

Wilhelm Filla

# **Notwendigkeit und Probleme vergleichender historischer Erwachsenenbildungsforschung**

*Historische Erwachsenenbildungsforschung hat sich als Subdisziplin der Erwachsenenbildungswissenschaft etabliert – allerdings weitgehend im jeweils nationalen Kontext. International vergleichende Erwachsenenbildungshistorie ist noch immer ein Stieffkind der Forschung. Sie hat sich mit erheblichen Problemen auseinanderzusetzen, die in ihrer Konsequenz auch Probleme der Darstellung sind.*

## **1. Problemstellung**

Das umfassend angelegte, analytische und praxisnahe „Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung“ von 2002 ist als Richtschnur für einschlägige Aktivitäten zu sehen. Allerdings kommt eine historische Vergleichsforschung, die dem komparativen Aspekt tatsächlich gerecht wird, nahezu nicht vor. Es findet sich allein ein kurzer Hinweis auf „internationale Institutionenforschung“ (Ciupke u.a. 2002, S. 22), mit dem komparative Forschung bestenfalls indirekt angesprochen wird. Gerade sie ist jedoch in ihrer Bedeutung für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Subdisziplin „Geschichte der Erwachsenenbildung“ nicht zu unterschätzen. Dies gilt insbesondere angesichts des sich zunehmend internationalisierenden Praxisfeldes „Erwachsenenbildung“ sowie internationaler wissenschaftlicher Kooperationen, die wenigstens internationales Überblickswissen erfordern. Die Ausblendung der historischen Vergleichsforschung ist bereits bei einem Blick in die Konstitutionsgeschichte der Erwachsenenbildung erstaunlich, jedoch aufgrund der Forschungsprobleme verständlich.

## **2. Erwachsenenbildung als „Produkt“ interkultureller Institutionen-Transfers**

Moderne Erwachsenenbildung hat sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in vielen europäischen Ländern lokal und regional, „von unten“, aus der Gesellschaft heraus institutionalisiert. Dieser spezifische Konstitutionsprozess prägt die Erwachsenenbildung bis in die Gegenwart. Trotz des vorrangig lokalen und regionalen Bezugs ist Erwachsenenbildung von ihren modernen Anfängen an auch ein „Produkt“ eines interkulturellen Institutionen-Transfers, so dass sie sich auch grenzüberschreitend und international entwickelt hat. Die 1844 in Dänemark gegründete Volkshochschule hat sich als residenzielle Bildungseinrichtung, als Heimvolkshochschule, nach und nach über Nordeuropa hinaus in viele europäische Länder und andere Kontinente verbreit-

tet. Ähnliches gilt für die 1873 in England geschaffene University Extension und die 1888 in Berlin gegründete Urania.

### **3. Forschungsdefizite**

Diese über Jahrzehnte erfolgten Verbreitungs- und Institutionalisierungsprozesse sind unter Vergleichsaspekten weitgehend unerforscht; quellennahe Analysen fehlen. Das gilt auch für gesellschaftliche und personelle Träger, Finanzierungsmodalitäten und Programme, Teilnahmestrukturen sowie inhaltliche und methodische Konstanten und Veränderungen der ursprünglichen Modelle im Verbreitungsprozess. Lediglich institutionenbezogene Einzelstudien können als Grundlage für Vergleiche dienen. Gleichfalls kaum erforscht sind unter Vergleichsgesichtspunkten die generellen Entwicklungen der Erwachsenenbildung in verschiedenen Ländern. Dagegen gibt es themenspezifische bilaterale historische Vergleichsstudien (vgl. exemplarisch Vogel 1994; Meilhamer 2000; Sandner 2006) und Ansätze für Mehr- und Vielländervergleiche (vgl. exemplarisch Steele 2007; Huss 2008; Marriott 1995; Hake/Steele/Tiana 1996; Marriott/Hake 1994). Eine gute Grundlage für historische Vergleichsforschung bieten überdies historische Länderstudien und Dokumentationen, in denen jedoch die verschiedenen landesspezifischen Entwicklungen nicht systematisch miteinander verglichen werden (vgl. Leermann/Pöggeler 1979; Knoll 1981).

