

REPORT

4 | 2010

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
33. Jahrgang

Geschichte der Erwachsenenbildung

- Klaus Heuer/Marco Nase
**Der Nachlass Paul Röhrigs als Gegenstand
historischer Erwachsenenbildungsforschung**
- Sebastian Lerch
Erwachsenenbildung und ihre Begriffe
- Wilhelm Filla
**Notwendigkeit und Probleme vergleichender
historischer Erwachsenenbildungsforschung**
- Christian H. Stifter
**Erwachsenenbildung und Historiographie –
Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis**
- Elke Theile
**Professionalisierung der Erwachsenenbildung
am Beispiel der erinnerungskulturanalytischen
Frauenbildungsarbeit**

REPORT 4 | 2010

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
33. Jahrgang

Geschichte der
Erwachsenenbildung

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

33. Jahrgang, Heft 4/2010

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:

Ekkehard Nuißl (E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Heftherausgeberin 4/2010:

Elke Gruber

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Christiane Hartmann

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/i ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/ inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.de.



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?

Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3302** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2005 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 38,- EUR, für Studierende mit Nachweis 32,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahressende.

ISBN 978-3-7639-1986-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-1987-1 (E-Book)

Best.-Nr. 23/3304

© 2010 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Inhalt

Editorial.....	5
----------------	---

Beiträge zum Schwerpunktthema

Klaus Heuer/Marco Nase

Der Nachlass Paul Röhrigs als Gegenstand historischer Erwachsenen- bildungsforschung	11
---	----

Sebastian Lerch

Erwachsenenbildung und ihre Begriffe	19
--	----

Wilhelm Filla

Notwendigkeit und Probleme vergleichender historischer Erwachsenen- bildungsforschung	27
--	----

Christian H. Stifter

Erwachsenenbildung und Historiographie – Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis.....	38
--	----

Elke Theile

Professionalisierung der Erwachsenenbildung am Beispiel der erinnerungs- kulturanalytischen Frauenbildungsarbeit.....	52
--	----

Forum

Anne Schlüter

Lernen in Lebensphasen	67
------------------------------	----

Rezensionen

Jörg Dinkelaker/Matthias Herrle: Erziehungswissenschaftliche Video-graphie (Benjamin Klages).....	81
Kai-Uwe Hugger/Markus Walber (Hg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven (Richard Stang)	82
Christel Lenk: Freiberufler in der Weiterbildung (Anne Strauch)	83
Sharan B. Merriam u.a.: Non-Western Perspectives on Learning and Knowing (Jost Reischmann)	85
Erhard Meueler: Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung (Miriam Radtke)	87
Nils Neuber (Hg.): Informelles Lernen im Sport – Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte (Mona Pielorz)	88
Sarah Widany: Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring (Dieter Gnahs)	90
Hildegard Zimmermann: Weiterbildung im späteren Erwerbsleben. Empirische Befunde und Gestaltungsvorschläge (Gisela Wiesner).....	91
Autorinnen und Autoren	93
Gutachterinnen und Gutachter	95
Ausschreibung für das Heft 3/2011	96

Editorial

Historische Studien sind in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen – vergleicht man sie mit anderen, an Innovation orientierten Wissenschaften – eher unterrepräsentiert. Dies führt dazu, dass sie weder eine hohe Popularität in der eigenen Szene noch eine große Außenwirkung haben. Der Wissenschaftsbetrieb richtet seinen Blick vielmehr in die Zukunft und erschließt sich aus deren Erforschung seine fachliche und gesellschaftliche Reputation. Für eine historische Reflexion von Zielsetzungen, Strukturen und Persönlichkeiten der Disziplin bleibt zumeist nur wenig Raum. Letzterer ist oftmals emeritierten Professorinnen und Professoren vorbehalten. Vielfach wird er auch von historisch interessierten Praktikern der Disziplin genutzt, die ihre eigenen Erfahrungen aufarbeiten. Oder der Diskurs findet in kleinen, exklusiven Zirkeln der Scientific Community statt. Gerade junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sehen in einem historischen Forschungsfeld nur selten Entwicklungsmöglichkeiten für die eigene Karriere.

Dieser allgemeine Befund trifft auch für die historische Erwachsenenbildungsforschung zu. Mit der Neuausrichtung von Lehrstühlen der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren ist das historische Forschungsfeld fast völlig von der universitären Bühne verschwunden. Das Selbstbewusstsein einer Disziplin konstituiert sich jedoch zu einem Gutteil aus der kritischen Reflexion der eigenen Entwicklungen, Leistungen, Interessen und Motive. Dazu braucht es unterschiedliche Forschungsmethoden sowie öffentlichkeitswirksame Formen ihrer Präsentation. Über die Aufarbeitung der eigenen Geschichte können Theorien und Strömungen mit kritischer Distanz reflektiert und für die aktuelle und künftige Ausgestaltung von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden. Darüber hinaus kann historische Erwachsenenbildungsforschung nicht unwesentlich als Korrektiv wirken, indem sie historische Alternativen und Zielsetzungen ins aktuelle Bewusstsein bringt. Diese Bemühungen müssen jedoch immer wieder neu verhandelt, frühere Meinungen und Forschungsergebnisse oft auch revidiert und im Kontext aktueller Entwicklungen neu dargestellt werden. Keinesfalls kann der historische Rückblick als alleinige Matrix für die aktuelle Gestaltung von Entwicklungsprozessen dienen; er sollte allerdings auch nicht ausgeblendet werden.

Auch wenn die Erwachsenenbildungswissenschaft eine junge Disziplin ist, so kann sie doch auf eine rege historische Forschungstätigkeit zurückblicken. Das Spektrum der Themen und Gegenstände reicht von Historiographien zu Persönlichkeiten, Strömungen und Richtungen, über eine breite Adressaten-, Programm- und Institutionenforschung bis hin zu einer ideengeschichtlichen Aufarbeitung und einer sozialhistorischen Forschung ausgewählter Akteursgruppen. Freilich haben sich der inhaltliche Fokus und die Methoden der historischen Erwachsenenbildungsforschung über die Jahre gewandelt. Ähnlich wie in der allgemeinen Erwachsenenbildungswissenschaft wird auch in ihrem historischen Feld seit einiger Zeit der Ruf nach einer stärker em-

pirisch ausgerichteten Geschichtsforschung laut. Das „Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung“ (2002) gibt dazu ein klares Bekenntnis ab. Gleichzeitig zeichnen sich verstärkt multiperspektivische Zugänge und Ansätze im historischen Feld ab (vgl. Zeuner/Faulstich 2009). Hinzu kommen viel bemühte Konzepte aus der Geschichts- und Kulturwissenschaft – wie Gedächtnis, Erinnerung und Identität sowie Geschichtsbewusstsein, Geschichts- und Erinnerungskultur.

Die skizzierten Entwicklungen bildeten den Ausgangspunkt für die Überlegung, nach längerer Pause wieder ein Heft des REPORT zur Geschichtsforschung in der Erwachsenenbildung herauszugeben. Die anfängliche Befürchtung, es würde an geeigneten Studien und Forschungsergebnissen zum gegenständlichen Thema mangeln, zerstreute sich alsbald. Es wurde nicht nur eine große Anzahl von Beiträgen eingereicht, sie stammten darüber hinaus vielfach von jüngeren Autorinnen und Autoren. Auch wenn sich daraus keine validen Schlussfolgerungen zur Situation der historischen Erwachsenenbildungsforschung im deutschsprachigen Raum ableiten lassen, kann aufgrund dieser Tatsache doch auf eine aktive Wissenschaftsszene im Bereich der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung geschlossen werden.

Aus dem Peer-Review-Verfahren sind folgende sechs Artikel hervorgegangen: Der Nachlass von Paul Röhrig steht im Mittelpunkt des Artikels von *Klaus Heuer* und *Marco Nase*. Er bildet den Ausgangspunkt für die Formulierung von Themen, Forschungsfragen und Zugängen, die im Kontext der Biographie dieses bedeutenden Erwachsenenpädagogen der deutschen Nachkriegsgeschichte zu bearbeiten wären. Methodisch wird auf die Bedeutung der Kollektivbiographie verwiesen, die Personen im Rahmen einer bestimmten Alterskohorte prototypisch in den Blick nimmt.

Ein wesentliches Element der Selbstvergewisserung einer Disziplin nach innen und außen besteht in den verwendeten Begrifflichkeiten. *Sebastian Lerch* fragt in seinem Beitrag nach den Zielen und dem Nutzen begriffsgeschichtlicher Betrachtungen für die Erwachsenenbildung und skizziert methodische Ansätze zur Analyse der Verschränkung von Begriffsgeschichte und Erwachsenenbildung.

Ein „Stiefkind“ erwachsenenhistorischer Forschung – der vergleichende, komparative Ansatz – steht im Mittelpunkt der Ausführungen von *Wilhelm Filla*. Um die international vergleichende historische Forschung voranbringen zu können, bedarf es der Reflexion vielfältiger Probleme (u.a. unterschiedliche Sprachen, differenzierte nationale Zugänge). Der Autor plädiert in seinem Beitrag für die Mitwirkung von Historikerinnen und -historikern an der Erforschung der Erwachsenenbildungsgeschichte.

An dieser Stelle schließt der Artikel von *Christian H. Stifter* an. Er analysiert das Verhältnis von historischer Fachwissenschaft und Erwachsenenbildung, das bisher selten im Fokus der disziplinären Aufmerksamkeit und Diskussion stand. Der Autor plädiert vor allem im Hinblick auf eine Vergrößerung und Verfeinerung des Methodenrepertoires sowie auf die Einordnung erwachsenenhistoriographischer Erkenntnisse in eine breitere Geschichtsauffassung für den Anschluss an die historische Fachwissenschaft.

Elke H. Theile nimmt in ihrem Beitrag ein Teilgebiet historischer Erwachsenenbildungsforschung – die Professionsgeschichte – in den Blick. Mit Hilfe eines erinnerungskulturanalytischen Ansatzes spürt sie der vergessenen Geschichte des Wirkens von Frauen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen nach. Damit wird sowohl ein Stück Frauen- als auch ein Teil der Erwachsenenbildungsgeschichte rekonstruiert, der einen neuen Blick auf die Professionalisierungsentwicklung ermöglicht.

Das Thema der Professionalisierung nimmt auch der Beitrag im *Forum* auf. *Anne Schlüter* geht auf der Basis des Konzeptes der Lernweltforschung der Frage nach, welcher Faktoren es bedarf, damit Frauen erfolgreich in Führungspositionen an Volkshochschulen agieren können. Anhand eines biographischen Beispiels werden Lernfaktoren in bestimmten Lebensphasen identifiziert und in Beziehung zu künftigen beruflichen Herausforderungen gesetzt. Eingebettet in ein theoretisches Konzept von Karriere werden verallgemeinerbare Erfolgsfaktoren für das berufliche Feld der Erwachsenenbildung formuliert.

Klagenfurt, im Oktober 2010

Elke Gruber

**Beiträge zum
Schwerpunktthema**

Klaus Heuer/Marco Nase

Der Nachlass Paul Röhrigs als Gegenstand historischer Erwachsenenbildungsforschung

Ein Zugang zur Wissenschaftsgeschichte der westdeutschen Erwachsenenbildung nach 1945

Der Beitrag stellt die Quellengattungen und Texttypen im Nachlass von Paul Röhrig (1922–2007) vor und skizziert nach einer Einführung in Biographie und Werk bildungshistorische Forschungsthemenstellungen, die sich auf dieser Basis bearbeiten lassen. Die sich daraus ergebenden Ansätze für eine systematisierende Wissenschaftsgeschichte der Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegszeit werden in einem Ausblick anhand der Methodik der Kollektivbiographie skizziert.

In jüngster Zeit hat das Archiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) seine Sammlungsbestände erweitert. Das Institut konnte u.a. durch eine Schenkung von Annemarie Röhrig den Nachlass von Dr. Paul Röhrig, ehemaliger Professor für Erwachsenenbildung, erwerben. Er liegt inzwischen geordnet und verzeichnet vor und kann über ein Online-Findbuch (vgl. Heuer/Nase 2010) für die wissenschaftliche Nutzung erschlossen werden. Als Service-Institut sammelt das DIE Nachlässe und andere Materialien mit dem Ziel, empirische Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung (Programmarchiv) und zur Wissenschaftsgeschichte von Erwachsenenbildung (Nachlässe) für die historische Bildungsforschung langfristig vorzuhalten und Impulse für die Professionalisierung der Historiographie der Erwachsenenbildung zu geben.

Mit dem vorliegenden Beitrag wollen wir einerseits den Nachlass sowie den weitgehend aus dem Blickfeld der Forschung verschwundenen Paul Röhrig vorstellen und damit zu einer weiteren und breiteren Beschäftigung mit beiden einladen. Andererseits bietet die nähere Beschäftigung mit dieser Materie auch Anlass zu einigen Beobachtungen hinsichtlich der generellen Verwertbarkeit biographischen Materials für eine systematische Beschäftigung mit der Wissenschaftsgeschichte der akademischen Erwachsenenbildungsforschung, denen wir uns ebenfalls widmen wollen.

1. Biographische und werkgeschichtliche Skizze

Der folgende Abriss über Leben und Werk Paul Röhrigs erhebt keineswegs den Anspruch auf Finalität oder auch nur Vollständigkeit. Vielmehr stellt er, wo er über wichtige biographische Eckpunkte hinausgeht, unseren ersten Eindruck im Rahmen einer weiter fortschreitenden Beschäftigung mit seiner Person dar.

Als Sohn eines Werkzeugmachers wurde Paul Röhrig am 31.05.1925 in der Kleinstadt Schladern im Siegkreis geboren, wo er von 1931 bis 1939 die Volksschule besuchte. Nach einer kaufmännischen Lehre besuchte er einen Sonderlehrgang, der Volksschüler für das Studium der Wirtschaftswissenschaften qualifizierte, wurde von seinem eingeschlagenen Karriereweg jedoch durch die Einberufung zur Wehrmacht abgebracht. Als Luftwaffensoldat zum Kriegsende eingesetzt, blieb ihm der durch das Dritte Reich verursachte Zivilisationsbruch nicht verborgen. Nach kurzer amerikanischer Kriegsgefangenschaft besuchte er 1945 die privat organisierte Abendschule von Alfred Nicolai und legte 1948 in Waldbröl das Abitur ab. Von 1948 bis 1954 studierte er Pädagogik, Philosophie und Germanistik in Köln. In dieser Zeit war er politisch tätig und arbeitete aktiv in der SPD und im DGB mit. So leitete er etwa in Schladern zusammen mit dem später einflussreichen SPD-Politiker Karl Wienand einen politischen Diskussionskreis, an dem sich u.a. auch Heinrich Böll beteiligte. Einflussreiche Verbindungen aus dem sozialdemokratischen Milieu öffneten ihm den Weg zur hauptberuflichen Tätigkeit als stellvertretender Leiter der VHS Köln, die seit 1946 von Alfred Nicolai geleitet wurde. Dort hatte die politische Erwachsenenbildung einen hohen Stellenwert, was sich auch in der Kursleitertätigkeit einiger bekannter linker Emigranten wie etwa Leo Kofler und Walter Fabian ausdrückte. Gleichzeitig begann Röhrig ein Promotionsstudium bei Theodor Ballauff in Mainz und publizierte in Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung. Mitte der 1950er Jahre heiratete er; aus der Ehe gingen zwei Kinder hervor. 1961 schloss er seine Dissertation zum Thema „Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe“ ab (vgl. Röhrig 1964). Der Erfolg seiner Doktorarbeit, in der er als einer der ersten politische Bildung historisch-systematisch und theoretisch entwickelte, verschaffte ihm ab 1964 Lehraufträge für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule (PH) Bonn und für Erwachsenenbildung an der PH Rheinland. Mitte der 1960er Jahre unterstützte er die bildungsidealistischen und VHS-kritischen Positionen von Theodor Ballauff zur Erwachsenenbildung in der „VHS im Westen“ gegen die Kritik des Geschäftsführers des Verbandes der Volkshochschulen in NRW, K.H. Klugert (vgl. Röhrig 1964). 1970 erhielt er einen Ruf auf den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der PH Rheinland; es folgte sein Aufstieg zum Hochschulprofessor an der Universität Köln. 1973 initiierte er das erwachsenenpädagogische Experiment „Haus Balchem“, Mitte der 1980er Jahre übte er eine viel beachtete Kritik an Oskar Negts Ansatz „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (vgl. Röhrig 1987). Ende der 1970er Jahre wandte Röhrig sich verstärkt dem Werk N.F.S. Grundtvigs zu und begann zu Beginn der 1980er Jahre, Positionen von Grundtvig zur Traditionsbildung und zur Aufgabenbestimmung von Erwachsenenbildung auf die BRD zu übertragen und zu aktualisieren.

Ab Mitte der 1980er Jahre veröffentlichte er grundlegende Handbucharikel zur Geschichte der Erwachsenenbildung, zur Arbeiterbildung, zum Bildungsbegriff und zur politischen Erwachsenenbildung. In seinen Veröffentlichungen zum Bildungsbegriff vertrat er dabei bildungsidealistische und teleologische Positionen und kehrte damit zu

seinen Standpunkten der frühen 1960er Jahre zurück. 1990 wurde er emeritiert. Durch den von ihm organisierten Grundtvig-Kongress im Jahr 1988, an dem unter anderem auch H. Gadamer teilnahm, begründet sich sein bis heute andauerndes internationales Renommee als Grundtvig-Experte. Nach einem Schlaganfall 1996 war Röhrg arbeitsunfähig; er verstarb am 24.04.2007.

Besondere, bis in die Gegenwart reichende Bedeutung haben seine Beiträge zur Geschichte der Arbeiterbildung (vgl. Röhrg 1975), zur politischen Erwachsenenbildung (vgl. Röhrg 1985), zur Geschichte der Erwachsenenbildung (vgl. Röhrg 1988, 1991a), zum Bildungsbegriff (vgl. Röhrg 1988) und zum bildungstheoretischen Ansatz (vgl. Röhrg 1994/2009). Sein Denken war von der bildungstheoretischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Verbindung mit einer aktualisierenden Rezeption der Grundtvigschen Erwachsenenbildung geprägt. Sein wissenschaftlicher Versuch, den neuhumanistischen Bildungsbegriff mit den Wissensbeständen der sogenannten „kleinen Leute“ im Sinne Grundtvigs zu verbinden (vgl. Röhrg 1991b), ist einmalig und bislang unbearbeitet geblieben.

Paul Röhrgs Werk umfasst den Zeitraum zwischen 1955 und 1996 und damit, grob gesagt, die westdeutsche Nachkriegsgeschichte der Erwachsenenbildung. Mit seiner prototypischen Biographie für eine große Gruppe der Professor/inn/en der Erwachsenenbildung, die zwischen 1960 und 1970 berufen wurden, exemplifiziert er sowohl einen verbreiteten, durch sozialdemokratische Milieubindung geprägten Typus sozialer Herkunft und sozialen Aufstiegs als auch eine generationsspezifische Verarbeitungsweise der Erfahrungen im Nationalsozialismus, einen berufspraktischen Zugangsweg zur Praxis der Erwachsenenbildung und ein gesellschaftskritisches und geisteswissenschaftlich geprägtes Verständnis der Theorie von Erwachsenenbildung der ersten Generation. Dies erlaubt sowohl verallgemeinernde als auch spezifizierende Fragestellungen und Thematisierungen zur Konstitution und Entwicklung der Erwachsenenbildung, insbesondere der Erwachsenenbildungswissenschaft, über einen langen Zeitraum hinweg.

2. Der Nachlass

Der 6,5 laufende Meter umfassende Nachlass bietet neben einem breiten Spektrum von Quellengattungen auch einen ausgedehnten zeitlichen Horizont, der sich über das gesamte Leben und Werk Paul Röhrgs erstreckt. Dabei ist vor allem ein ausgesprochen umfangreicher Briefwechsel zu erwähnen, der sich von 1944 bis 1996 erstreckt. Die Korrespondenzen enthalten einen Fundus interessanter Schriftwechsel vor allem mit Vertretern der ersten und zweiten Nachkriegsgeneration der Erwachsenenbildner und Pädagogen, u.a. mit Theodor Ballauff, Alfred Nicolai, Wilhelm Flitner oder Fritz Borinski, und eine ganze Reihe privater Briefe, die das private und professionelle Netzwerk Röhrgs skizzieren.

Der zweite große Block des Nachlasses umfasst Röhrgs publizistisches Werk und seine Sammlungen, die einen umfassenden und aufgrund der Fülle des Materials auch

detaillierten Blick in seine Arbeit erlauben. Aus der Studienzeit, aus der v.a. Mitschriften und amtliche Dokumente erhalten sind, sticht besonders die sehr gute dokumentierte Promotion nebst fachlichen Gutachten von Ballauff, Holzamer und Tietgens heraus, ergänzt durch eine umfangreiche Sammlung von Rezensionen. Weitere Manuskripte ermöglichen Einblicke in fachliche Diskussionen, etwa im Falle des außerordentlich umfassend dokumentierten Beitrages zum Handbuch der Bildungsgeschichte. Besonders hervorzuheben ist auch das Manuskript eines bis heute unveröffentlichten Buches zur sozialistischen Pädagogik. Daneben finden sich aber auch sonst schwer zu dokumentierende Vortragsmanuskripte und Beiträge zu verschiedenen bildungspolitischen Projekten, an denen Röhrig beteiligt war, sowie in großem Umfang Fotos und Dias von Studienreisen und Exkursionen. Im Fundus befinden sich ebenfalls Überlieferungen früher und widersprüchlicher Selbstäußerungen, ein Zeugnis der Selbstwahrnehmung des gereiften Röhrig. Dessen eigene Einschätzung seiner Subjektwerdung, vor allem in den frühen Nachkriegsjahren, dokumentieren die Tonaufnahmen eines Interviews, in dem die Situation der ersten Generation der akademischen Erwachsenenbildner skizziert wird.

Neben einer ganzen Reihe von Konzeptionen und Broschüren, die den Soll-Zustand dieses Projekts dokumentieren, enthält der Bestand die Berichte und Korrespondenzen, die einen überwiegend ungeschminkten Einblick in die Reibungen zwischen der 1948er-Generation, der Röhrig angehörte, und den über weite Strecken überpolitisierten Angehörigen der 1968er-Generation geben, an denen das Experiment der Wiederbelebung einer urbanen Heimvolkshochschule am Ende scheiterte. Bemerkenswert ist auch ein längerer Schriftwechsel aus den späten 1960er Jahren, in dem Röhrig, mit Verweis auf seine lange und intensive Mitarbeit in der SPD, um eine positive Intervention des sozialdemokratischen Kultusministeriums in sein Berufungsverfahren bittet.

Neben Quellen zum Werk sind im Nachlass auch Liebesbriefe, Fotos von Exkursionen, z.B. mit Ballauff, Tonbandmitschnitte von Vorträgen oder auch die Liste der Tonträger, die Röhrig noch im Pflegeheim anhörte, überliefert. Dieser unzensurierte, teils sehr private Zugang zur Lebens- und Werkgeschichte erlaubt einen Einblick in Facetten der Persönlichkeit in ihrer Zeit, die unterhalb der üblichen Darstellungsebene „großer Männer und Frauen der Zeitgeschichte“ dem historisch Forschenden nur äußerst selten zugänglich sind.

3. Skizze von Forschungsthemenstellungen

Die Lebensgeschichte Paul Röhrigs bietet die Möglichkeit, die Biographie in ihrer Wechselseitigkeit mit der Gesellschaftsgeschichte zu untersuchen und in Beziehung zur Berufs- und Werkgeschichte innerhalb der Erwachsenenbildung zu setzen. Sowohl die spezifischen generationellen Erfahrungen und ihre Bearbeitung als auch die Herkunft aus sogenannten „kleinen Verhältnissen“, eine sozialdemokratische Milieubindung, Aufstiegsorientierung und berufspraktische Erfahrungen bieten bislang nicht

beforschte Zugänge zur „Pionierphase“ der Nachkriegserwachsenenbildung, in der Mitte der 1950er bis Mitte der 1960er Jahre eine jüngere Generation hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter in die öffentlich-kommunale Erwachsenenbildung kam (vgl. Heuer 2010). Röhrig gehörte dabei zu dem spezifischen Teil der Generation, der später eine wissenschaftliche Karriere anstrebte und Professuren an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten erreichte.

Die Massivität der Katastrophenerfahrung dieser „Generation der zweiten Chance“ – hiermit meinen wir die Jahrgänge 1925–1930, diejenigen also, die einen zentralen Teil Ihrer Subjektwerdung noch unter dem Einfluss des NS-Systems erfahren hatten, den Eintritt ins Erwachsenenleben allerdings unter den stark veränderten Nachkriegsbedingungen absolvierten – galt es für sie in besonderer Weise zu integrieren. Sie musste tief eingekerbte Sozialisierungserfahrungen unter demokratischen Vorzeichen bei gleichzeitigen Modernisierungsanstrengungen bearbeiten. Dies bedeutete für diese jüngere Generation eine schwierige Herausforderung, die sie in einer spezifischen Weise zu lösen versuchte. Dabei geht es in den Verarbeitungswegen darum, innere und äußere Realität in einer „strukturfundenden Weise“ (vgl. Herbert 2002) qua prozesshafter und lernorientierter Suchbewegungen unter existenziell schwierigen Bedingungen in Bewegung zu bringen und zu organisieren. Hier standen der Lebensentwurf nach vorn, lebensgeschichtliche Prägungen und gesellschaftlicher Möglichkeitsraum in einer dynamischen Wechselbeziehung. Längerfristig bildeten sich daraus eine Mentalität, ein Selbstbewusstsein, ein gesellschaftliches Aufgabenverständnis, die selbstprägend für die Nachkriegsentwicklung wurden.

