

Geschichte in Disziplin und Profession

Horst Dräger

Zusammenfassung

In den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ist die wissenschaftliche Ausbildung des Erwachsenenbildners von der so genannten „neuen Richtung“ gefordert worden, die sich selbst als die erstmalige Thematisierung der Erwachsenenbildung begriff. Das herausgebildete theoretische Paradigma, das gegenwarts- und normenorientiert war, sah die Geschichte selektiv in legitimatorischer und applikativer Hinsicht. Da dieses Paradigma in Modifikationen noch heute gültig ist, hat die Geschichte der Erwachsenenbildung disziplintheoretisch keinen Ort und ist die Erforschung der Mannigfaltigkeit der historischen Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung ein disziplinäres Desiderat geblieben.

Robert von Erdberg, neben Walter Hofmann der Begründer der Neuen Richtung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, die als die Konstituierungsphase der modernen Erwachsenenbildung gilt, forderte 1929 in seiner letzten Rede eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung der Erwachsenenbildner, und hoffte, in der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ die Institution gefunden zu haben, die diese Aufgabe zu realisieren vermochte.

Dieses Institut war für Erdberg notwendig geworden, weil die Volkshochschule, der Hohenrother Bund wie auch das Organ „Freie Volksbildung“ die Aufgabe der Grundlegung der neuen Volksbildung zu leisten nicht vermocht hatten. Erdberg konstatierte gegensätzliche Ansichten in der Volksbildungsbewegung und kritisierte, dass die freie Volksbildung „keine Haltung aufwies, vor der diese Gegensätze hinfällig wurden, weil über allen Gegensätzen (...) sie nicht auf höherer Ebene die Einheitlichkeit der Aufgabe vertreten konnte. An ihr ist es jedem, der sehen kann, wie ich meine, klar geworden, worin eigentlich im allerletzten Grunde der Mangel der freien Volksbildung liegt: Im freien Volksbildner“ (Erdberg 1930, S. 24). Die Deutsche Schule sollte die Stätte des geistigen Mittelpunktes und der geistigen Vertretung der gesamten freien Volksbildungsarbeit sein. In der Deutschen Schule „muss die freie Volksbildung ihre geistige und wissenschaftliche Fundierung finden, vor ihr, als der hierzu selbstgewählten Instanz, hat alle Freie Volksbildungsarbeit ihrer Rechtfertigung als solche zu finden, sie hat den Zusammenschluss aller Gruppen unter der Voraussetzung dieser Rechtfertigung zu dienen...“ (Erdberg 1930, S. 26) Die reale

Erwachsenenbildung war für Erdberg noch nicht, was sie sein sollte, und die Geschichte der Erwachsenenbildung galt ihm in allen ihren Entfaltungen als die Geschichte der Verfehlung des eigentlichen Bildungsauftrages. Im Plan der „Deutschen Schule“ wird die Geschichte der Erwachsenenbildung nicht thematisiert. Entfaltet wird die historische Perspektive der Kulturkritik und dargestellt, dass bisher „eine volkserzieherische Aufgabe im strengen Sinne... nicht gestellt (war)“ (Flitner 1982 S. 161) Die kritische Haltung gegenüber der Geschichte und der Gegenwart der Erwachsenenbildung wird verständlich aus Prämissen, die der neuen Erwachsenenbildungstheorie zugrunde lagen.

1. Ausbildung des Erwachsenenbildners in kritischer Distanz zur Geschichte

Erdberg war ein Konservativer. Werner Picht nannte ihn 1936 einen konservativen Revolutionär.

