeitstaatlich geprägt sind und relativ geringe Anpassungsmöglichkeiten an den gesellschaftlichen Bedarf besitzen“ (Poppe, 1990, S. 64).

Die Gruppen boten den Mitgliedern darüber hinaus Möglichkeiten der Identitätsfindung. Die Gemeinschaften erzeugten Sinngebung und Erfahrungen der „Selbstbestätigung als Individuum“, jenseits von Bevormundung und Zwang (ebd.). In diesem Sinn entwickelten sich seit der Gründungszeit der DDR immer wieder Oppositions-, teilweise auch Widerstandsgruppen gegen verschiedene Beschlüsse der Partei und der Regierung, gegen politische Entwicklungen, gegen individuelle Ein- und Beschränkungen ihrer Freiheit.

7.2.8 Widersprüchlichkeit der DDR – ein Resümee

Die hier skizzierten Dimensionen der Geschichte der DDR signalisieren ihre Widersprüchlichkeit, insbesondere, wenn man das Ideal der Staatsgründung mit der politischen und lebensweltlichen Realität der Bevölkerung vergleicht.

Diese Widersprüchlichkeit verdeutlicht der Historiker Martin Sabrow (2009), indem er die historische Erinnerung an die DDR in drei Gedächtnisdimensionen nachzeichnet, die bis heute weitgehend unvereinbar nebeneinander existieren: das Diktatur-, das Arrangement- und das Fortschrittsgedächtnis. Der Historiker Andreas Kötzing hat diese Systematik aufgegriffen und kommentiert sie folgendermaßen:

„Während im Rahmen des Diktaturgedächtnisses vor allem an die Unfreiheit, Repression und Unterdrückung im Kontext des SED-Regimes und dessen Überwindung durch die Friedliche Revolution 1989 erinnert wird, betont das Arrangementgedächtnis ambivalente Erfahrungen jenseits staatlicher Bevormundung. Dabei wird die Diktatur zwar nicht geleugnet, aber zugleich die Eigenständigkeit eines unpolitischen Alltagslebens in der DDR betont. Das Fortschrittsgedächtnis wiederum erinnert an die DDR als sozialistische Alternative zum westlichen Kapitalismus, indem soziale Errungenschaften wie die Gleichstellung von Mann und Frau, gerechtere Wirtschaftsverhältnisse oder ein Bildungssystem mit besseren Aufstiegschancen für Arbeiterkinder in den Mittelpunkt der Erinnerung rücken“ (Kötzing, 2024, S. 5 f.).

Diese Dimensionen der Erinnerung, deren Ausprägungen in den vorangegangenen Kapiteln skizziert wurden, bieten auch einen Erklärungsrahmen für die bis heute widersprüchlich erscheinenden Haltungen und Einstellungen zur DDR. Sie werden nicht nur von den Generationen tradiert, die in der DDR gelebt haben, sondern auch von nachgeborenen Generationen (Banditt, Jenke & Lange, 2023). Insbesondere Personen, deren Familiengeschichte in der ehemaligen DDR verortet ist, sehen sich mit den persönlichen Erinnerungen konfrontiert, einschließlich den jeweiligen Folgen, die sich aus den politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbrüchen für ihre Familien ergaben. Zugleich versucht eine junge Generation, die die DDR nicht mehr aus eigener Anschauung kennt, Ostdeutschland als „diskursiven Raum“ zu entdecken, in dem „gesellschaftliche Neuaushandlungen stattfinden“ (Kubiak, 2020, S. 36).

Die Weitergabe familiärer Erfahrungen und ihre Interpretationen zeitigen differenzierte Haltungen zur DDR-Geschichte und resultieren bis heute in einem vielschichtigen Erinnerungsmosaik, auch jenseits wissenschaftlich erforschter und belegter Nachweise historischer Ereignisse und Zusammenhänge (Sabrow, 2009). Die Vielfalt möglicher Betrachtungs- und Interpretationsweisen der Geschichte der DDR resultieren in einem Bild, das sich aus vielen, auch unzusammenhängenden oder sich widersprechenden Einzelteilen zusammensetzt, da die Identifikation mit einem bestimmten Gesellschaftsbild der DDR zu einer selektiven Wahrnehmung führen kann, die zugleich den Blick auf andere Dimensionen der Erinnerung verstellen kann. So ergibt sich zwar ein Gesamtbild, dieses wird aber immer in sich differenziert und uneinheitlich bleiben.

7.3 Bildungsgeschichte der DDR

Die Vielfalt der Perspektiven auf die Geschichte der DDR spiegelt sich in der folgenden Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung der DDR, deren Strukturbildungsprozesse in weiten Teilen geprägt waren von staatlichen Vorgaben und Zielsetzungen. Das Erziehungs- und Bildungssystem, in dem die Erwachsenenbildung einen wesentlichen Teilbereich darstellte, zielte auf die Erziehung der Bevölkerung zu sozialistischen Persönlichkeiten, die die gesellschaftliche Ordnung anerkannten, zur politischen und wirtschaftlichen Entwicklung der DDR beitrugen und sich mit ihr als sozialistischem Staat identifizierten (Neuner, 1973, S. 3). Darüber hinaus wurden spätestens mit der Gründung der DDR neben dem organisierten und staatlich reglementierten Erziehungs- und Bildungssystem weitere gesellschaftliche Organisationen, Verbände und Vereine wie die Pionierorganisation, die Freie Deutsche Jugend, der Frauenbund, die Gesellschaft der Freunde der Sowjetunion und andere aufgebaut, deren Aufgabe es unter anderem war, auf eher informelle Art und Weise Erziehungsprozesse bei den Mitgliedern zu initiieren und zu begleiten. Damit leisteten sie einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung einer kollektiven Identität und zur gesellschaftlichen Stabilisierung. Sowohl die formalen als auch die informellen Organisationen des Erziehungs- und Bildungssystems handelten im staatlichen Auftrag mit dem Ziel, die sozialistische Gesellschaft der DDR zu legitimieren, politisch zu stabilisieren und ökonomisch zukunftsfähig zu machen.

Interpretiert man das Erziehungs- und Bildungssystem der DDR vor dem Hintergrund der von Sabrow (2009) entwickelten Systematik eines Diktatur-, eines Anpassungs- und eines Fortschrittsgedächtnisses, dann wird deutlich, dass es Bereiche gab, die – den übergeordneten politischen Zielsetzungen folgend – den Aufbau und Erhalt des politischen Systems, also der Diktatur gewährleisten sollten. Als wesentlich hierfür wurde die Bereitschaft der Bevölkerung erachtet, den neuen Staat und seine Strukturen anzunehmen und politisch zu unterstützen. „Gesellschaftspolitische, von der SED vorgegebene Ziele bildeten die allgemeine und inhaltliche Richtschnur politisch-ideologischer Erziehung“ (Lemke, 1991, S. 78).

Andere Bereiche des Erziehungs- und Bildungssystems, insbesondere der beruflichen Aus- und Weiterbildung, sollten im Sinne der Anpassung an politische Vorgaben vor allem die langfristige Verbesserung und Anhebung des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung gewährleisten, mit dem Ziel, die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit zu steigern, um mit der Bundesrepublik Deutschland gleichzuziehen.

Das dritte Ziel, durch das Erziehungs- und Bildungssystem Chancengleichheit zu erreichen, manifestierte sich in verschiedenen Teilbereichen des Erziehungssystems. So wurde das bis dahin für Deutschland typische und in der Bundesrepublik beibehaltene dreigliedrige Schulsystem in der DDR zugunsten eines einheitlichen Schulsystems abgeschafft, um die klassenspezifische Selektion zu überwinden und im Idealfall allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft gleiche Bildungs- und Aufstiegschancen zu ermöglichen. Dass insbesondere in Bezug auf den Besuch der Polytechnischen Oberschule und die Chance, das Abitur abzulegen und

später zum Studium zugelassen zu werden, eine umgekehrte Selektion griff, soll nicht unerwähnt bleiben. Ingrid Miethe hat diesen Prozess als „gegenprivilegierende Bildungspolitik“ bezeichnet (Miethe, 2007). Die Erwachsenenbildung sollte beispielsweise mit Einrichtungen wie den Arbeiter- und Bauernfakultäten bestehenden Benachteiligungen entgegenwirken und Aufstiegsmöglichkeiten schaffen (→ Kap. 7.4.2).

Abseits der staatlichen Bereiche des Erziehungs- und Bildungssystems, die den gesellschaftlichen Fortschritt vorbereiten und unterstützen sollten, organisierten spätestens ab den 1970er Jahren verschiedene Oppositionsbewegungen im Rahmen privaten Engagements informelle Bildungsinitiativen und -angebote für ihre Mitglieder und Anhängerinnen, die zumeist im Geheimen oder auch verdeckt als Freizeitangebote stattfanden, um die Verfolgung durch die Staatssicherheit zu umgehen. Die Veranstaltungen zielten auf die kritische Selbstbildung der Teilnehmenden, auf Selbstreflexion, auf Kritik an den aktuellen gesellschaftlichen Zuständen, auf gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse. Damit stellten sie eine Gegenbewegung gegen das staatliche Erziehungs- und Bildungssystem dar und können als ein eigenständiger Beitrag zu einer fortschrittlichen, auf die Zukunft gerichteten Variante des Bildungsdenkens interpretiert werden (→ Kap. 7.5).

Die verschiedenen politischen und ökonomischen Zielsetzungen führten in der DDR zum Aufbau eines differenzierten und vielschichtigen Erziehungs- und Bildungssystems, dessen Darstellung es erfordert, die jeweiligen politischen Zielsetzungen, die theoretischen Begründungsrahmen und Intentionen zu berücksichtigen, mit denen Teilbereiche auf- und ausgebaut wurden. Aus diesem Grund werden in der folgenden Darstellung Einschätzungen und Bewertungen der Befunde nach sorgfältiger Abwägung und mit Bedacht erfolgen, mit dem Ziel, den jeweiligen Intentionen gerecht zu werden, ohne sie aber zu beschönigen.

7.3.1 Aufbau des Erziehungs- und Bildungssystems nach 1945

Einen wesentlichen Beitrag zur sozialistischen Umgestaltung der Gesellschaft der DDR sollte das Erziehungs- und Bildungssystem leisten (Baske, 1998, S. 6). Die Basis dafür wurde 1945 von der sowjetischen Militärregierung gelegt. Zunächst wurde das Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem aufgebaut, während die Erwachsenenbildung in der Anfangszeit eine eher nachgeordnete Rolle spielte. Nach der Gründung der DDR 1949 wurde der Bildung in der ersten Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1949 besondere Bedeutung beigemessen. Artikel 35 sicherte der Bevölkerung ein Recht auf Bildung zu, der Staat wurde verpflichtet, ein adäquates Bildungssystem aufzubauen:

„Art. 35. Jeder Bürger hat das gleiche Recht auf Bildung und auf freie Wahl seines Berufes. Die Bildung der Jugend sowie die geistige und fachliche Weiterbildung der Bürger werden auf allen Gebieten des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens durch die öffentlichen Einrichtungen gesichert“ (Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1949).

Vor diesem Hintergrund entstand in der DDR ein staatlich verantwortetes und zentralisiertes Bildungssystem, das auf einer Einheitsschule fußte. Nach der zehnjährigen

Schulzeit wurde es in verschiedene Richtungen ausdifferenziert, die Jugendlichen konnten weiterführende Schulen besuchen, eine Ausbildung beginnen oder sich unmittelbar im Rahmen der beruflichen Weiterbildung fortbilden (→ Kap. 7.4.2). In der Gründungsphase der DDR spielte die berufsbezogene Weiterbildung eine wesentliche Rolle für die Nachqualifizierung von Arbeitskräften. Darüber hinaus verfolgte das Erziehungs- und Bildungssystem der DDR das Ziel, soziale Ungleichheit abzubauen, was 1949 in der ersten Verfassung der DDR explizit verankert wurde:

„Art. 39. Jedem Kind muß die Möglichkeit zur allseitigen Entfaltung seiner körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte gegeben werden. Der Bildungsgang der Jugend darf nicht abhängig sein von der sozialen und wirtschaftlichen Lage des Elternhauses. Vielmehr ist Kindern, die durch soziale Verhältnisse benachteiligt sind, besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Der Besuch der Fachschule, der Oberschule und der Hochschule ist Begabten aus allen Schichten des Volkes zu ermöglichen“ (Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1949).

Das Gleiche galt auch für Erwachsene. Sie erhielten, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, Zugangsmöglichkeiten zu höherer Bildung, indem ein differenziertes schulisches System für den Zweiten Bildungsweg aufgebaut wurde, an dem verschiedene Organisationen und Einrichtungen beteiligt waren. Ab 1947 unter anderem auch die Volkshochschulen.

In einer späteren Fassung der DDR-Verfassung widmete Artikel 25 der Bildung noch größere Aufmerksamkeit, Ziel war es, „allseitig gebildete und harmonisch entwickelte Menschen“ zu erziehen, „die vom Geist des sozialistischen Patriotismus und Internationalismus durchdrungen sind und über eine hohe Allgemeinbildung und Spezialbildung verfügen“ (Art. 25 Abs. 2 Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1974). Das Recht auf Bildung blieb bestehen, der Staat verpflichtete sich auf die Organisation eines Erziehungs- und Bildungssystems, das Weiterbildung einschloss:

„Art. 25. (1) Jeder Bürger der Deutschen Demokratischen Republik hat das gleiche Recht auf Bildung. Die Bildungsstätten stehen jedermann offen. Das einheitliche sozialistische Bildungssystem gewährleistet jedem Bürger eine kontinuierliche sozialistische Erziehung, Bildung und Weiterbildung“ (Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1974).

Die SED widmete sich auf ihren Parteitag immer wieder dem Thema Erziehung und Bildung. Über die Beschlüsse des 8. Parteitags 1971 wurde in der Akademie der Wissenschaften der DDR 1972 diskutiert und im Einführungsvortrag einige grundlegende Gedanken zur „sozialistischen Persönlichkeit“ ausgeführt (Neuner, 1973, S. 3). Danach wird die Bildung der Bevölkerung der DDR zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ als unabdingbar angesehen für „das weitere Vorschreiten unserer Gesellschaft“ und als „wesentliche Aufgabe und Bedingung“ eingeschätzt (ebd.). Bildung gilt als Investition in die Zukunft, die möglichst vielen Menschen zugutekommen soll.

7.3.2 Umerziehung und Wiederaufbau – Das Erziehungs- und Bildungssystem in der SBZ (1945–1949)

Bereits vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde auf Regierungsebene der späteren Siegermächte Großbritannien, Sowjetunion und USA in verschiedenen Gremien und Kommissionen diskutiert, welche Rolle das Erziehungswesen hinsichtlich der Entnazifizierung und Demokratisierung Deutschlands spielen sollte.

Die Gestaltung der Erziehungssysteme, die Schließung von Institutionen, der Zeitpunkt ihrer Wiedereröffnung und die Gründung neuer Schultypen lag in den Händen der jeweiligen Besatzungsmacht, wobei die Militärregierungen unterschiedliche Zielsetzungen verfolgten, die sich in der Ausgestaltung der Erziehungssysteme spiegelten (Zeuner, 2000, 45 ff.). Bis 1947 orientierten sich die Militärregierungen an den Leitlinien zur Bildungspolitik des Potsdamer Abkommens vom 2. August 1945 (→ Kap. 3.6.1). Nach Beendigung des Krieges sollten in allen Besatzungszonen die Volks-, Mittel- und Berufsschulen so schnell wie möglich wieder eröffnet werden. Die Wiedereröffnung der Einrichtungen erforderte den Erwerb einer Lizenz, deren Voraussetzung wiederum die politische Überprüfung des Leitungspersonals und der Lehrenden war.

Die Militärregierungen hielten sich in ihren Zonen in unterschiedlicher Weise an die Vereinbarungen des Potsdamer Abkommens. So wurde die Entnazifizierung, das heißt, die Überprüfung und ggf. Ablehnung von Lehrkräften, in der Sowjetischen Besatzungszone sehr viel rigider gehandhabt als in den westlichen Zonen. Im Gegensatz zu den westlichen Besatzungszonen, in denen das tradierte, dreigliedrige Schulsystem weitgehend erhalten blieb, setzte die Sowjetische Militäradministration in ihrer Besatzungszone auf die Gründung von Einheitsschulen, mit dem Ziel, die überkommene Ungleichheit im Bildungssystem zu überwinden und den Aufbau eines sozialistischen Staates zu unterstützen.⁹⁵

Für den Aufbau und die Stabilisierung des neuen Staates wurden der Bildungspolitik und der Ausgestaltung des Bildungssystems wesentliche Bedeutung beigemessen. Die Sowjetische Militäradministration erließ bereits im Sommer 1945 verschiedene Befehle zur Neustrukturierung des Erziehungs- und Bildungssystems, insbesondere mit Blick auf die Neugestaltung und die Wiedereröffnung der Schulen und Hochschulen. Einflussreich waren der SMAD-Befehl Nr. 17 (Juli 1945) zu Errichtung der deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung und der Befehl Nr. 40 (August 1945) zur Vorbereitung der Schulen für den Schulbetrieb (Opelt, 2009, S. 6). Damit „wurden die entscheidenden Voraussetzungen für eine zentral gesteuerte, inhaltlich konsequente und auf engste zwischen Militärverwaltung und deutscher Schulverwaltung abgestimmte Entwicklung der Schulreform geschaffen“ (Reuter, 1998, S. 26).

Im Gegensatz zu den westlichen Besatzungszonen wurde das Schulsystem in der SBZ grundlegend reformiert – mit dem Ziel, im Vergleich zur Zeit der Weimarer Republik, aber auch zur Bundesrepublik, die das dreigliedrige Schulsystem beibehielt,

⁹⁵ Zur Bildungspolitik in der sowjetischen Besatzungszone siehe Baske & Engelbert, 1966; Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen, 1966; Kleßmann, 1981; Stallmann, 1981; Leonhard, 1994; Baske, 1998; Lemke, 1997; Siebert, 1970a, 1990, 1998, 2001; Opelt, 2004, 2005, 2009.

eine größere Chancengleichheit durchzusetzen (Baske, 1998). Der Wiederaufbau des Erziehungssystems orientierte sich am „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ vom Mai 1946, das von der Zentralverwaltung für Volksbildung eingebracht wurde und das in Zusammenarbeit zwischen Vertretern der Militäradministration und Bildungspolitikern entstand.⁹⁶ Darin wurde der Aufbau eines Einheitsschulsystems festgelegt, gerahmt von vorschulischer Erziehung und Berufsbildung. Demokratisierung bedeutete „insbesondere die Herstellung von gleichen Bildungschancen für Kinder aus der Schicht der Arbeiter und Bauern sowie die Schaffung von Durchlässigkeit im Schulsystem“ (Opelt, 2009, S. 6).

Mit dem ersten Schulgesetz distanzierte sich der Staat von Schulen und Hochschulen im Kaiserreich und in der Zeit der Weimarer Republik. So heißt es einleitend im Gesetz:

„Die deutsche Schule war [...] nie eine Stätte wirklich demokratischer Erziehung der Jugend zu verantwortungs- und selbstbewußten freien Bürgern. Sie war eine Standesschule. Für Söhne und Töchter des einfachen Volkes waren die Tore der höheren Schule und der Hochschule in der Regel verschlossen, weil nicht die Fähigkeiten der Kinder, sondern die Vermögenslage der Eltern über deren Bildungsgang bestimmten“ (Zentralverwaltung für Volksbildung, 1946, S. 7).

Im Gegensatz dazu sollte in der Sowjetischen Besatzungszone eine demokratische Schule aufgebaut werden, „die frei sein [muß] von allen Elementen des Militarismus, des Imperialismus, der Völkerverhetzung und des Rassenhasses“ (ebd., S. 7f.). Die Schule sollte allen Kindern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, „das gleiche Recht auf Bildung und seine Verwirklichung entsprechend ihren Anlagen und Fähigkeiten garantier[en]“ (ebd., S. 8).

Paragraph 1 des „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“ legte die folgenden Ziele und Aufgaben fest:

„Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen. Als Mittlerin der Kultur hat sie die Aufgabe, die Jugend frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen. Sie wird, ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung, die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung geben“ (ebd., S. 8).

⁹⁶ Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai 1946, abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), 1966, hier S. 7–10. Zitiert als „Zentralverwaltung für Volksbildung 1946“.

In diesem Sinn schlug das Gesetz den Aufbau einer demokratischen Einheitsschule vor, das in den folgenden Stufen gegliedert wurde:

- *Vorstufe* (Kindergarten als vorschulische Erziehungseinrichtung als Vorbereitung der Schulreife)
- *Grundstufe* (Grundschule, 8 Klassen; Unterricht in allgemeinbildenden Fächern, zwei Fremdsprachen)
- *Oberstufe* (nicht mehr schulspezifisch: Sie kann eine dreijährige Berufsausbildung an einer Berufsschule, Fachschule, Abendschule oder Volkshochschule beinhalten oder den Besuch der Oberschule (vier Jahre), der auf ein Studium vorbereitet)
- *Hochschule* bzw. Universität (ebd.).

Der Idee der Chancengleichheit wurde große Bedeutung beigemessen, das System implizierte Durchlässigkeit und Transparenz. Dennoch zielte die Bildungspolitik auf die „Überwindung des bürgerlichen Bildungsprivilegs“, was unter der Hand die Sicherung eines neuen Bildungsprivilegs bedeutete: Und zwar die Sicherung des Bildungsprivilegs für Arbeiter und Bauern, bei zeitweiliger Behinderung der Kinder von Selbständigen und Akademikern“ (Opelt, 2009, S. 8). Bisher bildungsmäßig benachteiligte Arbeiter und Bauern wurden nicht nur in der Schule besonders gefördert, darüber hinaus wurden für sie sogenannte Vorstudienanstalten eingerichtet, in denen sie sich auf ein Studium an der Universität vorbereiten konnten. Sie wurden 1949 in „Arbeiter- und Bauerfakultäten“ umbenannt (Baske, 1998, S. 164).

Baske und Engelbert weisen darauf hin, dass die Verlautbarungen der SED zu Erziehung und Bildung bis Anfang 1948 noch nicht auf eine „Erziehung und Bildung im Geiste des Sozialismus oder Kommunismus“ oder einer „marxistische Erziehungskonzeption“ zielten (Baske & Engelbert, 1966, S. XV).

„Die Bestimmung der Erziehungs- und Bildungsziele war bis 1947 so gehalten, daß ihnen auch jeder Nichtkommunist zustimmen konnte. Die tragenden Begriffe waren Antifaschismus, Antimilitarismus, Frieden, Freiheit, Demokratie und Humanismus, wobei die beiden letzten nicht jedoch nicht näher definiert wurden. Im Kanon der bildungspolitischen Forderungen beschränkte man sich auf Maßnahmen, die schon in der Weimarer Republik auch von nichtkommunistischen Parteien angestrebt wurden, wie die Schaffung der Einheitsschule, die klare Trennung von Kirche und Schule, die Beseitigung von Bildungsprivilegien und die Ausbildung der Lehrer an Hochschulen“ (ebd.).

Dies änderte sich ab 1948. Bei einer Lehrertagung im Herbst desselben Jahres hielt der Hauptreferent des Zentralsekretariats der SED für Erziehungs- und Bildungsfragen, Hans Siebert, einen Vortrag, mit dem er in Anlehnung an sowjetische Vorbilder die Weichenstellung in Richtung einer marxistisch-leninistischen begründeten Erziehungskonzeption vorbereitete (ebd., XVI). Er betonte den Klassencharakter von Erziehung und hob hervor, dass die Schulen „eine Schule des Kampfes der Arbeiterklasse und ihrer fortschrittlichen Verbündeten zum Sturz der Bourgeoisie und zum Aufbau des Sozialismus werden müssen“ (Siebert, 1948, zit. in Baske & Engelbert, 1966, XVI). Damit reklamierte die SED den Führungsanspruch in Bezug auf die inhaltliche und

organisatorische Gestaltung des Erziehungs- und Bildungssystems, das dann nach Gründung der DDR nach marxistisch-leninistischen Vorstellungen auf- und ausgebaut und entsprechend den politischen Vorgaben immer wieder angepasst wurde (Lemke, 1991).

7.3.3 Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit – Das Erziehungs- und Bildungswesens in der DDR (1949–1989)

Aufbauend auf den Vorgaben der SED wurden ab 1948 die Grundlagen für den Aufbau des Erziehungs- und Bildungssystems der DDR geschaffen, das zentral gesteuert wurde und dessen Inhalte ideell und weltanschaulich begründet wurden.

In der ersten Verfassung von 1949 wurde es in Artikel 37 als Aufgabe der Schule definiert, „die Jugend im Geiste der Verfassung zu selbständig denkenden, verantwortungsbewußt handelnden Menschen [zu erziehen], die fähig und bereit sind, sich in das Leben der Gemeinschaft einzuordnen.“ Das Ziel, jedem Kind „die Möglichkeit zur allseitigen Entfaltung seiner körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte“ (Art. 39) zu geben, wurde noch sehr allgemein beschrieben. Eine Orientierung der Erziehung der Kinder und Jugendlichen und letztlich auch der erwachsenen Bevölkerung an Prinzipien des Marxismus-Leninismus mit dem Ziel der Entwicklung „sozialistischer Persönlichkeiten“ erfolgte erst gegen Ende der 1950er Jahre.

Am 15. Januar 1959 veröffentlichte das Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) Thesen „Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“. Einleitend wurde festgestellt: „Beim Aufbau des Sozialismus ist die sozialistische Erziehung der Menschen, die Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins von entscheidender Bedeutung“ (Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, 1959, S. 132). In den Thesen wird nicht nur die zukünftige Aufgabe der sozialistischen Schule beschrieben, deren Hauptaufgabe darin bestehen soll, „das Lernen mit der sozialistischen Wirklichkeit zu verbinden und das Bildungsniveau wesentlich zu heben, um die heranwachsende Generation besser auf das Leben und Schaffen in der sozialistischen Gesellschaft vorzubereiten“ (ebd.). Darüber hinaus kommentieren die Thesen den bisher erfolgten Umbau des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone. Für die ersten Jahre nach der Gründung der DDR werden drei Phasen der Schulentwicklung beschrieben.

In der ersten Phase, noch vor der Gründung der DDR, wurden „demokratische Einheitsschulen“ gegründet, orientiert an Ideen fortschrittlicher Pädagogen wie Comenius, Pestalozzi, Diesterweg und Wander. „Die demokratische Schulreform brach das Bildungsprivileg der Besitzenden“ (ebd.). Dennoch zweifelte das Zentralkomitee der SED an dem Erfolg der demokratischen Schule. Da die Umsetzung der Beschlüsse des ersten Fünfjahresplanes von 1950 nicht erreicht werden konnte, wurde in der zweiten Phase die Schulentwicklung verändert. „Der Aufbau des Sozialismus erforderte den Übergang von der antifaschistisch-demokratischen zur sozialistischen Schule, d. h., zu einer höheren Qualität im Bildungs- und Erziehungswesen“ (ebd., S. 133). Der Schule wird die Aufgabe zugewiesen, die Kinder und Jugendlichen zu „sozialistischen Menschen heranzubilden, die die Arbeit und die arbeitenden Menschen lieben, über

grundlegende Kenntnisse und Produktionsvorgänge, der Wissenschaft und Technik verfügen sowie zur körperlichen Arbeit bereit und fähig sind“ (ebd.). Zustimmend wird Walter Ulbricht zitiert, der auf dem V. Parteitag der SED die Ziele und Ideale der sozialistischen Erziehung folgendermaßen beschrieb:

„Sozialistische Erziehung heißt: Allseitige Erziehung der Persönlichkeit, Erziehung zu Solidarität und kollektivem Handeln, Erziehung zur Arbeit, Erziehung zur kämpferischen Aktivität, Vermittlung einer hohen theoretischen und musischen Allgemeinbildung, Entfaltung aller geistigen und körperlichen Fähigkeiten, das heißt, Bildung des sozialistischen Bewußtseins zum Wohl des Volkes und der Nation“ (ebd., S. 133 f.).

Die Erziehung zum Sozialismus sollte durch die Einführung polytechnischer Bildung unterstützt werden, um die jungen Menschen mit der Arbeitswelt vertraut zu machen.

„Um die Losgelöstheit der Schule vom Leben zu überwinden, ist es notwendig, den Unterricht mit der Produktion zu verbinden. Das geschieht durch die polytechnische Bildung. Die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit ist das Grundprinzip der sozialistischen Erziehung, weil die Jugend dadurch unmittelbar am Aufbau des Sozialismus teilnimmt“ (ebd., S. 134).

Die polytechnische Bildung hob die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit auf und räumte allen Kindern gleiche Bildungschancen ein. Um dieses zu erreichen, wird in den Thesen auf die Notwendigkeit der umgekehrten Privilegierung hingewiesen:

„Die Arbeiterklasse als führende Kraft der Gesellschaft errichtet in engem Bündnis mit den Bauern den Sozialismus. Daraus, und auch aus dem Charakter unseres Staates als Arbeiter- und Bauern-Staat ergibt sich die gesellschaftlich notwendige Forderung, die Arbeiter- und Bauernkinder besonders zu fördern und so auch die Nachwirkungen des kapitalistisch-junkerlichen Bildungsprivilegs endgültig zu beseitigen“ (ebd., S. 141).

Die Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit beschränkte sich nicht auf die Schule. Vielmehr verweisen die Thesen auf weitere Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen, die außerhalb der Schule auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler einwirken sollen. So wird eine Freizeitgestaltung angemahnt, die vorzugweise durch die von der Partei aufgebauten Jugendorganisationen – die Pionierorganisation Ernst Thälmann und die Freie Deutsche Jugend (FDJ) – angeboten werden soll. Auf diese Weise soll „ein entschiedener Kampf“ gegen die Verwestlichung der Jugend geführt werden, „[g]egen das Eindringen westlicher Einflüsse und Tendenzen der Dekadenz und der sogenannten amerikanischen Lebensweise bei manchen Kindern und Jugendlichen, die sich in Rowdytum und schlechten Lebensgewohnheiten äußern“ (ebd., S. 142). Darüber hinaus werden die politisch-pädagogischen Aufgaben der Schulhorte und der Kultur- und Klubbhäuser hervorgehoben. Sowohl die Pioniere als auch die FDJ sollen die Lernfreudigkeit und die Interessen der Kinder und Jugendlichen fördern, ebenso wie ihre „Liebe zur Arbeit“ entwickeln. Darüber hinaus sollen die Organisationen den Jugendlichen dabei helfen, „sich eine feste politische Überzeugung anzueig-

nen“ (ebd., S. 143). Durch die gemeinsam verbrachte Freizeit sollen „die Kinder lernen, ein gesundes, der sozialistischen Moral entsprechendes Leben zu führen“ (ebd., S. 142).

Neben der Vermittlung allgemeiner Bildung in der Schule hatten außerschulischen Organisationen die Aufgabe, politische Sozialisation der jüngeren Generationen zu unterstützen, ihnen sozialistisches Bewusstsein zu vermitteln und sie in die kollektive Gemeinschaft zu integrieren (Lemke, 1991, S. 100).

Das Schulsystem wurde Ende der 1950er Jahre vor dem Hintergrund der Vorschläge des Zentralkomitees der SED verändert. Die polytechnische, zehnjährige Oberschule wurde die Regelschule für alle Jugendlichen, denen ab der siebten Klasse polytechnischer Unterricht in „Grundlehrgängen“ vermittelt wurde. Hinzu kamen praktischer Unterricht, Arbeitslehre und Unterrichtsarbeit in der Produktion, um die Schülerinnen und Schüler mit der Arbeitswelt vertraut zu machen und auf sie vorzubereiten. Die polytechnische Oberschule endete mit dem Übergang in verschiedene Schultypen, die auf unterschiedliche Art und Weise auf eine Berufsausbildung oder ein Studium vorbereiteten (Herkner, 2015). Die neue Struktur zielte auf eine bessere Verteilung von Bildungschancen und erschwerte zugleich den direkten Zugang zum Studium. Schülerinnen und Schüler, die an der Erweiterten Oberschule das Abitur ablegten, durften nicht direkt an einer Hochschule studieren, sondern mussten zunächst ein produktionspraktisches Jahr absolvieren (Baske, 1998, S. 176 f.). Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen beruflichen Schultypen konnten nach dem Besuch einer Fachschule ebenfalls die Hochschulreife erwerben.

Der Erlass des „Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (Ministerrat der DDR, 1965) kennzeichnet 1965 die dritte Phase der Schulentwicklung und des gesamten Erziehungs- und Bildungssystems.⁹⁷ Das Gesetz gilt als Reaktion auf Herausforderungen durch die Weiterentwicklung von Wissenschaft und Technik, die „hohe Forderungen an die Bildung des Menschen in der sozialistischen Gesellschaft“ stellen (ebd., S. 388). Um die gesellschaftliche Entwicklung der DDR zu stützen, wurde die Schaffung eines „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ vorgeschlagen.

„Die Erfordernisse der Wissenschaft, der technischen Revolution, die bewußte Anwendung der ökonomischen Gesetze des Sozialismus und die Gestaltung der sozialistischen Gemeinschaft, Demokratie und Kultur bestimmen die Entwicklung der neuen Wesenszüge der Menschenbildung unserer Zeit. Das sozialistische Bewußtsein wird in wachsendem Maße zur Grundlage der schöpferischen Aktivität der Bürger“ (ebd.).

Zu den „Grundsätzen und Zielen des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems und gesellschaftlichen Erziehungsfaktoren“ wird in Artikel 1 als Ziel die „hohe Bildung des ganzen Volkes“ angemahnt (ebd., S. 390). Konkret bedeutet dies

„die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen“ (ebd.).

97 Abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), 1966, hier S. 387–420.

Nach dem Gesetz sollten sich alle Menschen eine „moderne Allgemeinbildung und eine hohe Spezialbildung“ aneignen, wodurch ihnen „zugleich Charakterzüge im Sinne der Grundsätze der sozialistischen Moral“ vermittelt werden (ebd., S. 391). Neben allgemeinem und fachlichem Wissen sollten also grundlegende Werte des Sozialismus nahegebracht werden. Mit dem Gesetz wurde nicht nur das Schulsystem neu geregelt, sondern es wurden auch Einrichtungen der Berufsausbildung, der Hochschulen und verschiedene Formen der beruflichen Weiterbildung berücksichtigt. Die Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungswege sollte „allen Menschen die Möglichkeit bieten, ihre Begabungen und Talente zu entwickeln“ (§ 6, ebd., S. 392).

In dem Gesetz finden sich, verstreut in den Abschnitten zu den jeweiligen Bildungseinrichtungen, Aussagen über die Gestaltung der staatsbürgerlichen Erziehung und der allgemeinen und fachlichen Bildung, die je nach Zielsetzungen differenziert dargestellt werden. In Bezug auf die staatsbürgerliche Erziehung wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Schülerinnen und Schülern altersgemäß ein am sozialistischen Weltbild orientiertes gesellschaftliches und politisches Wissen zu vermitteln. In der Oberstufe vermittelt „der Unterricht in Staatsbürgerkunde [...] in lebensnaher Weise ökonomische, philosophische und politische Grundkenntnisse und führt damit in den Marxismus-Leninismus ein“ (§ 16, Abs. 2, ebd., S. 398). Wie bereits im Gesetz von 1959 wird betont, dass die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit auch in anderen außerschulischen Kontexten und gesellschaftlichen Organisationen stattfinden soll.

Das Gesetz widmete dem polytechnischen Unterricht mehr Aufmerksamkeit als zuvor und verfügte eine Ausweitung der Angebote. In der Praxis erwies sich die zusätzliche zeitliche Belastung als zu hoch, sodass die Stundenzahl reduziert und der polytechnische Unterricht im Sinne eines berufsvorbereitenden oder berufsorientierenden Unterrichts in die Allgemeinbildung integriert wurde (Baske, 1998, S. 183). Im Rückblick wird konstatiert, dass mittels polytechnischer Bildung „durch die Verbindung von Schule und Produktion sowie durch die Verbindung von Theorie und Praxis im gesamten Bildungssystem [...] engere Verbindungen zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung hergestellt worden [sind]“ (Neuner, 1997, S. 268).

Begründet wurden diese und weitere Reformen mit technologischen und wissenschaftlichen Entwicklungen, auf die das Bildungssystem reagieren musste (Baske, 1998, S. 185). Das Gesetz verdeutlichte das Bestreben, „durch eine geschlossene Konzeption des Bildungssystems dessen Leistungsfähigkeit insgesamt zu steigern. Hinzu kam das sozialpolitische Motiv, keinen Bildungsweg in einer Sackgasse enden zu lassen, sondern den Übergang zur jeweils höheren Stufe des Systems bis zur höchsten Bildungsstätte zu gewährleisten“ (ebd., S. 185).

Die Struktur des Schulsystems wurde im Wesentlichen bis in die 1980er Jahre beibehalten; verändert und modernisiert wurden ab Mitte der 1980er Jahre die Lehrpläne (ebd., S. 196). Insgesamt wuchs die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen der zehnjährigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule pro Jahrgang stetig an (1965: 52,7%; 1980: 86,6%; ebd., S. 191), während der Anteil junger Erwachsener, die eine Erweiterte Oberschule besuchten, die direkt mit der Hochschulreife abschloss,

konstant bei ca. zehn Prozent eines Altersjahrgangs lag (ebd.). Neben der Erweiterten Oberschule gab es vielfältige andere Möglichkeiten, das Abitur zu erwerben, u. a. durch eine Berufsausbildung mit Abitur und auch über Kurse an den Volkshochschulen (ebd., S. 194). Mit den Veränderungen der Lehrpläne wurden Ziel und Zweck der Erziehung neu formuliert. Die Schule sollte die Schüler zu „selbstbewußte[n], allseitig entwickelte[n] und schöpferische[n] Individuen“ erziehen, „um die für die entwickelte sozialistische Gesellschaft erforderliche Produktivität zu erreichen, die wissenschaftlich-technische Revolution zu meistern und ein Niveau der kollektiven Beziehungen zu schaffen, das dem erreichten gesellschaftlichen Entwicklungsniveau entspricht“ (ebd., S. 195).

7.4 Strukturelle und organisatorische Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR

Im Vergleich zur umfangreichen Aufarbeitung der Entwicklung des Erziehungssystems der DDR bezogen auf die Schwerpunkte Schule, Ausbildung und Hochschule bietet die bisherige Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Erwachsenenbildung der DDR ein eher fragmentiertes Bild (Opelt, 2004, S. 19). Eine umfassende, quellenbasierte Darstellung ihrer Geschichte steht noch aus. So existieren einerseits einige wenige Abhandlungen zur Erwachsenenbildung in der DDR, die von DDR-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftlern bis 1988 verfasst wurden (Emmerling, 1958; Institut für Erwachsenenbildung Leipzig, 1964; Autorenkollektiv, 1971; Knauer, Schneider & Stanke, 1973; Bauer, 1973; Autorenkollektiv, 1982; Opitz, 1984; Schneider u. a., 1988). Andererseits beschäftigten sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Bundesrepublik (Knoll & Siebert, 1968; Siebert, 1970, 1970a, 1990, 1998, 2001; Niehuis, 1973; Weinberg, 1996; Oppermann, 1989) oder Regierungsbeamte (Gutsche, 1958, 1958a) sporadisch mit dem Thema. Nach der Wende begannen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der ehemaligen DDR, die eigene, noch selbst erlebte Geschichte aufzuarbeiten (Döge & Griese, 1991; Olbertz, 1994; Meinl, 1995; Opelt, 2004, 2004a, 2005, 2009; Hoffmann, 2006), oder sich mit Einzelthemen zur Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen (Miethe, 2006, 2007; Miethe & Schiebel, 2008; Rothe, 2007). Die Geschichte der Volkshochschulen als tragende Institution der Erwachsenenbildung wurde nach der Jahrtausendwende an ausgewählten Beispielen intensiver erforscht (Gieseke & Opelt, 2003; Opelt, 2004, 2004a; Knoll, Lehnert & Otto, 2007; Ebner von Eschenbach & Dinkelaker, 2019, 2020). Neuere Überblicksaufsätze zur Geschichte der Erwachsenenbildung der DDR veröffentlichten Hoggan-Kloubert & Luthardt (2022) sowie Hoggan-Kloubert, Hoggan & Luthardt (2025).

Vor dem Hintergrund von Jubiläen (75 Jahre, 100 Jahre) lag ein besonderer Fokus auf Untersuchungen zur historischen Entwicklung von Volkshochschulen. Im Mittelpunkt standen zumeist Fragen der Kontinuität und Diskontinuität von Zielsetzungen, von Theorie und Praxis der Volkshochschulen bezogen auf die Zeit der Weimarer Republik, der DDR und der Zeit nach der Wende 1990. So wurden Festschriften zu den

Volkshochschulen Jena (Volkshochschule Stadt Jena, 1994; Meinel, 1995), zur Kreisvolkshochschule Rudolstadt (1994), zu den Volkshochschulen Suhl (Götz & Steppuhn, 2009; Festschrift VHS Suhl, 2009), Leipzig (Knoll, Lehnert & Otto, 2007), Dresden (Gieseke & Opelt, 2003; Rook, 2006) und Görlitz (Seifert, 2019) verfasst. Darüber hinaus gibt es eine größere Anzahl von Untersuchungen, die sich mit der Lehrerbildung in der DDR auseinandersetzen (Benecke, 2022; Gloy, 2023) und dabei auch die berufliche Weiterbildung der Lehrer in den Blick nehmen. Sie wird beschrieben als zwischen Ideologie und Innovation stehend (Hübner, 2023, S. 35).

Die Forschungserträge ergeben (noch) kein vollständiges Bild der Erwachsenenbildung in der DDR, was sicherlich auch der Schwierigkeit geschuldet ist, ihre Rolle als Teil des Erziehungs- und Bildungssystems der DDR einzuordnen und zu bewerten. So musste die Erwachsenenbildung einerseits – analog zu anderen Bereichen des Erziehungs- und Bildungssystems – unterschiedliche staatliche Vorgaben in Bezug auf die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie die politische Erziehung erfüllen. Andererseits existierten informelle Bildungs- und Lernmöglichkeiten für Erwachsene, die selbstorganisiert waren oder im Rahmen der kulturellen Bildung stattfanden (Mandel & Wolf, 2020).

Die staatsbürgerliche und gesellschaftspolitische Erziehung im Sinne des Marxismus-Leninismus zielte auf die Entfaltung und Festigung der „sozialistischen Persönlichkeit“ auch der Erwachsenen, die die Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft unterstützen sollten. Nach sowjetischem Vorbild wurde ein Konzept der Erschaffung einer „neuen Intelligenz“ verfolgt, deren Protagonistinnen und Protagonisten langfristig aus der Arbeiterklasse rekrutiert werden sollten, damit diese, „für lange Zeit die neuen Machtverhältnisse sichern“ (Opelt, 2004a, S. 9). Die neue Intelligenz sollte erstens eine wesentliche Rolle bei der Gestaltung des neuen Staates spielen. Zweitens wurde der Erwachsenenbildung eine wichtige arbeitsmarktpolitische Funktion zugewiesen. Sie sollte die angestrebten Modernisierungs- und technologischen Transformationsprozesse unterstützen, indem die Qualifikation der Werktätigen dem ökonomischen Bedarf angepasst wurde (Olbertz, 1994, S. 303). Drittens existierten in den Bereichen Kultur und Wissenschaft vielfältige formale und informelle Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene, die teilweise staatlich beaufsichtigt und reglementiert waren, wie etwa die URANIA oder die Volkshochschulen.

Die Frage, inwiefern kulturelle Einrichtungen und Angebote eine gewisse Eigenständigkeit entwickeln konnten und damit so etwas wie eine eigene Widerstands- und Oppositionskultur prägten, ist wissenschaftlich nicht endgültig geklärt. Bereits 1989 fragte Detlef Oppermann, ob nicht die Volkshochschulen eine Nische darstellten, in der sich Bildung frei entfalten konnte oder sogar Dissidententum vorbereitete (Oppermann, 1989, S. 40). Opelt teilt diese These nicht, da es ihrer Einschätzung nach zumindest bis 1988 „in wörtlichem Sinn lebensgefährlich“ gewesen wäre, „systemkritische Meinungen in einzelnen Kursen öffentlich kundzutun“ (Oppelt, 2004a, S. 27). Interviews aus dem Jahr 2022 mit Personen, die in der DDR als Dozentinnen und Dozenten in der Erwachsenenbildung gearbeitet hatten, bestätigen, dass die professionelle Tätigkeit immer von den politischen Rahmenbedingungen beeinflusst wurde. Insbeson-

dere in Bezug auf die Zulassung von Teilnehmenden bestand eine gewisse Spannung zwischen dem Anspruch, möglichst vielen Menschen Zugang zur Bildung zu gewährleisten und der Berücksichtigung staatlicher Vorgaben hinsichtlich der politischen Zuverlässigkeit der Interessierten (Hoggan-Kloubert, Hoggan & Luthardt, 2025, S. 48). Darüber hinaus wird berichtet, dass sich einige Erwachsenenbildungseinrichtungen, insbesondere die Evangelischen Akademien, einen gewissen, staatlich sanktionierten inhaltlichen Freiraum erringen konnten. Im Rahmen der Seelsorge (die nicht als Bildungsarbeit deklariert wurde), wurden kontroverse Diskussionen und kritische Auseinandersetzungen möglich. Dies wurde von den Interviewten als ein Zugeständnis des Staates gewertet, um von dem ansonsten eher restriktiven Bildungssystem abzulernen und keine wirklichen Veränderungen einführen zu müssen (ebd., S. 50 f.).

Je nach Perspektive und Interpretation der Entwicklungen werden die verschiedenen Zielsetzungen der Erwachsenenbildung als ideologische Indoktrination oder auch als systemadäquates, erziehungs- und bildungspolitisches Handeln begriffen. Nicht klären lässt sich bisher die Frage, inwiefern die Praxis der Erwachsenenbildung in der Lage war, die vielfältigen, politisch erwarteten Wirkungen zu erzielen. Welchen Einfluss der Erwachsenenbildung hinsichtlich der Erziehung Erwachsener zu sozialistischen Persönlichkeiten ausüben konnte, lässt sich kaum bestimmen. In Bezug auf das gesamte Bildungssystem stellt Beneke (2022) fest: „Tatsächlich kann auch für die Erziehungs- und Bildungspolitik des SED-Staates resümierend konstatiert werden, dass ihren Intentionen und praktischen Inszenierungen keine perfekte Realisierung der Ziele entsprach“ (ebd., S. 17 f.). Als wesentliche Ziele werden die Erziehung zum „neuen sozialistischen Menschen“ (ebd., S. 17) und die bereits in der Zeit der sowjetischen Besatzung angestrebten „sozial-nivellierenden Effekte“ (ebd.) des umgestalteten sozialistischen Erziehungs- und Bildungssystems identifiziert.

In Bezug auf das Ziel, zunächst durch das Einheitsschulsystem, im Erwachsenenalter durch eine gestufte berufliche Aus- und Weiterqualifizierung, das Bildungsniveau der Bevölkerung insgesamt zu heben, lässt sich aber zeigen, dass die Bemühungen bis zu einem gewissen Grad erfolgreich waren. So wurde nachgewiesen, dass das durchschnittliche Qualifikationsniveau der Bevölkerung durch den Ausbau des Erziehungs- und Bildungssystems stetig gesteigert wurde. Waren in der Gründungszeit der DDR, also in den 1950er Jahren, noch 70 Prozent aller Beschäftigten an- und ungelernete Arbeitskräfte, 26 Prozent Facharbeiter und Meister sowie vier Prozent Angehörige der Hochschul- und Fachhochschulkader, hatten sich diese Verhältnisse 1985 beinahe verkehrt. Nach dem Statistischen Jahrbuch der DDR aus dem Jahr 1986 gehörten nun nur noch 15 Prozent aller Beschäftigten zu den An- und Ungelernten, 64 Prozent zur Gruppe der Facharbeiter und Meister sowie 21 Prozent zum Hochschul- und Fachhochschulkader (Schneider u. a., 1988, S. 30).

Nicht sicher lässt sich im Nachhinein sagen, welche Wirkungen andere Sozialisationsinstanzen und Einflussfaktoren wie die Freie Deutsche Jugend, der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund und auch die Parteien im Hinblick auf die Herstellung eines „sozialistischen Bewusstseins“ der Bevölkerung zeitigten (Lehmann, 2022). Dies sind

jedoch Einflüsse, denen sich die Bürgerinnen und Bürger der DDR gesellschaftlich und beruflich nur schwer entziehen konnten.

Aus den Darstellungen aus der Zeit nach 1990 lässt sich eine gewisse Ambivalenz bzw. Unsicherheit in der Bewertung der Erwachsenenbildung herauslesen. So wird sie zwischen „Systemgebundenheit und Variabilität“ (Olbertz, 1994) verortet und als „Erziehungs- und Überzeugungsprozess“ bezeichnet (Siebert, 1998, S. 338). Oder es wird gefragt, inwiefern insbesondere Volkshochschulen mit ihrer „intermediären Struktur“ in Teilbereichen in der Lage waren, den individuellen Lern- und Bildungsinteressen der Teilnehmenden jenseits „marxistisch-leninistischer Einheitsvorstellungen“ von Bildung zu entsprechen, weshalb sie ein gewisses Nischendasein führten (Gieseke & Opelt, 2003, S. 17–19).

In einer biografischen Erinnerung bestätigt ein ehemaliger VHS-Teilnehmer, dass Volkshochschulen als Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs nicht nur eine bildungspolitische Bedeutung hatten, sondern Bildungssuchenden jenseits des Schulsystems Bildungsmöglichkeiten eröffneten. Der Besuch der Volkshochschule ermöglichte es dem früheren Oberarzt Bernd Markus, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben, nachdem er aus politischen Gründen – er hatte aus religiöser Überzeugung den aktiven Dienst an der Waffe verweigert und lehnte eine Mitgliedschaft in der Freien Deutschen Jugend (FDJ) ab – von der Erweiterten Oberschule verwiesen wurde (Markus & Sprink, 2019, S. 146). Er bezeichnet die Volkshochschule „als die letzte Möglichkeit“, mittels derer er seinen „Berufswunsch erfüllen und Arzt werden konnte“ (ebd., S. 147).

Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die nach 1990 gebeten worden waren, die Wirksamkeit der Erwachsenenbildung bezogen auf die Umsetzung gesellschaftspolitischer Ziele einzuschätzen, zeichneten ein differenziertes Bild, das geprägt war von ihren jeweiligen Erfahrungen, Einstellungen und auch Funktionen, die sie in der Erwachsenenbildung der DDR innehatten. Sie bestätigten für die direkte Zeit nach dem Krieg eine positive Aufbruchstimmung, die auf Veränderungen in den Bereichen Bildung und Kultur zielte. Insbesondere die Kriegsrückkehrer – aber auch die Bevölkerung insgesamt – artikulierten in dieser Zeit Bildungsinteressen, sowohl bezogen auf berufliche Qualifizierung, um gesellschaftlich Fuß zu fassen, als auch bezogen auf Allgemeinbildung.

„Aus dieser Situation entsprang ein großes Bedürfnis nach Bildung, vielleicht besser erst einmal nach Wissen über die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anschauungen bzw. Sichtweisen beim Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung. Dies war zugleich mit dem sehr pragmatischen Drang verbunden, sein Brot verdienen zu können, eine gute Lebensmittelkarte zu bekommen, woraus ganz utilitäre Bedürfnisse nach beruflicher Bildung entsprangen“ (zit. in Opelt, 2005, S. 101).

Dies führte u. a. zum Aufbau einer strukturell und organisatorisch diversifizierten Erwachsenenbildung, die sich nach Zielen und Aufgaben immer weiter ausdifferenzierte. Obwohl die Bildung der Persönlichkeit der Lernenden immer eine Rolle spielte, blieb die politische Erziehung der Teilnehmenden wesentlicher Bestandteil des staatlichen Auftrags an die Erwachsenenbildung (Opelt, 2005, S. 110).

7.4.1 Erwachsenenbildung als Umerziehung (1945–1949)

Der Wiederaufbau der Erwachsenenbildung in der DDR erfolgte analog zum gesamten Erziehungssystem in der Zeit des Sowjetischen Besatzungsstatuts durch die Sowjetische Militäradministration (SMAD). Grundlage des Handelns war das Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945, in dem die Siegermächte die politischen Grundsätze für den Wiederaufbau Deutschlands formulierten, einschließlich des Bildungssystems (→ Kap. 7.2.1).

Der Wiederaufbau der Erwachsenenbildung erfolgte in den vier Besatzungszonen parallel. Die Siegermächte gestatteten zunächst in allen vier Zonen den Wiederaufbau von Volkshochschulen, da diese ihrer Tradition nach als demokratische Bildungseinrichtungen galten und einen Beitrag zur Umerziehung der Bevölkerung leisten sollten.

In der sowjetischen Besatzungszone wurden die Volkshochschulen auf Grundlage des „Statuts der Volkshochschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands“, das die Sowjetische Militäradministration am 23. Januar 1946 erließ, sehr schnell wiedereröffnet. Die Volkshochschulen wurden gegründet „[z]um Zwecke der Verbreitung allgemeinbildender, wissenschaftlicher und allgemein-politischer Kenntnisse unter der breiten Masse der Bevölkerung zur Erziehung aktiver Teilnehmer am demokratischen Wiederaufbau Deutschlands“ (Befehl Nr. 22, 1946, abgedruckt in Gutsche, 1958a, S. 7). Dazu berichtet ein Zeitzeuge:

„Die Volkshochschulen [...] waren von Beginn an einbezogen in den großen Umerziehungsprozess im Geiste des Antifaschismus und Antimilitarismus, dazu hatten sie allgemeinbildende, wissenschaftliche und allgemeinpolitische Kenntnisse zu vermitteln. Themen wie „Einführung in die Philosophie“, „Historischer Materialismus“, „Die nationale Frage“ – Basis war die Sowjetverfassung – deutsche kriegsgegnenerische bzw. antifaschistische Literatur standen am Anfang auf der von der Zentralverwaltung für Volksbildung eingeleiteten einheitlichen Ausrichtung der Volkshochschulen“ (Opelt, 2005, S. 100).

Die Arbeit der Volkshochschulen wurde politisch legitimiert. Die erste wurde im Juli 1945 in Berlin-Köpenick eröffnet. Es folgten weitere Gründungen in der sowjetischen Besatzungszone, sodass Mitte 1946 in den fünf Ländern der SBZ insgesamt 36 Volkshochschulen arbeiteten (Gutsche, 1958, S. 45). Ausgehend von den Volkshochschulen differenzierten sich die Bildungsangebote für Erwachsene weiter aus, insbesondere in Kooperation mit dem Freien Deutschen Gewerkschaftsbund entstanden in Betrieben Angebote zur beruflichen Qualifizierung der Arbeiterschaft. Der Befehl Nr. 5 der sowjetischen Militärregierung vom 13. Januar 1948 verfügte die Erweiterung der Volkshochschulen durch den Aufbau eines Netzwerks. Sie wurden in dem Befehl als „Grundformen der Einrichtungen zur Erwachsenenbildung“ bezeichnet. Es sollten nicht nur in Großstädten, sondern auch in Kleinstädten, auf dem Land und in Betrieben weitere Volkshochschulen gegründet werden – mit dem Ziel, die „demokratische Umerziehung“ zu forcieren und bisher vernachlässigte Regionen zu berücksichtigen (Befehl Nr. 5, 1946, in Gutsche, 1958a, S. 13).

Ziel der Sowjetischen Militäradministration und der SED war es, den sozialistischen Staat mittels einer „neuen Intelligenz“ und der gesellschaftlichen Anerkennung

der Arbeiterklasse zu festigen und die Macht der Partei durch ihre Unterstützung zu stärken. Es entstand eine Wechselwirkung zwischen wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen. Sowohl Politik als auch Wirtschaft waren für ihre weitere Entwicklung und Stabilisierung auf die politische Akzeptanz durch die Bevölkerung und zugleich auf ihre gute berufliche Qualifizierung angewiesen, um die wirtschaftlichen Aufbaupläne umsetzen zu können. Während die berufliche Qualifizierung durch Gesetze und Verordnungen forciert und unterstützt wurde, erfolgte „die politische Indoktrination subtil [...], letztlich auch über die Neustrukturierung des Bildungssystems“ (Opelt, 2004, S. 10) – unter anderem indem bisher benachteiligte Bevölkerungsgruppen wie die Arbeiterschaft, die Bauern oder Personen, die zur „neuen Intelligenz“ gehören sollten, im Bildungssystem bevorzugt wurden (ebd.).

7.4.2 Strukturbildungsprozesse der Erwachsenenbildung (1949–1989)

Die Strukturbildungsprozesse der Erwachsenenbildung ab 1949 orientierten sich einerseits an den Vorgaben, die die Sowjetische Militäradministration seit 1945 veröffentlicht hatte. Andererseits spiegeln sie das Bestreben der SED, die Erwachsenenbildung zu einem integrativen Bestandteil des Erziehungs- und Bildungssystems der DDR zu machen, weshalb Teilbereiche entsprechend neu gefasster Parteitagebeschlüsse wiederkehrenden Veränderungen unterlagen und in die Bildungsgesetzgebung aufgenommen wurden. Von wesentlicher Bedeutung waren die aufeinanderfolgenden Fünf- bzw. Siebenjahrespläne der Regierung, die die Ziele und Parameter der Planwirtschaft festlegten, zumeist in Verbindung mit Vorschlägen zur Optimierung des Erziehungssystems (Opelt, 2009, S. 4).

Die Weiterbildung als Teil des Erziehungs- und Bildungssystems unterlag wechselnden Zuständigkeiten. So war zeitweise das Ministerium für Volksbildung, zeitweise das Ministerium für Arbeit bzw. für Arbeit und Berufsbildung zuständig (Olbertz, 1994, S. 302). Die Wechsel erfolgten zumeist im Zuge der Verabschiedung neuer Gesetze und Verordnungen. Wesentliche Aufgabe der beruflich-betrieblichen Weiterbildung war in der Frühzeit der DDR die berufliche Nachqualifizierung der Bevölkerung, später sollte sie die ständige Höherqualifizierung der Arbeitskräfte entsprechend den wirtschaftlichen Planungsvorgaben sicherstellen, um Produktionssteigerungen zu ermöglichen.

Von der politisch-ideologischen Erwachsenenbildung, die teilweise integraler Bestandteil der beruflichen Weiterbildung war, erwartete die politische Führung eine Stabilisierung des Systems. Die Gestaltung des Weiterbildungssystems der DDR berücksichtigte die jeweiligen ökonomischen, politischen und ideologischen Ziele und erfüllte darüber hinaus bildungspolitische und soziale Funktionen (Siebert, 1970, S. 274). In den Strukturbildungsprozessen der Erwachsenenbildung ab 1947 spiegeln sich diese Funktionszuweisungen in den theoretischen Begründungen für die Erwachsenenbildung bzw. Erwachsenenqualifizierung ebenso wie in ihrem organisationalen Aufbau.

Der Weiterbildungssektor reagierte seit Gründung der DDR bis zu ihrer Auflösung 1990 sehr flexibel auf wechselnde politische und ökonomische Anforderungen,

insbesondere das Selbstverständnis der betrieblich-beruflichen Weiterbildung wandelte sich. Sie erlebte „eine Schwerpunktverlagerung von der Nachqualifizierung zur permanenten beruflichen Weiterbildung im Sinne einer dauernden Reproduktion bereits erworbenen Qualifikationspotentials“ (Olbertz, 1994, S. 296 f.). In den 1970er Jahren wurde die schwerpunktmäßige Aufgabe nachholender Qualifizierung für den beruflichen Neueinstieg oder Aufstieg abgelöst von dem Ziel, Anpassungsfortbildung für verschiedenen Stufen aufzubauen. Dies bedeutete vor allem die Aktualisierung, Ergänzung, Erweiterung oder Vertiefung der Qualifikationen von Facharbeitern und Meistern, ohne dass diese dadurch höhere Qualifikationsstufen erreichen konnten (ebd., S. 296).