Auch ein systematischer und umfassend angelegter Vergleich der historischen Entwicklung benachbarter Länder oder der Einrichtung Volkshochschule über mehrere Länder hinweg fehlt, sieht man von einer kleinen, nicht historisch ausholenden, aber systematisch angelegten Vergleichsstudie der Erwachsenenbildung Deutschlands und Österreichs sowie einem ersten Ansatz für einen historischen Dreiländervergleich ab (vgl. Siebert 1995; Hinzen 2000). Es gibt auch keine historischen Mehr- und Vielländervergleiche einzelner Aspekte der Erwachsenenbildung (z.B. der Entwicklung erwachsenenbildungsspezifischer Gesetze und Finanzierungsmodalitäten). Zur Gänze fehlen in den deutschsprachigen Ländern historische Vergleiche erwachsenenbildnerischer Themenfelder wie Politische Bildung oder Sprachenunterricht.

Am gravierendsten ist der Mangel an Vergleichen zur Erwachsenenbildungsgeschichte, die in die jeweiligen sozial-historischen Entwicklungszusammenhänge verschiedener Länder eingebettet sind. Dadurch wird die Herausarbeitung von Parallelen und Unterschieden und insbesondere ihre sozialhistorische Erklärung (vgl. Born 1991; Faulstich/Zeuner 2009) erschwert. Allerdings bezieht sich dieser Befund nur auf veröffentlichte Arbeiten. Vermutlich gibt es unter den überaus zahlreichen unveröffentlichten akademischen Abschlussarbeiten zur Erwachsenenbildung Studien mit historischen Mehrländervergleichen. Überhaupt sollten akademische Abschlussarbeiten von der Erwachsenenbildungswissenschaft weit mehr als bisher zur Kenntnis genommen werden.

Die hier aufgezeigten Defizite der deutschsprachigen historischen Vergleichsforschung treffen im Wesentlichen auch auf die Ergebnisse regelmäßig durchgeführter internationaler Konferenzen zur Geschichte der Erwachsenenbildung zu. Beispiele sind die 1986 im Zwei-Jahres-Rhythmus begonnenen „International Conferences on the History of Adult Education“, die davon ausgehenden und seit 1995 ebenfalls an wechselnden Orten durchgeführten Symposien zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa sowie die seit 1981 durchgeführten Konferenzen des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung, Deutschland–Österreich–Schweiz. Ihre Ergebnisse bieten überaus zahlreiche Beiträge zur jeweils nationalen Geschichtsschreibung, aber keine systematischen Mehr- und Vielländervergleiche.

#### 4. Problemaufriss

Die Gründe für die wenig ausgeprägte historische Vergleichsforschung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung sind mannigfaltig. Sie treffen zum großen Teil auf die weiter entwickelte gegenwartsbezogene Vergleichsforschung ebenfalls zu, da sie ähnlich gelagert ist (vgl. Reischmann 2000; Knoll 1991; Seitter 1993). Es lassen sich zehn Probleme internationaler Vergleichsforschung feststellen, die im Einzelnen sehr unterschiedliche Wirkungen zeigen, aber miteinander weitgehend verknüpft sind (vgl. Filla 2009):

1. eine nur sehr kleine scientific community für komparative Forschung,
2. erhebliche methodische Probleme,
3. beträchtliche Theoriedefizite,
4. terminologische Probleme,
5. Sprachenprobleme, insbesondere bei Ländern mit sogenannten „kleinen“ Sprachen,
6. Datenmängel,
7. Mängel an umfassenden nationalen historischen Überblicksstudien,
8. schwierige Vergleichbarkeit vorhandener Studien,
9. Fehlen von Mehr- und insbesondere Vielländer-Vergleichen,
10. vermeintliche Relevanzdefizite komparativer Erwachsenenbildungsforschung in der Praxis und bei beamteten und politischen Entscheidungsträger/inne/n, aus denen Finanzierungsprobleme resultieren.

Ein generelles Problem, das aus der Mehrheit der angeführten Probleme resultiert, liegt im weitgehenden Fehlen von Quellenstudien in der vergleichenden historischen Forschung. Zur Veranschaulichung einiger der genannten Probleme werden im Folgenden konkrete Beispiele demonstrativ angeführt und im Hinblick auf ihre wissenschaftlichen Konsequenzen diskutiert.

## 5. Konkrete Forschungsprobleme

Das praktisch am schwersten zu überwindende Sprachenproblem führt unter anderem dazu, dass Literatur und Dokumente sowie besonders Primärquellen wie unveröffentlichte Tätigkeitsberichte, Protokolle, Aktenbestände und mediale Berichterstattungen in der jeweiligen Originalsprache von anderssprachigen Forscher/inne/n kaum studiert werden. Eine Folge davon ist, dass immer wieder auf die bereits vorhandene Literatur Bezug genommen wird und dort auftretende Fehler sowie Ungenauigkeiten perpetuiert werden. Dieses Phänomen lässt sich bereits im Kontext des Beginns der modernen Volksbildung in Europa bei den von Dänemark ausgehenden Volkshochschulen feststellen.