Für Erdberg, der seine Erfahrungen und frühen bildungstheoretischen Ansätze im Umkreis der „Zentralstelle für Arbeiter – Wohlfahrtseinrichtungen“ gewann, war mit der Heraufkunft der Arbeiterschaft die „soziale Frage“ gestellt entweder als Frage nach einer grundlegend neuen Ordnung in Staat und Gesellschaft oder als Frage nach der soziokulturellen Ordnung einer Lebensform der Arbeiter in der überkommenen Gesellschaft. In dem Bemühen, durch Arbeiterwohlfahrt eine Lebensform für Arbeiter als Arbeiter zu etablieren, war die Bildungsarbeit ein integrales Moment. Durch Konzertaufführungen und Museumsführungen für Arbeiter, sowie durch Hochschulkurse von Universitätsdozenten hat Erdberg versucht, Arbeiter zu ihrer Kultivierung an die hohe Kultur heranzuführen. Dieser Ansatz entsprach dem bürgerlichen Verständnis von Volksbildung des ausgehenden 19. Jahrhunderts. In Auseinandersetzung mit Walter Hofmanns Bibliothekskonzept modifizierte Erdberg vor dem 1. Weltkrieg seine Idee: der sozial, kulturell und weltanschaulich differenzierten Gesellschaft müsse eine Differenzierung der Bildung entsprechen. Jeder Mensch sei in einer Lebensform eingebunden und könne nur an die Kultur seiner gesellschaftlich eingebundenen Lebensform herangeführt werden; das individuelle Intensitätsverhältnis zur Kultur sei an die Lebensform gebunden. Walter Hofmann hatte durch die Form der Thekenausleihe in der Bibliothek, eine Methode entfaltet, die für jeden Leser das „richtige“ Buch ermittelte. In der Perspektive dieses Ansatzes mussten Massenveranstaltungen, die Gesellschaftskreise übergreifend konzipiert waren in der Form von Vortrag, Volkstheater und Volksunterhaltungsabend sowie in undifferenzierter Buchausleihe in Volksbibliotheken, methodisch die Individualität und die Intensität von Kultur- und Bildungsarbeit verhindern: *sum cuique!* In der dänischen Volkshochschule der Grundtvigischen/Koldschen Prägung, die als eine Hochschule für Bauern entworfen war, wurde das Vorbild einer auf Eingebundenheit hin orientierten und Intensität und Individualität ermöglichenden Einrichtung gesehen. Die Revolution von 1918 erzwang mit dem Niedergang der alten politischen Ordnung und dem Bewusstsein einer vollständigen sozialen Dissoziation für Erdberg eine erneute Revision seines Volksbildungskonzeptes: Staat und Gesellschaft erforderten eine neue Ordnung, in der die Arbeiter, die vormalige soziale Unterschicht, einen Ges-

taltungsfaktor darstellten. Die Idee, die Arbeiter für eine Lebensform in einer überkommenen gesellschaftlichen Ordnung zu formen und zu bilden, musste der Vorstellung weichen, mit den zu bildenden Arbeitern in Zusammenarbeit mit den anderen gesellschaftlichen Gruppen, Schichten oder Ständen eine neue Ordnung zu etablieren. Anerkennung und Gleichberechtigung mussten die Prinzipien sein und die entstandene soziale, nicht-geschichtete der Mannigfaltigkeit musste auf ihre mögliche Einheit hin gelesen und gedacht werden. Jede soziale Differenzierung war als eine Besonderheit eines Allgemeinen, eben der Einheit der Mannigfaltigkeit, anzuerkennen und zu begreifen.

War dieser Gedanke, dass alle Differenzierungen Ausdruck des Allgemeinen im Besonderen sind, durch Bildung in allen Lebensformen implementiert worden, war Einheit und Ordnung in Staat, Gesellschaft und Kultur gegeben.

Die erste Aufgabe in der neuen Situation musste es sein, mit jenen Personen aus den sozialen Differenzierungen, denen das Problem des Verlustes von Einheit und Ordnung bewusst war, das Ideal der Einheit zu erarbeiten und anschließend in methodischer Weise in die jeweiligen gesellschaftlichen Gruppierungen bildend zu transferieren. Die Volkshochschule als Hochschule des Volkes galt nun als die Stätte der Erarbeitung des Ideals und des Einheitsbewusstseins: sie war daher notwendig als „Arbeitsgemeinschaft“ der Theoretiker und Praktiker der neuen Volksbildung gedacht. Mit dem sich entwickelnden lokalen „Volkshochschule-Rummel“ in den frühen Jahren der Weimarer Republik verlor die Arbeit an der Stiftung des Ideals der Einheit des Volkes ihre Institution: die Volkshochschule verfehlte die ihr zugeordnete Funktion. Die differenzierten sozialen Gruppierungen konkurrierten mit ihren sozial-partikularen Theorien als einander ausschließende Generalvisionen, entfalteten Abgrenzungen, Gegnerschaften, gar Feindschaften mit der Tendenz zum Bürgerkrieg.

Der Hohenrother Bund, die informelle Vereinigung der problembewussten Theoretiker, Praktiker und Intellektuellen, der nun die Funktion der Arbeitsgemeinschaft der Volkshochschule übernahm, kam aber auf seinen Tagungen über ein geschärftes Problembewusstsein nicht hinaus, er erkannte – stets aufs neue – die Notwendigkeit einer Problemlösung, vermochte aber nicht die Grundlage für ein einheitsstiftendes Ideal zu erarbeiten: an die Stelle Ideals war die Bewegung zum Ideal getreten. Da auch die öffentliche Diskussion in den erwachsenenbildnerischen Fachorganen, im besonderen in der „Freie Volksbildung“ nur die Abbildung der konkurrierenden Ansichten darbot, nicht aber die bildungs-, kultur- und gesellschaftstheoretische Einigungsarbeit zu leisten vermochte, entwarf der Hohenrother Bund die „Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ mit dem Auftrag: 1. wissenschaftlich die entfaltete Mannigfaltigkeit als Differenzierung der Einheit zu erweisen, 2. den Weg zur differenzierten Kultur als Reformulierung der Einheit der Kultur und des Volkes in allen sozialen Differenzierungen zu erschließen und 3. durch die wissenschaftlich ausgebildeten Erwachsenenbildner methodisch konsequent zu verwirklichen. In der „Deutschen Schule“ konnten aber nur diejenigen Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildungsinstitutionen mitarbeiten, die durch den Geist der Einheit bestimmt waren und die ihre konkrete Position jeweils nur als die Besonderheit des Allgemeinen begriffen: sie bildeten dann die „Republik der freien Volksbildung“