Als Mitglied dieser Generation bietet Röhrig in diesem Sinne eine Reihe von Forschungszugängen zu dieser Alterskohorte. Mögliche Themengebiete könnten dabei sein:

- a) Soziologische, politik- und bildungsgeschichtliche Themenfelder
 - Verarbeitungswege des Nationalsozialismus durch die „Generation der zweiten Chance“, die als Folge ihrer teilweise traumatischen Kriegserfahrungen die Demokratisierung der Gesellschaft als Lebensaufgabe annahmen.
 - Bildungs- und Berufskarrieren durch den zweiten Bildungsweg, sozialer Aufstieg qua Bildung und Demokratisierungsprojekt in der westdeutschen Nachkriegsgeschichte, als Allianz zwischen Zielen der alliierten Reeducation und denen der sozialdemokratischen Emigration.
 - Frühzeitige Orientierung an sozialdemokratischen Peers, die während des Nationalsozialismus in die Emigration gegangen waren bzw. Widerstand von innen heraus geleistet hatten, führte zu starken Identifizierungen, insbesondere mit demokratischen Traditionsbeständen der Weimarer Republik. Mit dem Ausscheiden dieser Peers aus gesellschaftlich wichtigen Positionen Ende der 1950er Jahre und allgemeineren Auflösungserscheinungen des sozialdemokratischen Milieus ergaben sich Aufstiegsmöglichkeiten, aber auch allgemeinere Normalisierungstendenzen im Verhältnis zur Demokratie.

- Tätigkeit in der Erwachsenenbildung als Karrierechance für sozialdemokratisch ausgerichtete Aufsteiger/innen.
 - An den Universitäten hatte sich die traditionelle geisteswissenschaftliche bürgerliche Pädagogik erhalten, ohne die Ambivalenzen der behaupteten pädagogischen Deutungsmacht bearbeitet zu haben. Hier galten sozialdemokratische Orientierungen wenig. Eine Universitätskarriere gegenüber engeren Aufgabenstellungen in der Erwachsenenbildungspraxis wurde attraktiv.
 - Festhalten an der Wahrheitsperspektive aus dem Blickwinkel der sog. „Kleinen Leute“; enger gedanklicher Zusammenhang von Wissenschaftspopularisierung und Aufklärung.
 - Es lassen sich „strukturfundene Lernprozesse“ über einen Zeitraum von mehr als 40 Jahren in verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen studieren, im Sinne von Experimentierphasen, zunehmender Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung und damit einhergehender Arbeitsteilung und wachsender Einbindung als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft und Nischenangeboten.
- b) Forschungsfelder zur Theorie und Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung
- Röhrig war an dem gesellschaftlichen Modernisierungsprojekt der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft beteiligt und vertrat innerhalb des Spektrums der Erwachsenenbildung eine marxistische und bildungsidealistische Position, die er auch als gesellschaftspolitische und berufliche Praxis umzusetzen versuchte.
 - Die Auseinandersetzung über die Integration allgemeiner und beruflicher (Erwachsenen-)Bildung kann in Röhrigs Arbeiten aus der Perspektive einer bildungstheoretischen, neuhumanistisch fundierten Pädagogik diskutiert und untersucht werden; hier steht er in einem aufschlussreichen Spannungsfeld zu den Positionen von Dikau, Weick u. Blankertz.
 - Seine positive Einschätzung des Hohenrodter Bundes erlaubt es, Kontinuitätslinien dieser neoromantischen Richtung der Erwachsenenbildung in der Nachkriegsgeschichte der BRD zu untersuchen; er vertrat dabei ähnliche Positionen wie Fritz Laack (kritisch dazu: vgl. Heuer 2006).
 - Als Vertreter einer ganzheitlichen Erwachsenenbildung setzte er sich für den Heimvolkshochschulgedanken nach skandinavischem Vorbild ein; dafür lassen sich in seinem Werk verschiedene theoretische Begründungslinien finden.

Sich mit der Bildungstheorie von Röhrig auseinanderzusetzen, heißt, den „Verlust des Bildungsbegriffs“ (vgl. Röhrig 1988) nachzuvollziehen, wie er sich nach dem 2. Weltkrieg in der alten BRD – und speziell in der Erwachsenenbildung – vollzogen hat, und zu ermitteln, welcher Art die theoretischen Reibungspunkte in diesem Prozess waren; zu denken ist dabei insbesondere an seine ausschließlich positive Rezeption der von Herder, Heidegger, Flitner und Picht stammenden Traditionslinien.

4. Perspektiven für die historische Bildungsforschung

Der generationelle Ansatz, der sich unserer Ansicht nach bei der Beschäftigung mit Paul Röhrig als fruchtbar anbietet, ist an einer wichtigen Stelle unzulänglich. Aussagen über die Generationenbedingtheit spezifischer Reflexions- und Handlungsmuster bleiben spekulativ, solange der Vergleich mit anderen Mitgliedern dieser Kohorte nicht gewährleistet werden kann. Biographische Studien innerhalb der historischen Bildungsforschung sind für derartige Vergleiche jedoch aufgrund von Auswahl und Anlage nur bedingt aussagekräftig. Eine Möglichkeit, einen systematisierten, über den Einzelfall hinausweisenden und den Generationszusammenhang berücksichtigenden Zugang zu finden, stellt die Kollektivbiographie dar. Ihre Methodik ist ein anerkannter und theoretisch fundierter Forschungszeitweig (vgl. Fetz 2009), der auch unter variierenden Fragestellungen auf die Erwachsenenbildungsgeschichte angewandt worden ist (vgl. etwa Miethe/Schiebel 2008). Ihr Spektrum reicht von der vergleichenden Sammlung von Kurzbiographien bis hin zu Gruppenbiographien. Allen gemein ist die enge Verbindung von Sozialgeschichtsschreibung und Individualgeschichte. Schweiger definiert die Kollektivbiographie als

die theoretisch und methodisch reflektierte, empirisch, besonders auch quantitativ gestützte Erforschung eines historischen Personenkollektivs in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext anhand einer vergleichenden Analyse der individuellen Lebensläufe der Kollektivmitglieder (Schweiger 2009, S. 327).

Diese Methode hat unseres Erachtens mehrere Vorteile. Der wichtigste besteht in einer Reihe von Perspektivverschiebungen, deren bedeutendste von einer persönlichkeitszentrierten zu einer quantitativen Forschungs- und Darstellungsweise führt, die den Lebenslauf empirisch erfasst und damit dem Vergleich zugänglich macht. Dadurch umgeht sie auch eingefahrene Deutungsmuster der persönlichkeitsorientierten Forschung, in der häufig politische und ideengeschichtliche Kategorien dominieren. Stattdessen wird die Biographie in ein „Ensemble“ vergleichbarer Peers eingeordnet; damit werden Ähnlichkeiten, aber auch Besonderheiten einer bestimmten Gruppe von Akteuren sichtbar. Das erweitert den Blick von reinen Handlungsdispositionen auf Fragen zu Handlungsspielräumen und -formen. Des Weiteren lässt sich so biographische Forschung auf eine klar wissenschaftshistorische Fragestellung fokussieren, die bislang auch nach einer aktuellen Bestandsaufnahme zur historischen Erwachsenenbildungsforschung ein Desiderat bleibt (vgl. Zeuner/Faulstich 2009; Ciupke u.a. 2002). Eine auf diese Weise konzipierte quantitative Studie könnte außer nach sozialwissenschaftlichen Grundlagen wie Herkunft, Ausbildung und Karriereweg etwa auch nach Netzwerken und Schwerpunktsetzungen in Forschung und Lehre fragen (vgl. etwa Arendes 2005). So ließen sich drängende und unbearbeitete Fragen nach der Genese, Reichweite und Kontinuitätsstiftung der Erwachsenenbildungsforschung vor einem generationsspezifischen Hintergrund untersuchen.

Literatur

- Arendes, C. (2005): Politikwissenschaft in Deutschland. Standorte, Studiengänge und Professorenschaft 1949–1999. Wiesbaden
- Ciupke, P. u.a. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Sonderbeilage zum Report. Bonn
- Fetz, B. (Hg.) (2009): Die Biographie. Zur Grundlegung einer Theorie. Berlin
- Herbert, U. (2002): Liberalisierung als Lernprozess. Die Bundesrepublik in der deutschen Geschichte. In: Ders. (Hg.): Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945–1980. Göttingen, S. 7–49
- Heuer, K. (2006): Fritz Laack – eine Grenzängergeschichte im Spektrum deutsch-nationalen Denkens in der Weimarer Republik. In: Ciupke, P. u.a. (Hg.): „Die Erziehung zum deutschen Menschen“. Völkische und national-konservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Essen, S. 159–172
- Heuer, K. (2010): Die Einführungsseminare für Erwachsenenbildner der PAS/DVV von 1959–67 – innovative Beiträge zur Professionalitätswildung der Erwachsenenbildung. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 144–157
- Heuer, K./Nase, M. (2010): Online-Findbuch: Nachlass Paul Röhrig. Bonn. URL: www.die-bonn.de/service/bibliothek_archive/archiv_nachlass_roehrig.pdf (Stand: 22.09.2010)
- Miethe, I./Schiebel, M. (2008): Biografie, Bildung und Institution. Die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten in der DDR. Frankfurt a.M.
- Röhrig, P. (1964): Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe. Stuttgart
- Röhrig, P. (1966): Was heißt politische Bildung? In: VHS im Westen, H. 2, S. 70–77
- Röhrig, P. (1975): Geschichte der Arbeiterbildung, In: Pöggeler, F. (Hg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch zur Erwachsenenbildung, Bd. 4. Stuttgart, S. 246–264
- Röhrig, P. (1986): Sein-lassen statt Haben-wollen – Gedanken beim Wiederlesen von Theodor Ballauffs „Erwachsenenbildung“. In: Wirth, I. u.a. (Hg.): Aufforderung zur Erinnerung. Bonn
- Röhrig, P. (1985): Politische Erwachsenenbildung. In: Raapke, H.-D. (Hg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 142–157
- Röhrig, P. (1987): Einige kritische Anmerkungen zu Oskar Negts Konzeption des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie. In: Brock, A. (Hg.): Lernen und Verändern. Marburg, S. 105–119
- Röhrig, P. (1988): Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 347–368
- Röhrig, P. (1991a): Erwachsenenbildung. In: Berg, C. (Hg.): Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte 1870–1918. München, S. 441–471
- Röhrig, P. (Hg.) (1991b): Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben. Dokumentation des Grundtvig-Kongresses vom 7. bis 10. September 1988 an der Universität zu Köln. Weinheim
- Röhrig, P. (2009): Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung – Weiterbildung, Opladen 1994, S. 172–189
- Röhrig, P. (2009): Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. und erweit. Aufl. Wiesbaden, S. 179–196
- Schweiger, H. (2009): Die soziale Konstituierung von Lebensgeschichten. Überlegungen zu einer Kollektivbiographie. In: Fetz, B. (Hg.): Die Biographie. Zur Grundlegung einer Theorie. Berlin, S. 317–352
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim

The article presents the types of sources and texts found in the estate of Paul Röhrig (1922–2007) and after an introduction to his biography and work, it outlines positions on topics of art historical research that can be elaborated on this basis. The approaches to a systematized history of the study of adult education in the West German post-war years which arise from this will be outlined in an account with reference to the methodology of collective biography.

Erwachsenenbildung und ihre Begriffe

Sinn und Nutzen begriffsgeschichtlicher Zugänge für das eigene Selbstverständnis

Dieser Beitrag beleuchtet das Verschränkungsverhältnis von Begriffsgeschichte und Erwachsenenbildung. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach dem disziplinären und eigenen Selbstverständnis, das durch begriffsgeschichtliche Annäherungen an Tiefe gewinnen kann. Nach grundlegenden bildungsphilosophischen Überlegungen zu den Möglichkeiten begriffsgeschichtlicher Betrachtungen für die Erwachsenenbildung werden unterschiedliche Perspektiven und Ebenen zur Analyse vorgestellt und abschließend auf ihre Reichweite für die Erwachsenenbildung hin diskutiert.

1. Problemaufriss

Die Diskussionen in der Erwachsenenbildung um ihr Selbstverständnis haben eine lange Tradition (vgl. Tietgens 1985, S. 7, Künzel 1985, S. 22f.): Waren sie zunächst bestimmt durch Fragen nach ihrem genuinen Gegenstand, ihrer Arbeitsweise oder ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag (vgl. Olbrich 2001), so drohen sie heute in Vergessenheit zu geraten, insofern sich die Disziplin zunehmend unvermittelt an gesellschaftlichen oder beruflichen Anforderungen orientiert. In der wissenschaftlichen Diskussion um Kompetenzfeststellung und -messung (DQR, EQR) etwa ist diese Tendenz ablesbar. Weniger fokussiert wird dagegen eine Beschäftigung mit den Wurzeln der Disziplin und dem damit einhergehenden disziplinären und eigenen Selbstverständnis. Für eine solche Selbstvergewisserung sind unterschiedliche Zugänge (u.a. über Institutionen, Aufgaben, Tätigkeitsfelder, Akteure) denkbar. Die Heterogenität ihrer Arbeitsfelder, sprachliche Irritationen ihrer Benennung, strukturelle und inhaltliche Differenzen ihrer (wissenschaftlichen) Ausbildung und nicht zuletzt die häufige Verwendung ihrer Grundbegriffe in unterschiedlichen Bereichen (Bildungspolitik–Erziehungswissenschaft, Alltagssprache–Fachsprache) scheinen Grund genug, sich des eigenen professionellen Selbstverständnisses durch eine Analyse von Begriffen zu vergewissern.

Die folgende Argumentation geht davon aus, dass Geschichte kein linearer Prozess (vgl. Dräger 1985), sondern ein Feld von Diskontinuitäten und Umbrüchen ist (vgl. Foucault 1981, S. 38f.). Begriffe und ihre Geschichten zeigen sich insofern als „Materialität eines dichtgewebten Ganzen“ (Jakobs 1999, S. 38) und können nur als „Knoten in einem Netz“ (Foucault 1981, S. 36) betrachtet werden. Die Freilegung

historisch-semantischer Wurzeln von (Leit-)Begriffen¹ kann dazu beitragen, erwachsenenpädagogische Termini zeitgeschichtlich zu verorten und dadurch zugleich ihre Bedeutungsdimensionen auszuloten. Der Beitrag fragt nach dem Nutzen begriffsgeschichtlicher Betrachtungen für die Erwachsenenbildung und ihr Selbstverständnis, stellt vor diesem Hintergrund Perspektiven und Ebenen zur Analyse von Begriffen vor und diskutiert abschließend die Reichweite des begriffsgeschichtlichen Vorgehens.

2. Möglichkeiten eines begriffsgeschichtlichen Zugangs

Erwachsenenbildnerische Forschung hat sich der historischen Dimension ihrer Prinzipien und ihres Gegenstandsbereichs zu vergewissern, will sie durch kritische Auseinandersetzung mit der Vielfalt und Widersprüchlichkeit ihrer Begriffe einen identitätsstiftenden Beitrag zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung leisten. Gerade wenn Professionalität in Theorie wie in Praxis angestrebt wird, ist begriffliche Klarheit unabdingbar (vgl. Tietgens 1980, S. 199f.). Indem professionelle Erwachsenenbildner mit den Termini ihrer Wissenschaft vertraut sind, können sie gegenüber einem gedankenlosen Wortgebrauch mit seiner Tendenz zur Unterwerfung von Bildung unter die Mechanismen des Marktes widerständig bleiben. Eine solche Unterwerfung nämlich würde bedeuten, sich „den Verlogenheiten auszusetzen, die das Marktgeschehen und den es bestimmenden Konkurrenzkampf beinhalten“ (Tietgens 1993, S. 61). Kenntnisse theoretischer Traditionen, Entwicklungslinien oder Schichten (vgl. Foucault 1981, S. 10) von Begriffen sind notwendige Grundlage für eine gelingende Praxis. Sie kann der theoretischen Diskussion Impulse geben – und umgekehrt. Was in der Praxis erwachsenenpädagogischen Handelns Bestand haben will, bedarf einer bildungs- und wissenschaftstheoretischen Reflexion.

Gerade für die Erwachsenenbildung scheint die Erkenntnis des Nutzens erwachsenenpädagogischer Historiographie im besonderen Maße von Bedeutung zu sein, rekurriert sie doch auf eine Vielfältigkeit ihres Handelns und eine vergleichsweise kurze begriffsgeschichtliche Tradition (vgl. Dräger 1981, S. 8). Es muss bedacht werden, dass jede Analyse Verläufe und Facetten eines Gegenstands offen legt, die auf vielfache Weise miteinander verbunden sind.

Das Interesse richtet sich also über das Faktische hinaus auf die Strukturen, Herkünfte und Wirkungen und ihr Wechselverhältnis zueinander, wobei noch Folgen im engeren Sinne und Rezeptionen einschließlich ihrer Mißverständnisse zu unterscheiden wären (Tietgens 1985, S. 10).

1 Begriffe erweisen sich als kommunikative Signalsysteme, „die gesellschaftliche Orientierungen vermitteln, individuelle Imperative enthalten und oft reduktiv formulierte normative Botschaften darstellen“ (Weinert 1999, S. 50). So appelliert etwa Kompetenzentwicklung oder Lebenslanges Lernen an das Individuum und intendiert damit ein bestimmtes Verhalten von Individuum, Gesellschaft und Staat.

Daraus ergibt sich bei jeder Betrachtung das methodische Problem, dass es nicht genügt, sich allein an die jeweiligen Definitionen zu halten und durch Begriffsklärungen und -abgrenzungen den Kern der Begriffe zu beschreiben. Vielmehr müssen *semantische* und *pragmatische Potenziale* abgetastet werden, um aus unterschiedlichen Verwendungsweisen (auch aus verschiedenen Zeiten) die jeweils aktuelle Bedeutung zu erhellen (vgl. Koselleck 2006, S. 311).

Eine solche Analyse von Begrifflichkeiten kann kaum ohne eine Betrachtung des dazugehörigen Kontextes gelingen. Ein Kontext aber kann sprachliche Zeichen, Äußerungen oder Themengebiete ebenso umfassen wie die soziale und politische Situation oder institutionelle Besonderheiten. Daher sind einzelne Kontexte zu anderen kaum abgrenzbar. Sie sind ineinander verwoben und korrespondieren auf vielschichtige Weise miteinander (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 248–250). Gleiches gilt auch für Begriffe: Jeder Terminus steht mit anderen in Beziehung und besitzt seinerseits einen Kontext, in den er eingebettet ist. Über die Wortbeziehungen hinaus spannt sich das Netz der Bedeutungen durch die Begriffsumgebung, den Kontext, auf. Diese vielfältige Korrespondenz auf den Ebenen Begriff–Begriff, Kontext–Begriff und Kontext–Kontext erschwert die Eingrenzung einer Begriffsgeschichte (vgl. Koselleck 2002, S. 32), zeichnet sie zugleich aber als solche aus (vgl. Gadamer 1971, S. 18f.): Denn neben dem Kontext sind zur Analyse ähnliche Begriffe, Unter- und Oberbegriffe sowie Gegen- und Parallelbegriffe in angemessener Weise zu beschreiben (vgl. Koselleck 2006, S. 101f.). Diese Schwierigkeit soll im folgenden Abschnitt als produktive Chance zur Untersuchung von Begriffen verstanden werden.

3. Perspektiven und Ebenen einer Annäherung

Alle Begriffe haben eine zeitliche Binnenstruktur, d.h., dass sich in gegenwärtigen Verständnisweisen Momente einer vergangenen Auslegung, aber auch Elemente künftiger Zeitphasen finden lassen (vgl. Brödel 2003, S. 121; Koselleck 2006, S. 100). Hieraus sind zwei Momente abzulesen, die den folgenden Perspektiven die Ausrichtung für begriffsgeschichtliche Auslegungen geben:

Aus einer *makroanalytischen Perspektive*, die den Zusammenhang von Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte ausweist, zeigt sich, dass die gesprochene Sprache immer entweder mehr oder weniger anzeigt, als die „wirkliche“ Geschichte in ihrem Vollzug einlöst (vgl. Koselleck 2006, S. 37). Die Zeitstruktur ist für dieses Verhältnis prägend: Die Wirklichkeit kann sich verändert haben, bevor der Wandel auf den Begriff gebracht wurde, und es wurden Begriffe gebildet, die neue Wirklichkeiten freigesetzt haben. Obwohl Sozial- und Begriffsgeschichte nicht in gleichen Zeitfolgen oder -rhythmen ablaufen (vgl. ebd., S. 29), kann ein wechselseitiges Bedingungsgefüge festgehalten werden: Sprache besitzt sowohl eine rezeptive als auch eine produktive Dimension (vgl. Meueler 1998, S. 83–86; S. 180f.). Zu reflektieren ist dabei, dass weder mit dem

Erfassen der sprachlichen Ausdrücke Wirklichkeit erkannt wird, noch ein Wort nur *eine* Lesart hervorruft (vgl. Lerch 2010, S. 39). Stattdessen kann jeder Terminus unterschiedlich bestimmt werden und damit eine Vielzahl von Bedeutungen annehmen, die der wandelbaren Wirklichkeit entsprechen *sollen*.

Ein *mikroanalytischer Blickwinkel* intendiert das Aufzeigen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Begriffe, indem ihre Elemente idealtypisch und/oder historisch verortet werden. Von den jeweiligen Begriffen der Erwachsenenbildung können Bezüge zur sozialgeschichtlichen Umgebung, zu sozialen und politischen Akteuren und mitunter zum appellativen Charakter von Begriffen und somit sprachlichen Bedeutungsebenen möglicher Handlungen hergestellt werden. Ferner muss dabei die soziale Wirklichkeit berücksichtigt werden, die sich semantisch in bestimmten Begriffen der politisch-sozialen Welt niederschlägt. Jede Semantik weist über sich hinaus, da Sprache in einer Doppeldeutigkeit verhaftet ist: „Ohne Begriffe keine Erfahrung und ohne Erfahrung keine Begriffe“ (Koselleck 2006, S. 61f.). Sowohl im politisch-sozialen als auch im erwachsenenpädagogischen Bereich kann Semantik nicht unabgelöst von der jeweiligen Sprechergruppe und ihren jeweiligen Interessen (vgl. Fleck 1935, S. 59; S. 75) erklärt werden. Was sich insofern ändert, ist nicht der Terminus, sondern der Wortgebrauch. Aus diesen Überlegungen werden verschiedene Ebenen der Analyse von erwachsenenpädagogischen Begriffen formuliert:

Analyse der Besonderheit des sprachlichen Ausdrucks

Grundsätzlich kann jeder Begriff morphologisch und etymologisch betrachtet werden. Bei einem ersten Zugang ist es wichtig, sowohl das Themenspektrum als auch den zu untersuchenden Begriff selbst einzugrenzen. Dies gilt insbesondere, wenn Termini „inflationär und doch im Grunde vage“ (Alheit 2009, S. 7) gebraucht werden. Solche Vagheit wird besonders dann hervorgerufen, wenn Begriffe in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen oder im öffentlichen Sprachgebrauch verwendet werden. Da sich bei sehr vielen Begriffen der Erwachsenenbildung diese Unschärfe findet, empfiehlt sich das Nachspüren ihrer begriffsgeschichtlichen Entwicklung. Zu bedenken ist jedoch, inwieweit überhaupt von einer *Begriffsgeschichte* gesprochen werden kann, handelt es sich bisweilen doch eher um einen Prozess aus Sprüngen, Sackgassen oder Umwegen, hervorgerufen und weiterverfolgt durch Denkkollektive (vgl. Fleck 1935, S. 75–80).

Auffinden und Abgrenzen von Worten ähnlicher Bedeutung

Einzelne Begriffe stehen mit anderen in Verbindung. Der Versuch einer begrifflichen Annäherung durch die Berücksichtigung gegensätzlicher und ähnlicher Termini enthält stets die Gefahr, semantisch zu verkürzen. Freilich ist dies legitim. Alternativ ist es möglich, diese Gegensätze als Netz zu verstehen. Denn begriffsgeschichtliche Forschung greift „von Anfang an über die Geschichte eines einzelnen Begriffs hinaus und erschließt sich semantische Strukturen“ (Bödeker 2006, S. 107). Die begriffsgeschicht-

liche Betrachtung soll aber nicht dazu verleiten, in der sprachlichen Verschränktheit von Syn- und Diachronie innerhalb des Begriffs selbst eine hinreichende Erkenntnis zu finden. Die Distanz zwischen sprachlicher Erfassung, geschichtlicher Wirklichkeit und historisch-soziologischer Analyse muss einbezogen werden, wenn der Übergang von geschichtlicher Erfahrung und Sprache in wissenschaftliche Deutung betrachtet wird.

Die Arbeit mit Gegen- und Feindbegriffen taugt dazu, den zu untersuchenden Begriff von außen zu bestimmen und seine Unterscheidungsmerkmale zu explizieren, womit auch der Gefahr von Stereotypen begegnet wird: Letztere nämlich werden zum „Begriffskäfig, der das Denken verhindert, das Handeln verkürzt“ (Koselleck 2006, S. 283). Stattdessen muss der Blick zurückgehen auf vielfältige Zusammenhänge von Sozial- und Begriffsgeschichte (vgl. Tietgens 1994, S. 8).

Semantische Verortung des jeweiligen Terminus

Die Semantik von Begriffen kann anhand der Existenzzeichen von Wort und Bedeutung im historischen Verlauf aufgewiesen werden. Eine Skizzierung des Begriffsumfangs kann gelingen, wenn sowohl begriffs- als auch sozialgeschichtliche Aspekte fokussiert werden. Der Suche nach Bedeutungselementen aus früheren Vorstellungen einzelner Begriffe liegt die Annahme zugrunde, nicht nur die Einführung der Termini als geschichtlich zu verorten, sondern auch ihre „*Semantik* als geschichtlich geworden zu verstehen. Sprache und soziales Feld korrelieren, ohne dass das eine im anderen aufgeht, ohne dass das eine auf das andere kausal rückführbar wäre“ (Lerch 2010, S. 51). Daraus folgt zweierlei: Zum einen bilden sozialgeschichtliche Entwicklungen in Staats- und Bildungswesen, Wirtschaft und Gesellschaft die Folie für Genese, Geltung und Gebrauch erwachsenenpädagogischer Termini; zum anderen sind bereits terminologische Veränderungen oder begriffliche Neuschöpfungen (z.B. „Machbarkeitsstudie“, „hybride Settings“) das Ergebnis von Wandlungsprozessen des politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Lebens.