Die Entwicklung des Weiterbildungssektors erfolgte in vier Phasen. In der Gründungsphase, etwa von 1948 bis Ende der 1950er Jahre, stand „neben der Umerziehung der Bevölkerung im antifaschistischen-demokratischen Sinne vor allem die Steigerung der Arbeitsproduktivität“ im Vordergrund (ebd., S. 301). Die 1960er Jahre zeichneten sich durch eine weitere Differenzierung der betrieblich-beruflichen Weiterbildung aus. Auf Grundlage des Weiterbildungsgesetzes von 1958 wurden auch allgemeinbildende Lehrgänge ausgebaut (ebd.). Die dritte Phase umfasste die 1970er Jahre. Die Volkskammer verabschiedete die „Grundsätze für die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen“. Beaufsichtigt wurde die Ausführung vom neu gegründeten Staatssekretariat für Berufsbildung (ebd., S. 303).

Von 1980 bis 1989 wurde der Weiterbildung in allen Branchen größere Bedeutung beigemessen, intensiviert wurde sie in technikaffinen Sektoren. Die Idee des lebenslangen Lernens im Sinne des permanenten Wechsels zwischen beruflicher Tätigkeit und Perioden des Lernens setzte sich auf allen Ebenen durch und wurde für die Werktätigen obligatorisch (Opitz, 1984). Betriebe mussten sogenannte Kaderentwicklungsprogramme für die gesamte Belegschaft aufbauen und die Teilnahme an Weiterbildung durch Delegation wurde die Regel (Olbertz, 1994, S. 304).

Die Weiterbildung in der DDR erfuhr im Laufe der Zeit einen ständigen Bedeutungszuwachs. Führt sie zunächst eher ein marginales Dasein, erforderten die politische und ökonomische Stabilisierung des Landes ihren organisatorischen und institutionellen Auf- und Ausbau, der Ende der 1960er Jahre weitgehend abgeschlossen war. Weiterbildung wurde Teilbereich des „sogenannten einheitlichen sozialistischen Bildungswesens“ (ebd., S. 297 f.) und in verschiedenen Gesetzen verankert. Erwachsenenbildung umfasste die Bereiche beruflich-betriebliche Weiterbildung, politisch-ideologische Schulung, wissenschaftliche und kulturelle Bildung. Darüber hinaus wurde es eine wesentliche Aufgabe der Erwachsenenbildung, Angebote zum Nachholen von Schulabschlüssen aufzubauen (Autorenkollektiv, 1982).

Artikel 35 der ersten Verfassung der DDR aus dem Jahr 1949 sprach der Bevölkerung ein Recht auf Bildung zu:

„Jeder Bürger hat das gleiche Recht auf Bildung und auf freie Wahl seines Berufes. Die Bildung der Jugend sowie die geistige und fachliche Weiterbildung der Bürger werden auf allen Gebieten des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens durch die öffentlichen Einrichtungen gesichert.“

Bereits in dieser Verfassung wurde das lebenslange Lernen für alle als Ziel proklamiert. Durch den Aufbau verschiedener Weiterbildungsinstitutionen und -formate sollte allen Erwachsenen die Teilnahme ermöglicht werden. So war die Gründung von Berufs- und Fachschulen vorgesehen, sie „dienen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung“ (Art. 38 Abs. 2). Vorstudienanstalten (Art. 38 Abs. 4) und Volkshochschulen sollten kontinuierliche Lern-, Qualifizierungs- und Bildungsprozesse ermöglichen, unabhängig von der sozialen Herkunft und dem Bildungshintergrund der Adressatinnen und Adressaten. „Den Angehörigen aller Schichten des Volkes wird die Möglichkeit gegeben, ohne Unterbrechung ihrer Berufstätigkeit Kenntnisse in Volkshochschulen zu erwerben“ (Art. 38 Abs. 4).

Dennoch sollten in der Praxis Bevölkerungsgruppen mit eher geringen Bildungserfahrungen besonders gefördert werden – auch, um den Bedarf an Arbeitskräften regelmäßig decken zu können. Verschiedene Einrichtungen, allen voran die Volkshochschulen, wurden damit Einrichtungen für den zweiten Bildungsweg (→ Kap. 7.4.3).

Ab 1949 wurde in der DDR eine vielfältige Träger- und Angebotslandschaft für die Erwachsenenbildung aufgebaut. Neben den Volkshochschulen, deren flächendeckendes Angebot der Bevölkerung landesweit Weiterbildungsangebote zur Verfügung stellte, spielten Einrichtungen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung (Betriebsakademien, Betriebsschulen), der wissenschaftlichen Weiterbildung (Institute für sozialistische Wirtschaftsführung, Weiterbildungszentren, Kammer der Technik, Universitäten und Fachhochschulen), der allgemeinen Weiterbildung (z. B. URANIA, Kulturhäuser) und der Parteien und gesellschaftlichen Organisationen (insbesondere des FDGB) eine wesentliche Rolle für den flächendeckenden Aufbau und die Durchführung von Weiterbildung (Olbertz, 1994; Schneider u. a., 1988). Ein großer Teil der Formate und Angebote war abschlussbezogen, was auf eine wesentliche komplementäre Funktion der Erwachsenenbildung im Erziehungs- und Bildungssystem der DDR hinweist (Autorenkollektiv, 1982). Über den Ausgleich schulischer und beruflicher Defizite sollte allen Klassen auf verschiedenen Wegen die Teilnahme an höherer Bildung ermöglicht werden.

Begleitet wurden diese Strukturbildungsprozesse von zahlreichen gesetzlichen Regelungen, Verordnungen und Durchführungsbestimmungen, welche die Zielsetzungen, Zugangsmöglichkeiten und spezifischen Aufgaben von Einrichtungen festlegten und damit zentral steuerten. Sie beruhten teilweise auf Parteitagebeschlüssen der SED, teilweise wurden sie von den zuständigen Ministerien erlassen. Im Mittelpunkt stand die bedarfsgerechte Planung der beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung (Niehuis, 1973, S. 106).

Die „Verordnung über die Bildungseinrichtungen zur Erwachsenenqualifizierung“, die am 27. September 1962 erlassen wurde, veranschaulicht ihre Ziele und Aufgaben.⁹⁸ Grundlage der Argumentation war, entsprechend dem Gesetz zur Berufsbildung aus dem Jahr 1960, der Aufbau des Sozialismus in der DDR und der damit

98 Abgedruckt in der Dokumentensammlung von Joachim H. Knoll und Horst Siebert zur *Erwachsenenbildung in der DDR* (1968, S. 83–91). Unklar bleibt, welchen Verbindlichkeitscharakter diese Verordnung hatte. Knoll und Siebert legen nicht dar, wer sie verfasst und genehmigt hat. Im Folgenden zitiert als „Verordnung, 1962“.

verbundene fortschreitende Ausbau des Wirtschaftssystems auf wissenschaftlicher Grundlage zur Deckung des Bedarfs an gut ausgebildeten Arbeitskräften. Dies erfordere

„[d]ie Entwicklung des allseitig gebildeten sozialistischen Menschen mit hoher Produktionserfahrung und der Fähigkeit, die Erkenntnisse der fortgeschrittensten Wissenschaft und Technik anzuwenden, [sowie] eine planmäßige und systematische Erwachsenenqualifizierung und eine Atmosphäre des Lesens und Lernens“ (Knoll & Siebert, 1968, S. 83).

Übergeordnetes Ziel der Erwachsenenqualifizierung ist es, „durch Wissensvermittlung auf allen Gebieten die Werktätigen für die Beherrschung ihres Arbeitsgebietes und für die aktive Teilnahme an der Lenkung und Leitung der Wirtschaft und des Staates zu qualifizieren“ (ebd.). Die Verordnung plädiert für den Aufbau eines einheitlichen, aufeinander aufbauenden Weiterbildungssystems, das allen Werktätigen zur ständigen Verbesserung ihrer beruflichen Fähigkeiten offenstehen soll. Bestätigt wird in der Verordnung der weitere Ausbau der bestehenden Organisationsstruktur, zu der Volkhochschulen, Betriebsakademien, Dorfakademien, Spezialschulen sowie Rundfunk- und Fernsehakademien zugerechnet werden und deren Aufgaben genauer umrissen sind.

Der in der Verordnung gewählte Begriff „Erwachsenenqualifizierung“ verdeutlicht ihre Zielrichtung. Primäres Ziel war es, die Arbeitsproduktivität „als die wesentlichste Voraussetzung für den Aufbau des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik“ zu steigern (Verordnung, 1962, S. 83). Um „die Entwicklung des allseitig gebildeten sozialistischen Menschen“ zu gewährleisten, nennt die Verordnung detailliert verschiedene Organisationen in Bezug auf ihre Ziele und Aufgaben wie die Volkshochschulen (§ 2–4), Betriebsakademien (§ 5–7) und Dorfakademien (§ 8–9). Darüber hinaus verweisen Paragraph 10 und 11 auf die Arbeit von Spezialschulen, Rundfunk- und Fernsehakademien, deren Angebote überregional sind und die die Arbeit der örtlichen Bildungseinrichtungen unterstützen sollen (ebd., S. 89). Paragraph 12 legt die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der Vorschriften fest. Wesentliches Ziel war die Vereinheitlichung der Erwachsenenqualifizierung.

Vom jeweiligen Leitungspersonal auf den verschiedenen Ebenen (national, regional, Kreis, Betrieb, Einrichtungen) wurde erwartet, dass sie sich an den übergeordneten Zielsetzungen von Politik und Wirtschaft orientieren. „[S]ie tragen die volle Verantwortung für die Erziehung und planmäßige und die systematische, den betrieblichen und volkswirtschaftlichen Erfordernissen entsprechende Aus- und Weiterbildung der Angehörigen des Betriebes“ (ebd., S. 90). Erwartet wird eine „einheitliche Orientierung der Erwachsenenqualifizierung“ (ebd.), bei der die Kooperation mit allen zuständigen Stellen abgesprochen werden muss. Damit wird deutlich, dass spätestens ab den 1960er Jahren die Erwachsenenbildung weitgehender staatlicher Kontrolle und Planung unterstellt wurde.

Auch wenn der Strukturbildungsprozess der Erwachsenenbildung Ende der 1960er Jahre weitgehend abgeschlossen war, veröffentlichte die Staatsführung weitere Gesetze und Grundsätze zur Erwachsenenbildung, die erkennen lassen, welche hohe

Relevanz ihr hinsichtlich der gesellschaftlichen und ökonomischen Weiterentwicklung der DDR beigemessen wurde. Im Vordergrund stand, wie in den vorherigen Dokumenten, die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen. Am 16. September 1970 verabschiedete die Volkskammer der DDR ein neues Erwachsenenbildungsgesetz über „Grundsätze für die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen über die Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems der Deutschen Demokratischen Republik“ (abgedruckt in Autorenkollektiv, 1971; s. u.). 1979 wurden diese Grundsätze in einem Beschluss des Ministerrats und des Bundesvorstandes des FDGB bekräftigt, der sich für „[f]ür eine weitere Erhöhung des Niveaus der Erwachsenenbildung“ aussprach.⁹⁹

Der Beschluss charakterisiert lebenslanges Lernen als genuinen Bestandteil der sozialistischen Gesellschaft, womit der Stellenwert der Erwachsenenbildung im Erziehungs- und Bildungssystem betont wurde. Wie zuvor wurde der Höherqualifizierung der Werktätigen in Verbindung mit der allgemeinen und der politischen Bildung besondere Bedeutung beigemessen und sie erhielt die strategische Aufgabe, den „allmählichen Übergang zum Kommunismus“ vorzubereiten (Ministerrat der DDR und FDGB, 1979, S. 118). Die mit der Erwachsenenbildung verbundenen Zielsetzungen wiesen weit über eine berufliche Höherqualifizierung hinaus:

„Das Anliegen der Erwachsenenbildung in der DDR ist es, die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit fortzusetzen, die Fähigkeiten, die Initiativen und die Schöpferkräfte aller Bürger weiterzuentwickeln, die allgemeine und berufliche Bildung zu vertiefen, Kenntnisse über Marxismus-Leninismus und alle anderen Wissenschaften, progressive Traditionen und kulturelle Werte zu vermitteln und anzueignen, Interessen zu erweitern sowie das sozialistische Bewusstsein und die sozialistische Verhaltensweise auszuprägen. Die Erwachsenenbildung trägt dazu bei, den sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus zu vertiefen und die Verteidigungsbereitschaft zu festigen“ (ebd., S. 118).

Gefordert wurde die Formulierung konkreter Lernziele, die in die staatlichen Kultur- und Bildungspläne aufgenommen werden sollten (ebd., S. 119). Die Erwachsenenbildung sollte sich weiterhin vorrangig an die Arbeiterschaft wenden. Wie in den Anfangsjahren stand die Entwicklung der technischen Intelligenz im Fokus, die Strategie der „Gegenprivilegierung“ wurde weiterhin verfolgt: „Junge Arbeiter sind verstärkt zu einem Hochschul- und Fachschulstudium, insbesondere in technischen Fachrichtungen, zu delegieren“ (ebd.). Der zweite Teil des Dokuments widmete sich der Verzahnung der Erwachsenenbildung mit der Freizeitgestaltung des FDGB und der Freien Deutschen Jugend, die ebenfalls einen Erziehungs- und Bildungscharakter aufweisen sollten.

Im Gesamtableau der Erwachsenenbildungseinrichtungen spielte die Volkshochschule eine besondere Rolle. Sie erwies sich als eine flexible, je nach gesellschaftlichem Bedarf anpassungsfähige Institution. Die Dokumente wiesen ihr wechselnde Aufgaben zu. Sie konnten bzw. mussten auf die staatliche Bildungsplanung reagieren, wo-

⁹⁹ Abgedruckt in Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen (Hrsg.) (1990). *Volkshochschule in beiden Teilen Deutschlands, Erste gemeinsame Arbeitstagung am 28./29.01.1990 in Hannover*. Dokumentation und Materialien. Hannover, S. 118–122. Zitiert als „Ministerrat der DDR und FDGB, 1979“.

durch sich die Anforderungen an Inhalte und Formate der Bildungsangebote häufig änderten (Opelt, 2004, 2004a, 2009; → Kap. 7.4.3).

Berufliche Weiterbildung und Qualifizierung

Der beruflichen Weiterbildung wurde in der DDR seit ihrer Gründung ein hoher Stellenwert zugesprochen. In der Gründungsphase kam ihr im Rahmen des wirtschaftlichen Wiederaufbaus die wesentliche Aufgabe der Nachqualifizierung zu. Es galt, sowohl Kriegsrückkehrer und Flüchtlinge beruflich zu integrieren und weiterzubilden, als auch die beruflichen Qualifikationen der jungen Generation, die in Krieg und Nachkriegszeit nur rudimentäre Bildungsmöglichkeiten erhalten hatte, zu verbessern. Der Wiederaufbau der Industrie nach dem Zweiten Weltkrieg und die Umstrukturierungen in Wirtschaft und Landwirtschaft in der Folgezeit erforderten in allen Bereichen geschulte Arbeitskräfte. Durch die Entnazifizierung war der Bedarf an Arbeitskräften in der Verwaltung, Administration und im Erziehungs- und Bildungswesen besonders hoch. Entsprechend diesem Bedarf wurden frühzeitig verschiedene Einrichtungs- und Angebotstypen aufgebaut, die – nach Branchen spezifiziert – vom Anlernen für einfache Tätigkeiten über die Aus- und Weiterbildung für bestimmte Berufe sowie dem Nachholen von Schulabschlüssen auf verschiedenen Niveaus bis hin zu wissenschaftlichen Abschlüssen reichten.

Die Relevanz, die der beruflichen Weiterbildung in der DDR staatlicherseits beigemessen wurde, zeigt sich einerseits darin, dass das Thema auf den Parteitag der SED wiederkehrend berücksichtigt wurde und dass gesetzliche Grundlagen geschaffen wurden für die Organisation und staatliche Finanzierung dieses Bildungsbereichs. Ab den 1960er Jahren wurde die berufliche Aus- und Weiterbildung regelmäßig in verschiedenen Gesetzen zur Regulierung des Erziehungs- und Bildungssystems berücksichtigt. So veröffentlichte der Ministerrat der DDR am 30. Juni 1960 die „Grundsätze zur weiteren Entwicklung des Systems der Berufsbildung in der Deutschen Demokratischen Republik“ und bezeichnete darin die „Ausbildung und Qualifizierung der Werktätigen“ als „feste Bestandteile des sozialistischen Bildungswesens“ (Ministerrat, 1960, S. 205). Darüber hinaus wurde die Aus- und Weiterbildung Bestandteil des systematisch aufeinander aufbauenden und miteinander verzahnten Bildungssystems der DDR, indem sie im „Gesetz über das einheitlich sozialistische Bildungssystem“ vom 25. Februar 1965 als ein Teilbereich verankert wurde.

In den „Grundsätzen zur weiteren Entwicklung des Systems der Berufsbildung in der Deutschen Demokratischen Republik“ aus dem Jahr 1960 wird das System berufsbezogener und berufsqualifizierender Weiterbildung differenziert dargestellt (Ministerrat, 1960, S. 205). Unterschieden wird zwischen staatlichen Bildungseinrichtungen (z. B. unterschiedlichen branchenbezogenen technischen Betriebsschulen, Volkshochschulen, Betriebsoberschulen, betrieblichen Einrichtungen für das Abend- und Fernstudium an Fach- und Hochschulen) sowie den berufsbezogenen Angeboten und Bildungsmaßnahmen gesellschaftlicher Organisationen wie der Gewerkschaft, der Freien Deutschen Jugend, des Frauenbundes, der URANIA, der Kammer der Technik, der Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse und weiterer Organi-

sationen. Darüber hinaus sollen Einrichtungen wie Betriebs- und Dorfakademien sowie die Rundfunk- und Fernsehakademie ihren Beitrag zur beruflichen Weiterbildung und Qualifizierung der Werktätigen leisten (ebd.). Begründet wird der Bedarf an gut qualifizierten Arbeitskräften mit einer Ausweitung der Produktion und der zunehmenden Mechanisierung und Automatisierung der Produktionsprozesse, was „höhere Anforderungen an die Werktätigen“ stellt (ebd., S. 208). Auch wenn in der Beschreibung Aspekte der fachlichen Weiterbildung im Vordergrund stehen, wird einleitend darauf hingewiesen, dass „die ständige Verbindung von fachlicher und gesellschaftlicher Bildung zu gewährleisten“ ist (ebd., S. 205).

Das „Gesetz über das einheitlich sozialistische Bildungssystem“ vom 25. Februar 1965 enthält mit Artikel 35 einen eigenen Abschnitt zur Aus- und Weiterbildung der Werktätigen, womit die Integration dieses Bereichs in das staatliche Bildungssystem und seine Systemrelevanz bestätigt wird (Ministerrat der DDR, 1965). Stärker als in den Grundsätzen von 1960 wird der Antizipationscharakter der beruflichen Weiterbildung in Bezug auf die wissenschaftlich-technische Entwicklung der Arbeitswelt und der Produktion hervorgehoben. Der ständigen beruflichen Weiterbildung wird implizit ein Pflichtcharakter zugeschrieben, dem die Werktätigen nachkommen müssen. So heißt es in Abschnitt 1, Artikel 35: „Die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen dient der Vermittlung hoher beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten auf der Grundlage und in enger Verbindung mit einer umfassenden politischen und allgemeinen Bildung“ (ebd., S. 407). In Abschnitt 4 geht es etwas konkreter um die Weiterbildung unterschiedlicher Berufs- und Statusgruppen. Deutlich wird, dass der beruflichen Qualifizierung ein hoher gesellschaftlicher Wert beigemessen wird, deren aktive Aneignung eingefordert wird:

„Alle Bürger, die ein Arbeitsverhältnis eingehen, ohne dafür beruflich ausgebildet zu sein, und Werktätige, die bereits im Berufsleben stehen, aber keine der Tätigkeit entsprechende abgeschlossene Berufsausbildung besitzen, haben sich für die Lösung ihrer Arbeitsaufgaben zu qualifizieren. Sie sind zu einem beruflichen Abschluß zu führen“ (ebd.).

Auch die SED widmete sich bei ihren Parteitagungen der berufsbezogenen Aus- und Weiterbildung. Die Bedeutung, die ihr beigemessen wurde, zeigt sich unter anderem darin, dass sich hochrangige Parteimitglieder wie Walter Ulbricht oder Willi Stoph in längeren Reden des Themas annahmen und aus Sicht der Partei die mit der Aus- und Weiterbildung verbundenen Zielsetzungen und ihre Relevanz für den Aufbau der DDR betonten (Autorenkollektiv, 1971, S. 12). Weiterbildung galt als Voraussetzung für die Steigerung der Arbeitsproduktivität und des wirtschaftlichen Wachstums. So hob Walter Ulbricht bei der neunten Sitzung des Zentralkomitees der SED 1968 hervor:

„In den industriell entwickelten Ländern wird heute damit gerechnet, daß etwa ein Drittel des Wirtschaftswachstums auf die Bildung der Werktätigen, das heißt auf die Wirksamkeit des Bildungssystems zurückzuführen ist. Infolgedessen stellt die konsequente, zielgerichtete Ausbildung (bei minimalen Ausbildungsverlusten) und die enge, mit der ideologischen Bildung und Erziehung verbundene arbeitsbezogene Weiterqualifizierung einen außerordentlichen Wachstumsfaktor dar“ (zitiert in Autorenkollektiv, 1971, S. 11 f.).

Die Verlautbarungen und Beschlüsse der SED vom Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre machen deutlich, dass die Werktätigen nicht nur in ihrer Rolle als Arbeitskräfte gewürdigt wurden, sondern dass sich die Erwachsenen ihrer Rolle als verantwortliche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger immer bewusst sein sollten, um die weitere Entwicklung der DDR politisch zu unterstützen. Ein Autorenkollektiv, das 1970 einen „Leitfaden zur Erwachsenenqualifizierung“ veröffentlichte, hob das Anliegen der Partei hervor, den Menschen in den Mittelpunkt „aller Bemühungen der sozialistischen Gesellschaft“ zu stellen und „allen Bürgern eine den ständig steigenden gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechende hohe Bildung“ zu ermöglichen“ (ebd., S. 11). Im Beschluss der Volkskammer der DDR über die „Grundsätze für die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen bei der Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik vom 16. September 1970“¹⁰⁰ hieß es wörtlich:

„Das Ziel der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen ist die Entwicklung allseitig gebildeter sozialistischer Persönlichkeiten, die gefestigte marxistisch-leninistische Kenntnisse und Überzeugungen besitzen, die gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Zusammenhänge kennen, die moderne Technik und Technologie beherrschen, die komplexe automatisierte Produktionsprozesse meistern, die schöpferisch an der Planung und Leitung des Staates, der Wirtschaft und der Kultur teilnehmen, aktiv das Niveau der materiellen Produktion als Lebensgrundlage unserer Gesellschaft weiter erhöhen, ein kulturvolles Leben führen und die fähig und bereit sind, die Deutsche Demokratische Republik, unser Vaterland zu verteidigen“ (Autorenkollektiv, 1971, S. 200).

Damit die Einzelnen diesen hohen Anforderungen gerecht wurden, legten die Grundsätze detailliert fest, für welche Gruppen von Werktätigen welche Formen der Weiterbildung angeboten werden sollten. Differenziert wurde zwischen angelernten Werktätigen, Facharbeitern, Brigadiern und Meistern sowie Genossenschaftsbauern. Darüber hinaus sollten Fach- und Hochschulkader und mittlere Leitungskader regelmäßig an beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Aufgeführt wurden darüber hinaus Zuständigkeiten von Einrichtungen und Organisationen für bestimmte Gruppen von Werktätigen. Unterschieden wurde zwischen Angeboten zur fachlichen Weiterbildung auf betrieblicher Ebene sowie außerbetrieblichen Einrichtungen wie Fachschulen und Hochschulen, Akademien und der Kammer der Technik (ebd., S. 201). Insbesondere die Volkshochschulen sollten neben Kursen zu nachholenden Schulabschlüssen „die Werktätigen in ihrem Streben nach höherer Allgemeinbildung [...] unterstützen“ (ebd., S. 205).

Die 1970 dargelegten Ziele und Grundsätze der beruflichen Aus- und Weiterbildung blieben bis in die 1980er Jahre gültig. Ein Autorenkollektiv (1982) unter Leitung von Gerhard Pogodda charakterisierte in einer Art Bilanz die Ziele der Erwachsenenbildung in den Anfangszeiten der DDR folgendermaßen:

100 Abgedruckt in Autorenkollektiv (1971). *Beiträge zur Erwachsenenqualifizierung. Ein Leitfaden für nebenberufliche Lehrkräfte zur effektiven Gestaltung und Organisation des Unterrichts an Volkshochschulen und anderen Einrichtungen*. Berlin: Volk und Wissen – Volkseigener Verlag, S. 199–212.

„Die Bildung und Qualifizierung der Werktätigen war in diesen Jahren eine komplizierte Aufgabe, zumal es nicht nur darum ging, neues Bildungsgut zu vermitteln und die Menschen im Sinne der antifaschistischen Politik zu erziehen, sondern es galt auch, viel inhumanes und faschistisches Gedankengut aus den Köpfen zu beseitigen. Trotz ungünstigster Voraussetzungen und schwierigster Bedingungen konnten bedeutende Erfolge erreicht werden, vor allem dank der richtungsweisenden Politik der Partei der Arbeiterklasse, die auf dem III. Parteitag die Aufgabe stellte, die Menschen zu wahren Demokraten, zu selbständig und verantwortungsbewußt handelnden Bürgern, zu qualifizierten Facharbeitern zu erziehen, die ihr ganzes Können in den Dienst des Friedens, des Fortschritts und der Demokratie stellen.

Die Erwachsenenbildung hat im engen Zusammenwirken mit der Berufsausbildung wesentlichen Anteil bei der Erfüllung dieser Aufgabe. [...]

Die Erwachsenenbildung war von der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung bis zur Errichtung der sozialistischen Gesellschaft in der DDR bei ständiger Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus aller Werktätigen vor allem auf die Überwindung des Qualifikationsrückstandes bzw. auf die Schaffung der volkswirtschaftlich notwendigen Qualifikationsstruktur gerichtet“ (Autorenkollektiv, 1982, S. 12).

Die Betriebsakademien stellten eine wichtige Organisationseinheit der betrieblichen Weiterbildung dar. Mit der 1962 erlassenen „Verordnung über die Bildungseinrichtungen zur Erwachsenenqualifizierung“ (s. o., Fußnote 96) wurden sie gestärkt und erhielten erweiterte Zuständigkeitsbereiche. In der Verordnung heißt es dazu: „Die Betriebsakademie wird zur staatlichen Bildungseinrichtung der Erwachsenenqualifizierung volkseigener Betriebe sowie der Organe des Staatsapparats und deren Institutionen entwickelt“ (Verordnung, 1962, S. 86). Die vielfältigen Aufgaben konnten vom kurzfristigen Anlernen bis zu qualifizierter Weiterbildung reichen, um „zur Förderung und Durchsetzung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und zur unmittelbaren Steigerung der Arbeitsproduktivität im Betrieb“ beizutragen (ebd., S. 87). Darüber hinaus sollte eine gestufte berufliche Ausbildung angeboten werden, allgemeinbildende und gesellschaftswissenschaftliche Kurse sowie spezielle Qualifizierungsmaßnahmen für Frauen. Die Belegschaften sollten an Veranstaltungen für das Fach- und Fernstudium teilnehmen können.

Die Verordnung sah vor, dass die Betriebe ihre Arbeit mit „den Qualifizierungsmaßnahmen der demokratischen Massenorganisationen und wissenschaftlichen Gesellschaften im Betrieb“ absprechen (ebd.). Bei den Massenorganisationen handelte es sich um den Freien Gewerkschaftsbund (FDGB), die Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe (VdgB) und den Demokratischen Frauenbund Deutschland (DFD). Sie alle hatten den Auftrag, politische Kurse im Sinne von Partei und Regierung zu organisieren; eine freie und unabhängige Angebotsstruktur wurde auf diese Weise verhindert.

Nach dem 7. Parteitag der SED 1967 wurden Forderungen nach marxistisch-leninistischer Unterweisung in den verschiedenen Kursen der Betriebsakademien immer lauter. In einem wissenschaftlichen Kommentar zu den Parteitagsbeschlüssen hieß es 1972: „Der Inhalt der Weiterbildung umfaßt auch [...] die Einheit von politisch-ideologischer, geistig-kultureller, ökonomischer und fachspezifischer Weiterbildung, insbesondere die marxistisch-leninistische Weiterbildung“ (zit. in Niehuis, 1973, S. 108).

Durch politische Vorgaben veränderte sich im Laufe der Zeit die Gewichtung zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Qualifizierung, ebenso zwischen der allgemeinen berufsbezogenen Weiterbildung und abschlussbezogenen Lehrgängen. Ende der 1970er Jahre stand die berufliche Weiterbildung im Prozess der Arbeit im Vordergrund. Zu Beginn der 1980er Jahre wurde die berufliche Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens interpretiert, wobei die Anpassung der Arbeitskräfte an technologische Veränderungen eine besondere Rolle spielte (Olbertz, 1994, S. 304). 1987 existierten 715 Betriebsakademien und 744 Betriebsschulen, die insgesamt 5,5 Mio. Unterrichtsstunden anboten (ebd., S. 306). Über die Betriebsakademien wurde bis zur Auflösung der DDR 1990 der größte Teil der betrieblichen Weiterbildung organisiert. Sie übernahmen im Rahmen des Weiterbildungssystems eine wesentliche Rolle bei der regelmäßigen, bedarfsgerechten Anpassung des Qualifikationsniveaus der Arbeitskräfte.

Im Gegensatz zur Bundesrepublik erhielten in der DDR durch Paragraph 35 des Bildungsgesetzes von 1977 alle Beschäftigten das Recht auf berufliche Weiterqualifizierung. Im Arbeitsgesetzbuch ging die Anforderung noch weiter, Weiterbildung wurde in Paragraph 149 zur Pflicht eines jeden Beschäftigten erhoben. „Qualifizierungsmaßnahmen wurden damit zum immanenten Bestandteil von Arbeitsaufgaben erklärt, so daß eine Verletzung dieser Pflicht disziplinarisch geahndet werden konnte. Dieses wechselseitige Verpflichtungsverhältnis von Betrieb und Werktätigen regelte sich über drei Prämissen, die das Arbeitsgesetz rechtlich begründete“ (Olbertz, 1994, S. 305). Erstens wurden die Betriebe dazu verpflichtet, betriebliche Weiterbildung anzubieten. Zweitens mussten sie mit den Beschäftigten regelmäßige Qualifizierungsgespräche führen und Weiterbildung über Freistellungen und Aufwandsentschädigungen ermöglichen. Drittens sollten Beschäftigte mit ihrem Betrieb eine Qualifizierungsvereinbarung abschließen, in der die Rechte und Pflichten beider Seiten festgelegt wurden (ebd.).

Die in den Betrieben präsenten Funktionäre der SED und des FDGB nahmen wesentlichen Einfluss auf die Bildungsangebote. Sie veranlassten und kontrollierten nicht nur die individuelle Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung, sondern initiierten auch verschiedenste Formen der politischen und kulturellen Kollektivbildung der Beschäftigten:

„Betriebe sollten nicht nur Arbeitsort, sondern auch Orte der sozialen Kommunikation sein. Die Brigaden waren eine wichtige Quelle für Freundschaften und der damit verbundenen gemeinsamen Freizeitgestaltung in organisierten Arbeitsgruppen. Berufsbildungsmaßnahmen gehörten im Prozess der Arbeit genauso zu den Brigadenachmittagen wie es der sozialistische Wettbewerb forderte: ‚Sozialistisch arbeiten, lernen, leben!‘ Dazu gehörten in den Betrieben die verschiedensten – von der Gewerkschaft geförderten – Kulturgruppen“ (Hoffmann, 2006, S. 60).

Der beruflichen Aus- und Weiterbildung wurde in der DDR seit ihrer Gründung eine außerordentlich hohe Relevanz beigemessen, um die wirtschaftliche, aber auch die politische Entwicklung und Stabilisierung der Gesellschaft zu unterstützen. Berufliche Weiterbildung wurde verstanden als lebenslanges Lernen; ein Recht, dessen In-

anspruchnahme allen Bürgerinnen und Bürgern in den Verfassungen der DDR garantiert wurde. Dadurch sollten Bildungsungleichheiten abgebaut und eine Gegenprivilegierung der Arbeiter- und Bauernschaft eingeleitet werden. Die Werktätigen erhielten allerdings nicht nur ein Recht auf kontinuierliche Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung. Vielmehr zeigen die Gesetze und Verordnungen an verschiedenen Stellen, dass das staatliche Bildungsprivileg gewissermaßen auch als eine staatsbürgerliche Pflicht aufgefasst wurde, der die Werktätigen nachkommen mussten. Wesentliche, sich wiederholende Argumente für die Inanspruchnahme beruflicher Weiterbildung beziehen sich auf die Entwicklung einer allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit, die ihren Beitrag zum wirtschaftlichen Aufbau und zur politischen Stabilisierung der DDR leistet.

Die berufliche Weiterbildung wurde zu einem größeren Teil im Rahmen des betrieblichen Aus- und Weiterbildungssystems organisiert, aber entsprechend den Vorgaben der 1962 erlassenen „Verordnung über die Bildungseinrichtungen zur Erwachsenenqualifizierung“ wurden ab Anfang der 1960er Jahre Dorfkademies als Einrichtungen der landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften gegründet.¹⁰¹ Sie wurden zunächst in enger Kooperation mit den Volkshochschulen organisiert, ab Mitte der 1960er Jahre waren die Kreislandwirtschaftsräte für sie zuständig. Ihre Aufgabe war es, Landwirte, die durch die Bodenreform Land erhalten hatten, auf ihre Arbeit vorzubereiten und sie zu unterstützen. Sie existierten bis Ende der 1960er Jahre.

Die Verordnung legte ihre Erziehungs- und Bildungsziele detailliert fest. Sie umfasste berufliche Weiterbildung in Form „kurzfristiger Qualifizierungsmaßnahmen zur Durchsetzung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts“ (Verordnung, 1962, S. 88), die planmäßige und systematische berufliche Ausbildung sowie Angebote in Allgemeinbildung, „insbesondere der Gesellschaftswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften“ (ebd. S. 89). Darüber hinaus waren die Dorfkademies gehalten, Kurse für Frauen mit dem Ziel anzubieten, sie auf ihre Arbeit in den Genossenschaften vorzubereiten sowie in „Förderungslehrgängen“ auf Positionen in der mittleren und leitenden Funktionärssebene (ebd.). Das heißt, die Angebote gliederten sich in allgemeine Informationsveranstaltungen zu verschiedenen relevanten Themen für alle Interessierten sowie abschlussbezogene Kurse für Facharbeiter und Meister (Niehuis, 1973, S. 110 f.).

Die Volkshochschulen, die zunächst eher allgemeinbildende Kurse offerierten, erhielten mit der Verordnung zur Erwachsenenqualifizierung den Auftrag, jeweils in Zusammenarbeit mit anderen Anbietern, schwerpunktmäßig berufliche Weiterbildung für die Sektoren Landwirtschaft, Industrie, Handel und Gesundheit anzubieten. Darüber hinaus sollten sie Kurse zu Gesellschaftswissenschaft, Allgemeinbildung und Kultur aufbauen (Verordnung, 1962, S. 86; → Kap. 7.4.3). Die Volkshochschulen hatten bereits vorher die Aufgabe, Weiterbildung in Kooperation mit Betrieben aufzubauen.

101 Abgedruckt in Knoll und Siebert, 1968, S. 83–91.; vgl. Fußnote 96.

Vorstudienanstalten und Arbeiter- und Bauernfakultäten (1946–1964)

Das Ziel, einem möglichst großen Teil der Bevölkerung Qualifizierungs- und Bildungsmöglichkeiten zu bieten, führte zum Aufbau eines schulischen Systems zum Nachholen von Schulabschlüssen für Erwachsene. Darüber hinaus zielte die Einrichtung von Vorstudienanstalten, die von 1949 bis 1963 als „Arbeiter- und Bauernfakultäten“ eine wichtige Rolle im Erziehungs- und Bildungssystem der DDR einnahmen, darauf, es Arbeitern und Bauern, die als bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppe identifiziert wurden, die Möglichkeit zu geben, innerhalb von drei Jahren die allgemeine Hochschulreife zu erwerben und anschließend zu studieren (Miethe, 2006, S. 170).

Durch die Zuweisung dieser Gruppe sollte an den Universitäten im Sinne einer „Gegenprivilegierung“ (Miethe, 2007) eine Umschichtung der Studierenden nach sozialer Herkunft erreicht werden (Miethe, 2006, S. 171). Darüber hinaus dienten die Arbeiter- und Bauernfakultäten der Rekrutierung von Personen, die bei der Neuformierung einer „sozialistischen Intelligenz“ zur Unterstützung des Staates eine Rolle spielen sollten (ebd.).

Insgesamt absolvierten bis 1963 rund 35.000 Personen ein Studium an Arbeiter- und Bauernfakultäten. Die Einrichtungen wurden jeweils staatlich finanziert, unterlagen aber keinem gemeinsamen Curriculum und begründeten ihre Arbeit theoretisch durchaus unterschiedlich. So beriefen sich einige auf die Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung der Weimarer Zeit (Sachsen), andere bezogen sich eher auf reformpädagogische Vorläufer (Jena, Universität Halle). Daneben gab es Häuser, die eine eher kommunistisch-marxistische Richtung vertraten (Miethe, 2006, S. 175). Die ursprüngliche Rezeption der Arbeiter- und Bauernfakultäten, nach der sie hauptsächlich als Kaderschmiede zukünftige Parteifunktionäre zur Stützung des Staates ausbilden sollten, erweist sich nach neueren Forschungsergebnissen als zu einseitig (ebd.). Unstrittig ist, dass sie ein einmaliges „bildungspolitisches Großexperiment zur Herstellung von Chancengleichheit“ darstellten, in dem über die gezielte Auswahl und Zuweisung von Teilnehmenden Bildungsungleichheit aufgehoben und Bildungsprivilegien überwunden werden sollten (Miethe & Schiebel, 2008, S. 11).

Inwiefern die Einrichtungen die beiden Ziele tatsächlich erfüllten, bleibt eine wichtige Forschungsfrage. Die bisherigen Erkenntnisse und Interpretationen zeichnen ein eher ambivalentes Bild. Als Institution werden die Arbeiter- und Bauernfakultäten sowohl als „stalinistische Kaderschmiede“ als auch als „Instrument zur Herstellung von Chancengleichheit“ beschrieben, ohne dass sich bisher ein Konsens abzeichnet (Miethe & Schiebel, 2008, S. 13).

Wissenschaftliche Weiterbildung

Insbesondere berufliche Weiterbildung auf wissenschaftlichem Niveau hatte in der DDR eine lange Tradition. U. a. sollte damit das politische Ziel erreicht werden, Bildungsprivilegien auszugleichen bzw. neu zu verteilen. Noch in der sowjetischen Besatzungszeit wurde die Kammer der Technik (KDT), bezeichnet als „Organisation der wissenschaftlich-technischen Intelligenz und hervorragender Arbeiter und Neuerer der DDR“ (Olbertz, 1994, S. 308), als eine zentrale wissenschaftliche Weiterbildungs-

einrichtung aufgebaut. Eine Studie zur Erwachsenenbildung der DDR aus dem Jahr 1988 bezeichnete es als vorrangige Aufgabe der Kammern, Arbeitskräfte, insbesondere Ingenieure, so zu qualifizieren, dass die jeweiligen Vorgaben der Planwirtschaft erfüllt wurden. Als Instrument hierfür wurde eine zielgerichtete Weiterbildung vorgesehen, „die den Erfordernissen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts entspricht und der Entwicklung und breiten Anwendung der Schlüsseltechnologien dient“ (Schneider u. a., 1988, S. 114). In den 1980er Jahren wurden für die Kammern der Technik drei inhaltliche Angebotsschwerpunkte festgelegt: Erstens ging es um Weiterbildung für die Anwendung von Schlüsseltechnologien, insbesondere rechnergestützte Verfahren. Zweitens sollten Themen wie Rohstoffe, Rohstoffveredelung und Rohstoffsubstitution angeboten werden. Das dritte Themengebiet umfasste die „Leitung, Planung und wirtschaftliche Rechnungsführung der wissenschaftlich-technischen Arbeit“ (ebd., S. 115).

Die Kammern der Technik existierten bis 1990. Sie waren in zwölf branchenbezogene Fachverbände sowie fünf wissenschaftlich-technische Gesellschaften gegliedert und hatten 290.000 Mitglieder. 1988 fanden ca. 92.300 Veranstaltungen mit etwa 1,2 Mio. Teilnehmenden statt (Olbertz, 1994, S. 308). Neben den Kammern der Technik wurden ab 1950 weitere Einrichtungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung aufgebaut, darunter Institute für sozialistische Wirtschaftsführung und Weiterbildungszentren, deren Aufgabe es zumeist war, branchen- oder berufsbezogen wissenschaftliche Kenntnisse zu vermitteln. „Diese Institute waren praktisch für die Weiterbildung von Führungskräften der sozialistischen Wirtschaft sowie [die] Entwicklung des Nachwuchses zuständig und agierten nach strengen, vordergründig politischen Auswahlkriterien“ (ebd.).

Auch Universitäten und Fachhochschulen boten, beginnend in den 1970er Jahren, wissenschaftliche Weiterbildung an. Diese beinhaltete Vorträge, Tagungen, Kolloquien und Symposien. In den 1980er Jahren wurden auch postgraduale Weiterbildungsstudiengänge organisiert. Eine wichtige Aufgabe war die wissenschaftliche Nachqualifizierung von Personen, die den Lehrerberuf ergreifen wollten (ebd., S. 309).

Weitere Möglichkeiten der Teilnahme an nicht-abschlussbezogener, informeller wissenschaftlicher Weiterbildung eröffnete die URANIA. Sie wurde 1954 als Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse in Ost-Berlin gegründet und 1966 in URANIA umbenannt (ebd., S. 312). Sie ging aus dem Deutschen Kulturbund¹⁰² (Zimmer, 2019) hervor und orientierte sich inhaltlich und methodisch an der 1871 gegründeten Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Im traditionellen Verständnis von Wissenschaftspopularisierung war es vorrangiges Ziel der Gesellschaft, allen Interessierten aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu vermitteln. Allerdings wurde dies spätestens seit den 1970er Jahren immer verknüpft mit der Erwartung der ideologischen Anpassung und Ausrichtung der Angebote an Grundsätzen des Marxismus-Leninismus:

102 Der 1945 in Ost-Berlin gegründete „Kulturbund zur demokratischen Erneuerung“ wurde 1958 in Deutscher Kulturbund und 1974 in „Kulturbund der DDR“ umbenannt.

„In voller Übereinstimmung mit den Zielen sozialistischer Bildung und Erziehung leistet die URANIA als ein Mittler zwischen Wissenschaft und Volk *eine vielfältige, differenzierte und interessante populärwissenschaftlichen Arbeit, die alle Gebiete der Gesellschafts-, Natur- und Technikwissenschaften einschließt und deren Grundanliegen die Verbreitung des marxistisch-leninistischen Weltbildes ist*“ (Schneider u. a., 1988, S. 125, Herv. i. O.).

Die URANIA übernahm im Weiterbildungssystem eine wichtige Mittlerrolle, da sie einen flächendeckenden und relativ niedrigschwelligen Zugang zum lebenslangen Lernen eröffnete. Dabei ging es, entsprechend der politischen Funktion von Weiterbildung, einerseits um die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, das sowohl der wirtschaftlichen Produktivität als auch der politischen Stabilität zugutekommen sollte. Andererseits hatten die Angebote die kompensatorische Funktion, Bildungsdefizite der Bevölkerung auszugleichen und zugleich die Lernenden als sozialistische Persönlichkeiten zu prägen. In den 1980er Jahren wurde betont, dass die Angebote darauf zielten, „erworbenes Wissen ständig zu festigen, zu vertiefen und zu erweitern, vor allem neue Erkenntnisse und Probleme und Entwicklungslinien aufzuzeigen“ (ebd., S. 126). Fachkenntnisse wurden „in übergreifende wissenschaftliche Zusammenhänge, in weltanschauliche und politische Wechselbeziehungen“ (ebd.) eingeordnet.

Mit den vielfältigen inhaltlichen Angeboten und organisatorischen Formaten sollte ein möglichst großer Teil der Bevölkerung in den verschiedensten Lebenskontexten erreicht werden. Die URANIA wurde den „unterschiedlichen Bedürfnissen der Bürger, insbesondere auch in Verbindung mit ihrem gesellschaftlichen Wirken im Wohngebiet und ihren Freizeitinteressen gerecht“ (ebd., S. 127). Dieser umfassende Zugriff verfolgte das Ziel, politischen Einfluss geltend zu machen. Einerseits bot die URANIA „allen Werktätigen günstige und vielfältige Möglichkeiten, [...] sich während ihres ganzen Lebens [...] die geistigen Güter der sozialistischen Gesellschaft, Ergebnisse der Natur- und Gesellschaftswissenschaften, der Technik und Kultur, sozialistischer Normen und Wertvorstellungen, Erbe und Tradition immer in ihrer Totalität an[zue]ignen“ (ebd., S. 125 f.). Die URANIA-Kurse zielten andererseits darauf, die Teilnehmenden bei der Entwicklung und Entfaltung ihrer sozialistischen Persönlichkeit zu leiten. Lernende sollten bei der Erweiterung ihrer „geistigen Potenzen und schöpferischen Fähigkeiten, ihrer Mobilität und Flexibilität“ unterstützt werden, um „ihre Individualität immer reicher entfalten“ können (ebd.).

In diesem Sinne wurde über die URANIA ein breites Weiterbildungsangebot organisiert. In der Fläche geschah dies in Kooperation mit Kulturhäusern, Betrieben, Universitäten, der Kammer der Technik und gesellschaftlichen Organisationen (FDGB, FDJ, Frauenbund usw.), mit Gemeinde- und Nachbarschaftsvereinen (Bauernhilfe, Kleingärtner, Volkssolidarität usw.). Drüber hinaus wurden eigenständige URANIA-Vortragszentren aufgebaut und eine Zusammenarbeit mit Rundfunk und Fernsehen wurde initiiert (ebd., S. 126 f.).

Auch wenn politisch-ideologische Vorgaben die Arbeit der URANIA bestimmten, heißt es in einer Rückschau, dass sich der URANIA-Alltag, also die erwachsenenbildnerische Praxis „als wesentlich farbiger, vielgestaltiger und auch freier [erwies], insofern, als man sich auf Themen konzentrieren konnte, die einer allzu vordergründigen

ideologischen Inanspruchnahme wenig Raum boten. Die gilt für die Besucher der Vorträge ebenso wie für die unzähligen ehrenamtlichen Referenten“ (Olbertz, 1994, S. 313).

Allgemeine und kulturelle Erwachsenenbildung

Neben der beruflichen Weiterbildung war kulturelle und allgemeine Weiterbildung ein wichtiges Anliegen der DDR-Führung. In der zweiten Verfassung von 1968 wurde der „sozialistischen Nationalkultur“ als Grundlage der sozialistischen Gesellschaft Verfassungsrang eingeräumt (Art. 18 Abs. 1). Aufgabe der sozialistischen Gesellschaft sollte es sein, „das kulturvolle Leben der Werktätigen“ zu fördern – mit dem Ziel, „dem Frieden, dem Humanismus und der sozialistischen Menschengemeinschaft“ zu dienen (ebd.). Die Entwicklung einer sozialistischen Nationalkultur wurde zur Angelegenheit „des ganzen Volkes“ erklärt, woraus folgte, dass die

„Förderung der Künste, der künstlerischen Interessen und Fähigkeiten aller Werktätigen und die Verbreitung künstlerischer Werke und Leistungen [...] Obliegenheiten des Staates und aller gesellschaftlichen Kräfte [sind]. Das künstlerische Schaffen beruht auf einer engen Verbindung der Kulturschaffenden mit dem Leben des Volkes“ (ebd., Abs. 2).

Die Möglichkeit der Teilhabe an der sozialistischen Kultur sollte allen Bürgerinnen und Bürgern ermöglicht werden. In Artikel 25 Absatz 1 wird allen das „gleiche Recht auf Bildung“ zugesichert. Absatz 3 konkretisiert dies in Bezug auf die Teilnahme am kulturellen Leben und die Aneignung von Kultur.

„(3) Alle Bürger haben das Recht auf Teilnahme am kulturellen Leben. Es erlangt unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution und der Erhöhung der geistigen Anforderungen wachsende Bedeutung. Zur vollständigen Ausprägung der sozialistischen Persönlichkeit und zur wachsenden Befriedigung der kulturellen Interessen und Bedürfnisse wird die Teilnahme der Bürger am kulturellen Leben, an der Körperkultur und am Sport durch den Staat und die Gesellschaft gefördert“ (ebd., Abs. 3).

Die dritte Verfassung von 1974 übernahm diese Artikel fast wörtlich. Nur der in Artikel 18 verwendete Begriff „sozialistische Menschengemeinschaft“ wurde ersetzt durch „sozialistische Gesellschaft“. Die Förderung und die Verbreitung von Kultur waren also „Obliegenheiten des Staates und aller gesellschaftlichen Kräfte“, einschließlich der Vermittlung kultureller Bildung.

Kultur als zu fördernde Aufgabe eines „demokratischen kulturellen Lebens“ wurde bereits 1949 von der SED thematisiert. Das Dokument „Maßnahmen zur Durchführung der kulturellen Aufgaben im Rahmen des Zweijahresplans“ wurde Teil der Entschlüsse, die die SED bei ihrer 1. Parteikonferenz im Januar 1949 verabschiedet hatte, also noch vor der Gründung der DDR.¹⁰³

103 Abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone*. Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 32–37. Zitiert als „SED, 1949“.

Hauptanliegen des Zweijahresplans war die Steigerung der Industrieproduktion und der Arbeitsproduktivität in den Jahren 1949 und 1950 um ca. ein Drittel. Um dies zu unterstützen, legte das Dokument Pläne für die Entwicklung unterschiedlicher Industriezweige vor. Unter Betonung des Zusammenhangs zwischen Produktionssteigerungen und dem Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte wurde in dem Dokument nicht nur der beruflichen Weiterbildung, sondern auch der Förderung der Kultur und der kulturellen Bildung große Bedeutung beigemessen.

Das Dokument geht von einem weiten Kulturverständnis aus, indem unterschiedliche Bereiche genannt werden, die bei der Förderung der kulturellen Entwicklung der Bevölkerung eine Rolle spielen sollen: Volksbildung und Erziehung (I A), Wissenschaft und Forschung (I B), Kunst und Literatur (I C), kulturelle Massenarbeit (II) und Unterstützung der Kulturarbeit durch Presse und Rundfunk (III). Zu diesem Zweck will die Partei „die Entwicklung aller kulturellen Einrichtungen“ sichern, um eine Grundlage zu schaffen „für eine Steigerung des Bildungs- und Kulturniveaus unseres Volkes“, um „das Aufblühen einer neuen humanistischen Kultur“ zu fördern (SED, 1949, S. 33). Als zentrale Ziele des Zweijahresplans in Bezug auf die kulturellen Aufgaben werden genannt:

- „1. Steigerung und Entwicklung des allgemeinen Bildungs- und Kulturniveaus unseres Volkes; Entfaltung der künstlerischen Selbstbetätigung der Werktätigen.
2. Förderung und Entwicklung der Wissenschaft, Forschung und Kunst mit dem Volk und für das Volk.
3. Festigung des Bündnisses zwischen der Arbeiterklasse und Werktätigen mit der fortschrittlichen Intelligenz und die Entwicklung einer neuen demokratischen Intelligenz. Zur Erfüllung dieser kulturellen Aufgaben müssen alle Kräfte des Volkes ebenso mobilisiert werden wie zur Erfüllung der wirtschaftlichen Aufgaben des Zweijahresplans“ (ebd., S. 33).

Die Abschnitte zur Entwicklung und zum Ausbau der Bereiche Volksbildung und Erziehung sowie Wissenschaft und Forschung betonen die Steigerung der beruflichen bzw. wissenschaftlichen Fähigkeiten zur Erfüllung des Zweijahresplans. Zugleich gelten sie als Voraussetzung für die kulturelle Bildung.

Die mit der Kulturarbeit bzw. kulturellen Bildung verfolgten Ziele können aus dem Dokument nur implizit erschlossen werden. Im Abschnitt Kunst und Kultur (I C) stehen die Aufgaben und die Rolle der Kulturschaffenden im Vordergrund. Ihre „kulturelle Aufgabe“ wird darin gesehen, „Menschen mit einer neuen gesellschaftlichen Erkenntnis und einer neuen Einstellung zur Arbeit zu erziehen“ (ebd., S. 36). Künstler und Schriftsteller sollen ihren Beitrag zum Zweijahresplan leisten, welcher „in der Entwicklung einer *realistischen* Kunst und dem Bestreben [besteht], auf ihrem Gebiet die höchste künstlerische Leistung zu vollbringen“ (ebd., Herv. i. O.). Die Forderung an die Universitäten und Kunsthochschulen, Patenschaften mit Betrieben einzugehen, deutet darauf hin, dass die Kunstschaffenden Kunst nicht nur um ihrer selbst willen betreiben sollten, sondern ihnen eine Vermittlungs- und Verbreitungsaufgabe zgedacht wurde.

Diese Forderung spiegelt sich in dem Abschnitt zur Planung des Ausbaus der kulturellen Massenbildung wider, die sowohl in den Betrieben als auch auf dem Land in den Dörfern erwartet wurde. Für die Betriebe wird der Aufbau eines differenzierten kulturellen Einrichtungssystems vorgeschlagen, das über die Kulturkommissionen des Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes etabliert werden soll. Danach geht es um die Schaffung von Möglichkeiten des selbstorganisierten kulturellen wie fachlichen Lernens in den Betrieben. Abgestuft nach der Größe der Betriebe sollen Arbeiterklubhäuser, Kulturräume und Kulturecken geschaffen werden; in großen Betrieben sollen Betriebsbüchereien eingerichtet werden, kleinere Betriebe sollen mit örtlichen Volksbüchereien zusammenarbeiten (ebd., S. 36). In den Arbeiterklubhäusern sollen neben „einem Vortragsraum bzw. Kino- und Theatersaal genügend Räume für Zirkelarbeit, Studien und künstlerische Betätigung vorhanden sein“ (ebd.). Zusammenfassend heißt es:

„Die kulturelle Arbeit im Betrieb muß darauf orientiert sein, die Aktivistenbewegung zu fördern und für vorbildliche Produktionsleistungen erhöhte Teilnahme an den kulturellen Einrichtungen und künstlerischen Darbietungen zu gewährleisten“ (ebd., S. 37).

Die Steigerung der ökonomischen Produktionsleistung und der Zugang zu kulturellen Angeboten werden auf diese Weise in ein direktes Verhältnis gestellt. Durch kulturelle Arbeit auf dem Land soll die Arbeitsleistung der Landbevölkerung gesteigert werden, indem der Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Produktivität, dem Qualifikationsniveau der Landbevölkerung und der Versorgungslage hervorgehoben wird. „Die Verbesserung der Ernährung hängt daher unmittelbar von der Hebung des Bildungs- und Kulturniveaus der schaffenden Landbevölkerung ab“ (ebd., S. 37). Grundlage für die Hebung des Bildungs- und Kulturniveaus ist der Ausbau des Schulsystems auf dem Land, einhergehend mit der Berücksichtigung kultureller Belange.

Die inhaltliche Gestaltung der Kulturarbeit in den Dörfern wird „Neulehrern“ übertragen, die „wissenschaftlich und ideologisch fortgebildet werden“. Diese Lehrer werden finanziell unterstützt und sollen „völlig unabhängig von den reaktionären Elementen des Dorfes werden“ (ebd.). Die Kulturarbeit soll im Sinne der Partei, mit Unterstützung der Freien Deutschen Jugend (FDJ) und der Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe (VdGB) aufgebaut werden. Ziel ist es einerseits, das Qualifikationsniveau der Landbevölkerung, insbesondere der jungen Generation, zu heben. In Bezug auf die Vermittlung und Aneignung von Kultur heißt es:

„Von besonderer Bedeutung ist die Verbesserung der künstlerischen Arbeit im Dorf, an der nicht nur Schriftsteller und Musiker, bildende und darstellende Künstler einen großen Anteil haben, sondern die vor allem durch den Ausbau der ländlichen Volkskunstgruppen gefördert werden muss.

Dorfbüchereien sind in allen größeren Dörfern einzurichten. Wo dazu keine Möglichkeiten bestehen, sind Kreisbüchereien zur Versorgung der Dörfer zu schaffen. In den Kulturräumen sind regelmäßige Lesestunden, Selbstbildungsmaterial und Vorträge zu organisieren“ (ebd., S. 37).

Als letzter Aspekt für eine umfassende Unterstützung der Kulturarbeit wird die Rolle von Presse und Rundfunk definiert. Sie gelten „als entscheidende Mittel zur Propagierung des Zweijahresplanes und dienen in demselben Maße der Erreichung und Erfüllung der kulturellen Aufgaben“ (ebd.). Ihre besondere Aufmerksamkeit sollen Presse und Rundfunk auf die Information und Unterrichtung der Landbevölkerung richten, u. a. mit der Etablierung von „Volkskorrespondenten“. Abschließend gibt das Dokument der Hoffnung Ausdruck, dass

„[d]ie Durchführung dieser kulturpolitischen Maßnahmen [...] die Erfüllung und Übererfüllung des Zweijahresplanes und die Entfaltung einer wahrhaft demokratischen Kultur im Dienst und zum Wohle des Volkes sichern helfen [wird]“ (ebd.).

Die Frage stellt sich, inwiefern diese weitreichenden Pläne in der Praxis umgesetzt wurden, damit die Zielsetzung, die Bevölkerung der DDR zu kulturell gebildeten, sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen, durch die verschiedenen Maßnahmen Wirklichkeit werden konnte. Auf organisatorisch-struktureller Ebene lässt sich eine weitreichende Umsetzung der Pläne nachweisen. Bereits in der Zeit der Sowjetischen Besatzungszone sprach sich der SMAD für den Ausbau eines breiten kulturellen Angebots aus.

„Dabei erfuhren die klassische Kunst und Kultur u. a. durch Einfluss sowjetischer Kulturoffiziere hohe Wertschätzung. Klassisches kulturelles Erbe und bürgerlich-humanistisches Gedankengut wurden nicht im Widerspruch zu den Ideen einer sozialistischen Gesellschaft gesehen, sondern gemeinsam mit der sozialistischen Gegenwartskunst und der Volkskunst als Basis für eine sozialistische Kulturentwicklung“ (Mandel & Wolf, 2020, S. 15).

Es wurden „neue, für Bildung und Kultur wesentliche Institutionen geschaffen“ (ebd.), und die Bevölkerung wurde angeregt, in Interessengemeinschaften das „Laienkunstschaffen zur Entfaltung der kulturellen Massenarbeit“ selbst aktiv zu unterstützen (ebd., S. 16).

So wurden in den 1950er Jahren nach sowjetischem Vorbild Klub- und Kulturhäuser gegründet, teilweise durch die Gemeinden, teilweise durch den Freien Deutschen Gewerkschaftsbund. In den Betrieben entstanden Klubhäuser für die Belegschaften. Die Kulturhäuser kooperierten zumeist mit anderen Einrichtungen wie der URANIA und fungierten häufig als gesellschaftlicher Mittelpunkt einer Gemeinde. Sie standen für Festlichkeiten zur Verfügung. Es fanden Theater- und Konzertaufführungen statt, aber auch Vorträge, Lehrgänge und selbstorganisierte Arbeitsgemeinschaften, sogenannte Zirkel. In ihnen beschäftigten sich die Mitglieder mit selbst gewählten Themen und Inhalten. Die Kulturhäuser galten als Zentren des kulturellen Lebens in der DDR (Groschopp, 1994). Die Nachfrage nach dem Angebot war groß, 1979 nahmen 60 Mio. Personen an ca. 544.000 Veranstaltungen teil (Siebert, 2001, S. 283).