(Erdberg 1930, S. 26) Die Liberalen wie auch die Kommunisten waren damit von der Mitarbeit ausgeschlossen: die Liberalen, galt ihnen doch Gesellschaft als konstituiert durch die Beziehungen freier, nicht vorgängig eingebundener Individuen, und ein normativ vorgegebenes Kollektivsingular und eine gesellschaftstheoretisch dezisionierte gruppenspezifische Bildung war für sie inakzeptabel, und die Kommunisten, erstrebten sie doch eine klassenlose, mithin sozial ungegliederte Gesellschaft durch eine soziale Revolution. Erdbergs Erwachsenenbildungstheorie erwies sich mit dieser Exklusion als partikular, sie exkludierte bildungstheoretisch explizit, was ihrer zugrundeliegenden Gesellschaftstheorie widersprach. Seine Theorie, die final, telisch, utopisch orientiert war, die keine Beschreibung und keinen Begriff der entfalteten Realität bot, sah er als Antizipation einer regulativen Idee, von der her die Gegenwart kritisiert und die Geschichte nur als Vorgeschichte einer intendierten Realisierung oder als Geschichte der Verfehlung der eigentlichen Aufgabe in den Blick genommen werden konnte. Eine solche partikular-pragmatische, von ihren Prämissen her konservative Auffassung von Erwachsenenbildung musste mit der Inakzeptanz der sie tragenden Idee der Kritik verfallen. Erdbergs Bildungstheorie erscheint uns heute als geschichtlich, ihre historische Aufarbeitung ist bisher nicht unternommen worden, offensichtlich weil ihr kein pragmatischer Wert zugemessen wird. Erdbergs kritische, auf seiner gesellschaftstheoretisch geleiteten Bildungstheorie basierenden Geschichtsauffassung dagegen hat, wie die kurante Historiographie der Erwachsenenbildung zeigt, weiterhin Geltung. Liegt dieses widersprüchliche Faktum, paradox formuliert, in der Fortwirkung des Strukturmusters seiner Theorie begründet? Mit seinen kritischen Überlegungen war Erdberg auf dem Weg zur Disziplin und zu einer disziplinären Ausbildung der Erwachsenenbildner, und zugleich entfaltete er eine gesellschaftstheoretisch basierte Bildungstheorie als regulative Idee, mit der der Charakter der Disziplinarität wieder aufgehoben wurde. Geschichte war für den Erwachsenenbildner der Neuen Richtung nur ein Argument für die Bonität und Fortschrittlichkeit des eigenen Ansatzes. Steht die gegenwärtige Erwachsenenbildung noch im Banne der Erdbergschen Theoriekonzeption?

2. Der disziplinäre Ort der Geschichte

Der funktionalen Auffassung von Geschichte in präsenteller applikativer Intention sei eine andere kontrastierend entgegengestellt. Was der Mensch sei, hat uns Dilthey gelehrt, sagt uns die Geschichte. Analog ließe sich formulieren: „Was Erwachsenenbildung sei, sagt uns die Geschichte.“ Das darin angelegte Monopol der Definitionen durch Geschichte, dass historisch-antiquarisch wirkt, wird durch die Formulierung aufgehoben: „Was bisher als Erwachsenenbildung möglich war, sagt uns die Geschichte.“ Die Aufgabe der Geschichtsforschung wäre es, die Deskription und den Begriff der historisch entfalteten Erwachsenenbildung zu erarbeiten. Die empirische und theoretische Arbeit hätte den begriffenen Überblick und den begriffenen Zusammenhang der historischen Entfaltungsformen der Erwachsenenbildung zu erbringen, und zwar unabhängig von präsentellen Zieldefinitionen und Gestaltungspräferenzen. Abgehoben von einer solchen „Theorie der Geschichte der Erwach-