Aufweisen von Grundzügen erwachsenenbildnerischer Begriffe

Wenngleich zur Charakterisierung erwachsenenbildnerischer Begriffe häufig auf einen Ursprung des jeweiligen Terminus (vgl. Knoll 2007, S. 197–200; Wittpoth 2001) zurückgegangen wird, sei wenigstens angefragt, inwieweit es sich dabei tatsächlich um einen Ursprung handelt, oder ob vielmehr Existenzzeichen (vgl. Nöth 2002, S. 20) vorliegen, deren Denklinien sich dann im jeweiligen Begriff bündeln. Dahinter steht die Annahme, dass

die Geschichte eines Begriffes nicht alles in allem die einer fortschreitenden Verfeinerung, seiner ständig wachsenden Rationalität, seines Abstraktionsanstiegs ist, sondern die seiner verschiedenen Konstitutions- und Gültigkeitsfelder, die seiner aufeinander folgenden Gebrauchsregeln, der vielfältigen theoretischen Milieus, in denen sich seine Herausarbeitung vollzogen und vollendet hat (Foucault 1981, S. 11).

Erwachsenenbildungsbegriffe können dennoch kategorisiert werden (vgl. Tafreschi 2005, S. 9). Das jeweilige sprachliche Zeichen, exemplarisch hier „Lebenslanges Lernen“, kann als Verbindung dreier Korrelate gefasst werden: Kategorienkonzept (Lernen), Kategoriennamen (Lebenslanges Lernen) und Objekt-Klasse (die Klasse allen Lernens, d.h. formelles, non-formales und informelles Lernen). Sämtliche bewussten oder unbewussten Lernbemühungen werden mit dem gleichen Wort bezeichnet (vgl. Lerch 2010, S. 43). Aus *semasiologischer Perspektive* liegt die Bedeutung offen: Vom Wort ausgehend kann auf die mit ihm in Verbindung stehenden Bedeutungen und Objekte geschlossen werden. Die *onomasiologische Perspektive* geht umgekehrt vor, d.h. sie untersucht die Wörter, die für das Kategorienkonzept ebenfalls noch verwendet werden können (vgl. Tafreschi 2005, S. 14f.). Aufgrund der umfassenden Bedeutung des Begriffs „Lebenslanges Lernen“ erscheint sie hier als wenig hilfreich.

4. Reichweite begriffsgeschichtlichen Arbeitens

Durch Begriffsgeschichte lassen sich Entwicklungslinien und der jeweilige Gegenstand tiefer erkennen. Sprachlicher und sozialer Wandel stehen dabei nicht in simpler Antithese oder Parallele zueinander. Vielmehr ist jeder sprachliche Wandel, der sich – etwa auf die Benennung der Disziplin bezogen – in den Begriffen „Volksbildung“, „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“ und „Lebenslanges Lernen“ manifestiert, immer schon sozial. Aber nicht jeder soziale Wandel ist eo ipso sprachlich. Sprache ist ein zukunftsgerichteter Faktor des sozialen Wandels und wirkt auf diesen durch Ausdrücke und Begriffe. Letztere spiegeln folglich einerseits historische Vorgänge, andererseits beeinflussen sie selbst das soziale Geschehen. „Sie haben somit eine deskriptive und eine normative Seite, sie beschreiben Realität und drücken gleichzeitig dieser Realität ihren Stempel auf“ (Seitter 2000, S. 132). Als Beispiele für diese beiden Momente können etwa „Weiterbildungsgerechtigkeit“, „Bildungsverlierer“, „Bildungszentrum“, „Modularisierung“ oder „Akkreditierung“ genannt werden. Sozialer und sprachlicher Wandel können aber nur theoretisch getrennt werden, während sie tatsächlich immer korrelieren. Und selbst derjenige, der zur Erkenntnis historischer Prozesse diese Trennung vollzieht, muss wissen, dass

die Sprache und ihr Wandel soziale Phänomene sind, was umgekehrt nicht ohne weiteres behauptet werden kann. Denn in jeden sozialen Wandel wirken außersprachliche Faktoren, sogar solche, die sich der sprachlichen Fixierung und Vergewisserung entziehen (Koselleck 2006, S. 303).

Daher haben solche Analysen neben der Darstellung sozialgeschichtlicher Entwicklung auch die sprachliche Veränderung einzubeziehen: Eine doppelte Perspektivierung nämlich kann die Bevorzugung eines der beiden Bezugssysteme vermeiden.

Hieraus sind für begriffsgeschichtliche Analysen der Erwachsenenbildung einige Konsequenzen zu ziehen: Der Wandel von Zielvorstellungen und Aufgaben der Erwachsenenbildung hat seinen Niederschlag in grundlegenden Begriffen gefunden: „Volkshbildung“, „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“ und „Lebenslanges Lernen“ sind Indizien der Veränderung. Die unterschiedlichen Begriffe sind nicht einfach wechselnde Namensgebungen, sondern Zeichen veränderter Konzeptionen und Theorien. Begriffsgeschichte kann insofern auch als Theorie- und Institutionengeschichte verstanden werden: Ihr Ziel ist die Analyse struktureller Bedingungen der historischen Wissensproduktion; ihr Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Wechselwirkung zwischen sozialhistorischer Konstellation, institutionellen Bedingungen, lebensweltlichen Konfigurationen und Deutungsmustern (vgl. Bödeker 2006, S. 91; S. 97). Der genaue Sinn einer Aussage oder eines Schlagworts kann daher nur aus dem Kontext, der Lage des Verfassers bzw. der Deutungsgemeinschaft, den Adressaten, der politischen Situation und der sozialen Gesamtlage verstanden werden (vgl. Koselleck 1979, S. 21f.). Die „eigene sprachimmanente Geschichte“ (Koselleck 2006, S. 57) von Begriffen zu erkennen, ist Aufgabe professioneller Erwachsenenbildner, die ihre Welt und die Begriffe innerhalb ihrer Welt zu erkennen und zu verändern suchen (vgl. Lerch 2010, S. 70f.). Wenngleich dies niemals vollständig gelingen kann, nutzt eine derartige Vergegenwärtigung des begrifflichen und damit auch theoretischen Handwerkszeugs dem Herausbilden einer eigenen professionellen Haltung.

Literatur

- Alheit, P. (2009): „Diskursive Politiken“ – Lebenslanges Lernen als Surrogat?“. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen. Baltmannsweiler, S. 4–15
- Bellmann, J./Ehrenspeck, Y. (2006): Historisch-systematische Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 245–264
- Bödeker, H. E. (2006): Begriffsgeschichte als Theoriegeschichte – Theoriegeschichte als Begriffsgeschichte. Ein Versuch. In: Casale, R./Tröhler, D./Oelkers, J. (Hg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, S. 91–119
- Brödel, R. (2003): Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 115–142
- Dräger, H. (1981): Aus gegebenem Anlaß: Thesen zum Verhältnis von Historie und Theorie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In: Mader, W.: Theorien zum Prinzip der Teilnehmerorientierung. Universität Bremen, S. 1–14
- Dräger, H. (1985): Die Verflechtung von wissenschaftlicher Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Geschichte. In: Tietgens, H.: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–43
- Fleck, L. (1935): Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im Allgemeinen. In: Fleck, L. (1983): Erfahrung und Tatsache. Frankfurt a.M., S. 59–83
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Gadamer, H.-G. (1971): Die Begriffsgeschichte und die Sprache der Philosophie. Opladen

- Jakobs, E.-M. (1999): Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen
- Knoll, J. H. (2007): „Lebenslanges Lernen“ – Ein neuer Begriff für eine alte Sache? Eine historische Spurensuche. In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 195–208
- Koselleck, R. (1979): Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: Koselleck, R. (Hg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Stuttgart, S. 19–36
- Koselleck, R. (2002): Hinweise auf die temporalen Strukturen begriffsgeschichtlichen Wandels. In: Bödeker, H.E. (2002): Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte. Göttingen, S. 29–48
- Koselleck, R. (2006): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a.M.
- Künzel, K. (1985): Kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung geben? In: Tietgens, H.: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 19–30
- Lerch, S. (2010): Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld
- Meuener, E. (1998): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Nöth, W. (2002): Wörter als Zeichen: Einige semiotische Aspekte der Sprache. In: Dittmann, J./Schmidt, C.: Über Wörter: Grundkurs Linguistik. Freiburg im Breisgau, S. 9–32
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Unter Mitarbeit von Siebert, H. Opladen
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Tafreschi, A. (2005): Zur Benennung und Kategorisierung alltäglicher Gegenstände: Onomasiologie, Semasiologie und Kognitive Semantik. Kassel
- Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 177–235
- Tietgens, H. (1985): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H.: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 7–16
- Tietgens, H. (1993): Der Begriff der Lebenswelt im Kontext der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 59–62
- Tietgens, H. (1994): Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn
- Weinert, F. E. (1999): Lebenslanges Lernen: Visionen, Illusionen, Realisationen. Blick in die Wissenschaft. Forschungsmagazin der Universität Regensburg, H. 11, S. 50–55
- Wittpoth, J. (2001) (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen. Bielefeld

This article focuses on the interaction between the history of ideas and adult education. The question of the disciplinary and the individual self-conception, which can be extended by an approach from the history of the understanding of concepts, is central to this consideration. After describing the possible usage of general terminology it offers different perspectives and levels for adult educational analysis. As a conclusion it discusses to which extent these possibilities are valid for andragogy.

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 Stiefkind 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 verbrei-

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; Meilhammer 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. Leirmann/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/innen 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 Volkshochbildung 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 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/innen 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 komplexes 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 Naturwissenschaftlern 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 Arbeiterabstinentenbewegung 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 interessenkonform 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. „Namenlose“ 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 Projektstätigkeit ist in diesem Zusammenhang ebenso zu nennen wie die Forcierung grenzüberschreitender politischer Bildung.

Vergleichende historische – insbesondere quellen nahe – 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): Stiefkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. In: *Magazin erwachsenbildung.at*, H. 7/8, S. 04-1–04-12. URL: www.erwachsenbildung.at/magazin (Stand: 18.09.2010)
- Grøn, J. (1991): Hauptetappen in der Entwicklung der dänischen Volkshochschulen. In: Röhrig, 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 Vierteilung. 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 Comentary 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. Beiheft 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.

Christian H. Stifter

Erwachsenenbildung und Historiographie – Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis

Der Beitrag beschäftigt sich mit Stellenwert und Funktion historischer Forschung in der Erwachsenenbildung und deren Verhältnis zur Fachhistoriographie. In der „Subdisziplin“ Erwachsenenbildung wurde historische Forschung lange hauptsächlich unter dem Blickwinkel pädagogischer Fragestellungen betrieben. Die Ergebnisse wurden weder von der universitären Pädagogik noch von der Geschichtsforschung rezipiert. Trotz der Konjunktur historischer Erwachsenenbildungsforschung und der Vergrößerung ihres Methodeninventars wird sie nach wie vor primär von Erwachsenenbildner/innen betrieben. Eine Öffnung gegenüber der historischen Fachwissenschaft würde indes die Geschichtswirksamkeit von Erwachsenenbildung fördern und zudem neue thematische Zugänge erschließen.

1. Ausgangspunkt und Problemlage

Über das Verhältnis von historischer Forschung und Erwachsenenbildung wurde in der einschlägigen Fachliteratur bisher selten nachgedacht. Zu den wenigen Theoretikern der deutschsprachigen Erwachsenenbildung, die vergleichsweise früh auf die Bedeutung der historischen Analyse in der Erwachsenenbildung verwiesen haben, zählen Hans Tietgens, Horst Dräger, Josef Olbrich und Wolfgang Seitter. Die wenigen publizierten Beiträge thematisieren Nutzen und Nachteil der Historiographie der Erwachsenenbildung hauptsächlich aus der Perspektive einer möglichen Verwendbarkeit für die pädagogische Theoriebildung oder eines ausdifferenzierten Berufswissens der konkreten Erwachsenenbildungspraxis. So stellte Wiltrud Gieseke jüngst fest:

Ohne Geschichtsbewusstsein und -verbundenheit – nicht nur was die Träger betrifft, sondern auch die wegweisenden Theoretiker im Fach, die mit ihren Schriften noch heute etwas zu sagen vermögen – erden neue Initiativen nicht, können sich auch nicht Abgrenzungen umsetzen, werden bildungspolitische und bildungstheoretische Entwicklungen und ihre Verwicklungen nicht verstanden. Geschichtsbewusstsein, das gegenwärtige Berufsbewusstsein und aktuelle professionelle Vorstellungen fließen zusammen (Gieseke 2010, S. 107).

Hinzu kommen Überlegungen, die davon ausgehen, dass sich historisches Wissen auch in bildungspolitischen Zusammenhängen als kritische Ressource nützen lässt. So spricht beispielsweise Dieter Nittel in Bezug auf aktuelle bildungspolitische Planungen vom „unweigerlichen“ Rückbezug auf die Vergangenheit:

In einer Situation des Umbruchs und der Modernisierung spricht vieles dafür, die innovations- und zukunftsgerichtete Haltung der aktuellen Bildungspolitik und die eher vergangenheitsorientierte, auf Rekonstruktion setzende Perspektive der (historischen) Forschung stärker aufeinander zu beziehen und wenn möglich auf intelligente Weise zu verbinden. Wenn Entscheidungsträger zukünftige Handlungsoptionen auf ihre Erfolgsaussichten überprüfen, so müssen sie unweigerlich den Fluchtpunkt ihrer Aufmerksamkeit auf die Vergangenheit richten. Nur so können verborgene Ressourcen zielgerichtet verwendet oder hinter dem Rücken der Akteure/innen wirkende Kräfte erkannt werden (Nittel 2010, S. 103).

Dass in letzter Zeit vermehrt Fragen im Zusammenhang mit der Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung aufgeworfen werden, hat mit einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Methodendiskussion und damit zu tun, dass die Zahl historischer Darstellungen in den letzten beiden Jahrzehnten sukzessive angestiegen ist und die damit geschaffenen historiographischen Grundlagen Anknüpfungsmöglichkeiten für methodisch-theoretische Reflexionen bieten: Allmählich beginnt sich in der lange als „geschichtslos“ (vgl. Stifter 2010) apostrophierten Erwachsenenbildung zumindest in Ansätzen eine eigene, allerdings weitgehend außeruniversitär verankerte historische Fachdisziplin auszubilden. In einer ersten systematischen Untersuchung zum Formationsprozess einer „Subdisziplin ‚Geschichte der Erwachsenenbildung‘“ mit Anfängen in den 1980er Jahren verweist Wilhelm Filla zu Recht auf den im Vergleich zu Österreich weiter fortgeschrittenen Forschungsstand in Deutschland (vgl. Filla im Druck).

Dennoch: Bis heute ist die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung moderner Erwachsenenbildung ein Desiderat der universitären Erwachsenenbildungsforschung und der (forschungsorientierten) Erwachsenenbildungspraxis (ebd.).

Erste Anzeichen einer Trendwende auch innerhalb der Erwachsenenbildung selbst sind nicht zuletzt das Verdienst der Erwachsenenbildung, da einzelne ihrer Vertreter/innen nebenberuflich Arbeiten zur Geschichte der Erwachsenenbildung verfassten oder initiierten und damit eine Basis für weitere lokale und regionale Forschungen schufen. So entstand in Deutschland in den letzten 15 bis 20 Jahren eine Reihe lokaler bzw. regionaler Volkshochschulgeschichten unterschiedlicher Qualität, die als erste Basisdarstellungen Grundlagen und Anknüpfungspunkte für weitergehende fachhistorische Auseinandersetzungen bieten. In Österreich gaben die Volkshochschule Linz und die Verbände Oberösterreichischer sowie Niederösterreichischer Volkshochschulen fachhistorische Studien in Auftrag. Dass es „eine Geschichte der Erwachsenenbildung“ (vgl. Künzel o.J.), d.h. eine eigenständige fachhistorische Forschung zur Erwachsenenbildung geben kann, die nicht pädagogischen Überlegungen untergeordnet ist und gegenüber der Bildungspraxis keine „legitimierende Funktion“ (Olbrich 1991, S. 72) hat, scheint innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung jedoch bis dato keineswegs ausgemacht.

Der Mangel an genuin historischem Erkenntnisinteresse sowie die fehlende Einsicht in die Notwendigkeit einer eigenverantwortlichen Sammlung historischen Quellenmaterials seitens der Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben dazu beigetragen, dass die sporadischen Ergebnisse der historischen Erwachsenenbildungsforschung selbst von der allgemeinen Bildungshistoriographie nur in Ansätzen rezipiert wurden und über die fachlichen Grenzen der Pädagogik bisher kaum hinausgedrungen sind. Selbst in historischen Fachzeitschriften zur Bildungsgeschichte (z.B. *Paedagogica Historica*, *International Journal of the History of Education*, *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, *Zeitschrift für Museum und Bildung*) sind Beiträge zur Geschichte der Volks- bzw. Erwachsenenbildung nur fallweise anzutreffen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Erwachsenenbildung von der universitär betriebenen Geschichtswissenschaft bisher kaum wahrgenommen wurde und in den das kollektive Gedächtnis prägenden Geschichtslehrbüchern höchstens als Randnotiz vorkommt. Wie eine kursorische Durchsicht der wichtigsten (deutschsprachigen) historischen Fachzeitschriften zeigt, sind selbst Beiträge zu bildungshistorischen Themen überaus rar; Artikel zur Geschichte der Erwachsenenbildung finden sich darin hingegen überhaupt nicht. Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass auf „H-Soz-u-Kult“, der moderierten Informations- und Kommunikationsplattform für Historiker/innen, in letzter Zeit fallweise auch erwachsenenbildungshistorische Arbeiten rezensiert werden.

2. Stellenwert und Relevanz von Bildungsgeschichte – paradigmatische Umbrüche

Das über lange Zeit vorherrschende Paradigma der Bildungsgeschichte, das bis heute nicht vollständig überwunden ist, reduzierte historische Bildungsforschung auf einen schmalen Randbereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft, dessen Wert als „historische Pädagogik“ allenfalls in deren immanent-deutender Aufgabe für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen bestand. Dies ist auch durchgängig der Fall bei Herwig Blankertz' „Geschichte“, die auf über 300 Seiten reine Ideengeschichte ohne jeden Bezug zur Realgeschichte betreibt (vgl. Blankertz 1982).

Obwohl sich die Geschichte des Bildungswesens bereits im 19. Jahrhundert – etwa zeitgleich mit der späten universitären Etablierung des Fachs Geschichte als eigenständiger Forschungsdisziplin – durch eine Reihe einschlägiger bildungshistorischer Werke als spezifischer *pädagogischer* Forschungsbereich zu profilieren begann und groß angelegte historische Quelleneditionen publiziert wurden – z.B. die von Karl Kehrbach 1886 begründete *Monumenta Germaniae Paedagogica*, von deren bis 1938 erschienenen 62 Bänden „die erziehungswissenschaftliche Forschung bis heute lebt“ (Oelkers 1999, S. 469), verengte sich die hier betriebene Geschichte der Pädagogik letztlich zu einer „historischen Pädagogik“ als einer Art „lehrbarer Dogmatik“ (ebd., S. 474) mit pädagogischer Funktion. Die im 19. Jahrhundert etablierte Instrumentalisierung der Historiographie der Pädagogik „als Erziehung“ (Gonon 1999,

S. 521ff.; vgl. Heinemann 2000) wirkt, wie Jürgen Oelkers in seinem materialreichen Aufsatz resümiert, bis heute nach:

Was wir „Geschichte der Pädagogik“ nennen, verwendet erfolgreiche, aber enge Matrizen der Darstellung, die sehr weite Vergangenheiten dramatisch zusammenziehen und vereinfachen, wesentlich um Lehre gestalten zu können (Oelkers 1999, S. 478).

Obwohl in Österreich bereits 1805 an der Universität Wien eine Professur für Erziehungswissenschaften eingerichtet wurde, haben „die österreichischen ‚hohen Schulen‘ lange Zeit kaum etwas Bedeutendes für die pädagogische Historiographie geleistet“ (Engelbrecht 1979, S. 196; vgl. auch Altenhuber 1949). Zudem blieben in der im Jahr 1936 von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften gegründeten Kommission für „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ bis 1978 – mit Ausnahme von Richard Meister – nicht nur Vertreter der Pädagogik unberücksichtigt. Obwohl sich mit Alphons Lhotzky oder Leo Santifaller einige Historiker unter den Kommissionsmitgliedern befanden, blieben Forschungen zur Bildungsgeschichte weitgehend aus (vgl. Guglia 1960). Erst ab Anfang der 1980er Jahre entstanden auch in Österreich vermehrt bildungshistorische Studien – neben primär schulgeschichtlichen Arbeiten auch solche zur Arbeiterbildung (vgl. Stifter 1992).

Signifikanterweise wurde Bildungsgeschichte in der bisher einzigen Dissertation zur allgemeinen österreichischen Bildungsgeschichte – die die Volks- und Arbeiterbildung im Übrigen zur Gänze unberücksichtigt lässt – analog zum oben beschriebenen Paradigma „als Strukturgeschichte des Bildungswesens aufgefasst“ (Prinz 1995, S. 98). Die historischen Geschehnisse werden dabei „nicht kausal-analytisch“, sondern durch „verstehende, geisteswissenschaftliche Verfahren“ (ebd.) erklärt, d.h. durch Interpretation im Rahmen pädagogischer Theorien behandelt, wodurch sich eigenständige Quellenrecherchen offenbar erübrigen.

Bis heute ist neben diesem Primat des pädagogischen Ansatzes in der historischen Bildungsforschung ein gewisser Vorbehalt gegenüber einer der „erzieherischen Praxis abgehobenen Perspektive eines distanzierten Beobachters“ (Böhm 2007, S. 9) anzutreffen. So unterlegt beispielsweise Winfried Böhm seiner „Geschichte der Pädagogik“ eine Art historisch-pädagogischen Evolutionismus, demzufolge der Sinn bildungshistorischer Forschungen primär darin liegen solle, dem „echten Fortschritt“ der pädagogischen Erkenntnis zu dienen, denn: „Ohne Geschichte fängt jede Generation wieder von vorne an und könnte meinen, die Erziehungswissenschaft oder sogar die Erziehung neu erfinden zu müssen“ (ebd., S. 8.). Zugleich distanziert sich Böhm strikt von der kanonisierten Geschichtsforschung und beharrt auf dem pädagogischen Eigenwert der Bildungsgeschichte:

Es ist (...) nicht beabsichtigt, einen Beitrag zu jener pädagogischen Historiographie zu leisten, die in ihrem kärnerhaften (v. Karre, bez. sich auf besonders schwere

körperliche Arbeit, Anm. d. Verf.) Drängen auf geschichtliche Kleinarbeit das Ganze der Pädagogik tendenziell aus dem Auge zu verlieren droht und sich weniger als eine pädagogische Teildisziplin denn als eine Unterabteilung der allgemeinen Geschichtsforschung begreift (ebd., S. 8).

Dennoch, die traditionell verengte „stark praxis- und professionsorientierte Geschichte der Pädagogik“ (Tenorth 2009, S. 135), welche weniger die Geschichte erforschte, sondern diese eher als „Steinbruch theoretischer Rechtfertigungen“ (Mollenhauer 1968, S. 23) verwendete, scheint heute in zunehmendem Maße durch eine methodisch ausdifferenzierte historische Bildungsforschung abgelöst und, gemessen an der lange Zeit dominierenden pädagogischen Selbstdeutung der Akteure, eine sowohl qualitativ als auch quantitativ „erstaunliche Karriere“ (Tenorth 1996, S. 345) durchlaufen zu haben. Die Historiographie der Bildung hätte sich nunmehr von der bisherigen Amalgamierung historischer Reflexion und pädagogischer Zielsetzungen gelöst und durch die kritische Analyse der Vergangenheit „zugleich die Legitimität der gegenwärtig gegebenen pädagogischen Aufgaben und Arbeiten erschüttert“ (ebd., S. 346).

Eine kritische Bilanz zieht hingegen Manfred Heinemann, der angesichts der gegenwärtigen Tendenzen zur bloß funktionserhaltenden Verwaltung von Schulen und Universitäten einen bedenklichen Rückfall diagnostiziert:

Man kürzt und schließt, konzentriert, wickelt ab, und die in den letzten Jahrzehnten in der Forschung hochentwickelte Bildungsgeschichte findet sich unversehens wie bisher nicht nur in den Studiengängen, sondern auch in ihrer akademischen Position am Rande des Geschehens wieder. Als allem Anschein nach leicht verzichtbarer Bestandteil der Pädagogik sucht sie im Weltreich der historischen Zeitzeugen und Dilettanten erneut wieder einen Weg. Ist sie nur eine Art Hobby für die Arbeit von Hochschullehrerinnen und -Lehrern „danach“, ein Bestandteil der musealen Welt, der Bildungsrhetorik (Heinemann 2000, S. 2).

Ob nun die historische Bildungsforschung, die heute unzweifelhaft methodisch-theoretisch differenziert arbeitet, unter handwerklichen Gesichtspunkten tatsächlich schon gänzlich „Historiographie geworden ist, Geschichtsschreibung wie alle Historiographie, also das, was sie immer und zunächst hätte sein sollen“ (Tenorth 1996, S. 351), mag dahingestellt bleiben. Nach wie vor schreiben hauptsächlich Pädagog/inn/en Erziehungs- beziehungsweise Bildungsgeschichte, tauchen bildungshistorische Themen außerhalb pädagogischer Fachzeitschriften in fachhistorischen Journalen nur selten auf. Wie anders genuin historiographische Analysen bildungshistorischer Zusammenhänge aussehen können, illustriert beispielsweise Gary B. Cohen in einer sozialhistorischen, vorbildhaften Herangehensweise (vgl. Cohen 1996). Nach wie vor scheint also, trotz aller „Karriere“, nicht gänzlich überwunden, was für das 19. Jahrhundert *in toto* galt: „keine Bezugnahmen – sei es auf Historiker, Geschichtswerke oder das fachwissenschaftliche historiographische Handwerkszeug der Disziplin – von Seiten der Pädagogikgeschichte“ (v. Prondczynsky 1999, S. 494).