Welche Wirkungen die vielfältigen organisierten und informellen kulturellen Angebote aus Sicht der Bevölkerung hatten, ist bisher in Bezug auf verschiedene Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlicher Reichweite und Tiefe erforscht worden. So gibt es

umfangreiche sozialhistorische Studien zur Arbeiterschaft bzw. zur Arbeiterklasse in der DDR, in der nach der Diskrepanz zwischen „ideologischem Anspruch und sozialer Wirklichkeit“ gefragt wird (Hübner, Kleßmann & Tenfelde, 2005; Barck & Mühlberg, 2005; Schuhmann, 2005) – oder allgemeiner nach der Entwicklung der „Arbeiter im ‚Arbeiterstaat‘“ (Kleßmann, 2007). Einige Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass die Kulturvermittlung für die bzw. Kulturaneignung und -produktion durch die Arbeiterschaft nicht in vollem Umfang den Erwartungen der Partei entsprach (ebd., 629 f.). Das liegt unter anderem daran, dass die Kulturaktivitäten in den Betrieben in den 1970er Jahren eine Tendenz zur „Entpolitisierung und Privatisierung“ aufwiesen, indem sie sich stärker an den Interessen und Bedürfnissen der Belegschaften orientierten und weniger an den politischen Vorgaben (ebd., S. 630).

Bezogen auf andere Bevölkerungsgruppen liegen nur in Ansätzen Forschungen zu der Frage vor, inwiefern die verschiedenen staatlich geförderten Kultureinrichtungen die Entwicklung einer sozialistischen Kultur im Sinne der SED unterstützten, die von der Bevölkerung rezipiert, angenommen und in ihr Weltbild integriert wurde (Mandel & Wolf, 2020). Zugleich heben neuere Forschungen hervor, dass sich in der DDR ab den 1970er Jahren eine oppositionelle Kunstszene etablierte, die sich als Gegenbewegung zur staatlich verordneten Kunstproduktion verstand. Die Künstlerinnen und Künstler wollten mit ihren Werken zur kritischen Auseinandersetzung anregen, zu oppositionellem Denken, womit sie auch die Entstehung sozialer Bewegungen vorbereiteten (Dvorakk, 2022).

Die Erwachsenenbildungsforschung hat sich mit dem Aspekt der informellen Bildung Erwachsener in der DDR in Bezug auf die Aneignung von Kultur bisher nur in Ansätzen beschäftigt. Ältere Beiträge zur Erwachsenenbildung der DDR aus westlicher Sicht weisen auf die bereits dargestellten Strukturbildungsprozesse bezogen auf Organisationen und Einrichtungen hin (z. B. Niehuis, 1973; Siebert, 2001; Olbertz, 1994), können aber über die Wirkungen der Angebote keine Aussagen treffen. Im Hinblick auf die Praxis lassen die nachweisbaren Teilnahmezahlen den Schluss zu, dass die kulturellen Angebote von der Bevölkerung nachgefragt und angenommen wurden. In dem von Karin Opelt veröffentlichten Band zur Erwachsenenbildung in der DDR wurden Interviews ausgewertet, die mit Zeitzeugen geführt wurden, die in unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft beruflich tätig gewesen waren. Die Befragten reflektieren über die Bedeutung, die der Kulturarbeit und den kulturellen Bildungsangeboten in der DDR von staatlicher Seite beigemessen wurde, sowie über deren Wirkungen (Opelt, 2005, → Kap. 4.3).

In Arbeiten von DDR-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftlern über die Erwachsenenbildung bis 1988 lag der Schwerpunkt auf der Darstellung beruflicher Aus- und Weiterbildung und der Arbeit der staatlich organisierten Erwachsenenbildungseinrichtungen wie den Volkshochschulen, den Betriebsakademien, den Hochschulen, der Kammer der Technik (Autorenkollektiv, 1982). Erwähnung fand die Kulturarbeit als Bestandteil der Angebote der URANIA – oder sie wird unter „Weitere Möglichkeiten der Erwachsenenbildung“ subsummiert (Schneider u. a., 1988, S. 129).

Während für die Erwachsenenbildung in Bezug auf die kulturelle Bildung ein Forschungsdesiderat zu konstatieren ist, haben sich in den vergangenen 20 Jahren Forschende anderer Disziplinen wie der Geschichtswissenschaft, der Germanistik, der Literaturwissenschaft und Literatursoziologie (Sokoll, 2021; Bernhardt, 2021; Goldstein, 2010), der Kunstgeschichte (Dvorakk, 2022), der Politikwissenschaft (Zimmer, 2019) oder der Kulturwissenschaft (Mandel & Wolf, 2020) vertieft mit den verschiedenen Ausprägungen der „Kulturgesellschaft der DDR“ (Sokoll, 2021) und mit einzelnen Subkulturen auseinandergesetzt. Die Darstellungen beschäftigen sich zum Beispiel mit den Schreibzirkeln der „Schreibenden Arbeiter“, die in der 1950er Jahren gegründet wurden und bis zum Ende der DDR existierten (Kleßmann, 2007, Sokoll, 2021; Bernhardt, 2021; Barck & Mühlberg, S. 173–180). Die Bewegung der schreibenden Arbeiter zielte nicht darauf, den Teilnehmenden literarische Schreibkompetenzen zu vermitteln, sondern darauf, sie zur Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Literatur anzuregen – durch Lesen und Schreiben. „Durch Literatur sollten bildungsferne Bevölkerungsgruppen erreicht und Bildung vermittelt und somit die soziale Basis für Kunst und Kultur vergrößert und auch neue Themen in die Literatur eingebracht werden“ (Bernhardt, 2021, o. S.).

Die vielfältigen Ansätze der Kulturarbeit in der DDR im Rahmen der staatlichen Kulturförderung zielten auf der einen Seite auf die Erzeugung kultureller Werke durch die Kulturschaffenden zur Etablierung einer sozialistischen Kultur. Auf der anderen Seite sollten die Adressatinnen und Adressaten zur Aneignung und auch zur Kulturproduktion angeregt werden (Mandel & Wolf, 2020). Zugleich kann die Geschichte der Kulturarbeit der DDR aber auch als eine Geschichte des Widerstands bzw. der Gegenbewegung erzählt werden. So wurde nachgewiesen, dass die Adressatinnen und Adressaten im Rahmen der offiziellen betrieblichen Kulturarbeit nicht immer erwartungsgemäß reagierten, sondern eigensinnige neue Wege der Kulturaneignung suchten und kritische Haltungen entwickelten (z. B. Kleßmann, 2007, S. 625 f.). Zudem führte die Auseinandersetzung Jugendlicher mit vielfältigen, auch westlichen Einflüssen zur Entstehung von Subkulturen, beispielsweise Heavy-Metal-Bands (Okunew, 2021) oder der Performance-Kunstszene (Dvorakk 2022). Dokumenten- und Quellenanalysen von Kunstwerken sowie die Analyse und Interpretation von Zeitzeugeninterviews in verschiedenen Forschungszugängen zeigen die große Vielfalt kultureller Vermittlung, Aneignung und selbstständigen Kulturschaffens jenseits der offiziell geförderten Kulturarbeit.

Die Ansätze, Konzepte und Initiativen der Kulturarbeit in der DDR können hier nicht im Einzelnen dargestellt werden. Wesentlich ist die Erkenntnis, die Birgit Mandel und Birgit Wolf aus ihrer Analyse und Interpretation der Zeitzeugeninterviews ableiten, wonach für die Kulturarbeit der DDR ein „engmaschiges und planvolles System“ aufgebaut wurde, „um über Kunst und Kultur die Herausbildung des politischen Ideals engagierter und parteilicher ‚sozialistischer Persönlichkeiten‘ zu fördern“ (ebd., S. 11). Sie verweisen ebenfalls auf die bereits referierte Systematik eines Diktatur-, eines Anpassungs- und eines Fortschrittsgedächtnisses nach Sabrow, die sich auch für die Analyse kulturgeschichtlicher Entwicklung als tragfähig erwiesen hat (ebd., S. 12).

Die Rekonstruktion der Ziele und der Praxis der Kulturarbeit der DDR führt zu einem uneinheitlichen Bild, das je nach betrachtetem Akteur zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommt. Die staatliche Kulturpolitik erwartete von den Kulturschaffenden Engagement für die Entfaltung einer sozialistischen Kultur – mit der Absicht, einen kollektiven Identifikationsrahmen für die Bevölkerung zu schaffen, der den Staat in seiner Gesamtheit einschloss. Seine Ziele sollten auf diese Weise legitimiert und die Gesellschaft durch Anpassung im Sinn der Politik stabilisiert werden. Zeitzeugen berichten über die Instrumentalisierung der Kunst zur Vermittlung politischer Werte, über die Kontrolle kultureller Produktionen durch den Staat, über Zensur (Mandel & Wolf, 2020, S. 110).

Die Kulturschaffenden reagierten in unterschiedlicher Weise auf die staatlichen Anforderungen. Es können sowohl konforme als auch oppositionelle Einstellungen und Haltungen im künstlerischen Schaffen identifiziert werden. Kultur konnte ebenso einen bewahrenden und akzeptierenden wie einen zukunftsweisenden Charakter entfalten. Es entstanden Nischen; die Kulturschaffenden fanden Wege, um Zensur, Kontrolle und Gängelung zu umgehen, zum Beispiel durch die Veröffentlichung von gedruckten Texten von DDR-Autorinnen und -Autoren in der Bundesrepublik, die dann „zuverlässig den Weg in die DDR zurückgefunden“ haben (ebd., S. 112). Es konnte sich eine alternative, teilweise subversive, teilweise als Subkultur existierende Kultur- und Kunstszene etablieren, die ein kritisches und oppositionelles Potenzial in sich barg und deren Protagonistinnen und Protagonisten sich gegen staatliche Bevormundung zur Wehr setzten (ebd., S. 116 f.). Diese Formen und Ausprägungen der Kulturarbeit wurden von der Bevölkerung nachgefragt, was der Politik durchaus bewusst war. Die alternative, oppositionelle Kulturszene als „Gegenöffentlichkeit“ gewann insbesondere in den 1980er Jahren an Wirkmächtigkeit (ebd., S. 70). Zugleich wiesen befragte Expertinnen und Experten in Interviews darauf hin, „dass der Anteil der kritischen oppositionellen Kunst rückwirkend überschätzt wird“ (ebd., S. 121).

Gleiches gilt für die Bevölkerung, deren Rezeption der Kulturangebote von Annahme und Akzeptanz bis hin zu Eigenständigkeit und Eigensinn in Bezug auf die Auseinandersetzung und Selbstgestaltung von Kultur und mit dem gesellschaftlichen System reichen konnte (Mandel & Wolf, 2020). Die Beschäftigung mit Kunst und Kultur konnte zum Denken anregen, zur Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit, was dazu führen konnte, den Widerspruch zwischen politischen Verlautbarungen und den gestatteten politischen Freiräumen zu erkennen, also Systemkritik zu üben. So sagt eine Zeitzeugin:

„Ich habe erst durch Kultur meinen Blick komplett verändert und erweitert, und bin immer kritischer geworden. Ich habe für mich feststellen müssen, dass die Denkverbote nicht zusammenkommen mit dem Recht auf kulturelle Selbstbestimmung und damit, dass man in der DDR zu einer entwickelten Persönlichkeit werden sollte. An meinem eigenen Beispiel kann man sehen, was das für ein Widerspruch war: Der Widerspruch ist dabei vor allem gewesen: einerseits die Leute zur Kultur zu animieren und andererseits sie einzuschränken, wenn sie wirklich anfangen, weiter hinaus zu blicken“ (ebd., S. 119).

Zugleich wird aber auch darauf hingewiesen, dass die Kulturarbeit die Bevölkerung trotz großer Anstrengungen des Staates nicht in ihrer Gesamtheit erreichte, da „das nicht alle wollten und auch nicht alle konnten, das ist die andere Realität“ (ebd., S. 122). Auch in der DDR war das „Interesse an komplexeren kulturellen und klassischen Angeboten häufig vom Bildungsgrad, vom Beruf und vom sozialen Status des Elternhauses abhängig gewesen, auch wenn es vielfältige Anstrengungen gab, alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen“ (ebd.). Dennoch, so wird hervorgehoben, gab es „auf jeden Fall eine größere Durchmischung des Kunstpublikums als heute durch die betriebliche Kulturarbeit“ (ebd., S. 124).

In Bezug auf die kulturelle Arbeit in der Erwachsenenbildung weisen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Rahmen einer Befragung von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern darauf hin, dass beispielsweise die Teilnahme an Veranstaltungen der URANIA, die u. a. kulturelle Bildung vermittelte, freiwillig erfolgte und die Teilnehmenden aus subjektiven Gründen zu Seminaren oder Vorträgen kamen. Dies führte nach Eindruck eines Zeitzeugen dazu, dass sich der „hohe idealistische Anspruch“ von der „allseits gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“ nicht entsprechend den Erwartungen des Staates verwirklichen ließ, obwohl die URANIA und auch andere Anbieter kultureller Bildung wie der Kulturbund oder der Deutsche Frauenbund versuchten, mit ihren Angeboten diesem utopischen Ideal zu entsprechen (zit. in Opelt, 2005, S. 77). Als weiterer Grund neben der freiwilligen Teilnahme und damit verbundenen Entscheidung der Subjekte, welche Inhalte sie sich aneignen wollten, wird auf den fehlenden inhaltlichen Pluralismus hingewiesen (verursacht durch staatliche Vorgaben). Eine gewisse Einseitigkeit der theoretischen Betrachtung (fokussiert auf den Marxismus-Leninismus) verhinderte die Auseinandersetzung mit anderen humanistischen geistigen Strömungen, was eine Entfaltung von Kritik- und Urteilsfähigkeit eher einschränkte als beförderte. Denn „der Mensch [wird] allseitiger, wenn er sich mehr mit verschiedenen geistigen Strömungen“ beschäftigt und ihre unterschiedlichen Anschauungen durchdringt (ebd.).

Die Zukunftsvisionen, deren Entfaltung Aufgabe der Kulturarbeit sein sollte, unterschieden sich je nachdem, aus wessen Perspektive sie formuliert wurden. Staatlicherseits wurde die Utopie einer gerechten, freien sozialistischen Gesellschaft perpetuiert, allerdings immer in Verbindung mit einem hegemonialen Machtanspruch seitens der SED. Dagegen entwickelten oppositionelle Kulturschaffende Ideen zu einer sozialistischen Gesellschaft, in der Ideale wie Chancengleichheit, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, politische Partizipation usw. tatsächlich gelebt wurden – Vorstellungen und Forderungen, die auch die oppositionellen sozialen Bewegungen artikulierten (→ Kap. 7.5).

Staatsbürgerliche Erziehung und politische Bildung

Politische Bildung als ideologische Erziehung für die Partei und die Stabilisierung des Staates spielte in der DDR eine bedeutende Rolle. Alle Bereiche des Erziehungs- und Bildungssystems und damit auch die Erwachsenenbildung hatten den Auftrag, neben der Vermittlung von Inhalten (seien sie beruflicher, allgemeiner oder kultureller

Natur) sozialistische Erziehungsideale und die Erziehung der Bevölkerung zur sozialistischen Persönlichkeit im Sinne eines verpflichtenden Auftrags zu berücksichtigen.

Strukturell und organisatorisch wurde die staatsbürgerliche Erziehung verschiedenen Bereichen des Erziehungs- und Bildungssystems zugeordnet: Erstens war es Aufgabe der Schulen, im Fach Staatsbürgerkunde „den Schülern und Lehrlingen ökonomische, politische, moralische und philosophische Grundkenntnisse“ zu vermitteln – mit dem Ziel, „wissenschaftlich begründete Überzeugungen bei den Schülern herauszubilden und sozialistisches Verhalten zu lehren“ (Ministerium für Volksbildung, 1964, S. 383). Zweitens mussten Studierende im Rahmen ihres Hochschulstudiums als Pflichtbestandteil das Fach Marxismus-Leninismus belegen. Drittens waren die Massenorganisationen (FDGB, FDJ, der Frauenverband, die Berufsverbände) sowie weitere gesellschaftliche Verbände verpflichtet, ihren Mitgliedern politische Bildung anzubieten. Viertens existierte ein gestuftes System für die politische Schulung von Parteimitgliedern („Kaderschmiede“).

Die Bildungsgesetzgebung berücksichtigte ab 1959 wiederkehrend die Frage der Erziehung der Bevölkerung zu sozialistischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern. So definierte der „Lehrplan für das Fach Staatsbürgerkunde an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“, 1964 vom Ministerium für Volksbildung veröffentlicht, die folgenden Ziele:

„Die Schüler und Lehrlinge werden im Staatsbürgerkundeunterricht zu bewußten Staatsbürgern der Deutschen Demokratischen Republik erzogen. Sie erwerben klare Vorstellungen und Kenntnisse über Weg und Ziel des Sozialismus in der DDR, über das Wesen der sozialistischen Gesellschaftsordnung sowie die Gesetzmäßigkeit ihrer Entwicklung, über den Charakter des Arbeiter- und Bauern-Staates, den Aufbau und die Arbeitsweise seiner Organe und über die Nationale Front des demokratischen Deutschlands. Sie lernen ihre staatsbürgerlichen Pflichten und Rechte kennen und werden so darauf vorbereitet, als bewußte Staatsbürger an der Entwicklung der sozialistischen Demokratie teilzunehmen“ (Ministerium für Volksbildung, 1964, S. 383).

Staatsbürgerkunde sollte die Schülerinnen und Schüler zu „patriotische[m] Denken, Fühlen und Wollen“ erziehen und zur „Liebe zur Sowjetunion und den anderen sozialistischen Bruderländern sowie der Solidarität mit der internationalen Arbeiterbewegung und allen um Frieden und Freiheit kämpfenden Völkern“ (ebd.). Ziel der Staatsbürgerkunde war es, den Schülerinnen und Schülern „die wesentlichen Grundsätze der sozialistischen Weltanschauung und Moral als Kompaß für ihr eigenes Leben und Handeln“ (ebd.) mit auf ihren Lebensweg zu geben. Diese Ausführungen finden sich in Varianten in später veröffentlichten Dokumenten und Quellen wieder, sodass die hier formulierten Ziele als allgemeingültig angenommen werden können.

Neben den gesellschaftlichen Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen kam der politischen Erziehung durch die SED eine besondere gesellschaftliche Bedeutung zu (Leonhard, 1994). Die Partei verfügte bereits 1948 in einem Beschluss ihres Zentralsekretariats den Aufbau eines politischen Schulungssystems für alle Parteimitglieder – mit dem Ziel, sich mit den Errungenschaften der internationalen Arbeiterbewegung auseinanderzusetzen sowie mit der Geschichte der Kommunistischen Partei der Sow-

jetunion und deren führender Rolle in der „internationalen sozialistischen Arbeiterbewegung und [im] internationalen Kampf gegen den Imperialismus“ (Zentralsekretariat der SED, 1948, S. 15). Die Geschichte der KPDSU wird als Vorbild für das weitere politische Handeln der SED verstanden. Der Sieg der Sowjetunion über den Faschismus „macht es unserer Partei, allen wirklichen Sozialisten und fortschrittlichen Menschen zur Pflicht, die Geschichte der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (Bolschewiki) gründlich zu studieren und daraus die Lehren für ihren eigenen Kampf zu ziehen“ (ebd.). Zu diesem Zweck wurde ein kurzer Lehrgang entwickelt, der von allen Parteimitgliedern durchgearbeitet werden sollte. Im „Massen-Selbststudium“ sollten sich die einfachen Parteimitglieder weiterbilden, in den Betrieben sollten dazu „Politische Bildungsabende“ eingerichtet werden. Zur weiteren politischen Schulung der Parteifunktionäre wurde durch die „Abteilung Parteischulung“ der SED ein differenziertes Schulungssystem aufgebaut, das von Betriebsparteischulen über Kreis- und Landesparteischulen bis zur Parteihochschule reichte.

Die politische Bildung der SED wurde in Kader- und Funktionärsschulungen hierarchisch organisiert. An der Spitze stand die Zentrale Parteihochschule Karl Marx, die die Spitzenfunktionäre der SED ausbildete. Darunter existierte ein Netz von Partei- und Betriebsparteischulen der SED auf Kreis- und Bezirksebene. Auch Betriebe waren angehalten, parteipolitische Schulungen auszurichten. Ab 1950 führte die SED das „Parteilehrjahr“ durch, an dem Parteimitglieder, aber auch Nichtmitglieder ein Jahr lang an regelmäßigen Abendveranstaltungen teilnehmen mussten und in Marxismus-Leninismus unterrichtet wurden (Olbertz, 1994, S. 316 f.; Leonhard, 1994).

Im Rückblick setzt sich der Historiker Wolfgang Leonhard (1921–2014) mit der politischen Schulung der SED auseinander und schildert die Entwicklung der Kaderschulungen ab 1945. Zusammenfassend konstatiert er die folgenden Zielsetzungen, die die SED seiner Einschätzung nach mit der politisch-ideologischen Erziehung der Parteifunktionäre bezweckte. „Es ging der DDR-Führung nicht in erster Linie um die Propagierung einer Gesellschaftstheorie zur Errichtung einer zukünftigen klassenlosen kommunistischen Gesellschaft, zur Befreiung der Menschen von Ausbeutung und Unterdrückung – die Ideologie diente vielmehr der Legitimierung eines bürokratisch-diktatorischen Regimes“ (ebd., S. 10). In diesem Sinn interpretiert Leonhard die politisch-ideologische Erziehung der SED erstens als eine Strategie, „den Unterdrückungscharakter des Regimes zu verschleiern“. Zweitens sollte der Bezug auf die marxistisch-leninistische Theorie das Handeln der Partei legitimieren, um es „nachträglich zu begründen und zu rechtfertigen“ (ebd.). Drittens sollten die Funktionäre lernen, welche Einstellung und Meinung abzulehnen waren – mit dem Ziel, „kritische Gedanken und unliebsame Diskussionen“ (über Maßnahmen der Partei; die Autorin) zu vermeiden (ebd., S. 11). Viertens wollte die Partei durch die Unterbindung eigenständigen und kritischen Denkens „Angst und Unsicherheit“ erzeugen. „Die Schulung diente dazu, SED-Mitglieder zu gefügigen und disziplinierten, der Parteiführung bedingungslos gehorchenden Funktionären auszubilden“ (ebd.).

Leonhard betont, dass dieses hierarchische Schulungssystem erst allmählich aufgebaut wurde. Während direkt nach dem Ende des Krieges der „eigenständige deut-

sche Weg zum Sozialismus und die Verwirklichung des Sozialismus in der sozialen Demokratie“ im Vordergrund standen – ein Ziel, das große Kreise der Bevölkerung ansprach, um „ein breites Bündnis unterschiedlicher antifaschistisch-demokratischer Kräfte“ zu erzeugen –, wandelte sich aber die politische Strategie der SED und ihr Machtanspruch, sodass „[m]it der Zeit [...] Anspruch und Wirklichkeit [...] immer stärker auseinander[klafften]“ (ebd.).

Inwiefern die politische Erziehung in der DDR in Bezug auf die Kaderschulung der Partei einerseits und die Gesamtbevölkerung andererseits tatsächlich die gewünschten Wirkungen erzielte, wurde bisher kaum erforscht. In Interviews mit Kulturschaffenden konstatierte ein Befragter im Rückblick:

„Die ideologische Erziehung hat im Laufe der Jahre sehr stark nachgelassen. Sie haben gemerkt, dass die Zweifel in der Bevölkerung immer größer wurden. Wären sie weiter so ideologisch an sie herangetreten, hätten sie diesen Widerstand nur noch verstärkt. Sie haben das zurückgenommen, ich hatte den Eindruck, in den achtziger Jahren spielte diese ideologische Erziehung kaum noch eine Rolle, außer in der Schule, aber in den sonstigen Bereichen kaum noch“ (Mandel & Wolf, 2020, S. 115).

7.4.3 Volkshochschulen zwischen Eigenständigkeit und Instrumentalisierung

Die Entwicklung der Volkshochschulen in der DDR verlief nicht so gradlinig wie in der Bundesrepublik Deutschland. In allen Besatzungszonen öffneten Volkshochschulen teilweise bereits im Sommer 1945 oder im Laufe des Jahres 1946, entweder auf Betreiben von Privatpersonen oder auf Anweisung der Siegermächte (Opelt, 2004, S. 137). Letztere befürworteten die rasche Wiedereröffnung, da Volkshochschulen ihrem Ursprung und ihren Zielsetzungen nach als demokratische Bildungseinrichtungen galten, von denen die meisten 1933 entweder von den Nationalsozialisten geschlossen worden waren oder sich selbst aufgelöst hatten. In Ausnahmen (z. B. in Hamburg) wandelten sich Volkshochschulen in Volksbildungsstätten um und passten sich an die neuen politischen Verhältnisse an (Wolgast, 1996, S. 207). Nach dem Zweiten Weltkrieg betrachteten die Siegermächte die Volkshochschulen aufgrund ihrer demokratischen Tradition als geeignete Einrichtungen, ihre Reeducation-Politik im Hinblick auf die demokratische Umerziehung der erwachsenen Bevölkerung umzusetzen (Zeuner, 2015, S. 12).

Auch die Sowjetische Militäradministration (SMAD) maß der Volksbildung und den Volkshochschulen eine wesentliche Funktion im Hinblick auf die antifaschistische, demokratische Umerziehung der Bevölkerung bei. Sie verstand Volkshochschulen in der Weimarer Tradition als antifaschistische Einrichtung und damit geeignet, einen Beitrag zur politischen Transformation der Bevölkerung zu leisten. Zugleich sollten die Volkshochschulen nach dem Willen der sowjetischen Militärregierung einen eher schulischen Charakter erhalten. Sie boten einerseits allgemeine, kulturelle und politische Bildung, andererseits wurden Klassen zum Nachholen von Schulabschlüssen eingerichtet. Basierend auf dem am 23. Januar 1946 durch die SMAD erlassenen Befehl Nr. 22 „Statut zu den Volkshochschulen“, abgedruckt in Gutsche (1958a, S. 7f.) folgten 1946 Neugründungen vieler Volkshochschulen. In Anlage 2 zu diesem

Statut wurden, im Einklang mit dem Artikel zu den Zielen des Bildungswesens im Potsdamer Abkommen, die folgenden Aufgaben der Volkshochschulen definiert:

„Volkshochschulen werden in den größeren Städten errichtet. Ihre Aufgabe ist es, unter den Erwachsenen und der Jugend allgemeinbildende wissenschaftliche und allgemeinpolitische Kenntnisse zu verbreiten; zur Hebung der allgemeinen Kultur und des allgemeinen Bildungsstands beizutragen und die Bevölkerung im Geiste der Demokratie, des Antifaschismus und Antimilitarismus zu erziehen“ (Befehl Nr. 22 vom 23. Januar 1946, Gutsche, 1958a, S. 8).

Die Volkshochschulen in der DDR mussten sich, ebenso wie andere Bereiche des Erziehungs- und Bildungssystems, wiederkehrend auf neue politische Anforderungen, Zielsetzungen und Vorgaben einstellen, was teilweise zu erheblichen organisatorischen Umstellungen, inhaltlichen Neuorientierungen und Schwerpunktsetzungen führte. Die Entwicklung der Volkshochschulen kann in Perioden differenziert werden, die sich sowohl an politischen Ereignissen als auch an veränderten Gesetzesvorgaben orientieren.

Die erste Phase der Wiedereröffnung und flächendeckenden Etablierung von Volkshochschulen in der Sowjetischen Besatzungszone umfasste nur den kurzen Zeitraum zwischen 1946 und 1948. Handlungsleitend waren der Befehl Nr. 22 der Sowjetischen Militäradministration und das erläuternde „Statut der Volkshochschulen.“ Danach wurden die Volkshochschulen staatlicher Aufsicht unterstellt und erhielten eine hierarchische Organisationsform. Die inhaltlichen Angebote unterlagen ebenfalls staatlicher Kontrolle, Curricula wurden zentral entwickelt. Dies konnte auch bedeuten, dass bestimmte Angebote von der Sowjetischen Militäradministration verboten wurden, wenn sie den Vorschriften des Befehls Nr. 22 nicht entsprachen (Grimmel-Bruhns, 2007, S. 131). Mitglieder aus Partei, Gewerkschaft und Freier Deutscher Jugend wurden in die Hörerräte entsandt, sodass die Volkshochschulen unter permanenter politischer Aufsicht standen (Opelt, 2004, S. 141).

Die SMAD verfügte in einer weiteren Verordnung (Nr. 140) vom 10. Mai 1946 die Durchführung von beruflichen Weiterbildungskursen zur Qualifizierung bzw. Umschulung von Arbeitskräften in den Wirtschaftszweigen Bergbau, Metallurgie, Bau- und Holzgewerbe sowie für die chemische, gummi-, textil- und papierverarbeitende Industrie (Opelt, 2004, S. 143). So hatten die Volkshochschulen bereits in der ersten Periode eine doppelte Aufgabe: Einerseits sollten sie die politische Umerziehung und allgemeine Bildung der Bevölkerung gewährleisten. Andererseits mussten sie in großem Umfang berufliche Qualifizierungsmaßnahmen anbieten. Ab 1949 folgten die Strukturbildungsprozesse der Volkshochschulen weitgehend den Anforderungen und politischen Vorgaben, die an das Erziehungs- und Bildungssystem insgesamt gestellt wurden.

Die inhaltlichen Angebote der Volkshochschulen changierten in den 40 Jahren ihrer Existenz häufiger zwischen den Polen der allgemeinen und kulturellen Bildung auf der einen und der berufsbezogenen Weiterbildung auf der anderen Seite. Die gesetzlich geregelte, staatliche Aufsicht über die Volkshochschulen ließ ihnen nur einen

geringen Spielraum in Bezug auf ihre organisatorische und inhaltliche Eigenständigkeit. Die inhaltlichen Schwerpunkte folgten weitgehend staatlichen Vorgaben, angepasst an den jeweiligen Bedarf. Nach Opelt (2005) können die folgenden Perioden unterschieden werden:

- Umerziehung und Buchführungskurse (1945–1948)
- Fachkurse und kulturelle Bildung (1949–1955)
- Nachholen von Schulabschlüssen (1956–1970)
- Allgemeinbildung und Spezialisierung (1971–1980)
- Rückkehr zu traditionellen Bildungsangeboten (1981–1990)

Die inhaltliche Profilbildung der berufsbezogenen Erwachsenenqualifizierung orientierte sich weitgehend an den Qualifikationserwartungen des Arbeitsmarktes. Da die DDR-Regierung bestrebt war, das durchschnittlich eher niedrige Qualifikationsniveau der Bevölkerung anzuheben, veränderten sich die beruflichen Weiterbildungsziele in rascher Folge. Ging es zunächst darum, den Wiederaufbau zu beschleunigen, war später die stetige Steigerung der volkswirtschaftlichen Erträge vorrangiges Ziel (Autorenkollektiv, 1982, S. 26). Als organisatorische und personelle Herausforderung erwies sich der Aufbau eines Systems zum Nachholen von Schulabschlüssen. Diese Angebote mussten den staatlichen Vorgaben hinsichtlich der curricularen Gestaltung und der Prüfungserfordernisse entsprechen und erforderten eine stringente Planung und Durchführung. Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen können den folgenden Perioden zugeordnet werden (Opelt, 2005):

- Anlernen und Nachholen von Qualifikationen (1945–1949)
- Umschulen und berufliche Erstausbildung (1949–1960)
- Abschnittsweise Ausbildung zur Hebung des Qualifikationsniveaus (1961–1970)
- Aufgaben- und objektbezogene Qualifizierung (1971–1980)
- Lebenslanges Lernen als Qualifikationserhalt (1980–1990)

Die Volkshochschulen arbeiteten ab Mitte der 1950er bis in die 1970er Jahre schwerpunktmäßig als „Abendoberschulen für Erwachsene“ und wurden als Einrichtungen des zweiten Bildungswegs in das Erziehungs- und Bildungssystem der DDR integriert. Das gesamte Weiterbildungssystem war in dieser Zeit stark verschult und zielte vorrangig auf die Umsetzung sozial- und arbeitsmarktpolitischer Absichten (Siebert, 1998, S. 319; Opelt, 2009, S. 18). In den 1970er und 1980er Jahren wurden die Lehrgänge zum Nachholen von Schulabschlüssen reduziert und die Volkshochschulen wurden aufgefordert, vermehrt allgemeinbildende Kurse anzubieten – womit sie sich auf „auf ihr klassisches Kernangebot der Weimarer Republik“ zurückbesinnen konnten (Opelt, 2009, S. 35).

Die Anforderungen an die Erwachsenenbildung wurden in dem gemeinsamen Beschluss des Ministerrates und des FDGB „für eine weitere Erhöhung des Niveaus der Erwachsenenbildung“ vom 21. Juni 1979 konkretisiert. Darin wurde neben einer Intensivierung der beruflichen Weiterbildung auch auf die Relevanz der politischen, kulturellen und ästhetischen Bildung hingewiesen, um das übergeordnete Ziel zu er-

reichen, das berufliche sowie das „politisch-ideologische Niveau der Arbeiterklasse und aller Werktätigen weiter zu erhöhen“ (Ministerrat der DDR & FDGB, 1979, S. 118). Auf diese Weise sollte „die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit“ fortgesetzt werden – mit dem Ziel, „das sozialistische Bewußtsein und die sozialistische Verhaltensweise“ der Bevölkerung weiterzuentwickeln (ebd.). Das Dokument hebt neben den Betriebsschulen, den Betriebsakademien und der Kammer für Technik die Volkshochschulen als staatlich zu fördernde Bildungseinrichtung hervor, die zu „leistungsfähigen Zentren der Erwachsenenbildung“ weiterentwickelt werden sollen (ebd., S. 120).

Die Volkshochschulen folgten diesen Vorgaben und wurden in großstädtischen Einrichtungen wie Dresden (Gieseke & Opelt, 2003; Rook, 2006), Jena (Meinl, 1995) oder Leipzig (Knoll, Lehnert & Otto, 2007) ebenso umgesetzt wie in kleineren Städten, beispielsweise in Rudolstadt (Kreisvolkshochschule Rudolstadt, 1994), im thüringischen Suhl (Götz & Steppuhn, 2009) oder in Görlitz (Seifert, 2019).

In der Anfangsphase bis 1949 konnten einige Volkshochschulen ihre Programme, je nach Interessen und Durchsetzungsfähigkeit ihrer Leiter, noch relativ frei gestalten. So konnte beispielsweise die Volkshochschule Jena, die am 28. April 1946 wieder eröffnet wurde, in den ersten Jahren unter ihrem Leiter Friedrich Bernt der Bevölkerung neben berufsbezogenen Kursen ein breites kulturelles Bildungsangebot präsentieren, das sich an Zielsetzungen der Weimarer Volksbildung orientierte. „Der Gedanke der Menschenbildung, mit ihm die Idee der Gemeinschaft und eines geistigen Gemeinschaftslebens sowie die Postulate der Lehrfreiheit und weltanschaulicher und politischer Neutralität sollten für die VHSJ [Volkshochschule Jena] die Grundlage der Arbeit sein“ (Meinl, 1995, S. 129). Dieser Anspruch ließ sich zunächst umsetzen, 1949 feierte die Volkshochschule Jena das Goethe-Fest mit entsprechenden Sonderveranstaltungen (ebd., S. 130). Allerdings geriet der Leiter der Volkshochschule Jena durch seine eher liberale politische Haltung, die sich auch in der Programmgestaltung spiegelte, in Widerspruch zu den staatlichen Vorgaben an die Erwachsenenbildung. 1950 wurde er unter anderem aufgrund „ideologische[r] Verfehlungen“ (ebd., S. 131) fristlos entlassen. Unter neuer Leitung passte sich die Volkshochschule Jena an die politischen Erwartungen an und wurde in den 1950er Jahren der Gesetzeslage entsprechend als „Abendschule für Erwachsene“ (ebd., S. 132) in das allgemeine Schulwesen integriert. Volkshochschuldirektoren waren gehalten, die zentral festgelegten Zielsetzungen und Vorschriften zu berücksichtigen und „im Sinne der herrschenden Politik und Ideologie des Staates und der SED zu wirken. Unter den Bedingungen der DDR war die VHS zu keiner Zeit ein ideologischer Schonbezirk“ (ebd., S. 133).

In der Festschrift der Volkshochschule Suhl aus dem Jahr 2009 wird rückblickend darüber berichtet, auf welche Weise das Ministerium für Staatssicherheit (MfS) bis 1990 die Volkshochschulen und insbesondere die Teilnehmenden kontrollierte und damit vermutlich politisch unter Druck setzen konnte:

„Beendet war damit auch die Zeit, in der sich ein Ministerium für Staatssicherheit (MfS) in die Belange der Volkshochschule einschalten konnte: Die Daten von Teilnehmerlisten der Sprachkurse Englisch, Französisch oder Japanisch mussten aus der VHS heraus an die Staatssicherheit ausgehändigt werden. Damit waren dem MfS detaillierte Daten über

die Teilnehmer solcher Kurse genauestens bekannt. Ein für die DDR typischer Umstand, der sich auch im Bereich der VHS wieder findet, ist die allgegenwärtige Kontrolle und Einflussnahme durch das MfS“ (Götz & Steppuhn, 2009, S. 57).

Eine detaillierte Institutionen- und Programmanalyse zur Dresdener Volkshochschule von 1945 bis 1990 zeigt exemplarisch, wie sich eine großstädtische Volkshochschule immer wieder an die veränderten politischen und ökonomischen Anforderungen anpasste (Gieseke & Opelt, 2003, S. 14). Die Volkshochschule Dresden wurde am 11. April 1946 wieder eröffnet. Ihr erster Leiter, der Romanist Victor Klemperer (1881–1960), sah eine der wesentlichen Aufgaben der Volkshochschule darin, den Teilnehmenden unabhängig von ihrer Herkunft „allgemeine geistige Bildung“ zu vermitteln (zit. in ebd., S. 68). Klemperer begründete seine Ausführungen mit Ideen der Aufklärung und des Humanismus und leitete daraus als wesentliches Bildungsziel die Befähigung der Teilnehmenden zur Orientierung und zur selbstständigen (Weiter-)Bildung ab (ebd., S. 71).

Otto Staffel folgte Klemperer am 1. April 1948 in das Amt des Leiters der Volkshochschule Dresden. Hauptauftrag der Volkshochschule war für ihn die Erziehung der Teilnehmenden zu „richtig“ denkenden Menschen, geschult am Marxismus-Leninismus (ebd., S. 72). In der Anfangszeit überwogen allgemeinbildende Angebote in den Fächern Mathematik, Physik, Chemie, Astronomie, Philosophie auf der einen und geisteswissenschaftliche Fächer und Sprachen auf der anderen Seite. Hinzu kamen einige berufsbezogene Seminare, die aber noch nicht abschlussbezogen waren. Ab 1952 wurden die Programme fast jährlich verändert, immer mehr Gewicht erhielten abschlussbezogene berufliche Kurse, 1954 kamen Studienvorbereitungskurse hinzu (ebd., S. 85).

1956 wurde die Volkshochschule nach Gesetz in eine Abendschule für Erwachsene umgewandelt, das inhaltliche Angebot orientierte sich an den Fünf- oder Siebenjahresplänen der Regierung (ebd., S. 171). Die Volkshochschule verdoppelte ihr Angebot von 1957 bis 1972 nach Unterrichtsstunden (von 25.565 auf 52.303), danach wurde es wieder reduziert; 1990 wurden 44.460 Stunden gegeben. Inhaltliche Schwerpunkte waren Sprachkurse, Vorbereitungslehrgänge und Kurse zur Erlangung von Schulabschlüssen. Auf sie entfiel immer mindestens die Hälfte, wenn nicht zwei Drittel aller Unterrichtsstunden. Andere Bereiche, die je nach ihrer Größe angeboten wurden, umfassten Mathematik/Naturwissenschaften/Technik, Stenografie/Maschineschreiben, Kultur und Kunst, Gesellschaft/Wirtschaft, Betriebswirtschaft sowie Technik des geistigen Arbeitens (ebd., S. 177). Von 1962 bis 1972 wurden vielfältige berufliche Qualifizierungslehrgänge angeboten, die schließlich die Betriebsakademien übernahmen.

Die inhaltliche Analyse der Programme der Volkshochschule Dresden von 1960 bis 1990 verdeutlicht, dass es der Leitung zumeist gelang, trotz Zentralisierung und staatlicher Vorgaben einen gewissen Ausgleich zu schaffen zwischen der vorgegebenen politischen und ökonomischen Funktionalisierung auf der einen Seite und einer gewünschten Eigenständigkeit und Flexibilität im Bereich der kulturellen und gesellschaftlichen Bildung auf der anderen Seite. Das Planungshandeln lässt erkennen, dass versucht wurde, neben der Erfüllung der staatlichen Vorgaben ausgewählte Angebots-

bereiche nachfrageorientiert zu gestalten, in Übereinstimmung mit dem Prinzip der Adressaten- und Zielgruppenorientierung (ebd., S. 386)

Auch kleinere Volkshochschulen waren gefordert, staatliche Vorgaben zu berücksichtigen und in der Praxis umzusetzen. Ein Beispiel dafür stellt die Volkshochschule Suhl in Thüringen dar, die 1948 auf Befehl der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) wiedereröffnet wurde, nachdem der Kreisbildungsausschuss bereits 1945 einen entsprechenden Beschluss gefasst hatte. Die Volkshochschule musste sich in der Anfangszeit vielen Herausforderungen stellen. So ergaben sich organisatorische Probleme aufgrund der schlechten Versorgungslage und es erwies sich zunächst als schwierig, geeignete Lehrkräfte und einen Leiter zu finden. Dennoch zeigte die Bevölkerung großes Interesse am Angebot des ersten Trimesters, das unter dem Motto „Sich bilden heißt sein Leben gestalten!“ seine Arbeit aufnahm (Götz & Steppuhn, 2009, S. 44). Die Volkshochschule knüpfte im ersten Jahr der Wiedereröffnung an Vorstellungen der Volksbildung der Weimarer Republik an. Das Programm war vielseitig; es wurden sowohl berufsbezogene als auch allgemeinbildende und kulturelle Veranstaltungen angeboten, an denen mehr als 600 Hörer teilnahmen. Wie andere Volkshochschulen in der sowjetischen Besatzungszone musste die Volkshochschule Suhl die inhaltliche Gestaltung und Schwerpunktsetzung im Laufe der Zeit anpassen und entsprechend dem politisch formulierten Bedarf gestalten. Zudem wurden bereits ab 1948 weitere Außenstellen im Kreis gegründet, sodass bei der Feier zur Eröffnung des zweiten Jahres der Volkshochschule resümiert wurde:

„Die Volkshochschule wurde im Kreis Suhl zu einem Kulturträger. Außer Natur- und Geisteswissenschaften und beruflichen Kenntnissen, wurde die Bildung in Kunst und Literatur gepflegt. Viele unserer Hörer haben ihre Allgemeinbildung erweitert, manche konnten ihre berufliche Stellung verbessern oder sich zum Arbeiter- und Bauernstudium an der Universität oder technischen Hochschule vorbereiten. Die Volkshochschule tritt in das zweite Lehrjahr mit vollen Händen und bringt mehr, als jemals an Bildungsmöglichkeiten geboten werden konnten“ (zit. in ebd., S. 48).

Das Programm des Jahres 1960 weist neben einem Anteil politischer Seminare („Über dialektischen Materialismus“, „Politische Ökonomie des Kapitalismus Teil I und II“, „Politische Ökonomie des Sozialismus Teil I und II“) auch allgemeinbildende Kurse in Kunst, Literatur, Erziehung, Psychologie und Astronomie auf. Interessant sind zielgruppenbezogene Angebote für Frauen, Schichtarbeiter sowie Mitglieder landwirtschaftlicher Produktionsgemeinschaften (ebd., S. 51). Im Arbeitsplan aus dem Jahr 1960/61 wird betont: „Die Volkshochschule entwickelt sich immer stärker zur sozialistischen Abendschule für Werktätige“ (ebd., S. 48). In diesem Sinn bot das Programm Lehrgänge zum Nachholen verschiedener Schulabschlüsse. Nachgefragt wurden vor allem Kurse, die zum Abschluss einer zehnjährigen allgemeinbildenden Polytechnischen oder Erweiterten Oberschule führten (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Volkshochschulen in der DDR von Beginn an in das Erziehungs- und Bildungssystem integriert wurden. Sie wurden als „leistungsfähige Zentren der Erwachsenenbildung“ definiert und gefördert; verbunden mit der Erwartung, die wechselnden staatlichen Anforderungen umzusetzen.

In der Praxis mussten die Volkshochschulen auf politische und ökonomische Vorgaben reagieren, ihnen wurde also einerseits eine instrumentelle Funktion zugewiesen. Auf der anderen Seite konnte es auch Perioden geben, in denen es möglich war, Angebote eher entsprechend der Nachfrage der Bevölkerung zu entwickeln (Opelt, 2004, Kap. 4).

Die Einbindung in das Erziehungs- und Bildungssystem bedeutete einerseits eine rechtliche und finanzielle Absicherung der Einrichtungen, gepaart mit verbindlichen Aufgabenzuschreibungen. Andererseits widersprach die staatliche Verankerung der Gründungsidee der Institution Volkshochschule, hatte doch die Gründergeneration in den 1920er Jahren bei den Volkshochschulen als Bildungseinrichtungen für Erwachsene besonderen Wert auf Staatsferne und auf unabhängiges soziales und pädagogisches Handeln gelegt. Daraus folgte der Aufbau eines pluralistischen Volkshochschulwesens, dessen Protagonistinnen und Protagonisten ihre Arbeit theoretisch und weltanschaulich sehr unterschiedlich begründeten. Entsprechend differenziert und variabel zeigten sich die Angebote, wobei sowohl zweckbezogene berufliche Bildung als auch abschlussbezogene und schulische Bildung weitgehend abgelehnt wurden. Zweckfreie Bildung sollte den Teilnehmenden Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung eröffnen. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, in den Übergangsjahren bis 1949 versuchten einige Volkshochschulen in der Sowjetischen Besatzungszone, an diese Tradition anzuknüpfen, was ihnen teilweise auch gelang. Nach der Gründung der DDR und der Verabschiedung der ersten Gesetze zum Aufbau eines einheitlichen Schul- und Volksbildungswesens änderten sich die bildungspolitischen Erwartungen an die Volkshochschulen. Als integrativer Bestandteil des Erziehungs- und Bildungssystems der DDR mussten sie sich wechselnden Aufgaben stellen und ihre Angebote entsprechend den politischen Vorgaben gestalten.

Die Volkshochschulen als Einrichtung der Erwachsenenbildung überdauerten das Ende der DDR. Sie strukturierten sich ab 1990 mit Unterstützung des (West-)Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) um und leisten – ebenso wie die Volkshochschulen in den westlichen Bundesländern – bis heute in den östlichen Bundesländern einen wichtigen Beitrag zur Erwachsenenbildung. Die Volkshochschulen sind, ebenso wie kirchlichen Akademien, beinahe die einzigen Erwachsenenbildungsinstitutionen der ehemaligen DDR, die unter veränderten Bedingungen Bestand haben.

Während die Volkshochschulen und kirchlichen Akademien als Einrichtungen bestehen blieben, wurde das übrige Weiterbildungssystem der DDR zunächst weitgehend zerschlagen. Der Wegfall der staatlichen Finanzierung und die Umstrukturierung im Bereich der Wirtschaft führten einerseits zur Abschaffung des differenzierten betrieblichen Weiterbildungssystems. Andererseits hatte die Auflösung gesellschaftlicher Organisationen wie des FDGB und des Demokratischen Frauenbundes Deutschland sowie verschiedener Kulturverbände auch die Aufgabe von Bildungsabteilungen zur Folge (Opelt, 2005, S. 9).

Die Transformationsgeschichte der Erwachsenenbildung der DDR ist wissenschaftlich bisher nicht umfassend aufgearbeitet worden. Aus der Wendezeit von 1990 bis etwa 1995 existieren einige Veröffentlichungen, in denen der Transformationspro-

zess einzelner Einrichtungen dargestellt wird (Report Nr. 29, Juni 1992, Nuissl u. a., 1992; Meisel, 1993). Es wurden Strukturbildungsprozesse der Weiterbildung in den neuen Bundesländern untersucht (Faulstich, 1993; Dobischat & Drexel, 1996; Weinberg, 1996; Hessische Blätter für Volksbildung, 2008) oder einige ostdeutsche Volkshochschulen historisch und in Bezug auf die Wendezeit erforscht (Oppermann & Röhrig, 1995). Nach der Jahrtausendwende entstanden umfangreichere Untersuchungen zu Volkshochschulen (Gieseke & Opelt, 2003; Opelt, 2004, 2004a, 2005, 2009) sowie ein Sammelband zu Evangelischen Akademien (Friedenthal-Haase, 2007). Desiderat ist nach wie vor eine vergleichende, auf Quellen basierende Analyse zur wechselseitigen Wahrnehmung und zur Rollenverteilung der Verbände und Institutionen der Erwachsenenbildung in Ost- und Westdeutschland, die im Rahmen der Transformationsprozesse erfolgt sind.

7.5 Erwachsenenbildung in der DDR als politische und soziale Gegenbewegung

Staatliche Vereinnahmung sowie politische Kontrolle und damit verbunden eine inhaltliche Einflussnahme waren also wesentliche Merkmale der Erwachsenenbildung in der DDR. Ihre gesetzliche und strukturell-organisatorische Einbettung in das Erziehungs- und Bildungssystem ließ den verschiedenen Organisationen und Institutionen, die im Laufe der Zeit gegründet wurden, nur geringe Spielräume in Bezug auf die freie Gestaltung inhaltlicher Angebote und Formate, wenn auch im Prinzip ein breites Spektrum allgemeiner, kultureller, politischer, beruflicher und wissenschaftlicher Bildung berücksichtigt wurde. Die Träger und Einrichtungen orientierten sich im Rahmen ihrer staatlichen und parteibezogenen Nähe an dem Auftrag der Bevölkerung zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ und gestalteten ihre Angebote entsprechend.

Eine Ausnahme in dieser Hinsicht bildeten die Evangelischen Akademien, die ab 1947 in verschiedenen Landeskirchen gegründet wurden (Friedenthal-Haase, 2007). Kirche und Staat waren in der DDR strikt getrennt, sodass die Gründungen zunächst genehmigt wurden. Allerdings wurden ihre Arbeitsmöglichkeiten im Laufe der Zeit immer weiter eingeschränkt, die Gründung theologischer Lehrstühle an Universitäten veränderte den inhaltlichen Anspruch der Akademien, die zu „bescheidenen kirchlichen Tageseinrichtungen“ wurden und ab den 1960er Jahren in der Erwachsenenbildungslandschaft der DDR eine marginale Rolle spielten – so wie die evangelische Erwachsenenbildung insgesamt (Rothe, 2000, 2000a). „Konfessionsgebundene Besucher schätzten die Akademie als einen geschützten Raum des freien Meinungsaustauschs und der christlichen Werte“ (Opelt, 2009, S. 3).

Angesichts der im Wesentlichen staatlich gelenkten Erwachsenenbildung in der DDR stellt sich Frage, welche Rolle (Selbst-)Bildungsprozesse innerhalb der bis Mitte der 1980er Jahre weitgehend im Verborgenen agierenden oppositionellen politischen Bewegungen spielten, beispielsweise der in den 1950er Jahren entstandenen Friedensbewegung und den in den 1980er Jahren aufkommenden Gruppierungen der Men-

schenrechts- und Bürgerrechtsbewegung (Neubert, 1997; Rothe, 2000). Zudem formierten sich eine Umweltbewegung und eine Frauenbewegung, die sich von der offiziellen Frauenorganisation, dem Demokratischen Frauenbund Deutschlands, abgrenzte (Lila Offensive, 1990, S. 5). Einige dieser oppositionellen Bewegungen spielten im Jahr der Wende 1989/90 eine wesentliche Rolle bei der Gründung des Zentralen Runden Tisches.¹⁰⁴ Dem „Runden Tisch“ gehörten die folgenden politischen Gruppierungen bzw. Parteien an, von denen einige bereits vor 1989 existiert hatten, während sich andere erst im Laufe des Jahres konstituierten: Neues Forum, Demokratie Jetzt, Initiative Frieden und Menschenrechte, Demokratischer Aufbruch, Sozialdemokratische Partei der DDR (SDP), Grüne Partei der DDR, Vereinigte Linke, Unabhängiger Frauenverband (Hampele Ulrich, 2000, S. 9).

Die Entwicklung der verschiedenen Widerstands- und Oppositionsbewegungen der DDR seit ihrer Gründung wurde bereits dargestellt (→ Kap. 7.2.7). Hervorzuheben ist, dass sich neben den dezidiert politisch argumentierenden Bewegungen in der DDR insbesondere in den Bereichen Kunst, Literatur, Jugend- und Musikkultur subkulturelle Strömungen entfalteten, die sich als „Gegenkultur“ verstanden. Ab den 1970er Jahren wollten sie durch Aktionen und Auftritte die Öffentlichkeit erreichen und mit ihren jeweiligen Ausdrucksmitteln jenseits einer staatlich sanktionierten (Kultur-)Politik auf die öffentliche Meinung einwirken.

Gegenkulturelle Szenen entstanden zunächst in Ost-Berlin, später in anderen Städten wie Leipzig, Dresden, Jena, Weimar und Erfurt. Die Akteure schlossen sich mit jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Kunstschaffenden zusammen, gründeten Zirkel, Künstlergruppen und Diskussionskreise, die sich als alternative Kulturszene, aber auch im Rahmen der Friedensbewegung außerhalb der staatlich sanktionierten Verbände und Institutionen etablierten (Fehr, 1996, S. 209). Diese soziokulturellen Bewegungen beeinflussten in den 1980er Jahren weitere neu entstehende unabhängige und alternative Bewegungen (ebd., S. 207 f.). „Der gegenkulturelle Protest [...] richtete sich gegen Leitbilder wie individuelle Leistungsorientierung, Mobilität und Statuswettbewerb“ (ebd., S. 207), zugleich wurden Ideen zu einer alternativen Kultur, zu utopischen Vorstellungen anderer Lebensweisen entwickelt, „in deren Mittelpunkt Orientierungen wie Selbstentfaltung, Selbstbestimmung, Versöhnung und ‚Kultur von unten‘ standen“ (ebd., S. 208). Zudem übten viele Jugendliche und junge Erwachsene in den 1970er und 1980er Jahren Kritik an der Tendenz eines großen Teils der Bevölkerung der DDR, eine Art Doppelleben zu führen. Diese manifestierte sich insbesondere in einem Rückzug in private Nischen. Ein Verhalten, das als kleinbürgerlicher „Laubenzieper-Sozialismus“ (ebd., S. 208) kritisiert wurde. Zugleich lehnten sie diese Anpassung an die offiziell propagierte sozialistische Lebensweise ab, da sie ihrer Meinung nach den von ihnen kritisierten politischen Status quo legitimierte, stabilisierte und verfestigte (Fehr, 1996, S. 208).

104 Der sogenannte „Runde Tisch“ war ein Gremium, das von Anfang Dezember 1989 bis Ende März 1990 – also zwischen dem Rücktritt der SED-gelenkten Regierung und der ersten freien Volkskammerwahl im März 1990 – eine Konsultativ- und Legitimierungsfunktion übernahm und die Übergangsregierung von Hans Modrow beeinflusste.

Im Folgenden wird genauer auf die Friedensbewegung und die Frauenbewegung eingegangen, da sie exemplarisch zeigen, welche Rolle informelle Bildungs- und Lernprozesse bei der Entwicklung eines oppositionellen und kritischen Bewusstseins spielten. Dabei handelt es sich zum einen um die Bildungsarbeit der Friedens-, Menschenrechts- und Bürgerrechtsbewegungen, die seit den 1960er Jahren unter dem Schutz der evangelischen Kirche entstanden, die sich aber nicht unbedingt als kirchliche bzw. christlich geprägte Gruppen verstanden (→ Kap. 7.5.1). Zum anderen werden verschiedene Ausprägungen der Frauenbewegung dargestellt, die sich etwa seit Ende der 1970er Jahre im Rahmen zunächst kleiner, privater, häufig konspirativer Zusammenkünfte von Frauen entwickelten und die dann Ende der 1980er Jahre an politischem Profil und Gewicht gewannen (→ Kap. 7.5.2).

Ausgangspunkt für viele dieser Bewegungen war die politische Situation in der DDR in den 1970er und 1980er Jahren, die Bettina Rathenow, die sich ab 1982 in der Initiative „Frauen für den Frieden“ engagierte, rückblickend folgendermaßen charakterisiert:

„Wir lebten in einer Diktatur, in der demokratische Werte wie Meinungs- oder Versammlungsfreiheit nichts galten, da sie die Ideologie des Sozialismus infrage zu stellen drohten. Eine Kritik an der DDR-Politik oder gar eine Opposition wurde massiv verhindert und von den staatlichen Organen verfolgt. Im schlimmsten Fall kam man ins Gefängnis, berufliche Probleme oder das Verhindern von Abitur oder Studium waren an der Tagesordnung. Die DDR hat sich offiziell als Friedensstaat propagiert und Teile der westeuropäischen Friedensbewegung propagandistisch unterstützt“ (Ilsen & Rathenow, 2022, S. 114).

7.5.1 Unter dem Schutz der evangelischen Kirche

Die Friedensbewegung gilt als die älteste oppositionelle Bewegung der DDR. Ausgangspunkt war die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht 1962 und die ablehnende Reaktion eines Teils der Bevölkerung auf dieses Gesetz. Nach Alexander Leister (2016, Kapitel 7.4) und unter Bezug auf Neubert (1997) lässt sich die Entwicklung der Friedensbewegung von 1962 bis 1989 in fünf Phasen differenzieren:

Phase 1: Politisierung individueller Mitmach-Konflikte und Prozesse der Selbstbeauftragung (1962–1972)

Phase 2: Erste Gruppengründungen (1973–1978)

Phase 3: Konflikthafte Expansion der Friedensbewegung (1979–1983)

Phase 4: Stagnation, Stabilisierung und Neuorientierung (1983–1984)

Phase 5: Politisierung der Friedensbewegung (1985–1989)

Diese Einteilung und ihre jeweiligen Ausprägungen weisen auf eine gewisse Dynamik der Friedensbewegung der DDR hin. Ihre Begründungen und Ziele wurden wiederholt neu diskutiert und ausgehandelt. Dies ist einerseits auf das Engagement wechselnder Personen und beteiligter Gruppen zurückzuführen, die jeweils eigene Interessen vertraten. Andererseits reagierten die Gruppen auf politische und gesellschaftliche

Ereignisse und unterlagen in ihrem Tun der ständigen Überwachung und Kontrolle durch Staat und Staatssicherheit, was die Kontinuität der Arbeit beeinträchtigte.

„Im Unterschied zur Friedensbewegung in Westeuropa, die sich durch relativ feste Strukturen ein organisiertes Kommunikationsnetz, funktionale Differenzierungen und das Vorhandensein von Sprechern, Konten und Publikationen auszeichnete, besaß die ‚Friedensbewegung‘ der DDR eine amorphe, dezentrale und polyphone Struktur, der es an Steuerungszentren ebenso fehlte wie an prägenden Führungsgestalten oder einem zentralen Programm“ (Pollack, 2000, S. 89).

Die als „amorph, dezentral und polyphon“ bezeichnete Struktur der Friedensbewegung der DDR drückte sich aus in vielfältigen kleinen regionalen Gruppen, die in ihrer Entstehungszeit bis in die 1970er Jahre jeweils weitgehend unabhängig voneinander agierten. Gemeinsam war vielen, dass sie die Unterstützung von Kirchengemeinden erhielten, indem diese ihnen Räume für Treffen zur Verfügung stellten. Eher in Ausnahmen engagierten sich auch Pfarrerinnen und Pfarrer in den jeweiligen Gruppen.