senenbildung“ hätte eine „Theorie der Gegenwart der Erwachsenenbildung“ zu erforschen und begreiflich zu machen, als was sich die Erwachsenenbildung in der Gegenwart in Idee und Form, in Praxis und Forschung zeigte. Erst die theoretische Bemühung, die „Theorie der Geschichte“ und die „Theorie der Gegenwart“ der Erwachsenenbildung zusammen zu denken, ergebe den umfassenden Begriff von Erwachsenenbildung. Dass auch dieser Begriff noch als borniert zu kritisieren ist, wird deutlich, wenn man sich den gleichsam implizit gesetzten nationalen Raum und die nationale Kultur als Geltungsbereich vergegenwärtigt. Vollständigkeit kann der Begriff erst beanspruchen, wenn die historische und präsentielle Dimension um die Dimensionen der Komparation in internationaler und interkultureller Hinsicht ergänzt wird. Interkulturalität der Erwachsenenbildung ist keine präsentielle Erscheinung, sie hat sich in der Geschichte stets dort gezeigt, wo es zu einem Zusammenprall oder zu Austauschverhältnissen von Kulturen gekommen ist. Wanderungsbewegungen, Mission, Kolonisation und die Sklavenhaltung fremdethnischer Personengruppen sind nur die spektakulären Formen realer informeller und formeller Interkulturalität, der Fernhandel mit dem Nahen und Fernen Osten in der frühen Neuzeit und die Entfaltung des Welthandels seit dem 19. Jahrhundert bringen in den Handelsmetropolen Formen einer funktionalen Interkulturalität hervor. Von einem solchen dreifach dimensionierten Aufgabenverständnis ist die gegenwärtige Theoriearbeit der Erwachsenenbildung weit entfernt; die Werke von J. H. von Wessenberg (1835) und H. Leicht (1927) sind heute weithin vergessen. Dass dieses Aufgabenverständnis aber disziplinar geboten ist, steht außer Frage, wenn denn der Anspruch der Disziplin nicht aufgegeben werden soll, den umfassenden Begriff ihres Gegenstandes zu entfalten. Geschichtsforschung dient in diesem Zusammenhang zuerst und vor allem der Theorie der Erwachsenenbildung, ein unmittelbarer pragmatischer Wert für die Praxis ist nicht intendiert. Der disziplinar ausgebildete Professionelle hat im Begriff seines Gegenstandes den Zugang zu allen bisher möglichen Formen der Erwachsenenbildung. Die Disziplin ist der Profession in entfalteten Disziplinen stets vorgängig (Stichweh 1984; Stichweh 1987). Disziplin konstituiert sich durch Forschung, nicht aber durch Reflexion engagé.

3. Praxistheorie und okkasionele Historiographie

Der Wiederaufbau der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg geschah in Deutschland von der Praxis her, die Theorie war begleitende Praxisreflektion. Geistige Orientierung, situative Lebenshilfe und Lebensformstiftung, politische Ortsbestimmung im Prozess der Demokratisierung sowie die Auseinandersetzung mit den geistigen Objektivationen der westlichen Zivilisation waren Themenbereiche in lokalen Initiativen, aus denen sich dann Einrichtungen und Verbände entfalteten. Eine unmittelbare Anknüpfung an die Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, im Besonderen an den Hohenrother Bund hatte nicht stattgefunden. Dennoch galt die Epoche der Weimarer Republik als die Konstituierungsphase der modernen Erwachsenenbildung. Die Bezeichnung „Erwachsenenbildung der neuen Richtung“ fungierte als Sammelbezeichnung für alles, was man für neu, wertvoll und bedenkenswert er-