3. Geschichte der Erwachsenenbildung – zur Genese eines eigenständigen Forschungsfeldes

Die kursorischen Aussagen zur Entwicklung und zum Status quo der historischen Bildungsforschung treffen in noch stärkerem Ausmaß auf die sich erst formierende „Unterdisziplin“ der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung zu: Für diese hat sich – nicht zuletzt als Folge der bereits konstatierten strukturellen Selbstmarginalisierung und ihrer Nichtverankerung im universitären Lehrbetrieb – bis vor Kurzem nicht einmal die allgemeine Bildungsgeschichte sonderlich interessiert. Eine Ausnahme, die interessanterweise von der Erwachsenenbildungshistoriographie kaum rezipiert wurde, ist das monumentale „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ (1996–2009). In seinen sechs Bänden wird Volks- respektive Erwachsenenbildung vom 16. bis zum 20. Jahrhundert von verschiedenen Autoren mitbehandelt; dies allerdings vorwiegend in Form einer summarischen Auswertung vorhandener Sekundärliteratur ohne eigenständige Primärquellenrecherchen (vgl. z.B. Siegert 2005, S. 443ff.). Dies gilt auch für die sechsbändige „Geschichte des österreichischen Bildungswesens“ von Helmut Engelbrecht, die die Vorgeschichte und den Entwicklungsverlauf der Erwachsenenbildung im 19. und 20. Jahrhundert auf österreichischem Boden nachzeichnet – jedoch weitgehend ohne Verwendung primären Quellenmaterials der Volks- und Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Engelbrecht 1982–1995). Tatsächlich lässt sich auch im Hinblick auf die Historiographie der Volks- und Erwachsenenbildung unschwer feststellen, dass methodisch ausdifferenzierte historische Forschungsergebnisse mit kritischem Bezug auf eine gesicherte Primärquellenbasis vergleichsweise jüngeren Entstehungsdatums sind.

Trotz einzelner materialreicher Vorarbeiten, die sich in ihrem Quellenbezug vorwiegend auf veröffentlichte Schriften stützten und daher – mit Ausnahmen (vgl. z.B. Stern 1910; Jodl 1912) – eine Mischung aus klassischer Chronologie und Ideengeschichte (vgl. Günther, 1901–1922; Erdberg/Picht 1924; Keilhacker 1929; Vogel 1959; Weitsch 1952; Olbrich 1972; 1977) mit teils kultursoziologischen (vgl. Balsler 1959; Bründl 1958) Schwerpunktsetzungen und dokumentarischen Intentionen (vgl. Henningsen 1960; Altenhuber/Pfniß 1965; Kann/Leisching 1978) betrieben, folgten bis in die 1980er Jahre nur wenige Untersuchungen bzw. Überblicksdarstellungen mit genuin historiographischen Zielsetzungen (vgl. z.B. Pache 1971; Dräger 1975; 1979; Pöggeler 1981; Fischer 1981; Speiser 1982; Filla 1982; Göhring 1983). Eine Ausnahme aus der Frühzeit bildet eine der ersten komparatistisch angelegten Studien von Hertha Siemering (vgl. Siemering 1911). Unter den wenigen Publikationen, die thematische Zugänge mit einer umfassenden Auswertung vorhandener Primär- und Sekundärliteratur verknüpfen, ist an dieser Stelle auf die bisher einzige Bibliographie zur Geschichte der Volksbildung im Nationalsozialismus von Helmut Keim und Dietrich Urbach zu verweisen (vgl. Keim/Urbach 1970).

Nach Anfängen Mitte der 1980er Jahre ist seit den 1990er Jahren ein erheblicher Anstieg erwachsenenbildungshistorischer Arbeiten zu verzeichnen. Im Unterschied zu Deutschland entstanden die österreichischen Publikationen überwiegend im außeruniversitären Bereich bzw. im Umkreis der Erwachsenenbildung. Daneben ist – sicherlich auch als Folge der intensivierten Dokumentationsstätigkeit des Österreichischen Volkshochschularchivs (vgl. Altenhuber 2001; Stifter 2005a) seit 1990 und der Herausgabe der Zeitschrift *Spurensuche* (www.vhs.or.at/120) – in Österreich auch die Zahl einschlägiger akademischer Abschlussarbeiten angestiegen (www.adulteducation.at/de/literatur/universitaereforschungsarbeiten).

Neben vereinzelt Quelleneditionen (vgl. z.B. Gierke/Krüer 1995; Wolgast/Knoll 1986; 1994; Friedenthal-Haase/Meilhammer 1999) und traditionellen institutionengeschichtlichen Arbeiten (vgl. exemplarisch Recknagel 1989; Friedenthal/Haase 1991; Rohlmann 1991; Röhrig 1991; Vogel 1994; Schlutz/Tuschen 1995; Olbrich/Siebert 2001; Knittler-Lux 1987; Filla 1991; Altenhuber 1995; Pfoser/Vodosek 1985) entstanden Ansätze einer methodisch-theoretisch avancierten Historiographie moderner Volks- und Erwachsenenbildung mit sozial- und kulturhistorischem sowie zeithistorisch-politikwissenschaftlichem Themenportefeuille (vgl. z.B. Seitter 1990, 1993, 1996; Ciupke/Reichling 1996; Ciupke/Jelich 1997; Friedenthal-Haase 1998, 1999; Reimers 2000; Bisovsky 1991; Filla/Judy/Knittler-Lux 1992; Gruber 1995). Frischen Wind in die traditionell stark nationalstaatlich orientierte Erwachsenenbildungsforschung, die kaum über den Tellerrand blickt und den internationalen Forschungsstand wenig rezipiert, brachten Anfang der 1990er Jahre insbesondere die fortlaufenden Forschungsergebnisse der historischen Sektion der *European Society for Research on the Education of Adults* (ESREA) unter der langjährigen Leitung von Barry J. Hake (Universität Leiden). In Anlehnung an diskursanalytische Herangehensweisen der *Cultural Studies* wurde – im Verbund größtenteils universitärer Forscherinnen und Forscher – die Formierung von Volksbildung in den europäischen Ländern erstmals unter komparatistischer Perspektive beleuchtet, was zu neuen Fragestellungen und Ergebnissen in einer Reihe von Tagungsbänden führte (vgl. Friedenthal-Haase 1991; Hake/Marriott 1991, 1992, 1994; Hake/Steele/Tiana 1996; Haake/Steele 1997).

Aber auch im Bereich nicht-pädagogischer universitärer Fachdisziplinen stieg in den letzten beiden Dekaden sukzessive das Forschungsinteresse an der Geschichte der Volks- und Erwachsenenbildung respektive der Geschichte der Wissenschaftspopularisierung im 19. und 20. Jahrhundert an. Das Resultat sind Studien, die weit über die punktuellen, lokalen und regionalen Bezugspunkte traditioneller Anlassgeschichtsschreibung hinausgehen und Bezüge zu gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen sowie zu rezenter historischer Fachliteratur berücksichtigen (vgl. Seitter 2000; Filla 2001; Stifter 2005b; Dostal 2008; Ganglbauer/Stifter/Streibel 2010). Insbesondere waren es in den letzten Jahren von der rezenter historischen Wissenschaftsforschung inspirierte Zugänge, die neue theoretische und methodische Akzente setzten und durch bildungshistorisch ungewohnte Kontextualisierungen des gesellschaftlichen

Transfers von Wissen und Bildung die Volks- und Erwachsenenbildung an die Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit platzierten (vgl. Felt 1997; Ash/Stifter 2002; Taschwer 2002; 1997; Daum 1998; Faulstich 2006). Dieser sowohl disziplinär als auch methodisch neue Fokus auf die sozialen Kontexte der Popularisierung von Wissen erweiterte den edukativen Blickwinkel auf die vielfältigen Zusammenhänge von Wissensproduktion und -dissemination auch außerhalb des traditionellen institutionellen Kontexts von Hochschule und Universität (vgl. Kretschmann 2003; Hochadel 2003; Goschler 2000; Stifter 2011).

Darauf, dass die Historiographie der Erwachsenenbildung aber nach wie vor keineswegs zur Gänze ihren „kontingenten Charakter“ sowie ihre „Instrumentalisierung für (...) präsentielle Normendiskussionen“ (Dräger 2010, S. 124) verloren hat, verwies kürzlich Horst Dräger. Bezeichnenderweise fällt er jedoch in das vorgängige Paradigma der pädagogischen Instrumentalisierung von Geschichte zurück, indem er diese primär in den Dienst der pädagogischen Theoriebildung gestellt sehen möchte: „Geschichtsforschung dient in diesem Zusammenhang zuerst und vor allem der Theorie der Erwachsenenbildung, ein unmittelbarer pragmatischer Wert für die Praxis ist nicht intendiert“ (ebd., S. 121).

Diese Aussage verdeutlicht die Frage nach dem spezifischen Verhältnis von Geschichte und Erwachsenenbildung: Inwieweit kommt der kritischen Geschichtsforschung ein disziplinärer Eigenwert jenseits aller pädagogisch-theoretischen Verwertungsansprüche zu? Sie ist selbst bei Pädagog/inn/en, die viel zur Historiographie der Erwachsenenbildung beigetragen haben, noch nicht restlos geklärt.

4. Ohne Quellen keine Geschichte – ein Grundproblem der Historiographie der Erwachsenenbildung

Im Kontext dieser Überlegungen ist noch eine Frage für die Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung, die bisher weder von der Forschung noch von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung in ihrer Dringlichkeit und Brisanz erkannt wurde. Wo finden sich Quellen über Zielsetzungen, Veranstaltungen, Akteure, Finanzierungsgrundlagen, Kooperationen, Teilnehmende und die bildungspolitischen Konzepte der Erwachsenenbildungseinrichtungen der letzten 20 Jahre?

Im Unterschied zu Behörden oder öffentlichen Verwaltungen verfügen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in der Regel nur selten über eigene Registraturen oder professionell geführte Archive. Im Normalfall steht und fällt die Aufbewahrung von Schriftgut und anderen Quellen damit, ob und wie lange räumliche Ressourcen zur Verfügung stehen. In den letzten 100 Jahren wurden des Öfteren unkontrolliert Unterlagen entsorgt oder „verschwanden“ auf Dauer. Andererseits wäre vieles an heute verfügbaren historischen Quellen unwiederbringlich verloren gegangen, hätten die damaligen verantwortlichen Leiter/innen der einzelnen Volksbildungsinstitutionen nicht in teils vorbildlicher Weise Aufzeichnungen über ihre Bildungsaktivitäten geführt und

kontinuierlich darauf geachtet, dass organisationsinterne Akten zusammengehalten und dauerhaft aufbewahrt werden. Dennoch – wertvolles Material aus der Frühzeit ist für immer verloren gegangen, nicht zuletzt, weil die Vereinsvolkshochschulen ihre internen Unterlagen unabhängig voneinander und höchst selektiv gesammelt haben, aber kein Ort für eine zentrale Archivierung vorhanden war. Auch nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs zerstreuten sich im deutschsprachigen Raum viele Schriftstücke in alle Winde.

Die Kultur des Erinnerns ist nicht nur im Kontext individueller Biographien von elementarer Bedeutung. Auf Institutionen umgelegt, zeigen sich im Umgang mit der jeweiligen „betrieblichen“ Vergangenheit die Qualität und der Grad der Organisationskultur. Für jede Form von Evaluierung ist eine materiale Grundlage unabdingbare Voraussetzung. Darin, wie eine Organisation mit den materiellen Zeugnissen ihrer Arbeit umgeht, zeigt sich die Wertschätzung und Ernsthaftigkeit ihren eigenen Aktivitäten gegenüber: Schließlich bedeutet unkontrollierter Materialverlust – insbesondere in Zeiten zunehmender Konkurrenz und krisenhafter Einbrüche in der Finanzierung – oft genug schleichende Selbstmarginalisierung.

Für die Identität einer Bildungseinrichtung ist die kritische und offene Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition von großer Wichtigkeit, will man nicht Gefahr laufen, das große Informations- und Erfahrungspotenzial der eigenen Organisationsgeschichte brachliegen zu lassen. Gerade hier liegt eine Chance, verengte Perspektiven, aktuelle Problemstellungen sowie intellektuelle Engpässe vor dem Hintergrund der historischen Erfahrungen und Entwicklungen zu diskutieren. Angesichts des immer wieder feststellbaren Schwankens der Erwachsenenbildung zwischen Selbstüberschätzung und Minderwertigkeitsgefühlen wäre eine theoretisch untermauerte historische Forschungstätigkeit eine durchaus empfehlenswerte Therapie für eine ideologie- und selbstkritische Analyse der gegenwärtigen Situation.

5. Schlussbemerkung

Im Vergleich zu anderen Berufsfeldern verfügt die Erwachsenenbildung traditionell über eine schwache gesellschaftliche Lobby. Unter kultur- und bildungshistorischer Perspektive ist dies u.a. daran ablesbar, dass die Entwicklungsgeschichte moderner Erwachsenenbildung wie auch die allgemeine Geschichte der Volksbildung und deren Protagonisten in die jeweiligen nationalen Geschichtsdarstellungen kaum bis gar nicht Eingang gefunden haben. Um die Geschichtswirksamkeit von Erwachsenenbildung ist es somit gegenwärtig nicht gut bestellt. Angesichts der Achtlosigkeit, die heutige Volkshochschuleinrichtungen und deren Verbände ihren historischen Quellen sowie ihrem aktuell produzierten Schriftgut gegenüber zuweilen an den Tag legen, ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich die Bildungs- und Kulturgeschichtsschreibung bislang kaum für die Geschichte der Volks- bzw. Erwachsenenbildung interessiert hat. Angesichts der Tatsache, dass sich in den Standardwerken zur Kul-

tur-, Ideen- und Geistesgeschichte – wenn überhaupt – kaum mehr als verstreute Hinweise auf Personen, Ideen und Institutionen der Volks- bzw. Erwachsenenbildung finden, ist festzuhalten, dass sich die Erwachsenenbildung bisher kaum in die kollektive kulturelle Erinnerung der deutschsprachigen Länder eingeschrieben hat. Dies ist umso bedauerlicher, als dies keineswegs den bildungs- und demokratiepolitischen Leistungen der Volks- und Erwachsenenbildung im Zusammenhang des gesellschaftlichen Modernisierungsprozess des 19. und 20. Jahrhunderts entspricht. Eine stärkere Öffnung gegenwärtiger universitär und außeruniversitär betriebener Erwachsenenbildungsgeschichte gegenüber der historischen Fachwissenschaft könnte dazu beitragen, dass sich zukünftig neue Fragestellungen und Herangehensweisen erschließen, bereits vorhandene Forschungsergebnisse unter Einbeziehung neuer Quellen kritisch geprüft werden und Anschluss an die erweiterten Perspektiven einer interdisziplinär orientierten europäischen Zeitgeschichtsschreibung finden, die das vielgestaltige Forschungsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Hinblick auf dessen soziale, politische, ökonomische, kulturelle und biographische Dimension neu zu verorten hilft. So könnte es durchaus interessant sein, einmal einen kritischen zeithistorischen Blick auf die Genese bildungspolitischer Themen- und Begriffskonjunkturen und die zugrunde liegenden Diskurse und gremialen Entscheidungen sowie die normativen (Förder-)Politiken im Kontext des europäischen Integrationsprozesses zu werfen.

Abschließend ist anzumerken, dass wohl auch den Historiker/inne/n der Erwachsenenbildungsgeschichte anzuraten wäre, was Manfred Heinemann in seinem Plädoyer für eine neue „Archäologie der Bildung“ den „Profis der Pädagogikgeschichte“ insgesamt empfiehlt:

Ein Studium der Geschichtswissenschaft und der historischen Sozialwissenschaften kann und wird – nicht nur im besten Fall – den Reichtum historischen Denkens vertieft vermitteln, viele Dimensionen bereitstellen, somit die Kompetenzen für die Pädagogik- und Bildungsgeschichte schärfen (Heinemann 2000, S. 37)!

Literatur

- Altenhuber, H. (1949): Die Geschichte des Faches Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien von 1850 bis 1922. Wien
- Altenhuber, H. (1995): Universitäre Volksbildung in Österreich 1895–1937. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. I. Wien
- Altenhuber, H. (2001): Zukunft braucht Erinnerung. Entstehung und Zielsetzung des Österreichischen Volkshochschularchivs. In: Arabin, L./Ebben, J. (Hg.): Planen – Gestalten – Dokumentieren. Volker Otto – gelebte Erwachsenenbildung. Bonn
- Altenhuber, H./Pfriß, A. (1965): Bildung. Freiheit. Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Wien
- Ash, M.G./Stifter, C.H. (Hg.) (2002): Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Von der Wiener Moderne bis zur Gegenwart. Wiener Vorlesungen, Konversatorien und Studien, Bd. 12. Wien

- Balser, F. (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart
- Bisovsky, G. (1991): Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungs-Politik in Österreich seit 1970. Wien
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar
- Böhm, W. (2007): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München
- Bründl, W. (1958): Eigenart und Entwicklung der Wiener Volkshochschulen. Wien
- Ciupke, P./Reichling, N. (1996): „Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 bis 1989. Frankfurt a.M.
- Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hg.) (1997): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen
- Cohen, G.B. (1996): Education and Middle-Class Society in Imperial Austria 1848–1918. West Lafayette
- Daum, A. (1998): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848–1914. München
- Dostal, T. (2008): Volksbildung – Erwachsenenbildung – Lifelong Learning. In: Kühschelm, O./Langthaler, E./Eminger, S. (Hg.): Niederösterreich im 20. Jahrhundert. Bd. 3: Kultur. Wien u.a., S. 73–110
- Dräger, H. (1975): Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871–1914. Stuttgart
- Dräger, H. (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 1. Braunschweig
- Dräger, H. (1984): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 2. Braunschweig
- Dräger, H. (1981): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 7, S. 41–63
- Dräger, H. (1984): Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 11. Stuttgart, S. 76–92
- Dräger, H. (2010): Geschichte in Disziplin und Profession. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 117–127
- Engelbrecht, H. (1979): Die österreichische pädagogische Historiographie im 20. Jahrhundert. In: Heinemann, M. (Hg.): Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung, Bd. 1: Belgien, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, USA. Stuttgart
- Engelbrecht, H. (1982–1995): Geschichte des Österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. 6 Bde. Wien
- Faulstich, P. (Hg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld
- Felt, U. (1997): Wissenschaft auf der Bühne der Öffentlichkeit. Die „alltägliche“ Popularisierung der Naturwissenschaften in Wien 1900–1938. Unveröff. Habil. Wien
- Filla, W. (Hg.) (1982): Universität, Schulreform und Volksbildung. 2. Hietzinger Symposion 23.–24. März 1982. Wien
- Filla, W. (1991): Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik. Eine Spurensuche. Graz
- Filla, W. (2001): Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Innsbruck u.a.
- Filla, W. (im Druck): Erwachsenenbildungsgeschichte als integraler Teil der Bildungs-, Kultur-, Wissenschafts- und politischen Geschichte. In: Festschrift Lorenz Mikoletzky. Mitteilungen des Österreichischen Staatsarchivs, Bd. 55). Wien
- Filla, W./Judy, M./Knittler-Lux, U. (Hg.) (1992): Aufklärer und Organisator. Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann. Wien
- Fischer, G. (1981): Erwachsenenbildung im Faschismus. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945. Bamberg
- Friedenthal-Haase, M. (1991): Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln. Frankfurt a.M.

- Friedenthal-Haase, M. (1998): *Personality and Biography: Proceedings of the Sixth International Conference on the History of Adult Education*. Bd. I: General, Comparative, and Synthetic Studies. Bd.II: Biographies of Adult Educators from Five Continents. Frankfurt a.M.
- Friedenthal-Haase, M. (Hg.) (1999): *Adolf Reichwein – Widerstandskämpfer und Pädagoge*. Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 15. Oktober 1998. Erlangen/Jena
- Friedenthal-Haase, M./Hake, B.J./Marriott, S. (Hg.) (1991): *British-Dutch-German Relationships in Adult Education 1880–1930. Studies in the Theory and History of Cross-cultural Communication in Adult Education*. Leeds
- Friedenthal-Haase, M./Meilhammer, E. (Hg.) (1999): *Blätter der Volkshochschule Thüringen 1919 bis 1933*, 2 Bde. Hildesheim u.a.
- Ganglbauer, S./Stifter, C.H./Streibel, R. (2010): *Kein Ort des Verdrängens. Die Auseinandersetzung mit Austrofaschismus und Nationalsozialismus an Wiener Volkshochschulen*. In: *Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes* (Hg.): *Jahrbuch 2009*. Wien, S. 143–185
- Gierke, W.B./Krüger, W. (1995): *Quellen zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Findbuch zu den Beständen des Archivs für Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Oldenburg
- Gieseke, W. (2010): *Professioneller Habitus und Geschichte. Aspekte der Geschichtsverbundenheit im Spannungsfeld von Habitus und professionellem Handeln*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 105–116
- Göhring, W. (1983): *Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945*. Wien u.a.
- Gonon, P. (1999): *Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, S. 521–530
- Goschler, C. (Hg.) (2000): *Wissenschaft und Öffentlichkeit in Berlin 1870–1930*. Stuttgart
- Gruber, E. (1995): *Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie*. München/Wien
- Günther, G. (1924): *Das Hamburger Volksheim 1901–1922. Die Geschichte einer sozialen Idee*. Berlin
- Guglia, O. (Hg.) (1960): *200 Jahre österreichische Bildung und Erziehung*. Ausstellung. Bücher, Bilder, Dokumente aus der Entwicklung des österreichischen Unterrichtswesens. Wien
- Hake, B.J./Marriott, S. (Hg.) (1992): *Adult Education between Cultures. Encounters and Identities in European Adult Education since 1890*. Leeds
- Hake, B.J./Steele, T./Tiana, A. (Hg.) (1996): *Masters, Missionaries and Militants. Studies of Social Movements and Popular Adult Education 1890–1939*. Leeds
- Hake, B.J./Steele, T. (Hg.) (1997): *Intellectuals, Activists and Reformers. Studies of Cultural, Social and Educational Reform Movements in Europe*. Leeds
- Heinemann, M. (2000): *Vom Zusammenhang der Geschichte mit der Gegenwart in der Pädagogik*. Klagenfurt
- Henningsen, J. (1960): *Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte*. Stuttgart
- Hochadel, O. (2003): *Öffentliche Wissenschaft. Elektrizität in der deutschen Aufklärung*. Göttingen
- Jodl, F. (1912): *25 Jahre Volksbildung. Chronik des Wiener Volksbildungsvereines von 1887 bis 1912*. Wien
- Kann, R.A./Leisching, P. (Hg.) (1978): *Ein Leben für Kunst und Volksbildung. Eduard Leisching 1858–1938*. Erinnerungen. Wien
- Keilhacker, M. (1929): *Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Österreich, dargestellt auf Grund der bisherigen Entwicklung*. Stuttgart
- Keim, H./Urbach, D. (1970): *Bibliographie zur Volksbildung 1933–1945*. Braunschweig
- Knittler-Lux, U. (Hg.) (1987): *Bildung bewegt. 100 Jahre Wiener Volksbildung*. Festschrift zur Ausstellung in der Volkshalle des Wiener Rathauses vom 4. bis 25. Oktober 1987. Wien
- Kretschmann, C. (Hg.) (2003): *Wissenspopularisierung. Konzepte der Wissensverbreitung im Wandel*. Berlin
- Künzel, K. (o.J.): *Kann es eine Geschichte der Erwachsenenbildung geben?* In: Tietgens, H. (Hg.): *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Braunschweig
- Marriott, S./Hake, B.J. (Hg.) (1994): *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education. Essays on Popular and Higher Education since 1890*. Leeds
- Mollenhauer, K. (1968): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München
- Nittel, D. (2010): *Editorial: Geschichtsverständnis und Berufsbewusstsein in der Erwachsenenbildung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 103–104

- Oelkers, J. (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 461–483
- Olbrich, J. (1972): Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch. Stuttgart
- Olbrich, J. (1977): Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis. Braunschweig
- Olbrich, J. (1991): Anmerkung zur Bedeutung der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung. In: Mader, W. u.a. (Hg.): Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 72ff.
- Olbrich, J./Siebert, H. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen
- Pache, C. (1971): Theodor Bäuerles Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Pfoser, A./Vodosek, P. (Hg.) (1995): Zur Geschichte der öffentlichen Bibliotheken in Österreich. Wien
- Pöggeler, F. (1981): Zur Dokumentation der Geschichte der Erwachsenenbildung. Anregung zum Sammeln und Sichten. o.O.
- Prinz, H. (1995): Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Zusammenhänge. Wien
- Prondczynsky, A.v. (1999): Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 485–504
- Recknagel, A.-C. (1989): 70 Jahre Volkshochschule Stuttgart 1919–1989. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksbildung. Stuttgart
- Reimers, B.I. (2000): Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933. Tübingen
- Röhrig, P. (Hg.) (1991): Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für die Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben. Dokumentation des Grundtvig-Kongresses vom 7. bis 10. September an der Universität Köln. Weinheim
- Rohlmann, R. (1991): Im Dienst der Volksbildung. Dienstleistungen und Politik für die Volkshochschulen in Hessen in den Jahren 1945–1989. Frankfurt a.M.
- Schlutz, E./Tuschen, G. (Hg.) (1995): Die Bremer Volkshochschule. Geschichte, Programmentwicklung, Perspektiven. Bremen
- Seitter, W. (1990): Volksbildung als Teilhabe. Die Sozialgeschichte des Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen 1890–1920. Frankfurt a.M.
- Seitter, W. (1993a): Probleme und Zugänge einer historisch-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt a.M., S. 53–57
- Seitter, W. (1993b): Volksbildung und educación popular. Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920. Bad Heilbrunn
- Seitter, W. (Hg.) (1996): Walter Hofmann und Robert von Erdberg. Die Neue Richtung im Spiegel autobiographischer Zeugnisse ihrer beiden Hauptrepräsentanten. Bad Heilbrunn
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld
- Siegert, R. (2005): Volksbildung im 18. Jahrhundert. In: Hammerstein, N./Herrmann, U. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 443ff.
- Siemering, H. (1911): Arbeiterbildungswesen in Wien und Berlin. Eine kritische Untersuchung. Freiburger volkswirtschaftliche Abhandlungen, Bd. 1. Karlsruhe
- Speiser, W. (1982): Wiener Volksbildung nach 1945. Wien
- Stern, J.L. (1910): Wiener Volksbildungswesen. Jena
- Stifter, C. (1992): Auswahlbibliographie. Österreichische Diplomarbeiten und Dissertationen zum Thema: Arbeiterbildung – Volksbildung 1870–1938. Auszug aus der Datenbank „Akademische Abschlußarbeiten an österreichischen Universitäten zur Erwachsenenbildung im Entstehungsraum 1945ff.“ anlässlich der 12. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung in Strobl/St. Wolfgang, 13.–17. Oktober 1992 zum Thema „Arbeiterbildung und Volkshochschule“ (Von den Anfängen bis zur Zwischenkriegszeit). Wien
- Stifter, C.H. (2005a): Auf dem Weg zum großen Wissensspeicher für die Erwachsenenbildung. In: Verband Wiener Volksbildung (Hg.): Jahresbericht 2002–2005. Wien, S. 112–114
- Stifter, C.H. (2005b): Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887–2005. Enzyklopädie des Wiener Wissens. Bd. III: Volksbildung. Weitra

- Stifter, C.H. (2011): Clio goes public. Zur Popularisierung von Geschichte im Kontext wissenschaftsorientierter Volks- und Erwachsenenbildung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. In: Festschrift Lorenz Mikoletzky. Mitteilungen des Österreichischen Staatsarchivs. Bd. 55. Wien (im Erscheinen)
- Stifter, C.H. (2010): Ohne Quellen keine Geschichte. Anmerkungen zur Problematik der archivalischen Sicherung. In: Die Österreichische Volkshochschule, 61. Jg., Nr. 236, S. 2–4
- Taschwer, K. (1997): Das Wissen für Alle. Annäherungen an das populärwissenschaftliche Zeitschriftenwesen um 1900. In: Relation, H. 2, S. 17–50
- Taschwer, K. (2002): Wissenschaft für viele. Zur Wissenschaftsvermittlung im Rahmen der Wiener Volksbildung um 1900. Diss. Wien
- Tenorth, H.E. (1996): Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, H. 2, S. 343–361
- Tenorth, H.E. (2009): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 135
- Tietgens, H. (Hg.) (1985): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Tietgens, H. (1993): Das gestörte Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihrer Geschichte. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 31, S. 65–69
- Tietgens, H. (1995): Zu den Schwierigkeiten des Umgangs mit der Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E./Tietgens, H. (Hg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn, S. 12–15
- Tietgens, H. (2001): Der Stellenwert von Forschung und Kenntnis der Geschichte für die gegenwärtige Erwachsenenbildung. 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. 12–20
- Vogel, M.R. (1959): Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionengeschichte. Stuttgart
- Vogel, N. (1994): Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn
- Weitsch, E. (1952): Dreißigacker – die Schule ohne Katheder. Pädagogische Schnappschüsse aus der Praxis eines Volkshochschulheims von 1920 bis 1933. Hamburg
- Wolgast, G./Knoll, J.H. (Hg.) (1986): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildner des 19. und 20. Jahrhunderts. Stuttgart/Bonn
- Wolgast, G. (1994): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Hamburg

The paper aims to explore the role and function of the historical issues within the field of adult education and its relations to scholarly historiography. The history of adult education was based for a long time primarily on pedagogical considerations. Thus research received attention neither from historiography nor from educational science. Despite the current boom of historical issues in the field of adult education and a broadened methodological approach current research is still done by educationalists. An opening towards scholarly historiography as well as enhanced collaboration would foster the historical relevance of adult education. Furthermore it would drive research into new thematic approaches.