„Die Kirche, ohne deren Unterstützung die Protestbewegung nicht hätte überleben können, verstand sich nicht als organisatorisches Zentrum. Sie stellte für die unterschiedlichen Friedensbemühungen zwar die nötige Infrastruktur bereit und trat mit den in ihrem Raum erarbeiteten Konzeptionen und Papieren vielfach sogar als Vordenker der ‚Friedensbewegung‘ auf, aber sie war weder ihre Führerin oder ihre Koordinierungsstelle noch ihr zentraler Agent“ (ebd.).

Aus politischen Gründen, d. h. aus Angst vor stärkeren Repressionen durch die Staatsmacht, distanzierte sich die Kirche ab Beginn der 1980er Jahre von der Friedensbewegung – auch wenn einige Gemeinden den Gruppen immer noch Räume zur Verfügung stellten und sie damit weiterhin vor dem Zugriff durch die Staatssicherheit schützten (Miethe, 1999, S. 78).

Nachdem sich die neu gegründeten Friedensgruppen öffentlich gegen den Wehrdienst aussprachen, weil das Gesetz keine Möglichkeit der Wehrdienstverweigerung und die Ableistung von Zivildienst bot, wurde es 1964 geändert und Wehrdienstverweigerer konnten als Bausoldaten „Dienst ohne Waffe“ leisten, waren aber Mitglieder der Nationalen Volksarmee. Diejenigen, die als Bausoldaten den Friedensdienst der Kirche ableisteten, standen dem Regime kritisch gegenüber. Viele von ihnen engagierten sich nach ihrer Entlassung in Friedensgruppen (Leistner, 2016, S. 278). Deren Mitglieder kamen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen, darunter Studierende, Künstlerinnen und Künstler, Intellektuelle, jugendkulturelle Milieus und Frauen. Sie gründeten häufig jeweils eigenständige Friedensgruppen, die sich in privaten Zirkeln, Diskussionsgruppen, Freundes- und Gesprächskreisen zusammenfanden (ebd.).

Ende der 1970er Jahre protestierten Eltern sowie Schülerinnen und Schüler gegen die Einführung des Wehrunterrichts in Schulen. 1982 wurde ein neues Wehrdienstgesetz verabschiedet, nach dem im Mobilisierungsfall auch Frauen im Alter zwischen 18 und 50 Jahren zum Wehrdienst einberufen werden konnten. Darüber hinaus wurde eine vormilitärische Ausbildung für Lehrlinge und Studierende eingeführt sowie Zivil-

schutzübungen für die Bevölkerung (Ilsen & Rathenow, 2022, S. 115). Außenpolitisch war es die Zeit des Kalten Krieges, des NATO-Doppelbeschlusses, der weltweiten atomaren Aufrüstung, einer realen nuklearen Bedrohung. In dieser Situation hatte sich 1981/82 die Initiative „Schwerter zu Pflugscharen“ als unabhängige Friedensbewegung formiert: Im Berliner Appell forderten Robert Havemann und Rainer Eppelmann: „Frieden schaffen ohne Waffen“ – und regten die Möglichkeit einer echten Wehrdienstverweigerung an (ebd., S. 114).

In den 1980er Jahren differenzierte sich die Friedensbewegung noch stärker aus. Zunächst erhielten die Gruppen mehr Zulauf, aber mit dem NATO-Doppelbeschluss und der Raketenstationierung in der Bundesrepublik ebte das Engagement wieder ab. Die verbleibenden Gruppen trugen teilweise interne Konflikte über ihr politisches Selbstverständnis als Reform- oder als Oppositionsbewegung aus, ebenso wie sie ihre Rolle im Verhältnis zur Kirche hinterfragten (Leistner, 2016, S. 288). Zu Beginn der 1980er Jahre passte sich die Kirche stärker als zuvor dem in der Verfassung deklarierten Selbstverständnis der DDR als Friedensstaat an. Einige Landesbischöfe und Gemeindepfarrer sprachen sich öffentlich gegen oppositionelle Einstellungen aus, manche Gemeinden kündigten die Zusammenarbeit mit den Friedensgruppen auf. In anderen Gemeinden stellten sich die Pfarrerinnen, Pfarrer und Gemeinderäte weiter auf die Seite der Friedens-, Menschenrechts- und Umweltgruppen. „Die Vorgänge im Frühjahr 1984 zeigten erneut, dass nicht die Kirchen als solche, sondern deren politisch engagierte Teile Freiräume, die sich die Gruppen schufen, sicherten“ (Neubert, 1997, S. 507).

Trotz Repressionen, Verfolgung durch die Staatssicherheit, Einschüchterungsversuchen und Inhaftierungen gaben viele Gruppen nicht auf (ebd., S. 511–514). Im Gegenteil, es konstituierten sich neue, sodass die Friedensbewegung ab Ende 1984 wieder mehr Zulauf erhielt. Dies beruhte unter anderem auf „einer Verbreiterung des Unwillens gegen die anhaltende Aufrüstung wie auch auf dem Unbehagen einer weiteren Militarisierung der Gesellschaft. Ablesbar war dies am erneuten starken Anwachsen der Zahl von Wehrdienstverweigerern und Bausoldaten seit 1983 als stabiler Faktor der Friedensbewegung“ (ebd., S. 515).

In der Phase von 1985 bis 1989 politisierten sich viele der existierenden Friedensgruppen und differenzierten sich inhaltlich aus. Über die Intensivierung der Friedensarbeit hinaus gründeten sich Gruppen zu Themen wie Menschenrechte, Umwelt, Zweidrittelwelt und Erziehung. Sie begannen, sich zu vernetzen, und schlossen sich zu überregionalen Gruppen zusammen wie beispielsweise in der „Initiative Frieden und Menschenrechte“ (Leistner, 2016, S. 290 f.) oder in „Frieden konkret“ (Neubert, 1997, S. 656). In Leipzig, Dresden, Erfurt, Jena und Ost-Berlin erstarkten die Bewegungen. Teilweise engagierten sie sich unter dem Dach der Kirche, teilweise wurden sie unabhängig. Unstrittig ist, dass die ab 1985 entstehenden Gruppen politisch an Einfluss gewannen, sich eine gewisse Öffentlichkeit verschafften und ihre Forderungen auch von der bis dahin eher systemkonformen Bevölkerung wahrgenommen wurden.

Innerhalb der Friedens- und auch später der Umwelt- und Menschenrechtsgruppen spielten Bildungsprozesse eine wesentliche Rolle. In der Frühzeit in den 1960er

und 1970er Jahren standen Selbstbildungsprozesse der Beteiligten im Vordergrund. Bedeutsam für die Bildungs- und Politisierungsprozesse innerhalb der Gruppen war ihre Anbindung an die Kirche:

„Zu den Spezifiken dieser Szene gehörte auch ein relativ selbstverständlicher Zugang zu westdeutschen Druckerzeugnissen, die diesen Kreisen weit mehr als dem Großteil der DDR-Bevölkerung zugänglich waren. Durch die enge Anbindung an die Kirche, über Kontakte zu westeuropäischen Gruppen oder auch durch Treffen mit ausgereisten ehemaligen Gruppenmitgliedern ließen sich immer wieder Wege finden, gewünschte Bücher oder Zeitungen ins Land zu schmuggeln. Ein einziges Buch konnte dabei sehr große Kreise erreichen, da es immer wieder ‚von Hand zu Hand‘ weitergegeben wurde. Menschen dieser Gruppen haben damit, weit mehr als viele andere DDR-Bürger, Anregungen auch der westlichen Alternativszene aufgenommen und diskutiert“ (Mieth, 1999, S. 89).

In den 1980er Jahren erreichten die Gruppen ein größeres Publikum, einerseits durch die regelmäßigen Friedensgebete der Friedensgruppen in einigen Kirchengemeinden, die allen Interessierten offenstanden. Andererseits begannen einige Gruppen in den 1980er Jahren, öffentliche Seminare abzuhalten. Insbesondere das im März 1983 von 130 Friedens-, Menschenrechts- und Umweltgruppen gegründete Netzwerk „Frieden konkret“ veranstaltete ab 1984 jährlich große Veranstaltungen bzw. Kampagnen für die Mitglieder, bei denen intensiv über verschiedene Themen diskutiert wurde. Eine der bekanntesten und größten Veranstaltungen war das Seminar „Weltweit denken – bei uns handeln – gemeinsam gehen“ das vom 27. Februar bis 1. März 1987 in Leipzig-Connewitz stattfand. An dem Seminar nahmen Delegierte von ca. 200 Friedens-, Menschenrechts- und Umweltgruppen aus dem ganzen Land teil. Das Seminar wurde aufwändig vorbereitet, zu verschiedenen Themen lagen Texte für Diskussionen in den Arbeitsgruppen vor. Diese Veranstaltung zeichnet aus, „dass die Politisierung der Gruppen schon sehr weit fortgeschritten war und eine Neutralisierung oppositioneller Haltungen nicht mehr möglich war“ (Neubert, 1997, S. 655).

Die Teilnehmenden erstellten und verabschiedeten eine große Anzahl von Papieren, mit denen sie sich sowohl an die Öffentlichkeit als auch an Staat und Kirche wandten. Unter der Überschrift „Bedingungen des Friedens in unserer Gesellschaft“ wurden folgende Forderungen aufgestellt:

1. mehr Öffentlichkeit,
2. Mut zu einem Leben in Wahrheit und Deutlichkeit,
3. die Abschaffung des Bekenntniszwangs bei der Ideologievermittlung im Erziehungsbereich,
4. die Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen, sodass Grundwerte und moralische Entscheidungen akzeptiert werden, und
5. die Veränderung der Arbeits- und Lebenswelt, die mehr Einmischung und Mitbestimmung ermöglicht.

Das Papier endete mit dem Appell „Wir fordern gesellschaftliche Strukturveränderungen, die einen solchen Demokratisierungsprozess fördern“ (ebd., S. 657). Die Leipziger Beschlüsse des Netzwerks „konzentrierte[n] sich in nahezu allen politischen Aussagen

auf die Demokratisierungsforderung. Die friedens-, wirtschafts- und umweltpolitischen Forderungen zielten auf die politische Partizipation der Bürger, eine freie Öffentlichkeit und die Herstellung rechtsstaatlicher Verhältnisse“ (ebd., S. 658).

Zwischen 1982 und 1988 veranstalteten Friedensgruppen in Mecklenburg-Vorpommern Mobile Friedensseminare, ausgehend von Initiativen des Pfarrers Markus Meckel (*1952) in Vipperow und des ehemaligen Pfarrers und kirchlichen Mitarbeiters Heiko Lietz (*1946) in Güstrow (Meckel & Gutzeit, 1994, S. 171–173). Die Friedensseminare wurden jährlich im August veranstaltet. Ein Bericht von Meckel über die Seminare macht deutlich, dass sie im Laufe der Zeit immer mehr Interessierte anzogen, sodass sich neben DDR-Bürgerinnen und -Bürgern auch Personen aus der Bundesrepublik und anderen europäischen Ländern beteiligten. Die regionale Bevölkerung wurde zu den Abschlussveranstaltungen eingeladen. Darüber hinaus dienten die Friedensseminare zur überregionalen Vernetzung engagierter Personen oder Gruppen. Durch die Erstellung von Bildungsmaterialien und die Veröffentlichung von Erklärungen, Papieren und weiteren Dokumenten übernahmen die Friedensseminare eine Multiplikatorenfunktion, um ihre Diskussionen und Ergebnisse in die Mitte der Gesellschaft zu tragen.

Die mobilen Friedensseminare in Mecklenburg von 1982 bis 1988

„Die Zahl der Gruppen vergrößerte sich von Jahr zu Jahr, seit Mitte der 80er Jahre waren es je 6–8 Gruppen, die dann zu verschiedenen Themen miteinander arbeiteten. Neben Friedens- und Sicherheitsfragen waren es Umweltthemen, Menschenrechtsfragen, Probleme der Gesellschaft und des Rechts. Meist lebten die Gruppen eine Woche in verschiedenen Pfarrhäusern im Osten Mecklenburgs, einzelne waren auch unterwegs, z. B. mit dem Paddelboot. [...] Das Abschlusswochenende, an dem dann alle Gruppen mit ca. 120–150 Personen teilnahmen, – darüber hinaus wurde am jeweiligen Ort eingeladen –, war dann vom Hiroshimagedenken geprägt. Doch gab es darüber hinaus Arbeitsgruppen und Plenarsitzungen, so dass zu den verschiedenen aktuellen politischen Themen auch Erklärungen und Briefe diskutiert und verabschiedet wurden. [...] 1987 z. B. gingen von diesem Seminar Initiativen zum Olof-Palme-Marsch und der Demonstration am 5. September in Berlin aus.

[...]

Die Friedensseminare waren ein wesentlicher Kommunikationsort für die verschiedenen oppositionellen Aktivitäten und Gruppen. Es war ja bezeichnend, daß Initiatoren politischer Aktivitäten Anfang der 80er Jahre oft erst durch das westliche Fernsehen voneinander erfuhren, und zwar, wenn irgendeine Aktion oder Veranstaltung mehr oder weniger zufällig in das westliche Fernsehen kam. Das änderte sich in den folgenden Jahren durch eben solche Seminare.

[...]

Schon die Vorbereitung dieser Seminare, erst recht aber die Durchführung wurde intensiv und mit großem Aufwand von der Staatssicherheit beobachtet und ‚operativ behandelt‘. Es wurde versucht, auf kirchliche Vorgesetzte so einzuwirken, daß die gegen uns Druck aus-

üben, um diese Aktivitäten zu verhindern oder behindernd zu beeinflussen. Das ist besonders in den ersten Jahren gelungen. Ebenso hat man Leute eingeschleust, die den Auftrag hatten, nicht nur Informationen über Aktivitäten und Personen und ihre Kontakte weiterzugeben, sondern auch während der Veranstaltungen den Gang der Dinge zu beeinflussen.“

Quelle: Markus Meckel & Martin Gutzeit, 1994, S. 171–173.

Dokumentiert ist auch, dass bereits in den frühen oppositionellen Friedensgruppen, die sich gegen den Wehrdienst wandten und in denen sich Bausoldaten engagierten, intensive Diskurse zwischen Laien und theologischen Experten entstanden (Leistner, 2016, S. 213). Es ist überliefert, dass die Gruppenmitglieder gezielt ihren Bildungsaspirationen nachgingen, die manchen Personen im öffentlichen Bildungssystem aus politischen Gründen verwehrt wurden (ebd.). So wurden in den Gruppen verschiedene Texte gelesen und diskutiert, die von biblischen Texten über autobiografische Aufzeichnungen von Vorbildern der Friedensbewegung (z. B. Martin Luther King) sowie Belletristik (z. B. Heinrich Böll, Erich Maria Remarque u. a.) bis hin zur Rezeption dokumentarisch anmutender Kriegsberichte reichten (ebd., S. 214). Ein Zeitzeuge, der sich in einer Gruppe engagierte, berichtete darüber:

„[W]ir hatte och so Gesprächskreise und Bibelarbeiten gemacht. Und dort habe ich mich auch, äh, theologisch in der Form weitergebildet. Auch durch viel Lesen von ... von profilierten Theologen und so. [...] Die Grundeinstellung ist schon geblieben, aber das hat, äh, hat sich ne Horizonterweiterung dadurch ergeben in der Zeit der Bausoldaten durch die Gespräche mit anderen“ (Johann Netzer, zit. in ebd., S. 213).

Weitere wichtige Informations-, Lern- und Bildungsquellen für die Selbstaufklärung und politische Bildung im weitesten Sinn, die durch die verschiedenen Gruppen, teilweise aber auch durch Einzelpersonen verbreitet wurden, stellten die sogenannten Samisdat-Papiere dar.¹⁰⁵ Er bezeichnet als Überbegriff verschiedenste Formate und Formen subversiver Schriften, die im Untergrund von Oppositionellen und Dissidenten unter Umgehung der Zensur erstellt wurden. Es handelt sich um unveröffentlichte Literatur, um nichtkonforme Texte, die von den Autorinnen und Autoren zumeist im Selbstverlag veröffentlicht und über private Kanäle verbreitet wurden.¹⁰⁶

Samisdat-Texte und Papiere zu den verschiedensten Themen zirkulierten in der DDR bereits seit den 1950er Jahren. Zunächst wurden Bücher, Zeitschriften und Flugblätter in Westdeutschland gedruckt und dann in den Osten geschmuggelt. Nach dem Mauerbau versiegten diese Quellen weitgehend. In den 1960er und 1970er Jahren wurden nur vereinzelt Flugblätter und Schriften erstellt. In Zeiten politischer Krisen, wie

¹⁰⁵ Der Begriff stammt aus dem Russischen und bedeutet „Selbstverlag“.

¹⁰⁶ Stichwort „Samisdat“ in Wikipedia: vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Samisdat>. Auf der Informationsseite der „Jugendopposition der DDR“ – online unter: <https://www.jugendopposition.de> –, die in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung und der Robert-Havemann-Gesellschaft aufgebaut wurde, findet sich ein Bereich zu Samisdat, in dem u. a. entsprechende Dokumente eingesehen werden können: <https://www.jugendopposition.de/themen/145415/samisdat> (Abrufam 3. Juli 2025).

dem „Prager Frühling“ 1968, oder anderen politischen Ereignissen wuchs die Bedeutung dieser Form der Informationsverbreitung für die oppositionellen Gruppen. Insbesondere in den 1980er Jahren wurde das Format regelmäßig genutzt. Es wurden zahlreiche Samisdat-Zeitschriften, Informationsschriften, Aufrufe und Flugblätter gedruckt. Die Bevölkerung erhielt auf diese Weise nicht nur Informationen, die von der zensurierten Darstellung der offiziellen Medien abwichen, sondern auch Erfahrungsberichte über politische Aktionen von Gruppen und Einzelpersonen, über gesellschaftliche, ökonomische und ökologische Fragestellungen, über politische Kontroversen (Beispiele in Neubert, 1997, S. XVII–XXIV). Auf diese Weise wurde in der Bevölkerung politisches Bewusstsein geschaffen, das über die ideologisch gefärbte Meinungsbildung hinausging. Darüber hinaus wirkten Sendungen der westdeutschen Radiosender (z. B. der ursprünglich US-amerikanische Sender RIAS in West-Berlin) und Fernsehsender (ARD und ZDF), die in der DDR empfangen werden konnten, meinungsbildend.

7.5.2 Frauenbewegung als Friedensbewegung

Die Voraussetzungen für die Entwicklung einer Frauenbewegung in der DDR unterschieden sich grundsätzlich von denen in vielen westlichen Ländern, wo die Frauen in den 1960er und 1970er begannen, Forderungen nach Gleichberechtigung und Unabhängigkeit zu stellen. Der wesentliche Unterschied lag in der 1949 in der Verfassung der DDR verankerten Gleichberechtigung. Dort hieß es in Artikel 7: „Mann und Frau sind gleichberechtigt. Alle Gesetze und Bestimmungen, die der Gleichberechtigung der Frau entgegenstehen, sind aufgehoben“. Diese Bestimmung ging von vornherein weiter als Artikel 3 Absatz 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland von 1949, der lautete: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“. Erst 1992 wurde der Satz hinzugefügt „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“.

Artikel 7 der Verfassung der DDR bedeutete in der Praxis, dass der Staat und die Regierung verpflichtet waren, alle Strukturen zu beseitigen, die die Gleichberechtigung verhinderten. Zugleich sollte für die Gleichbehandlung von Männern und Frauen im Arbeitsleben Sorge getragen werden, einschließlich der gleichwertigen Bezahlung bei gleichen Tätigkeiten. Die formale Gleichberechtigung der Geschlechter war in der DDR also sehr viel früher festgeschrieben als beispielsweise in der Bundesrepublik Deutschland. Da der sozialistische Staat, seinem politischen Selbstverständnis entsprechend, die Gleichheit aller Mitglieder umgesetzt hatte, gab es keine Veranlassung, die „Frauenfrage“ zur Diskussion zu stellen. Sie galt im Sozialismus als „gelöst“.

In der Rückschau wird diese Haltung als administrativ-paternalistische Frauenpolitik gekennzeichnet. Frauenförderung erfolgte „im Rahmen eines durch politische Steuerung zu sichernden ökonomischen Wachstums auf Grundlage eines paternalistischen Wohlfahrtsstaates“ (Hampele Ulrich, 2000, S. 36). Im Mittelpunkt stand zunächst die berufliche Integration der Frauen und damit verbunden ihre Qualifizierung. So hieß es beispielsweise in dem Papier der SED vom Januar 1949 zu den Maßnahmen zur Durchführung der kulturellen Aufgabe im Rahmen des Zweijahresplans: „Der

Mangel an Arbeitskräften erfordert einen stärkeren Einsatz von Frauen in den Betrieben. Daher ist in den Berufsschulen, Betriebsberufsschulen und bei den Fachkursen des FDGB die Ausbildung von Facharbeiterinnen besonders zu fördern“ (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands, 1949, S. 34).

Diese Strategie war im Hinblick auf eine Steigerung der Beschäftigungsquoten von Frauen erfolgreich, die in der DDR weit über denen in der Bundesrepublik lagen. 1990 waren beinahe 80 Prozent aller Frauen im erwerbsfähigen Alter berufstätig, 87 Prozent von ihnen verfügten über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Allerdings arbeiteten sie überwiegend in typischen Frauenberufen und hatten eingeschränkte Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten (Weil, 2022, S. 226 f.). Etwa 30 Prozent von ihnen waren teilzeitbeschäftigt (ebd., S. 235).

Politische Maßnahmen für Frauen in den 1970er Jahren unter Erich Honecker betrafen „Arbeitszeitverkürzung für mehrfache Mütter und verlängerte[n] Schwangerschaftsurlaub, Geburtenbeihilfe, Ehekredit und 1972 die Freigabe des (kostenfreien) Schwangerschaftsabbruchs“ (Hampele Ulrich, 2000, S. 36). Formal und aus Sicht der Männer schien die Gleichberechtigung der Geschlechter erreicht, während die lebensweltliche Praxis der Frauen davon aber weit entfernt war (ebd., S. 39). Frauen wurden zwar auf diese Weise in ihrer Rolle als Mütter entlastet, aber wie in den westlichen Ländern blieben Haushaltsführung und Sorgearbeit für Kinder oder ältere Angehörige Aufgabe der Frauen. „Diese Politik, die in ihrer Entlastungsfunktion von den jüngeren Frauen durchaus als sozialintegrativ akzeptiert wurde, ging einher mit dem Abbruch der strategischen und konfliktorischen frauenpolitischen Diskussionen, wie sie in den 60er Jahren durchaus anzutreffen gewesen waren“ (ebd.). Die Widersprüche der Frauenförderung bei gleichzeitigem Festhalten an einem tradierten Frauenbild – wonach Frauen zwar berufstätig waren, ihre Rollen als Hausfrauen und Mütter aber unverändert beibehalten sollten – sowie die bewusste staatliche Steuerung der „zentralistische[n], paternalistische[n], erwerbszentrierte[n] und pronatalistische[n] Frauen- und Familienpolitik der SED“ wurden nicht öffentlich diskutiert. Obwohl sie in den 1980er Jahren durchaus Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wurde (Weil, 2022, S. 227).

Politische Forderungen der Frauen wurden durch den 1947 gegründeten Demokratischen Frauenbund Deutschland (DFD) aufgefangen, in dem sich Frauen vor Ort, auf regionaler und lokaler Ebene in Bezug auf gesellschaftliche Belange engagieren konnten. Politisches Handeln wurde auf diese Weise systemkonform kanalisiert und sanktioniert. 1957 wurde der DFD als „Massenorganisation“ (Hampele Ulrich, 2000, S. 41) in die Hierarchien des Parteistaats eingebunden, womit „der DFD weitgehend zum Vollzugsmittel der Staatspolitik geworden [war] und [...] vorwiegend subsidiäre Funktionen in der Sozial- und Kulturpolitik übernommen [hatte]“ (ebd., S. 42).

Die Ausgangsbedingungen für die Gründung einer unabhängigen, emanzipatorisch-feministischen Frauenbewegung waren in der DDR also vor dem Hintergrund der politischen Machtverhältnisse und der staatlichen Unterdrückung oppositioneller Meinungen eher ungünstig. Wenn Frauen in der Öffentlichkeit abweichende Meinungen vertraten, die staatliche Frauenpolitik kritisierten oder auf die Diskrepanz zwi-

schen politisch propagierter und tatsächlicher Emanzipation hinwiesen, kamen diese Stimmen Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre zunächst aus Kreisen von Künstlerinnen. Schriftstellerinnen wie Irmtraud Morgner, Christa Wolf oder Brigitte Reimann setzten sich in ihren Werken kritisch mit den lebens- und alltagsweltlichen Erfahrungen von Frauen vor dem Hintergrund der politischen Strukturen der DDR auseinander. Zur Sprache kamen die gegensätzlichen Erwartungen im Rahmen der individuellen und kollektiven Vergesellschaftung der Subjekte auf der einen und ihr Streben nach Individualität auf der anderen Seite (ebd., S. 44).

Gegen Ende der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre entwickelten sich in verschiedenen Großstädten Ansätze einer nichtstaatlichen, ihren Inhalten und Zielen nach pluralen Frauenbewegung, die sich aber aufgrund der politischen Bedingungen und Strukturen nicht als einheitliche Bewegung etablieren konnte. Vielmehr zeichnete sie sich durch die Gründung zahlreicher autonomer, selbstorganisierter Gruppen aus, die sich teilweise vernetzten. Viele Gruppen beschäftigten sich mit „typischen postmaterialistischen Themen – im Bezug auf kollektive Güter wie Ökologie, Frieden, Menschenrechte/Demokratie und den Themen Dritte Welt und Frauen, verbunden mit Ansprüchen auf Kommunikation und Partizipation –, mit denen systemübergreifende industrie-gesellschaftliche Konflikte aufgegriffen wurden“ (ebd., S. 45). Andere Gruppen wurden von lesbischen Frauen gegründet, für die ihre sexuelle Selbstbestimmung im Vordergrund stand. Kirchlich orientierte Gruppen beschäftigten sich unter anderem mit feministischer Theologie.

Die Frauen arbeiteten innerhalb ihrer Gruppen basisdemokratisch und partizipatorisch. Aufgrund möglicher Bespitzelung durch informelle Mitarbeitende des Ministeriums für Staatsicherheit entwickelte sich in subkulturellen Milieus eine eigenständige Szene, die Außenstehenden in der Regel verschlossen blieb (Miethe, 1999, S. 83).

„Es war weniger das Interesse der Gruppen, sich nennenswert zu vergrößern und neue Mitglieder zu finden, als vielmehr, einen kleinen, vertrauenswürdigen Arbeitszusammenhang herzustellen. Derartige Dynamiken führten dazu, daß die Gruppen immer relativ kleine, sehr geschlossene Zusammenhänge waren und stark im familiären Rahmen verblieben [...] Entsprechend strukturierten sich auch Vernetzungen innerhalb der DDR entlang persönlicher Kontakte und Beziehungen“ (ebd., S. 85).

Beruhend auf persönlichen Kontakten bildeten die autonomen Frauengruppen Ende der 1980er Jahre größere Netzwerke und beteiligten sich an der Gründung neuer Gruppierungen im Rahmen der Bürgerbewegung wie dem Neuen Forum, Demokratie Jetzt oder dem Demokratischen Aufbruch oder schlossen sich ihnen an (ebd.).

Die autonomen Frauengruppen setzten sich engagiert mit ihren jeweiligen Themen auseinander. Dies erforderte einerseits zielgerichtete Wissensaneignung, da ihnen viele der Themen inhaltlich wenig geläufig waren. Andererseits nutzten viele Frauen diese Gruppen als politische Sozialisationsinstanzen und Gelegenheiten des informellen Lernens. Das Engagement in den Gruppen trug zu ihrer Politisierung bei, zur Entwicklung politischen Bewusstseins, politischer Einstellungen und Haltungen jenseits staatlicher Verordnungen und Denkgebote. So zeigen Interviews mit Zeitzeuginnen,

die sich in verschiedenen Frauengruppen organisierten und engagierten, „dass sie dort wichtige Erfahrungen gemacht und Kompetenzen erworben hatten, die ihnen für ihre aktive Zeit während des Umbruchs im Herbst 1989 von großem Nutzen waren. Hierzu zählten das Erlernen des offenen Sprechens, des Diskutierens und Argumentierens, aber auch die gemeinsame Aktion und die gelebte Solidarität unter den Frauen“ (Bock, 2021, S. 59).

1982 gründeten Frauen in Ost-Berlin vor dem Hintergrund der innenpolitischen Militarisierung und der außenpolitischen atomaren Bedrohungslage die Initiative „Frauen für den Frieden“, die bis 1988 aktiv war und deren Mitglieder sich ab 1989 und auch später politisch in verschiedenen Gruppen der Bürgerbewegungen engagierten. Frauen in Städten wie Halle, Magdeburg, Schwerin, Jena, Erfurt, Weimar, Leipzig, Dresden und Zwickau folgten diesem Vorbild und gründeten eigene Gruppen (Ilsen & Rathenow, 2022, S. 114).

Eine der ersten und wichtigsten Aktionen der Gruppe war eine Eingabe an Erich Honecker gegen das neue Wehrdienstgesetz und die darin enthaltene Passage zum Einbezug von Frauen. 130 Frauen sandten einen entsprechenden Brief per Einschreiben mit Rückantwort an den Staatsratsvorsitzenden. Ihre Aktion führte zur Überwachung der Gruppe durch die Staatssicherheit, sie wurde als „feindlich-negativ“ und damit als staatsfeindlich eingestuft (ebd., S. 115). Mitunterzeichnerinnen der Aktion wurden verhört, einige verhaftet und zeitweise inhaftiert. Letztlich führte ihre Aktion aber dazu, dass das Gesetz auf Frauen nicht angewandt wurde, was in der Rückschau als einer der wichtigsten Erfolge der Gruppe gewertet wurde (ebd., S. 122). Im Laufe der Zeit wurde auf die Mitglieder der Initiative seitens der Staatssicherheit immer wieder Druck ausgeübt – durch Verhöre, Verhaftungen, Einschüchterungen und Drohungen. Es wurden Hausarreste verfügt, in einigen Fällen Gefängnisstrafen und Berufsverbote ausgesprochen (ebd., S. 120).

Die Gruppe ließ sich nicht einschüchtern, neben öffentlichkeitswirksamen Protestaktionen engagierten sich ihre Mitglieder insbesondere für politische (Selbst-)Aufklärung und Bildung. Sie kooperierten, ohne sich als kirchliche Gruppe zu verstehen, mit Kirchengemeinden, unter deren Schutz sie Bildungsveranstaltungen anboten. Diese fanden zumeist im Rahmen sogenannter Nachtgebete statt, die einen gewissen Schutz vor dem Zugriff der Staatssicherheit boten. Aus der Erinnerung berichtet Bettina Rathenow über ihr Engagement in der Gruppe:

„So beteiligten sich die Frauen für den Frieden regelmäßig mit einem eigenen Stand bei den Friedenswerkstätten auf dem Gelände der Erlöserkirche in Berlin-Rummelsburg. Auch im Rahmen der Friedensdekaden der evangelischen Kirche organisierten die Frauen Veranstaltungen. Hier konnten wir über unsere Anliegen informieren, wie beispielsweise über Zivilverteidigung, Wehrkundeunterricht, Wehrerziehung und Kriegsspielzeug in den Kindergärten. [...] Am Gemeindetag im September 1983, an dem wir uns erstmals eigenständig beteiligten und bei dem die Gefahr eines Atomkriegs thematisiert wurde, waren ca. 400 Personen anwesend. Wir führten danach regelmäßig in dieser Kirche sehr gut besuchte Veranstaltungen wie die Politischen Nachtgebete durch. [...] Im Mai 1985 gestalteten wir ein Nachtgebet anlässlich des 40. Jahrestages der Befreiung vom Nationalsozialismus und des Endes des Zweiten Weltkriegs unter der Thematik Trümmerfrauen.

Ausgehend von den historischen Trümmerfrauen führten wir dieses Thema inhaltlich weiter, Trümmer der DDR wegzuräumen und Mauern einzureißen“ (Ilser & Rathenow, 2022, S. 121).

Die Gruppe erreichte mit ihren Aktionen und Aktivitäten eine gewisse Öffentlichkeit, auch wenn sie immer Gefahr lief, dass ihre Arbeit von der Staatsicherheit unterbunden würde und die Initiatorinnen erhebliche Konsequenzen zu tragen hätten. Es war ihnen wichtig, sich öffentlich zu artikulieren, sie nutzten die Gelegenheit, ihre „Sorgen, Ängste, Sehnsüchte und Wünsche auszusprechen, oft verbunden mit performantartigen Aktionen“ (ebd.). Darüber hinaus wollten sie mit ihrer Aufklärungs- und Bildungsarbeit nicht nur Frauen erreichen, sondern auch Männer. Zudem nutzten sie die Veranstaltungen, um sich mit Besucherinnen und Besuchern aus anderen Landesteilen auszutauschen und sich zu vernetzen (ebd.).

Ulrike Poppe, ebenfalls eine Aktivistin der Zeit, sieht die Bedeutung der oppositionellen Gruppen, ob es Friedens-, Umwelt- oder Menschenrechtsgruppen waren, insbesondere in den Lern- und Bildungsprozessen der Beteiligten. Sie mussten sich einerseits im Rahmen ihres Engagements Sachkenntnisse über die Themen aneignen, um sie verständig zu vertreten und zu beurteilen. Andererseits lernten sie, sich im Sinne eines herrschaftsfreien Diskursraums zu artikulieren, was in einem starken Kontrast zu ihren bisherigen Erfahrungen stand. „Soziale Über- und Unterordnung zu überwinden und herrschaftsfreie Kommunikation zu erlernen, sind wichtige Voraussetzungen emanzipativen Verhaltens“ (Poppe, 1990, S. 71). Das heißt, Lernen in alternativen Gruppen beinhaltete eine starke soziale Komponente, mit dem Ziel, demokratisch zu handeln:

„Die Mitglieder lernen in der Gruppe, sich selbst und die eigenen Probleme ernst zu nehmen. Sie erfahren eine andere Art von Kommunikation, das heißt, sie lernen authentisch zu reden und sich aufeinander zu beziehen. Sie werden zu Versuchen ermutigt, sich in gesellschaftliche Belange einzubringen und Widerstand zu leisten. Die Gruppen sind also ein Trainingsfeld sozialen Verhaltens. Friedfertigkeit, Toleranz und Solidarität können in der Gruppe geübt werden“ (ebd., S. 70).

Diese Kommunikationsformen widersprachen in vielerlei Hinsicht den bisherigen Erfahrungen der Bevölkerung der DDR, denn

„[...] während in der Gesellschaft Beschlüsse von ‚oben‘ nach ‚unten‘ durchgestellt werden und jeder Ansatz demokratischer Entscheidungsfindung fehlt, lernen die Gruppenmitglieder hier den schwierigen und mitunter langwierigen Prozeß einer Einigung Gleichberechtigter, oder auch, noch häufiger, Disharmonien zu ertragen“ (ebd.).

Ziel der oppositionellen Gruppen war zugleich die individuelle wie kollektive Emanzipation ihrer Mitglieder durch Überwindung obrigkeitsbezogenen Denkens.

„Die Herrschaftsverhältnisse werden nicht nur aus der Opfer-Perspektive reflektiert. Die eigene Unmündigkeit ist eine selbstverschuldete. Nur mit freiheitlichem, selbstbestimmtem Denken kann dieses Subalternitätsprinzip durchbrochen werden. Nicht die ‚Mächti-

gen' sind schuld, weil sie uns aus der gesellschaftlichen Verantwortung ausgrenzen, sondern wir alle, die wir dieses System mit unserem willfährigen oder zumindest duldemdem Verhalten mittragen. Es geht um das Bewußtsein, daß Freiheit und Würde als hohe Güter in jedem selbst existieren und nicht als Gnade portionsweise zugeordnet werden können“ (ebd., S. 71).

Das oppositionelle und autonome Handeln in den Gruppen bezog sich also nicht nur auf politische Aktionen oder die Vermittlung von Wissen an andere. Vielmehr förderte die Auseinandersetzung mit den Themen transformative Lernprozesse der Beteiligten. Sie sahen sich der Herausforderung gegenüber, ihre bisherigen Überzeugungen, Vorurteile, Urteile, Einstellungen und Haltungen kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen und eventuell zu überwinden, also sich im Sinne Kants aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien.

In den Jahren der Wende 1989/90 gründeten sich auf diesem breiten Fundament von Frauengruppen weitere Initiativen, so 1989 der Unabhängige Frauenverband (Hampele Ulrich, 2000). In Ost-Berlin entstand die Gruppe „Frauen in die Offensive“, deren Ziel es war, in der politischen Umbruchsphase und Neuorientierung frauenspezifische Themen einzubringen und die sozialistische Gesellschaft – in eine Gesellschaft, die „ökologisch, demokratisch, feministisch, multikulturell, nichttotalitär und sozial gerecht ist; die nicht konsum- und konkurrenzorientiert ist; ohne soziale Benachteiligung aufgrund des Geschlechts, der Lebensform, der Sexualität, des Alters, der Hautfarbe, der Sprache und aufgrund von Behinderungen“ (Lila Offensive, 1990, S. 36).

7.6 Erwachsenenbildung zwischen Anpassung und Opposition – ein Resümee

Die Verfassungen der DDR als Grundlage des gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Handelns verdeutlichen die Intentionen der Gründergeneration der DDR, einen antifaschistischen, auf marxistisch-leninistischen Prinzipien basierenden sozialistischen Staat aufzubauen. Erklärtes Ziel war es, sich für den Frieden in der Welt einzusetzen, die Lebensbedingungen der Bevölkerung zu verbessern und Gleichberechtigung herzustellen. Zugleich verortete sich der Staat im sowjetischen Einflussbereich und war sowohl politisch als auch wirtschaftlich von der Sowjetunion abhängig. Laut dem Historiker Wolfgang Leonhard (1994) sollte damit ein „eigenständige[r] deutsche[r] Weg zum Sozialismus und [zur] Verwirklichung des Sozialismus in der sozialen Demokratie“ besritten werden. Es sollten große Kreise der Bevölkerung angesprochen werden, die sich als „antifaschistisch-demokratische Kräfte“ verstanden und bereit waren, diesen Staat mit aufzubauen (ebd., S. 11).

Allerdings entwickelten die SED und der von ihr kontrollierte und gesteuerte Staatsapparat bereits kurz nach der Gründung der DDR Machtansprüche, die in vielerlei Hinsicht die politischen und gesellschaftlichen Freiheiten der Bürgerinnen und Bürger einschränkten. Insbesondere mittels eines ausgefeilten Überwachungssys-

tems, das das 1950 gegründete Ministerium für Staatssicherheit aufbaute, wurde die Bevölkerung überwacht. Politisch nicht-konforme Personen sahen sich mit Sanktionen, die ihre berufliche Laufbahn ebenso betreffen konnten, und Eingriffen in ihr Privatleben konfrontiert. Selbst Haftstrafen aufgrund oppositioneller Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen dienten zur Disziplinierung der Bevölkerung. Diese „Durchherrschaft der DDR-Gesellschaft“ (Kocka, 1994, S. 35) führte dazu, dass Leonhard im Rückblick in Bezug auf die politische Entwicklung der DDR konstatierte: „Mit der Zeit klafften Anspruch und Wirklichkeit jedoch immer stärker auseinander“ (Leonhard, 1994, S. 11).

Diesen historischen und politischen Kontext gilt es bei der Darstellung und Interpretation der historischen Entwicklung und der gesellschaftlichen und politischen Rolle, die dem Erziehungs- und Bildungssystem der DDR im Allgemeinen und der Erwachsenenbildung im Besonderen zugeschrieben wurde, zu berücksichtigen. Im Rückblick können die verschiedenen Erwartungen, die das Erziehungs- und Bildungssystem aus Sicht des Staates erfüllen sollte, unter Anwendung der Systematik von Sabrow (2009) *erstens* als systemstabilisierend und -legitimierend, also die Diktatur stützend bezeichnet werden. *Zweitens* übernahm das Erziehungs- und Bildungssystem eine Funktion der Anpassung der Bevölkerung an bestehende oder an zukünftige wirtschaftliche Verhältnisse. *Drittens* war es zukunftsorientiert, wobei zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren differenziert werden muss, die in Bezug auf die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung konträre Auffassungen vertraten und daher hinsichtlich der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung und Bildung unterschiedliche Ziele artikulierten. Die historische Rückschau zeigt, dass jede dieser drei Interpretationsmöglichkeiten für die Geschichte der Erziehung und Bildung in der DDR eine Rolle spielte.

Die Zielsetzung, mittels des Erziehungs- und Bildungssystems die Bevölkerung der DDR zu überzeugten Sozialistinnen und Sozialisten zu erziehen und zugleich ihre Loyalität zu Staat und Partei zu bestärken, wurde in den verschiedenen Gesetzen zur Erziehung und Bildung programmatisch festgehalten. Den einzelnen Teilbereichen des Systems wurden organisatorische Strukturen und inhaltliche Zielsetzungen vorgegeben.

Auch die Erwachsenenbildung wurde bereits vor Gründung der DDR als ein relevanter Teil des Erziehungs- und Bildungssystems betrachtet. Ab 1949 nahm das Zentralkomitee der SED teilweise direkt, teilweise vertreten durch das Ministerium für Volksbildung wiederkehrend Einfluss auf ihre Struktur, Organisation und inhaltliche Gestaltung, entsprechend den politischen und ökonomischen Zielsetzungen. Dies führte zum Aufbau eines pluralen und vielfältigen Träger- und Institutionengefüges, das den verschiedenen inhaltlichen Anforderungen Rechnung tragen sollte. Das in der Verfassung verankerte Recht auf Bildung schloss die Erwachsenenbildung ein, sodass sie finanziell, strukturell sowie organisatorisch funktions- und aufgabenbezogen ausgestattet und abgesichert wurde. Insbesondere das System der beruflichen Weiterbildung wurde im Laufe der Zeit entsprechend dem ökonomischen und gesellschaft-

lichen Bedarf organisatorisch ausgebaut und durch den Einbezug der Betriebe strukturell differenziert.

Mit der durchgängigen Forderung an das Erziehungs- und Bildungssystem, die Adressatinnen und Adressaten zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ zu erziehen, die über ein „sozialistisches Bewusstsein“ verfügen, weisen die Verfassungen und die Bildungsgesetze einen normativen Charakter auf. Die Entwicklung des sozialistischen Bewusstseins auf Grundlage eines sozialistischen Klassenstandpunkts deutet, wie Hübner (2023) in seiner Analyse wissenschaftlich-pädagogischer und philosophischer Texte aus der Zeit der DDR herleitet, insbesondere für die 1960er und den Beginn der 1970er Jahre auf eine intendierte Wechselbeziehung zwischen Politik und Ideologie, auf Parteinahme und Verinnerlichung der Standpunkte der SED hin (ebd., S. 63).

Ein Ziel, für dessen Umsetzung dem lebenslangen Lernen eine besondere Bedeutung zukam. Damit war die Erwachsenenbildung gefordert, Aus- und Weiterbildungsabschnitte verschiedener Lernbereiche und -inhalte systematisch aufeinander aufzubauen und miteinander zu verzahnen, um der Bevölkerung Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen zu eröffnen. Das Interesse des Staates lag in der Hebung des Bildungsniveaus der gesamten Bevölkerung – mit dem Ziel, die Produktivität des Wirtschaftssektors zu steigern. Durch die Intensivierung der Weiterbildung kam der Staat seinem Ziel näher, bürgerliche Bildungsprivilegien abzubauen und bildungsferne Bevölkerungsgruppen zu fördern.

Ein weiteres Ziel sozialistischer Erziehung war es, die Bevölkerung auf individuelles und kollektives gesellschaftliches und politisches Handeln im Sinne des Staates vorzubereiten. Es wurden „insbesondere der Inhalt, die Funktion, Formung sowie Festigung der sozialistischen Ideologie und die Frage bewusstseinsbildender Prozesse diskutiert [...], als es galt, die sozialistische Gesellschaft unter der Führung der Partei aufzubauen“ (Hübner, 2023, S. 71). Ab Mitte der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahren wurden diese Positionen etwas abgeschwächt, indem der individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Subjekte mehr Raum zugestanden wurde und das „Schöpfer-tum“ als Element der Bewusstseinsbildung einen größeren Stellenwert erhielt (ebd., S. 71) – auch wenn die sozialistische Ideologie als „übergeordnetes, *durchdringendes* Element“ der Bewusstseinsbildung Gültigkeit behielt (ebd., S. 68, Herv. i. O.).

Ziel der Erziehungs- und Bildungspolitik war es *erstens*, die Bevölkerung zu sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen. Dies galt nicht nur als eine Aufgabe von Schulen und staatlich sanktionierten Jugendorganisationen im Hinblick auf nachfolgende Generationen. Auch Erwachsene sollten sowohl in den staatlich geförderten Erwachsenenbildungsinstitutionen und den betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen als auch in Organisationen wie dem FDGB, dem Kulturbund, dem Deutschen Frauenbund und anderen Verbänden politisch geschult werden. Als sozialistische Persönlichkeiten sollten sie den Staat anerkennen und unterstützen. Dies wurde bis in die 1970er Jahre konsequent versucht, trat aber in den 1980er Jahren etwas in den Hintergrund zugunsten der individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Subjekte (Hübner, 2023, S. 71).

Das Erziehungs- und Bildungssystem wurde *zweitens* als ein Instrument der Anpassung verstanden – einerseits in Bezug auf die politische Integration der Bevölkerung in die bestehende Gesellschaft. Andererseits bestand eine wesentliche Aufgabe insbesondere des Aus- und Weiterbildungssystems darin, die beruflichen Qualifikationen der Bevölkerung bedarfsgerecht an die Erfordernisse des Wirtschaftssystems anzupassen. Diese Anforderung umfasste sowohl nachholende bzw. aufholende Qualifizierung als auch eine zukunftsgerichtete, antizipative Verbesserung beruflicher Kenntnisse und Kompetenzen zur Bewältigung der stetigen Modernisierungs- und Transformationsprozesse. In einem Interview wies ein Vertreter der URANIA allerdings darauf hin, dass ihm und seinen Mitstreitern die Diskrepanz zwischen politischen Erwartungen und der tatsächlichen Umsetzung durchaus bewusst war. So vertrat die URANIA offiziell die Parteilinie, welche eine „Erhöhung der Arbeitsproduktivität propagiert“ (zit. in Opelt, 2005, S. 80) – trotz des zunehmenden Rückstands auf die westlichen Industrienationen. Aber, so führt der Zeitzeuge selbstkritisch aus, sie hätten existierenden Missstände wissentlich verschwiegen:

„Wir haben die Wurzeln dieses Umstandes nicht aufgedeckt, die in unserem eigenen Wirtschaftssystem lagen, wir hätten dringende Veränderungen gebraucht. Wir haben immer wieder beschönigt und nicht die richtigen Schlussfolgerungen gezogen. Wir haben von der Überlegenheit des Sozialismus gesprochen. Das war für uns ein geflügeltes Wort, und wir taten alles, um diese Überlegenheit nachzuweisen. Die defizitären Seiten der Ökonomie, des technischen Fortschritts, der Demokratie, der Freizügigkeit usw. haben wir nicht offengelegt, um so dazu beizutragen, die Rückstände zu überwinden. Im Grunde genommen haben wir uns nicht sozialistisch verhalten, sogar gegen den Geist und Buchstaben unserer eigenen marxistischen Weltanschauung verstoßen“ (zit. in Opelt, 2005, S. 80).

Dieses Zitat und weitere Aussagen von Zeitzeugen weisen darauf hin, dass in der Erwachsenenbildung tätige Personen sich ebenfalls an die Erwartungen und Vorgaben der staatlichen Erziehungs- und Bildungspolitik anpassten oder es wider besseres Wissen taten. Die Verwobenheit mit Staat und Partei ließ ihnen im beruflichen Handeln wenig Freiheiten, selbst wenn deutlich wird, dass einige der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in den 1980er Jahren durchaus subjektive geistige Emanzipationsprozesse erlebten (ebd., S. 81). In der Erinnerung erklärt ein Zeitzeuge, der noch immer „überzeugt ist von den Idealen und Zielen des Sozialismus“ (ebd.), dass viele Menschen in den 1980er Jahren „die zunehmende Kluft zwischen diesen Zielen und der Wirklichkeit viel zu wenig erkannt [haben], die Ernsthaftigkeit der Situation unterschätzt und zu gutgläubig darauf vertraut haben, dass sich die Dinge schon regeln werden“ (ebd.).

Das Erziehungs- und Bildungssystem war *drittens* auf die Zukunft ausgerichtet. Dabei ist zu unterscheiden zwischen den Zukunftsperspektiven, die der Staat in Bezug auf die Umsetzung seiner Vision einer sozialistischen Gesellschaft verfolgte, und den oppositionellen Gruppen und Bewegungen, denen ein offeneres, demokratischeres Ideal einer sozialistischen Gesellschaft vorschwebte.

Die von SED und Staat proklamierte Vision des Sozialismus manifestierte sich insbesondere in der Verfassung von 1974, in der die antifaschistische und antimilitaristische Tradition der DDR noch einmal betont und der Beitrag der Bevölkerung zur

Entwicklung der Produktion und „der Erhöhung der Effektivität des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und des Wachstums der Arbeitsproduktivität“ (Artikel 2, Abs. 1) in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft hervorgehoben wurde. Das Problem war und blieb der bestehende Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit. Der Staat wollte diese Ziele vor allem mit Zwang und Druck durchsetzen. Dies war eine Erwartung, der sich die Bevölkerung im Laufe der Zeit zunehmend widersetzte – entweder offensiv durch die Beteiligung in oppositionellen Gruppen und Bewegungen oder defensiv durch einen Rückzug ins Private.

Ziel und programmatische Grundlage des Bildungs- und Erziehungssystems der DDR bildete das Ideal der „sozialistischen Persönlichkeit“. Dieses Idealbild, das sich einerseits an den Erfahrungen der Arbeiterbewegung orientierte, andererseits sowohl an marxistisch-leninistischen Vorstellungen über den Menschen, aber auch an humanistischen Idealen, beinhaltete die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit im Rahmen der Aneignung historischen und politischen Grundlagenwissens. So heißt es im „Lehrplan für das Fach Staatsbürgerkunde an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen“ aus dem Jahr 1964:

„Der Staatsbürgerkundeunterricht hat eine wesentliche Aufgabe bei der Erziehung selbständig denkender und verantwortlich handelnder Staatsbürger. Er muß die Jugend zu selbständigem und kritischem Denken erziehen und sie befähigen, unwissenschaftlichen Auffassungen und gegnerischen Einflüssen aktiv entgegenzuwirken“ (Ministerium für Volksbildung, 1964, S. 384).

Die darin enthaltene Möglichkeit der Entwicklung kritischer Urteilskraft führte, wie die oppositionellen Bewegungen zeigen, in der Frühzeit der DDR zumeist verdeckt, in den 1980er explizit zur kritischen Hinterfragung und Reflexion aktueller gesellschaftlicher Zustände und Zusammenhänge. Die Selbstständigkeit des Denkens wurde unterstützt, indem in den 1970er und 1980er Jahren die Idee der kollektiv verankerten sozialistischen Persönlichkeit etwas modifiziert wurde und die Menschen stärker als zuvor als Subjekte wahrgenommen wurden. Ihrer individuellen Entwicklung wurde mehr Bedeutung beigemessen, auch wenn es seitens der Politik immer noch darum ging, „das Persönlichkeitskonzept im Interesse gesellschaftspolitischer Zielsetzungen zu funktionalisieren, d. h., durch wirklichkeitsnähere Analyse die ihm zugeschriebene Wirksamkeit in der Entwicklung ‚parteilichen‘ politischen Bewußtseins zu optimieren“ (Lemke, 1991, S. 75).

Aber, so Lemke, die politischen Überzeugungen und die Identifikation eines Teils der Bevölkerung mit der sozialistischen Gesellschaft der DDR erodierte in den 1980er Jahren merklich, das Wertesystem wurde infrage gestellt, u. a. „im Zuge der forcierten Modernisierungsstrategie und der Westöffnung“ (ebd.). Die politisch-ideologische Erziehung schien weniger tragfähig als erwartet, sie kam an ihre Grenzen. Die Überzeugungen der Bevölkerung und ihre Identifikation mit der DDR waren nicht mehr so gefestigt wie in den 1960er Jahren und führten zu größerem Widerspruch und Widerstand.

„Wie die revolutionsartigen Entwicklungen im Herbst 1989 gezeigt haben, hat sich diese Hoffnung der politischen Führung als falsch und unrealistisch erwiesen; angesichts der Rebellion der Menschen gegen die ideologisch-legitimierende Bevormundung muß vielmehr angenommen werden, daß Partei und Staat durch die Reideologisierung selbst zur Verschärfung der Lage beigetragen haben“ (ebd.).

Inwiefern das staatliche System der Erwachsenenbildung von der Bevölkerung tatsächlich überwiegend als einengend und bevormundend erlebt wurde und in seinen verschiedenen Facetten bis in das Privatleben der Bevölkerung hineinregierte, könnte im Nachhinein nur noch über ausführliche Befragungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eruiert werden. Personen, die das System aus eigener Anschauung kannten, beurteilen den Einfluss des Weiterbildungssystems unterschiedlich. So konstatierte Olbertz:

„Eine planmäßige, systematische und verbindliche Weiterbildung mit einem übergreifenden System hat es in der DDR – trotz mancher gegenteiliger Vermutung – nicht gegeben. Gleichwohl war auch die relative Vielfalt dieses Bildungssektors funktional eingebunden in die gesellschaftlichen und politischen Reproduktions- und Selbstsicherungsstrukturen der DDR, ist in diesem Rahmen aber erstaunlich vielgestaltig und im innern vergleichsweise moderat betrieben worden“ (Olbertz, 1994, S. 318 f.).

Die zentralen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die Volkshochschulen, verdankten ihre durchgängige Existenz ihrer inhaltlichen Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter scheinen sich der Ambivalenz ihres Tuns aber durchaus bewusst gewesen zu sein, wie es der ehemalige Leiter der Volkshochschule Dessau im Rückblick schildert:

„Die versprochene ‚freie Entfaltung‘ in der Erwachsenenbildung wurde auch in der Volkshochschule Dessau ‚umfunktionierte‘ zur, wie wir heute sagen, Herausbildung des ‚gelernten DDR-Bürgers‘. Das schließt nicht aus, daß der einzelne Kursleiter oder Teilnehmer auch davon abweichende Bildungsnischen nutzen konnte. Dabei hat der ‚gelernte DDR-Bürger‘ wohl auch in der Volkshochschule die ‚versteckte Kritik‘ und das ‚Lesen zwischen den Zeilen‘ gelernt“ (Labitzke, 1995, S. 152).

Eine Anpassung an die staatlichen Erwartungen wider besseren Wissens bestätigt auch ein ehemaliger VHS-Teilnehmer des Zweiten Bildungsweges. Nach eigener Aussage „heuchelte [er] Konformität“, um das Abitur abzulegen und langfristig seinen Berufswunsch erreichen zu können (Markus & Sprink, 2019, S. 147). Er bezeichnet sich als „mit ‚Schmierseife‘ eingerieben“ (ebd.), er passte seine öffentlichen Äußerungen und sein Verhalten bewusst so an, dass er nicht auffiel. Denn „[...] sicher funktionierte auch an der Volkshochschule das System der Bespitzelung. Mir war klar, dass man Andersdenkende ausgrenzte, ideologisch diffamierte und nicht einklagbar vom Studium ausschloss“ (ebd.). Nach dem Abitur trat er, ebenfalls gegen seine Überzeugung, den Grundwehrdienst an, um schließlich zum Medizinstudium zugelassen zu werden. Sein Resümee in Bezug auf seine biografische und berufliche Entwicklung lautete: „In meinem Arbeitsleben musste ich mich politisch nicht mehr verbiegen. Die

DDR bleibt für mich ein Unrechtsstaat, unvereinbar mit meinem Gerechtigkeitsinn“ (ebd.). Trotz der Einschränkungen, denen offensichtlich auch Einrichtungen der Erwachsenenbildung ausgesetzt waren, bescheinigt er, dass die Volkshochschule für ihn die einzige Möglichkeit war, das Abitur abzulegen.

Dass die Bevölkerung der DDR die Einschränkungen, von denen die Erwachsenenbildung betroffen war, erkannte, reflektierte und darauf in ihrem Handeln reagierte, zeigt die Entwicklung einer sich eher im Verborgenen entfaltenden alternativen Bildungsszene, die von oppositionellen kulturellen und politischen Gruppen und Strömungen getragen wurde. Sie standen der einengenden und bevormundenden Politik von Partei und Staat sehr kritisch gegenüber und begannen ab den 1960er Jahren, in den verschiedenen Bewegungen eigene politische Vorstellungen und damit Zukunftsvisionen zu entwickeln.

Friedens-, Umwelt- und Frauengruppen, aber auch die alternative kulturelle Szene wirkten in den späten 1970er und in den 1980er Jahren im Sinne sozialer Bewegungen im Untergrund und beeinflussten subversiv das politische und das gesellschaftliche Denken. Hinweise, dass das politische System und auch der Bildungsbe- reich als bevormundend erlebt und als antiaufklärerisch empfunden werden konnte, finden sich in Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. So stellte Bettina Rathenow, befragt zu ihren Erfahrungen in der Frauenbewegung zu den Ausgangsbedingungen der Gruppe „Frauen für den Frieden“ fest:

„Wir lebten in einer Diktatur, in der demokratische Werte wie Meinungs- oder Versammlungsfreiheit nichts galten, da sie die Ideologie des Sozialismus infrage zu stellen drohten. Eine Kritik an der DDR-Politik oder gar eine Opposition wurde massiv verhindert und von den staatlichen Organen verfolgt. Im schlimmsten Fall kam man ins Gefängnis, berufliche Probleme oder das Verhindern von Abitur oder Studium waren an der Tagesordnung“ (Ilsen & Rathenow, 2022, S. 114).

Langfristig erfolgte bei einem nicht unerheblichen Teil der Bevölkerung ein Umdenken. Politische Entwicklungen wie Ostpolitik der Regierung Brandt in den 1970er Jahren und *Glasnost* und *Perestroika* in den 1980er Jahren veränderten das allgemeine politische Klima und ließen den oppositionellen Bewegungen mehr Möglichkeiten der politischen Partizipation. Die oppositionellen Gruppen, die auch Bildungsarbeit machten, fungierten als Multiplikatorinnen. Dadurch erhielten ihre Anliegen eine größere Öffentlichkeit, was vom Staat, vertreten durch die Staatssicherheit, zumeist mit Überwachung der Gruppen beantwortet wurde.

Für die Mitglieder boten die oppositionellen Gruppen einen geschützten Raum, in dem sie ihre individuelle und kollektive Urteils- und Kritikfähigkeit weiterentwickeln konnten. Die gemeinsame Auseinandersetzung mit ihren Anliegen zielte auf die Entfaltung von Mündigkeit und Emanzipation. Politisches Handeln, das sich gegen die Staatsmacht und Mehrheitsmeinung richtete, erforderte Mut und Entschlossenheit, da die Oppositionellen immer Gefahr liefen, persönlich diskreditiert zu werden, mit erheblichen Konsequenzen für die individuelle Lebensführung.

Das Erziehungs- und Bildungssystem der DDR einschließlich der Erwachsenenbildung zeigt sich in der historischen Betrachtung und Analyse also facettenreich und zugleich widersprüchlich in Bezug auf das Verhältnis zwischen Erziehungsidealen und der Erziehungswirklichkeit. Dies steht analog zu den Widersprüchen, die sich auf gesellschaftlicher Ebene zwischen den Idealen einer antifaschistischen, demokratisch-sozialistischen Gesellschaft und ihrer Realität als unfreie Gesellschaft auftraten.