achtet. Man übernahm die Selbsteinschätzung der „neuen Richtung“ und deren kritische Haltung gegenüber der Geschichte der Erwachsenenbildung: die bürgerlich-liberale Volksbildung als „alte Richtung“ galt als überholt. Man stellte sich in die Tradition der „neuen Richtung“, aber führte diese in der Praxis nicht fort. Die „neue Richtung“ geriet zum Mythos und zum Steinbruch der gegenwärtigen Arbeit. In dieser war man von der Vorstellung geleitet, die Praxis einer lebensdienlichen Bildungsarbeit zu ermöglichen und auf Dauer zu stellen. Dabei wurde der politische und weltanschauliche Pluralismus, der schon die Epoche der Weimarer Republik geprägt hatte, in der Weise tragend, dass sich Erwachsenenbildungswesen eine pluralistische Struktur entfaltete. Die Überlegungen, die entfaltete Mannigfaltigkeit in einer Einheit zu denken, wie sie für den Hohenrother Bund und die Theoretiker der Deutschen Schule so drängend und so problematisch waren, konnten entfallen, da die Ordnung „Demokratie“ politisch vorgegeben war: jede Einrichtung und Initiative konnte sich nur als eine Besonderheit der demokratischen Ordnung repräsentieren. Zu einem relevanten Thema der Wissenschaft wurde die Erwachsenenbildung nicht; die wissenschaftliche Pädagogik verstand sich als Pädagogik der Schule, der Kindheit und Jugend; der Geist der Reichsschulkonferenz und des Artikels 148 der Weimarer Verfassung waren in ihr nicht lebendig. Die wissenschaftliche Pädagogik erwies sich als partikular, sie war nicht allgemein, wie sie es zu sein beanspruchte: ihrer Partikularität blieb unbegriffen und unkritisiert. Der Erwachsenenbildung fehlte der disziplinäre Ort und das Institut einer wissenschaftlichen Ausbildung der Erwachsenenbildner, wie sie der Hohenrother Bund angedacht hatte, entfaltete sich nicht. Die Theorie der Erwachsenenbildung kam über Ansätze im Modus des Okkasionellen nicht hinaus, sie war Praxistheorie aus praktisch präsenten pluralistischem Problemhorizont heraus; sie erhielt damit im Nachkriegsdeutschland einen grundsätzlich anderen Charakter als in der Weimarer Republik, im besonderen im Hohenrother Bund. Und der Geschichte, wenn man sie denn thematisierte, wies man eine legitimatorische Funktion zu oder aber nutzte sie eben als Steinbruch für gegenwärtige Arbeit. Die politisch-demokratische Erwachsenenbildung wurde als ein Projekt der Aufklärung gesehen und damit als ein kontinuierlicher Auftrag in der modernen Gesellschaft historisch dargelegt: die Arbeiterbewegung als eine Bildungsbewegung war dann dessen markanteste Ausprägung; Geschichte als Vorgeschichte der gegenwärtigen Arbeit, die aus der Geschichte gelernt hatte. Die Praxis ihrerseits bezog sich auf Geschichte in der Suche nach erfolgreichen methodischen und organisatorischen Ansätzen, die sie in situativen Variationen applizieren konnte. In praxeologischer Reflexion wurde vergangene Praxis exemplarisch zum Thema. Durch diese legitimatorische und praxeologische Funktion der Geschichte kam es zu einer Abkehr von der kritischen Betrachtung, wie sie Erdberg gepflegt hatte, hin zu einer utilitär affirmativen Betrachtung. Historische Arbeiten thematisierten, was – für die gegenwärtige Praxis – noch nicht als abgegolten galt. Eine neue, kritisch orientierte Geschichtsbetrachtung entstand mit der Heraufkunft der Ideologiekritik, sie stellte gleichsam die Umkehr der legitimatorischen Funktion dar. Ihre Akzeptanz als Kritik war groß, ihr pragmatischer Wert aber gering. Einen Impuls zu einer historisch-systematischen Forschung der Erwachsenenbildung hat sie nicht gegeben. Sie wiederholte die Struktur der kriti-

schen Geschichtsbetrachtung Erdbergs: die Geschichte der Verfehlung des eigentlichen Auftrages der Erwachsenenbildung. Nun gilt: In der Perspektive der Praxisutilität kann die historische Betrachtung ersetzt werden durch jeden Ansatz, der die Legitimation und die Melioration der Praxis gewährleistet. Und die Theorie als Praxistheorie, als Praxeologie, erweist ihre Bonität und erhält ihre Akzeptanz, nicht dadurch, dass sie Arbeit am Begriff ist, sondern dass sie Verfahren und Ermöglichungsstrategien einer erfolgversprechenden Praxis bereitstellt. Die Theorie war nicht disziplinär und die Geschichte kein notwendiger Bestandteil dieser Theorie.