Die Gründung der Volkshochschule wird üblicherweise Nicolaj Frederik Severin Grundtvig (1783–1972) zugeschrieben. Grundtvig hat aber, wie Kurt Meissner bereits vor vielen Jahren betont hat, eine Volkshochschule weder gegründet noch je geleitet (vgl. Meissner 1991, S. 5). Er war aber so etwas wie ein ideologischer Ideenlieferant. Demgegenüber wird Christen Kold (1816–1870) als erster Verwirklicher der dänischen Volkshochschulidee bezeichnet (vgl. Kulich 1997). Geht man davon aus, dass die erste Heimvolkshochschule 1844 in Rødding geschaffen wurde, ist der weitgehend vergessene Christian Flor, der ab 1826 als Professor für dänische Sprache und Literatur an der Universität Kiel tätig war und von dort aus die Entwicklung der Heimvolkshochschulidee verfolgte, der Gründer der Volkshochschule (vgl. Behrend 1975, S. 136). Beim großen Grundtvig-Kongress an der Universität zu Köln 1988 bezeichnete Jens Grøn Grundtvig als Theoretiker, Kold als Praktiker und Flor als Gründer der Volkshochschule, ohne letzteren im Zusammenhang mit der Volkshochschule Rødding, die üblicherweise als erste bezeichnet wird, zu nennen (vgl. Grøn 1991, S. 76). Ob die erste Heimvolkshochschule in Dänemark geschaffen wurde, ist allerdings umstritten, da es in Rendsburg von 1842 bis 1848 eine als „älteste Heimvolkshochschule der Welt“ bezeichnete (Meissner 1991, S. 2) Einrichtung gab. Behrend attestiert ihr eine Rolle als „Vorläufer“ und nennt als Ideengeber und Gründer den holsteinischen Justizrat Carl Friedrich Hermann Klenze sowie Jacob Julius Heinrich Lütgen (vgl. Behrend 1975, S. 135), die längst vergessen sind.

Man könnte die konkrete Gründungsgeschichte der dänischen Heimvolkshochschulen aus zentraleuropäischer Perspektive als eine ausschließlich für Spezialist/inn/en relevante Frage abtun, wäre nicht die Erwachsenenbildungsaktion der Europäischen Union nach Grundtvig benannt. Im einschlägigen Prospektmaterial der Europäischen Kommission ist z.B. von den von Grundtvig „begründeten“ Volkshochschulen zu lesen. Gefestigt ist die erwachsenenbildungswissenschaftliche Subdisziplin „Geschichte der Erwachsenenbildung“ nicht, so dass sie von der Fachhistorie kaum zur Kenntnis genommen wird. Das ist nachteilig, weil Erwachsenenbildung schon aufgrund der großen Zahl der von ihr angesprochenen Menschen und ihres tatsächlichen oder potenziellen demokratischen Potenzials ein integraler Bestandteil der Bildungs-, Kultur-, Wissenschafts- und Politikgeschichte vieler Länder ist.

Grundtvig und die von ihm inspirierten Heimvolkshochschulen mit ihren verschiedenen Exponenten sind nur vor dem Hintergrund der dänischen Geschichte mit ihren spezifischen Nationalismen und sozialen Strukturen verständlich. Damit wird ein kaum aufgearbeitetes Problem mit internationaler Dimension berührt: die Rolle von Nationalismen bei der Entstehung der modernen Volks- und Erwachsenenbildung und die damit verbundene, aber doch deutlich von ihr zu unterscheidende Sprachenfrage in vielen Ländern. Dazu fehlen zumindest deutschsprachige historische Vergleichsstudien. Dass vor allem das Sprachenproblem in der Forschung eine erhebliche Rolle spielt, liegt auf der Hand, da schon die Erschließung von Primärquellen ohne die Kenntnis der jeweiligen Landessprache nicht möglich ist. Worum es hier geht oder gehen könnte, lässt sich am Beispiel mehrerer Länder kurz andeuten.