Elke Theile

Professionalisierung der Erwachsenenbildung am Beispiel der erinnerungskulturanalytischen Frauenbildungsarbeit

Die Auseinandersetzung der Erwachsenenbildung mit ihrer Geschichte öffnet den Blick auf den Prozess ihrer Professionalisierung. Dabei werden die Sichtweise der zeitlichen Abgrenzung und die Fokussierung auf die Inhalte deutlich. Es zeigt sich, dass die Geschichte der Frauenbildung in Handbüchern zur Geschichte der Erwachsenenbildung nicht explizit dargestellt wird. Die Erinnerungskulturanalyse bietet auf der Grundlage von historischem Fakten- und Erfahrungswissen die Möglichkeit, an vergessene Frauen und ihr Wirken im Bildungsbereich zu erinnern und im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld zu analysieren.

1. Einführung

Zum Themenbereich „Professionalisierung der Erwachsenenbildung“, in Literatur und Forschung unter den allgemeinen Institutionalisierungstendenzen und den Prozessen und Perspektiven der „Verberuflichung“ dargestellt (vgl. Gieseke u.a. 1995), recherchierte Nittel allein 453 Monografien, Zeitschriften- und Buchbeiträge im Zeitraum 1980–1999 (vgl. Nittel 2000, S. 12). Einen Überblick und Einblick in den Wissensbereich liefert Tippelt mit dem „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, in dem mehr als fünfzig Fachleute über die Entwicklung der Institutionen und rechtlichen Grundlagen, besondere Lebenssituationen und Lebenslagen von Adressaten sowie integrierte Forschungsansätze und wichtige gesellschaftliche Bereiche informieren. Das 1. Kapitel des Handbuchs, zugeordnet dem Bereich Bildungsgeschichte und Bildungspolitik, befasst sich speziell mit der „Geschichte der Erwachsenenbildung“ (vgl. Tippelt 1994).

Für die Erwachsenenbildung ist die kritische Selbstreflexion unerlässlich für ihre Selbstvergewisserung und ihr Selbstverständnis. Dabei bedarf die Forschung zur Geschichte der Erwachsenenbildung des Rekurses auf die „Allgemeine Geschichte“ und des Rückbezugs auf metatheoretische Erkenntnisse von Nachbardisziplinen. Nur so kann sie auch Verdrängtes, Ausgelassenes, Vergessenes aufspüren und in den Blick nehmen, kritisch analysieren, mit den gewonnenen Erkenntnissen die Legitimation der Erwachsenenbildung für die Gegenwart ableiten und verstärken und damit das Selbstbewusstsein der Disziplin festigen. Ein bisher weniger beachteter Aspekt ist der Beitrag der Frauen als „Frauenbildung(sarbeit)“ im historischen Prozess der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Diesbezüglich stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der Geschichte der Erwachsenenbildung zur Geschichte der Frauenbildung sowie danach, welchen Erkenntnisbeitrag die „Erinnerungskulturanalyse“ liefern kann.

Erkenntnistheoretisch soll der Stellenwert der Frauenbildungsarbeit in der Geschichte der Erwachsenenbildung bewusst gemacht werden.

1. Zur Auseinandersetzung der Erwachsenenbildung mit ihrer Geschichte

Der Rückblick auf die 200-jährige Geschichte deutscher Erwachsenenbildung soll nach Keim zum Verständnis ihrer engen Verflechtung mit historisch-gesellschaftlichen Zusammenhängen beitragen, mit zu Unrecht vergessenen Konzepten und Modellen bekannt machen und nicht zuletzt den Blick für die heutigen Aufgaben und Probleme schärfen (vgl. Keim 2002). Dabei ist die Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte, Bildungsgeschichte und Bildungspolitik abhängig von der Sichtweise auf die zeitliche Abgrenzung und der gewählten Fokussierung auf ihre Inhalte (vgl. Tippelt 1994).

Beim Thema „Geschichte der Erwachsenenbildung“ wählt Tietgens in einem einleitenden Überblick die Zeit der Aufklärung, auch wenn Bedeutendes aus der Bildungsgeschichte dabei ausgespart bleibt, als Fixpunkt für das Zurückgehen in die Vergangenheit, um von diesem Zeitraum ausgehend Kontinuitätslinien und Widersprüche zur gegenwärtigen Situation aufzuspüren. Für die Bildung Erwachsener sind, so Tietgens, „die dreifach gerichteten und miteinander verflochtenen Intentionen der Aufklärung – qualitative Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung – bis auf den heutigen Tag maßgebend geblieben.“ (Tietgens 1994, S. 23). Der Blick auf die historische Genese der drei Bildungsmotive und auf die gemeinsame Grundlage und Ausdifferenzierung lässt einen „Wechsel des Expansiven und des Regressiven“ erkennen, den Tietgens in „Epochenportraits“ darstellt und dabei die Ideengeschichte und den Erwachsenenbildungsalltag berücksichtigt (vgl. Tietgens 1994, S. 25ff.). Die Themen „Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus“ (vgl. Feidel-Mertz 1994) und „Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer“ (vgl. Siebert 1994) werden als jeweils abgegrenzte Bereiche behandelt.

Eine Möglichkeit, Zugang zur Geschichte der Erwachsenenbildung zu bekommen, besteht nach König (2002) darin, Erwachsenenbildung in Phasen und Strömungen aufzugliedern, um ihre jeweiligen Funktionen innerhalb bestimmter Zeitabstände zu verdeutlichen. Zum Beispiel erhält sie nach dem 1. Weltkrieg bezüglich der Reformbewegung in der Weimarer Republik und aufgrund der „Neuen Richtung“ (vgl. Olbrich 2001, S. 200ff.) eine sozial-integrative Funktion. Ab den 1980er Jahren ist im Zuge der Alltagswende und der Rückbesinnung auf das Individuum eine identitätsstiftende Funktion erkennbar, und ab 1990 werden zunehmend integrative Ansätze, z.B. Probleme der Geschlechtergerechtigkeit, der Interkulturalität und der Globalisierung, in ihren funktionalen Diskurs aufgenommen.

Heute zeichnet sich m.E. der neoliberale marktorientierte Trend des Bologna-Prozesses auf dem Bildungssektor mit einem ahistorischen Funktionalismus ab. Die

Vereinheitlichung der Bildungsabschlüsse, die Modularisierung der Bildungsangebote und die Kundenorientierung im Bologna-Prozess zielen auf die potenzielle Verwertbarkeit der Abschlüsse auf dem Bildungs- und Weiterbildungsmarkt ab, so dass mit diesem marktgängigen Pragmatismus der Anpassungsorientierung, bedingt auch durch Akzentsetzungen der Bildungsanbieter, weder historisch-politische Inhalte noch kulturelle Themen als Bildungsziel im Vordergrund stehen. Aufgrund individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse nach Wert- und Sinnorientierung sind alternative Bemühungen um eine historische (Rück-)Besinnung zu verzeichnen. Daher muss sich die Erwachsenenbildungswissenschaft mit historischen Themen auseinandersetzen und sich vergegenwärtigen, was die Erwachsenenbildung bereits geleistet und als Aufklärungsmaxime für ihre Profession formuliert hat. Dies erfordert, dass sich die Geschichte der Erwachsenenbildung in Bezug auf ihre Methodologie und ihre Erkenntnistheorie mit Wertfragen und Leitbildern auseinandersetzt und diese zum Gegenstand einer kritischen Reflexion wählt. Besonders bei der Motiv- und Persönlichkeitsgeschichte zeigen sich intentionale Muster, die von ethischen oder normativen Leitbildern geprägt sind und den Prozess der Erwachsenenbildung zeitweilig oder grundlegend beeinflusst haben (vgl. Theile 2002).

2. Das Verhältnis der Geschichte der Erwachsenenbildung zur Geschichte der Frauen(bildung)

In der Einleitung zum Geschichtsband der Erwachsenenbildung hat Pöggeler bereits darauf hingewiesen, dass die bei der pädagogischen Geschichtsschreibung vorherrschende epochalgeschichtliche Darstellung, würde sie allein auf die Erwachsenenbildung angewandt, nicht genügen könnte. Zu berücksichtigen seien auch die motiv- und institutionahistorischen Betrachtungen und ihre Bedeutung für einen allgemeinen sozialen und kulturellen Orientierungsrahmen, der es ermöglicht, die einzelnen Motive und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (bzw. Bildung Erwachsener) im Gesamtverlauf der Geschichte u.a. aus systemischer Sicht verständlich zu machen (vgl. Pöggeler 1975). Unter einer systemtheoretischen Perspektive differenziert sich Erwachsenenbildung im Rahmen ihres Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesses immer weiter aus und bildet spezielle Teilgebiete innerhalb der Erwachsenenbildung (vgl. Olbrich 2001). So bietet das Teilgebiet „Geschichte der Erwachsenenbildung“ m.E. die interessante Analyse der Arbeiter- und Frauenbewegung im Kontext historischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und damit auch die Sichtbarmachung des Einflusses dieser Bewegungen auf sich etablierende und bereits institutionalisierte Formen der Volks-, Erwachsenen- und Weiterbildung im 20. Jahrhundert. Im Handbuch zur „Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland“ (vgl. Olbrich 2001) wird die „Erwachsenenbildung zwischen Bürgertum und Arbeiterbewegung“ dargestellt, die „Frauenbewegung“ jedoch nicht explizit angesprochen. Auch in der „Zeittafel zur Geschichte der Weiterbildung“ (vgl. Wolgast 1997) werden im Sinne

einer Grundlagenvermittlung einzelne epochengeschichtliche Aspekte der Institutionalisierung von der Aufklärung an behandelt, ohne auf die Frauen(bewegung) und Frauenbildung einzugehen und ihren Beitrag für die Etablierung der Erwachsenenbildung näher darzustellen. Erst nachdem die Erwachsenenbildung als Gegenstand der Wissenschaft an Universitäten etabliert worden war und auch außeruniversitäre wissenschaftliche Einrichtungen zu Themen der Disziplin forschten, fand mit der „Geschlechterdebatte“ auch die Frauenfrage über „verschiedene Wege“ Eingang in die Erwachsenenbildung (vgl. Schlüter 2004).

In den Emanzipationsbewegungen der 1970er Jahre erreichten Frauenbewegung und Frauenforschung, dass Konzepte der emanzipatorischen Bildungsarbeit und Frauenbildungsarbeit in Bildungsinstitutionen thematisiert wurden. Nachdem anfangs die Frauenbildungsarbeit mit dem Argument der Demokratisierung als „Zielgruppenarbeit“ in die Erwachsenenbildung eingeführt worden war, fanden die erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder der Frauenbildungsarbeit unter den Stichworten „Zielgruppenarbeit“ oder „Teilnehmerorientierung“ Berücksichtigung in Hand- und Wörterbüchern. Erst Anfang des 21. Jahrhunderts wurde in der erwachsenenpädagogischen Fachliteratur zunehmend eine Diskussion um die Bedeutung der Frauenbildung in der Erwachsenenbildung aufgenommen (vgl. Gieseke 2001; de Sotelo 2000). Wasmuth weist darauf hin, dass der Begriff erst in den 1970er Jahren aufkam und auf den emanzipatorischen Inhalt der Veranstaltungen abzielte, um zur Umsetzung des Gleichberechtigungsgrundsatzes beizutragen. Inzwischen nimmt die Frauenbildung trotz inhaltlicher und methodischer Überschneidungen eine „herausgehobene“ Position ein (vgl. Wasmuth 2007, S. 54). Das bedeutet für die Erwachsenenbildung: Die Auseinandersetzung mit der „Frauengeschichte“ oder „Geschichte der Frauen“ bietet Einblicke in die Lebensrealitäten von Frauen im historischen Wandel, in ihre konkreten Lebensbedingungen und in das kulturell geprägte Geschlechterverhältnis im historischen Kontext (vgl. Conrad/Michalik 1999). Aus erwachsenenpädagogischer Sicht lässt sich klären, welchen Einfluss Frauen z.B. in ihrem Bemühen um Gleichberechtigung auf die Bildungsgeschichte hatten, so dass mit der Sicht auf die „Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung“, in zwei Bänden vom Mittelalter bis zur Gegenwart dargestellt (vgl. Kleinau/Opitz 1996), auch die Verberuflichung von Frauenbildungsarbeit im Ansatz erklärbar wird.

Ciupke und Derichs-Kunstmann ist es gelungen, „Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung“ zu „verorten“, indem sie nach Orten der Frauenbildungsarbeit in Deutschland suchten, den weitgehend vergessenen und verborgenen Frauen in der Geschichte der Erwachsenenbildung nachspürten und den von ihnen geleisteten Beitrag zur Entwicklung der Profession aufzeigten (vgl. Ciupke/Derichs-Kunstmann 2001). Die lange Vorgeschichte reicht weit in die Geschichte der Bildung und ihrer Nachbardisziplinen zurück, denn Frauenbildungsarbeit bezieht sich nicht nur auf den formellen Frauenbildungssektor, sondern auf sämtliche Bemühungen von Frauen, für Frauen Bildungsinhalte und Lernangebote bereitzustellen. Die Vorgeschichte der eta-

bierten Frauenbildung orientiert sich somit besonders an Frauen, die in der allgemeinen Geschichte als Vordenkerinnen und Impulsgeberinnen aufgetreten sind.

Da die Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung nicht abgeschlossen ist und die Erwachsenenbildungswissenschaft inzwischen die Frau als Mensch der Moderne, d.h. als autonomes, individualistisches Subjekt, als „Erwachsene“ sieht und ernst nimmt, besteht mit der Erinnerungskulturanalyse als historischem Zugang der Erwachsenenbildung die Möglichkeit, Verdrängtes, Unterdrücktes, Ausgelassenes hinsichtlich der Mitwirkung der Frauen für ihr Recht auf Bildung aufzuspüren und weiterführende Erkenntnisse für den Entwicklungsprozess der Disziplin Erwachsenenbildung zu erlangen.

3. Die Erinnerungskulturanalyse als „historischer Zugang“ der Erwachsenenbildung

Die philosophische Anthropologie sieht den Menschen als ein Produkt der belebten Natur, dessen schöpferische Fähigkeiten ihn zugleich für die Stellung des Menschen in der Welt und der Geschichte und damit für seine Kultur verantwortlich machen. Die Herausforderungen für die Erwachsenenbildung sind immens: historisch bedingte Konfliktverhältnisse in der von Globalisierungstendenzen beeinflussten Industriekultur und ihre Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt, ökologische Probleme, das Zusammenwachsen Europas, die Aufarbeitung nationalsozialistischer Unrechtserfahrungen von Minderheiten und Nachbarländern, Chancen und Probleme des intergenerativen und lebenslangen Lernens, Integrationsbemühungen der multikulturellen Gesellschaft und die Verteidigung des emanzipatorischen Anspruchs der Frauen auf Gleichberechtigung. Für die Erwachsenenbildung resultiert aus all dem die Aufgabe, Frau und Mann durch erwachsenpädagogische Angebote Sinnorientierungen anzubieten, um im Rahmen der Menschenrechtskultur verantwortlich für sich, die Gesellschaft und damit für eine gemeinsame Kultur der Menschenrechte handeln zu können.

Die Bestrebungen der Erwachsenenbildung, der erwachsenen Bevölkerung die Möglichkeit einer freiwilligen ständigen Weiterbildung zu erschließen, z.B. in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, der „Lebenshilfe“ als Beratung, der allgemeinen kulturellen Daseinsorientierung, sind deshalb auf Erkenntnisse der Nachbardisziplinen angewiesen. Dabei ist der Rückgriff auf Vergangenes unerlässlich, um das Gewordene in der Gegenwart zu verstehen und zu beurteilen und das Zukünftige verantwortungsvoll in den Blick zu nehmen. Als „historischer Zugang“ der Erwachsenenbildung kann die Erinnerungskulturanalyse dabei helfen, im Hinblick auf Vergessenes und Verdrängtes Erinnerungsspuren aufzudecken und für die Erwachsenenbildung kritisch zu hinterfragen. Erinnerungskultur bedeutet in diesem Zusammenhang kurz gefasst: Mit dem in der Erinnerungskulturanalyse enthaltenen Begriff „Erinnerung“, der sich auf das Individuum bezieht, ist allgemein die Fähigkeit

gemeint, Erfahrungsinhalte der Vergangenheit in der Vorstellung wieder bewusst werden zu lassen. Erinnerung ist eine Funktion des Gedächtnisses und zeichnet sich durch eine besondere Ich-Nähe aus. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Erinnerung, die besonders als „Erinnerungsarbeit“ in der Biographieforschung große Aufmerksamkeit findet, hat nicht nur eine rein subjektive Seite, sondern sie spiegelt auch den sozial-historischen Kontext und damit mannigfaltige Erfahrungen. Während der Duft eines Apfels „unwillkürlich“ an die frühe Kindheit erinnert, kann bei der Erinnerungsarbeit, u.a. mit historischen Begriffen und Beiträgen als mnemotechnischen Hilfsmitteln, Erinnerung auch beabsichtigt und planmäßig herbeigeführt werden. So erinnert z.B. der Begriff „Antifeminismus“ an Vorurteilsstrukturen in der Beziehungsgeschichte Frau/Mann, die in den abrahamitischen Religionen wurzeln, tiefenkulturell bedingt bis in die Gegenwart als Unrecht gegenüber Frauen wirkmächtig sind und somit, entsprechend der durch Erinnerung bewirkten Konflikttransformation, zu einer kritischen Analyse des historischen Kontextes und einer Urteilsbildung herausfordern. Damit ist Erinnerung im Umgang mit historischen Ereignissen und Erfahrungen entscheidend für die Identität der Persönlichkeit, denn im Kontext von Sinnorientierung und Ethik impliziert das Individuum bestimmte Eigenschaften, die eine Person als Persönlichkeit ausweisen. Anders als „Erinnerung“ lässt sich der in der Erinnerungskultur enthaltene Begriff „Kultur“ nicht eindeutig definieren, denn aufgrund der kulturellen Erscheinungen ist sie grundlegend mit Vielfalt verbunden. Allgemein wird mit dem Begriff „Kultur“ die Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Gemeinschaft einschließlich der sie tragenden Werteinstellungen verstanden.

Eine „Erinnerungskultur“ entwickelt sich im historisch-politischen Kontext im Spannungsfeld des kollektiven Umgangs mit Geschichte und des subjektiven Erinnerns an Erfahrungswissen (positive oder negative Erfahrungen). Sie bietet der Erwachsenenbildung die Möglichkeit, die im historischen Kontext geprägten Machtstrukturen und kulturellen (negativen bzw. positiven) „Sinnsysteme“ zu untersuchen, deren tiefenkulturelle Wirkmächtigkeit bis in die Gegenwart reicht und Bildungsprozesse Erwachsener (z.B. als vorurteilsbeladene Bildungsbarriere bei Antisemitismus und Antifeminismus) beeinflusst (vgl. Theile 2009). Erinnerungskulturanalyse bedeutet, den Umgang mit geschichtlichen Ereignissen und konfliktbeladenen Beziehungsverhältnissen (z.B. Verdrängen, Vergessen, Verleugnen, Hypostasierung, Mythenbildung, Ideologisierung etc.), verbunden mit der Erinnerung an Erfahrungswissen der Zeitzeugen (vermittelt in Wort, Schrift, Bild oder in digitalisierter Form), kritisch-reflexiv in den Blick zu nehmen, zu analysieren und aufgrund der Erkenntnisse erwachsenenpädagogische Handlungsfelder abzuleiten.

Der erinnerungskulturanalytische Rückgriff auf historisches Faktenwissen und auf Erfahrungswissen erfordert Methodenpluralität und die „historische Mehrebenenanalyse“. Die Methodenpluralität wird dadurch ermöglicht, dass die neuzeitliche Forschung eine Methodenvielfalt hinsichtlich Biographieanalyse, Oral History, historischer Primärquellenanalyse, qualitativer Interviews etc. anbietet, um Erfahrungs-

wissen einzubeziehen, so dass sich die Geschichte der Erwachsenen- und Frauenbildung aufgrund dieser geistes- und sozialwissenschaftlichen Methoden nicht in einer rein hermeneutischen oder empirischen Untersuchung erschöpft. Dies hängt wiederum damit zusammen, dass bei der erinnerungskulturanalytischen Erwachsenen- und Frauenbildung aufgrund der Interdisziplinarität Methodenpluralität und historische Mehrebenenanalyse ineinandergreifen. Die historische Mehrebenenanalyse bietet den erinnerungskulturanalytischen Rückgriff auf historisches Faktenwissen als Zugang der Erwachsenenbildung zu den im allgemeinen historischen Kontext sich verändernden „Geschichtsebenen“ der Nachbardisziplinen. Das geschieht zunächst im Rekurs auf die Basisebene „Allgemeine Geschichte“. Sie kann epochal, sozial- und ideengeschichtlich analysiert werden und damit die Grundlage für die Analyse der wichtigsten Dimensionen (politische Herrschaft, Wirtschaft, Sozialstruktur und Kultur) und ihre Entwicklung im Hinblick auf die deutsche Gesellschaftsgeschichte bieten, um die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen. Um entsprechend dem gewählten Untersuchungsgegenstand, dem Erkenntnisinteresse und der gewählten Zielperspektive weitere Erkenntnisse für die „Geschichte der Erwachsenenbildung“ aufzunehmen, ist u.a. der Rekurs auf die „Geschichte der Bildung“, die „Geschichte der Menschenrechte“, die „Geschichte der Menschenrechtsbildung“, die „Geschichte der Frauen“ und die „Geschichte der Frauenbildung“ notwendig. Ebenso wie die Basisebene „Allgemeine Geschichte“ ist auch die „Geschichte der Erwachsenenbildung“, wie alle geschichtlichen Bereiche, die interdependent miteinander verbunden sind, keine statische Größe, sondern im zeitlichen Verlauf durch Erkenntnisinteresse und Erkenntnisgewinn veränderbar bzw. ausdifferenzierbar.

Erinnerungskulturanalyse als historischer Zugang der Erwachsenenbildung setzt historisches Faktenwissen, Erfahrungswissen und Erinnerungsfähigkeit voraus, um aus der Geschichte zu lernen, mit der Rückvergewisserung Bewusstseinsbildung anzuregen und zu überprüfen, ob der eingeschlagene Weg richtig ist oder – aufgrund der offen oder latent gesteuerten Anforderungen (z.B. ahistorischer Funktionalismus) – der Korrektur bedarf.