4. Geschichte ohne disziplinären Ort

Die Historiographie, die sich unter diesen disziplinären Bedingungen entfaltete, hatte einen durchaus kontingenten Charakter: Aufsätze oder Booklets zu Festtagen von Einrichtungen oder zu Jubiläen einzelner Erwachsenenbildner oder Monographien, zumeist aus Dissertationen erwachsen, die sich ideen- oder problemgeschichtlich Personen, Einrichtungen oder Verbänden widmeten, soweit jenen im zeitgeschichtlichen Gedächtnis Relevanz zuerkannt wurde, waren die Darstellungsformen. Der Schwerpunkt lag auf der Epoche der Weimarer Republik und hier auf jenen Bereich, den man die „neue Richtung“ nannte. Die Arbeiten selbst zeigten keine systematische Orientierung und leisteten keine Einbindung ihres Gegenstandes in die Entwicklungslinie der Erwachsenenbildung; sie verdankten sich individuellen Interessen oder leicht zugänglichen Quellenbeständen. Der Blick über die Weimarer Republik hinaus war selten. Frolinde Balsers brillante Studie zu Erwachsenenbildung der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die nach den Modi „der Rezeptivität der Kulturobjektivationen“ (Balsers 1959, S. 9) fragte, hat viele Spuren für weitere Forschungen freigelegt. Nachgegangen worden ist ihnen nicht, ebenso wie den vielfältigen Anregungen von Carl Artur Werner in seiner ideen- und kulturgeschichtlich ausgerichteten Materialsammlung. An seinem weiten Begriff von Erwachsenenbildung gemessen war das zeitgenössische Verständnis nur eine Engführung auf die intentionale Erwachsenenbildung in Institution. „Erwachsenenbildung hat es immer gegeben, nicht nur funktionale, sondern auch aktive und intentionale, bei allen Völkern und zu allen Zeiten. Es wäre Aufgabe einer vergleichenden Erwachsenenpädagogik die wechselvollen internationalen Beziehungen in Vergangenheit und Gegenwart zu ermitteln und darzustellen.“ (Werner 1959, S. 73) Es ist das Verdienst der von Franz Pöggeler herausgegebenen „Geschichte der Erwachsenenbildung“ (1975), dass sie das erarbeitete historische Material unter den Dimensionen „Epoche, Motiv und Institutionen“ in der Form einer Sammlung von Monographien zusammentrug, allerdings ohne einen Anspruch auf eine Theorie der Geschichte zu erheben. Doch die Arbeit hätte als Einstieg in eine Betrachtung dessen, was bisher als Erwachsenenbildung möglich war, gelesen werden können. Sie hat aber keinen Theoretiker als Rezipienten gefunden. Ihre Vieldimensionalität und Ausprägungsdichte der Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung erreichte die von Josef Olbrich vorgelegte „Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland“ nicht, diese verstand das Konzept einer Sozialgeschichte der Bildung gleichsam „social- bzw. sozial-demokratisch“ (Olbrich 2001).

Mein eigener Beitrag in den siebziger und achtziger Jahren zur Historiographie war kritisch-komplementär: ich habe die entfaltete Historiographie nachgezeichnet und die „Instrumentalisierung der Geschichte für präsentellen Normendiskussionen“ kritisiert (Dräger 1984, S. 89), habe dann zum einen ein Konzept zur Erschließung neuer Quellen (Dräger 1979) sowie den methodischen Ansatz „des hypothetischen Zusammenhanges“ für die Interpretation erschlossener Quellen (Dräger 1984) vorgelegt und habe zum anderen das in der Geschichte entfaltete Strukturverhältnis von Pädagogik und Andragogik exemplarisch am Werk Pestalozzis (Dräger 1989) und problemgeschichtlich in einer Studie zum lebenslangen Lernen (Dräger 1979) dargestellt. Dem Postulat des Wechselbezuges in der Theorie von Geschichte und Gegenwart folgte die späte Studie „Morphologie des Lernens“ (Dräger 2000). Diesen Beiträgen gegenüber gilt das rezeptionsgeschichtliche Argument, dass dasjenige, was keine Akzeptanz der scientific community erlangt hat, disziplinär nicht existent, jedenfalls für diese ohne Wert ist. Es ist nicht wertlos ist, dazu hätte es der Kritik bedurft.

Im Ansatz neu mit theoretischem Anspruch scheint die „Geschichte der Erwachsenenbildung“ von Seitzers (2000) zu sein. Er betrachtet Geschichte in ausgewählten problembezogenen Perspektiven in drei zeitlichen Phasen aus dem Zeitraum der letzten 200 Jahre, der für ihn die Geschichte der modernen Erwachsenenbildung ausmacht. Die perspektivenbestimmenden Probleme aber sind dem präsentellen Problemhorizont entnommen. Damit erweist sich seine Geschichte als gegenchronologisch konzipiert, diachronisch dargestellt aus dem Material der Historiographie und synchronisch – infolge der parallel gesetzten Perspektivendarstellung – als blind. Seitzers wiederholt die Struktur der bisherigen Historiographie im geänderten Design. Rudolf Tippelt bringt dies in seinem Vorwort zum Ausdruck: es gelinge Seitzers, „die Perspektiven so zu entfalten, dass die Analyse der aktuellen Trends der Erwachsenenbildung historiographisch verankert sind“ (Seitzers 2000, S. 7). In seiner Konzeptbegründung liefert Seitzers der entfalteten Struktur der Historiographie implizit eine nachträgliche Legitimation: diese war, was seine Einführung seien will: „Pointiert formuliert setzen problemorientierte/perspektivische Einführungen auf Pluralität, Offenheit, Unsicherheit und Chaos.“ (Seitzers 2000, S. 11) Der Verzicht auf systematische, am Begriff des disziplinären Gegenstandes arbeitende historische Forschung ist hier explizit formuliert. Geschichtsschreibung und Geschichtsforschung werden durch eine gegenwartsbestimmte Perspektive geleitet, sind abhängig vom aktuellen Problembewusstsein: Sie sind eine Funktion gegenwärtiger Theorien der Erwachsenenbildung. Strukturell wird hier die Position Erdbergs wiederholt. Angesichts eines solch präsentell funktionalistischen Ansatzes kann für die Position der Geschichtsschreibung und historische Forschung der Erwachsenenbildung die Hoffnung sich nur auf eine disziplintheorisch bemühte Theorie der Gegenwart der Erwachsenenbildung richten, die den theoretischen Ort historischer Forschung markiert, weil sie um die disziplinäre Notwendigkeit einer Theorie der Geschichte der Erwachsenenbildung weiß. Versuche zu einer Theorie der Erwachsenenbildung sind in Deutschland nur selten unternommen. Sigrid Nolda hat jüngst eine „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ vorgelegt, die das Historische und das Aktuelle koppelt. Wie die historischen Gesamtdarstellungen Einzelstudien in problembezogenen