## 6. Beispiele für das nationale Moment in der Volks- und Erwachsenenbildungsgeschichte

Im vielfach als Bildungsvorzeigeland bezeichneten Finnland spielte die nationale Frage aufgrund der jahrhundertelangen Fremdbestimmung durch Schweden und Russland stets eine wichtige Rolle, die sich in der Kultur, im Bildungswesen und damit auch in der Erwachsenenbildung manifestierte (vgl. Matthies/Skiera 2009; zur Geschichte vgl. Kirby 2006). Gegenwärtig spielt das nationale und spracherhaltende Moment in der Erwachsenenbildung des Landes eine ganz andere Rolle, da die schwedische Minderheit etwa bei den Heimvolkshochschulen einen deutlich überproportionalen Anteil aufweist. Wenngleich im Konkreten anders gelagert, ist Vergleichbares für Slowenien festzustellen, das in der Habsburger Monarchie national bis zum Ende des Ersten Weltkrieges unterdrückt war (vgl. Kardelj 1971). Der Volksbildung kam beim „nationalen Erwachen“ der Slowenen erhebliche Bedeutung zu. Eine gänzlich andere und bis heute weitgehend unerforschte Rolle spielte in Österreich in der Frühzeit der modernen Erwachsenenbildung der Deutschnationalismus, der, jeweils unterschiedlich getönt, in einer Reihe von Volksbildungseinrichtungen auf verschiedene Weise zum Ausdruck kam. Heute gibt es dagegen – zumindest im Burgenland – Volkshochschulen der anerkannten Volksgruppen, der Kroaten, Roma und Sinti sowie der Ungarn, denen unter anderem eine spracherhaltende Funktion zukommt. Nationale Momente hatten, insbesondere in der Zwischenkriegszeit, in der ungarischen Erwachsenenbildung Bedeutung. Aktuell wäre zu beobachten, ob sie wieder aufleben. Anders als in den erwähnten Ländern ist die Situation in der autonomen Provinz Südtirol, wo die Sprachenfrage bis in die Gegenwart ein prägendes Element für die gesetzlich besonders gut fundierte Erwachsenenbildung darstellt. Sowohl die Einrichtungen als auch die Ämter für Weiterbildung sind nach Sprachgruppen getrennt. In der Schweiz spielte dagegen die Sprachenfrage in der Erwachsenenbildung insbesondere nach dem Ersten Weltkrieg eine nennenswerte Rolle, als es galt, die deutsch sprechenden mit den

französisch sprechenden Schweizer/inne/n, die durch den Krieg der Nachbarländer in einen Gegensatz gerieten, zu vereinen.

Schon für die wenigen demonstrativ angeführten Länder wären Vergleichsstudien zur historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung bei weitem nicht nur, aber auch unter dem Aspekt nationaler Manifestationen und spracherhaltender Aktivitäten von Interesse, gerade im Unterschied zu gegenwärtig vielfach festzustellenden interkulturellen Bestrebungen. Ein weiteres complexes wie diffiziles Thema für erwachsenenbildungshistorische Vergleichsstudien wäre die jeweilige Rolle des Staates beziehungsweise der Zivilgesellschaft in verschiedenen Ländern.

## **7. Kaum Mitwirkung von Fachhistoriker/inne/n an der Erwachsenenbildungshistorie**

Die angesprochenen Defizite der historischen Erwachsenenbildungsforschung unter vergleichenden Gesichtspunkten machen auf ein weiteres grundsätzliches Problem aufmerksam: die mangelhafte bis fehlende Einbettung der Erwachsenenbildungsgeschichte in die jeweilige Geschichte eines Landes mit ihren Brüchen und Kontinuitäten. Die Kenntnis dieses Hintergrundes ist Voraussetzung für die Erklärung eines prägenden Merkmals von Erwachsenenbildungsgeschichte. Es besteht in der Aufspaltung in unterschiedliche Richtungen: bürgerlich-liberale Volksbildung, Arbeiterbildung, konfessionell gebundene Bildungstätigkeit und, gleichsam quer dazu, die berufsqualifizierende Bildungstätigkeit, sowie deren jeweilige Stärkeverhältnisse zueinander. Es bedarf der Kooperation mit Fachhistoriker/inne/n, die allerdings Themen der Erwachsenenbildung kaum aufgreifen. Sie finden daher keinen Eingang in die relevanten Geschichtswerke eines Landes, so dass wiederum von diesen keine Impulse auf die Erwachsenenbildungsgeschichte ausgehen (vgl. Stifter 2010). Das Ganze gleicht einem wissenschaftlichen Teufelskreis, der umso schwerer zu durchbrechen ist, als Erwachsenenbildung so differenziert und spezifisch ist, dass sie sich nicht unmittelbar dem Verständnis von Historiker/inne/n erschließt, insbesondere unter vergleichenden Gesichtspunkten. Das beginnt bereits bei der weder einheitlichen noch verbindlichen Fachterminologie. Die Komplexität und Vielschichtigkeit der terminologischen Frage hat zur Herausgabe von Glossaren geführt, die einen ersten Überblick vermitteln und zur Eröffnung einer europäischen Perspektive von Erwachsenenbildung beitragen (vgl. Federighi/Nuissl 2004; Eurydice 2002).