4. Die Bedeutung der Erinnerungskulturanalyse für die Frauenbildungsarbeit in der Erwachsenenbildung am Beispiel Olympe de Gouges'

Das Erkenntnisinteresse ist im Rahmen der Erinnerungskulturanalyse darauf ausgerichtet, tiefenkulturell geprägte antifeministische Frauenbilder und die allgemein mangelnde Beachtung der Leistung der Frauen ins Bewusstsein zu heben. Letztere schließt insbesondere die emanzipatorische Reaktion auf Unrechtserfahrungen ein, die in der Frauenbewegung deutlich wird und den Kampf der Frauen um Bildungsanspruch und

gesellschaftliche Teilhabe legitimiert. Dafür ist ein Rückgriff auf die Geschichte der Menschenrechte erforderlich – insbesondere auf Olympe de Gouges und ihren Einsatz für die Frauenrechte, denn die Französische Revolution hat Maßstäbe für die Menschenrechtsbewegung gesetzt, die bis heute Gültigkeit besitzen. Doch mit dem Blick auf die Rechte der Frau stellt sich die Frage: „Wie hielt es die Aufklärung mit den Frauen“ (vgl. Lehnert 2009)?

Als zu Beginn der Französischen Revolution die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von der Nationalversammlung verabschiedet wurde, fanden Frauenrechte keine Erwähnung. Deshalb forderte die Revolutionärin, Frauenrechtlerin und Schriftstellerin Olympe de Gouges (1748–1793) mit ihrer „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ (vgl. de Gouges 1791) in einer Gegenüberstellung der 17 Artikel zur „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte vom 26. August 1789“ auch die Rechte der Frau ein und entlarvte damit die Menschenrechtserklärung von 1789 als „Männerrechtserklärung“ (Lehnert 2009, S. 98).

Olympe de Gouges starb am 3. November 1793 (45-jährig) auf dem Place de la Concorde durch die Guillotine. In der posthumen Würdigung kann sie als engagierte Frauenrechtlerin verstanden werden, die durch sensibilisierende Öffentlichkeitsarbeit (Schriften und Reden) einen Beitrag für die informelle politische Frauenbildung geleistet hat. Sie ist ein Beispiel für einst vergessene und wiederentdeckte Frauen, die sich für Frauenbildung und Menschenrechtsbildung eingesetzt haben und damit für den Prozess der Professionalisierung der Erwachsenenbildung Vorarbeit leisteten.

Neben Olympe de Gouges gab es Mitstreiterinnen, die sich Anfang 1790 in den zahlreich gegründeten Frauenclubs mit der Frage der Frauenrechte auseinandersetzten, so dass es in den Menschenrechtsdiskussionen zur Zeit der Aufklärung immer auch um den Anspruch der Frauen auf Bildung ging. Im Rückblick auf die Geschichte der Menschenrechtsbildung wird deutlich, dass der bis in die Gegenwart reichende Einsatz der Frauen für Gleichberechtigung in allen gesellschaftlichen Bereichen in den Frauenbewegungen seinen Ausdruck gefunden hat. Olympe de Gouges, zunächst von Historikern unbeachtet, wurde in den 1970er Jahren als „Mutter der Menschenrechte für weibliche Menschen“ (vgl. Schröder 1995) von internationalen Wissenschaftlerinnen wiederentdeckt. Im allgemeinen Diskurs der Menschenrechte und Menschenrechtsbildung offenbart sich die Genese der Frauen(rechts)bildung im Spannungsfeld zwischen Menschenrechtsforderungen und den aus hierarchisch-patriarchalen Strukturen stammenden Macht(erhaltungs)interessen.

Der erinnerungskulturanalytische Rekurs auf Frauenschicksale, deren Wirken im bzw. für den Frauenbildungsbereich im Laufe der Geschichte nicht beachtet wurde und deshalb der Erinnerung bedarf, fußt auf historischem Faktenwissen und deckt mit einer sozial- und mentalgeschichtlichen Biographieanalyse u.a. die emotionalen Befindlichkeiten im Hinblick auf Unrechtserfahrungen und das sinnorientierte Bemü-

hen dieser Frauen um ihre Identität auf. Inzwischen ist das Thema „Frauenbildungsarbeit“ in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung angekommen und bildet im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld, z.B. in Seminaren mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, den Studierenden die Möglichkeit, sich mit den historischen Rahmenbedingungen der Frauenbildungsarbeit, dem Forschungsstand, den verschiedenen Ansätzen und den Praxisfragen auseinanderzusetzen.

Im Akademisierungs- und Verberuflichungsprozess der primär männlich besetzten Erwachsenenbildung war es nicht selbstverständlich, dass Frauen und Frauenbildung in den Blickpunkt gerückt wurden. Dass heute in der Erwachsenenbildung wie auch an ihren Lehrstühlen vermehrt Frauen berufsmäßig tätig sind, ist ein Ergebnis frauenrechtlicher Bemühungen bezüglich des Frauenwahlrechts, des Frauenzugangs an Hochschulen und des Eintretens für eine rollen(klischee)unabhängige weibliche Lebensführung mithilfe bewusstseinsbildender Angebote und sozialen Engagements. Dies wiederum hat eine Rückwirkung auf das Engagement der Expertinnen, Frauengeschichte und Frauenbildungsarbeit anhand von erziehungs- bzw. erwachsenenbildungswissenschaftlicher Frauenforschung in den Professionalisierungsdiskurs der Erwachsenenbildung aufzunehmen.

Der emanzipatorische Anspruch, der von der Frauenbildung und generell auch von der Erwachsenenbildung betont wird, bezieht sich, entsprechend dem von der Erwachsenenbildung übernommenen Postulat der Aufklärung, nicht nur explizit auf die Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation und die politische Bildung. M.E. geht es immer auch um ein reflexives Lernen, Sinnorientierung, Würde, Identität und moralische Urteilsfähigkeit, verbunden mit Verantwortungsethik für eine Kultur der Menschenrechtsbildung. Die Erinnerungskulturanalyse bietet dabei die Möglichkeit, an zu Unrecht vergessene Frauen, die sich für Frauenbildung eingesetzt haben, zu erinnern und ihre Frauenbildungsarbeit zu würdigen, denn sie haben für den Prozess der Professionalisierung der Disziplin (wie das Beispiel Olympe de Gouges zeigt) Vorkarbeit geleistet. Die kulturgeschichtliche Spurensuche orientiert sich aber nicht nur an sogenannten „Heldinnen“, sondern erinnerungskulturanalytische Forschungsfragen lassen sich ebenso auf Frauen im Bildungsbereich mit gescheiterten Karriereansprüchen und auf die sie bestimmenden Beeinflussungsfaktoren wie auch auf positive intergenerative Frauenbildungsprozesse in der erziehungswissenschaftlichen Profession richten. Eine fachliche Erinnerungskultur der Erwachsenenbildung scheut nicht den Rekurs darauf, was Frauen für die Erwachsenenbildung und speziell für die Frauenbildung geleistet haben, denn letztlich dient er der Festigung des Selbstbewusstseins der Disziplin.

Wann?	Was? (Inhalt und Methode)	Wozu? (Ziel und Funktion)
ab 1830	<ul style="list-style-type: none"> Bauern-, Arbeiter- und Handwerkervereine, Lesegesellschaften, Sonntags- und Abendschulen werden gegründet, das Lernen wird von sozial definierten Gruppen selbst organisiert 	<ul style="list-style-type: none"> Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung für unterprivilegierte Schichten im sozialen Wandel (Industrialisierung und Demokratisierung) <p>→ kompensatorische Funktion der EB</p>
ab 1848	<ul style="list-style-type: none"> Arbeiterbildungsvereine verschärfen die politische Diskussion, werden zum Zentrum der Opposition, arbeiten z.T. verboten im Untergrund Bildung und Aufklärung als „politische Waffe“ gegen Unterdrückung und Ausbeutung 	<ul style="list-style-type: none"> Kampf gegen politische und ökonomische Ungleichheit, gegen die Verelendung des Proletariats. „Bildung, Wohlstand, Freiheit“ <p>→ revolutionäre Funktion der EB</p>
ab 1871	<ul style="list-style-type: none"> „Deutsche Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“ Integriert viele Initiativen der „unpolitischen“ (z.B. katholischen) Erwachsenenbildung parallel zu den Arbeiterbildungsvereinen Popularisierung, extensive Verbreitung eines unpolitischen Bildungsgedankens 	<ul style="list-style-type: none"> Befriedung der Gesellschaft durch Bildung Immunisierung der Arbeiter gegen „staatsgefährdende Propaganda und Ideologie“ <p>→ entpolitisierende Funktion der EB</p>
ab 1919	<ul style="list-style-type: none"> Die „Neue Richtung“ in der EB (geisteswissenschaftliche Orientierung, Jugendbewegung, „Nationalromantik“) VHS wenden sich gegen die „sinnentleerte“, extensive Popularisierung von Bildung, Entstehung von Heimvolkshochschulen und intensiven Arbeitsgemeinschaften 	<ul style="list-style-type: none"> Persönlichkeitsentwicklung durch „Kopf- und Handarbeit“ unpolitische, Individuums- und Bildungsziele das Individuum in der Gemeinschaft <p>→ sozial-integrative Funktion der EB</p>
ab 1933	<ul style="list-style-type: none"> „Verdrängung“ der EB, Schließung von VHS und Instituten, Berufsverbote Kontinuität im Exil („Freie deutsche VHS“ in Paris und London) 	<ul style="list-style-type: none"> Funktionalisierung bzw. Zerstörung oder Exilierung der EB durch die politische „Schulungsarbeit“ der NSDAP <p>→ gleichschaltende Funktion der „EB“</p>
ab 1945	<ul style="list-style-type: none"> „Re-Education“ durch die Besatzungsmächte; Demokratisierung und Reorganisation Wiederaufnahme der bildungsidealistischen und geisteswissenschaftlichen Traditionen aus der Weimarer Republik 	<ul style="list-style-type: none"> Beitrag zum Wiederaufbau und zur Wiedereinführung der Demokratie Mitbürgerlichkeit <p>→ demokratisierende Funktion der EB</p>
ab 1960	<ul style="list-style-type: none"> „Realistische Wende“: Aufwertung der beruflichen Bildung Einführung von Prüfungen und Zertifikaten langfristige Planung der Lehr- und Lernangebote („Lehrplantheorie“) 	<ul style="list-style-type: none"> Berufliche Qualifizierung als Beitrag zur Chancengleichheit, Erhöhung von sozialer Mobilität EB als Agentur der soz. Marktwirtschaft <p>→ qualifizierende Funktion der EB</p>
ab 1970	<ul style="list-style-type: none"> „Gesellschaftliche Wende“: Betonung der politischen Bildung gegenüber der beruflichen Soziale Ungleichheit als gesellschaftliches Problem, Kapitalismuskritik „Mehr Demokratie wagen“ 	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung neuer Gesellschaftsmodelle auf der Basis politischer und ökonomischer Analysen EB zur Förderung von Selbst- und Mitbestimmung <p>→ emanzipatorische Funktion der EB</p>
ab 1985	<ul style="list-style-type: none"> „Alltagswende“: Rückbesinnung auf das Individuum, Lebenswelt und soziale Netzwerke EB als Hilfe zur Bildung der eigenen Identität und Bewältigung des eigenen Lebens 	<ul style="list-style-type: none"> Ermöglichung von sinnvoller Persönlichkeitsentwicklung unter den Bedingungen der Individualisierung <p>→ Identitätstiftende Funktion der EB</p>

Abbildung 1: Geschichte der Erwachsenenbildung: Phasen und Strömungen

5. Fazit

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung zeigt, dass sie abhängig ist von historischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Erkenntnisinteressen der Wissenschaftler/innen und der Universitätskultur, der institutionellen wissenschaftlichen Einbindung. Derzeit bündelt das vorherrschende Leitmotiv des lebenslangen Lernens die Bildungsaufgaben der spätmodernen Gesellschaft in einem zunehmend marktorientierten Rahmen und fordert Weiterbildung als berufliche Qualifizierungsmaßnahme. Wird jedoch die kulturelle Bildung, d.h. die Auseinandersetzung mit der Kultur und Geschichte des eigenen Volkes und anderer Völker, als Voraussetzung für die Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung des Erwachsenen und die historisch-politische Bildung als Voraussetzung für die gesellschaftliche Mitgestaltung und soziokulturelle Integration vernachlässigt, verlieren das Individuum und die Gesellschaft den erinnerungskulturellen Orientierungsrahmen und damit seine/ihre Identität. Der Anspruch der Erwachsenenbildung an sich selbst, im Prozess der Professionalisierung den drei von der Aufklärung abgeleiteten und miteinander verflochtenen qualifikatorischen, kulturellen und historisch-politischen Bildungsmotiven als Orientierungsrahmen treu zu bleiben, bedeutet aufgrund der Verflochtenheit keine starre Abgrenzung der Bereiche. Vielmehr sind sie in der Allgemeinen Erwachsenenbildung den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entsprechend ausdifferenzierbar, wie z.B. die zunehmende Beratungsfunktion der Disziplin zeigt.

Richtet sich der historische Untersuchungsblick der Erwachsenenbildung nicht nur auf zu Unrecht vergessene Konzepte und Modelle, sondern u.a. auch auf die Nichtbeachtung der Leistung der Frauen im Prozess der Professionalisierung, bietet die Erinnerungskulturanalyse mit ihrem Rückgriff auf historisches Faktenwissen und das Erfahrungswissen der Frauen die Möglichkeit, an vergessene Frauen und ihre Mitwirkung im Prozess der allgemeinen Bildung zu erinnern, mentalgeschichtlich den emanzipatorischen Reaktionen der Frauen im Rahmen der Kultur der Menschenrechte nachzuspüren und die Frauenbildungsarbeit als Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung ins Bewusstsein zu heben und zu würdigen.

Literatur

- Ciupke, P./Derichs-Kunstmann, K. (2001): Zwischen Emanzipation und „besonderer Kulturaufgabe der Frau“. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 13. Essen
- Conrad, A./Michalik, K. (1999): Quellen zur Geschichte der Frauen, Bd. 3. Stuttgart
- de Gouges, O. (1791): Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin. URL: www.frauenmediatum.de/gouges-rechte-der-frau.html (Stand: 26.04.2009)
- de Sotelo, E. (2000.): Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen. Einführung in die pädagogische Frauenforschung, Bd. 4. Weinheim
- Feidel-Mertz, H. (1994): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 40–51

- Gieseke, W. u.a. (1995): Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn (DIE)
- Gieseke, W. (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen
- Keim, W. (2002): Geschichte der Erwachsenenbildung von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Reader zur Vorlesung im Sommersemester 2002. Unveröffentlichtes Manuskript der Universität Paderborn
- Kleinau, E./Opitz, C.(1996.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt a.M./New York
- Kleinau, E./Opitz, C. (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M./New York
- König, J. (2002), Geschichte der Erwachsenenbildung: Phasen und Strömungen. URL: www.bielefeldts.de/eb/eb_gesch.html (Stand: 11.06.2002)
- Lehners, J.-P. (2009): Gleich, aber doch verschieden? Ein Beitrag zur Frage der Frauenrechte am Ende des 18. Jahrhunderts am Beispiel Olympe de Gouges'. In: zeitschrift für menschenrechte, Journal for Human Rights. FrauenMenschenrechte, H. 1, S. 89–106
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen
- Pöggeler, F. (1975): Einleitung. In: Pöggeler, F. (Hg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4. Stuttgart u.a., S. 7–11
- Schlüter, A. (2004): „Gender in der Erwachsenenbildung“. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 502–515
- Schröder, H. (1995): Olympe de Gouges. Montauban 7.5.1748–3.11.1793 Paris. Mutter der Menschenrechte für weibliche Menschen. URL: www.hannelore-schroeder.nl/olympde-gouges-stiftung/mutter-der-menschenrechte.html (Stand: 08.03.2009)
- Siebert, H. (1994): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 52–79
- Theile, E.E. (2002): Wertfragen in der Erwachsenenbildung. Eine wissenschaftstheoretische und methodologische Herausforderung an die Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Nemeth, B./Pöggeler, F. (Hg.): Ethic, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education. Studies in pedagogy, andragogy, and gerontology. Bd. 53. Frankfurt a.M., S. 69–80
- Theile, E.E. (2009): Erwachsenenbildung und Erinnerungskultur. Schwalbach/Ts.
- Tietgens, H. (1994): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 23–39
- Tippelt, R.: (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen
- Wasmuth, J.L. (2007): Frauenbildung in Deutschland. Wege zur Verwirklichung geschlechtsunabhängiger Karrierechancen. In: Zwick, E. (Hg.): Reform und Innovation. Beiträge pädagogischer Forschung, Bd. 5. Berlin
- Wolgast, G. (1997): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied

The discussion of the adult education and its history opens for a closer look at the process of its professionalization. The position of the temporal delimitation and the focusing on the contents come into focus. It turns out that the history of woman education is not represented explicitly in textbooks on the history of the adult education. Focussing on historical factual knowledge and experience knowledge, the analysis of memory culture offers a possibility for remembering and appreciating women from history and their effort for education.

Forum

Anne Schlüter

Lernen in Lebensphasen

Karrierebiographien von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen – oder: „Ich bin in einer Männerwelt sozialisiert worden“

Auf der Basis eines biographischen Beispiels diskutiert dieser Beitrag das Konzept „Lernweltforschung“ für das Sample von Volkshochschulleiterinnen. Methodisches Vorgehen und theoretische Überlegungen zum Erlernen von Leitungsfunktionen werden mit der Frage nach den Erfolgsfaktoren in diesem Berufsfeld verknüpft. Lernfaktoren für bestimmte biographische Lebensphasen werden extrahiert. Lernherausforderungen basieren auf Veränderungen in der Wahrnehmung der Lernwelt in der Regel an einem anderen Ort, d.h. die Realisierung einmal eingeschlagener beruflicher Wege ist vor allem mit individuell zu erschließenden Lernwelten verbunden.

1. Der theoretische Rahmen „Lernweltforschung“

Das Lernweltkonzept, das im folgenden biographischen Kontext verwandt wird, basiert einerseits auf den Ausführungen über die „Strukturen der Lebenswelt“ von Schütz und Luckmann (vgl. 1979), betont aber andererseits den individuellen Aneignungsprozess der Strukturen der Lebenswelt als Lernwelt. Es geht von der Annahme aus, dass in Lerngeschichten nur das erzählt wird, was aus der Lebenswelt bewusst aufgenommen wurde – und zwar über Erfahrungen. „Lebenswelt“ wurde immer als „Set vorbewußter, halb-bewußter, u.U. auch bewußtseinsfähiger Orientierungsstrukturen“ verstanden (vgl. Alheit 1994, S. 43f.), also als

eine reflexiv nicht unbedingt zugängliche „Wissensressource“, auf die ein sozialer Akteur zurückgreifen kann, um sich in seinem Alltag problemlos zu bewegen. Lebenswelt ist, um es zuzuspitzen, latent verfügbares und in konkreten sozialen Situationen immer wieder aktualisiertes Basiswissen (ebd.).

In biographischen Erzählungen werden, wie Fritz Schütze annimmt, lebensweltliche Darstellungen nach individuellen Relevanzstrukturen präsentiert (vgl. Schütze 1984). Aus Interviews mit Biographieträgern lässt sich daher schlussfolgern, dass sie ihre Lebenswelt als Lernwelt mit oder ohne prägende Lernherausforderungen für die innere Entwicklung begriffen haben. Für Karrieren, die in konkreten Lebensphasen zu bewältigen sind, und das ist die These der Autorin, kommen Biographieträger allein mit dem Basiswissen der Lebenswelt nicht aus, um zur beruflichen Handlungsfähigkeit für Leitungsfunktionen zu gelangen.

Lässt sich die Handlungsfähigkeit beruflicher Akteure, z.B. von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen, in der Erwachsenenbildung aus ihrer jeweiligen Lernwelt er-

klären? Aus Sicht der Biographieforschung prinzipiell schon, denn Akteure stellen Bezüge zu früheren Lebensphasen und Orten her, wenn es darum geht, neu begonnene Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter zu reflektieren. Da zurückliegende Erfahrungen, auch Erfahrungsaufschichtungen, wie ein WahrnehmungsfILTER wirken, der neue Informationen nach bestimmten Kriterien ordnet und speichert, hängt die Art der Problemlösung, der Entscheidungsfindung sowie generell des beruflichen Handelns im Erwachsenenalter häufig von vorherigen Erfahrungen ab. Erfahrungen können zu biographischen Ressourcen werden, vorausgesetzt, die Biographie wird individuell entsprechend reflektiert (vgl. Alheit/Hoerning 1989). Gleichwohl gibt es Phasen im Erwachsenenalter, die als Statuspassagen in Berufsfelder führen, die im Allgemeinen nicht unbedingt zur (frühen) Lebenswelt und Erwachsenenrolle, aber zu Führungs- und Leitungsrollen zählen. So gesehen ist das „Erwachsenenleben als Altersstufe“, wie Dieter Nittel schreibt, kein „Prototyp von Stabilität und Festigkeit“ (Nittel 2006, S. 318), sondern eine soziale Konstruktion. Das Erwachsenenleben als Altersstufe kann die ehemals angeeignete Lernwelt durcheinanderwirbeln und nicht allein die Lernwelt, sondern auch den Erwachsenen selbst verändern. Das ist nicht auf ein spezifisches Alter festgelegt. Daher spreche ich von „Lebensphasen“ und nicht wie Nittel von „Altersstufen“. Den Ausdruck „Lebensphasen“ verwende ich im Sinne von Phasen, in denen im Leben eine Neuorientierung in Bezug auf die eingeschlagene Karrierebiographie stattfindet und die Sicht auf die Lebenswelt qualitative Veränderungen erfährt.

Zum Projektthema „Karrierebiographien von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen“, das wir¹ seit geraumer Zeit in meinem Fachgebiet durchführen, lassen sich für den folgenden Beitrag Fragen auf verschiedenen analytischen Ebenen formulieren:

- Wie wird Leitungshandeln – wenn darüber biographisch erzählt wird – erlernt?
- Was für Interpretationen bietet das Konzept der Lernwelt dafür an?
- Ist der Begriff „Lebensphasen“ für die Lernwelt (als Konzept) angemessener als „Altersstufen“?
- Was bedeutet es, wenn eine Biographieträgerin von sich sagt: „Ich bin in einer Männerwelt sozialisiert worden“? (Diese Frage bezieht sich konkret auf biographisches Material.)

2. Methodisches Vorgehen

Methodisch wird für diese Thematik ein Zugang zum Berufsfeld Erwachsenenbildung gebraucht, der mindestens zwei Perspektiven einbezieht: die institutionelle und die individuelle. Meistens werden beide Perspektiven vom erzählenden Subjekt aufgenommen. In welcher Form dies geschieht, zeigen die systematischen sequenzanalytischen Auswertungen, die nicht allein eine Gewichtung der Perspektiven, sondern

1 Das sind Ulrike Nollmann und die Autorin.

auch die Auseinandersetzung zwischen Basiswissen aus der Lebenswelt und Berufswissen aus der veränderten Lernwelt ermöglichen (vgl. Schlüter 2008). Als Hypothese lässt sich formulieren: Es wird erzählt, welche Ressourcen empirisch gesehen zur Realisierung einer Leitungsrolle in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommen, wenn die jeweilige Lernwelt als mehrperspektivisch differenziert wahrgenommen wird. Der Hypothese liegt der Gedanke zugrunde, dass nur in der Auseinandersetzung mit den institutionellen Herausforderungen der Berufswelt die individuelle Perspektive der Lebenswelt verlassen oder integriert werden kann. Die biographische Erzählung, die sowohl Fakten des Lebenslaufs liefert als auch über Emotionen und Kognitionen auf dem Karriereweg Hinweise gibt, ist der wesentliche Zugang. Oder, um Regina Mikula zu zitieren, die subjektive Konstruktionsleistung von biographischem Lernen lässt sich durch Mehrperspektivität und damit durch verschiedene Prozessmerkmale charakterisieren, wie: Lernen ist ein aktiver, konstruktiver, emotionaler, sozialer, situativer, selbstgesteuerter Prozess (vgl. Mikula 2008, S. 61f.). Die Konstruktion von biographischen Lernprozessen in Erzählungen, bezogen auf Karrieren, lässt erwarten, dass zurückgelegte Wege bzw. zurückliegende Lebensphasen vor dem Hintergrund der Lebenswelt als sozialer Raum und in Einordnung zum Zeitgeschehen begriffen und dargestellt werden. Zum Lernbegriff in biographietheoretischer Perspektive und zum Aneignungsprozess als biographisches Lernen findet man bei Heide von Felden und Rudolf Egger die Überlegung, dass Lernen wesentlich davon abhängt, wie die Welt generell von den biographischen Subjekten wahrgenommen wird. Welche thematischen Zusammenhänge Bedeutungen für das biographische Subjekt erlangen, findet man als Ausdruck in den Sinnkonstruktionen der Biographieträger (vgl. v. Felden 2008, S. 53).

Zur Operationalisierung der theoretischen Ausgangsbeschreibung „Lernwelt“, bezogen auf ein Beispiel aus dem Sample des Forschungsprojektes „Karrierebiographien von Leiterinnen in Volkshochschulen“ ist folgendes Verständnis zur Einschätzung biographischer Aussagen wichtig: Erzählungen sind einerseits als rekursive Verknüpfung der für ein Konzept von Karriere relevanten Ereignisse und andererseits als selbstreferenzieller Zusammenhang einzuschätzen, in dem Institution, Biographie und autobiographische Stegreiferzählung verschränkt werden (vgl. Griese 2008, S. 139).

3. Theoretische Überlegungen zu den Konstellationen für Karrieren bzw. zum Erlernen von Leitungsfunktionen

Karriere ist ein theoretisch ausgearbeitetes Konzept, das einen analytischen Abstand zum Alltagsverständnis schafft (vgl. Dausien 2006). Die mit Karrieren einhergehenden vorstrukturierten Stufen sind immer auf ein soziales Feld bezogen, das mit kulturellen Geflogenheiten, z.B. mit einem fachkulturellen Habitus, einhergeht. Mit dem Erwerb von Qualifikationen findet eine Sozialisation in und für den Beruf statt, die dem sozia-

len Feld in der Regel entspricht. Aus der Sicht der Organisationen werden Karrieren unter der Strategie von Exklusion und Inklusion betrachtet. Karrieren sind angesiedelt zwischen einerseits institutionellen Vorgaben, Regeln und Erwartungen des beruflich-sozialen Feldes für bzw. an Profile und Rollen sowie andererseits an individuelle Ressourcen einschließlich einer „inneren Struktur“ für Leistungsbereitschaft. Es wird ein Passungsverhältnis erwartet.