Gruppierungen bündelte und darstellte, so leistet auch Nolda ihre Theoriedarstellung durch Referate einerseits der historischen Positionen, die der entfalteten Historiographie entnommen sind, und andererseits der Theoriekonzepte, die in der aktuellen Erwachsenenbildung Anwendung finden. So wenig wie die Historiographie an einer Theorie der Geschichte der Erwachsenenbildung arbeitet so wenig arbeitet diese „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ an einer Theorie der Gegenwart der Erwachsenenbildung. Wählt Seiders für die historische Betrachtung gegenwartsbedeutsame Probleme als Perspektiven aus, so nimmt Nolda die fremddisziplinären Theorien, die in Reflexion und Forschung aktuell genutzt werden, zum Ausgang ihrer Gegenwartsperspektive. Die angewandten Theorien in ihrer Pluralität kommen zur Darstellung, nicht aber die Theorie des notwendigen Gebrauches der fremddisziplinären Theorien im Gegenstandsfeld der Erwachsenenbildung. Die Konsequenz einer solchen nicht-theoretischen Darstellung der verwendeten Theorien ist für die Profession, dass sie sich selbst theoriwählend im Theorieangebot verhalten muss: Sie wählt aus, was ihr im unmittelbaren Problemdruck als brauchbar erscheint. Und in Konsequenz dieser Situation der Pluralität fremddisziplinärer Theorienutzung in der Erwachsenenbildung bei Selektion der Professionelle brechen einige Theoretiker die Resultate ihrer Arbeit bis auf die Handlungsanleitung für Professionelle in manuals herunter und transformieren ihre Theorie in persuasive Rhetorik: Neue Lernkultur! Oder sie ermitteln bewährte Praxis, stellen sie dar für die Nachgestaltung und zeigen Bezüge zur Referenztheorie als Legitimation auf: best practice! Theorie im eigentlichen Sinne als begriffener Überblick tritt hier nicht in Erscheinung. In einer solchen Situation ist es schwer, eine Einführung in die Theorie anders zu schreiben als in der Form der Dokumentation von historischen und theoretischen Positionen, die in der gegenwärtigen Erwachsenenbildung eingenommen werden. Strukturell kommt Noldas „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ der von Franz Pöggeler herausgegebenen „Geschichte der Erwachsenenbildung“ nahe: Sie ist eine Bestandsaufnahme, die den Theoretiker als Rezipienten erfordert.

5. Geschichte der Erwachsenenbildung – ein kulturgeschichtliches Projekt ?

Geschichte hat gegenwärtig keinen theoretischen Ort in der Theorie der Disziplin, und die Theorie der Disziplin selbst erweist sich als lockere Reihung benutzter, fremddisziplinärer Referenztheorien, so dass die Geschichte nicht auf sie rechnen kann. Es fragte sich, ob die Geschichte der Erwachsenenbildung nicht besser als ein Gegenstandsbereich in die Kulturgeschichte ausgelagert werden sollte. So wie die Erwachsenenpädagogik, die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ihre verwendeten Theorien importiert, so könnte sie auch die Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung importieren. Sollte man also die Kulturhistoriker für die Geschichte der Erwachsenenbildung interessieren? Diesen doppelten Import von Theorie und Geschichte kann nicht wollen, wer um die Relevanz und Dignität der Erwachsenenbildung weiß und streitet. Die Erwachsenenbildung hat in der Vergangenheit, und sie zeigt es auch in der Gegenwart, als progressiver, ausdifferenzierter Teil des Bildungswesens mit beschleunigter Flexibilität auf gesellschaftliche