8 Zukunft der Erwachsenenbildung

Die historische Darstellung der Erwachsenenbildung als soziale Bewegung illustriert, dass sich das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung nicht auf die zielgerichtete Vermittlung bestimmter Inhalte beschränkt, sondern dass die im jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Kontext formulierten Erwartungen und Anforderungen reflektiert und mit dem eigenen Denken und Handeln in Beziehung gesetzt werden. Darüber hinaus zeigt diese Perspektive die Bedeutung aufklärerischen Denkens für die Entwicklung der Erwachsenenbildung, das den Ausgangspunkt und zugleich die Grundlage für die Durchsetzung gesellschaftlicher Veränderungs- und Demokratisierungsprozesse bildete. Vor dem Hintergrund der Aufklärung wurden alternative Zukunftsentwürfe erdacht und durch reflektiertes Handeln umgesetzt. Auch in Zukunft wird eine Auseinandersetzung über Ursprünge bestehender Verhältnisse und deren Einbettung in politische und ökonomische Interessen- und Machtverhältnisse Voraussetzung für gesellschaftliches und politisches Handeln sein, das sich die Umsetzung „realistischer Utopien“ (Negt, 2012) zum Ziel setzt.

In diesem Kapitel werde ich die bisherigen Eckpunkte einer historischen Herleitung der Erwachsenenbildung als soziale Bewegung unter dem Aspekt ihrer Zukunftsgerichtetheit diskutieren, um dann die Möglichkeiten der Entwicklung einer professionellen Identität vor dem Hintergrund eines kollektiven Gedächtnisses der Erwachsenenbildung aufzuzeigen und abschließend historisch hergeleitete Zielsetzungen der Erwachsenenbildung – insbesondere mit Blick auf Aufklärung, Demokratisierung und Teilhabe – für die Zukunft formulieren.

8.1 Erwachsenenbildung und das Politische

Die Darstellung der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung aus der Perspektive sozialer Bewegungen zeigt einerseits die Verwobenheit der Erwachsenenbildung mit dem politischen, sozialen und ökonomischen Status quo bzw. den gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Andererseits können die jeweiligen Ausprägungen der Erwachsenenbildung mit Blick darauf interpretiert werden, wie es den Akteurinnen und Akteuren sozialer Bewegungen gelang, Möglichkeitsräume für Veränderungen zu schaffen. Die gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmen die Lebensbedingungen der Menschen in unterschiedlicher Art und Weise und prägen zugleich die Erfahrungen der Einzelnen mit Blick auf Konzepte wie Inklusion oder Exklusion, Repression oder Emanzipation, Gleichheit oder Ungleichheit, soziale Anerkennung oder Marginalisierung. Maßgeblich für die jeweils zugestandenen Gestaltungs- und Handlungsspielräume für gesellschaftliche Teilhabe, Partizipation und Einflussnahme war und ist die Klassenzugehörigkeit.

In den starren, kaum durchlässigen Gesellschaftsformationen des 18. und 19. Jahrhunderts schien die Zuteilung oder die Versagung von Privilegien entsprechend dem gesellschaftlichen Status weitgehend unveränderbar. Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen sozialen Bewegungen drückten jeweils den kollektiven Willen ihrer Mitglieder aus, sich nicht mit den vorgefundenen Gegebenheiten, den Status- und Positionszuweisungen abfinden zu wollen, sondern sich mit den gegenwärtigen Verhältnissen auseinanderzusetzen, Veränderungen einzufordern und sich aktiv für die Gestaltung einer besseren Zukunft einzusetzen.

Der Bezug auf das Politische – verstanden als soziale und kommunikative Auseinandersetzung mit den politischen Verhältnissen – war in den hier vorgestellten sozialen Bewegungen immer gegenwärtig. In diesem Sinn wurde das Politische normativ bestimmt im Hinblick auf das Erreichen oder die Gewährleistung von Zielen wie Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden und Sicherheit (Bröckling & Feustel, 2010, S. 11). Damit manifestierte sich das Normative des Politischen in der Erwachsenenbildung *erstens* in Bezug auf eine demokratische Orientierung. Als Voraussetzung für eine freie Erwachsenenbildung erwies sich die Etablierung demokratischer Verhältnisse als unabdingbar, sodass die Entfaltung demokratischen Denkens und Handelns zugleich Ziel und Inhaltsbezug der Erwachsenenbildung wurde. *Zweitens* orientierten sich die sozialen Bewegungen – wenn auch mit unterschiedlichen Intentionen und Reichweiten – am Denken der Aufklärung. Vor diesem Hintergrund entwickelten sie eine Idee von Bildung, deren Ziel die Entfaltung von Mündigkeit, Kritik- und Urteilsfähigkeit und letztlich Emanzipation war. Damit sollte den Menschen ermöglicht werden, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und innerhalb ihrer jeweiligen Gemeinschaften ein humanes, an den Idealen der Aufklärung orientiertes Zusammenleben zu gewährleisten. In diesem Sinn sollte die Erwachsenenbildung sowohl die Entfaltung individueller als auch kollektiver gesellschaftlicher Bedürfnisse und Interessen unterstützen. *Drittens* setzten sich die sozialen Bewegungen für die Demokratisierung der Bildung ein, indem sie vielen der bis dahin ausgeschlossenen Klassen und Bevölkerungsgruppen Bildung überhaupt zugänglich machten.

Im Folgenden werde ich Argumente und Überlegungen, die dieses Buch eingeleitet haben, wieder aufgreifen und im Hinblick auf eine Zukunft der Erwachsenenbildung diskutieren. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung im Lichte sozialer Bewegungen bei Studierenden und in der Erwachsenenbildung tätigen Personen ein Bewusstsein für die Bedeutung der Aufklärung als theoretische Rahmung und als Bildungsziel wecken kann. Oder anders gefragt: Inwiefern ist es möglich, durch die Reflexion der Vergangenheit eine kollektive Erinnerungskultur und ein kollektives Gedächtnis zu etablieren, das die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin und als gesellschaftliche Bildungspraxis charakterisiert und damit ihre Eigenständigkeit im Gesamtkontext des Bildungssystems akzentuiert?

Die Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung als soziale Bewegung soll darüber hinaus ihre gesellschaftliche Einbettung bewusst machen. Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung erfolgte und erfolgt immer in Wechselwirkung mit

gesellschaftlichen (Transformations-)Prozessen. So stellt sich die Frage, inwiefern die Erwachsenenbildung auch in Zukunft primär die aus bildungspolitischer und ökonomischer Sicht formulierten Erwartungen an Qualifizierung und Weiterbildung der Erwachsenen bedienen und damit weitgehend nachfrageorientiert handeln will oder ob sie – orientiert an den Zielen der Aufklärung – unabhängige Zielsetzungen und Schwerpunkte wieder stärker in den Vordergrund stellen und diese in ihren Angeboten zum Ausdruck bringen möchte.

Die Reflexion der historischen Entwicklung lenkt die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass das Handeln in der Erwachsenenbildung immer in gesellschaftliche Konstellationen eingebettet war, auf die die Akteurinnen und Akteure teilweise mit Anpassung, teilweise aber auch mit Widerstand reagiert haben. Die gewählten Beispiele lassen sehr viel häufiger widerständiges Handeln erkennen, das mit dem Willen verbunden war, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse im Sinne ihrer Demokratisierung zu verändern. Bei diesen Prozessen spielten die Ideen der Aufklärung eine wesentliche Rolle, und dies nicht nur als die individuelle, interessengeleitete Aneignung von Wissen, sondern als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Reflexions-, Kritik- und Urteilsfähigkeit. Akteure, die im Rahmen dieser verschiedenen sozialen Bewegungen politische Zielsetzungen verfolgten, verstanden die Wissensaneignung nicht als Bildung um ihrer selbst willen, sondern als ein Instrument zur kollektiven Emanzipation der von ihnen repräsentierten Klassen oder Bevölkerungsgruppen. Das Politische spielte in der Erwachsenenbildung also immer eine wesentliche Rolle und stellte einen Antrieb zum gesellschaftlichen und sozialen Handeln dar. Dies ist eine Perspektive, die derzeit in den Hintergrund zu treten scheint.

Versteht man die Erwachsenenbildung selbst als soziale Bewegung, erklärt sich ihre Entfaltung in Wechselwirkung mit den politischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen und Entwicklungen der jeweiligen Zeit. Ihre Protagonistinnen und Protagonisten bezogen sowohl ihr theoretisches Denken als auch ihr praktisches Handeln auf diese Kontexte. Sie antizipierten gesellschaftliche Entwicklungen ebenso wie sie auf sie reagierten. Gegen den Widerstand der herrschenden gesellschaftlichen Klassen rangen sie um mehr Teilhabe, Partizipation und Anerkennung für ihre Mitglieder und versuchten, die sozialen und politischen Verhältnisse zu verändern. Dies bedeutet, dass sie sich immer wieder aufs Neue mit ihren Zielsetzungen, ihrem Selbstverständnis und ihrer Identität auseinandersetzen mussten und müssen. Auch mussten und müssen sie sich kontinuierlich in Bezug auf die Frage positionieren, ob sie eigene Vorstellungen einer demokratischen, gerechten und humanen Gesellschaft entwickeln wollen. Weiterhin orientiert an einem normativen, aus der Aufklärung abgeleiteten kritischen Bildungsbegriff, der ihr professionelles Handeln begründet. Oder ob sie ihre Aufgabe darin sehen, politischen und zunehmend ökonomischen Erwartungen gemäß zu handeln und damit zur Stabilisierung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse beizutragen. Also integrierend wirken zu wollen und so die Erwachsenenbildung im Rahmen der bestehenden Verhältnisse zu instrumentalisieren.

Hieraus wird deutlich, warum ich die Erwachsenenbildung zwischen Widerstand und Anpassung stehen sehe. Mit dieser Dichotomie lässt sich erklären, warum ihre Zielsetzungen zwischen Aufklärung und Funktionsbezug changieren konnten und

können; warum auf der einen Seite die Emanzipation der Teilnehmenden und auf der anderen Seite deren Anpassung an die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse das Ziel sein konnten und können; warum eher individuelle oder kollektive Bildungsprozesse im Vordergrund standen oder stehen; warum die Erwachsenenbildung als „frei“ oder als „gebunden“ bezeichnet werden kann; warum der Zugang zu ihr offen oder restriktiv gehandhabt wurde und wird; warum je nach inhaltlichen Schwerpunkten, organisatorischen Rahmenbedingungen oder sozialer Verortung und kulturellem Habitus der Adressatinnen und Adressen Inklusions- oder (Selbst-)Exklusionsmechanismen von Bedeutung waren und sind.

8.2 Geschichte der Erwachsenenbildung und die Entwicklung professioneller Identität

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung kann zur Stärkung einer professionellen Identität beitragen, die sich bisher nur in Ansätzen entwickelt hat (Faulstich, 1996). Dies hat zwei Gründe. Zum einen fehlt aufgrund der Heterogenität der Praxisfelder eine einheitliche Grundqualifizierung. In der wissenschaftlichen Ausbildung ist die Erwachsenenbildung eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. Als Lehrfach muss sie sich neben einer Vielzahl pädagogischer Disziplinen behaupten und wird nicht in allen Studiengängen als selbstständiger Schwerpunkt ausgewiesen. Zum anderen stellt sich die Praxis der Erwachsenenbildung sowohl bezogen auf ihre organisationalen Strukturen, rechtliche Einbettung, inhaltlichen Angebote und Formate als auch hinsichtlich der damit verbundenen Beschäftigungsverhältnisse als heterogen und pluralistisch dar, sodass sich bis heute kein gemeinsames Professionsverständnis durchsetzen konnte (Tippelt & Lindemann, 2018, S. 80).

Insofern kann die Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis zur Entwicklung eines spezifischen kulturellen und professionellen Gedächtnisses beitragen, das das Bewusstsein der Beteiligten für die theoretischen Begründungen und programmatischen Zielsetzungen auf der Grundlage von Aufklärung, Demokratisierung und Teilhabe schärft, als Teil ihrer kollektiven professionellen Identität.

Für die Erwachsenenbildung als *wissenschaftliche* Disziplin kann die Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte zu rekonstruktivem Sinnverstehen führen. Damit ist keine unmittelbare Übertragung vergangener Prinzipien, Theorien und Praxen in die Gegenwart intendiert. Vielmehr birgt eine kritische sozialhistorische Reflexion der Erwachsenenbildung Potenzial für die Entwicklung eines vertieften Verständnisses ihrer Bedingungs-, Kausal-, Funktions- und Wechselwirkungsverhältnisse.

„Kritisch-historische Analysen fördern nicht nur das Sinnverstehen von tradierten Strukturen und Problemen, sondern eröffnen auch die Möglichkeit zu einem reflektierten Abwägen zwischen Distanzierung und Bewahrung von in der Vergangenheit Vorgefundenem bzw. historisch kontinuierlich Gewordenem“ (Büchter, 1999, S. 38 f.).

Historische Erwachsenenbildungsforschung ist im Spannungsfeld beider Ansätze zu verorten. Sie zielt einerseits auf die Schließung von Forschungs- und Wissenslücken und andererseits auf disziplinäre der Selbstvergewisserung und Identitätsentwicklung, vermittelt über die eigene Vergangenheit.

„Kein direktes ‚aus der Geschichte lernen‘ ist damit gemeint, (denn dies setzt auf die Ähnlichkeit historischer und gegenwärtiger Ereignisse, Strukturen oder Entwicklungen), sondern die analytische Erfassung der Bedeutung von strukturellen Voraussetzungen und Entwicklungspfaden, tradierten und transformierten Deutungsmustern und Handlungsorientierungen“ (Groppe, 2012, S. 170).

Auch die Erwachsenenbildungs*praxis* kann durch die Reflexion ihrer Geschichte zur Entwicklung eines kollektiven professionellen Gedächtnisses angeregt werden. Die historisch-gesellschaftlichen Begründungen für die Entstehung und Entfaltung der Erwachsenenbildung erklären ihre Relevanz und Bedeutung als eigenständigen Bereich des Bildungswesens und können kollektives wie individuelles professionelles Handeln argumentativ begründen. Diese Bezüge sollten nicht missverstanden werden als „normative Appelle an eine idealisierte pädagogische Profession“ (Tippelt & Lindemann, 2018, S. 80), sondern sie können dazu genutzt werden, die reflexiven Kompetenzen der in der Erwachsenenbildung Tätigen mit dem Ziel zu stärken, „ein rationales und gleichzeitig reflexives pädagogisches Handeln in der Weiterbildung wirksam umzusetzen“ (ebd.).

Ein entsprechendes Wissen kann helfen, aus der Distanz Einflüsse und Interessen zu erkennen und zu analysieren, denen die in Erwachsenenbildung beruflich tätigen Personen, Träger, Einrichtungen und Anbieter in spezifischen bildungspolitischen und ökonomischen Kontexten und Situationen ausgesetzt waren und sind. Es wird möglich, Relationierungen vorzunehmen, externe Erwartungen, Intentionen und Interessen zu erkennen, abzuwägen und zum eigenen Handeln in Bezug zu setzen. Auf diese Weise kann die Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen eigenständige Zielsetzungen definieren und sich damit von funktionalistischen und instrumentellen Erwartungen der Umwelt abgrenzen, um mit Selbstbewusstsein ihre selbst gesetzten Aufgaben zu verfolgen. Denn, so sagte der Erwachsenenbildungswissenschaftler Rolf Arnold:

„Ein historisches Selbstbewußtsein der Erwachsenenbildung, dessen Herausbildung der eigentliche Sinn einer Beschäftigung mit ihrer Geschichte ist, führt gleichzeitig auch zu einer größeren Gelassenheit gegenüber dem heute rasanten Wechsel erwachsenenpädagogischer Prinzipien und Paradigmen, da sie die jeweiligen historischen Vorläufer und Parallelen deutlich werden läßt und erkennt, daß nicht alles ‚neu‘ ist, was sich als ‚neu‘ präsentiert“ (Arnold, 1996, S. 6).

Diese Form der Auseinandersetzung mit der Geschichte kann auch zur Entfaltung historischer Kompetenz im Sinne Oskar Negts führen (→ Kap. 1.2.2). Der jeweils gegenwärtige Zustand einer Gesellschaft und ihre zukünftigen Entwicklungen beruhen auf historischen Begebenheiten und in der Vergangenheit gefällten Entscheidungen. Ihre

Reflexion ist Voraussetzung für die Entwicklung eines Verständnisses der Gegenwart. Entspricht diese Gegenwart nicht den Vorstellungen Einzelner oder einer sozialen Bewegung, kommt es zum Entwurf von Zukunftsvisionen oder „realistischen Utopien“ einer besseren Gesellschaft (Negt, 2012).

Dies gilt auch für die Gegenwart der Erwachsenenbildung. Sie beruht auf Ideen und bewussten Entscheidungen, sie beinhaltet aus heutiger Sicht sowohl erfolgreiche als auch gescheiterte Versuche ihrer Gestaltung. Die Reflexion ihrer Erfolge wie ihrer Misserfolge beruht auf einer Perspektive der Gegenwart, ihre Interpretation ist abhängig von gegenwärtigem Denken. Die kritische Analyse historischer Entwicklungen kann Anregungen für zukünftiges Handeln geben, was Negt als „utopisch[en] Wurf nach vorne“ bezeichnet (Negt, 1991, S. 64).

Die kritische Analyse aktueller Ausprägungen der Erwachsenenbildung und deren Begründungen kann zudem Aufschluss sowohl über ihre gesellschaftlich zugeschriebenen als auch über ihre aus professioneller Sicht notwendigen Ziele und Aufgaben geben. Sie erklärt, welche Struktur- und Organisationsprinzipien aus welchen Gründen entwickelt wurden; welche Möglichkeiten der Teilnahme und Partizipation sich bieten; welches Bild von Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit vorherrscht; welche Wirkungsaspirationen mit der Teilnahme an Erwachsenenbildung verbunden werden, die sich aus der Sicht der Teilnehmenden, der Einrichtungen und der Bildungspolitik durchaus unterscheiden können; welche politischen und gesellschaftlichen Wirkungserwartungen im Hinblick auf die Erwachsenenbildung formuliert werden; welche Wirkungen tatsächlich realisiert wurden und welche in der Zukunft auf ihre Umsetzung warten. Auch kann hinterfragt werden, ob und inwiefern Erwachsenenbildung eine eigenständige, bildungstheoretisch begründete Agenda verfolgt oder ob sie sich eher an die Erwartungen aus Politik und Wirtschaft anpasst. Eine solche Analyse kann auch Hinweise darauf geben, inwiefern frühere Denkansätze, Traditionen und Konzepte das aktuelle Bild der Erwachsenenbildung jeweils prägen oder ob und warum neue Ideen und Ansätze entwickelt wurden.

8.3 Aus der Vergangenheit lernen?

Die Betrachtung der Erwachsenenbildung aus einer rückschauenden Perspektive soll nicht suggerieren, dass es in der Vergangenheit einen idealen Status quo gegeben hätte, der wieder hergestellt werden soll. Im Gegenteil: Die Wandelbarkeit von Erwachsenenbildung spiegelt sich in vielfältigen Transformationsprozessen, sie antizipierte Wandel und Veränderungen oder reagierte auf die an sie gestellten Anforderungen, weshalb sie von Strunk (1988) als „zwischen Qualifizierung und Aufklärung“ stehend charakterisiert wurde.

Die Erwachsenenbildung kennzeichnet, dass sowohl ihre Theorie als auch ihre Praxis von Kontinuitäten im Denken und Handeln geprägt sind. Zugleich finden sich Brüche, Abbrüche und Wiederaufnahmen, die die prinzipielle Offenheit und Flexibilität dieses Bildungsbereichs sichtbar werden lassen. Damit geht eine gewisse Fragilität

einher, die sowohl positive als auch negative Folgen haben kann. *Positiv* können die Folgen sein, weil die Erwachsenenbildung im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen wie dem Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulwesen strukturell und organisatorisch weniger reguliert ist, weil ihre rechtlichen Rahmenbedingungen offener gestaltet sind. Damit wird das professionelle Handeln flexibler, vor allem im Hinblick auf die Organisations- und Angebotsgestaltung. Diese Aspekte können aber auch *negativ* bewertet werden, da ihre Offenheit zugleich ihre Stabilität und unter Umständen ihre Existenz bedrohen kann. Die im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen geringere strukturelle, organisatorische und vor allem finanzielle Absicherung kann die Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung unter einem permanenten Legitimations- und Rechtfertigungsdruck setzen und somit ihre Arbeit negativ beeinflussen.

Die Bedingungen der Erwachsenenbildung wurden und werden immer von Menschen gestaltet, weshalb Veränderungen prinzipiell auch in Zukunft möglich sind. Dabei orientierten sich die Akteure häufig an gesellschaftlichen Entwicklungen und Prognosen, die sie in ihre Überlegungen integrierten und in der Bildungspraxis berücksichtigten. Beispiele hierfür sind die Modernisierungsprozesse und technologischen Entwicklungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die durchgreifende gesellschaftliche Veränderungen nach sich zogen. Ende des 19. Jahrhunderts entwickelten sich insbesondere westliche europäische Staaten und die USA zu Industriegesellschaften. Nach dem Zweiten Weltkrieg erlebten viele Staaten der Welt einen allmählichen Wandel zu Dienstleistungsgesellschaften, der sich in den 1960er Jahren beschleunigte. Ab den 1980er Jahren erhöhte sich die Geschwindigkeit, mit der neue Gesellschaftsformationen prognostiziert wurden.

Seit den 1980er Jahren wurden in schneller Folge Begriffe geprägt, die – als Buchtitel – den jeweiligen Zeitgeist spiegelten: „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986), „Multioptionengesellschaft“ (Gross, 1995), „Arbeitsgesellschaft“ (Faulstich, 2001), „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze, 2005), „Wissensgesellschaft“ (Bittlingmayer, 2005), „Postdemokratie“ (Crouch, 2008), „Abstiegsgesellschaft“ (Nachtwey, 2016), „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz, 2017), „Digitale Gesellschaft“ (Mühlhoff, Breljak & Slaby, 2019), um nur einige der Diagnosen zu nennen (Farzin & Laux, 2023). Welche Bedeutung Digitalisierung und Künstliche Intelligenz in Bezug auf den weiteren gesellschaftlichen Wandel haben werden, ist noch nicht abzusehen. Dennoch wird bereits seit einigen Jahren nach den möglichen Konsequenzen für das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen und nach den Folgen für die Demokratie gefragt (Canclini, 2021).

Die aufgeführten Begriffe, mit denen der Blick auf jeweils gegenwärtige Gesellschaft charakterisiert wird, stammen vor allem aus der Soziologie sowie der Politik- und Kulturwissenschaft. Sie wurden in unterschiedlicher Intensität von der Erwachsenenbildungswissenschaft rezipiert, als Zukunftsdiagnosen diskutiert und in Theorie und Praxis ansatzweise berücksichtigt (Wittpoth, 2001). Das heißt, die Entwicklung neuer Zielsetzungen und Aufgaben der Erwachsenenbildung beruht einerseits auf der Rezeption der Gegenwartsgesellschaft betreffender Fragestellungen, die von anderen Wissenschaftsdisziplinen formuliert werden. Andererseits bauen sie auf dem Wissen und der kritischen Reflexion von Absichten und Zielen der Vergangenheit auf.

Zukunftsentwürfe knüpfen an vergangenes Denken an, setzen Traditionen dialektisch fort, greifen abgebrochene Entwicklungen wieder auf oder entwickeln sich auf gänzlich neuen Überlegungen und Analysen. Eine historische Perspektive erlaubt es, Gegenwart und Zukunft sowohl im Hinblick auf Kontinuitäten als auch auf Diskontinuitäten zu analysieren und zu diskutieren. Indem die Vor- und Nachteile bestimmter theoretischer Begründungen und praktischer Umsetzungen kritisch reflektiert werden, können zukünftige Erwartungen an die Erwachsenenbildung in Relation zu gegenwärtigen Verhältnissen formuliert werden. Solche Überlegungen können als utopisches Denken verstanden werden und den einschränkenden „Wirklichkeitssinn“ erweitern und ihn zu einem „Möglichkeitssinn“ hin öffnen. Damit wird vorausgesetzt, dass es möglich sein, einen „Möglichkeitsraum“ des Handelns zu schaffen, der die jeweils gültige Wirklichkeit überschreitet (Negt, 2012, S. 30).

Das Nachdenken über mögliche Zukünfte der Erwachsenenbildung begleitet diese seit ihren Anfängen, ebenso wie immer schon darüber nachgedacht wurde, welche Rolle Bildung bei der zukünftigen Gestaltung einer Gesellschaft spielen kann und soll. Die Arbeiterbildungs-, die Frauenbildungs- und die Volksbildungsbewegungen enthielten utopisches Potenzial. Sie waren Ausdruck der Hoffnungen ihrer Akteure und Akteurinnen auf eine Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse und Partizipationsmöglichkeiten.

Im 20. Jahrhundert ist das Nachdenken über die Zukunft der Erwachsenenbildung unter anderem in bildungspolitischen Dokumenten der Bundesrepublik Deutschland nachlesen. Mit der Veröffentlichung des Gutachtens des deutschen Ausschusses für das Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ im Jahr 1960 begann die bundesdeutsche Bildungspolitik Fragen zur Entwicklung der Erwachsenenbildung und ihrer zukünftigen Rolle im Rahmen des Bildungssystems öffentlich zu diskutieren (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960). Diesem ersten Gutachten folgten in regelmäßigen Abständen Veröffentlichungen aus Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die sich mit ihren zukünftigen Aufgaben und Anforderungen aus unterschiedlichen Perspektiven und Interessen auseinandersetzten.¹⁰⁷ Die Ziele, die mit den Publikationen verfolgt wurden, nahmen zumeist eher bildungspolitische und ökonomische Aspekte der Erwachsenenbildung in den Blick, als dass sie sich mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Erwachsenenbildung beschäftigten und diese theoretisch begründeten. Darüber hinaus befassten sich einige Festschriften mit Zukunftsszenarien für die Erwachsenenbildung, häufig unter Bezugnahme auf die Schriften der zu ehrenden Personen.¹⁰⁸

Ein anderer Diskussionsstrang zur gesellschaftlichen Funktion und zukünftigen Orientierung der Erwachsenenbildung manifestierte sich in der Auseinandersetzung der bundesrepublikanischen Erwachsenenbildung mit dem Nationalsozialismus. Die Stellungnahmen dazu, insbesondere in der frühen Nachkriegszeit von Remigranten

107 Deutscher Bildungsrat, 1970, 1975; Tietgens, Mertineit & Sperling, 1970; Bundeszentrale für politische Bildung, 1988; Wittwer, 1990; Faulstich, 1990; Faulstich u. a., 1991; Faulstich u. a., 1992; BMBF, 2008; BMAS & BMBF, 2019, 2025.

108 Ludwig & Zeuner, 2006; Möller, Zeuner & Grotlüschen, 2011; Kastner, Lenz & Schlögl, 2019; Schreiber-Barsch u. a., 2021.

wie Fritz Borinski oder Theodor W. Adorno, bezogen sich weniger auf die Frage, welche Rolle die Volksbildung in der Zeit des Nationalsozialismus gespielt hatte und inwiefern sie sich zur ‚Handlangerin‘ des NS-Regimes gemacht hatte. Zu diesem Thema liegen bis heute sehr wenige Forschungsergebnisse vor (Schmidt, 2012; → Kap. 2). Angeregt durch die Reeducation- bzw. Umerziehungs-Politik der Alliierten, die der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg eine besondere Rolle bei der Demokratisierung der Bevölkerung beimaß, wurde der Bezug zum Nationalsozialismus vor allem im Hinblick auf die gegenwärtige bzw. zukünftige politische Rolle der Erwachsenenbildung diskutiert. So schrieb der aus dem britischen Exil zurückgekehrte Fritz Borinski in seinem 1954 veröffentlichten Buch „Der Weg zum Mitbürger“:

„Diese mitbürgerliche Erziehung und Bildung ist die verantwortliche Aufgabe und entscheidende Chance der Erwachsenenbildung im heutigen Deutschland und in der modernen Demokratie. Eine Erwachsenenbildung, die diese Aufgabe nicht sieht oder sehen will, verliert ihren Bildungscharakter und sinkt zum privaten Luxus herab. Sie ist in der Demokratie ohne soziale Funktion und öffentliches Interesse“ (Borinski, 1954, S. 78).

Ende der 1960er Jahre forderte die Studentenbewegung erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Ursachen des Nationalsozialismus sowie eine Aufarbeitung der Verstrickungen der Kriegsgeneration. Denn antisemitische Ressentiments und Strömungen verschwanden offenbar nicht mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Vielmehr offenbarte sich Ende der 1950er Jahre in Teilen der Bevölkerung ein latenter Antisemitismus, der in antisemitischen Handlungen und Schändungen jüdischer Friedhöfe zu Tage trat. Auch der „Eichmann-Prozess“ in Israel 1961 hatte antijüdische Reaktionen hervorgerufen. Daraufhin änderte sich das politische Klima in der Bundesrepublik allmählich (Lenhard, 2021).

Den Verbrechen der Nationalsozialisten wurde in den 1960er Jahren – ausgelöst etwa durch die Publizistik von Hannah Arendt oder Alexander und Margarete Mitscherlich, aber auch durch die Literatur von Günter Grass, Rolf Hochhuth oder Peter Weiß – größere öffentliche Aufmerksamkeit gezollt. Sie wurden auch im Rahmen öffentlicher Debatten über Bildung und Erziehung diskutiert. Eine der bekanntesten Äußerungen dazu ist der 1967 von Theodor W. Adorno veröffentlichte Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“, der auf einen Radiovortrag im Hessischen Rundfunk im Jahr 1966 zurückgeht. In diesem Text setzt sich Adorno mit der Frage auseinander, wie Auschwitz – konkret als Konzentrationslager und symbolisch als System der Massenvernichtung der europäischen Juden – überhaupt möglich werden konnte (Adorno, 1966/2008). Er diskutiert in diesem Text, welche psychischen und sozialen Dispositionen die Unterwerfung der Menschen unter Autoritäten begünstigen, so wie sie die Nationalsozialisten einforderten. Adorno macht dafür eine unabgeschlossene Identitätsbildung verantwortlich und weist auf die Bedeutung von Erziehung hin. Nur durch sie könnten Subjekte eine Identität entwickeln, die Autoritätsgläubigkeit verhindert. Er kommt zu dem Schluss: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie“, welche er im Sinne Kants versteht als „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno, 1966/2008, S. 93). Im Mittel-

punkt von Erziehungsprozessen sollten die Subjekte stehen, da kollektive Appelle die Einsichtsfähigkeit des Einzelnen kaum erreichen. In diesem Sinn stellt er fest: „Aufarbeitung der Vergangenheit als Aufklärung ist wesentlich solche Wendung aufs Subjekt, Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein und damit auch von dessen Selbst“ (Adorno, 1959/2008, S. 27).

Adornos Aussagen zu einer „Erziehung nach Auschwitz“ wurden von der kritischen Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung aufgegriffen. Bis heute wird in der kritischen Erwachsenenbildung auf sie Bezug genommen (Ahlheim & Heyl, 2010) – auch wenn konstatiert wird, dass die Erwachsenenbildung diesen Bezug kaum noch reflektiert, sondern Bildung im aufklärerischen Sinn durch Lernen ersetzt wird.

„Die Perspektive auf die Erfahrung des Zerbrechens jeder zivilisatorischen Gewissheit wird damit aufgegeben, man richtet sich in der Gegenwart ein und versucht, diese durch Bildung noch funktionstüchtiger zu machen. Erwachsenenbildung nach 1945 ist aber gerade dadurch notwendig geworden, dass die Funktionstüchtigkeit der Gesellschaft in die Katastrophe geführt hat. Demgegenüber liegt der vorherrschenden Weiterbildungsvorstellung ein linearer Fortschrittsbegriff zugrunde, so als würde sich die Gesellschaft immer weiter zum Besseren entwickeln und dies eben durch Weiterbildung befördern. Ein kritisches Bildungsverständnis reflektiert demgegenüber die Diskontinuitäten der Geschichte, ihre innere *Dialektik*“ (Messerschmidt, 2010, S. 142 f., Herv. i. O.).

Astrid Messerschmidt weist damit auf die Tendenz hin, dass sich Visionen einer zukünftigen Entwicklung der Erwachsenenbildung zumeist an der jeweiligen Gegenwart orientieren und damit ihre historisch begründbaren Ziele, die über den reinen Funktionsbezug absehbarer Qualifikationsbedarfe hinausgehen, aus den Augen verlieren. Auch bildungspolitische Forderungen an die Erwachsenenbildung orientieren sich in der Regel am Status Quo der jeweiligen Gegenwart und versuchen, zukünftige gesellschaftliche und technologische Entwicklungen zu antizipieren und daraus Weiterbildungs- und Qualifizierungsbedarfe abzuschätzen.

Die Menschen werden in erster Linie als Arbeitskräfte betrachtet, deren berufliche Qualifikationen im Rahmen des lebenslangen Lernens gefördert werden sollen, wie es unter anderem in der Nationalen Weiterbildungsstrategie von 2019 formuliert wurde (BMBF, 2019). Die individuellen Bildungsbedürfnisse werden seltener berücksichtigt. Damit einher geht eine verengte Perspektive, die den Anspruch an das Lernen der Subjekte im Wesentlichen auf lebenslanges, berufsbezogenes Lernen reduziert (zur Kritik vgl. Schreiber-Barsch & Zeuner, 2018). Dies führt zu Weiterbildungsabstinz bei Menschen, die sich diesen Erwartungen nicht beugen wollen oder können – unter anderem weil sie ihre Bildungsbedürfnisse und Lerninteressen darin nicht abgebildet sehen.¹⁰⁹

Betrachtet man die Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems, zeigt sich, dass sie sich aktuell diesem funktionalen Qualifizierungsansinnen des lebenslangen Lernens unterwirft. Auf diese Weise gibt sie allerdings ihren Anspruch an eine kritische Position auf und verzichtet auf „die Auseinandersetzung damit, wie die Einzelnen

109 Vgl. Holzer, 2004, 2017; Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015; Zeuner, Pabst & Klüver, 2024.

miteinander vergesellschaftet sind und wodurch sich das Allgemeine der Gesellschaft konstituiert“ (Messerschmidt, 2010, S. 143).

Eine Abwendung von der funktional-utilitaristisch gedachten Erwachsenenbildung, als die die berufsbezogene Weiterbildung gesehen werden kann, stellt das oben erwähnte Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ aus dem Jahr 1960 dar. Dieses Gutachten verortet die Aufgaben und die Bedeutung der Erwachsenenbildung in historischen Zusammenhängen. Das zentrale Argument des Gutachtens bezieht sich auf die Rolle der Bildung in einer modernen Gesellschaft. Sie soll den Menschen helfen, „den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft technisch und praktisch, aber auch geistig und seelisch“ gerecht zu werden (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960, S. 14). Es wird hervorgehoben, dass Bildung auch in Zeiten von Unsicherheit, Umbrüchen oder Krisen Orientierung geben kann, indem sie die Einzelnen oder soziale Gruppen dabei unterstützt, „aus eigener Kraft und nach eigener Einsicht die neue Gestalt des Lebens zu suchen, die es dem Menschen möglich macht, sich in einer gewandelten Welt zu behaupten“ (ebd.). Wesentliches Ziel von Bildung in einer modernen demokratischen Gesellschaft ist die Förderung der selbstständigen Urteilskraft der Menschen.

„Wenn der Mensch nicht das Opfer der modernen Gesellschaft, sondern ihr Bürger werden will, so muß er sich das Verständnis seiner selbst und der Welt, in der er lebt, in einer ständigen Bemühung erschließen. Ob ihm das gelingt, ob er in diesem Sinne ‚gebildet‘ ist, davon hängt sein eigener Wert ab; ob es genügend vielen Menschen in genügendem Maße gelingt, davon hängen die demokratische Lebensform und die menschliche Zukunft ab“ (ebd.).

Im weiteren Verlauf stellt das Gutachten fest: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft, und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (ebd., S. 20).

Anknüpfend an den Aufklärungsgedanken Kants sollen Menschen aller Gesellschaftsschichten Aufklärung als Chance begreifen und lernen, mit den Konsequenzen gesellschaftlicher Umbrüche und Veränderungen umzugehen. Im Sinne einer „Dialektik der Aufklärung“ wird sie aber auch als „erlittenes Schicksal“ verstanden.

„Sie ist nicht an einen Stand oder eine Klasse gebunden, sie geht vielmehr als Möglichkeit und Aufgabe die ganze Gesellschaft an. [...] In allen Schichten des privaten und öffentlichen Lebens bricht Aufklärung heute über uns herein, schonungslos und oft gegen unseren Willen – so etwa in den geschichtlichen Katastrophen, in der Erfahrung mit den Terrorsystemen und der Bedrohung durch die Zerstörungskraft der von unserer Wissenschaft entfesselten Natur. Diese Ereignisse haben uns über schreckliche Möglichkeiten des Menschen aufgeklärt. [...] Deshalb ist diese neue Aufklärung nicht nur Schicksal, das wir erleiden, sondern zugleich auch eine Aufgabe, die wir zu meistern haben“ (ebd., S. 21).

Nach der Veröffentlichung des Gutachtens wurde diese Sicht auf die Erwachsenenbildung von einigen Kritikern als rückwärtsgewandt, technologie- und fortschrittsfeindlich interpretiert (Diskussion, 1960). Versteht man die Argumentation im Sinne der Dialektik der Aufklärung als Warnung vor der Zerstörungskraft, die von Menschen

ausgehen kann, so würde ich diese Kritik als unberechtigt erachten. Denn „neue Aufklärung“ bzw. Bildung fragt danach, „ob der Mensch der von ihm geschaffenen Wissenschaft und Technik gewachsen ist und ob die Gesellschaft, die aus der zweiten industriellen Revolution hervorgeht, eine menschengemäße Gestalt annimmt“ (ebd., S. 15). Dies kann als ein Plädoyer für die Schaffung einer humanen Gesellschaft verstanden werden:

„Eine Bildung, die aus dem Versuch der Menschen erwächst, ein aufgeklärtes Bewußtsein ihrer selbst und ihrer Situation in dieser Welt, in dieser Gesellschaft und in dieser Geschichte zu gewinnen, steht also nicht im Widerspruch zu den Einsichten, aus denen früher viele mit Recht gegen die totale Aufklärung protestiert haben. Deshalb wird in der *neuen* Aufklärung der Widerspruch von Reaktion und Fortschritt überwindbar“ (ebd., S. 21, Herv. d. Verf.).

In diesem Sinn soll Erwachsenenbildung allen Menschen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihren Bildungserfahrungen offenstehen, um sie „gegen die entbildenden Kräfte der Zeit widerstandsfähig zu machen“ (ebd., S. 16). Das heißt, es geht um Aufklärung, um Selbstbestimmung durch Bildung, um Selbstverantwortung, die eigene Person als Mensch zu entwickeln, als „Bürger“, wenn er „nicht Opfer der modernen Gesellschaft“ werden will (ebd., S. 14). Auf dieser Basis versteht das Gutachten Aufklärung und Bildung als „umfassende Erhellung des Bewußtseins“ und damit als „einen zentralen Auftrag der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 22).

Bildung beschränkt sich nicht auf Vermittlung von unmittelbar anwendbarem und verwertbarem Wissen und Kenntnissen, sondern soll zur Entfaltung individueller Urteilskraft und Kritikfähigkeit beitragen. Das Gutachten orientiert sich an emanzipatorischen Begründungen für die Erwachsenenbildung. Es fordert eine politische Grundbildung für alle, deren Ziel es ist, „die Menschen dazu zu befähigen, daß sie die Realität, der sie ausgesetzt sind, so zu sehen, wie sie wirklich ist. Die Erhellung des politischen und sozialen Standorts ist also die erste Stufe jeder politischen Bildung“ (ebd., S. 34). Massenmedien, insbesondere das Fernsehen, wurden als Informationsquellen in dieser Zeit immer wichtiger und einflussreicher. Daher wird darauf hingewiesen, dass es eine Aufgabe der Erwachsenenbildung ist,

„nach Wegen [zu] suchen, um die Massenmedien durch kritische Wachsamkeit fruchtbar zu machen. Sie soll den Menschen gegen Klischees und Schablonen empfindlich machen und ihn zur Kritik gegenüber aller Propaganda aufrufen. Sie erzieht dann nicht bequeme oder gar süchtige, sondern kritische und maßvolle ‚Konsumenten‘ der Kulturindustrie. Sie appelliert an Selbständigkeit, Urteilskraft und nötigt zu eigener Stellungnahme“ (ebd., S. 17).

Das Gutachten diskutiert nicht nur die Rolle der politischen Bildung, sondern auch die Bedeutung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Letztere ermögliche es den Menschen, erfolgreich mit unerwarteten Strukturveränderungen umzugehen, auf sie zu reagieren, sie zu antizipieren.

Gesellschaftlich wird der Erwachsenenbildung damit, so wie früher, eine zweifache Rolle zugewiesen: Einerseits soll sie die Menschen in ihrer persönlichen Ent-

wicklung unterstützen und ihnen Wege zu Autonomie, Selbstbestimmung und Emanzipation eröffnen, um sie ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst werden lassen und auf politische Teilhabe sowie Partizipation vorzubereiten. Auf der anderen Seite hat sie die Aufgabe, den Menschen zur Sicherung ihrer Existenz die Anpassung an die sich verändernde Arbeitswelt zu ermöglichen.

Aus dem Gutachten lässt sich aber noch ein weiteres Argument für den Aufbau einer unabhängigen Erwachsenenbildung herauslesen. Es klingt die Mahnung an, ihre Ziele mit einem Bewusstsein über ihre Vergangenheit zu definieren: „Gefordert ist Erwachsenenbildung also nicht, um eine unkritische Modernisierung zu vollziehen, sondern um der bedrohten Humanität zu begegnen. Nur das legitimere sie“ (Euler, 2009, S. 35).

Der in dem Gutachten verwendete Begriff „Bildung“, der sich an Ideen der Aufklärung orientiert, wird mittlerweile nur noch selten zur Begründung erwachsenenbildnerischen Handelns herangezogen. In theoretischen Diskussionen werden solche Bezüge zwar noch hergestellt. Aber angesichts der Zwänge einer pluralisierten und diversifizierten, an Output orientierten und neoliberal optimierten Praxis gegenwärtiger Weiterbildung fällt es den professionell in der Erwachsenenbildung tätigen Personen zunehmend schwerer, entsprechende Positionen zu vertreten und im Lehr-Lernhandeln umzusetzen.

8.4 Herausforderung Bildungsgerechtigkeit

Die historische Herleitung der Erwachsenenbildung verdeutlicht, dass sich ihre Etablierung als eigenständiger Bereich des Bildungswesens in Deutschland über mehr als zwei Jahrhunderte erstreckte und dass das Bestreben, durch Bildungs- und Lernprozesse nicht nur die Einzelnen aufzuklären, sondern auch die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verändern, zumeist von marginalisierten, politisch machtlosen Klassen und Bevölkerungsgruppen ausging. Mithilfe von Bildungsprozessen, die auf den Ideen der Aufklärung beruhten, gelang die Entwicklung eines kollektiven Selbstwertgefühls, das auf Solidarität, Kooperation und der Formulierung gemeinsamer Ziele basierte.

Das Wissen über die Entstehung der Erwachsenenbildung aus sozialen Bewegungen heraus ist in der jüngeren Vergangenheit in den Hintergrund gerückt. Die damit verbundenen Maximen – Aufklärung durch Bildung, Demokratisierung und Partizipation – werden weniger im Zusammenhang, sondern nur mehr fragmentiert gesehen. Zugleich scheinen sie aber, zuweilen explizit, manchmal implizit, in das disziplinäre Wissen inkorporiert zu sein und gelten dann als Grundlage eines professionellen Selbstverständnisses. Sie werden referiert oder dort als Ziele definiert, wo sie in Teilbereichen der Erwachsenenbildung, wie der politischen Bildung, noch eine Rolle spielen. Sie werden in Festreden oder Interviews als Argumente herangezogen, um die gesellschaftliche Bedeutung der Erwachsenenbildung zu unterstreichen (z. B. Voßkuhle, 2019; Krüger, 2025). Demokratie als Staats- und Lebensform gilt dann weiterhin als

unverzichtbarer Handlungs- und Referenzrahmen, Aufklärung im Sinne der Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit als Bildungsziel sowie gelegentlich auch als theoretischer Bezug. Bildung für alle steht dann ebenfalls auf der Agenda. In öffentlich geförderten Bereichen, wie der allgemeinen und kulturellen Erwachsenenbildung, werden diese Aspekte unter Umständen noch als Rahmung mitgedacht. Inwiefern sie in konkreten Lehr-Lernprozessen eine Rolle spielen, bleibt offen. Ungewiss ist auch, welche Bedeutung die genannten Maximen zukünftig als relevante Parameter haben werden.

Betrachtet man die gegenwärtige Erwachsenenbildung als Praxis und Wissenschaft vor dem Hintergrund ihrer historischen Entwicklung, so zeigt sich einerseits, dass die genannten Maximen als Konstanten des kollektiven professionellen Gedächtnisses insbesondere in Bezug auf die Theoriebildung Gültigkeit haben. Andererseits wird deutlich, dass die Erwartungen in Bezug auf die gesellschaftliche Wirksamkeit der Erwachsenenbildung nur teilweise realisiert werden konnten. So ist der theoretische und inhaltliche Bezug zur Aufklärung eher in den Hintergrund getreten. Demokratisierung als Handlungsmaxime und die Vermittlung eines demokratischen Bewusstseins der Teilnehmenden als Ziel der Erwachsenenbildung existieren zwar nach wie vor, sie werden aber instabiler. Partizipation als Ausdruck von Teilhabegerechtigkeit, sowohl bezogen auf Bildungsteilnahme als auch auf gesellschaftliche Teilhabe, konnte als ein wesentliches Ziel der Erwachsenenbildung bis heute nicht umfassend verwirklicht werden.

Die Konzentration auf diese drei Maximen bedeutet nicht, dass andere Aspekte – etwa die strukturelle und organisatorische Stabilisierung der Erwachsenenbildung, ihre nachhaltige Finanzierung, ihre rechtliche Einbettung in das Bildungswesen und eine zielgerichtete Aus- und Weiterbildung des Personals – in Zukunft keine Rolle mehr spielen werden. Sie sind unabdingbar für die Absicherung der Erwachsenenbildung, damit diese ihren anerkannten gesellschaftlichen Aufgaben auch in Zukunft gerecht werden kann. Ihre Relevanz wurde und wird in den Zukunftsszenarien immer wieder herausgearbeitet. Und eine Analyse dieser Aspekte zeigt, dass es durchaus Weiterentwicklungen gegeben hat.

Eine kritische Betrachtung der Gegenwart der Erwachsenenbildung zeigt aber auch, dass sie in den letzten 50 Jahren eher reaktiv als antizipativ agierte. Insbesondere die berufsbezogene Weiterbildung gewann an Bedeutung. Ihre Expansion beruhte vor allem auf privatwirtschaftlichen Initiativen, die die berufliche Weiterbildung als Wirtschaftssektor entdeckten und ausbauten. Dies geschah mit der Konsequenz, dass Bildung immer häufiger als „Ware“ begriffen wurde, die Verwertungs- und Vermarktungsinteressen unterliegt (Pongratz, 2010, S. 12). Das heißt auch, dass Selektion und Exklusion – insbesondere bezogen auf die Teilnahmemöglichkeiten – unter Effizienz Gesichtspunkten handlungsleitend wurden. Und dies geschieht auch, obwohl der öffentlich geförderte Bereich der Erwachsenenbildung im Rahmen der kommunalen Daseinsvorsorge den unbeschränkten Zugang zu Bildung gewährleisten soll (→ Kap. 1). Das entspricht aber nicht der Realität. Dieses Defizit hängt einerseits mit einem Optimierungsanspruch zusammen, der an die Träger und Einrichtungen ge-

richtet wird. Andererseits spielt die Heterogenität des Personals – bezogen auf ihre berufliche Herkunft und theoretische Verortung, auf Anstellungsverhältnisse und Gehälter – eine wesentliche Rolle. Zudem erschwert die Vielfalt der Träger- und Einrichtungstypen die Entfaltung einer kollektiven professionellen Identität des in der Erwachsenenbildung tätigen Personals.

Ist die Zukunft der Erwachsenenbildung gesichert? Kann ihre jetzige Struktur auch zukünftig als tragfähig eingeschätzt werden? Entspricht sie heute und in ihrer Fortsetzung dem gesellschaftlichen Bedarf? Antworten auf diese Fragen können nur spekulativ ausfallen, da zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen nicht bekannt sind. Vor dem Hintergrund einer Gegenwartsanalyse wird allerdings gefragt, welche Bedeutung die hier stark gemachten Maximen Demokratisierung, Aufklärung und Bildung und Partizipation in Zukunft für die Erwachsenenbildung haben könnten. Eine Antwort auf diese Frage muss vage bleiben und kann allenfalls im Sinne einer Programmatik entworfen werden. Zu unterscheiden ist dabei zwischen der normativen Bezugnahme auf diese Maximen im Rahmen des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung und ihrer Berücksichtigung im alltäglichen professionellen Handeln in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

8.4.1 Demokratisierung

Aus normativer programmatischer Perspektive bleiben Aufklärung, Demokratisierung und die Partizipation aller Menschen wesentliche Bestandteile der Erwachsenenbildung. Inwiefern die sichtbaren Erosionserscheinungen in Bezug auf die Akzeptanz der Demokratie als Staats- und Lebensform in der Wahrnehmung der Erwachsenenbildung tatsächlich eine Rolle spielen, ist nur schwer einzuschätzen. Die Demokratie stellte über Jahrzehnte als Garant der freien Erwachsenenbildung eine Selbstverständlichkeit dar, die nicht infrage gestellt schien. Angesichts sich verfestigender Demokratieskepsis, zunehmender Politikverdrossenheit und wachsender Unterstützung populistischer und rechtsextremer Positionen, die längst nicht mehr nur an den Rändern, sondern auch in der Mitte der Gesellschaft vertreten werden (Zick u. a., 2023; Decker u. a., 2022, 2024), stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Erwachsenenbildung in Zukunft dem Erhalt der Demokratie und einer Demokratisierung der Lebenswelt beimessen wird. Ebenso ist zu klären, welche Relevanz sie in Bildungsprozessen haben wird.

Die Erwachsenenbildung ist eine Instanz, die gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse unterstützt, die der Demokratie aber zugleich einen kritischen Spiegel vorhalten soll. Denn die Demokratie ist als Projekt niemals abgeschlossen, sondern wird immer wieder entsprechend den Bedürfnissen der Menschen umgestaltet. Dieser Gestaltungsprozess bedarf der Begleitung. Erwachsenenbildung soll die Menschen unterstützen, auf der Grundlage permanenter kritischer, analytischer Auseinandersetzung den Zustand der Demokratie zu überprüfen und Verbesserungen durchzusetzen. Das forderte bereits Fritz Borinski im Rückblick auf sein Engagement für die Erwachsenenbildung:

„Die Erwachsenenbildung in der Demokratie zielt nicht auf Anpassung, sondern auf sachliches Verständnis der Wirklichkeit und auf wachsame Kritik. Sie soll Verantwortung und Kritik vorleben. Die Demokratie lebt aus dem wachsamem Mut ihrer Bürger, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative“ (Borinski, 1986, S. 64).

Demokratie ergibt sich nicht von selbst, sie ist auf die Beteiligung ihrer Mitglieder angewiesen. Das bedeutet, dass sich jede Generation aufs Neue mit den Möglichkeiten und Freiheiten, aber auch mit den Be- und Einschränkungen dieses Gesellschaftsmodells auseinandersetzen muss. Demokratien beruhen auf Kommunikation und Aushandlungsprozessen, nicht nur auf Konsens, sondern auch auf Kompromissen. Verständnis für demokratische Prozesse muss erlernt, demokratisches Verhalten geübt werden, damit die Demokratie Bestand hat. In diesem Sinn stellte Oskar Negt unmissverständlich fest:

„Nur die Demokratie bedarf der emanzipatorischen Bildung, weil nur sie gelernt werden muss. Tagtäglich, bis ins hohe Alter. Eine Demokratie ohne Demokratinnen und Demokraten gibt es nicht; emanzipatorische Bildung richtet sich auf die Erziehung von Menschen, die gesellschaftliche Angelegenheiten als ihre eigenen betrachten“ (Negt, 2013, S. 37).

8.4.2 Aufklärung

Aufklärung als Ziel und Grundlage der Erwachsenenbildung kann sich nur in demokratischen Verhältnissen wirklich entfalten. So hob Theodor W. Adorno anlässlich einer Rede beim Deutschen Volkshochschultag 1956 hervor: „Die Erwachsenenbildung kann und soll nicht die klaffenden Bildungslücken ausfüllen, sondern ohne historische und institutionelle Vorbehalte der Situation sich bewusst werden. Mit anderen Worten, ihre Funktion ist die Aufklärung“ (Adorno, 1956). Aufklärung verknüpft Adorno in seiner Rede mit dem Recht und der Pflicht aller Menschen zur (Selbst-)Aufklärung, unabhängig von Herkunft, Stand oder Klasse. Aufklärung zielt auf die Entwicklung von Mündigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit, aber nicht minder auf die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren kritische Beurteilung. Er plädierte für den Aufbau einer vernunftgeleitet gestalteten demokratischen Gesellschaft, verbunden mit Konzepten wie Humanismus, Menschenrechten, Emanzipation, Autonomie und Freiheit.

Zugleich war Adorno einer der bekanntesten Kritiker der Aufklärung. Schon in den Jahren 1939–1944, also in der unmittelbaren Erfahrung von Faschismus, Krieg und Judenverfolgung, entstand im US-amerikanischen Exil gemeinsam mit Max Horkheimer (1895–1973) die als Fragment verstandene Schrift *Dialektik der Aufklärung*. Das zentrale Argument richtet sich nicht gegen die Aufklärung als Idee, sondern gegen ihren potenziellen Missbrauch. Diesen Missbrauch wollen die Autoren durch ihre historische Analyse der Entwicklung und Verwendung des Aufklärungsgedankens nachweisen. Sie betonen, dass die aus der Aufklärung abgeleitete „instrumentelle Vernunft“ nicht nur zur Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse führen kann, sondern auch zur „Barbarei“ und zur Selbsterstörung der Aufklärung, was sie am Beispiel des Faschismus verdeutlichen. Adorno und Horkheimer analysierten und bewerteten

teten gesellschaftliche Entwicklungen, Machtmechanismen, Ideologien und manipulative Tendenzen der Kulturindustrie, die durch eine instrumentalisierte Aufklärung begünstigt werden könnten, kritisch. Und sie warnten vor einem unkritischen Fortschrittsglauben.

Die in der *Dialektik der Aufklärung* ausgedrückte Kritik der Aufklärung stieß teilweise auf Widerspruch. Zugleich bewirkte die Schrift, dass der Mythos eines kontinuierlichen Fortschritts, der dem Prinzip der Aufklärung inhärent ist, nicht mehr unhinterfragt perpetuiert wurde. Vielmehr wurde nun reflektiert, dass Aufklärung einerseits Herrschaftsdenken befördern kann und dass sie andererseits zur Kritik an ebensolchem Herrschaftsdenken beitragen kann.

Eine Erwachsenenbildung, die sich auf Prinzipien der Aufklärung beruft, kann auch in Zukunft einen Möglichkeitsraum für direkten Austausch, für Kommunikation, Interaktion und Kritik bieten. Versteht sie sich als offenes Forum, kann sie Menschen zusammenführen, die bereit sind, sich jenseits ihrer gewohnten Lebens-, Berufs- und Denkwelten über ungewohnte oder auch konträre Standpunkte auszutauschen. Widersprüche und Kontroversen werden nicht negiert, sondern mit dem Ziel ausgetragen, gemeinsame Strategien für ein solidarischen Zusammenleben zu entwickeln.

„Aufklärende Erwachsenenbildung darf auch vor dem Begriff der Kultur nicht haltmachen, an dem sie notwendig selbst teilhat, und muß sich hüten, eifertig hinter dem herzulaufer, was angeblich in der Welt des Geistes droben sich gerade an Wichtigem abspielt und dann meist schon abgestanden ist. Um ihrer Aktualität zu genügen, um sich in die eigenen, wahrhaft ungeahnten Chancen überhaupt hereinzufinden, bedarf die Erwachsenenbildung, als Erziehung zur Kritik, auch der rücksichtslosesten Selbstkritik“ (Adorno, 1956).

8.4.3 Partizipation

Eine weitere wesentliche Dimension, die für das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung seit ihren Anfängen grundlegend war, ist die Ansprache und Partizipation möglichst großer Bevölkerungsgruppen, unabhängig vom sozialen Stand oder der Klassenzugehörigkeit. Auch wenn die Teilnahme seit Ende der 1980er Jahren stetige Zuwächse verzeichnete und heute ca. 60 Prozent der erwachsenen Bevölkerung regelmäßig formale und non-formale Angebote nutzen und informell und selbstorganisiert lebenslang lernen (BMBF, 2024), nimmt noch immer mehr als ein Drittel der Bevölkerung nicht an Erwachsenenbildung teil – und dies, obwohl zumindest von bildungspolitischer Seite der Anspruch an einen Teilnahmezuwachs immer wieder geäußert wird. Die Diskrepanz zwischen erwarteter und tatsächlicher Teilnahme wird sowohl auf strukturell-organisatorische als auch auf subjektiv-individuelle Gründe zurückgeführt. Die Teilnahmezahlen bestätigen den seit Langem in nationalen und internationalen Studien bestätigten Befund, „dass Deutschland zu den Ländern mit den gravierendsten sozialen Benachteiligungen im Bildungswesen zählt, das heißt, dass die soziale Herkunft weitgehend über die Chancen im Bildungswesen entscheidet“ (Bremer, Kleemann-Göring & Wagner, 2015, S. 14).

Die strukturell-organisatorisch begründete Selektion wird auf verschiedene Ursachen zurückgeführt, darunter eine regional ungleiche Weiterbildungsinfrastruktur

mit entsprechenden Angebotsdiskrepanzen, ungleich verteilte Unterstützungsstrukturen wie Beratung, soziale Begleitung und Finanzierung sowie die uneinheitliche Qualität der Angebote (Zeuner, Pabst & Klüver, 2024, S. 30). Günstige oder ungünstige politische Rahmenbedingungen bezogen auf die gesellschaftspolitischen Zielsetzungen, die gesetzliche Grundlagen, das Verhältnis zwischen Arbeitsmarkt und Förderprogrammen nehmen ebenfalls Einfluss auf den Aufbau einer nachhaltigen, allen zugänglichen Weiterbildungsinfrastruktur.

Ein weiterer Aspekt, der die Exklusion einzelner Bevölkerungsgruppen begünstigt, wird auf das organisationale Selbstverständnis von Erwachsenenbildungseinrichtungen und ihres Personals zurückgeführt. Helmut Bremer u. a. (2015) sprechen von einer „doppelten Distanz“ zwischen Organisation und Adressaten der Erwachsenenbildung, deren Ursache in der Milieugebundenheit sowohl des Personals als auch der angesprochenen Zielgruppen zu suchen sind. Auf der einen Seite haben bildungsferne bzw. bildungsungewohnte Zielgruppen häufig eine gewisse Bildungsdistanz verinnerlicht, die zu Weiterbildungsabstinenz oder -verweigerung führen kann. Dies hat zur Folge, dass sie Erwachsenenbildungseinrichtungen, die zumeist an den Wertvorstellungen des Mittelstands orientiert sind, eher meiden. Auf der anderen Seite erreichen Einrichtungen bildungsungewohnte oder bildungsferne Zielgruppen oft nur schwer, weil die angebotenen Themen selten im Einklang mit ihren Bildungs- und Lerninteressen oder -bedürfnissen stehen. „Milieuspezifische ‚Passungsverhältnisse‘ zwischen Lehrenden und Lernenden sowie damit verbundene Institutionskulturen, pädagogische Settings und Ansprachestrategien erleichtern oder erschweren bestimmten Adressat_innen die Teilnahme“ (Bremer u. a., 2015, S. 16).