Ein selbst in Fachkreisen kaum bekanntes terminologisches Problem besteht darin, dass in manchen Ländern mit „Volkshochschule“ historisch weniger eine Institution als vielmehr eine länger dauernde Veranstaltungsform wie der Kurs gemeint war, worauf Jacob Horn für Ungarn hingewiesen hat (vgl. Horn 1995, S. 53). Das führt beim Umgang mit den wenigen Statistiken aus der Geschichte zu Schwierigkeiten.

Unter historischen Gesichtspunkten stellt sich über die Deskription hinaus die Frage nach Erklärungen und Deutungen von Phänomenen. An einem ungarischen Bei-

spiel lässt sich diese Problemstellung verdeutlichen. Die heute noch bestehende TIT, die eine sehr wechselvolle Geschichte hinter sich hat und während des Kommunismus die größte und wichtigste Erwachsenenbildungseinrichtung des Landes war, wurde als „Königlich Ungarische Gesellschaft für Naturwissenschaften“ 1841 in Budapest als Einrichtung zur Popularisierung der Wissenschaften von prominenten Naturwissenschaftern gegründet (vgl. Maróti 1998). Es stellt sich die Frage, warum es in einem Agrarland wie Ungarn so früh zur Gründung einer solchen Einrichtung gekommen ist, z.B. mehr als zwei Jahrzehnte vor Schaffung der University Extension in England. Wie sahen die konkreten Aktivitäten aus, und wer wurde in welchem Ausmaß von ihnen erreicht? Welche Parallelen und Unterschiede bestanden zu späteren wissenschaftszentrierten Volksbildungsaktivitäten in anderen Ländern? Ohne Quellenstudium auf der einen und sozial-historische Geschichtsanalysen auf der anderen Seite sind Fragen dieser Art nicht hinreichend zu beantworten.

Das angesprochene Beispiel eines historischen Deutungsproblems lässt sich in die jüngste Vergangenheit und Gegenwart am Beispiel eines gelungenen und eines misslungenen Transfers der schwedischen Studienzirkel übertragen. Sie wurden 1902 im Kontext der Arbeiterabstinenzbewegung als ausgeprägt demokratische Bildungsform geschaffen und entwickelten sich zu einer Massenbewegung (vgl. u.a. Karlsson/Karlsson 1988). In Nordeuropa und seit den beginnenden 1990er Jahren auch in Slowenien wurden sie – im Sinne eines interkulturellen Bildungstransfers – mit Erfolg verbreitet (vgl. u.a. Borka Kucler 2006; Lesnik 2006). In Österreich gab es ungefähr zur gleichen Zeit staatlich geförderte Versuche, das Studienzirkel-Modell in Einrichtungen der gemeinnützigen Erwachsenenbildung zu übernehmen, die allerdings ohne nachhaltigen Erfolg blieben. Warum war der Transfer nach Slowenien erfolgreich, der ins Nachbarland Österreich nicht? Was sind Studienzirkel in Schweden und Slowenien im historischen Kontext, wie verliefen Transfers konkret und was sind die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen für die Durchsetzung einer solchen Bildungsmethode? Das sind Fragen, die historisch, theoretisch, empirisch und ebenso bildungspraktisch von Interesse sind. Ihre Beantwortung erfordert komparative Forschung unterhalb der Ebene von Ländervergleichen.

## 8. Methodische Probleme der historischen Erwachsenenbildungsforschung unter vergleichenden Gesichtspunkten

Besonders gravierend für die historische Erwachsenenbildungsforschung sind methodische Probleme, die als solche kaum reflektiert werden und sich in der Vergleichsforschung gleichsam potenzieren. Für die historische Forschung lässt sich von einem Bias sprechen (vgl. Filla 2001), der jedoch auch in einer der wenigen, noch immer aussagekräftigen, methodisch orientierten und Zugänge zur Erwachsenenbildungsgeschichte eröffnenden Publikation (vgl. Tietgens 1985) nicht näher thematisiert wird. Selbst in der jeweils nationalen Erwachsenenbildungsgeschichte gibt es „weiße“ oder zumin-

dest durch Forschung wenig ausgeleuchtete „Flecken“. In den deutschsprachigen Ländern lag lange Zeit ein ausgeprägter Schwerpunkt auf der Volkshochschulgeschichte (vgl. Nuissl/Tietgens 1995). Er verliert erst in jüngster Zeit zugunsten eines weiteren Blickfeldes an Bedeutung (vgl. exemplarisch Dust 2007; Krinn 2007).