und individuelle Herausforderungen gleichermaßen – just in time – zu antworten vermocht. Die Erwachsenenbildung war die Institution der sozialen Distribution des neuen Wissens und der soziokulturellen Mentalitätsformung im Modernisierungsprozess des „langen 19. Jahrhunderts“ in ihren unterschiedlichen informellen und formellen Ausformungen. Die bildungssystemische Progressivität der Erwachsenenbildung, die bildungstheoretisch die Vorhut des Strukturwandels des Bildungssystems darstellt, ist von der allgemeinen Pädagogik wie auch von der Geschichte der Pädagogik nicht erkannt und begriffen worden. Was zum Beispiel Benner in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (Benner 2001) und Tenorth in seiner „Geschichte der Erziehung“ (Tenorth 1988) zu Erwachsenenbildung anmerken, zeigt an, dass sie beide, so unterschiedlich sie wissenschaftlich sich auch erweisen, unreflektiert dem traditionellen Paradigma „Schule“ verhaftet sind und Erwachsenenbildung als eine „Bindestrich-Pädagogik“ subsumieren. Die systemische Relevanz der Erwachsenenbildung in den veränderten Gesellschaft- und Kulturverhältnissen ist ihnen fremd. Eduard Spranger hatte in seinem, die humboldtsche Bildungstheorie umbauenden Bildungskonzept die Notwendigkeit einer grundlegenden Reform der Bildungstheorie und damit des gesamten Bildungswesens aufgewiesen: Der Weg zu Allgemeinbildung führte für ihn „über den Beruf und nur über den Beruf“. Zentral war für ihn „der Gedanke, dass sich an die grundlegende Bildung ... zunächst die Berufsbildung anschließt und das erst aus dieser die eigentliche Allgemeinbildung erwächst...“ (Spranger 1928, S. 199). Pointierter als Spranger formulierte 1866 Körner: „Denn die Schule kann nur Vorbereitungsanstalt sein, indem sie Vorbildung und Mittel zur Weiterbildung giebt, nicht aber fertige Bildung.“ (Körner 1866, zitiert in Dräger 1984, S. 10) Die Erwachsenenpädagogik sollte aus der Erkenntnis der bildungssystemischen Relevanz und Bonität der Erwachsenenbildung ihre Bescheidenheit der „Bindestrichpädagogikmentalität“ aufgeben und sich offensiv der „Allgemeinen Pädagogik“ und „Geschichte der Erziehung“ in deren vermeintlicher Allgemeinheit entgegenstellen und deren traditionelle paradigmatische Ausrichtung als das bezeichnen, was sie ist: Schulpädagogismus.

Literatur

- Balser, Frohnde (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart: Klett Verlag
- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa
- Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung: Jahrbuch für Erwachsenenbildung (1930). Stuttgart: Verlag Silberburg
- Dräger, Horst (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Knoll, Joachim (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln Wien: Böhlau, Bd. 7, S. 109–141
- Dräger, Horst (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1, Braunschweig: Westermann
- Dräger, Horst (1984): Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, 11 Bände. Stuttgart: Klett-Cotta, Bd. 11, S. 76–92

- Dräger, Horst (1984): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Erdberg, Robert von (1928): Freies Volksbildungswesen. In: Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik. 4 Bände. Langensalza, Bd. 4, S. 370–400
- Erdberg, Robert von (1930): Stand der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Jahrbuch für Erwachsenenbildung. Stuttgart: Verlag Silberburg, Bd. 2, S. 9–29
- Flitner, Wilhelm (1982): Plan einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. In: Erlinghagen, Karl u. a. (Hg.): Gesammelte Schriften. 11 Bände. Paderborn: Verlag Schöningh, Bd. 1, S. 159–175
- Leicht, Hermann (1927): Volksbildung und Volkshochschulbewegung. In: Die neue Volkshochschule. Bibliothek für moderne Geistesbildung. 7. Aufl. 4 Bände. Leipzig: Verlag Weinmann, Bd. 1, S. 3–38
- Lenzen, Dieter (Hg.) (1984): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. 11 Bände. Stuttgart: Klett-Cotta
- Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Olbrich, Josefs (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Unter Mitarbeit von Horst Siebert. Opladen: Leske + Budrich
- Seitter, Wolfgang (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Spranger, Eduard (1928): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: ders.: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. 4. Auflage. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 186–204
- Stichweh, Rudolf (1987): Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Harney, Klaus u. a. (Hg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang
- Stichweh, Rudolf (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa
- Werner, Carl Artur (1959): Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Materialien zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Erster und zweiter Teil. Köln, Berlin: Verlag Heymanns
- Wessenberg, J. H. von (1835): Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung. Constanz: Verlag Glükher