Subjektive Bedingungen, die die Teilnahme fördern oder sich nachteilig auswirken, sind in der aktuellen Lebenslage der Subjekte, in ihrer Bildungsbiografie und den damit verbundenen Nutzenerwartungen, Lerninteressen und positiven wie negativen (Lern-)Erfahrungen zu finden. Personale Ressourcen, wie Selbstwirksamkeitserwartungen oder Resilienz, können ebenfalls Einfluss nehmen. Ob sich diese Ressourcen entfalten können, hängt wiederum mit sozialen Faktoren zusammen. So ist die Bildungsaffinität bzw. Lernbereitschaft häufig geprägt vom Habitus des Herkunftsmilieus, vom sozialen Status, von Faktoren, wie Geschlecht, Alter, Ethnie, Religion, Familienstand und sozialer Einbettung, von beruflicher Tätigkeit, beruflichem Status und Einkommen (Zeuner, Pabst & Klüver, 2024, S. 72). Phänomene wie Bildungsferne, -abstinenz oder -verweigerung werden auch unter dem Begriff des „Weiterbildungswiderstandes“ diskutiert (Holzer, 2004, 2017).

Untersuchungen wie PISA (Lewalter u. a., 2023), PIAAC (Rammstedt u. a., 2024), der AES (BMBF, 2024) und der Nationale Bildungsbericht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024) bestätigen seit Jahrzehnten den Befund der Bildungsungleichheit Erwachsener und bezeichnen diese als wesentlichen Faktor für soziale Ungleichheit. Von sozialer Ungleichheit wird dann gesprochen, wenn ein Zustand eintritt, in dem Menschen aufgrund ihrer Klassen- oder Milieuzugehörigkeit und ihrer gesellschaftlichen Stellung regelmäßig von als wichtig erachteten Gütern einer Gesell-

schaft, wie dem Zugang zu Bildung, zu politischer und sozialer Partizipation und zu existenzieller Absicherung ausgeschlossen werden.

Inwiefern die Erwachsenenbildung in der Lage sein wird, diese Bildungsungleichheit auszugleichen erscheint mir als eine wesentliche Zukunftsfrage. Zwar ist sie weder in der Lage, noch ist es ihre Aufgabe, die im Wesentlichen auf ökonomische Ursachen zurückzuführende soziale Ungleichheit aufzuheben. Aber die historische Betrachtung zeigt, dass die Protagonistinnen und Protagonisten der verschiedenen Stränge und Richtungen der Erwachsenenbildung jeweils mit Engagement und innovativen Strategien versuchten, gesellschaftliche Fragestellungen aufzugreifen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten in der Bildungsarbeit zu berücksichtigen. Sie waren sich des Politischen ihrer Tätigkeit bewusst und sahen soziales und politisches Engagement als integrativen Bestandteil ihrer professionellen Identität (Faulstich & Zeuner 2001). Dazu gehörte die Ansprache bildungsferner und/oder marginalisierter Bevölkerungsgruppen, um sie zu (Selbst-)Bildungsprozessen anzuregen, die langfristig zu ihrer gesellschaftlichen und politischen Partizipation und damit zu Selbstbestimmung und Emanzipation beitragen sollte – mit dem Ziel einer Demokratisierung der Gesellschaft und der Herstellung von größerer sozialer Gerechtigkeit.

8.5 Bildung braucht Demokratie – Demokratie braucht Bildung

Auch in Zukunft werden Bildung, Demokratie und Partizipation, die seit jeher Grundlage einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung gewesen sind, nichts an ihrer gesellschaftlichen Bedeutung einbüßen. Der Zusammenhang zwischen diesen drei Dimensionen ist evident. Denn eine Demokratie „die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ (Adorno, 1966/2008, S. 107). Die Entwicklung von Mündigkeit beruht auf Aufklärungs- und Bildungsprozessen der Menschen. Diese Bildungsprozessen dürfen sich nicht auf das Kinder- und Jugendalter beschränken, wie es Oskar Negt betonte: „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und *bis ins hohe Alter* hinein“ (Negt, 2012, S. 13; Herv. d. Verf.).

Nehmen aber nur Teile der erwachsenen Bevölkerung an entsprechenden Bildungsprozessen teil, kann dies die Stabilität und Weiterentwicklung der Demokratie gefährden. Denn es besteht eine Wechselwirkung zwischen sozialem Status, Bildungsniveau und politischen Einstellungen. So belegen es aktuelle Befunde der Leipziger Autoritarismus-Studien (Decker u. a., 2022, 2024) und der Bielefelder Mitte-Studien (Zick u. a., 2023). Vor dem Hintergrund zunehmender sozialer Ungleichheit und Deprivation, verbunden mit sozialräumlich bedingten Spannungsverhältnissen, zeigt sich, dass „sozialstrukturelle Nachteile systematisch mit niedrigerem politischem Vertrauen, antidemokratischer bis hin zu rechtsextremer Einstellung und der Wahl antidemokratischer Parteien zusammenhängen“ (Kiess u. a., 2024, S. 105). Das heißt, es

besteht ein empirisch nachweisbarer Zusammenhang zwischen einer weiteren „Verschärfung sozialer Ungleichheit und eine[r] verstärkte[n] Abkopplung bereits politikferner Milieus“ (ebd.).

Die 2022 veröffentlichte Leipziger Autoritarismus-Studie charakterisiert Reaktionen auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse als „autoritäre Dynamiken“ (Decker u. a., 2022). Diese äußern sich in antidemokratischen, populistischen und rechtsextremen Einstellungen und Haltungen, die sich nicht mehr auf die sogenannten Ränder der Gesellschaft beschränken. Durch das Schwinden der gesellschaftlichen Stabilität fühlt sich die gesellschaftliche Mitte bedroht und vertritt zunehmend antidemokratische Haltungen, wie Menschenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus (Decker u. a., 2022, 2024; Zick u. a., 2023). Individuelle Erfahrungen, wie Einsamkeit, Feindseligkeit, Diskriminierung, politische, wirtschaftliche und ökologische Krisen sowie die Angst vor sozialem Abstieg machen die Mitte der Gesellschaft empfänglicher für populistische und rechtsextreme Positionen.

Dies ist eine gesellschaftliche Situation, die auch Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung hat und mit der sie sich – gerade im Hinblick auf ihre eigenen gesellschaftlichen Ziele und Funktionen – auseinandersetzen muss. Bereits 1956 forderte Theodor W. Adorno die Erwachsenenbildung zur „rücksichtslosen Selbstkritik“ auf, verstanden als Auftrag an sie, auch in Zukunft die Eigenständigkeit ihrer Ziele und ihrer Arbeit zu legitimieren. Dies ist ein Anspruch, der einer Erklärung bedarf.

Den genauen Gegenstand der Selbstkritik nennt Adorno nicht; er wird immer nur im Rahmen des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes bestimmt werden können und ist somit Veränderungen unterworfen. Naheliegender ist, dass sich die Selbstkritik der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen auf den Abgleich zwischen Ideal und Wirklichkeit bezieht. In diesem Zusammenhang geht es einerseits um eine Einschätzung und Bewertung ihrer Zielsetzungen in Relation zu ihrer tatsächlichen Umsetzung, um daraus Handlungskonsequenzen für die Zukunft abzuleiten. Es handelt sich also um Selbstkritik aus der Binnenperspektive der Erwachsenenbildung (Holzer, 2021, S. 45).

Im Rahmen der hier vorgestellten sozialen Bewegungen zeigen sich Gemeinsamkeiten im Blick auf die Maxime der Aufklärung, also Bildung für alle, Demokratisierung und Partizipation, deren Umsetzung kritisch hinterfragt werden könnte. Andererseits kann Kritik aber auch geübt werden in Relation zu den gesellschaftlichen Erwartungen, die im Laufe der Zeit von außen an die Erwachsenenbildung herangetragen werden. Eine Perspektive, die Daniela Holzer als „immanente Kritik“ charakterisiert (ebd.). Sie überprüft das professionelle Handeln im Kontext von gesellschaftlich gesetzten Werten und Normen als Grundlage sozialer Praxen. „Transformativ ist immanente Kritik, weil nicht eine Übereinstimmung von Norm und Verwirklichung angestrebt wird, sondern vielmehr Widersprüche in der Verwirklichung herausgearbeitet werden und eine gleichzeitige Veränderung der Realität und der Norm erfolgen muss“ (ebd.).

Diese Form der Kritik beinhaltet eine Negation des Vorfindlichen, der in einem zweiten Schritt zu einer Zukunftsvision, einer „realistischen Utopie“ im Sinne von Oscar Negt umformuliert werden kann. Solche Utopien zielen nicht auf einen umfas-

senden neuen Gesellschaftsentwurf mit geringer Aussicht auf Realisierung, sondern präsentieren vielmehr „eine Alternative zum Bestehenden, wodurch sie gleichsam Zeitkritik üben und den Status quo verunsichern. Somit skizzieren sie einen (noch) ‚Nicht-Ort‘, der eine ‚Ab-Sicht‘ von der Wirklichkeit ermöglicht“ (Maas, 2019, S. 50). Sie beinhalten „Handlungsinspiration sowie einen utopischen Impetus in der gesamten Lebensgestaltung“ (ebd., S. 24), an denen sich die Menschen orientieren können.

Oskar Negt bezeichnet gesellschaftliche Umbrüche und Krisen, deren Unerträglichkeit zur Suche nach Neuem führt, als Ausgangspunkte utopischen Denkens. „Alle großen Emanzipationsbewegungen der Menschheit zehren vom Widerstandsgeist der Utopien“ (Negt, 2012, S. 27). Für ihn beruht Utopie auf der „Kraft des überschreitenden Denkens“ (ebd., S. 28), gepaart mit einer realistischen Einschätzung für die Um- oder Durchsetzung „für das, was fehlt“. Negt verweist hier auf eine Formulierung Theodor W. Adornos (ebd., S. 32): Utopie soll „den Horizont erweitern, in dem aufklärerisches und auf Herstellung von Mündigkeit zielendes Denken sich bewegt“ (ebd., S. 40).

Sich verändernde politische, wirtschaftliche und soziale Lagen haben immer schon Unsicherheit erzeugt. Diffuse Gefühle von Bedrohung, von wahrgenommener oder objektiv vorhandener Ungleichheit führen bei vielen Menschen zu Empfindungen wie zunehmender Ungerechtigkeit oder Orientierungslosigkeit. Dies ist ein Zustand, den Negt als „Orientierungsnotstand“ charakterisierte (Negt, 2016, S. 10). Dieser Zustand birgt Gefahren – für die Subjekte ebenso wie für die Gesellschaft.

Menschen benötigen zur Sicherung ihrer Existenz Orientierung. Dabei geht es nicht allein um die ökonomische Existenzsicherung, sondern auch um eine stabile psychosoziale Verortung. Sie umfasst Fragen der Herkunft und der Identitätsentwicklung ebenso, wie sie die Fähigkeit der Menschen beschreibt, veränderte und neue (Lebens-)Erfahrungen in bisherige integrieren zu können, indem sie die eigenen Denkweisen, Sichtweisen und Orientierungen ergänzen oder bereichern. Bindungslosigkeit, Verunsicherung und Orientierungslosigkeit können zu einem Vertrauensverlust in die Gesellschaft und ihre Ordnungen führen. Menschen versuchen, ihre Unsicherheit durch den Aufbau neuer Bindungen zu überwinden. Je nach Milieu werden im Rahmen neuer Gruppenzugehörigkeiten Aspekte wie Politikverdrossenheit bis hin zu Politikverweigerung bestärkt. Demokratieskepsis und Demokratiefeindlichkeit finden Raum und Anerkennung.

Ohne diese Zeitdiagnose an dieser Stelle vertiefen zu können, sollte es deutlich geworden sein, dass demokratische Verhältnisse, die auf Aufklärung und Partizipation beruhen, immer wieder hergestellt und ihre Vorteile bewusst gemacht werden müssen. Jede Generation ist von Neuem gefordert, sich das für das demokratische Handeln notwendige Wissen mittels individueller und kollektiver Lernprozesse anzueignen, auch im Rahmen der Erwachsenenbildung.

Dennoch wird die Erwachsenenbildung auch in Zukunft nicht allein in der Lage sein, die politischen und sozialen Zustände zu ändern, die Ursache für die Entwicklung eines latenten oder auch manifesten undemokratischen Denkens und Handelns sind. Ein solches Denken und Handeln lehnt grundlegende Werte der Demokratie, die auf der Anerkennung der Menschenrechte und der Menschenwürde beruhen, ab.

Eingedenk ihrer Herkunft aus den Traditionen der Aufklärung stünde es der Erwachsenenbildung gut an, ihre Arbeit nicht nur über die Erfüllung politisch oder ökonomisch gesetzter Anforderungen zu legitimieren, indem sie primär die Versäumnisse des Bildungssystems kompensiert. Versteht sich die Erwachsenenbildung als Teil einer demokratisch verfassten Zivilgesellschaft, kann sie daraus ein genuines Selbstverständnis ableiten, das einen Rahmen für das professionelle Handeln bietet. Dies würde bedeuten, einerseits neue Formate und Formen der Ansprache für bildungsferne, sozial marginalisierte Milieus zu entwickeln. Aufsuchende, auf Partizipation und Mitbestimmung ausgerichtete Formen der Bildungsarbeit sind letztlich nicht neu. Historisch gesehen finden sich in der Erwachsenenbildung vielfältige gelungene Ansätze, z. B. in der Arbeiterbildung, in der Settlement-Bewegung, in selbstorganisierten Bildungsvereinen, Studienzirkeln. Diese Formate gerieten aber mit der zunehmenden Institutionalisierung, Professionalisierung und der Verrechtlichung der Erwachsenenbildung weitgehend in Vergessenheit, bis sie heute, über den Umweg der aufsuchenden sozialen Arbeit und der aufsuchenden politischen Bildung ihren Weg in die Erwachsenenbildung zurückfinden (Lesky, 2025; Gill, Stapf-Finé & Wallentin 2025).

Rezipiert und in der Praxis erprobt wird aufsuchende Bildungsarbeit vor allem im Rahmen der politischen Bildung und der Grundbildung. Grundlage ist eine ungleichheitssensible Perspektive der Verantwortlichen, die adressaten- und zielgruppenspezifische Angebote entwickeln, um bildungsferne Bevölkerungsgruppen zu erreichen, die zur Selbstexklusion neigen, weil organisierte Bildungsangebote häufig nicht ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechen. Teilnehmerorientierte Formate, die in ihren didaktisch-methodischen Ansätzen Elemente, wie inhaltliche Mitsprache, Partizipation und Beteiligung der Lernenden, berücksichtigen, können nachweislich Impulse für Lern- und Bildungsprozesse auslösen (Zeuner & Pabst, 2023, 461 ff.).

Durch die direkte Beteiligung kann einerseits aufklärerisches und demokratisches Denken der Teilnehmenden gestärkt werden, andererseits lassen sich Anregungen und Ideen zu zivilgesellschaftlichen Aktivitäten und politischen Partizipation entwickeln. Daraus können Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit erwachsen, um die verschiedenen Ausprägungen der Politik- und Demokratiedistanz zu überwinden und damit letztlich die Demokratie zu festigen.

Dies wäre ein Ziel, das der Erwachsenenbildung historisch inhärent war und an das hier erinnert werden soll, damit die Erwachsenenbildung nicht Gefahr läuft, wie Ludwig Pongratz warnte, sich „bereitwillig von fremden Interessen in Dienst nehmen zu lassen“ (Pongratz, 2010, S. 11). Stattdessen sollte sie sich mit den ihr eigenen Mitteln für eine Verbesserung der Lebensverhältnisse aller Menschen in einem demokratischen Gemeinwesen einsetzen. Um jenseits von wechselnden Anforderungen als „Reparaturbetrieb“, als „flexible Dienstleisterin“ oder „Präventionsinstanz“ gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, bedarf es der Entwicklung eines kollektiven Gedächtnisses im Sinne von Assmann (2016). Ein kollektives Gedächtnis wäre zu verstehen als „eine rekonstruierte Geschichte, die den Rahmen absteckt für die eigenen Erinnerungen, sodass man sich mit selbst Erlebtem in ihr wiedererkennt oder sich die-

ser Geschichte zurechnen kann“ (Assmann, 2016, S. 17). Das kollektive Gedächtnis ist „im doppelten Sinn repräsentativ: Es repräsentiert einen als zentral bewerteten Ausschnitt der Vergangenheit und ist repräsentativ für Einzelschicksale“ (ebd.).

Eine aus der Tradition der Aufklärung heraus erzählte Geschichte der Erwachsenenbildung kann Grundlage schaffen für die Entfaltung einer kollektiven Identität und eines professionellen Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung. Ein solches Selbstverständnis bezöge sich auf vier Aufgaben, die auch in Zukunft Bestand haben werden:

1. Die Erwachsenenbildung zielt durch ihre offene Struktur sowie durch aktives und antizipatives professionelles Handeln der in ihr Tätigen darauf, den Menschen aller Klassen und Schichten Bildungschancen zu eröffnen, um die dem Bildungssystem inhärenten (Selbst-)Exklusionsmechanismen zu überwinden.
2. Die Erwachsenenbildung trägt zur individuellen Aufklärung und Selbstentfaltung aller Menschen sowie zur Aufklärung der Gesellschaft als Ganzes bei.
3. Die Erwachsenenbildung trägt im Rahmen der berufsbezogenen Weiterbildung aller Menschen zur Verbesserung beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen bei, die über einen verengten Tätigkeitsbezug hinausgehen.
4. Die Erwachsenenbildung unterstützt nicht nur in der politischen Bildung, sondern in allen Inhaltsbereichen die Demokratisierungsprozesse der Gesellschaft. Sie entwickelt die individuelle sowie die kollektive Fähigkeit zu politischer Teilhabe.

Diese Aufgaben können nur von einem vielfältigen Erwachsenenbildungswesen geleistet werden, in dem aufsuchende und unterstützende Angebote ebenso ihre Berechtigung haben wie strukturell und organisatorisch nachhaltig finanzierte Einrichtungen, die offene Lern- und Bildungsräume für alle bieten und eine Verstetigung von Bildungsprozessen im Sinn von Aufklärung und Demokratisierung ermöglichen.

Schon Hans Tietgens hob 1970 als eine der wesentlichen Aufgaben der Erwachsenenbildung hervor, *Lernprozesse* der Menschen zu unterstützen, damit sie in einer bestehenden Gesellschaft sowohl politisch als auch beruflich handlungsfähig werden. Darüber hinaus sollte Erwachsenenbildung *Bildungsmöglichkeiten* eröffnen, damit die Menschen nicht zu „Erfüllungsgehilfen spätkapitalistischer Herrschaftsverhältnisse [...] werden“ (Tietgens, 1970, S. 78). Bildung solle nicht nur „funktionsfähig und disponibel“ machen. Vielmehr ist „Bildung [...] nur möglich in Distanz zum Status quo, denn sie besteht darin, zum Widerstand anzuleiten. Nicht die Qualifikation für das bestehende System, sondern allein die Emanzipation zugunsten einer repressionsfreien Gesellschaft kann Ziel der Erwachsenenbildung sein“ (ebd.).

Die Erwachsenenbildung in ihrer Breite der Angebote und Vielfalt der Organisationsformen ist eine prinzipiell allen Menschen offenstehende gesellschaftliche Praxis, die einen geschützten Raum, die die Zeit und die Möglichkeit zum offenen und herrschaftsfreien Austausch über gesellschaftliche Zustände und Ziele bietet (Zeuner, 2023). Sie kann zwischen Gesellschaft und Individuum vermitteln, indem sie soziale, ökonomische und politische Zusammenhänge erklärt und in ihren Wechselwirkun-

gen diskutiert. Auf diese Weise kann sie die Menschen dabei unterstützen, politische Urteilsfähigkeit und Mündigkeit zu entwickeln, um gesellschaftlich und politisch zu handeln. Dies verlangt von den in der Erwachsenenbildung tätigen Menschen, dass sie die Erwachsenenbildung als eigenständige gesellschaftliche Kraft verstehen, die das Politische, das ihrem Handeln in Wissenschaft und Praxis innewohnt, nicht vernachlässigt, sondern stark macht.

Literatur

- Adams, Kurt (1931). Volkshochschule und sozialistische Bildung. *Sozialistische Bildung. Monatsschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit in Berlin*, 6, 193–199.
- Adorno, Theodor W. (1956, 11. Oktober). Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das „Studium Generale“? *Die Zeit*, 41. <https://www.zeit.de/1956/41/aufklaerung-ohne-phrasen>
- Adorno, Theodor W. (1959/2008). Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit.? In Gerd Kadelbach (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 10–28). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Adorno, Theodor W. (1966/2008). Erziehung nach Auschwitz. In Gerd Kadelbach (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 88–104). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Adorno, Theodor W. (1966/2008). Erziehung wozu? In Gerd Kadelbach (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 106–119). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Ahlheim, Klaus (1982). *Zwischen Arbeiterbildung und Mission. Beispiele und Probleme protestantischer Erwachsenenbildung und ihrer Theorie in der Weimarer Republik und nach 1945*. Stuttgart: Alektor-Verlag.
- Ahlheim, Klaus (1986). Emil Fuchs. In Günther Wolgast & Joachim Knoll (Hrsg.), *Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildner im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 118–119). Stuttgart: Burg-Verlag.
- Ahlheim, Klaus & Heyl, Matthias (Hrsg.) (2010). *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute*. Hannover: Offizin-Verlag.
- Albrecht, Peter (2005). Fürsorge und Wohlfahrtswesen. In Notger Hammerstein & Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 421–441). München: C. H. Beck.
- Alhadeff-Jones, Michel & Kokkos, Alexis (Eds.) (2011). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University. <http://storage.ning.com/topology/rest/1.0/file/get/2865639417%3Fprofile%3Doriginal>
- Allespach, Martin (2005). *Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für partizipative Bildungsplanung*. Marburg: Schüren.
- Allespach, Martin (2012). Gewerkschaften als Träger von Bildungsarbeit. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Beltz Juventa.
- Allespach, Martin & Göbel, Rainer (Hrsg.) (2021). *100 Jahre Europäische Akademie der Arbeit. Eine Institution für Lehre, Forschung und Mitbestimmung*. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag.

- Allespach, Martin, Meyer, Hilbert & Wentzel, Lothar (2009). *Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften*. Marburg: Schüren.
- Allied Control Council (U. S., U. K., U. S. S.R., France) (1947). Basic Principles for Adult Education in Germany: Control Council Directive No. 56 (8.10.1947). In Josef Olbrich & Hanns-Albrecht Schwarz (Hrsg.) (1991), *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945* (S. 110–111). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Alt, Peter-André (2007). *Aufklärung. Lehrbuch Germanistik* (3., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzeler.
- Ameln, von Falko (2014). *Lernort Heimvolkshochschule: Eine empirische Studie*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004426w>
- Amos, Heike (2019). Anspruch und Wirklichkeit. DDR: Die Verfassung sah zwar umfassende Freiheits- und Grundrecht vor, doch bis 1989 existierten diese vielfach nur auf dem Papier. *Das Parlament*, 69(29–30), 10. https://www.das-parlament.de/epaper/2019/29_30/epaper/ausgabe.pdf
- Anleitung zur Gründung eines Bildungsvereins (1872). *Der Bildungs-Verein* 2, 13, S. 1. In Horst Dräger (Hrsg.) (1984), *Volksbildung im 19. Jahrhundert* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 2, S. 64–65). Braunschweig: Westermann.
- Aretz, Jürgen (1978). *Katholische Arbeiterbewegung und Nationalsozialismus. Der Verband katholischer Arbeiter- und Knappenvereine Westdeutschlands 1923–1945*. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Arnold, Rolf (1996). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Assmann, Aleida (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit – Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C. H. Beck.
- Assmann, Aleida (2016). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: C. H. Beck.
- Atta, Mai & Holst, John (2023). Deriving a theory of learning from social movement practices: A systematic literature review. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(1), 177–196. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4334>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse der beruflichen Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Autorenkollektiv (1971). *Beiträge zur Erwachsenenqualifizierung. Ein Leitfaden für nebenberufliche Lehrkräfte zur effektiven Gestaltung und Organisation des Unterrichts and Volkshochschulen und anderen Einrichtungen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Autorenkollektiv (1982). *Berufliche Erwachsenenbildung. Abriß zur Aus- und Weiterbildung der Facharbeiter und Meister*. Zentralinstitut für Berufsbildung in der DDR. Berlin: Volk und Wissen.
- Baader, Otilie (1971/1979). *Ein steiniger Weg. Lebenserinnerungen einer Sozialistin* (3. Aufl.). Berlin: J. H. W. Dietz Nachf.
- Balser, Frolinde (1959). *Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung*. Stuttgart: Klett.

- Banditt, Christopher, Jenke, Nadine & Lange, Sophie (Hrsg.) (2023). *Die DDR im Plural. Vergangenheiten und ihre Gegenwart*. Berlin: Metropol. <https://doi.org/10.5771/9783748959755>
- Barck, Simone & Mühlberg, Dietrich (2005). Arbeiter-Bilder und Klasseninszenierung in der DDR. Zur Geschichte einer ambivalenten Beziehung. In Peter, Hüber, Christoph Kleßmann & Klaus Tenfelde (Hrsg.) (2005). *Arbeiter im Staatssozialismus. Ideologischer Anspruch und soziale Wirklichkeit*. (S. 163–189). Köln: Böhlau.
- Barth, Susanne (2020). *Wanderlehrer, Redner, Vortragende. Mobile Lehrkräfte und ihre Vorträge in der Volksbildung im 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29894-4>
- Baske, Siegfried (1998). Schule und Hochschule. In Christoph Führ & Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer* (S. 159–256). München: C. H. Beck.
- Baske, Siegfried & Engelbert, Martha (1966). Einleitung. Die Haupttendenzen der sowjetzonalen Bildungspolitik. In Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone (XIII–XXXVI)*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Bauer, Manfred (1973). *Die Entwicklung der Volkshochschulen der Deutschen Demokratischen Republik im Zeitraum der sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens* (Dissertation). Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.
- Bäumer, Gertrud (1916/17). Die Ziele der sozialen Frauenschule und des sozialpädagogischen Instituts in Hamburg. *Die Frau*, 24, 338–348. Abgedruckt in Caroline Hopf & Eva Matthes (Hrsg.), *Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte* (S. 215–224). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bauman, Zygmunt (2017). *Retrotopia*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, Winfried (2008). Der politische und soziale Katholizismus. In Anton Rauscher (Hrsg.), *Handbuch der katholischen Soziallehre* (S. 175–193). Berlin: Duncker & Humblot.
- Behrend, Harald (1975). Geschichte der Heimvolkshochschule. In Franz Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung* (Band 4, S. 132–155). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Benecke, Jakob (2022). Einführung in den Band. In Jakob Benecke (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Erziehungs- und Bildungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (S. 9–24). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Benning, Alfons (Hrsg.) (1971). *Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung. Eine Auswahl*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bergeest, Michael (1995). *Bildung zwischen Commerz und Emanzipation. Erwachsenenbildung in der Hamburger Region des 18. und 19. Jahrhunderts* (Internationale Hochschulschriften 149). Münster: Waxmann.

- Bernhard, Armin (2018). Bildung. In Armin Bernhard, Lutz Rothermel & Manuel Rühle (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft* (S. 132–148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernhardt, Rüdiger (2021). Schreibende Arbeiter und ihre Zirkel – Erwartungen, Praxis und Ergebnisse. In *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/68fv-k713>
- Bildungskommission des Verwaltungsausschusses der Freien Gewerkschaften (1946). *Bericht der Sitzung der Bildungskommission am 5.9.1946*. (Hamburg, den 6.9.1946, FZH: 554-5-8). Gewerkschaften Hamburg: Bildungs- und Medienpolitik.
- Bittlingmayer, Uwe (2005). *Wissensgesellschaft als Wille und Vorstellung*. Konstanz: UVK.
- Birker, Karl (1973). *Die deutsche Arbeiterbildungsvereine 1840–1870* (Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, vol. 10). Berlin: Colloquium.
- Blankertz, Herwig (1992). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (2. Aufl.). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blaschke, Olaf (2014). *Die Kirche und der Nationalsozialismus*. Stuttgart: Philipp Reclam Jr.
- Bleek, Wilhelm (2021). DDR-Geschichte. In Uwe Andersen, Jörg Bogumil, Stefan Marschall & Wichard Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems Deutschlands* (8. Aufl., S. 178–184). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23666-3_30
- Blum, Emil (1930). *Der Habertshof. Werden und Gestalt einer Heimvolkshochschule*. Kassel: Neuwerk-Verlag.
- Blum, Emil (1935). *Arbeiterbildung als existentielle Bildung*. Bern: Paul Haupt.
- Blum, Emil (1973). *Als wäre es gestern gewesen. Wie konnte ich Pfarrer sein – im 20. Jahrhundert*. Zürich: Flamberg-Verlag.
- Bock, Jessica (2021). ‚Wenn wir nicht losgehen, geht niemand los‘: Die ostdeutsche Frauenbewegung von 1980 bis 2000 am Beispiel der Stadt Leipzig. In Gudrun Loster-Schneider, Maria Häusl, Stefan Horlacher & Susanne Schötz (Hrsg.), *GenderGraduateProjects V – Frauenbewegungen, Queerness/Intersex, Feministische Pornografie* (S. 55–74). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. Zweitveröffentlichung: Technische Universität Dresden. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-852422>
- Bödeker, Hans Erich (1987). Prozesse und Strukturen politischer Bewußtseinsbildung der deutschen Aufklärung. In Hans Erich Bödeker & Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung* (S. 10–31). Hamburg: Felix Meiner.
- Böhme, Wolfgang (1971). Das Evangelium im Bildungsprozess. Abgedruckt in Andreas Seiverth (Hrsg.) (2013), *Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung (JEEB)*. Im Auftrag der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. und dem Comenius-Institut e. V. (S. 71–77). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Böhme, Wolfgang (1975). Geschichte der evangelischen Erwachsenenbildung. In Franz Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung* (Band 4, S. 328–336). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Böhmert, Victor (1893). Der Dresdner Volksklub ‚Volkswohl‘ mit seinen Volks-Unterhaltungsabenden und Volksheimen. *Der Arbeiterfreund* 31, 21–37. In Horst Dräger (Hrsg.) (1984), *Volksbildung im 19. Jahrhundert* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 2, S. 190–200). Braunschweig: Georg Westermann.

- Bolewski, Hans (1968). Erwachsenenbildung im deutschen Protestantismus. In Walter Dirks (Hrsg.), *Konkurrenz der Bildungsangebote* (S. 79–129). Mainz: Matthias-Grüne-wald-Verlag.
- Böning, Holger (2007). Entgrenzte Aufklärung – Die Entwicklung der Volksaufklärung von der ökonomischen Reform zur Emanzipationsbewegung. In Holger Böning, Hanno Schmitt & Reinhart Siegert (Hrsg.), *Volksaufklärung. Eine praktische Reformbewegung des 18. und 19. Jahrhunderts* (S. 13–15). Bremen: Edition Lumière.
- Böning, Holger, Schmitt, Hanno & Siegert, Reinhart (Hrsg.) (2007). *Volksaufklärung. Eine praktische Reformbewegung des 18. Und 19. Jahrhunderts*. Bremen: Edition Lumière.
- Böning, Holger, D'Aprile, Ivan-Michelangelo, Schmitt, Hanno & Siegert, Reinhart (Hrsg.) (2015). *Selbstlesen, Selbstdenken, Selbstschreiben. Prozess der Selbstbildung von Autodidak-ten unter dem Einfluss von Aufklärung und Volksaufklärung vom 17. bis zum 19. Jahrhun-dert*. Bremen: Edition Lumière.
- Borinski, Fritz (1954). *Der Weg zum Mitbürger. Politische Aufgabe der freien Erwachsenenbil-dung in Deutschland*. Düsseldorf: Eugen Diederichs.
- Borinski, Fritz (1986). Gespräch am 17.3.1986 in Baden-Baden mit Bernd Bensch und Heinz Laing. In *40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Jagdschloß Göhrde* (S. 47–72). Göhrde: Selbstverlag Heimvolkshochschule Göhrde.
- Born, Armin (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Borries, Bodo von (2013). Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 42–43, 12–18.
- Böttiger, Friedrich (2017). *Ungelebte Emanzipation – Analyse gewerkschaftlicher Bildungs-arbeit und Entwicklung eines alternativen Bildungskonzepts* (Dissertation Universität Potsdam). <http://edoc.hu-berlin.de/18452/20587>
- Boventer, Hermann (1987). Konzeption und Arbeit der katholischen Akademien in der Bundesrepublik Deutschland. In Anton Rauscher (Hrsg.), *Katholizismus, Bildung und Wissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 185–201). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bozek, Karl (1963). *Anton Heinen und die Deutsche Volkshochschulbewegung* (Materialien zur Erwachsenenbildung). Stuttgart: Klett.
- Braunthal, Alfred (1925). Die Heimvolkshochschule Schloß Tinz. *Vierteljahrshefte der Berli-ner Gewerkschaftsschule*, 1, 12–14.
- Braunthal, Alfred (1926). Die Heimvolkshochschule Tinz. *Arbeiterbildung. Monatsschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit in Berlin*, 1, 53–56.
- Braunthal, Alfred (1926a). Die Heimvolkshochschule Tinz. *Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft der deutschen Kultur. Sonderheft zur Arbeiterbildungsfrage*, 18, 318–320.
- Bräutigam, Helmut (2008). *Bilderbogen zur Geschichte des evangelischen Johannesstifts*. Ber-lin: Evangelischen Johannesstifts. <https://www.evangelisches-johannesstift.de/de/geschichte>
- Bremer, Helmut (2022). Industriearbeiter, Volkshochschule und kulturelle Passung. In Paul Ciupke & Norbert Reichling (Hrsg.), *Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung* (S. 103–119). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004825w>

- Bremer, Helmut, Kleemann-Göring, Mark & Wagner, Farina (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne.“ Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Brinker-Gabler, Gisela, Ludwig, Karola & Wölfen, Angela (Hrsg.) (1986). *Lexikon deutschsprachiger Schriftstellerinnen 1800–1945*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Bröckling, Uwe & Feustel, Robert (2010). Das Politische Denken. In Uwe Bröckling & Robert Feustel (Hrsg.), *Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen* (S. 7–18). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411605-intro>
- Brock, Adolf (1980). *Arbeiterbildung unter den Bedingungen des Kapitalismus*. Bremen: Universität Bremen.
- Brock, Adolf (1996). Vom Fürstenschloß zur Arbeiterhochschule. Die Heimvolkshochschule Tinz bei Gera 1920–1933. In Paul Ciupke & Franz-Josef Jelic (Hrsg.), *Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Insitutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik* (Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 6, S. 143–154). Essen: Klartext.
- Brock, Adolf (2014). ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘ in der Arbeiterbildung: Genese der Konzeption. In Dietrich Burggraf, Harald Kolbe & Christine Zeuner (Hrsg.), *50 Jahre ‚Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen‘. Tagungsband Emanzipative politische Bildung. Dokumentation der Fachtagung vom 24. bis 26. Januar 2013 in Hustedt* (Hustedter Beiträge zur politischen Bildung, Band 1, S. 20–35). Nordestedt: Books on Demand.
- Brock, Matthias (1995). *Der Habertshof. Eine Heimvolkshochschule zwischen Neuwerk und Lebensreformbewegung* (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Kassel: Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Sozialwesen.
- Bruchhäuser, Hanns-Peter (2005). Berufsbildung. In Notger Hammerstein & Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 401–419). München: C. H. Beck.
- Büchter, Karin (2010). *Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919–1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen*. Hamburg: Verlag der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. <https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2020/96702/>
- Büchter, Karin (1999). Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. In Wolfgang Hendrich & Karin Büchter (Hrsg.), *Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrung und Widersprüche in Theorie und Praxis* (S. 32–51). München: Hampp.
- Bücker, Verena (1999). Die Geschichte des politischen und sozialen Katholizismus. – Eine Hintergrundskizze. In Verena Bücker (Hrsg.), *Wie sollen wir vor Gott und unserem Volk bestehen? Der politische und soziale Katholizismus im Ruhrgebiet 1927–1947* (Arbeitsbücher für Schule und Bildungsarbeit, S. 31–55). Münster: LIT-Verlag.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Wissen Teilen. Zukunft Gestalten. Zusammen Wachsen*. Abgerufen am 23. Mai 2025, von https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2025). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Wissen Teilen. Zukunft Gestalten. Zusammen Wachsen. 2. Umsetzungsbericht März 2025*. Abgerufen am 23. Mai 2025, von https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a805-25-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Berlin. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBF) (Hrsg.) (2008). *Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung. Confintea VI-Bericht Deutschland*. Abgerufen am 23. Mai 2025, von https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Germany_Final__German_English_29102008.pdf
- Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.) (1966). *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (1987). 188 Bildungsurteil Nr. 1 Verfassungsmäßigkeit der hessischen und nordrhein-westfälischen Bildungsurteilsgesetze. Beschluss vom 15.12.1987 Karlsruhe. *Bundesverfassungsgericht Akten 1987* (Band 77, 308–340).
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1988). *Zukunft der Weiterbildung. Eine Standortbestimmung* (Schriftenreihe, Band 262: Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2022). *Repräsentation – Identität – Beteiligung. Zum Zustand und Wandel der Demokratie*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bungenstab, Karl-Ernst (1970). *Umerziehung zur Demokratie? Re-Education-Politik im Bildungswesen in der US-Zone 1945–1949*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitäts-Verlag.
- Bürgin, Julika (2013). *Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Weckbildung ohne Gewähr*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Buschmeyer, Hermann (1996). Die ‚Prerower Formel‘: Politischer und /oder pädagogischer Kompromiß? In Paul Ciupke & Franz-Josef Jelich (Hrsg.), *Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik* (Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 6, S. 187–197). Essen: Klartext.
- Canclini, Néstor García (2021). *Demokratie im digitalen Kapitalismus. Wie Bürger*innen durch Algorithmen ersetzt werden*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2f9xs6w>

- Ciupke, Paul (2001). ‚Den eigenen Lebensweg in Wahrhaftigkeit und Echtheit gehen‘. Das Volkshochschulheim Denkendorf und seine Leiterin Dora Weber. In Paul Ciupke & Karin Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Zwischen Emanzipation und 'besonderer Kulturaufgabe der Frau'*. *Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 25–39). Essen: Klartext.
- Ciupke, Paul & Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.) (2001). *Zwischen Emanzipation und 'besonderer Kulturaufgabe der Frau'*. *Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung* (Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 13). Essen: Klartext.
- Ciupke, Paul & Jelich, Franz-Josef (Hrsg.) (1996). *Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik* (Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 6). Essen: Klartext.
- Ciupke, Paul & Jelich, Franz-Josef (Hrsg.) (1997). *Experimentiersozietas Dreißgiacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit* (Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 8). Essen: Klartext.
- Ciupke, Paul, Gierke, Willie, Hof, Christiane, Jelich, Franz-Josef, Seitter, Wolfgang, Tietgens, Hans & Zeuner, Christine (2002). *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung*. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf
- Ciupke, Paul, Heuer, Klaus, Jelich, Franz-Josef & Ulbricht, Justus H. (Hrsg.) (2007). ‚Die Erziehung zum deutschen Menschen.‘ *Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik*. (Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 23). Essen: Klartext.
- Comenius-Institut (Hrsg.) (2019). *Evangelische Erwachsenenbildung. Empirische Befunde und Perspektiven*. Autor:innen: Nicola Bücken & Andreas Seiverth. Münster: Waxmann. <https://comenius.de/wp-content/uploads/2019/05/2019-Evangelische-Erwachsenenbildung-9783830990017-openaccess-2.pdf>
- Comenius, Johann Amos (1657/2000). *Große Didaktik* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Condorcet, Jean Antoine de (1792/1966). *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichts*. (Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique). (Kleine pädagogische Texte, Band 36; Hrsg. von Heinz-Hermann Schepp). Weinheim: Beltz.
- Crouch, Colin (2008). *Postdemokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Crowther, Jim & Martin, Ian (2018). Why Freire still matters. *Concept. The Journal of Contemporary Community Education Practice Theory*, 9(3), 8–14.
- D'Aprile, Iwan-Michelangelo & Winfried Siebers (2008). *Das 18. Jahrhundert. Zeitalter der Aufklärung*. Berlin: Akademie. <https://doi.org/10.1524/9783050049656>
- Dannemann, Geesche (1994). *Von Frauenbildung zur Frauenschulung im Nationalsozialismus am Beispiel der Bildungsarbeit Berta Ramsauers in der Heimvolkshochschule Husbäke/Edewecht*. Oldenburg: BIS – Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Daum, Andreas (2002). *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848–1914*. München: R. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783486832501>

- Decker, Oliver, Kiess, Johannes, Heller, Aylene & Brähler, Elmar (Hrsg.) (2022). *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022*. Heinrich Böll Stiftung & Otto Brenner Stiftung. Gießen: Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837979190>
- Decker, Oliver, Kiess, Johannes, Heller, Aylene & Brähler, Elmar (Hrsg.) (2024). *Vereint im Ressentiment. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024*. Heinrich Böll Stiftung & Otto Brenner Stiftung. Gießen: Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837962864>
- Dem Kampfe entgegen! Der Freiheit entgegen! (1900, 3. Januar). *Die Gleichheit. Zeitschrift für die Interessen der Arbeiterinnen*, 10(1), 3–4. <https://collections.fes.de/historische-presse/periodical/zoom/239902>
- Denkschrift der sozialdemokratischen Stadtverordnetenfraktion in Frankfurt am Main (1920). Eine Arbeiterakademie in Frankfurt am Main. In Ernst Michel (Hrsg.) (1931), *Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main: 1921–1931. Zu ihren 10-jährigen Bestehen im Auftrag des Dozenten-Kollegiums* (Festschrift, S. 22–30). Frankfurt a. M.: Union Druckerei und Verlags-Anstalt.
- Denkschrift über die Errichtung ein 'Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung' in Düsseldorf* (ca. 1921). Stadtarchiv Düsseldorf: Bestand III 17487, S. 6–8.
- Deppe, Frank (1989). Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) (1945–1969). In Frank Deppe, Georg Fülberth & Jürgen Harrer (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Gewerkschaftsbewegung* (4., aktualisierte und wesentlich erweiterte Aufl., S. 471–527). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.) (2020). Deutsche Bischöfe im Weltkrieg. Wort zum Ende des Zweiten Weltkriegs vor 75 Jahren. *Die deutschen Bischöfe*, 107, 29. April 2020. https://www.dbk-shop.de/media/files_public/9fc7fd84f56ad23f0b9bcba49b591c5/DBK_Deutsche_Bischoefe_im_Weltkrieg.pdf
- Deutsche Bundesversammlung (1854). § 219. Maßregeln zur Aufrechterhaltung der gesetzlichen Ordnung und Ruhe im Deutschen Bunde, insbesondere das Vereinswesen betreffend. Protokoll der 21. Sitzung der Bundesversammlung vom 13. Juli 1854. In *Protokolle der deutschen Bundesversammlung vom Jahr 1854. Sitzung 1 bis 38* (S. 635–637). Frankfurt a. M.: Bundes-Präsidial-Druckerei. <https://books.google.de/books?id=ed9LAAAAcAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) (1983). *Positionspapier als Beitrag der Evangelischen Erwachsenenbildung zum Verständnis von und zur Praxis in Kirche und Gemeinde. Evangelische Erwachsenenbildung – Ein Auftrag der Kirche*. Karlsruhe. http://deae.de/Archiv/Werkstatt_Kritische_Bildungstheorie/Positionspapier_1983.pdf
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) (1967). Überlegungen zur Erwachsenenbildung. Abgedruckt in Andreas Seiverth (Hrsg.) (2013), *Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung (JEEB)*. Im Auftrag der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. und dem Comenius-Institut e. V. (S. 345–354). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) (1961). *Stellungnahme zur Frage der Erwachsenenbildung*. http://deae.de/Archiv/Werkstatt_Kritische_Bildungstheorie/Stellungnahme_1961.pdf
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960, 12. Januar). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission vom 14. Februar 1970*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1975). *Umriss und Perspektiven der Weiterbildung* (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Nr. 46). Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2025). *Statistik 2023. Katholische Erwachsenenbildung in Deutschland. Tabellen und Abbildungen. Weiterbildungsstatistik Juni 2025*. Bonn: DIE. https://keb-deutschland.de/wp-content/uploads/2025/06/KEB_Statistik_Standard_2023.pdf
- Die Frau in der Gewerkschaft (1900, 19. Dezember). *Die Gleichheit. Zeitschrift für die Interessen der Arbeiterinnen*, 10(26), 202–204. <https://collections.fes.de/historische-presse/periodical/zoom/239902>
- Die Heimvolkshochschule Schloß Tinz* (o. J.). Gera: Verlag Heimvolkshochschule Schloß Tinz.
- Dikau, Joachim (1968). *Wirtschaft und Erwachsenenbildung* (Materialien zur Erwachsenenbildung). Weinheim: Julius Beltz.
- Dikau, Joachim (1975). Geschichte der Volkshochschule. In Franz Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung* (Band 4, S. 107–132). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Dikau, Joachim (1980). Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung. In Lothar Beinke, Lothar Arabin & Johannes Weinberg (Hrsg.), *Zukunftsaufgabe Weiterbildung* (Schriftenreihe für politische Bildung, Nr. 169, S. 25–60). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Directive on Education, Youth Activities and German Church Affairs (1945). In Rolf Lutzebäck (1991), *Die Bildungspolitik der britischen Militärregierung im Spannungsfeld zwischen ‚education‘ und ‚reeducation‘ in ihrer Besatzungszone, insbesondere in Schleswig-Holstein und Hamburg in den Jahren 1945–1947* (Band 2, S. 1077–1096). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Direktive der amerikanischen Stabschefs an den Oberbefehlshaber der US-Besatzungstruppen in Deutschland (JCS 1067) (1947). In Rolf Steininger (1996), *Deutsche Geschichte seit 1945. Darstellung und Dokumente seit 1945. Band 1: 1945–1947* (3. Aufl., S. 46–52). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Diskussion (1960). Zur Diskussion gestellt. Stellungnahmen, Urteile und Argumente zum Gutachten des Deutschen Ausschusses. *Volkshochschule im Westen*, 12, 139–143.
- Dittrich, Eckhard (1980). *Arbeiterbewegung und Arbeiterbildung im 19. Jahrhundert*. Bensheim: Päd.-Extra-Buchverlag.
- Dobischat, Rolf & Drexel, Ingrid (Hrsg.) (1996). *Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.

- Döge, Klaus & Griese, Hartmut M. (Hrsg.) (1991). *Erwachsenenbildung in der DDR – im Umbruch. Allgemeinpädagogische und berufspraktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dörner, Olaf, Grotlischen, Anke, Käßlinger, Bernd, Molzberger, Gabriele & Dinkelaker, Jörg (Hrsg.) (2020). *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Veröffentlichung der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Halle 2019*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742423>
- Dräger, Horst (1975). *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871–1914*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dräger, Horst (1979). Einleitung. In Horst Dräger (Hrsg.), *Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 1, S. 8–62). Braunschweig: Westermann.
- Dräger, Horst (1981). Verdienst und Scheitern des Volksbildners Johannes Tews. In Horst Dräger (Hrsg.), *Johannes Tews (1932). Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit* (Materialien zu Erwachsenenbildung, S. 6–82). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dräger, Horst (1984). Einleitung. In Horst Dräger (Hrsg.), *Volksbildung im 19. Jahrhundert* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 2, S. 9–37). Braunschweig: Westermann.
- Dräger, Horst (1992). Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In Enno Schmitz & Hans Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 11: Erwachsenenbildung* (S. 76–92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dräger, Horst (1997). Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In Paul Ciupke & Franz-Josef Jelich (Hrsg.), *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit* (Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 8, S. 29–48). Essen: Klartext.
- Dreier, Horst (2023). Die Weimarer Reichsverfassung zwischen Tradition und Innovation. In Alexander Gallus & Ernst Piper (Hrsg.), *Die Weimarer Republik als Ort der Demokratiegeschichte. Ein kritische Bestandaufnahme* (Schriftenreihe, Band 10897, S. 81–98). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Dülmen, Richard van (1986). *Die Gesellschaft der Aufklärer. Zur bürgerlichen Emanzipation und aufklärerischen Kultur in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Dust, Martin (2007). ‚Unser Ja zum neuen Deutschland‘. *Katholische Erwachsenenbildung von der Weimarer Republik zur Nazi-Diktatur* (Studien zur Bildungsreform, Band 49). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dvorakk, Elisaveta (2022). Widerstand, Aktivismus und feministische Kunst der subkulturellen Öffentlichkeit der DDR. (Un-)Sichtbarkeiten – Desidentifizierungen – Visionen. In Karin Aleksander, Ulrike E. Auga, Elisaveta Dvorakk, Kathleen Heft, Gabriele Jähert & Heike Schmikat (Hrsg.), *Feministische Visionen vor und nach 1989. Geschlecht, Medien und Aktivismen in der DDR, BRD und im östlichen Europa* (S. 83–110). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3142v08.7>

- Ebner von Eschenbach, Malte & Dinkelaker, Jörg (2019). Arbeitspläne als Quellen zur Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 28, 77–89.
- Ebner von Eschenbach, Malte & Dinkelaker, Jörg (2020). „Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen“. Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er-Jahre. In Olaf Dörner, Anke Grotluschen, Bernd Käpplinger, Gabriele Molzberger & Jörg Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 92–107). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16t674x.10>
- Ebner von Eschenbach, Malte, Stimm, Maria & Dinkelaker, Jörg (Hrsg.) (2024). *Volkshochschulen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts I. Abendvolkshochschulen. Materialbasierte Analysen zur Vielfalt ihrer Institutionalisierung in der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eggemann, Maike (1997). *Die Frau in der Volksbildung 1919–1933. Wege zur Emanzipation?* Frankfurt a. M.: Dipa Verlag.
- Eggemann, Maike (2001). Berta Ramsauer und die Heimvolkshochschule für Frauen in Edewecht. In Paul Ciupke & Karin Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Zwischen Emanzipation und 'besonderer Kulturaufgabe der Frau'. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 57–67). Essen: Klartext.
- Eisenfeld, Bernd (1999). Wehrdienstverweigerung als Opposition. In Klaus-Dietmar Henke, Peter Steinbach & Johannes Tuchel (Hrsg.), *Widerstand und Opposition in der DDR* (Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, Band 9, S. 241–256). Köln: Böhlau.
- Emmerling, Erich (1958). *Fünfzig Jahre Volkshochschule in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Berlin: Volk und Wissen.
- English, Leona & Mayo, Peter (2012). *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*. Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-768-4>
- Erdberg, Robert von (1921). Vom Bildungsverein zur Volkshochschule. *Die Arbeitsgemeinschaft*, 2, 73–94.
- Erdberg, Robert von (1924). *Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen: Beitrag zur Geschichte der Volksbildungsbewegung*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft.
- Eschenhagen Wieland & Judt, Matthias (2008). *Der Fischer Weltalmanach. Chronik Deutschland 1949–2009* (Schriftenreihe, Band 747). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Essig, Olga (1918/1919). Politische Schulung der Frauen. *Die Frau*, 26, 170–173.
- Euler, Peter (2009). Bildung und Bildungspolitik unter den Bedingungen des Zwangs lebenslangen Lernens. *Forum Erwachsenenbildung*, 1, 35–38.
- Evangelische Akademie der Hamburgischen Landeskirche (1950, November). *Was will die Evangelische Akademie?* Hamburg. In Archiv der Ev. Ak., Ordner „Veranstaltungspläne und Vorläufer seit 1947 bis 15. Juni 1970“.

- Evangelische Akademie der Hamburgischen Landeskirche (1951). *Im Frühjahr 1946, also vor fünf Jahren, begann die Arbeit unserer Evangelischen Akademie*. Hamburg. In Archiv der Ev. Ak., Ordner „Veranstaltungspläne und Vorläufer seit 1947 bis 15. Juni 1970“.
- Evangelische Akademie der Hamburgischen Landeskirche (1953). *Zusammenarbeit im Betriebe unter christlicher Verantwortung. Gedanken und Erfahrungen zum Wirtschaftsproblem unserer Zeit* (Schriftenreihe der Evangelischen Akademie, Heft 5). Hamburg: Agentur den Rauhen Hauses. In Archiv der Ev. Ak., Ordner „V A 4/2a“.
- Evangelische Akademien in Deutschland e. V. (EAD) (2024). *Diskurs und politische Bildung. Die Evangelischen Akademien in einer Zeit der Transformation*. https://www.evangelische-akademien.de/wp-content/uploads/2024/10/EAD_Diskurskultur-und-pol.-Bildung.pdf?x51576
- Farzin, Sina & Laux, Henning (Hrsg.) (2023). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41328-6>
- Faulenbach, Bernd (1999). Acht Jahre deutsch-deutsche Vergangenheitsdebatte – Aspekte einer kritischen Bilanz. In Christoph Kleßmann, Hans Misselwitz & Günter Wichert (Hrsg.), *Deutsche Vergangenheiten – eine gemeinsame Herausforderung. Der schwierige Umgang mit der doppelten Nachkriegsgeschichte* (S. 15–34). Berlin: Ch. Links.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2018). Frauenbildung und Gender-Mainstreaming in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Band 2, 6., überarbeitete und ergänzte Aufl., S. 1225–1239). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_60
- Faulstich-Wieland, Hannelore, Miehl, Sina & Muhl, Florian (Hrsg.) (2025). *Anna Siemsen: Mein Leben in Deutschland und weitere Texte* (Schriftenreihe des Archivs der Arbeiterjugendbewegung, Band 24). Berlin: Metropol. <https://doi.org/10.5771/9783748950592>
- Faulstich, Peter (1987). *Zukunft in der Geschichte der Arbeiterbildung* (Kooperationsmaterialien Nr. 19). Kassel: Brüder Grimm.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (1990). *Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft*. München: Lexika.
- Faulstich, Peter (1993). *Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin*. Pilotstudie Max-Traeger-Stiftung und Hans-Böckler-Stiftung (Graue Reihe – Neue Folge 55). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Faulstich, Peter (1996). Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In Wolfgang Böttcher (Hrsg.), *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild* (S. 50–80). Weinheim: Juventa.
- Faulstich, Peter (2001). ‚Arbeitsgesellschaft‘ als Zeitdiagnose – ‚Arbeitsorientierung‘ als Bildungsprinzip? In Jürgen Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen* (S. 118–138). Bielefeld: wbv Publikation.
- Faulstich, Peter (2003). *Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486599251>
- Faulstich, Peter (2008). Kosmos als Einheit und Vielfalt: Alexander von Humboldt. In Peter Faulstich, *Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft* (S. 121–141). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839408780-007>

- Faulstich, Peter (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839418161>
- Faulstich, Peter (2011a). Aufklärung – Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 15–23. <https://doi.org/10.3278/REP1102W015>
- Faulstich, Peter (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424254>
- Faulstich, Peter, Faulstich-Wieland, Hannelore, Nuissl, Ekkehard, Weinberg, Johannes, Brokman-Nooren, Christiane & Raapke, Hans Dietrich (1992). *Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich, Peter, Teichler, Ulrich, Bojanowski Arno & Döring, Ottmar (1991). *Bestand und Perspektiven für die Weiterbildung. Das Beispiel Hessen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Faulstich, Peter & Christine Zeuner (2001). *Erwachsenenbildung und soziales Engagement – historisch-biographische Zugänge*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Fehr, Helmut (1996). *Unabhängige Öffentlichkeit und soziale Bewegungen. Fallstudien über Bürgerbewegungen in Polen und der DDR*. Opladen: Leske + Budrich.
- Feidel-Mertz, Hildegard (1972). *Zur Ideologie der Arbeiterbildung* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Feidel-Merz, Hildegard (1975). *Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Feidel-Feidel-Merz, Hildegard (2018). Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Band 1, 6., überarbeitete und ergänzte Aufl., S. 39–58). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_2
- Fell, Margret & Güttler, Rainer (1984). *Katholische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Dokumentation ihrer Geschichte*. München: Lexika.
- Festschrift: 90 Jahre VHS Suhl* (2009). (Kleine Suhler Reihe 28). Suhl: Stadtverwaltung.
- Filla, Wilhelm (1992). Ludo Moritz Hartmann: Wissenschaftler in der Volksbildung. In Wilhelm Filla, Michael Judy & Ursula Knittler-Lux (Hrsg.), *Aufklärer und Organisator. Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann* (S. 67–100). Wien: Picus.
- Filla, Wilhelm (2010). Bildung ohne Grenzen – Wissenschaftspopularisierung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Am Beispiel von Lernorten und demokratischen Lernformen. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung* (Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, Heft 1, S. 41–57). Hamburg: Universität Hamburg.
- Filla, Wilhelm (2013). Geschichte der Erwachsenenbildung – ein Überblick. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16130308>

- Finnegan, Fergal, Fragoso, António & Merrill, Barbara (2023). Editorial: Radical popular education today: Prospects and possibilities. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(1), 9–15. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4691>
- Flaig, Dorothea (1998). *Gertrud Hermes. Leben und Werk einer Volksbildnerin*. Oldenburg: BIS – Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Fleige, Marion (2011). Einrichtungen partikularer Träger: Evangelische Kirche. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16110193>
- Flemming, Ted, Kokkos, Alexis & Finnegan, Fergal (Eds.) (2019). *European Perspectives on Transformation Theory*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7>
- Flitner, Wilhelm (1923). Das Problem der Erwachsenenbildung. In Wilhelm Flitner, *Gesammelte Werke* (Band 1, S. 81–96). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Flitner, Wilhelm (1924). *Die Abendvolkshochschule. Entwurf ihrer Theorie*. Berlin: Verlag der Arbeitsgemeinschaft.
- Flitner, Wilhelm (1930). Extensive und intensive Volksbildung. In Wilhelm Flitner (Hrsg.), *Gesammelte Werke* (Band 1, S. 201–213). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Flitner, Wilhelm (1986). *Erinnerungen 1889–1945*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Frevert, Ute (1986). *Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit* (Edition Suhrkamp 1284). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frevert, Ute (2024). *Verfassungsgefühle. Die Deutschen und ihre Staatsgrundgesetze*. Göttingen: Wallstein. <https://doi.org/10.5771/9783835387577>
- Fricke, Fritz (1920). Die Klassenkampfbildung und das Volkshochschulwesen. In *Die Rätebildung im Klassenkampf der Gegenwart* (S. 28–34). Abgedruckt in Josef Olbrich (Hrsg.) (1982), *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis* (S. 233–238). Braunschweig: Georg Westermann.
- Fricke, Fritz (1950). Das gewerkschaftliche Bildungswesen nach 1945. *Gewerkschaftliche Monatshefte*, 1(11), 533–538. Abgedruckt in Josef Olbrich & Hanns-Albrecht Schwarz (Hrsg.) (1991), *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945* (S. 295–304). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fricke, Karl Wilhelm (1984). *Opposition und Widerstand in der DDR: ein politischer Report*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Fricke, Karl Wilhelm (1999). Dimensionen von Opposition und Widerstand in der DDR. In Klaus-Dietmar Henke, Peter Steinbach & Johannes Tuchel (Hrsg.), *Widerstand und Opposition in der DDR* (Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, Band 9, S. 21–43). Köln: Böhlau.
- Friedenthal-Haase, Martha (1983). Die Bedeutung Grundtvigs für die Heimvolkshochschulen in Deutschland – ein rezeptionsgeschichtlicher Beitrag zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In Norbert Vogel & Hermann Scheile (Hrsg.), *Lernort Heimvolkshochschule. Eine deutsch-dänische Untersuchung der Positionsbestimmung der Heimvolkshochschule mit ergänzenden Beiträgen aus den Niederlanden, Österreich und der Schweiz* (S. 69–125). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Friedenthal-Haase, Martha (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 Beispiel Kölns* (Studien zur Bildungsreform, Band 18). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.) (2007). *Evangelische Akademien in der DDR: Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Friedenthal-Haase, Martha (2023). *Fritz Borinski und die Bildung zur Demokratie. Geschichte eines Lebens zwischen Pädagogik und Politik* (Beiträge zur internationalen, interkulturellen, politischen und historischen Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fuchs, Emil (1921). Volksbildung und Lebensgemeinschaften. In Leopold von Wiese (Hrsg.), *Soziologie des Volksbildungswesens* (Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln, S. 224–239). München: Duncker & Humblot.
- Fuchs, Emil (1932). Religiöser Sozialismus. In Ludwig Heyde (Hrsg.), *Internationales Handwörterbuch des Gewerkschaftswesens* (Band 2, 1323–1331). Als Nachdruck neu herausgegeben von Thilo Ramm (1992) (S. 1–18). Frankfurt a. M.: Keip.
- Fulbrook, Mary (1999). Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit und ‚innere Einheit‘ – ein Widerspruch? In Christoph Kleßmann, Hans Misselwitz & Günter Wichert (Hrsg.), *Deutsche Vergangenheiten – eine gemeinsame Herausforderung. Der schwierige Umgang mit der doppelten Nachkriegsgeschichte* (S. 286–298). Berlin: Ch. Links.
- Gallus, Alexander & Piper, Ernst (2023). Einleitung. In Alexander Gallus & Ernst Piper (Hrsg.), *Die Weimarer Republik als Ort der Demokratiegeschichte. Eine kritische Bestandaufnahme* (Schriftenreihe, Band 10897 S. 7–16). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gassert, Philipp (2018). *Bewegte Gesellschaft. Deutsche Protestgeschichte seit 1945*. Stuttgart: W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029271-0>
- Gatzka, Claudia C. (2023). 1848/49 und der Ort des revolutionären in der deutschen Geschichte. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 73(7–9), 4–9.
- Geiger, Theodor (1921). Kulturerneuerung – Proletariat – Volkshochschule. *Arbeiter-Bildung*, 2, 185–189. Abgedruckt in Johannes Weinberg (Hrsg.) (1984), *Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung* (S. 39–42). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Geiger, Theodor (1921). Ziele der modernen Volkshochschule. *Arbeiter-Bildung*, 2, 158–161. Abgedruckt in Johannes Weinberg (Hrsg.) (1984), *Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung* (S. 35–37). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Geiger, Theodor (o. J.). Offener Brief an Herrn Dr. Boetus. Abgedruckt in Johannes Weinberg (Hrsg.) (1984), *Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung* (S. 88–94). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Geisler, Herbert V. (1995). *Buch und Erwachsenenbildung. Eine historische Untersuchung zu Aspekten der Interdependenz von Öffentlichem Bibliothekswesen und Erwachsenenbildung (1714–1914)*. Regensburg: S. Roderer.