Unterscheidet man bei der Erforschung der Erwachsenenbildungsgeschichte Anlässe von außen, die vielfach aus Jubiläen herrühren, und sachimmanente Beweggründe, so besteht bei Außen-Anlässen und traditionellen Biographien und Festschriften für Personen der Hagiographie die Gefahr einer unkritischen Betrachtungsweise. Aber selbst bei sachimmanenten Anlässen ist zu befürchten, dass Forschungsarbeit für aktuelle Anliegen und Perspektiven instrumentalisiert und interessenskonform ausgerichtet wird. Dazu kommt noch viel gravierender der zumeist unbemerkte und daher unreflektierte „Quellen-Bias“, der vermutlich nicht nur in den deutschsprachigen Ländern vorhanden ist. Als These lässt sich festhalten, dass durch die häufigsten Quellen für Volkshochschul- und Erwachsenenbildungsgeschichte – institutionsoffizielle schriftliche Manifestationen wie Protokolle, Berichte und Festschriften, die üblicherweise Konflikte und Diskrepanzen glätten und institutionskonform und selektiv verfasst werden – ein systematischer Fehler in der Geschichtsaufarbeitung zumindest begünstigt wird. Haben sich etwa Nationalismus oder Antisemitismus in den erwähnten Quellen niedergeschlagen? Wurden inhaltliche Konflikte und Diskussionen immer adäquat festgehalten? In den Quellen spiegeln sich die vorherrschenden Interessen ihrer Verfasser/innen wider. Das gilt auch für das – sehr verschieden verteilte – Interesse an Bildungsthemen, die darin sehr unterschiedliche Berücksichtigung finden.

Dieser quellenbedingte Bias wird durch die vorherrschenden Interessen der Erwachsenenbildungshistoriker/innen gleichsam verdoppelt. Sie interessiert vorrangig die kultur- und geisteswissenschaftliche Allgemeinbildung sowie die politische Bildung. Diesen Angebotsbereichen wird in der Erwachsenenbildungshistorie jedenfalls weit mehr Aufmerksamkeit gewidmet als anderen, die zum Teil nahezu verschwiegen werden: Sprachen, Gesundheits- und Bewegungsprogramme oder Kreativität. Auch die verschiedenen sozialen Gruppen als Teilnehmende in der Erwachsenenbildung sind in den Quellen wenig repräsentiert. Hier zeigt sich eine Interessenzentrierung auf Arbeiter/innen, als ob es nicht immer schon ein sehr breites Spektrum an Teilnehmenden gegeben hätte.

Auf der personellen Ebene hat sich das vorherrschende Interesse der Historiker/innen bisher auf „große Männer“ im Management von Einrichtungen gerichtet, wobei in Deutschland auch die Tätigkeit einiger Frauen (wie z.B. Gertrud Hermes oder Carola Rosenberg-Blume) gut aufgearbeitet ist. Die Teilnehmer/innen, um die es in der Erwachsenenbildung geht, erscheinen in der Erwachsenenbildungsgeschichte, wenn überhaupt, nur als statistische Daten, aber nicht als konkrete Menschen, sofern von ihnen nicht bildungsbiographische schriftliche Manifestationen erhalten sind. „Namlose“ Teilnehmer/innen kommen nicht vor, obwohl es bei intensiven und quellenerschließenden Forschungsbemühungen sehr wohl möglich wäre, sie exemplarisch in den Blick zu nehmen.

Dass bestimmte institutionelle Bereiche im historischen Kontext bisher nahezu unberücksichtigt blieben, hängt mit dem dominierenden Interesse der Erwachsenenbildungshistoriker/innen zusammen. Ein gravierendes Beispiel ist die Finanzierung der Erwachsenenbildung, die sich seit Beginn ihrer modernen Phase deutlich von der Schul- und Universitätsfinanzierung unterscheidet. Transportiert man die hier ange deuteten Probleme der historischen Erwachsenenbildungsforschung auf die Ebene internationaler Vergleiche, dann potenzieren sie sich.