Karriere zu machen, bedarf der sozialen, ja der institutionellen Unterstützung, aber auch der individuellen Energie, Karriere machen zu wollen. Subjekte haben eine innere Kraft, die der Verwirklichung des inneren Bildes dient, so Hildegard Macha in ihrer Studie über „erfolgreiche Frauen“ (Macha 2000, S. 21). „Kraft“ wird verstanden als Energie im physikalischen, aber auch als Lebenskraft im übertragenen Sinne. Lebenskraft umfasst die eigene Energie. Wenn die der anderen hinzukommt, die bereit sind, Energie im Sinne von Ressourcen bereitzustellen, kann von Akkumulation der Ressourcen gesprochen werden. Energie kann biographisch gesehen als Engagement für eine Sache oder für andere Personen zum Ausdruck kommen. Von den vorhandenen Ressourcen hängt es oft ab, ob sich der Erfolg im Lebenslauf einstellt. Der Umgang mit Ressourcen ist ein Lernfaktor, der sich in Erfahrungen über die Lebensphasen hinweg transportiert und darüber entscheidet, ob sich der eingeschlagene Weg einhalten lässt.

Karriere machen zu wollen, bedarf außer der individuellen Energie auch eines subjektiven Lebensentwurfs, zumindest einer inneren Bereitschaft dazu, aber ohne Bezug zu und ohne Auseinandersetzung mit institutionellen Vorgaben – z.B. bezogen auf Leistungserwartungen und Berufsrollen, ist dieser im Rahmen sozioökonomischer Anforderungen kaum zu realisieren. Karriere lässt sich mit Bourdieu theoretisch auch als Spiel verstehen, das über den Habitus erfolgt, der praxisleitend ist. Zu diesem Spiel gehört die „Illusio“ als Glaube, das Spiel spielen zu müssen sowie die „Libido“ als psychische Energie, die den Trieb, mitzuspielen, in spezifische Interessen verwandelt. Ziel des Spiels ist nach Bourdieu die „Akkumulation von Kapital, speziell symbolischen Kapitals, und die Besetzung hoher Positionen in dem jeweiligen sozialen Feld“ (zit. nach Hermann 2004, S. 155).

Die Karriereforschung hat immer schon nach Faktoren gesucht, die für Erfolg bestimmend sind. Je nach theoretischem Ansatz liegt die Perspektive auf individuellen oder strukturellen Determinanten. Der individuelle Ansatz konzentriert sich auf Merkmale von Arbeitskraftanbietern wie Alter, Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft, Bildung, Mobilität, Berufserfahrung, Kooperationsaktivität und Reputation. Der strukturelle Ansatz betrachtet die Nachfrageseite bei Arbeitsmarktprozessen, d.h. die vorhandenen Strukturen und Vakanzen auf dem Stellenmarkt. Andere theoretische Ansätze schlagen eine Brücke zwischen individuellen und strukturellen Karrieredeterminanten, indem sie das Eingebettetsein eines Akteurs in eine soziale Gruppierung betonen. Zum Letzteren gehört auch der Kapitale-Ansatz von Bourdieu. Auf dessen Basis lässt sich erklären, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder

einem Netzwerk Vor- oder Nachteile im Hinblick auf die Überwindung sozialer Barrieren (Normen und Vorurteile) mit sich bringen kann.

Das heißt, bei Nachfrage nach einer offenen Lebenslaufdarstellung entscheidet der Biographieträger in Interviewsituationen, welche sozialen Zuordnungen nach welchen Merkmalen (Herkunft, Bildung u.a.) als strukturbestimmend für die Karriere erlebt wurden und auf welchen Lernprozessen eine Biographisierung basiert. Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen geht es bei den Karrierebiographien um die Rekonstruktion der Erfolgsfaktoren, die als Ausdruck der „inneren Struktur“ der individuellen Biographien zu deuten sind.

4. Karrierebiographien von Leiterinnen von Volkshochschulen in NRW

Die über Interviews² eingeholten Darstellungen von Leiterinnen von Volkshochschulen lassen sich als Karrierebiographien verstehen. Dabei ist nicht allein interessant, wie ihr Lebenslauf sich aufgrund institutioneller Anforderungen bzw. als Einpassung in vorgegebene Strukturen gestaltet, sondern auch, mit welchem Verständnis von und mit welchen Interessen an Karriere sie begannen. In der Auseinandersetzung mit sozialen Vorgaben zur Erfüllung von Erwartungen an Persönlichkeit, Qualifikationen, Kompetenzen und politische Passungen stellt sich die Frage, welche Prinzipien, Kompetenzen und Eigenschaften aus ihrer Sicht für den Einstieg in Leitungspositionen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung relevant waren.

Die Präsentation einer Lebensgeschichte stellt eine individuelle Leistung dar. Sie ist Ausdruck einer mentalen Einstellung, die, ausgehend von der sozialen Herkunft, über das Erlernen eines Berufs oder ein Studium qualifiziert und schließlich im Feld der Erwachsenenbildung sozialisiert wird. Durch den Modus der biographischen Erzählung wird deutlich, was individuell für den Karriereverlauf bedeutsam war, z.B. ob eine Karriere angestrebt oder gegen Widerstände durchgesetzt wurde, ob man gegenüber dem Machtspiel befangen oder unbefangen war oder soziale Unterstützung erhielt. Wie über das Lernen gesprochen wird, ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt spezifischen Selbstverständnisses. Ein Beispiel soll die Rekonstruktion von Erfolgsfaktoren für den Einstieg in Leitungsfunktionen veranschaulichen.

2 Die Auswahl der Interviews erfolgte nach einer Erfassung aller im Amt befindlichen Leiterinnen über einen Fragebogen. Zum Zeitpunkt der Befragung waren in NRW 40 Frauen in Leitungspositionen der 156 Volkshochschulen. Nach einer Liste relevanter Merkmalskombinationen wurden Einzelne um ein ausführliches Interview gebeten, um eine Mischung aufgrund struktureller theoretischer Zuordnung zu erhalten. Zur Diskussion solcher Verfahren vgl. Kelle/Kluge (1999).

5. Ein biographisches Beispiel mit den Erfolgsfaktoren: Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, Passion und Interesse am Feld der Weiterbildung

Wie die meisten von uns Interviewten ist auch die für diesen Kontext exemplarisch ausgewählte Leiterin einer mittelgroßen Volkshochschule in den 1950er Jahren geboren.³ Sie ist als ältestes von vier Kindern in einer Großfamilie aufgewachsen. Ihren beruflichen Erfolg erklärt sie damit, dass sie bereits in der Großfamilie einerseits Vertrauen erfuhr und andererseits als Älteste in der Geschwisterreihe zu „Verantwortungsbewusstsein erzogen“ wurde. Nach ihrer Erinnerung nahm sie schon früh Herausforderungen an, die sie sozusagen sozial vor sich liegen sah. Mit solchen Aussagen definiert sie die Familie als eine prägende Lernwelt, auf die sie sich im Interview bezieht. Zu ihrem sozialen Erbe zählt danach die Einstellung, die zum Profil der Familie gehörte: „Man macht immer irgendetwas“ und „Man wird nicht arbeitslos“. Später schildert sie, dass sie zeitweise nur für den Beruf gelebt, sozusagen aus Passion ständig gearbeitet habe. Sie legt damit die Deutung nahe, einer inneren Leistungsbereitschaft gefolgt und dabei im Einklang mit sich selbst gewesen zu sein, weil sie den Impuls in sich spürte, so zu handeln. In diesem Sinn – als kognitives Muster bzw. Figur – wurde sie von ihrer Lernwelt adaptiert: Sie war immer aktiv und verantwortungsvoll tätig, nie arbeitslos und präsentiert eine Entwicklungsgeschichte, in der Lernwelten als zu erweiternde thematisiert wurden. Leiten allerdings, so erzählt sie, musste sie lernen, denn zu Beginn empfand sie diese Rolle eher als Belastung denn als Bereicherung. „Leiten heißt: viel reflektieren.“ Sie weiß, dass die Rollenübernahme sie sehr verändert hat. Aber sie grenzt sich auch ab: Für eine „richtige“ Karriere hätte sie sich taktischer und strategischer verhalten müssen, was aber ihrem Naturell nicht entspricht. Und sie resümiert: „Man muss eine ‚innere Autonomie‘ für Leitungsaufgaben mitbringen.“ „Innere Autonomie“ aber heißt auch, sich von der gegebenen Umwelt unabhängig zu machen und Gelassenheit und Zutrauen zu haben, dass alles gelingt.

In der Außenwahrnehmung ist die Übernahme einer Leitungsfunktion eine Hervorhebung und Absetzung gegenüber anderen, eben ein beruflicher Aufstieg. In der Selbstwahrnehmung der Biographieträgerin dagegen handelt es sich nicht um eine Karriere, da sie auch nach Stellen- und Statuswechsel (aus inhaltlichem Interesse) im beruflichen Feld der Erwachsenenbildung verblieb. Nach ihrem Verständnis von Karriere hätte sie dazu nach der Leitung einer Volkshochschule mindestens Dezernentin werden müssen. Karriere wird von ihr als beruflicher Aufstieg formaler Art verstanden, die nicht an die Beibehaltung der einmal gewählten Inhalte im beruflichen Feld gebunden ist.

3 Das umfangreiche Interview, das sequenzanalytisch ausgewertet wurde, wird in seinen wesentlichen Relevanzstrukturen präsentiert, d.h. lediglich die herausgearbeiteten kognitiven Figuren werden dargestellt und diskutiert.

Eine Positionierung im beruflichen Feld wird durch Erkennung der Libido als Energie und Anerkennung ihrer Macht als strategischem Erfolgsfaktor erreicht. Wenn die Biographieträgerin sagt: „Leitung musste ich erst lernen“, deutet das darauf hin, dass sie das Leiten nicht nach und nach im Sozialisationsvollzug, durch „Hineinwachsen“ lernte, sondern durch ein „Widerfahrnis“: „Das Anfangen des Lernens gründet in einer Störung eines unter anderen Umständen verlässlichen Vollzuges. Diese Störung ist ein Widerfahrnis und niemals Ergebnis eines Entschlusses“ (Meyer-Drawe 2005, zit. nach v. Felden 2008, S. 54). Leitung lernte sie unter Belastungs- und Einsamkeitsgefühlen. Sie erklärt zu ihrer Reaktion darauf, dass sie nach einer spontanen Bewerbung die Leitungsstelle für eine Bildungseinrichtung erhalten hatte:

Auf einmal hab ich die Stelle gehabt. Weil ich die so überzeugt habe, mich kannte zwar keiner, aber ich hatte ne interessante Vita zu dem Zeitpunkt schon, dass also jeder sachte, die nehmen wir (...). Und für mich fing ne ganz schwierige Zeit an, (...) ich hatte mich nicht mit dem Thema Leitung vertraut gemacht. Also das war keine so richtig reflektierte Entscheidung. Ich wusste nur, ich manage gern. Und dann hieß es: Hurra! Sie haben die Leitung. Bei mir brach alles aus, nur keine Freude.

In diesem Zitat und auch in den weiteren Ausführungen wird deutlich, dass sie aus befriedigenden Arbeitsbezügen herausgerissen und in eine neue Lernwelt gezogen wurde. Ein Ortswechsel ging mit dem neuen Status einher, der soziale Vorgaben, Regeln sich zu bewegen und zu verhalten und soziale und emotionale Erwartungen an sie stellte, die aus der Sicht der Institution normal, aber individuell zu erarbeiten waren. Sie hatte Reorganisationsmaßnahmen schwierigster Art zu bewältigen. Da schwerkranke Mitarbeiter vorhanden waren, mit denen sie umgehen musste, hat sie am Anfang sehr gelitten. Denn sie hatte unangenehme Entscheidungen vorzubereiten. Als Akteurin war sie nicht eingebettet in eine soziale Gruppe, sondern sah sich ihr gegenüber, was in dem folgenden Satz zum Ausdruck kommt:

Ich hab oft zu Hause gegessen und hab gedacht, du bist ungeheuer einsam. Weil mir erst im Tun klar wurde, wie einsam Leitung macht.

Sie hatte ein Team zusammenschweißen, was ihr gelang – und sie bezieht sich wieder positiv auf die Erfahrungen in ihrer Familie, als sie sagt, dass sie die grundlegende Fähigkeit, ein Team zusammenschweißen, in ihrer Sozialisation als ältestes mehrerer Kinder verankert sieht. Doch die Lernherausforderung bestand darin, eine berufliche Situation in Abgrenzung von der Gruppe zu managen, in der die Merkmale „jung“ und „Frau“ nicht als passend zur Leitungsrolle gesehen wurden. Sie hatte Normen zu verändern und Vorurteile zu überwinden, ohne sich auf Ressourcen jedweder Art beziehen zu können.

Sie beschreibt ihre Situation, als junge Frau in ein reines Männerteam zu kommen, das gewohnt war, von Frauen als „Tanten“ zu sprechen, ein Hinweis auf ein Gruppenverständnis unter Ausschluss von Frauen. Sie sagt, sie hätten sich zusammengerauft.

Sie versuchte, jedem gerecht zu werden, indem sie dessen jeweilige Stärken hervorhob. Sie hatte verkrustete Strukturen zu überwinden, und es schien ihr besonders schwierig, weil sie jung war und als Frau in ein Männerteam kam. Die Reaktionen auf ihre Anwesenheit in dieser Funktion vermittelten ihr wiederholt, dass man einen Mann an ihrer Stelle erwartet hätte, was zu dieser Zeit sicherlich in der Weiterbildungslandschaft auch die Regel war. Sie arbeitete viel, brachte die Bildungseinrichtung in Schwung und betont, sie habe nur für den Job gelebt. Und mit den Jahren überwand sie das Leiden an der Leitung – mit dem Effekt, dass sie sich auf weitere Leitungsstellen bewarb.

Sie erinnert sich auch daran, dass sich nur wenige Menschen in ihrem damaligen Bekanntenkreis mit dem Thema „Leitung“ beschäftigten. Da sie sehr mitteilzaam war, wollte sie viel erzählen, aber als sie bemerkte, dass sie damit in ihrem Bekannten- und Freundeskreis nicht ankam, ließ sie es sein. Über den Rollenwechsel veränderte sie sich mental stark. Zu Beginn konnte sie die Leitungsaufgaben nicht aus der Perspektive der Gestaltungsspielräume betrachten, sondern sah lediglich die Belastung. Sie beschreibt weiterhin Situationen, in denen sie sich abgrenzen musste, weil sie nicht als „Kumpel“, als Gleiche unter Gleichen auftreten wollte. Sie hatte sich zu distanzieren. Es blieben kaum Gesprächspartner. Sie redete lediglich mit ihrem Ehemann über Männer und Frauen in Leitungsfunktionen und darüber, mit welchen Möglichkeiten und Qualitäten Frauen und Männer führen.

Weitere Aspekte werden als Themen der biographischen Darstellung reflektiert, die an dieser Stelle nur angedeutet werden können: Das Thema „Nähe zu Mitarbeitern“ empfindet sie als Stolperstein für Leitungsfunktionen. Ihre Beobachtung „Wer früh Leitung übernimmt, wird früh innerlich alt“, führt zu der Frage: „Ob das so sein muss?“ Sie suchte nach Vorbildern, nahm immer wieder die Thematik „Mann/Frau in Leitungsfunktionen“ auf. Leitung war für sie zunächst geschlechtsneutral, aber in dem Maße, in dem ab den 1990er Jahren mehr Frauen in Leitungspositionen in Volkshochschulen kamen, schaute sie genauer hin. Ihre eigene Sozialisation fand – auch historisch gesehen – in einer Männerwelt statt: „Ich bin in einer Männerwelt sozialisiert worden!“ Zum Schluss des Interviews kritisiert sie die fehlenden Ressourcen in der Weiterbildung: „Wir haben einen nicht geführten Diskurs über männliches und weibliches Leitungsverhalten in der Erwachsenenbildung.“ Und: „Professionelle Austauschmöglichkeiten wären sinnvoll, aber es wagt niemand, aus der Isolierung hervorzutreten.“⁴

Im zeitgeschichtlichen und biographischen Sinn ist ihre Lernwelt eine Männerwelt gewesen, die sie durch „Zusammenraufen“ veränderte, auch im Hinblick auf das Sprechen über Frauen. Natürlich lässt sich abstrahiert formulieren, Regeln und Gruppendynamik, Zusammenraufen und Teambildung verlaufen generell unabhängig vom Geschlecht. Doch welche Negationen individuell zu überwinden sind, ist bedeut-

4 Dem ist hinzuzufügen, dass in der Erwachsenenbildung keine Vorbereitung auf Leitungsfunktionen, z.B. in Form von Weiterbildungen, existiert.

sam für die Anerkennung in der Gruppe. Und es macht einen Unterschied, ob man Anerkennung und Wertschätzung erfährt, die generell für berufliche Entwicklung eine wichtige Basis bilden, oder als Frau diese erst in die Umgangsformen einführen muss, um sich wohl zu fühlen. Frauen aus der Generation der 1950er Jahre sind offensichtlich häufiger dafür sozialisiert worden, Männern soziale Umgangsformen beizubringen. Diese Auffassung findet sich als „Verantwortungsbewusstsein“ mental auch in den Sozialisationsgeschichten anderer Frauen dieser Zeit wieder. Dazu wird an anderer Stelle mehr auszuführen sein.

Im Forschungsprojekt sind recht unterschiedliche biographische Präsentationen vorhanden, die über Erfolgsfaktoren für den Weg der beruflichen Karriere in Leitungsfunktionen Auskunft geben. An dieser Stelle sind allerdings nur wenige verallgemeinernde Aussagen möglich.

6. Lernen in Lebensphasen

Ihre Karrierebiographie stellen die meisten Biographieträger/innen in großen Linien dar. Sie folgen nicht dem Raster einer chronologischen Darstellung, sondern dem von Lebensphasen, in denen Herausforderungen zu bewältigen waren. Einige berichten intensiv über Prozesse, andere stellen eher das Ergebnis des beruflichen Aufstiegs dar. Sie haben es schließlich geschafft, obwohl es Phasen des Suchens, der Neuorientierung wegen verschlossener beruflicher Perspektiven gab. Zwei Phasen sind unterscheidbar: erstens der Weg in die Institutionen und zweitens der Weg, der mit Beginn der Funktionsübernahme dargestellt wird. Denn sich in einer Funktion zu halten und diese zu einer Position auf- und auszubauen, ist jeweils eine eigene Anstrengung, wenn man den Beschreibungen der Interviewten folgt.

Bei der Besetzung von Leitungsfunktionen in Weiterbildungseinrichtungen wird auch in der Erwachsenenbildung immer häufiger ein einschlägiges Studium vorausgesetzt. Das war nicht immer so.⁵ Das Studium der Erwachsenenbildung war in der Vergangenheit stärker auf Didaktik als auf die Qualifizierung zu Aufbau- und Ablaufverfahren von Organisationen ausgerichtet, wie Rolf Arnold noch 2003 kritisiert (vgl. Arnold 2003). Mittlerweile enthalten die neuen Studiengänge zwar Module mit dem Inhalt „Bildungsorganisation und Bildungsmanagement“; dies wird sich allerdings erst in Zukunft auswirken können (vgl. Schlüter 2007). In den vorliegenden biographischen Darstellungen ist es daher nicht verwunderlich, dass Leitungskompetenzen des Bildungsmanagements erst innerhalb der beruflichen Tätigkeit qua Sozialisation durch Mitun oder qua eigener Weiterbildung erlernt wurden. Manche Karriere verlief eben von der Kursleiterin über die Referatsleiterin zur Leiterin einer Bildungseinrichtung.

5 Leiter/innen sind auch heute noch nicht immer studierte Erwachsenenpädagog/inn/en. Ein großer Teil verfügt über Studienabschlüsse anderer Fachbereiche (u.a. Naturwissenschaften, Rechtswissenschaften, Sozialwissenschaften).

Über diese beruflichen Stufen lernt man die Einrichtung von innen und außen kennen. Das Erlernen bzw. Hineinwachsen wird in solchen Fällen als normal angesehen und selten intensiv thematisiert. Da für viele der Qualifikationsweg durch die Institutionen selbstverständlich ist, wird kaum ausgeführt, wie die Sozialisation verlief. Die Quereinsteigerinnen haben allerdings eher einen Blick dafür als diejenigen, die den Weg von einer Stufe zur nächsten innerhalb derselben Organisation gegangen sind. Die Quereinsteigerinnen sprechen von etwa zwei Jahren, bis sie die Strukturen innerhalb einer Einrichtung durchschaut hatten. Diejenigen, die die Sozialisationsstufen übersprangen, waren stark gefordert, sich von der Mitarbeiterin zur Leiterin umzustellen. Leidens- und Leistungsbereitschaft und der Wechsel der Lernwelt waren in jedem Fall dafür notwendig. Diese Bereitschaft, eine innere Struktur, kam in biographischen Darstellungen zum äußeren Ausdruck. Ohne diese Bereitschaft, sich persönlich zu engagieren, wäre das Ausfüllen der Leitungsfunktionen kaum gelungen.

7. Der Erfolgsfaktor für das berufliche Feld der Erwachsenenbildung

Frühere Studien über Berufswege des hauptamtlichen pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung beziehen sich auf die historische Entwicklung nach 1945 (vgl. Ciupke 2003); sie beschreiben die Mitarbeiter/innen im Berufsfeld der Erwachsenenbildung als „Jongleure der Wissensgesellschaft“ (vgl. Nittel/Völzke 2002) und beziehen sich auf die ersten Frauen, die als Pionierinnen Leitungsaufgaben übernahmen (vgl. Sauer-Schiffer 2000). Unter dem Anspruch, Erwachsenenbildung zu professionalisieren (vgl. Gieseke 2003), wurde der Fokus der Wissenschaft auf institutionelle Innenansichten aufgenommen. Dabei wurde die Anforderung an das Management als Aufgabe erforscht. Das tägliche Selbstmanagement von Leiterinnen umfasst alle Tätigkeiten, die der Herstellung und Absicherung der eigenen Arbeitsfähigkeit dienen (vgl. Robak 2003, S. 132ff.). Wie Lernprozesse in Lebensphasen als Wechsel von Lernwelten zu fassen sind, wird in dem Projekt über „Karrierebiographien von Leiterinnen in Bildungseinrichtungen“ aktuell ausgelotet. Dabei werden biographische Erfolgsfaktoren in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft untersucht – ein Unterfangen, das bereits in früheren Aufsätzen aufgenommen wurde (vgl. Schlüter 2004; Nollmann 2005; Nollmann/Schlüter 2007).

Wie in der beispielhaften biographischen Darstellung angedeutet, wird der Umgang mit Managementaufgaben in der Regel im Beruf gelernt. Darüber, welche Ressourcen dafür fehlen oder vorhanden sind, können biographische Darstellungen Auskunft geben. Persönliche Identifikation kommt zum Ausdruck, wenn die Äußerungen darauf abheben, dass die Erzählerinnen geeignete Fähigkeiten bereits in ihrer Herkunftsfamilie gelernt hatten und diese als entsprechend relevant für die späteren Führungsaufgaben betrachten, z.B. Verantwortung, Passion, Teamgeist, Interesse am beruflichen Feld und Engagement. Sie attribuieren die erforderlichen Eigenschaften

für die Karriere, indem sie beispielsweise betonen, sie bereits in ihren intakten Großfamilien gelernt zu haben.

Berufliche Aufstiege sind markante Passagen im Lebenslauf. Der praxisleitende Habitus ist – wie exemplarisch gezeigt werden konnte – von den Erfolgsfaktoren Verantwortungsbewusstsein, Passion und Interesse beeinflusst. Der Karrierehabitus in diesem Feld wird im Laufe der Zeit passender, und zwar durch institutionelle Anforderungen an individuelle Lernprozesse. Solche Prozesse noch differenzierter aufzuzeigen, ist der Anspruch weiterer Publikationen. Jedenfalls lässt sich bereits jetzt festhalten, dass für das Phänomen des beruflichen Aufstiegs in der Erwachsenenbildung das Konzept „Lernwelt“ geeignet ist, die zu bewältigenden Phasen im Lebenslauf mit den wechselnden dominanten Lernwelten zu vergleichen und die biographisch angegebenen Erfolgsfaktoren damit zu rekonstruieren. Mit dem Lernweltforschungskonzept lassen sich biographische Lebensphasen unter verschiedenen Perspektiven, bezogen auf institutionelle Erwartungen und individuelle Ressourcen, vereinen.