- Geppert, Dominik (2021). *Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*. München: C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406773440>
- Gerhard, Ute (1996). *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Gerhard, Ute (2008). 50 Jahre Gleichberechtigung – eine Springprozeession. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 24–25, 3–9.
- Gerhard, Ute (2020). *Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789* (4. Aufl.). München: C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406758126>
- Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (Hrsg.) (1913). *Vorträge gehalten auf dem Vortrags- und Übungskursus für freiwillige Volksbildungsarbeit*. Berlin: Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung.
- Gessert, Philipp (2018). *Bewegte Gesellschaft. Deutsche Protestgeschichte seit 1945*. Stuttgart: W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029271-0>
- Gierke, Willi B. & Loeber-Pautsch, Uta (2000). *Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1947–1960* (Band 1). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Gierke, Willi B. & Loeber-Pautsch, Uta (2000a). *Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1947–1960* (Band 2). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Gieseke, Wiltrud (2001). *Handbuch zur Frauenbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10277-9>
- Gieseke, Wiltrud & Opelt, Karin (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92243-4>
- Gieseke, Wiltrud & Käßlinger, Bernd (2019). Geschichtsschreibung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung – Ein Überblick mit Reflexionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs. *Debatten – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2(1), 98–113. <https://doi.org/10.3224/debatte.v2i1.08>
- Gill, Thomas, Staph-Finé, Heinz & Wallentin, Annette (Hrsg.) (2025). *Handbuch aufsuchende politische Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2360>
- Glaser, Edith (1996). Die erste Studentinnengeneration – ohne Berufsperspektive? In Elke Kleinau & Claudia Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zu Gegenwart* (S. 310–324). Frankfurt a. M.: Campus.
- Gloy, Karolin (2021). *Zwischen Ideologie und Innovation. Die Pädagogischen Lesungen der DDR: Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung im Schulwesen oder Instrumente zur Steigerung der Unterrichtsqualität?* (Dissertation: Historisches Institut der Universität Rostock). Abgerufen am 15. August 2025, von https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004399

- Goldstein, Thomas William (2010). *Writers in Red: The East German Writers Union and the Role of Literary Intellectuals in the German Democratic Republic, 1970–1990* (Dissertation). Chapel Hill: University of North Carolina.
- Görtemaker, Manfred (2004). *Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 380). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Götz, Annette & Steppuhn, Silke (Hrsg.) (2009). *90 Jahre Volkshochschule Suhl 1919–2009* (Kleine Suhler Reihe 28). Suhl: Stadtverwaltung und Volkshochschule.
- Grande, Edgar (2021). Wie wichtig ist die Zivilgesellschaft? Einführende Bemerkungen. In Bettina Grande, Edgar Grande & Udo Hahn (Hrsg.), *Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Aufbrüche, Umbrüche, Ausblicke* (S. 13–19). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456545-002>
- Grebing, Helga (1975). *Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung: Ein Überblick*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Greiner, Oskar (1924). Heimvolkshochschule Tinz. In Franz Hilker (Hrsg.), *Deutsche Schulversuche* (S. 418–429). Berlin: Schwetschke.
- Grevelhörster, Ludger (2005). *Kleine Geschichte der Weimarer Republik 1918–1933. Ein problemgeschichtlicher Überblick* (5. Aufl.). Münster: Aschendorff.
- Grimmel-Bruhns, Annette (2007). Spannungen beim Aufbau der Erwachsenenbildung im Nachkriegsdeutschland – Die Wiedergründung der Volkshochschule Leipzig. In Jörg Knoll, Marion Annett Lehnert & Volker Otto (Hrsg.), *Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung* (S. 125–135). Leipzig: Pro Leipzig.
- Grönefeld, Maria (1989). *Arbeiterbildung als politische Praxis. Ein Beitrag zu ihrer Konzeption innerhalb der katholischen Arbeitnehmerbewegung*. Köln: Ketteler-Verlag.
- Groppe, Carola (2012). Bildung durch Wissenschaft. *Bildung und Erziehung*, 65(2), 169–181. <https://doi.org/10.7788/bue.2012.65.2.169>
- Großbölting, Thomas (2013). Geschichtskonstruktion zwischen Wissenschaft und Populärkultur. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 42/43, 19–26.
- Großbröhner, Rainer & Kirch, Karin (1994). *Von Bildungsbakterien und Volkshochschulepedagogen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkshochschule Essen 1919–1974*. Essen: Klartext.
- Große, Franz (1932). Die Teilnehmerschaft der Volkshochschule. Eine statistische Untersuchung. In Paul Hermberg & Wolfgang Seiferth (Hrsg.), *Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt* (S. 30–45). Breslau: Neuer Breslauer Verlag.
- Große, Franz (1932a). *Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats* (Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen in Jena, Band 2). Breslau: Neuer Breslauer Verlag.
- Groschopp, Horst (1994). Kulturhäuser in der DDR. Vorläufer, Konzepte, Gebrauch. Versuch einer historischen Rekonstruktion. In Thomas Ruben & Bernd Wagner (Hrsg.), *Kulturhäuser in Brandenburg. Eine Bestandsaufnahme* (Brandenburger Texte zu Kunst und Kultur, 1, S. 97–178). Potsdam: Verlag für Berlin–Brandenburg.
- Gross, Peter (1995). *Multioptionsgesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Grotlüschen, Anke, Eble, Lucas & Mayr, Rachel Charlott (2023). Bauhaus und Erwachsenenbildung: Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs anhand der Schule der Arbeit in Leipzig. In Anke Grotlüschen & Anett Richter-Boisen (Hrsg.), *Bauhaus und Erwachsenenbildung. Progressive Architektur im Verhältnis zu Reformpädagogik und Arbeiter:innenbildung* (S. 45–58). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742762>
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (1949/Stand 19.12.2022). Abgerufen am 5. Mai 2025, von <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf>
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in der Fassung vom 23. Mai 1949, ausgegeben in Bonn, Bundesgesetzblatt Nr. 1. Abgerufen am 22. Februar 2025, von https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id=%27bgbl149001.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl149001.pdf%27%5D__1740224450876
- Grünzinger, Gertraud (1997). Eberhard Müller. In Historische Kommission der Bayerischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), *Neue Deutsche Biographie* (Band 18, S. 355–357). Berlin: Duncker & Humblot. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb00016336?page=373>
- Gumpert, Fritz (1923). *Die Bildungsbestrebungen der freien Gewerkschaften*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- Günther, Ute (1993). *Erwachsenenbildung in ihrer Vielfalt: eine Studie zur Geschichte der Erwachsenenbildung der Stadt Essen* (Europäische Hochschulschriften, Band 11). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gutsche, Heinz (1958). *Die Erwachsenenbildung in der sowjetischen Besatzungszone. I. Textteil. Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland*. Bonn: Deutscher Bundesverlag.
- Gutsche, Heinz (1958a). *Die Erwachsenenbildung in der sowjetischen Besatzungszone. II. Anlagenband. Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland*. Bonn: Deutscher Bundesverlag.
- Habermas, Jürgen (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Hake, Barry (2020). ‚Organize, educate, agitate‘. Pioneer women and organized adult learning, 1848–1919. *Pedagogika Społeczna*, 75(1), 183–199. <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2020.1.14>
- Hake, Barry, Ahonen, Kirsi & Stifter, Christian (Hrsg.) (2025). *Reformers, Activists, Intellectuals and the Circulation of Knowledge: Studies in Social, Cultural, and Popular Educational Movements in Europe 1815–1970*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b22670>
- Hall, Budd L., Clover, Darlene E., Crowther, Jim & Scandrett, Eurig (Eds.) (2012). *Learning and Education for a Better World. The Role of Social Movements*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Hamburgische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe (1792). *Verhandlungen und Schriften der Hamburgischen Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe*. Erster Band: Geschichte der Gesellschaft; Einrichtung und Zweck derselben und Verhandlungen vom Jahr 1790. Hamburg: Carl Ernst Bohn. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10476872?page=5> (Abruf: 14. September 2025)
- Hamburgische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe (1793). *Verhandlungen und Schriften der Hamburgischen Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe*. Zweiter Band: Verhandlungen vom Jahr 1791. Hamburg: Carl Ernst Bohn. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10476873> (Abruf: 14. September 2025)
- Hammerstein, Notger (2005). Universitäten. In Notger Hammerstein & Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 369–400). München: C. H. Beck.
- Hampele Ulrich, Anne (2000). *Der Unabhängige Frauenverband. Ein frauenpolitisches Experiment im deutschen Vereinigungsprozeß*. Berlin: Berliner Debatte Wissenschaftsverlag.
- Hansen Cook, Alice (1947). Arbeiterbildung in der US-Zone seit Beginn der Besatzung. Abgedruckt in Josef Olbrich & Hanns-Albrecht Schwarz (Hrsg.) (1991), *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945* (S. 201–222). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Harms, Heinrich (1920). Die Volkshochschule im Lichte allgemeiner Bildungs- und Menschheitsfragen. Ein Beitrag zu einer naturgemäßen Gestaltung der Volkshochschulen. In *Schulpolitik und Volksbildung* (Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins, Heft 4). Osterwieck/Harz: Verlag von U. W. Zickfeld.
- Harrer, Jürgen & Roßmann, Wittich (1989). Gewerkschaften in der Weimarer Republik. In Frank Deppe, Georg Fülberth & Jürgen Harrer (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Gewerkschaftsbewegung*. (4., aktualisierte und wesentlich erweiterte Aufl., S. 178–342). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Hartmann, Ludo Moritz (1900). Zur Ausgestaltung der volkstümlichen Universitätskurse. *Zentralblatt für Volksbildungswesen*, 1(1–2), 17–22. In Wilhelm Filla, Michael Judy & Ursula Knittler-Lux (Hrsg.) (1992), *Aufklärer und Organisator. Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann* (S. 171–176). Wien: Picus.
- Hatje, Frank (1998). Das Armenwesen in Hamburg und die Ausbreitung der Aufklärung in Bürgertum und Unterschichten zwischen Integration und Ausgrenzung. In Anne Conrad, Arno Herzig & Franklin Kopitzsch (Hrsg.), *Das Volk im Visier der Aufklärung. Studien zur Popularisierung der Aufklärung im späten 18. Jahrhundert* (Veröffentlichungen des Hamburger Arbeitskreises zur Regionalgeschichte (HAR), Band 1, S. 163–197). Hamburg: LIT-Verlag.
- Haufe, Gerda & Bruckmeier, Karl (Hrsg.) (1993). *Die Bürgerrechtsbewegungen in der DDR und in den ostdeutschen Ländern*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hauschild, Wolf-Dieter (2000). *Lehrbuch der Kirchen- und Dogmengeschichte. Band 1: Alte Kirche und Mittelalter* (2. Aufl.). Gütersloh: Chr. Kaiser. Gütersloher Verlagshaus.

- Heinen, Anton (1924). *Sinn und Zwecke in der Erziehung und Bildung. Ein nachdenkliches Wort an unsere berufenen Erzieher und Bildner*. Mönchengladbach: Volksvereins-Verlag.
- In Helmut J. Patt (Hrsg.) (1984), *Neuaufgabe*. Bonn: Rheinischer Landwirtschafts-Verlag GmbH.
- Heinz, Hermann Josef (2011). Kirchliche Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippel & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 491–506). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94165-3_29
- Heitzer, Horstwalter (1979). *Der Volksverein für das katholische Deutschland im Kaiserreich 1890–1918*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Heitzer, Horstwalter (1987). Die soziale und staatsbürgerliche Bildungs- und Schulungsarbeit des Volksvereins für das katholische Deutschland (1890–1933). Zustimmung und Kritik im politischen und sozialen Katholizismus. In Anton Rauscher (Hrsg.), *Katholizismus, Bildung und Wissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 119–156). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Heller, Hermann (1921). Volkshochschulen. In Hermann Heller (1971), *Gesammelte Schriften. Band 1: Orientierung und Entscheidung* (S. 609–616). Leiden: A. W. Sijthoff.
- Henke, Kalus-Dietmar, Steinbach, Peter & Tuchel, Johannes (Hrsg.) (1999). *Widerstand und Opposition in der DDR* (Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, Band 9). Köln: Böhlau.
- Henningsen, Jürgen (1958). *Der Hohenrodter Bund: zur Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Henningsen, Jürgen (1959). *Zur Theorie der Volksbildung: Historisch-kritische Studien der Weimarer Zeit*. Köln: Heymann.
- Henningsen, Jürgen (1960). *Die Neue Richtung der Weimarer Republik. Dokumente und Texte von Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner, Walter Hofmann, Eugen Rosenstock-Huessy* (Geschichte der Erwachsenenbildung). Stuttgart: Ernst Klett.
- Herbers, Detlef (2003). Die sozialen Seminare. Politisch-soziale Bildung in katholischer Trägerschaft. In Paul Ciupke, Bernd Faulenbach, Franz-Josef Jelic & Norbert Reichling (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945* (Erwachsenenbildung und Geschichte, Band 17, S. 153–162). Essen: Klartext.
- Herkner, Volkmar (2015). Berufsbildung von der deutschen Teilung bis zur Einheit – gemeinsame Wurzeln, verschiedene Wege. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 44(5), 13–17. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/7727>
- Hermann, Christina & Paulus, Julia (2009). Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16090027>
- Hermberg, Paul (1929). Volkshochschule und Arbeiterbildung. *Die Arbeit*, 6, 572–580.
- Hermes, Gertrud (1924). Die Volkshochschulheime. In Hermann Heller u. a. (Hrsg.), *Freie Volksbildungsarbeit* (S. 58–130). Leipzig: Verlag der Werkgemeinschaft.

- Hermes, Gertrud (1931). Die freie Volksbildungsarbeit. *Kulturwille. Monatsblätter für Kultur der Arbeiterschaft*, Sonderbeigabe 8, 5–6, 125–127.
- Herrmann, Ulrich (1993). *Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herrmann, Ulrich (2005). Erziehung und Bildung. In Notger Hammerstein & Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 9–133). München: C. H. Beck.
- Hertz, Helge-Fabien (2022). *Evangelische Kirchen im Nationalsozialismus: Kollektivbiographische Untersuchung der schleswig-holsteinischen Pastorenschaft*. München: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110760835>
- Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland (2008). Im Osten nichts Neues? Erwachsenenbildung in den ehemaligen neuen Bundesländern. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 58(4). <https://doi.org/10.3278/HBV0804W303>
- Hettingling, Manfred (2000). Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System. In Peter Lundgreen (Hrsg.), *Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereichs (1986–1997)* (S. 319–339). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heydemann, Günther, Mai, Gunther & Müller, Werner (Hrsg.) (1999). *Revolution und Transformation in der DDR 1989/90* (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Band 74). Berlin: Duncker & Humblot.
- Hindrichs, Gunnar (2009). Die aufgeklärte Aufklärung. In Heiner F. Klemme (Hrsg.), *Kant und die Zukunft der europäischen Aufklärung* (S. 43–67). Berlin: Walter des Gruyter.
- Hinzen, Heribert & Meilhammer, Elisabeth (2022). 100 years of Volkshochschule in Germany – 50 years of DVV International: Signposts for local and global comparative perspectives on adult learning and education. *International Review of Education*, 68, 125–154. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09944-y>
- Hörnig, Thomas J. (2011). *Kommentierter Datenatlas zur Sonntagsschulgeschichte und zur Frühgeschichte der Inneren Mission (1867–1878)*. „Alle Agenten der inneren Mission fangen damit ihre Arbeit an [...]“ (Teil 1). Ludwigsburg: Evangelische Hochschule Ludwigsburg. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0295-opus4-4812>
- Hoffmann, Dierk (2024). *Gemeinsame deutsche Nachkriegsgeschichte 1945–1990* (Informationen zur politischen Bildung/izbp, Nr. 358, 1). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hoffmann, Fritz (2006). *Erwachsenenbildung in der DDR anhand betrieblicher Dokumente der Vereinigung Volkseigener Betriebe, des Kombinats Baumwolle und anderer Kombinate der Textilindustrie des Bezirkes Karl-Marx-Stadt* (Dissertationsschrift). Technische Universität Chemnitz, Philosophische Fakultät.

- Hoggan-Kloubert, Tetyana & Luthardt, Nicole (2022). Erwachsenenbildung in der DDR. In Jakob Benecke (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Erziehungs- und Bildungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (S. 291–311). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoggan-Kloubert, Tetyana, Hoggan, Chad & Luthardt, Nicole (2025). Adult Education, Democracy, and totalitarianism: A case study of the German Democratic Republic (1949–1990). *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 16(1), 39–57. <https://rela.ep.liu.se/article/view/4940/4704>
- Holtermann, Clemens-August (2004). Fakten der NS-Zeit und Reaktionen der KAB. In Ernst Leuniger (Hrsg.), *Arbeit und Solidarität. 100 Jahre Katholische Arbeitnehmer-Bewegung im Bistum Limburg* (S. 171–179). Limburg: Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB). Diözesanverband Limburg e. V.
- Holzer, Daniela (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen* (Arbeit – Bildung – Lernen, Band 3). Wien: LIT-Verlag.
- Holzer, Daniela (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: Transcript.
- Holzer, Daniela (2021). Negation und Utopie: Momente politischer Kritik. In Silke Schreiber-Barsch, Melanie Benz-Gydat, Katja Schmidt, Antje Pabst & Katja Petersen (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung* (S. 42–54). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Honigsheim, Paul (1921). Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und -strömungen. In Leopold von Wiese (Hrsg.), *Soziologie des Volksbildungswesens* (Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln, Band 1, S. 79–125). München: Duncker & Humblot.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1944/2003). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (Limitierte Sonderausgabe). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Horn, Heike & Lux, Thomas (2024). *Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2021* (DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763977024>
- Hübner, Peter, Kleßmann, Christoph & Tenfelde, Klaus (Hrsg.) (2005). *Arbeiter im Staatssozialismus. Ideologischer Anspruch und soziale Wirklichkeit*. Köln: Böhlau.
- Hübner, Roberto (2023). *Deutschunterricht zwischen Ideologie und Innovation. Die Pädagogischen Lesungen der DDR: Werkzeuge der Herrschaftsstabilisierung oder Instrumente zu Steigerung der Unterrichtsqualität?* (Beiträge zur Geschichte der Pädagogik in der DDR, Band 4). Bielefeld: Schneider.
- Humboldt, Alexander von (1845). *Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung* (Band 1). Stuttgart: J. G. Cotta'scher Verlag. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.4717>
- Ilme-Tuchel, Beate (1998). Die innenpolitische Entwicklung der DDR zwischen 1949 und 1989. *Politische Bildung*, 31(4), 42–53.
- Ihrer, Emma (1893). *Die Organisation der Arbeiterinnen Deutschlands. Ihre Entstehung und Entwicklung*. Berlin: Selbstverlag der Verfasserin. <https://library.fes.de/pdf-files/netzquelle/01724.pdf>

- Ihrer, Emma (1898). *Die Arbeiterinnen im Klassenkampf. Anfänge der Arbeiterinnen-Bewegung, ihr Gegensatz zur bürgerlichen Frauenbewegung und ihre nächsten Aufgaben*. Hamburg: Verlag der Generalkommission der Gewerkschaften Deutschlands. <https://library.fes.de/pdf-files/netzquelle/01719.pdf>
- Ilsen, Almut & Rathenow, Bettina (2022). Almut Ilsen und Bettina Rathenow im Gespräch mit Bettina Einhorn. ‚Jung, weiblich, feindlich-negativ‘. Die Frauen für den Frieden in Ost-Berlin. In Karin Aleksander, Ulrike E. Auga, Elisaveta Dvorakk, Kathleen Heft, Gabriele Jähert & Heike Schmikat (Hrsg.), *Feministische Visionen vor und nach 1989. Geschlecht, Medien und Aktivismen in der DDR, BRD und im östlichen Europa* (S. 111–124). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3142v08.8>
- Institut für Erwachsenenbildung Leipzig (Hrsg.) (1964). *Beiträge zur sozialistischen Erwachsenenbildung*. Karl-Marx-Stadt: Institut für Fachschulwesen der Deutschen Demokratischen Republik.
- Jänichen, Traugott & Friedrich, Norbert (2005). Geschichte der sozialen Ideen im deutschen Protestantismus. In Walter Euchner, Helga Grebing, Franz-Josef Stegmann, Peter Langhorst, Traugott Jänichen & Norbert Friedrich (Hrsg.) (2005), *Geschichte der sozialen Ideen in Deutschland. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 873–1103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jaster, Alexandra (2019). Recht und Weiterbildung. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jelich, Franz-Josef & Haußmann, Robert (Hrsg.) (2000). *Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Überblick* (Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 12). Essen: Klartext.
- Jelich, Franz-Josef & Schneider, Günter (Hrsg.) (1999). *Orientieren und gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen Bildung und sozialen Bildung von Arbeit und Leben in Nordrhein-Westfalen*. Essen: Klartext.
- Jelich, Franz-Josef, Lütgert, Gert & Petri, Roland (Hrsg.) (1995). *Kritisches Bewußtsein und engagiertes Handeln. Zur Geschichte und Aktualität der Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Hessen* (Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 4). Essen: Klartext.
- Jesse, Eckhard (2013). Das ‚Parteiensystem‘ in der DDR. In Oskar Niedermayer (Hrsg.), *Handbuch Parteienforschung* (S. 711–738). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18932-1_25
- Jesse, Eckhard (1994). War die DDR totalitär? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40, 12–23. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/537082/apuz-40-1994/>
- Jordan, Carlo (1993). Im Wandel: Ökologiebewegung und Grüne im Osten. In Gerda Haufe & Karl Bruckmeier (Hrsg.), *Die Bürgerrechtsbewegungen in der DDR und in den ostdeutschen Ländern* (S. 219–239). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jordan, Stefan (2021). *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft – Orientierung Geschichte* (5., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838557601>

- Jung, Hans-Gernot (1972). Evangelische Akademien – ihr Selbstverständnis und ihr Verhältnis zur Erwachsenenbildung. In Friedrich Ziegel (Hrsg.), *Chancen des Lernens. Evangelische Beiträge zur Erwachsenenbildung* (S. 104–119). München: Claudius.
- Jung, Martin (2014). *Kirchengeschichte*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Junge, Hermann (1948). Den Freunden der Evangelischen Akademie. Evangelische Akademie der Hamburger Landeskirche. *Archiv der Evangelischen Akademie Hamburg*. Ordner „Veranstaltungspläne und Vorläufer seit 1947 bis 15. Juni 1970“.
- Jüttner, Wolfgang (1984). Arbeiterbildung 1905/06 bis zum Ersten Weltkrieg. In Wolfgang Jüttner, Peter Krug & Jörg Wollenberg, *Geschichte der Arbeiterbildung. Von den Anfängen bis zum Faschismus* (S. 117–163). Hannover: Bildungsvereinigung Arbeit und Leben, Niedersachsen e. V.
- Käpplinger, Bernd (2022). Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik – Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gießen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (45)2, 275–293. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00209-7>
- Käpplinger, Bernd (2025). Social Change by Right-Wing Movements. The Ideas of Bruno Tanzmann, die Artamanen Movement and the Volkshochschule Movement in Germany. In Barry Hake, Kirsi Ahonen & Christian Stifter (Hrsg.), *Reformers, Activists, Intellectuals and the Circulation of Knowledge: Studies in Social, Cultural, and Popular Educational Movements in Europe 1815–1970* (S. 103–118). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kaiser, Arnim (1989). Salons und Gesellschaften. In Arnim Kaiser (Hrsg.), *Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, S. 133–142). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kaiser, Arnim (Hrsg.) (1989a). *Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. Theorien, Adressaten, Projekte, Methoden*. München: Olzog.
- Kallenbach, Hans (1975). Geschichte der evangelischen Akademien. In Franz Pöggeler (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung. Geschichte der Erwachsenenbildung* (Band 4, S. 197–208). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kant, Immanuel (1784, Dezember) Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 12, 481–494. https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17
- Kant, Immanuel (1803). *Über Pädagogik*. Hrsg. von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Immanuel_Kant_Über_Pädagogik_Königsberg_1803.pdf
- Kastner, Monika, Lenz, Werner & Schlögl, Peter (Hrsg.) (2019). *Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft*. Wien: Löcker.
- Karsch, Margret (2017). *Feminismus. Geschichte – Positionen* (Schriftenreihe, Band 1667). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kehrbaum, Tom (2021). *Zwischenmenschliche Bildung und politische Handlungsfähigkeit. Eine Theorie der Praxis gewerkschaftlicher Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1748>

- Keilhacker, Martin (1929). *Das Universitäts-Ausdehnungsproblem in Deutschland und Deutsch-Oestreich dargestellt auf Grund der bisherigen Entwicklung* (Schriften für Erwachsenenbildung, Band 3). Stuttgart: Silberburg.
- Keim, Helmut & Urbach, Dietrich (1976). *Volksbildung in Deutschland 1933–1945. Einführung und Dokumente*. Braunschweig: Georg Westermann.
- Keim, Wolfgang (2013). Erwachsenenbildung. In Wolfgang Keim & Ulrich Schwerdt (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Band 2: Praxisfelder und berufliche Handlungssituationen* (S. 877–927). Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04839-1>
- Kerb, Heinz, Kuttner, Erich & Wittelshöfer, Fritz (1909). Aufruf an die Studierenden der Berliner Hochschulen. In Bernhard Schoßig (Hrsg.) (1987), *Die studentischen Arbeiter-Unterrichtskurse in Deutschland* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, S. 83). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ketteler, Wilhelm Emmanuel von (1864). Die Arbeiterfrage und das Christentum. In Alfons Benning (Hrsg.) (1971), *Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung. Eine Auswahl* (S. 69–74). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Klafki, Wolfgang (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klein, Edwin & Weick, Edgar (1970). Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 10(4), 342–351.
- Klein, Gotthard (1996). *Der Volksverein für das katholische Deutschland (1890–1933). Geschichte, Bedeutung, Untergang*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Klein, Gotthard (2017). *Der Volksverein für das katholische Deutschland (1890–1933)*. Internetportal Rheinische Geschichte. Abgerufen am 31. Januar 2025, von <https://www.rheinische-geschichte.lvr.de/Epochen-und-Themen/Themen/der-volksverein-fuer-das-katholische-deutschland-1890-1933/DE-2086/lido/57d12812963b54.15744576>
- Klein, Thomas (2007). ‚Frieden und Gerechtigkeit!‘ Die Politisierung der Unabhängigen Friedensbewegung in Ost-Berlin während der 80er Jahre. Köln: Böhlau.
- Kleinert, Hubert (2019). *Das geteilte Deutschland. Die Geschichte 1945–1990*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21740-2>
- Kleßmann, Christoph (1981). Politische Rahmenbedingungen in der SBZ/DDR 1945 bis 1952. In Manfred Heinemann (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich* (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 5, S. 229–244). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kleßmann, Christoph (2000). Arbeiter im ‚Arbeiterstaat‘. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 50, o. S. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/25293/arbeiter-im-arbeiterstaat/>
- Kleßmann, Christoph (2007). Arbeiter im ‚Arbeiterstaat‘ DDR. *Deutsche Traditionen, sowjetisches Modell, westdeutsches Magnetfeld. Geschichte der Arbeiter und Arbeiterbewegung in Deutschland seit dem Ende des 18. Jahrhunderts* (Band 14). Bonn: J. H. W. Dietz Nachf.

- Kleßmann, Christoph (2009). Die DDR als Geschichte – Entwicklungen und Konturen der Forschung. In Heidi Behrens, Paul Ciupke & Norbert Reichling (Hrsg.), *Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (Politik und Bildung, Band 51, S. 61–76). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kleßmann, Christoph, Misselwitz, Hans & Wichert, Günter (1999). Vorwort in dies. (Hrsg.), *Deutsche Vergangenheiten – eine gemeinsame Herausforderung. Der schwierige Umgang mit der doppelten Nachkriegsgeschichte* (S. 9–13). Berlin: Ch. Links.Kluchert, Gerhard, Horn, Klaus-Peter, Groppe, Carola & Caruso, Marcelo (Hrsg.) (2021). *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Knabe, Hubertus (1988). Neue soziale Bewegungen im Sozialismus: Zur Genesis alternativer politischer Orientierungen in der DDR. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 551–569.
- Knauer, Arnold, Schneider, Gottfried & Stanke, Volkmar (1973). *Weiterbildung in der DDR. Wege und Möglichkeiten in der sozialistischen Gesellschaft*. Berlin: Panorama DDR.
- Knierim, Alfred & Schneider, Johannes (1978). *Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg* (Materialien zur Erwachsenenbildung). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Knoll, Joachim H. (1973). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Knoll, Joachim H. & Siebert, Horst (Hrsg.) (1968). *Erwachsenenbildung. Erwachsenenqualifizierung. Darstellung und Dokumente der Erwachsenenbildung in der DDR*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Knoll, Jörg, Lehnert, Marion Annett & Otto, Volker (Hrsg.) (2007). *Gestalt und Ziel* (Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung). Leipzig: Pro Leipzig.
- Kocka, Jürgen (1986). *Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kocka, Jürgen (1994). Ein deutscher Sonderweg. Überlegungen zur Sozialgeschichte der DDR. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40, 34–45. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/537082/apuz-40-1994/>
- Kocka, Jürgen (2002). Sozialgeschichte. In Stefan Jordan (Hrsg.), *Lexikon Geschichtswissenschaft, Hundert Grundbegriffe* (S. 265–269). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Kolb, Eberhard & Schumann, Dirk (2022). *Die Weimarer Republik. Oldenbourg Grundriss der Geschichte* (Band 16, 9., durchgesehene und erweiterte Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110797916>
- Kolping, Adolph (1848). Ein Wort über Volksvereine und der ‚katholische Jünglingsverein zu Elberfeld‘. In Alfons Benning (Hrsg.) (1971), *Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung. Eine Auswahl* (S. 39–45). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kolping, Adolph (1848a). Der Gesellenverein, eine Volksakademie. In Alfons Benning (Hrsg.) (1971), *Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung. Eine Auswahl* (S. 46–52). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kolping, Adolph (1852). Für ein Gesellenhospiz. In *Kolpingschriften, Band 4*. <https://www.kolpinghaeuser.de/ueber-uns/geschichte>

- Kolpingwerk (o. J.). *Verbandsgeschichte*. Köln. <https://kolpingwerkstatt.de/verbandliches/geschichte>
- Kommunistische Partei Deutschlands (1945). *Dienstag politischer Schulungstag* (Aufruf veröffentlicht in Deutsche Volkszeitung vom 8. Juli 1945). In Josef Olbrich & Hanns-Albrecht Schwarz (Hrsg.) (1991), *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945* (S. 475). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Königsteiner Beschlüsse vom 30. September 1951. In Josef Olbrich & Hanns-Albrecht Schwarz (Hrsg.), *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945* (S. 321–322). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kosellek, Reinhart (1975/2020). ‚Erfahrungsraum‘ und ‚Erfahrungshorizont‘ zwei historische Kategorien. In Reinhart Kosellek (2020), *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (11. Aufl., S. 349–374). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Kötzing, Andreas (2024). Vom ‚Wir‘ zum ‚Ich‘. Plädoyer für ein Ende der Deutschland-Debatten. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 33–35, 4–8. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/fokus-ostdeutschland-2024/551113/vom-wir-zum-ich/>
- Kowalczuk, Ilko-Sascha (2003). *Das bewegte Jahrzehnt. Geschichte der DDR von 1949 bis 1961*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kracht, Hans-Joachim (1993). *Adolph Kolping. Priester, Pädagoge, Publizist im Dienst christlicher Sozialreform*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kracht, Hans Joachim (1975) (Hrsg.). *Adolph Kolping Schriften. Band 1: Dokumente – Tagebücher Gedichte*. Köln: Kolping-Verlag GmbH.
- Kraul, Margret (1991). Höhere Mädchenschulen. In Christa Berg (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs* (S. 279–303). München: C. H. Beck.
- Krautwald, Barbara (2021). *Bürgerliche Frauenbilder im 19. Jahrhundert. Die Zeitschrift „Der Bazar“ als Verhandlungsform weiblichen Selbstverständnisses*. Historische Geschlechterforschung, Band 4. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839457573>
- Kreisvolkshochschule Rudolstadt (Hrsg.) (1994). *75 Jahre Volkshochschule Rudolstadt 1919–1994* (Festschrift). Blankenburg: Harfe-Verlag.
- Kretschmann, Carsten (2003). Einleitung: Wissenspopularisierung – ein altes, neues Forschungsfeld. In Carsten Kretschmann (Hrsg.), *Wissenspopularisierung. Konzepte der Wissensverbreitung im Wandel* (S. 7–21). Berlin: Akademie.
- Krinn, Carsten (2007). *Zwischen Emanzipation und Edukationismus. Anspruch und Wirklichkeit der Schulungsarbeit der Weimarer KPD* (Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 22). Essen: Klartext.
- Krüger, Thomas (2025). ‚Politische Bildung ist kein Sanatorium.‘ Thomas Krüger hört als Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung auf. Ein Gespräch über die Gefahren durch antidemokratische Strömungen. *Süddeutsche Zeitung* vom 2. September 2025. 80, Nr. 201, 10.

- Krug, Peter (1984). Von den Anfängen der Arbeiterbildung (1848) bis zur Durchführung der organisierten und systematisierten Bildungsarbeit 1905. In Wolfgang Jüttner, Peter Krug & Jörg Wollenberg, *Geschichte der Arbeiterbildung. Von den Anfängen bis zum Faschismus* (S. 27–84). Hannover: Bildungsvereinigung Arbeit und Leben, Niedersachsen e. V.
- Kruse, Peter (Hrsg.) (2002). *Glaubwürdig: 50 Jahre Kirchlicher Dienst in der Arbeitswelt (KDA) der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche*. Kiel: Lutherische Verlagsgesellschaft.
- Kubiak, Daniel (2020). Deutsch-deutsche Identitäten in der Nachwendegeneration. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28–29, 35–39. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/312271/deutsch-deutsche-identitaeten-in-der-nachwendegeneration/>
- Kühne (1920). Vortrag über die ‚Wirtschaftsschulen‘ bei der Reichsschulkonferenz in Berlin 1920. Abgedruckt in Otto Neuloh (1930), *Arbeiterbildung im neuen Deutschland* (S. 144–145). Leipzig: Verlag von Quelle und Meyer.
- Künzel, Klaus (1974). Geschichtsforschung und historisches Bewußtsein in der Erwachsenenbildung. In Joachim Knoll (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis* (S. 280–302). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Küpper, Erika (1987). Die höheren Mädchenschulen. In Karl-Ernst Jeismann & Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches* (S. 180–191). München: C. H. Beck.
- Küppers, Heinz (1949). ‚Arbeit und Leben‘ – ein neuer Weg. *Gewerkschaftliche Praxis*, 10, 298–300. Wieder abgedruckt in Josef Olbrich & Hanns-Albrecht Schwarz (Hrsg.), *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945* (S. 317–320). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Laack, Fritz (1960). *Auftakt freier Erwachsenenbildung. Geschichte und Bedeutung der ‚Pflanzschule für tüchtige Commünevorstände und Ständedeputierte‘ in Rendsburg 1842–1848*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Laack, Fritz (1966). Die erste Erwachsenen-Schule in Rendsburg 1842–1849. *Blätter für Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein*, 33–34, 4–11.
- Laack, Fritz (1968). *Die Rolle der Heimvolkshochschule in der Bildungsgesellschaft*. Weinheim: Beltz.
- Laack, Fritz (1984). *Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Labitzke, Horst (1995). Volkshochschule Dessau – die älteste in Mitteldeutschland. In Detlef Oppermann & Paul Röhrig (Hrsg.), *75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zu Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung* (S. 139–157). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lange-Quassowski, Jutta-B. (1981). Amerikanische Westintegrationspolitik, Re-Education und deutsche Schulpolitik. In Manfred Heinemann (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich* (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 5, S. 53–67). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Langewiesche, Dieter (1989). Erwachsenenbildung. In Dieter Langewiesche & Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: Die Weimarer Zeit und die nationalsozialistische Diktatur 1918–1945* (S. 337–370). München: C. H. Beck.
- Lashen, Emmi (1921). Übersicht über die Träger der bestehenden Volkshochschulen in Deutschland. In Leopold von Wiese (Hrsg.), *Soziologie des Volksbildungswesens* (Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln, Band 1, S. 127–147). München: Duncker & Humblot.
- Lassalle, Ferdinand (1863). *Arbeiterprogramm. Über den besondern Zusammenhang der gegenwärtigen Geschichtsperiode mit der Idee des Arbeiterstandes*. Zürich: Verlag von Wegner & Zeller. <https://library.fes.de/pdf-files/bibliothek/bestand/a85-05723.pdf>
- Lauer, Jochen (1998). Die Verfassungsgebung der SBZ 1945–1949. ‚Errichten wir die Diktatur des Proletariats, dann werden alle Dinge klar und einfach‘. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 32–33, 29–41.
- Lehmann Steffi, Jakob (2022). Jugendpolitik in der DDR – Anspruch und Wirkung ausgewählter Bildungsmaßnahmen. In Jakob Beneke (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Erziehungs- und Bildungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (S. 227–245). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Leibing, Franz (1872). Die deutsche Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung. *Die Gartenlaube*, 37, 602–603. https://de.wikisource.org/wiki/Die_deutsche_Gesellschaft_für_Verbreitung_von_Volksbildung
- Leistner, Alexander (2016). *Soziale Bewegungen. Entstehung und Stabilisierung am Beispiel der unabhängigen Friedensbewegung in der DDR*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Lemke, Christiane (1991). *Die Ursachen des Umbruchs 1989. Politische Sozialisation in der ehemaligen DDR*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lemke, Michael (1997). Die Sowjetisierung der SBZ/DDR im ost-westlichen Spannungsfeld. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 6, 41–53.
- Lenhard, Philipp (2021). *Antisemitismus in Deutschland nach 1945. Dossier Jüdisches Leben in Deutschland nach 1945*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/juedisches-leben-348/juedisches-leben-348/341628/antisemitismus-in-deutschland-nach-1945/>
- Lenz, Ilse (2017). Genderflexer? Zum gegenwärtigen Wandel der Geschlechterordnung. In Ilse Lenz, Sabine Evertz & Saida Ressel (Hrsg.), *Geschlecht im flexibilisierten Kapitalismus? Neue Ungleichheiten* (S. 181–222). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15348-9_10
- Lenz, Ilse (Hrsg.) (2008). *Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leonhard, Wolfgang (1994). Die Etablierung des Marxismus-Leninismus in der SBZ/DDR (1945–1955). *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40, 3–11.
- Lesky, Michael (2025). Dimensionen der aufsuchenden (politischen) Bildungsarbeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 75(2), 65–70. <https://doi.org/10.3278/HBV2502W007>

- Leßner, Friedrich (1898/1975). Vor 1848 und nachher. Erinnerungen eines alten Kommunisten. In Friedrich Leßner (Hrsg.), *Ich brachte das kommunistische Manifest zum Drucker* (S. 43–157). Berlin: Dietz.
- Levenstein, Adolf (Hrsg.) (1909). *Arbeiter-Philosophen und -Dichter. Band 1: Blech- Berg- Metall- und Textilarbeiter, Sticker, Handschuhmacher, Bäcker, Buchdrucker, Weberinnen und Dienstmädchen*. Berlin: Eberhard Frowein.
- Lewalter, Doris, Diedrich, Jennifer, Goldhammer, Frank, Köller, Olaf & Reiss, Kristina (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Liebknecht, Wilhelm (1872/1904). *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872* (Neue Aufl.). Berlin: Verlag der Expedition des „Vorwärts“ – Berliner Volksblatt. <https://www.digitale-samm-lungen.de/de/view/bsb11128194?page=1>
- Lila Offensive (Hrsg.) (1990). *Frauen in die Offensive*. Berlin: Karl Dietz. https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/meta-objekt/frauen-in-die-offensive.-texte-und-arbeits-papiere-dergruppe-%22lila-offensive%22/14692spinnboden#?id=14692spinnboden_2&open=&c=&m=&s=&cv=&xywh=-387%2C-1%2C2526%2C2526
- Limmer, Hans (1996). *Die deutsche Gewerkschaftsbewegung. Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Ein kritischer Grundriß* (13. Aufl.). München: Günter Olzog.
- Lochner, Norbert (1968). *Gegenwart und Zukunft der Heimvolkshochschulen in Deutschland* (Beiträge zur Erwachsenenbildung). Osnabrück: A. Fromm.
- Lohmann, Ulrich (2015). *Zur Staats- und Rechtsordnung der DDR. Juristische und sozialwissenschaftliche Beiträge 1977–1996*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05136-5>
- Loth, Wilfried (1984). *Katholiken im Kaiserreich. Der politische Katholizismus in der Krise des wilhelminischen Deutschlands*. Düsseldorf: Droste.
- Loth, Wilfried (1997). Die deutschen Sozialkatholiken in der Krise der Fin de Siècle. In Jochen-Christoph Kaiser & Wilfried Loth (Hrsg.), *Soziale Reform im Kaiserreich. Protestantismus, Katholizismus und Sozialpolitik* (S. 128–141). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Lotze, Heiner (1930). Die ehemaligen Schüler von Dreißigacker. In Ilse Theiß & Heiner Lotze (Hrsg.), *Dreißigacker Volkshochschule / Erwachsenenbildung* (S. 29–34). Jena: Eugen Diederichs.
- Lotze, Heiner (1949). Arbeit und Leben. Ein neuartiger Bereich der Volkshochschularbeit. *Kulturarbeit*, 8, 188–189. Abgedruckt in Josef Olbrich & Hanns-Albrecht Schwarz (Hrsg.), *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945* (S. 312–316). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Ludwig, Joachim & Zeuner, Christine (Hrsg.) (2006). *Zukunft? Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim: Juventa.
- Ludwig, Heiner & Schroeder, Wolfgang (1990). Einleitung. In Heiner Ludwig & Wolfgang Schroeder (Hrsg.), *Sozial- und Linkskatholizismus: Erinnerung – Orientierung – Befreiung* (S. 7–99). Frankfurt a. M.: Josef Knecht.

- Lundgreen, Peter (2000). Bildung und Bürgertum. In Peter Lundgreen (Hrsg.), *Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereichs (1986–1997)* (S. 173–194). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lutz, Katja (2014). *Die evangelische Kirche in Württemberg während der Industrialisierung. Aspekte eines komplexen Beziehungsgeflechts mit dem Fallbeispiel Cannstadt* (Dissertationschrift). Stuttgart: Universität Stuttgart, Historisches Institut. <http://dx.doi.org/10.18419/opus-5397>
- Lutzebäck, Rolf (1991). *Die Bildungspolitik der britischen Militärregierung im Spannungsfeld zwischen ‚education‘ und ‚reeducation‘ in ihrer Besatzungszone, insbesondere in Schleswig-Holstein und Hamburg in den Jahren 1945–1947* (2 Bände). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Maas, Ina-Maria (2019). *Utopie und Politik. Potenziale kreativer Politikgestaltung*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839448427>
- Malycha, Andreas (2011). *Geschichte der DDR* (Informationen zur politischen Bildung/izbp Nr. 312, 3). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mandel, Birgit & Wolf, Birgit (2020). *Staatsauftrag ‚Kultur für alle‘. Ziele, Programm und Wirkungen kultureller Teilhabe und Kulturvermittlung in der DDR* (Schriften zu Kultur- und Museumsmanagement). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839454268>
- Markus, Bernd & Sprink, Rolf (2019). Letzte Möglichkeit Volkshochschule. In Josef Schrader & Ernst Dieter Rossmann (Hrsg.), *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags* (S. 146–147). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Marquard, Odo (1980). Der angeklagte und entlastete Mensch in der Philosophie des 18. Jahrhunderts. In Bernhard Fabian, Wilhelm Schmidt-Biggemann & Rudolf Vierhaus (Hrsg.), *Deutschlands kulturelle Entfaltung Die Neubestimmung des Menschen* (Studien zum 18. Jahrhundert, Band 2/3, S. 193–210). München: Kraus-Thomson Organization.
- Martin, Anne (2001). Ausbau des MfS. In Stiftung Haus der Geschichte des Bundesrepublik Deutschland. *Zeitgeschichtliches Forum Leipzig* (Hrsg.), *Einsichten. Diktatur und Widerstand in der DDR* (S. 184–189). Leipzig: Reclam.
- Martiny, Friedrich (1977). *Die Evangelischen Akademien: Kirche zwischen Anpassung und Parteilichkeit. Ein Beitrag zum Problem des gesellschaftlichen Handelns in der Kirche* (Europäische Hochschulschriften, Reihe XXIII: Theologie, Band 97). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Mau, Steffen (2024). *Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt*. Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2024a). Ausgebremste Demokratisierung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 33–35, 9–14. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/fokus-ostdeutschland-2024/551114/ausgebremste-demokratisierung/>
- Mayer, Christine (2005). Erziehung und Schulbildung für Mädchen. In Notger Hammerstein & Ulrich Hermann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 188–211). München: C. H. Beck.
- Meckel, Markus & Gutzeit, Martin (1994). *Opposition in der DDR. Zehn Jahre kirchliche Friedensarbeit – kommentierte Quellentexte*. Köln: Bund.

- Meier, Artur (1964). *Proletarische Erwachsenenbildung. Die Bestrebungen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung zur systematischen sozialistischen Bildung und Erziehung* (Dissertation, Humboldt Universität zu Berlin). Hamburg: Spartakus GmbH 1971.
- Meier, Christoph (1979). *Kirchliche Erwachsenenbildung: ein Beitrag zu ihrer Begründung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meier, Christoph (1981). *Zur Geschichte der christlich motivierten Erwachsenenbildung* (Informationspapier der zentralen Arbeits- und Studienstelle der DEAE Nr. 42/1982). Karlsruhe: Zentrale Arbeits- und Studienstelle der DEAE.
- Meilhammer, Elisabeth (2000). *Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1919*. Köln: Böhlau.
- Meilhammer, Elisabeth (2007). ‚Kosmos‘ (1845–1862) von Alexander von Humboldt. In Ralf Koerrenz, Elisabeth Meilhammer & Käthe Schneider (Hrsg.), *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung* (S. 173–195). Jena: Edition Paideia.
- Meilhammer, Elisabeth (2021). Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung. In Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann, Jörg-W. Link & Sylvia Schütze (Hrsg.), *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte: vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 275–294). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meinl, Kurt (1995). Die Volkshochschule Jena – Aspekte ihrer Entwicklung im Wandel der staatlichen Machtverhältnisse. In Detlef Oppermann & Paul Röhrig (Hrsg.), *75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zu Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung* (S. 111–138). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meisel, Klaus (Hrsg.) (1993). *Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Recherchen, Momentaufnahmen, Explorationen* (Berichte – Materialien – Planungshilfen). Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Mendelssohn, Moses (1784, September). Über die Frage: Was heißt aufklären? *Berlinische Monatsschrift*, 4, 193–200. https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/mendelssohn_aufklaeren_1784?p=1
- Messerschmidt, Astrid (2010). Widersprüche der Mündigkeit. Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch einer „Erziehung zur Mündigkeit“ unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen. In Klaus Ahlheim & Matthias Heyl (Hrsg.), *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute* (S. 126–147). Hannover: Offizin-Verlag.
- Meyer, Annette (2018). *Die Epoche der Aufklärung* (2., aktualisierte Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110461336>
- Meyer, Heinz H. (1996). Das Volkshochschulheim Dreißigacker vor Augen ... Streifzüge mit Eduard Weitsch. In Paul Ciupke & Franz-Josef Jelich (Hrsg.), *Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Insitutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik* (Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 6, S. 37–48). Essen: Klartext.
- Meyer, Klaus (1969). *Arbeiterbildung in der Volkshochschule: Die ‚Leipziger Richtung‘. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkshochschule in den Jahren 1922–1933* (Materialien zur Erwachsenenbildung). Stuttgart: Ernst Klett.

- Mezirow, Jack (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, Jack (2007). Adult Education and Empowerment for Individual and Community Development. In Brid Connolly, Ted Fleming, David McCormack & Anne Ryan (Eds.), *Radical Learning for Liberation 2* (pp. 10–17). Dublin: Maynooth Adult and Community Education.
- Mezirow, Jack (2012). Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In Edward W. Taylor & Patricia Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning* (pp. 73–95). San Francisco: Jossey Bass.
- Michel, Ernst (1926). Die Akademie der Arbeit. *Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft der deutschen Kultur*, Sonderheft zur Arbeiterbildungsfrage, 18, 302.
- Michel, Ernst (Hrsg.) (1931). *Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main, 1921–1931* (Festschrift). Frankfurt a. M.
- Miethe, Ingrid (1999). *Frauen in der DDR-Opposition. Lebens- und kollektivgeschichtliche Verläufe in einer Frauenfriedensgruppe* (Forschung Politikwissenschaft, Band 36). Opladen: Leske + Budrich.
- Miethe, Ingrid (2006). Die Arbeiter- und Bauernfakultät (ABF) als Forschungsgegenstand der Bildungs- und Hochschulgeschichte der DDR. Eine Bestandsaufnahme. *Die Hochschule*, 1, 170–183. https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/06_1/Miethe_ABF.pdf
- Miethe, Ingrid (2007). *Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Miethe, Ingrid & Schiebel, Martina (2008). *Biographie, Bildung und Institution. Die Arbeiter- und Bauernfakultäten in der DDR*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Milani, Brian (2002). From Opposition to Alternatives. Postindustrial Potentials and Transformative Learning. In Edmund O’Sullivan, Maish Morell & Mary Ann O’Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Practice* (pp. 47–58). New York: Palmgrave. https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4_5
- Miles, Angela (2002). Feminist Perspectives on Globalization and Integrative Transformative Learning. In Edmund O’Sullivan, Amish Morell & Mary Ann O’Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Practice* (p. 23–33). New York: Palmgrave. https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4_3
- Miller, Susanne, Potthoff, Heinrich & Schmidt, Helmut (2008). *Kleine Geschichte der SPD 1848–2002* (8. Aufl.). Bonn: Dietz.
- Minister für Volksbildung (1959). Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember 1959. Abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone* (S. 175–182). Heidelberg: Quelle und Meyer.

- Ministerium für Volksbildung (1964). Lehrplan für das Fach Staatsbürgerkunde an den Allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Veröffentlicht am 30. Juni 1964 [Auszug]. Abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone* (S. 383–387). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Ministerrat der DDR (1960). Grundsätze zur weiteren Entwicklung des Systems der Berufsbildung in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 30. Juni 1960. [Auszug]. Abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone* (S. 199–214). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Ministerrat der DDR (1965). Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965. Abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone* (S. 387–420). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Ministerrat der DDR und Bundesvorstand des FDGB (1979). Für eine weitere Erhöhung des Niveaus der Erwachsenenbildung. Gemeinsamer Beschluss des Ministerrats der DDR und Bundesvorstandes des FDGB vom 21. Juni 1979. Abgedruckt in Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen (Hrsg.) (1990), *Volkshochschule in beiden Teilen Deutschlands. Erste gemeinsame Arbeitstagung am 28./29. 1.1990 in Hannover. Dokumentation und Materialien* (S. 119–122). Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen.
- Missiroli, Antonio (1988). *Die Deutsche Hochschule für Politik* (Schriften der Friedrich Naumann Stiftung. Liberale Texte). Sankt Augustin: Comdok Verlagsabteilung.
- Mockrauer, Franz (1962). *Die schwedische Erwachsenenbildung und der Staat*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Moeller, Bernd (2012). *Geschichte des Christentums in Grundzügen* (UTB, 8. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.36198/9783838509051>
- Möller, Svenja, Zeuner, Christine & Grotluschen, Anke (Hrsg.) (2011). *Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien*. Weinheim: Juventa.
- Moritz, Torsten (2000). *Gruppen der DDR-Opposition in Ost-Berlin – gestern und heute. Eine Analyse der Entwicklung ausgewählter Ost-Berliner Oppositionsgruppen vor und nach 1989*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Mühlhoff, Rainer, Breljak, Anja & Slaby, Jan (Hrsg.) (2019). *Affekt Macht Netz: Auf dem Weg zu einer Sozialtheorie der Digitalen Gesellschaft*. (Digitale Gesellschaft, Band 22). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839444399>
- Müller, Dirk H. (1996). *Arbeiter – Katholizismus – Staat: Der Volksverein für das katholische Deutschland und die katholischen Arbeiterorganisationen in der Weimarer Republik*. Bonn: J. H. W. Dietz Nachf.
- Müller, Helmut M. (2002). *Deutsche Geschichte in Schlaglichtern*. In Zusammenarbeit mit weiteren Autoren und der Brockhaus-Redaktion. Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Nachtwey, Oliver (2016). *Die Abstiegs-gesellschaft. Das Aufbegehren der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

- Nave-Herz, Rosemarie (1997). *Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung. <https://www.politische-bildung.de/niedersachsen/frauenbewegung.pdf>
- Negt, Oskar (1968/1975). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung* (1. bis 6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, Oskar (1976). Plädoyer für einen neuen Bildungsbegriff. In Oskar Negt (Hrsg.), *Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über den Zusammenhang von Moral, Politik, Geschichte und Moral*. (S. 357–366). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Negt, Oskar (1986/1991). Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘. *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen* (8–10), 4/5, 32–44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats beim internationalen Symposium „Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie“ 1986 in Linz, Österreich].
- Negt, Oskar (1987). Marxismus und Arbeiterbildung – ein Wort zu meinen Kritikern. In Adolf Brock, Wolfgang Hindrichs, Hans Dieter Müller & Oskar Negt (Hrsg.), *Lernen und Verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung* (S. 36–80). Marburg: Schüren.
- Negt, Oskar (1991). ‚Lernen aus der Geschichte‘ – Geschichte in der politischen Bildung. In Adolf Brock, Oskar Negt & Nikolaus Richartz (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Praxis. Beiträge zur Arbeiterbildung als politische Bildung* (S. 56–73). Köln: Bund.
- Negt, Oskar (1993). Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. *Gewerkschaftliche Monatshefte*, 11, 657–668.
- Negt, Oskar (2010). *Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar (2012). *Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen*. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar (2013). Emanzipation ist der Ausgangspunkt von allem: Zu einem Schlüsselbegriff politischer Bildung. In Klaus-Peter Hufer, Theo W. Länge, Barbara Menke, Bernd Overwien & Laura Schudoma (Hrsg.), *Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung* (S. 35–37). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Negt, Oskar (2016). *Überlebensglück. Eine autobiographische Spurensuche*. Göttingen: Steidl.
- Neubert, Ehrhart (1997). *Geschichte der Opposition in der DDR 1949–1989*. Berlin: CH. Links.
- Neuloh, Otto (1930). *Arbeiterbildung im neuen Deutschland*. Leipzig: Verlag von Quelle und Meyer.
- Neuner, Gerhart (1973). Probleme der Bildung im Sozialismus. In Gerhart Neuner, Robert Rompe & Kurt Eichhor (Hrsg.), *Probleme der Bildung im Sozialismus. Sitzungsberichte des Plenums und der problemgebundenen Klassen der Akademie der Wissenschaften der DDR. Jahrgang 1972 – Nr. 4* (S. 3–29). Berlin: Akademie-Verlag. Reprint Berlin: De Gruyter 2021.
- Neuner, Gerhart (1997). Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(2), 261–278.

- Nicolai, Friedrich (1799). *Über meine gelehrte Bildung, über meine Kenntniß der kritischen Philosophie und meine Schriften dieselben betreffend und über die Herren Kant, J. B. Erhard, und Fichte*. Berlin und Stettin. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10041857?page=1>
- Niehuis, Edith (1973). *Analyse der Erwachsenenbildung in der BRD und der DDR*. Heidelberg: Quelle und Meyer, UTB.
- Niggemann, Heinz (1981). *Emanzipation zwischen Sozialismus und Feminismus: Die sozialdemokratische Frauenbewegung im Kaiserreich* (Dissertation Universität Bochum). Wuppertal: Hammer.
- Niggemann, Heinz (Hrsg.) (1981a). Einleitung. In Heinz Niggemann (Hrsg.), *Frauenemanzipation und Sozialdemokratie* (S. 11–54). Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch.
- Niggemann, Wilhelm (1967). *Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933*. Osnabrück: A. Fromm.
- Nikolaides, Aliko, Eschenbacher, Saskia, Buergelt, Petra T., Gilpin-Jackson, Yabome, Welch, Marguerite & Misawa, Mitsunori (Eds.) (2022). *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7>
- Nipp-Stolzenburg, Luitgart, Mumm, Hans-Martin & Riese, Reinhard (1996). *„Volksbildung nötiger denn je ...“ 50 Jahre Volkshochschule Heidelberg. Beiträge zu ihrer Entwicklung und zur Geschichte ihrer Vorläufer*. Heidelberg: Heidelberger Verlagsanstalt.
- Notes on the Progress of Educational Reconstruction in the British Zone up to November 1945. Military Government. Education Branch, Main H. Q. Control Commission for Germany (BE). In Rolf Lutzebäck (1991), *Die Bildungspolitik der britischen Militärregierung im Spannungsfeld zwischen 'education' und 'reeducation' in ihrer Besatzungszone, insbesondere in Schleswig-Holstein und Hamburg in den Jahren 1945–1947* (2. Teilband, S. 1060–1073). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Notz, Gisela (2018). *Warum flog die Tomate? Die autonomen Frauenbewegungen der Siebzigerjahre* (Neuaufgabe). Neu-Ulm: AG SPAK.
- O’Sullivan, Edmund, Morell, Amish & O’Connor, Mary Ann (Eds.) (2002). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Practice*. New York: Palgrave.
- Oelkers, Jürgen (2004). Reformpädagogik. In Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 783–806). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelschlägel, Dieter (2013). Die Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost: Friedrich Siegmund Schulze. In Sabine Stövesand, Christoph Stoik & Ueli Trexler (Hrsg.), *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland–Schweiz – Österreich* (Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 4, S. 44–47). Opladen: Barbara Budrich.
- Oelschlägel, Dieter (2013a). Geschichte der Gemeinwesenarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. In Sabine Stövesand, Christoph Stoik & Ueli Trexler (Hrsg.), *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland–Schweiz – Österreich* (Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 4, S. 181–202). Opladen: Barbara Budrich.