## 9. Perspektiven

Trotz aller Probleme gilt es schon aufgrund der vielfältigen internationalen Perspektiven der Erwachsenenbildung (vgl. Zeuner 2009) die vergleichende historische Erwachsenenbildungsforschung zu forcieren, um der Internationalisierung der Erwachsenenbildung auch hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Grundlagen zu entsprechen. Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist in vielen Ländern im jeweils nationalen Kontext zu einer wissenschaftlichen Subdisziplin avanciert. Für ihre umfassende Weiterentwicklung brauchen wir eine komparative Ergänzung und Weiterführung. Dazu würde besonders in Deutschland und Österreich auch die Forcierung der Emigrationsforschung zählen, mit der ein internationaler Blick einhergeht (vgl. Otto/Schlutz 1999). Als übergeordnete bildungs- und gesellschaftspolitische Perspektive wäre Erwachsenenbildung in einen Prozess zur Schaffung einer europäischen Öffentlichkeit als Voraussetzung einer weiter zu entwickelnden europäischen Demokratie zu integrieren. Sie ist dafür mit Teilen ihres Programms bestens geeignet und sollte dadurch eine gesellschaftliche Aufwertung erfahren. Sprachenunterricht ist dafür ein Ansatz, dessen Resultate zur Schaffung europäischer Medien beitragen können. Grenzüberschreitende Projekttätigkeit ist in diesem Zusammenhang ebenso zu nennen wie die Forcierung grenzüberschreitender politischer Bildung.

Vergleichende historische – insbesondere quellennahe – Forschung bedarf jedoch angesichts der enormen Vielfalt und Vielschichtigkeit der Erwachsenenbildung in institutioneller, inhaltlicher und methodisch-didaktischer Hinsicht einer theoretischen Fundierung schon deswegen, um aus der Fülle des historischen Materials eine begründete Auswahl treffen zu können. Sie ist jedoch auch notwendig, um einem grundsätzlichen Problem der Darstellung von Forschungsergebnissen angemessen begegnen zu können. Je genauer und differenzierter Forschungsergebnisse durch Relativierungen, Verweise auf Ausnahmen und gegenläufige Tendenzen usw. sind, desto uneindeutiger werden sie. Je eindeutiger sie zu komplexen Materien angelegt sind, desto allgemeiner werden sie. Das kann bis zur Banalität gehen. Daher ist bei internationalen Vergleichen ein ständiger Balanceakt zwischen Eindeutigkeit und Differenzierung erforderlich. Darüber hinaus sind internationale Vergleiche in gesamtgesellschaftliche Bezüge einzubetten, um über die an sich schon wertvolle Deskription hinaus zur Erklärung von Zusammenhängen zu kommen. Internatio-

nale komparative Forschung zur Erwachsenenbildungsgeschichte ist ein überaus anspruchsvolles Programm, das sich jedoch, wenn es zu entsprechenden Ergebnissen führt, lohnen wird.