- Ohse, Marc-Dietrich & Pollack, Detlef (2008). Dissidente Gruppen in der DDR (1949–1989). In Roland Roth & Dieter Rucht (Hrsg.), *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch* (S. 363–390). Frankfurt a. M.: Campus.
- Okunev, Nikolai (2021). *Red Met al. Die Heavy-Metal-Subkultur in der DDR*. Berlin: Ch. Lins.
- Olbertz, Jan H. (1994). Zwischen Systemgebundenheit und Variabilität – Erwachsenenbildung in der DDR. In Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität* (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 2, S. 295–319). Opladen: Leske + Budrich.
- Olbrich, Josef (1972). *Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Olbrich, Josef (1985). Anmerkung zur Bedeutung der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung. In Erhard Schlutz & Horst Siebert (Hrsg.), *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984* (Tagungsberichte Nr. 13, S. 236–245). Bremen: Universität.
- Olbrich, Josef (1991). Arbeiterbildung in der Phase der Rekonstruktion. In Josef Olbrich & Hanns-Albrecht Schwarz (Hrsg.), *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945* (S. 15–51). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Olbrich, Josef (1997). Die Heimvolkshochschule Dreißigacker – Ein pädagogischer Begriff? In Paul Ciupke & Franz-Josef Jelich (Hrsg.), *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit* (Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 8, S. 49–68). Essen: Klartext.
- Olbrich, Josef (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland* (Schriftenreihe, Band 371). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95032-1>
- Olbrich, Josef & Schwarz, Hanns-Albrecht (Hrsg.) (1991). *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Opelt, Karin (2004). *Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11772-8>
- Opelt, Karin (2004a). *Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung* (Forschung Erziehungswissenschaft, Band 189). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11772-8>
- Opelt, Karin (2005). *DDR-Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
- Opelt, Karin (2009). Geschichte der Erwachsenenbildung in der SBZ/DDR. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16090004>
- Opitz, Gerda (1984). *Ein Leben lang lernen*. Berlin: Dietz.
- Oppermann, Detlef & Röhrig, Paul (Hrsg.) (1995). *75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zu Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oppermann, Detlef (1989). Erwachsenenbildung als Nische? *Volkshochschule im Westen*, 2, 40–45.

- Pakschies, Günter ((1981). Re-Education und die Vorbereitung der britischen Bildungspolitik in Deutschland während des Zweiten Weltkriegs. In Manfred Heinemann (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich* (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 5, S. 103–113). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Paulus, Julia (2010). Geschichte der Erwachsenenbildung für Frauen. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16100132>
- Peschke, Kurt (1931). Zehn Jahre Heimvolkshochschule Tinz. *Vierteljahrshäfte der Berliner Gewerkschaftsschule*, 7, 23–26.
- Petersen, Katja (2010). Geschichte der Erwachsenenbildung in der Aufklärung. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16100071>
- Petersen, Katja (2013). ‚Denn keine größere Quaal kann es wohl geben als eine gänzliche Leerheit der Seele.‘ Karl Philipp Moritz‘ *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als Bildungsmedium Erwachsener im späten 18. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Picht, Werner (1919). *Die deutsche Volkshochschule der Zukunft. Eine Denkschrift*. Leipzig: Verlag von Quelle und Meyer.
- Picht, Werner (1920). Die Aufgaben der Arbeitsgemeinschaft. *Die Arbeitsgemeinschaft*, 1, 1–5.
- Picht, Werner (1920a). Wesen und Aufgabe der städtischen Volkshochschule. Vortrag gehalten auf der Volkshochschul-Tagung in Mohrkirch, September 1919. *Die Arbeitsgemeinschaft*, 1, 88–102.
- Picht, Werner (1926). Volkshochschule und Arbeiterschaft. In Werner Picht & Eugen Rosenstock. *Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912–1926* (Schriften für Erwachsenenbildung im Auftrage der Deutschen Schule für Volksforschung, Band 1, S. 42–47). Leipzig: Quelle und Meyer.
- Picht, Werner (1936/1950). *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland*. Braunschweig: Georg Westermann.
- Pöggeler, Franz (1965). *Katholische Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte 1918–1945*. München: Kösel-Verlag.
- Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1975). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung* (Band 4). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Pöggeler, Franz (1975a). Einleitung. In Franz Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung* (Band 4, S. 7–11). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Pöggeler, Franz (1978). Katholische Kirche und Erwachsenenbildung. In Ingeborg Wirth (Hrsg.), *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung* (S. 416–426). Paderborn: Schöningh.
- Pöggeler, Franz (1985). Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung als Aufgabe und Gegenstand der andragogischen Historiographie. In Erhard Schlutz & Horst Siebert (Hrsg.), *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984* (Tagungsberichte Nr. 13, S. 246–262). Bremen: Universität.

- Pöggeler, Franz (2007). ‚Mütterlichkeit‘ (1915) und ‚Bürgerliche Gemeinschaft und Volkstum‘ (1922) von Anton Heinen. In Ralf Koerrenz, Elisabeth Meilhammer & Käthe Schneider (Hrsg.), *Wegweisende Werke der Erwachsenenbildung* (Edition Paidea, S. 229–246). Jena: IKS Garamond.
- Pollack, Detlef (Hrsg.) (1990). *Die Legitimität der Freiheit: politisch alternative Gruppen in der DDR unter dem Dach der Kirche*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Pollack, Detlef (2000). *Politischer Protest. Politisch alternative Gruppen in der DDR*. Wiesbaden: Springer.
- Pollack, Detlef (2020). *Das unzufriedene Volk. Protest und Ressentiment in Ostdeutschland von der friedlichen Revolution bis heute*. Bielefeld: Transcript.
- Pollack, Detlef & Wielgos, Jan (Hrsg.) (2010). *Akteure oder Profiteure? Die demokratische Opposition in ostmitteleuropäischen Regimeumbrüchen 1989. Politische Kultur in den neuen Demokratien Europas*. Wiesbaden: Springer.
- Pongratz, Ludwig A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92>
- Poppe, Ulrike (1990). Das kritische Potential der Gruppen in Kirche und Gesellschaft. In Detlef Pollack (Hrsg.) (1990). *Die Legitimität der Freiheit: politisch alternative Gruppen in der DDR unter dem Dach der Kirche* (S. 63–79). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Porter, Roy (1991). *Kleine Geschichte der Aufklärung*. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Potsdamer Abkommen (1945). *Mitteilung über die Dreimächtekonferenz in Berlin am 2. August*. <http://www.documentarchiv.de/in/1945/potsdamer-abkommen.html> Englische Originalfassung: https://en.wikisource.org/wiki/Potsdam_Agreement
- Rammstedt, Beatrice, Gauly, Britta, Kapidzic, Sanja, Maehler, Debora B., Martin, Silke, Massing, Natascha, Schneider, Silke L. & Zabal, Anouk (Hrsg.) (2024). *PIAAC 2023. Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999652>
- Ramsauer, Berta (1930). Trauerfeier für Helene Lange. Oldenburg. In Friedrich Meyer (Hrsg.) (1969), *Berta Ramsauer: Berichte – Reden – Briefe*. Ausgewählt durch den Freundeskreis der VHS Husbäke (S. 65–73). Oldenburg: Selbstverlag der Volkshochschulheimstiftung.
- Rapport, Mike (2023). 1848/49. Ursachen, Entwicklung und Erbe einer europäischen Revolution. Aus *Politik und Zeitgeschichte. Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung* 73, 7–9, 11–16.
- Recknagel, Anne-Christel (2001). Carola Rosenberg-Blume: Initiatorin einer zukunftsweisenden Frauenbildungsarbeit an der Volkshochschule Stuttgart. In Paul Ciupke & Karin Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Zwischen Emanzipation und 'besonderer Kulturaufgabe der Frau'*. *Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 41–55). Essen: Klartext.
- Recknagel, Anne-Christel (2002). ‚Weib, hilf dir selber!‘ *Leben und Werk der Carola Rosenberg-Blume*. Stuttgart: Hohenheim.
- Reckwitz, Andreas (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

- Reichling, Norbert (1983). *Akademische Arbeiterbildung in der Weimarer Republik* (Reihe Arbeiterkultur, Band 10). Münster: LIT-Verlag.
- Reichsverband der Katholischen Arbeiter- und Arbeiterinnenvereine Deutschlands (Hrsg.) (1929). *Die katholische Arbeiter-Bewegung Deutschlands: Ziele und Aufbau*. München: Leohaus.
- Reimers, Bettina (2001). Das Frauenbildungskonzept der Volkshochschule Thüringen in der Weimarer Republik. In Paul Ciupke & Karin Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Zwischen Emanzipation und 'besonderer Kulturaufgabe der Frau'*. *Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 115–131). Essen: Klartext.
- Reimers, Bettina (2003). *Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933* (Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 16). Essen: Klartext.
- Reinalter, Helmut (1993). Freimaurerei und Geheimgesellschaften. In Helmut Reinalter (Hrsg.), *Aufklärungsgesellschaften* (Schriftenreihe der Internationalen Forschungsstelle *Demokratische Bewegungen in Mitteleuropa 1770–1850*, S. 83–96). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Reinalter, Helmut (1993a). Jakobinerclubs. In Helmut Reinalter (Hrsg.), *Aufklärungsgesellschaften* (Schriftenreihe der Internationalen Forschungsstelle *Demokratische Bewegungen in Mitteleuropa 1770–1850*, S. 97–112). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Report. *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 29, Juni 1992. Thema: Weiterbildung in den neuen Bundesländern. Hrsg. von Ekkehard Nuissl, Horst Siebert, Hans Tietgens & Johannes Weinberg, Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.
- Resewitz, Friedrich Gabriel (1776). *Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit*. Zweyte veränderte Auflage. Kopenhagen: Heineck und Faber. Digitale Wiedergabe des Originals: <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/57498/7>
- Reuter, Lutz (1998). Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen. In Christoph Führ & Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer* (S. 26–53). München: C. H. Beck.
- Rieger-Goertz, Stefanie (2008). *Geschlechterbildung in der Katholischen Erwachsenenbildung*. *Forum Bildungsethik*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Riepl-Schmidt, Maja (Hrsg.) (1998). *Wider das verkochte und verbügelte Leben. Frauen-Emanzipation in Stuttgart seit 1800* (2. Aufl.). Tübingen: Silberburg-Verlag.
- Riescher, Gisela (2003). ‚Das Private ist politisch‘: Die politische Theorie und das Öffentliche und das Private. *Freiburger FrauenStudien*, 13, 59–77.
- Rink, Dieter (2008). Bürgerbewegungen in der DDR – Demokratische Sammlungsbewegungen am Ende des Sozialismus. In Roland Roth & Dieter Rucht (Hrsg.), *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch* (S. 391–415). Frankfurt a. M.: Campus.
- Ritter, Emil (1954). *Die katholisch-soziale Bewegung Deutschlands im 19. Jahrhundert und der Volksverein*. Köln: J. P. Bachem.

- Röhrig, Paul (1975). Arbeiterbildung. In Franz Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung* (Band 4, S. 246–263). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Röhrig, Paul (1987). Erwachsenenbildung. In Karl Ernst Jeismann & Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches* (S. 333–361). München: C. H. Beck.
- Röhrig, Paul (1988). Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 347–368.
- Röhrig, Paul (1989). Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. In Manfred Pluskwa (Hrsg.), *Lebendige Erwachsenenbildung – Reflexionen über die Aktualität von N. F. S. Grundtvig. Dialog 10* (Beiträge aus Praxis und Theorie regionaler Bildungs- und Forumsarbeit in der Evangelischen Heimvolkshochschule Bederkesa, S. 47–57). Bederkesa: Heimvolkshochschule.
- Röhrig, Paul (1991). Erwachsenenbildung. In Christa Berg (Hrsg.), *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs* (S. 441–471). München: C. H. Beck.
- Röhrig, Paul & Söllner, Christa (1975). Geschichte der politischen Bildung. In Franz Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung* (Band 4, S. 298–314). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Rölke, Bettina (1994). Das Programm der Volkshochschule Jena in den Jahren 1919–1932. In Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.), *75 Jahre Volkshochschule Jena 1919–1994* (S. 85–115). Rudolstadt: Hain.
- Rook, Andrea (2006). „... damit der Mensch als solcher bestehen kann.“ *Geschichte der Volkshochschule Dresden 1919–2006*. Dresden: Michel Standstein.
- Roos, Lothar (2008). Entstehung und Entfaltung der modernen katholischen Soziallehre. In Anton Rauscher (Hrsg.), *Handbuch der katholischen Soziallehre* (S. 103–124). Berlin: Duncker & Humblot.
- Rosenstock, Eugen (1919/1926). Wesen und Aufgaben der deutschen Volkshochschule. Vortrag gehalten auf der Volkshochschultagung in Mohrkirch September 1919. In Werner Picht & Eugen Rosenstock, *Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912–1926* (Schriften für Erwachsenenbildung im Auftrage der Deutschen Schule für Volksforschung, Band 1, S. 48–62). Leipzig: Quelle und Meyer.
- Rosenstock, Eugen (1926). Das Dreigestirn der Bildung. In Werner Picht & Eugen Rosenstock, *Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912–1926* (Schriften für Erwachsenenbildung im Auftrage der Deutschen Schule für Volksforschung, Band 1, S. 20–42). Leipzig: Quelle und Meyer.
- Roth, Roland & Rucht, Dieter (Hrsg.) (2008). *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Roth, Roland & Rucht, Dieter (2008a). Einleitung. In Roland Roth & Dieter Rucht, *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch* (S. 10–34). Frankfurt a. M.: Campus.

- Rothe, Aribert (2000). *Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR: ihr Beitrag zur politischen Bildung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rothe, Aribert (2000a). *Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR. Quellenband: Exemplarische Quellentexte und Themendokumentationen zur evangelischen Jugend- und Erwachsenenbildung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rousseau, Jean-Jacques (1977/1755). *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*. Stuttgart: Reclam.
- Rucht, Dieter (2021). Neue Konflikte und neue soziale Bewegungen in Deutschland. In Brigitte Grande, Edgar Grande & Udo Hahn (Hrsg.), *Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Aufbrüche, Umbrüche, Ausblicke* (S. 61–77). Bielefeld: Transkript. <https://doi.org/10.1515/9783839456545-005>
- Ruder, Georg (1989). Die Entwicklung der Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert und ihre Bedeutung als Bildungsinstitution. In Arnim Kaiser (Hrsg.), *Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, S. 41–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sabrow, Martin (2009). Die DDR erinnern. In Martin Sabrow (Hrsg.), *Erinnerungsorte der DDR* (S. 11–27). München: C. H. Beck.
- Sachße, Christoph & Tennstedt, Florian (1991). Armenfürsorge, soziale Fürsorge, Sozialarbeit. In Christa Berg (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs* (S. 411–440). München: C. H. Beck.
- Sachse, Miriam (2010). *Von „weiblichen Vollmenschen“ und Klassenkämpferinnen. – Frauengeschichte und Frauenleitbilder in der proletarischen Frauenzeitschrift „Die Gleichheit“ (1891–1923)* (Dissertationsschrift). Universität Kassel.
- Salomon, Alice (1901). Die Arbeiterinnenbewegung. In Gertrud Bäumer & Helene Lange (Hrsg.), *Handbuch der Frauenbewegung. II. Teil: Frauenbewegung und Frauenthätigkeit in Deutschland nach Einzelgebieten* (S. 205–257). Berlin: W. Moeser Buchhandlung
- Satzung des Katholischen Jünglingsvereins zu Elberfeld vom 1.1.1847. In Hans-Joachim Kracht (Hrsg.), *Adolph Kolping Schriften (1975). Band 1: Dokumente – Tagebücher Gedichte* (S. 35–37). Köln: Kolping-Verlag GmbH.
- Satzung des Leiterkreises der evangelischen Akademien in Deutschland (1947). In Joachim H. Knoll & Horst Siebert (1967) (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Dokumente 1945–1966* (S. 60–61). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Schäfers, Michael (2004). Katholische Arbeitervereine und ihre überregionale Organisation. In Ernst Leuniger (Hrsg.), *Arbeit und Solidarität. 100 Jahre Katholische Arbeitnehmer-Bewegung im Bistum Limburg* (S. 86–107). Limburg: Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB). Diözesanverband Limburg e. V.
- Schäfers, Michael (2004a). Die Katholische Arbeiter-Bewegung während der Weimarer Republik. Auf Deutschlandebene. In Ernst Leuniger (Hrsg.), *Arbeit und Solidarität. 100 Jahre Katholische Arbeitnehmer-Bewegung im Bistum Limburg* (S. 123–142). Limburg: Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB). Diözesanverband Limburg e. V.

- Schäfers, Michael (2004b). Die Entwicklung im kirchlichen Bereich und der Neubeginn der katholischen Arbeiterbewegung auf Deutschlandebene. In Ernst Leuniger (Hrsg.), *Arbeit und Solidarität. 100 Jahre Katholische Arbeitnehmer-Bewegung im Bistum Limburg* (S. 203–212). Limburg: Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB). Diözesanverband Limburg e. V.
- Scharfenberg, Günter (1989). *Sozialistische Bildungsarbeit im Kaiserreich. Zur Theorie und Praxis der politischen Bildungsarbeit des Reichsbildungsausschusses und der Parteischule der SPD vom Mannheimer Parteitag bis zum Ersten Weltkrieg 1906–1914*. Berlin: Analysen und Dokumente.
- Scharfenberg, Günter (1989a). *Sozialistische Bildungsarbeit in der Weimarer Republik. Zur Theorie und Praxis der politischen Bildungsarbeit der Sozialdemokratie und der freien Gewerkschaften von 1919 bis 1933* (Schriften zur Bildungs- und Kulturarbeit der Deutschen Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik, Band 5, als Manuskript gedruckt). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Scharnberg, Heinrich (1996). Erinnerungen an den ersten Lehrgang in Dreißigacker 1920/1921. In Paul Ciupke & Franz-Josef Jelich (Hrsg.), *Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik* (Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 6, S. 49–52). Essen: Klartext.
- Schaser, Angelika (2006). *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schepp, Heinz-Hermann (1979). Antoine de Condorcet (1743–1794). In Hans Scheuerl (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik I. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer* (S. 159–169). München: C. H. Beck.
- Schiersmann, Christiane (1993). *Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven* (Grundlagentexte Pädagogik). Weinheim: Juventa.
- Schiersmann, Christiane (2004). Erwachsenenbildung. In Dietrich Benner & Josef Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Erziehung* (S. 288–302). Weinheim: Beltz-Verlag.
- Schildt, Axel (1999). *Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre*. München: Oldenbourg.
- Schlögl, Rudolf (1993). Die patriotisch-gemeinnützigen Gesellschaften: Organisation, Sozialstruktur, Tätigkeitsfelder. In Helmut Reinalter (Hrsg.), *Aufklärungsgesellschaften* (Schriftenreihe der Internationalen Forschungsstelle *Demokratische Bewegungen in Mitteleuropa 1770–1850*, S. 39–59). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schlüter, Anne (1987). *Quellen und Dokumente zur Geschichte der gewerblichen Berufsbildung in Deutschland*. Köln: Böhlau.
- Schlüter, Anne (2010). Erwachsenenbildung für Frauen. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16100057>

- Schlüter, Anne (2020). Entwurf für eine neue Vergangenheit – Warum die Frauenbewegungen zur Disziplingeschichte gehören. In Olaf Dörner, Anke Grotlüschen, Bernd Käpplinger, Gabriele Molzberger & Jörg Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 285–297). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16t674x.26>
- Schlutz, Erhard (Hrsg.) (1994). *Die Bremer Volkshochschule – Geschichte, Programmentwicklung, Perspektiven*. Bremen: Volkshochschule Bremen.
- Schlutz, Erhard & Siebert, Horst (Hrsg.) (1985). *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984* (Tagungsberichte, Nr. 13). Bremen: Universität.
- Schmelz, Andrea (2002). *Migration und Politik im geteilten Deutschland während des Kalten Krieges. West-Ost-Migration in die DDR in den 1950er und 1960er Jahren*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10795-8>
- Schmidt, Katja (2012). Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16120271>
- Schmidt, Manfred G. (2021). Geschichte der Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In Bettina Grande, Edgar Grande & Udo Hahn (Hrsg.), *Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Aufbrüche, Umbrüche, Ausblicke* (S. 21–33). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456545-003>
- Schmidt, Marianne (1989). Arbeiterbildung in der KAB unter dem Gesichtspunkt der Familienbildung. In Maria Grönefeld (Hrsg.), *Arbeiterbildung als Praxis der Parteilichkeit: Festschrift der Bildungs- und Begegnungsstätte der KAB und CAJ in der Diözese Aachen* (S. 133–142). Köln: Ketteler-Verlag.
- Schmiel, Martin (1987). Landwirtschaftliches Bildungswesen. In Karl-Ernst Jeismann & Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches* (S. 306–310). München: C. H. Beck.
- Schneider, Gottfried, Achtel, Klaus, Bauer, Manfred, Pogodda, Gerhard & Wolter, Willi (1988). *Erwachsenenbildung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Schoch, Julia (2024). Einige ungeordnete, mitunter widersprüchliche Gedanken zur Frage ‚Wer darf über die Vergangenheit schreiben?‘ *Neue Rundschau. Diktatur und Utopie. Wie erzählen wir die DDR?*, 135(4), 13–16.
- Schoelen, Eugen (1975). Mittelalter. In Franz Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung* (Band 4, S. 12–16). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Scholz, R. Oliver (2009). Kants Aufklärungsprogramm: Rekonstruktion und Verteidigung. In Heiner F. Klemme (Hrsg.), *Kant und die Zukunft der europäischen Aufklärung* (S. 28–42). Berlin: Walter des Gruyter.

- Schoßig, Bernhard (1985). *Die akademischen Arbeiter-Unterrichtskurse in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung in München*. München: Profil. <https://doi.org/10.5771/9783831676811>
- Schoßig, Bernhard (1987). Die studentische Arbeiter-Unterrichtskurse – Geschichte und Bedeutung einer Volksbildungsbewegung in Deutschland zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. In Bernhard Schoßig (Hrsg.), *Die studentische Arbeiter-Unterrichtskurse in Deutschland* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung, S. 11–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schoßig, Bernhard (2021). *Akademische Arbeiter-Unterrichtskurse – Volkshochschule München – Volksbildungsstätte München. Studien und Skizzen zur Geschichte der Volksbildung in München 1914–1945*. München: Utzverlag.
- Schrader, Josef & Rossmann, Ernst Dieter (Hrsg.) (2019). *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schraepler, Ernst (1972). *Handwerkerverbände und Arbeitervereine 1830–1852. Die politische Tätigkeit deutscher Sozialisten von Wilhelm Weitling bis Karl Marx* (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, Band 34/Publikationen zur Geschichte der Arbeiterbewegung, Band 4). Berlin: Walter de Gruyter.
- Schreiber, Adele (1918). *Frauen! Lernt wählen! Revolution und Frauenrecht*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche und wissenschaftliche Bildung. https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht/?PPN=PPN749728345&PHYSID=PHYS_0003
- Schreiber-Barsch, Silke, Benz-Gydat, Melanie, Schmidt-Lauff, Sabine, Pabst, Antje, Petersen, Katja & Schmidt, Katja (Hrsg.) (2021). *Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung* (Non-formale politische Bildung). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Schreiber-Barsch, Silke & Zeuner, Christine (2018). Lebenslanges Lernen. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16180393>
- Schröder, Christian (2015). *Das Weltsozialforum. Eine Institution der Globalisierungskritik zwischen Organisation und Bewegung*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839429679>
- Schröder, Hannelore (2021). *Olympe de Gouges*. Online-Biographie. Abgerufen am 5. Mai 2025, von <https://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/olympede-gouges/>
- Schroeder, Wolfgang, Greef, Samuel, Ten Elsen, Jennifer & Heller, Lukas (2021). Rechtspopulismus und organisierte Zivilgesellschaft? In Bettina Grande, Edgar Grande & Udo Hahn (Hrsg.), *Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Aufbrüche, Umbrüche, Ausblicke* (S. 155–164). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456545-013>
- Schuchart, Alfred (1985). Ein Streit ohne Ende? Katholische Erwachsenenbildung zwischen Gemeindepastoral und öffentlicher Aufgabe. *Erwachsenenbildung*, 31, 21–25.

- Schugurensky, Daniel (2002). Transformative Learning and Transformative Politics: The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action. In Edmund O'Sullivan, Maish Morell & Mary Ann O'Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Practice* (pp. 47–58). New York: Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4_6
- Schuhmann, Annette (2005). ‚Macht die Betriebe zu Zentren der Kulturarbeit‘. Gewerkschaftliche organisierte Kulturarbeit in den Industriebetrieben der DDR in den fünfziger Jahren: Sozialhistorisches Novum oder Modifizierung betriebspolitischer Traditionen? In Peter Hüber, Christoph Kleßmann & Klaus Tenfelde (Hrsg.), *Arbeiter im Staatssozialismus. Ideologischer Anspruch und soziale Wirklichkeit* (S. 271–289). Köln: Böhlau.
- Schulenberg, Wolfgang & Steinbacher, Gerd (1989). *Geschichte und Praxis der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben in Oldenburg: Mit einem Rückblick auf die Entwicklung der Arbeiterbewegung in Oldenburg*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Schulz, Heinrich (1908/1982). Die Parteischüler über die Parteischule (Quelle: *Vorwärts*, Nr. 209 vom 6.9.1908; *Vorwärts*, Nr. 210 vom 8.9.1908). Abgedruckt in Josef Olbrich (Hrsg.) (1982), *Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes (1890–1914)* (Konzeption und Praxis. Dokumentation zur Geschichte der Erwachsenenbildung, S. 260–268). Braunschweig: Westermann.
- Schulz, Heinrich (1931). *Politik und Bildung. Hundert Jahre Arbeiterbildung*. Berlin: Verlag J. H. W. Dietz Nachf.
- Schulz, Heinrich & Zetkin, Clara (1906). Leitsätze zum Thema 'Volkserziehung und Sozialdemokratie'. In *Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Mannheim vom 23 bis 29. September 1906* (S. 134–137). Berlin: Buchhandlung Vorwärts.
- Schulze, Gerhard (2005). *Die Erlebnisgesellschaft – Kulturosoziologie der Gegenwart* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Schulze, Nora Andrea (2021). *Hans Meiser: Lutheraner – Untertan – Opponent: eine Biographie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666516443>
- Schüßler, Ingeborg, Eggemann, Maike & Hering, Sabine (2000). Der Sonderweg der deutschen Frau – die Bildungskonzepte der ersten deutschen Frauenbewegungen und ihre Rahmenbedingungen. In Elisabeth de Sotelo (Hrsg.). *Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen* (S. 32–48). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schütz, Oliver (2003). Foren zwischen Kirche und Gesellschaft. Katholische Akademien in Nordrhein-Westfalen. In Paul Ciupke, Bernd Faulenbach, Franz-Josef Jelic & Norbert Reichling (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945* (Erwachsenenbildung und Geschichte, Band 17, S. 163–170). Essen: Klartext.

- Schwarz, Hanns-Albrecht (1982). Die Parteischule (1906–1914). In Josef Olbrich (Hrsg.) (1982), *Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes (1890–1914)* (Konzeption und Praxis. Dokumentation zur Geschichte der Erwachsenenbildung, S. 189–244). Braunschweig: Westermann.
- Sechster Männerkursus der Heimvolkshochschule Tinz (1924). *Gewerkschafts-Archiv. Monatszeitschrift für Theorie und Praxis der gesamten Gewerkschaftsbewegung*, 1, 216–219.
- Seelbach, Hermann (1925). Die staatliche Wirtschaftsschule in Düsseldorf als Arbeiterbildungsstätte. *Internationale Gewerkschaften. Organ des internationalen Gewerkschaftsbundes. Jahrbücher*, 5, 198–203. Amsterdam.
- Seifert, Marion (2019). *Von Bürgern für Bürger – 100 Volkshochschule Görlitz 1918–2018*. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband e. V.
- Seitter, Wolfgang (1990). *Volksbildung als Teilhabe. Die Sozialgeschichte des Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen 1890–1920* (Studien zur Erwachsenenbildung, Band 4). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (1996). *Walter Hofmann und Robert von Erdberg. Die Neue Richtung im Spiegel autobiographischer Zeugnisse ihrer beiden Hauptrepräsentanten* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Seitter, Wolfgang (1997). Dreißigacker als Experimentiersozietas. Eduard Weitschs Beitrag zur Methodendiskussion und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In Paul Ciupke & Franz-Josef Jelich (Hrsg.), *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit* (Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 8, S. 85–102). Essen: Klartext.
- Seitter, Wolfgang (2000). Religiöser Sozialismus, Volkshochschule und internationale Verständigung. Emil Blum und der Habertshof während der Weimarer Republik. In Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (Band 6, S. 263–280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. urn:nbn:de:0111-pedocs-57371 - DOI: 10.25656/01:5737
- Seitter, Wolfgang (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 3. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1100w>
- Seitter, Wolfgang (2011). Erwachsenenbildung und Weiterbildung in historischer Perspektive. In Thomas Fuhr, Philipp Gonon & Christiane Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (Handbuch der Erziehungswissenschaft 4, S. 65–86). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Seitter, Wolfgang (2021). Erwachsenen- und Weiterbildung. In Gerhard Kluchert, Klaus-Peter Horn, Carola Groppe & Marcelo Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 313–321). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Seiverth, Andreas (1995). Dem Individuum verpflichtet. Zur Konstitutionsproblematik Evangelischer Erwachsenenbildung. In Ekkehard Nuissl & Hans Tietgens (Hrsg.), *Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 157–198). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Seiverth, Andreas (Hrsg.) (2013). *Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung (JEEB)*. Im Auftrag der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. und dem Comenius-Institut e. V. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Seiverth, Andreas (2013a). Lernerfahrungen der Evangelischen Erwachsenenbildung. In Andreas Seiverth (Hrsg.), *Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung (JEEB)*. Im Auftrag der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. und dem Comenius-Institut e. V. (S. 13–68). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Seiverth, Andreas (2018). Erwachsenenbildung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften. In Rudolf Tippel & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (Band 2, 6., überarbeitete und ergänzte Aufl., S. 785–810). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_38
- Siebert, Horst (1970). *Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Siebert, Horst (1970a). *Bildungspraxis in Deutschland: Schule und Erwachsenenbildung in der BRD und DDR im Vergleich*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Siebert, Horst (1990). *Erwachsenenbildung in der Deutschen Demokratischen Republik* (VHS Texte & Beiträge). Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen.
- Siebert, Horst (1998). Erwachsenenbildung. In Christoph Führ & Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer* (S. 317–340). München: C. H. Beck.
- Siebert, Horst (2001). Erwachsenenbildung in der DDR. In Josef Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland* (Schriftenreihe 371, S. 271–303). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95032-1_6
- Siegele-Wenschkewitz, Leonore (1997). 'Hofprediger der Demokratie'. Evangelische Akademien und politische Bildung in den Anfangsjahren der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Kirchengeschichte*, 108(2), 236–251.
- Siegele-Wenschkewitz, Leonore (1999). 'Hofprediger der Demokratie'. Evangelische Akademien und politische Bildung in den Anfangsjahren der Bundesrepublik Deutschland. Joachim Mehlhausen zum 60. Geburtstag. In Paul Ciupke & Franz-Josef Jelic (Hrsg.), *Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft* (Geschichte der Erwachsenenbildung, Band 10, S. 191–203). Essen: Klartext.
- Siegert, Reinhart (2005). Volksbildung im 18. Jahrhundert. In Notger Hammerstein & Ulrich Herrmann, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 443–484). München: C. H. Beck.

- Siemsen, August (1924). Die proletarisch-sozialistische Volkshochschule. In Franz Hilker (Hrsg.), *Deutsche Schulversuche* (S. 410–417). Berlin: Schwetschke. Abgedruckt in Josef Olbrich (Hrsg.) (1982), *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit* (Konzeption und Praxis, S. 218–223). Braunschweig: Georg Westermann.
- Siemsen, August (1927). Sozialdemokratie und Volkshochschule. *Arbeiterbildung. Monatschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit in Berlin*, 2, 161–164.
- Sokoll, Anne M. N. (2021). *Die schreibenden Arbeiter der DDR. Zur Geschichte, Ästhetik und Kulturpraxis einer ‚Literatur von unten‘* (Düsseldorfer Schriften zur Literatur- und Kulturwissenschaft, Band 15). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839454831>
- Sorg, Richard (1974). *Marxismus und Protestantismus in Deutschland: eine religionssoziologisch-sozialgeschichtliche Studie zur Marxismus-Rezeption in der evangelischen Kirche 1848–1948*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Sowjetische Militäradministration (1946). *Befehl des Oberkommandierenden der Sowjetischen Militäradministration und des Oberbefehlshabers der Gruppe der Sowjetischen Besatzungstruppen in Deutschland Nr. 22 vom 23. Januar 1946: Statut der Volkshochschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*. (Einschließlich Anlagen 2 + 3). Abgedruckt in Heinz Gutsche (1958a), *Die Erwachsenenbildung in der sowjetischen Besatzungszone* (II. Anlagenband. Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland, S. 7–12). Bonn: Deutscher Bundesverlag.
- Sowjetische Militäradministration (1948). *Befehl des Obersten Chefs der Sowjetischen Militärverwaltung in Deutschland Nr. 5 vom 13. Januar 1948: Erweiterung des Netzes der Volkshochschulen in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*. Abgedruckt in Heinz Gutsche (1958a), *Die Erwachsenenbildung in der sowjetischen Besatzungszone* (II. Anlagenband. Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland, S. 13–14). Bonn: Deutscher Bundesverlag.
- Sozialdemokratische Partei Deutschland (1906). *Protokoll über die Verhandlungen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Mannheim vom 23. bis 29. September 1906. Sowie Bericht über die 4. Frauenkonferenz am 22. Und 23. September in Mannheim*. Berlin: Verlag Vorwärts. <http://library.fes.de/parteitage/pdf/pt-jahr/pt-1906.pdf>
- Sozialistische Einheitspartei Deutschland (1949). Maßnahmen zur Durchführung der kulturellen Aufgaben im Rahmen des Zweijahresplans. Entschließung der 1. Parteikonferenz der SED vom 25. bis 28. Januar 1949. Abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone* (S. 32–37). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Spitzner, Ernst-Ludwig (1984). Erwachsenenbildung (evangelische Trägerschaft). In Enno Schmitz & Hans Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft* (Band 11: Erwachsenenbildung, S. 380–384). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stallmann, Herbert (1981). Die Anfänge des Arbeiter- und Bauernstudiums in der SBZ/DDR. In Manfred Heinemann (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich* (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 5, S. 268–277). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Stammer, Otto (1951). Die geistigen und soziologischen Voraussetzungen der politischen Arbeiterbildung in Deutschland. (Auszug aus einem Referat vor den Bildungsobleuten der SPD Landesverband Berlin am 8.4.51). In Josef Olbrich & Hanns-Albrecht Schwarz (Hrsg.), *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945* (S. 420–423). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Stegmann, Franz-Josef & Langhorst, Peter (2005). Geschichte der sozialen Ideen im deutschen Katholizismus. In Walter Euchner, Helga Grebing, Franz-Josef Stegmann, Peter Langhorst, Traugott Jänichen & Norbert Friedrich (Hrsg.) (2005), *Geschichte der sozialen Ideen in Deutschland. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 603–862). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steininger, Rolf (1996). *Deutsche Geschichte seit 1945. Darstellung und Dokumente seit 1945. Band 1: 1945–1947* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Steinmetz, Paul (1929). *Die deutsche Volkshochschulbewegung. Probleme der Staats- und Kultursoziologie* (Band 5). Karlsruhe: G. Braun.
- Stiefel, Almuth (1993). Der Beitrag der Frauen in der Geschichte der Erwachsenenbildung. *Report*, 31, 40–46.
- Stifter, Christian & Gonon, Philipp (2017). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, 121–125. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0094-0>
- Stifter, Christian H. (2019). Erwachsenenbildung und historische Fachwissenschaft. Ein Plädoyer für (mehr) Geschichte in der Erwachsenenbildung. In Monika Kastner, Werner Lenz & Peter Schlögl (Hrsg.), *Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen Subjekt, Arbeit und Gesellschaft* (S. 143–158). Wien: Löcker.
- Stollberg-Rilinger, Barbara (2005). Politische und soziale Physiognomie des aufgeklärten Zeitalters. In Notger Hammerstein & Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 1–32). München: C. H. Beck.
- Stövesand, Sabine (2013). Community Organization als Soziale Arbeit: Saul D. Alinsky und Co. In Sabine Stövesand, Christoph Stoik & Ueli Trexler (Hrsg.), *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland – Schweiz – Österreich* (Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 4, S. 48–52). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzphq.8>
- Strunk, Gerhard (1978). Evangelische Kirche und Erwachsenenbildung. In Ingeborg Wirth (Hrsg.), *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung* (S. 235–243). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Strunk, Gerhard (1982). Erwachsenenbildung. In Michael Wolter & Gertrud Freitag-Otte (Hrsg.), *Theologische Realenzyklopädie* (Band X, S. 175–181). Berlin: Walter de Gruyter.
- Strunk, Gerhard (1988). *Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Strzelewicz, Willy (1961). Ursprung und Wandel der Erwachsenenbildung in der industriellen Gesellschaft. In Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.), *Volkshochschule. Handbuch für die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik* (S. 121–134). Stuttgart: Ernst Klett.

- Stück, Elisabeth (1923/24). Die Frau in der Volkshochschule. *Blätter für Volkshochschule Thüringen*, 5, 25–27.
- Taylor, Edward W. & Cranton, Patricia (Eds.) (2012). *The Handbook of Transformative Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tenorth, Heinz-Erhard (2018). Historische Bildungsforschung. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 155–185). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_5
- Tews, Johannes (1931). *Volk und Bildung. Festschrift zum 60jährigen Bestehen der Gesellschaft für Volksbildung*. Berlin.
- Tews, Johannes (1932/1981). *Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit*. Mit einem Essay von Horst Dräger (Materialien zur Erwachsenenbildung). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Thauer, Wolfgang & Vodosek, Peter (1990). *Geschichte der öffentlichen Bücherei in Deutschland* (2., erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Theiß, Ilse & Lotze, Heiner (Hrsg.) (1930). *Dreißgacker Volkshochschule/Erwachsenenbildung*. Jena: Eugen Diederichs.
- Thiele, Alexander (2022). *Der konstituierte Staat. Eine Verfassungsgeschichte der Neuzeit* (Schriftenreihe, Band 19786). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Thoma, Heinz (2015). Aufklärung. In Heinz Thoma (Hrsg.), *Handbuch Europäische Aufklärung. Begriffe, Konzepte, Wirkung* (S. 67–85). Stuttgart: J. P. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05410-4_8
- Tietgens, Hans (1964). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? Deutscher Volkshochschul-Verband e. V./Pädagogische Arbeitsstelle Frankfurt am Main (Manuskript). In Wolfgang Schulenberg (Hrsg.) (1978), *Erwachsenenbildung* (S. 98–178). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, Hans (Hrsg.) (1968). *Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule*. Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, Hans (Hrsg.) (1969). *Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tietgens, Hans (1970). Zukunftsperspektiven in der Erwachsenenbildung. In Hans Tietgens, Walter Mertineit & Dietrich Sperling, *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 7–174). Braunschweig: Georg Westermann.
- Tietgens, Hans (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.
- Tietgens, Hans (Hrsg.) (1985). *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tietgens, Hans (2001). *Idee und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick* (Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 14). Essen: Klartext.

- Tietgens, Hans (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Band 1, 6., überarbeitete und ergänzte Aufl., (S. 25–41). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92016-0_2
- Tietgens, Hans, Mertineit, Walter & Sperling, Dietrich (1970). *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Braunschweig: Georg Westermann.
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1994). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83532-1>
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1999). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99420-2>
- Tippelt, Rudolf & Lindemann, Barbara (2018). Professionalität in der Weiterbildung: Anspruch und Wirklichkeit. In Rolf Dobischat, Arne Elias & Anna Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 79–93). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_4
- Tippelt, Rudolf & Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2009/2010/2011/2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. bis 6. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91834-1>
- Treese, Roland (1987). Berufsausbildung im Bergbau. In Karl-Ernst Jeismann & Peter Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches* (S. 310–315). München: C. H. Beck.
- Trillmich (1904). Die Mitarbeit der Kirche an der sozialen Frage. *Der Arbeiter. Mitteilungen des Schlesischen Verbandes evangelischer Arbeitervereine*, 7(1), 1–2. <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/18110>
- Trumann, Jana (2013). *Lernen in Bewegung (en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: Transkript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422670>
- Uphoff, Bertold (1991). *Kirchliche Erwachsenenbildung: Befreiung und Mündigkeit im Spannungsfeld von Kirche und Welt*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Urbach, Dietrich (1971). *Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933* (Materialien zur Erwachsenenbildung). Stuttgart: Ernst Klett.
- Vaillant, Jérôme (1981). Was tun mit Deutschland? Die französische Kulturpolitik im besetzten Deutschland von 1945 bis 1949. In Manfred Heinemann (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich* (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 5, S. 201–210). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Veraguth, Peter (1976). *Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik. Die protestantische Erwachsenenbildung in und außerhalb der freien Volksbildung in Deutschland von 1919 bis 1948* (Materialien zur Erwachsenenbildung). Stuttgart: Ernst Klett.
- Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1974. <https://www.verfassungen.de/ddr/verf74.htm>
- Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7. Oktober 1949. <https://www.verfassungen.de/ddr/verf49.htm>

- Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 9. April 1968, geändert am 7. Oktober 1974. <https://www.verfassungen.de/ddr/verf68-i.htm>
- Verordnung über die Verhütung eines die gesetzliche Freiheit und Ordnung gefährdenden Mißbrauchs des Versammlungs- und Vereinigungsrechts vom 11. März 1850. Berlin 1850. <https://www.digitale-sammlungen.de/en/details/bsb10396013>
- Verordnung über die Bildungseinrichtungen zur Erwachsenenqualifizierung vom 27. September 1962. Abgedruckt in Joachim H. Knoll & Horst Siebert (Hrsg.) (1968), *Erwachsenenbildung. Erwachsenenqualifizierung: Darstellung und Dokumente der Erwachsenenbildung in der DDR*. (S. 83–91). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Vester, Michael (2009). Ende oder Wandel der Klassengesellschaft? Peter von Oertzen und die Forschungen zum Wandel der Sozialstruktur und zur Entstehung neuer gesellschaftlich-politischer Milieus. In Loccumer Initiative kritischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Hrsg.), *Zur Funktion des linken Intellektuellen – heute. In Memoriam Peter von Oertzen* (S. 129–179). Hannover: Offizin.
- Vogel, Norbert (1994). *Grundtwigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Vogel, Norbert & Scheile, Hermann (Hrsg.) (1983). *Lernort Heimvolkshochschule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.) (1994). *1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena*. Rudolstadt: Hain.
- Volkskammer der DDR (1970). Grundsätze für die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen bei der Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik, vom 16. September 1970. Abgedruckt in Autorenkollektiv (1971), *Beiträge zur Erwachsenenqualifizierung. Ein Leitfaden für nebenberufliche Lehrkräfte zur effektiven Gestaltung und Organisation des Unterrichts and Volkshochschulen und anderen Einrichtungen* (S. 199–212). Berlin: Volk und Wissen.
- Vollmer, Antje (2016). *Die Neuwerk-Bewegung. Zwischen Jugendbewegung und religiösem Sozialismus* (Ursprünglich: Dissertation Freie Universität Berlin 1973). Freiburg: Herder Verlag.
- Voßkuhle, Andreas (2019). *Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes. Rede zur Festveranstaltung „100 Jahre Volkshochschule“ am 13. Februar 1919 in Frankfurt am Main*. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/100-jahre-vhs/festrede-zum-jubilaum.php#cookieUsageNotification>
- Wahle, Martin (2010). Handwerkerbildung im 19. Jahrhundert. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16100042>
- Walters, Shirley (2005). Social Movements, Class and Adult Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 106, 53–62.
- Weber, Petra (2020). *Getrennt und doch vereint: deutsch-deutsche Geschichte 1945–1989/90*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.5771/9783748958772>
- Wehler, Hans-Ulrich (2009). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1914–1949* (Band 776). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Wehler, Hans-Ulrich (2009a). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1949–1990* (Band 777). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weigl, Engelhard (1997). *Schauplätze der deutschen Aufklärung. Ein Stadtrundgang*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Weil, Francesca (2022). Frauen in sächsischen Betrieben – zwischen Anpassung und politischem Eigensinn. In Werner Rellecke, Susanne Schötz & Alexandra-Kathrin Stanislaw-Kemenah (Hrsg.), *Frauen in Sachsen. Politische Partizipation in Geschichte und Gegenwart* (S. 225–244). Dresden: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung. https://www.slpb.de/fileadmin/media/Publikationen/Ebooks/000_Frauen_in_Sachsen_PDF_online_01.pdf
- Weimarer Reichsverfassung (1919). Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Reichsgesetzblatt 1919. https://www.jura.uni-wuerzburg.de/fileadmin/02160100-muenkler/Verfassungstexte/Die_Weimarer_Reichsverfassung_2017ge.pdf
- Weinberg, Johannes (1996). Der deutsch-deutsche Transformationsprozeß seit 1989 – eine Herausforderung an die Erwachsenenbildung? In Dietrich Hoffmann & Karl Neumann (Hrsg.), *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 3: Die Vereinigung der Pädagogen (1989–1995)* (S. 293–308). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weinberg, Johannes (1996). Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 46(3), 209–216.
- Weiß-Hartmann, Anne & Hecker, Wolfgang (1989). Neuordnung und Restauration – die Gewerkschaftsbewegung in der Nachkriegszeit (1945–1949). In Frank Deppe, Georg Fülberth & Jürgen Harrer (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Gewerkschaftsbewegung* (4., aktualisierte und wesentlich erweiterte Aufl., S. 414–448). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Weitsch, Eduard (1919). *Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?* Jena: Eugen Diederichs.
- Weitsch, Eduard (1919a). *Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule*. Jena: Eugen Diederichs.
- Weitsch, Eduard (1926). Zur Technik des Volkshochschulunterrichts. *Freie Volksbildung*, 1, 279–300.
- Weitsch, Eduard (1952). *Dreißigacker. Die Schule ohne Katheder*. Hamburg: Eberhard Stichnote.
- Welzer, Harald (2010). Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25–26, 16–23.
- Wernli, Martina (Hrsg.) (2022). ‚Jetzt kommen andere Zeiten angerückt‘. *Schriftstellerinnen der Romantik*. Neue Romantikforschung, Bd. 1. Berlin: J. B. Metzler.
- Wessenberg, Ignaz von (1814). Die Elementarbildung des Volkes im achtzehnten Jahrhundert. In Alfons Benning (Hrsg.) (1971), *Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung. Eine Auswahl* (S. 21–26). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wessenberg, Ignaz von (1833). Über die Bildung der gewerbetreibenden Volksklassen überhaupt und im Großherzogthum Baden insbesondere. In Alfons Benning (Hrsg.) (1971), *Quellentexte katholischer Erwachsenenbildung. Eine Auswahl* (S. 27–29). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Wichern, Johann Hinrich (1849). *Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation, im Auftrag des Centralausschusses für die innere Mission.* (2. Aufl.). Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses zu Horn. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10450704?page=5>
- Wieland, Christoph Martin (1789/2006). Sechs Fragen zur Aufklärung. In *Ein paar Goldkörner aus – Makulatur oder Sechs Antworten auf sechs Fragen. Der Teutsche Merkur vom Jahre 1789.* (66. Band, Zweites Vierteljahr (April), 97–105). http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/image/1951387_066/100/LOG_0012/
- Wielgohs, Jan (2008). DDR – regimekritische und politisch-alternative Akteure (1949–1990). In Roland Roth & Dieter Rucht (Hrsg.), *Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch* (S. 109–131). Frankfurt a. M.: Campus.
- Wiese, Leopold von (Hrsg.) (1921). *Soziologie des Volksbildungswesens* (Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln). München: Duncker & Humblot.
- Wirth, Ingeborg (1978). Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik. In Ingeborg Wirth (Hrsg.), *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung* (S. 195–218). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wirth, Ingeborg (1978). Volkshochschulen. In Ingeborg Wirth (Hrsg.), *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung* (S. 677–694). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2001). *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: wbv Publikation.
- Wittwer, Wolfgang (Hrsg.) (1990). *Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung.* Weinheim: Beltz.
- Wolfrum, Edgar (1998). Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1949–1989. Phasen und Kontroversen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 45, 3–15.
- Wolgast, Günther (1996). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung.* Neuwied: Luchterhand.
- Wolgast, Günther & Knoll, Joachim H. (Hrsg.) (1986). *Biographisches Handwörterbuch zur Erwachsenenbildung.* Stuttgart: Burg.
- Wollenberg, Jörg (1984). Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. In Wolfgang Jüttner, Peter Krug & Jörg Wollenberg, *Geschichte der Arbeiterbildung. Von den Anfängen bis zum Faschismus* (S. 191–263). Hannover: Bildungsvereinigung Arbeit und Leben, Niedersachsen e. V.
- Wollenberg, Jörg (1985). Leipzig und Bremen – zwei Richtungen der Arbeiterbildung. Eine vergleichende Regionalstudie zur Geschichte der Arbeiterkultur von 1905 bis 1933. In Erhard Schlutz & Horst Siebert (Hrsg.), *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung* (S. 154–190). Bremen: Universitätsverlag.
- Wollenberg, Jörg (2001). ‚14 Jahre Volkshochschularbeit ... Das lasse ich nicht aus der Geschichte Hannovers löschen‘. Ada Lessing als geschäftsführende Leiterin der Volkshochschule Hannover von 1919–1933. In Paul Ciupke & Karin Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Zwischen Emanzipation und 'besonderer Kulturaufgabe der Frau'. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung.* (S. 133–148). Essen: Klartext.

- Wulf, Wolfgang (1989). Organisationsgeschichte von Arbeit und Leben Niedersachsen. In Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e. V. (Hrsg.), *Arbeiterbildung nach 1945. Das Beispiel Arbeit und Leben Niedersachsen* (S. 12–82). Hannover: Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.
- Zangerle, Ignatz (1975). Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung. In Franz Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung* (Band 4, S. 336–352). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Zellmer, Elisabeth (2012). Protestieren und Polarisieren: Frauenbewegung und Feminismus der 1970er Jahre. In Julia Paulus, Eva-Maria Silies & Kerstin Wolff (Hrsg.), *Zeitgeschichte als Geschlechtergeschichte: Neue Perspektiven auf die Bundesrepublik* (S. 276–296). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1948). Über die Verstärkung des Studiums der „Geschichte der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (Bolschewiki) – Kurzer Lehrgang“. Beschluss des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands vom 20. September 1948. Abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone* (S. 15–16). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1959). Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR. Thesen des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Vom 15. Januar 1959. Abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone* (S. 132–148). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Zentralstelle der Akademischen Arbeiter-Unterrichtskurse Deutschlands (1909). Programm und Verwaltungsordnung der Zentralstelle der Akademischen Arbeiter-Unterrichtskurse Deutschlands. (Quelle: Die studentischen Arbeiter-Unterrichtskurse Deutschlands). *Zentralblatt für Volksbildungswesen*, 9, 161–162. In Bernhard Schoßig (Hrsg.) (1987), *Die studentischen Arbeiter-Unterrichtskurse in Deutschland* (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, S. 119–121). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. IFE 2: Gl 36
- Zentralverwaltung für Volksbildung (1946). *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* (Grundlage für eine gemeinsame Gesetzesvorlage) (Mai 1946). Abgedruckt in Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hrsg.), *Dokumente zur Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone* (S. 7–10). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Zeuner, Christine (1991). *Erfahrung und Wissenschaft – Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen* (Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung 21). Universität Bremen.
- Zeuner, Christine (1998). Die Arbeitsgemeinschaft als historischer Vorläufer einer Erwachsenenendidaktik der Selbstorganisation. *Beiheft zum Report: Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 106–117). Frankfurt a. M.: DIE.
- Zeuner, Christine (2000). *Erwachsenenbildung in Hamburg 1945 bis 1972. Institutionen und Profile* (Hamburger Beiträge zur Aus- und Weiterbildung, Band 1). Münster: LIT-Verlag.

- Zeuner, Christine (2001). 'Trotz alledem! – an die eigene Weiterbildung denken.' Zur Arbeiterbildung in der Freien und Hansestadt Hamburg von der 1848er Revolution bis 1933. *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 12(1–4), 126–147.
- Zeuner, Christine (2001a). Gertrud Hermes – theoretische und praktische Beiträge zur Arbeiterbildung. In Paul Ciupke & Karin Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Zwischen Emanzipation und 'besonderer Kulturaufgabe der Frau'. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 99–113). Essen: Klartext.
- Zeuner, Christine (2004). 'Es gilt also, die Massen der politisch völlig unerfahrenen Frauen zu denkenden, überzeugten Parteigenossinnen und Staatsbürgerinnen zu erziehen.' Politische Bildung für Frauen – eine historische Skizze. *Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 2, 147–153.
- Zeuner, Christine (2005). Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(4), 465–479.
- Zeuner, Christine (2009). Erwachsenenbildung: Begründungen und Dimensionen – ein Überblick aus historischer Perspektive. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <http://doi.org/10.3262/EEO16090019>
- Zeuner, Christine (2012). 'Transformative Learning': Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In Christiane Hof, Heide von Felden & Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Lernen in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2011 in Hamburg* (S. 93–104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zeuner, Christine (2014). Gesellschaftliche Kompetenzen als Grundlage emanzipativer politischer Bildung und politischer Partizipation. In Dietrich Burggraf, Harald Kolbe & Christine Zeuner (Hrsg.), *50 Jahre 'Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen'. Tagungsband Emanzipative politische Bildung. Dokumentation der Fachtagung vom 24. bis 26. Januar 2013 in Hustedt* (Hustedter Beiträge zur politischen Bildung, Band 1, S. 53–76). Norderstedt: Book on Demand.
- Zeuner, Christine (2015). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1969. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/eoo16150348>
- Zeuner, Christine (2015a). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990. In Christine Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16150349>
- Zeuner, Christine (2017). Comparative Perspectives on Theoretical Frameworks of Adult Education: Transformative Learning and Critical Adult Education Theory. In Thomas Fuhr, Anna Laros & Ed Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (pp. 233–243). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_19

- Zeuner, Christine (2018). Historische Erwachsenenbildungsforschung geprägt von Kontroversität und Ambivalenz. *Debatten – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1(1), 30–43. <https://doi.org/10.3224/debatte.v1i1.04>
- Zeuner, Christine (2019). Das pädagogische Laboratorium Dreißigacker. In Josef Schrader & Ernst Dieter Rossmann (Hrsg.), *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags* (S. 26–27). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zeuner, Christine (2020). Zur Bedeutung historischer Forschung für die Erwachsenenbildung. In Olaf Dörner, Anke Grotluschen, Bernd Käßlinger, Gabriele Molzberger & Jörg Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Veröffentlichung der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Halle 2019* (S. 18–33). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742423>
- Zeuner, Christine (2021). Antigonish-Movement in Nova Scotia, Kanada. Das ‚soziale Laboratorium‘ als realistische Utopie. In Silke Schreiber-Barsch, Melanie Benz-Gydat, Katja Schmidt, Antje Pabst & Katja Petersen (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung* (S. 181–204). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Zeuner, Christine (2022). Aspekte einer gerechtigkeitsbewussten kritischen Erwachsenenbildung – Überlegungen im Anschluss an Oskar Negt. *conflict & communication online*, 21(2), 1–18.
- Zeuner, Christine (2023). Arbeitsgemeinschaft. In Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl & Josef Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 33–34). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-019>
- Zeuner, Christine (Hrsg.) (2025). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung*. Weinheim und München: Beltz Juventa. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/fachgebiet/10-erwachsenenbildung.html
- Zeuner, Christine (2025a). Teilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. In Christopher Wimmer & Georg Tafner (Hrsg.), *Grundbildung und Habitus. Theorie – Methode – Praxis* (S. 171–203). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2>
- Zeuner, Christine (2025b). Bildung. In Martin Allespach, Bernd Käßlinger & Sara Wienberg (Hrsg.), *Handbuch Betriebliche Weiterbildung. Kritisch-emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis* (S. 25–40). Köln: Bund-Verlag.
- Zeuner, Christine (2026). *Gesellschaftliche Kompetenzen: Grundlage für politisches Handeln. Orientierung und Wissen für die Demokratie*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/559>
- Zeuner, Christine, Pabst, Antje & Klüver, Thea (2024). *Weiterbildung im Fokus! Anregungen zu einer zielgruppengerechten Aktivierung, Ermutigung und Unterstützung. Eine Handreichung für die Weiterbildung*. Unter Mitarbeit von Paula Zok. Hamburg: Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr. <https://doi.org/10.24405/15322>

- Zeuner, Christine & Pabst, Antje (2023). *Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1943>
- Zeuner, Christine & Faulstich, Peter (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Zick, Andreas, Küpper, Beate & Makros, Nico (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Franziska von Schröter (Hrsg.), für die Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz Nachf.
- Ziegenhainer Entschließung des SPD Partei-Vorstandes (1947). In Josef Olbrich & Hanns-Albrecht Schwarz (Hrsg.), *Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945* (S. 410–414). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Ziegenrucker, Joachim (1971). Akademien. In Erwin Fahlbusch (Hrsg.), *Taschenlexikon Religion und Theologie* (S. 22–24). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziegler, Christel (1997). *Lernziel Demokratie. Politische Frauenbildung in der britischen und amerikanischen Besatzungszone 1945–1949*. Köln: Böhlau.
- Zimmer, Andreas (2019). *Der Kulturbund in der SBZ und in der DDR. Eine ostdeutsche Kulturvereinigung im Wandel der Zeit zwischen 1945 und 1990*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23553-6>
- Zimmermann, Joachim (1989). Die Zukunft mitgestalten. Überlegungen zum Auftrag der KAB in der aktuellen gesellschaftlichen Situation. In Maria Grönefeld (Hrsg.), *Arbeiterbildung als Praxis der Parteilichkeit: Festschrift der Bildungs- und Begegnungsstätte der KAB und CAJ in der Diözese Aachen* (S. 66–80). Köln: Ketteler-Verlag.

Über die Autorin

Christine Zeuner, Prof. Dr., war bis 2025 Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, mit Arbeitsschwerpunkt in der Theorie und Geschichte der Erwachsenenbildung, Politische Bildung, International vergleichende Erwachsenenbildung u. v. m.

Kontakt: zeuner@hsu-hh.de

Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland

Annäherungen im Kontext sozialer Bewegungen

Wer die Gegenwart begreifen und die Zukunft gestalten möchte, der muss die Vergangenheit verstehen. Diesem Credo folgt Christine Zeuner mit dem vorliegenden Buch. Im Rückgriff auf einen sozial- und kulturgeschichtlichen Ansatz sucht sie die Geschichte der Erwachsenenbildung neu zu schreiben, indem sie diese als einen Ausdruck sozialer Bewegungen versteht. Ausgehend von der Epoche der Aufklärung, zeichnet sie die Bildungsbestrebungen des aufgeklärt-liberalen Bürgertums, der Frauenbewegungen, der Konfessionellen Erwachsenenbildung und der Arbeiterbewegungen nach. Auch für die Erwachsenenbildung der DDR kann sie mit diesem Ansatz eine emanzipatorische Dimension herausarbeiten. Unter Verweis auf Soziologen wie Theodor W. Adorno und Oskar Negt sowie auf Erwachsenenbildner wie Hans Tietgens und Ludwig A. Pongratz entwickelt die Autorin abschließend Zukunftsperspektiven für eine engagierte Erwachsenenbildung, die sich nicht auf eine kompensatorische Funktion in einem neoliberalen Bildungssystem reduzieren lässt, sondern sich den Maximen der Aufklärung verpflichtet sieht.