## Literatur

- Behrend, H. (1975): Geschichte der Heimvolkshochschule. In: Pöggeler, F. (Hg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a., S. 132–155
- Borka Kucler, S. (2006): Study circles – From Ideas to Results in the First Decade. In: Slovenian Institute for Adult Education (Hg.): Novičke 2006. Spring, S. 6–7
- Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn
- Ciupke, P. u.a. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Sonderbeilage zum Report
- Dust, M. (2007): „Unser Ja zum neuen Deutschland“. Katholische Erwachsenenbildung von der Weimarer Republik zur Nazi-Diktatur. Frankfurt a.M.
- Eurydice (Hg.) (2002): Europäisches Glossar zum Bildungswesen, Bd. 4: Personal mit Leitungs-, Aufsichts- und Beratungsaufgaben. Brüssel
- Federighi, P./Nuissl, E. (Hg.) (2004): Weiterbildung in Europa. Begriffe und Konzepte. Bonn
- Filla, W. (2001): (Methodische) Überlegungen zur Erforschung der Erwachsenenbildungsgeschichte. In: Stifter, C.H./Szanya, A. (Hg.): Perspektiven des historischen Denkens und Forschens in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 20. Konferenz des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung, Deutschland–Österreich–Schweiz. Wien, S. 50–55
- Filla, W. (2009): Stieffkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. In: Magazin erwachsenenbildung.at, H. 7/8, S. 04-1–04-12. URL: [www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin) (Stand: 18.09.2010)
- Grøn, J. (1991): Hauptetappen in der Entwicklung der dänischen Volkshochschulen. In: Röhrlig, P. (Hg.): Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben. Weinheim, S. 75–81
- Hake, B.J./Steele, T./Tiana, A. (Hg.) (1996): Masters, Missionaries and Militants. Studies of Social Movements and Popular Adult Education 1890–1939. Leeds
- Hinzen, H. (2000): Erwachsenenbildung in Ungarn, Österreich und Deutschland. Anmerkungen zu Geschichte, Vergleich und Zusammenarbeit. In: Ders. (Hg.): Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit. Bonn, S. 204–237
- Horn, J. (1995): Deutsche Volkshochschulen und internationale Kontakte in Ungarn. In: Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hg.): Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften. Bonn, S. 52–57
- Huss, S. (2008): Von der Bildungsexpansion zur Ware Bildung. Bildung im Netz von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. München/Wien
- Kardelj, E. (1971): Die Verteilung. Nationale Frage der Slowenen. Wien u.a.
- Karlsson, L./Karlsson, I. (1988): Studienzirkel. Eine schwedische Initiative macht Schule. Linz
- Kirby, D. (2006): A Concise History of Finland. Cambridge u.a.
- Knoll, J.H. (1991): Zum gegenwärtigen Stand der vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung. In: Friedenthal-Haase, M. u.a. (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin. Bad Heilbrunn, S. 60–74
- Knoll, J.H. (Hg.) (1981): Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. Braunschweig
- Krinn, C. (2007): Zwischen Emanzipation und Edukationismus. Anspruch und Wirklichkeit der Schulungsarbeit der Weimarer KPD. Essen
- Kulich, J. (1997): Christen Kold: Gründer der Dänischen Volkshochschule. In: Die Österreichische Volkshochschule, H. 186, S. 7–15
- Leirmann, W./Pöggeler, F. (Hg.) (1979): Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Bestandsaufnahme und Vergleich. Stuttgart u.a.

- Lesnik, T. (2006): Widening the Circle for Development. In: Slovenian Institute for Adult Education (Hg.): Novi ke 2006. Spring, S. 17–19
- Maróti, A. (1998): Die populärwissenschaftliche Tätigkeit der Königlichen Ungarischen Gesellschaft für Naturwissenschaften. In: Filla, W./Gruber, E./Jug, J. (Hg.): Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. Innsbruck, S. 179–185
- Marriott, S. (1995): English-German Relations in Adult Education 1875–1955. A Cometary and Select Bibliography. Leeds
- Marriott, S./Hake, B.J. (Hg.) (1994): Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education. Essays on Popular and Higher education. Leeds
- Matthies, A.-L./Skiera, E. (Hg.) (2009): Das Bildungswesen in Finnland. Geschichte, Struktur, Institutionen und pädagogisch-didaktische Konzeptionen, bildungs- und sozialpolitische Perspektiven. Bad Heilbrunn
- Meilhammer, E. (2000): Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1918. Köln u.a.
- Meissner, K. (1991): Heimvolkshochschulen zwischen Grundtvig und dem Jahr 2000. In: das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern, H. 4, S. 2–7
- Nuissl, E./Tietgens, H. (Hg.) (1995): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn
- Otto, V./Schlutz, E. (Hg.) (1999): Erwachsenenbildung und Emigration. Biographien und Wirkungen von Emigrantinnen und Emigranten. Bonn
- Reischmann, J. (2000): Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beifl. zum Report, S. 39–50
- Sandner, G. (2006): Engagierte Wissenschaft. Austromarxistische Kulturstudien und die Anfänge der britischen Cultural Studies. Wien/Berlin
- Seitter, W. (1993): Probleme und Zugänge einer historisch-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 31, S. 53–57
- Siebert, H. (1995): Erwachsenenbildung im deutsch-österreichischen Vergleich. In: Schratz, M./Lenz, W. (Hg.): Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zu Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, S. 11–15
- Steele, T. (2007): Knowledge is Power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movement, 1848–1939. Bern
- Stifter, C.H. (2010): Ohne Quellen keine Geschichte. In: Die Österreichische Volkshochschule, H. 236, S. 2–4
- Tietgens, H. (Hg.) (1985): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Vogel, N. (1994): Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn
- Zeuner, C. (2009): Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. erg. Aufl. Wiesbaden, S. 583–598
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel

*Research on the history of adult education has been established as a sub-discipline of adult educational science – however, mainly in a national context. Even nowadays comparative research on the history of adult education is still a step-child of research, facing major challenges which are consequently also problems of presentation.*