Literatur

- Alheit, P./Hoerning, E.M. (Hg.) (1989): *Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt a.M./New York
- Alheit, P. (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a.M./New York
- Arnold, R. (2003): *Theoretische Überlegungen und autobiographische Reflexionen zum Bildungsmanagement*. In: Gieseke, W. (Hg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld, S. 85–97
- Ciupke, P. (2003): „Der Erwachsenenbildner bedarf der Fähigkeit des Zusammenschauens.“ Zu Selbstverständnis und Berufswegen des hauptberuflichen pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung seit 1945. In: Ciupke, P. u.a. (Hg.): *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945*. Essen, S. 51–70
- Dausien, B. (2006). *Machen Frauen Karriere? Gedanken zum Diskurs über Geschlecht, Beruf und „Work-Life-Balance“*. In: Schlüter, A. (Hg.): *Bildungs- und Karrierewege von Frauen*. Opladen, S. 54–76
- Egger, R. u.a. (2008) (Hg.): *Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung*. Wiesbaden
- Felden, H. von (2008): *Zum Lernbegriff in biographietheoretischer Perspektive*. In: Egger, R. u.a. (Hg.): *Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung*. Wiesbaden, S. 47–58
- Gieseke, W. (2003) (Hg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld
- Griese, B. (2008): *Erzähltheoretische Grundlagen in der Biographieforschung*. In: Felden, H. von (Hg.): *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 129–155
- Hermann, A. (2004): *Karrieremuster im Management. Pierre Bourdieus Sozialtheorie als Ausgangspunkt für eine genderspezifische Betrachtung*. Wiesbaden
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen
- Macha, H. (2000): *Erfolgreiche Frauen. Wie sie wurden, was sie sind*. Frankfurt a.M.
- Mikula, R. (2008): *Die Mehrperspektivität des Lernens in der Verortung und Rekonstruktion biografischer Veränderungsprozesse*. In: Egger, R. u.a. (Hg.): *Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung*. Wiesbaden, S. 59–72
- Nittel, D. (2006): *Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung*. In: Krüger, H./Marotzki, W. (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. 2., überarb. u. aktualisierte Aufl. Wiesbaden, S. 317–339
- Nittel, D./Völzke, R. (Hg.) (2002): *Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung*. Neuwied/Kriftel

- Nollmann, U. (2005): Zeiten zum Leiten – Karrierebiographien von Leiterinnen an Volkshochschulen in NRW. In: Schlüter, A. (Hg.): „In der Zeit sein ...“. Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 103–122
- Nollmann, U./Schlüter, A. (2007): Frauen in Leitungspositionen in pädagogischen Berufen. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 147–155
- Robak, S. (2003): Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen. In: Giesecke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 129–138
- Sauer-Schiffer, U. (2000): Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster u.a.
- Schlüter, A. (2004): Sozialer Aufstieg durch Bildung. Oder: Wer hat Erfolg? In: Nollmann, G./Strasser, H. (Hg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M./New York, S. 130–150
- Schlüter, A. (2007): Konsekutiv und inter-/national in Erwachsenenbildung-/Weiterbildung profiliert. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 111ff.
- Schlüter, A. (2008): Die Souveränität der Erzählenden und die Analyse von Eingangssequenzen bei narrativen Interviews. Erfahrungen aus dem Forschungs- und Interpretationskolloquium. In: Felden, H. von (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 211–225
- Schütz, A./Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart

Based on a biographical sample from adult education centres (VHS), this article discusses the concept of research on learning environments. The factors for success will be evaluated together with reflections on how to prepare for an executive position in such institutions. This will allow for extracting conditions for learning in certain biographical settings. The challenge for learning is seen as a result of the individual's changing reception of its immediate surroundings.

Rezensionen

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias

Erziehungswissenschaftliche Videographie

Eine Einführung

VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, 135 Seiten, 12,90 Euro, ISBN 978-3-531-16863-0

Dinkelaker und Herrle bieten ihr Buch als eine Einführung in die „Erziehungswissenschaftliche Videographie“ an. Sie versprechen Einblicke in grundlegende methodologische Probleme sowie eine methodische und forschungspraktische Handreichung zu eben dieser in der Disziplin angewandten Forschungsmethodik. Sie ist dahingehend state of the art, dass zum einen der empirisch begründeten Erschließung von Lehr-/Lernprozessen forschungspolitisch ein hohes Gewicht zugesprochen wird und zum anderen die praktische Umsetzbarkeit neuer Arbeitsformen mit umfangreichen audiovisuellen Daten, zuvor als technologisch zu voraussetzungsreich, nun realisierbar erscheint. Darüber hinaus kommen hier die Folgen der Einflüsse des „performative turn“ in der Erziehungswissenschaft zum Ausdruck, wodurch Lehren und Lernen als Momente von Interaktionen, d.h. Sprach- und Handlungsvollzügen sowie Körperlichkeit und Materialität verstanden werden. Die tatsächlich nur vereinzelt Anwendung der Videographie in der Erziehungswissenschaft kann über deren bisher vergleichsweise schwache Konzeptionalisierung gedeutet werden. Diese Lücke wollen die Autoren mit dem vorliegenden Band schließen.

Das Kapitel 1 beinhaltet die Beschreibung der Videographie als sozialwissenschaftliches Forschungsinstrument und dessen Neuartigkeit als weiteres Medium zur Beantwortung von spezifischen erziehungswissenschaftlichen Forschungsfragen. In Kapitel 2 wird die Datenerhebung als besonderer Moment für (je)den empirisch Forschenden umrissen, da sich dieser in einen Interaktionszusammenhang mit dem untersuchten Feld begibt und dabei einerseits über die Bedeutung für die Genese der Daten und andererseits der

eigenen Haltung gegenüber den bildlich eingefangenen Personen Bewusstsein entwickeln muss. Erste Besonderheiten im videographischen Vorgehen werden hier bereits benannt und in Kapitel 3 anhand des Zugriffs und der Aufbereitung von filmischen Rohdaten vertieft. Ein derartiger Transformationsprozess zeigt sich als zwangsläufig selektive und dabei wichtige Vorbereitungsmaßnahme für eine anschließend systematische Untersuchung des zumeist überbordenden Informationskorpus. Diesen gilt es über die Bezugnahme adäquater Analyseverfahren zu bearbeiten. Deren umfangreiche und elaborierte Darstellung im Kapitel 4 bildet den Schwerpunkt des gesamten Bandes. In Form des „Baukastenprinzips“ werden einzelne sozialwissenschaftliche, mittelbar auf Videographie übertragbare Verfahren vorgestellt und es wird darauf verwiesen, diese immer in Bezug auf den eigenen Forschungsprozess zu relationieren. So wird bspw. anhand des sequenzanalytischen Vorgehens, das sich üblicherweise auf Texte bezieht, ein Ablaufschema entwickelt, welches über die Hinzunahme von Bildern versucht, Interaktionen als multimodal strukturierte Sinnzusammenhänge zu fassen, und damit zusätzlich Körper und Raum als Äußerungsmedium ins Blickfeld nimmt. Zum Schluss des Bandes werden in Kapitel 5 dem videographisch Forschenden hilfreiche Hinweise zur Aufnahme- und späteren Aufbereitungstechnik angeboten, wobei die Aktualität der gebotenen Informationen vermutlich diametral zu deren Entwicklungsfortschritt stehen wird.

Der Text zeichnet sich didaktisch durch eine den Leser führende Struktur aus. Thematische Wechsel werden über systematisierende Übersichten zu den jeweils folgenden (Unter-)Kapiteln eingeleitet und abschließend über tabellarische Rückblicke zusammengefasst. Dazwischenliegende Verweise zu ergänzenden Stellen im Band wirken dabei unterstützend als Brücken zur Bildung von inhaltlicher Kohärenz. Der Aufbau des Textes wird darüber hinaus weitestgehend entlang der Logik eines beispielhaften Forschungsprozesses konstruiert, indem

die konkreten Vorgehensweisen Schritt für Schritt erläutert und exemplarisch an einem Fall aus dem Bereich der Erwachsenenbildung vorgeführt werden. Veranschaulichung und Auflockerung der Seitenlayouts werden über die im Sinne des Wortes „ansehnliche“ Nutzung von Abbildungen erreicht. In der inhaltlichen Darstellung verzichten die Autoren konsequenterweise auf eine ausführliche und tiefgehende Nachzeichnung methodologischer Diskursführungen. Die Beschränkung auf die lediglich markierende Darstellung von theoretischen Bezugspunkten und empirischen Vorarbeiten erlaubt indessen die Fokussierung auf die erkennbar erfahrungsgesättigten Erläuterungen zur konkreten Umsetzung der Methode. Diese detailliert beschriebenen Verfahrensweisen können dem Leser als Reflektionsmedium für die eigene Forschungspraxis dienen, indem das offerierte Fallbeispiel als Vergleichsstruktur zur Verfügung gestellt wird.

Die Arbeit bietet eine dezidierte Anleitung, technologiegestützt audiovisuelle Daten von Interaktionen in Lehr-/Lernsettings zu erheben und vor dem Hintergrund geisteswissenschaftlicher Tradition zu analysieren. Sie geht damit über die bisher zumeist in diesem Feld praktizierte reduktionistische Umformung von sozialer Wirklichkeit in Bildern zu Nummern oder Texten deutlich hinaus und legt eine sinnvolle und notwendige Erweiterung einer empirisch begründeten Bildungsforschung vor, die die Mehrdimensionalität von Lebenswirklichkeit und inhärentem Lehr-/Lerngeschehen umfassend einzufangen versucht und sie nachträglich vielschichtigen Analyseprozessen aussetzt. Die „Erziehungswissenschaftliche Videographie“, in der hier vorliegenden Gangart, stellt ein geeignetes rekonstruktionsanalytisches Werkzeug dar, durch das dennoch oder gerade aus ihr heraus hochinferente Kategorisierungen möglich werden, deren nahezu evidenter Charakter sogar aktuellen forschungspolitischen Maßnahmen mehr als gerecht werden kann.

Die Rezeption durch eine praktische Übertragung und Anwendung sowie begleitende theoretische Diskussion in den

verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen und darüber hinaus in anderen Feldern empirischer Sozialforschung ist der Einführung in die „Erziehungswissenschaftliche Videographie“ zu wünschen.

Benjamin Klages

Hugger, Kai-Uwe/Walber, Markus (Hg.)

Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven

VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, 298 Seiten, 29,95 Euro, ISBN 978-3-531-16365-9

Durch Web 2.0 haben sich die digitalen Lernwelten erweitert. Nicht mehr nur klassische E-Learning-Angebote, sondern auch neue Formen des Lehrens und Lernens mit Medien werden genutzt. Doch wie gestalten sich diese digitalen Lernwelten? Diese Frage steht im Zentrum dieses Bandes. Die 17 Beiträge beschäftigen sich mit der Thematik unter verschiedenen Perspektiven. Neben theoretischen Grundlagen werden digitale Lernwelten in pädagogischen Aufgaben- und Professionsfeldern in den Blick genommen, Best-Practice-Beispiele werden vorgestellt und ein Ausblick in die Zukunft gewagt.

In dem einleitenden Beitrag machen Hugger und Walber die unterschiedlichen Perspektiven digitaler Lernwelten deutlich. Die eine Perspektive zielt auf Lernangebote im Internet, die auf einer Lernplattform von Lehrenden gestaltet wird, die andere Perspektive bezieht sich auf digitale Lernwelten, die Teil der Lebens- und Arbeitswelt sind, in denen informell gelernt wird. Die zweite Perspektive soll im Zentrum des Bandes stehen, wobei der Fokus auf soziales Handeln und Wirklichkeitskonstruktion als Grundlage von Lernprozessen gelegt wird.

Eine theoretische Fundierung wird in fünf Beiträgen versucht, die den ersten Schwerpunkt des Bandes bilden. So beschreiben Iske und Meder die digitalen Lernwelten als Möglichkeitsräume, die man in informelle und formelle unterteilen kann. Anhand von Wikis

werden spezifische Eigenschaften herausgearbeitet. Auch wenn der Beitrag wichtige Hinweise gibt, liefert er in seiner theoretischen Verdichtung nur bedingt eine Grundlage für den Diskurs. Überhaupt hätte man sich bei den theoretischen Beiträgen mehr Konsistenz im Bezug zum Thema gewünscht. So erschließt sich leider kein konzeptioneller Zusammenhang zwischen den Beiträgen.

Die vier Beiträge des zweiten Schwerpunkts sind hier klarer konturiert, da sie sich auf pädagogische Handlungsfelder wie Schule, Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Hochschule beziehen. Meister und Kamin wenden sich digitalen Lernwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu. Einer äußerst kurzen Beschreibung von Weiterbildung im Erwachsenenalter folgt eine Vorstellung von computerunterstützten Lernwelten wie E-Learning im Betrieb oder kooperatives Lernen im Web 2.0. Leider geht der Beitrag nicht sehr in die Tiefe. Man hätte sich hier mehr wissenschaftliche Reflexion bezogen auf die allgemeine Erwachsenenbildung und deren konkrete Situation gewünscht, denn in diesem Bereich lassen sich digitale Lernwelten bislang nur schwer etablieren.

Vor dem Hintergrund der Konzeptionierung des Bandes erstaunt es dann auch nicht, dass sich drei der sechs Best-Practice-Beispiele auf Hochschule beziehen und eines auf die berufliche Bildung (Schirra/Schlag-Schöffe). Der Beitrag von Hug, der sich mit mobilem Lernen beschäftigt, hat hier eine erweiterte Perspektive. Allerdings handelt es sich hier eher um einen theoretischen Beitrag als um die Präsentation von Best Practice, auch wenn ein paar Beispiele präsentiert werden. Trotzdem liefert der Beitrag interessante Aspekte zur Zukunft des Lernens mit Medien und zum Mikrolernen. Am Beispiel der Gestaltung von Lernsoftware zeigen Schneider/Wittenbröker ebenfalls ein mediendidaktisches Konzept auf, das für alle Bildungsbereiche von Relevanz ist.

Den Abschluss des Bandes liefert eine Diskussion mit Arnold und Reinmann, die sich mit der Zukunft digitaler Lernwelten beschäftigt. Hier werden in aller Kürze nochmals

wichtige Aspekte des Diskurses bearbeitet und deutlich gemacht, dass eine differenzierte Betrachtungsweise bezogen auf die Dimensionen des Digitalen und dessen Einsatz im Bildungskontext erforderlich ist. Nach wie vor sollte der Mensch im Mittelpunkt der Überlegungen, wie Bildung zu gestalten ist, stehen.

Der Band liefert einige interessante Beiträge zur Entwicklung und pädagogischen Relevanz von digitalen Lernwelten. Allerdings leidet er unter dem Problem vieler Sammelbände. Der innere Zusammenhang der Beiträge ist kaum zu finden. Statt eines roten Fadens sind es eher Einzelteile, die für sich genommen interessante Perspektiven eröffnen, in ihrer Zusammenstellung aber nur bedingt einen „Mehrwert“ entstehen lassen. Hier hätte man sich ein klareres Konzept gewünscht. Es fällt zwar auf, dass einige Diskussionsstränge schon seit über zehn Jahren „aktuell“ sind, aber das ist auch ein Ausdruck dafür, dass zum Lehren und Lernen immer Menschen gehören, ohne die die Technik keinerlei Relevanz hat. Leider ist die Perspektive der Erwachsenenbildung kaum in den Blick genommen. Dies wäre ein wichtiges Anliegen gewesen, wenn man betrachtet, wie schwer der Einsatz digitaler Medien in diesem Bereich im pädagogischen Alltag zu realisieren ist. Trotzdem handelt es sich bei dem Band um einen guten Beitrag zur Diskussion über die Zukunft des Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund der Entwicklung der digitalen Medien bis hin zum Web 2.0.

Richard Stang

Lenk, Christel

Freiberufler in der Weiterbildung

Empirische Studie am Beispiel Hessen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010,
151 Seiten, 24,99 Euro,
ISBN 978-7639-3348-8 (Print),
ISBN 978-7639-3348-5 (E-Book)

Das Buch zu Freiberuflern in der Weiterbildung – eine empirische Studie am Beispiel Hessen – ist erschienen in der Reihe „Er-

wachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen“. Es handelt sich dabei um eine Studie, die sich einem aktuell viel diskutierten Thema widmet: der Beschäftigungssituation in der Weiterbildung. Die Autorin befasst sich mit der freiberuflichen Tätigkeit in allen Bereichen der Weiterbildung. Sie bezieht sich darin auf das Bundesland Hessen und analysiert die freiberufliche Tätigkeit in der Weiterbildung aus professionstheoretischer, berufspolitischer und gesamtgesellschaftlicher Perspektive. Die forschungsleitende Zielsetzung der Arbeit verfolgt die Absicht, Einblicke in die berufsbiographischen Etablierungsstrategien, die Wissens- und Erfahrungsgrundlagen sowie das berufliche Selbstverständnis der freiberuflichen Mitarbeiter im Weiterbildungsbereich zu erlangen. Eine der Arbeit zugrundeliegende Hypothese lautet, „dass die Weitergabe von Wissen und die professionelle Begleitung von Lern- und Veränderungsprozessen in Form der freiberuflichen personenbezogenen Dienstleistung eine wichtige gesellschaftliche Funktion erfüllt“ (S. 23).

In einem theoretischen Teil beschäftigt sich die Autorin mit der freiberuflichen Tätigkeit im Weiterbildungsbereich in Deutschland allgemein sowie mit professionstheoretischen Aspekten der Freiberuflichkeit. Sie hebt die Freiberuflichkeit im Weiterbildungsbereich als den dominierenden Berufsstatus heraus und stellt dementsprechend professionstheoretisch relevante Vorüberlegungen an. Sie äußert Fragen, wie dieser Mitarbeitergruppe, die einen bedeutenden Beitrag zur Umsetzung lebenslangen Lernens leistet, entsprochen werden kann und erläutert erschwerende Bedingungen des Weiterbildungsbereichs als Berufsfeld. Lenk weist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit höherer Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit für diese Berufsgruppe hin.

In einem empirischen Teil werden Informationen und soziale Daten über die freiberuflichen Tätigen im Weiterbildungsbereich, bezogen auf das Bundesland Hessen, erhoben. Das methodische Design ist so angelegt, dass über eine quantitative Erhebung bei

einer Datenbasis von n=501 gültigen Fragebögen Basisinformationen zur Person, zu beruflichen Hintergründen, zum Umfang der Tätigkeit, zu Aufbau und Entwicklung der freiberuflichen Tätigkeit, zu Kernaktivitäten und Inhalten der freiberuflichen Tätigkeit sowie dem beruflichen Selbstverständnis erhoben werden.

Vor allem die Auswertung der Ergebnisse, die zum großen Teil auf Selbsteinschätzung der beruflichen Situation der Betroffenen basiert, liefert interessante Informationen, die zur Weiterverfolgung anregen. So stellt Lenk beispielsweise heraus, dass 61 Prozent der Befragten ihre freiberufliche Tätigkeit nicht gegen eine Festanstellung eintauschen oder sich dies sehr gründlich überlegen würden (vgl. S. 55). Die Auswertungen zu Ausbildungs- und Qualifikationsniveau bieten vor dem Hintergrund des zunehmenden Interesses an Professionalisierung des Weiterbildungspersonals jedoch kaum neue Erkenntnisse. Zudem findet man nur wenige Bezüge zu den die Professionalisierungsdebatte aktuell bestimmenden Bezugsgrößen wie „Kompetenz“ oder „klassische Aufgabenfelder und Tätigkeiten“. Die Einordnung der beruflichen Aktivitäten erfolgt lediglich anhand einer groben Kategorisierung. Die Stärke der vorliegenden Arbeit liegt vielmehr im Bereich der Darstellung des Aufbaus und der Entwicklung der Freiberuflichkeit sowie den sich hieraus ergebenden Erkenntnissen hinsichtlich struktureller Bedingungen der Freiberuflichkeit wie „Gründe für die Aufnahme der Freiberuflichkeit“, „Aufbau der Freiberuflichkeit“ sowie der „Beurteilung der beruflichen Lage, der sozialen Absicherung und der Tauschoption „Freiberuflichkeit gegen Festanstellung“. Interessante Aspekte bieten darüber hinaus die Kernaussagen zu den Ergebnissen der Datenanalyse (vgl. S. 124f.). Die Autorin fasst hierin die zuvor gewonnenen Erkenntnisse in Thesen zusammen, in denen sie sich von einer Defizitorientierung distanziert und vielmehr in der Freiberuflichkeit einen Trend zur Normalität moderner Erwerbsbiographien und Potenzial an Entwicklungs- und Veränderungs-

möglichkeiten abzeichnet. Sie bezeichnet darin die freiberufliche Weiterbildungstätigkeit als „Vorreiterposition für moderne Arbeitsbedingungen“ (S. 125). Ob dies auf das Gesamtfeld der Weiterbildung zu übertragen ist, sei an dieser Stelle infrage gestellt, wird doch in der Professionalitätsdebatte aktuell vielmehr die Notwendigkeit von Beschäftigungssicherheit und der Aufhebung prekärer Beschäftigungssituationen betont.

Auch wenn die Studie sich nur auf einen kleinen Ausschnitt des gesamten Weiterbildungsbereichs bezieht, so ist sie dennoch erfreulich, weil sie vor dem Hintergrund der aktuellen Professionalisierungsdebatte Daten zu einer im Trend liegenden Beschäftigungsart in der Weiterbildung, der Freiberuflichkeit, liefert. Die Tatsache, dass dem in der Weiterbildung beschäftigten Personal eine besondere Rolle hinsichtlich Qualität und Innovationsfähigkeit in der Weiterbildung zukommt, lässt Fragen nach Verdienstmöglichkeiten, Selbstbild, Qualifikationsanforderungen und Fortbildungsmöglichkeiten sowie allgemein der Beschäftigungssituation des Berufsfelds bedeutsam werden, auf die diese Studie beispielhaft an einem Bundesland zumindest teilweise Antworten liefert. Die Ergebnisse können für weitere Forschungen hinsichtlich professionstheoretischer Aspekte in diesem Bereich hilfreich sein. Die Lektüre bietet interessante Betrachtungsweisen und kann daher empfohlen werden.

Anne Strauch

Merriam, Sharan B. u.a.

Non-Western Perspectives on Learning and Knowing

Krieger Publishing Company, Malabar
2007, 204 Seiten, 30,50 Dollar,
ISBN 1-57524-280-X

International vergleichende Erwachsenenbildung wird neben dem Wissen um andere Handlungs- und Denkformen vor allem begründet mit „Verstehen“: „(...) der verfremdete Blick lässt Eigenes und Fremdes

besser sehen und hilft, eigene kulturelle Blindheit zu hinterfragen und den eigenen hermeneutischen Zirkel zu durchbrechen“ (Reischmann 2000: Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung. In: Beiheft zum Report: Internationalität der Erwachsenenbildung, S. 39–50). Durch die Irritation – heute würde man vielleicht sagen: Perturbation –, die der Blick auf Fremdes auslöst, gewinnt man einen neuen Blick und ein neues Verständnis des Eigenen.

Sharan Merriam gibt mit diesem Buch vielfältige Anlässe für Irritationen, und zwar für grundsätzliche und tiefgreifende. Sie selbst, Professorin für Erwachsenenbildung an der für dieses Fach angesehenen University of Georgia, Athens, hat eine für den amerikanischen Hintergrund ungewöhnliche internationale Biographie: Als junge Frau Mitglied im Peace Corps, Leben und Arbeiten in Malaysia und Süd-Korea, vielfältige Reisen und Studienaufenthalte, Initiatorin internationaler Programme, Aufnahme in die International Adult Education Hall of Fame und ihre mit hoher Sensibilität geschriebene Einführung in die qualitative Forschung prädestinieren sie für dieses Thema.

Grundidee dieses Buches ist: Autoren aus unterschiedlichen Kulturen berichten über „learning and knowing“ in ihren jeweiligen Kulturen: wie über Lernen und seine Ziele gedacht wird, was als „Wissen“ gesehen und wie es erworben wird, welche Rolle Lehrer, die Gesellschaft, die Familien dabei spielen, woran sich heute diese Vorstellung von Lernen in der jeweiligen Kultur manifestiert.

Mit drei Grundüberlegungen bereitet Merriam im Einleitungsartikel vor, was den Leser an Umdenken erwartet: Zunächst geht sie zu, dass die „Western/Non-Western Dichotomy“ (S. 2) problematisch-verkürzend ist, aber zur Bewusstmachung unseres westlichen Ethnozentrismus durchaus hilfreich sein kann, etwa wenn westliche Werte wie Unabhängigkeit, Individualität und Hierarchie kontrastiert werden mit afrikanischen Vorstellungen von der Welt als zusammenhängender Realität („circle of

life“), in der Menschen, Pflanzen, Tiere und das Universum als Ganzes zusammenwirken. Oder wenn – für einen Wissenschaftler besonders bedrohlich – die uns selbstverständliche Privilegierung westlichen Wissens und westlicher Wissenschaft – „the tyranny of Western Science“ (S. 5) – die Frage aufwirft, welche Berechtigung dagegen etwa indische Vorstellungen haben, „that something mysterious remains after all is said and done“ (S. 5). Schon in dieser Einleitung wird Intention und Ergebnis des Buches deutlich: „The presentation of non-Western perspectives challenges the hegemony of Western ways of knowing“ (S. 7).

Anschließend verweist sie auf die Kulturabhängigkeit von Lernen und Wissen. Wenn beispielsweise Schweigen, Respekt vor Autorität und Vermeidung, „das Gesicht zu verlieren“, Werte der chinesischen Kultur sind, dann bedeutet das gegenüber den kulturellen Werten westlicher Bildungsvorstellungen des wortreichen und kritischen Austauschs mit Selbsttätigkeit, Konkurrenz und Gruppenarbeit eine grundsätzliche Andersartigkeit von Lernen und Unterricht.

Und schließlich begründet Merriam den Wert der Beschäftigung mit nicht-westlichen Bildungskulturen: „The purpose of examining other systems is not to replace the Western tradition, but to expand our understanding of learning and knowing“ (S. 14). Aufschlussreich sind dabei die vielfältigen Beispiele, die sie im Text jeweils heranzieht.

Der überwiegende Teil des Buches besteht aus acht Fallberichten von Autoren aus dem jeweiligen Kulturkreis: Islam, American Indians, Hinduismus, Maori, Buddhismus, Afrika, Lateinamerika und Konfuzianismus. Diese Berichte können hier nicht dargestellt werden – man muss sie selbst lesen. Gleichgültig, in welchen dieser Kulturkreise man sich einliest: Man begegnet einer anderen Lebenswelt und damit Bildungswelt: beispielsweise wenn Swathi Nath Thaker über ein Fest in hinduistische Tradition berichtet mit Essen, Tanzen und „storytelling which serves as the ‚textbook‘ for this learning experience“ (S. 57). Kontrastierend stellt er

fest: „While much of the Western literature on learning and knowing suggests that the mind and body are split, a number of cultures around the world do not believe in this dichotomy“ (S. 58). Oder wenn Gabo Ntseane am Beispiel Botswanas kritisiert, dass „adult education (...) has overvalued objective truth associated with Western countries’ epistemology while undervaluing knowledge (...) through connection and personal experience associated with African indigenous knowledge systems“ (S. 133). Jeder dieser Beiträge drängt den Leser unausweichlich zur Überprüfung und Revision bisheriger Vorstellungen.

Wie von der Verfasserin eines Lehrbuchs zur qualitativen Datenanalyse zu erwarten, belässt Merriam es nicht nur bei der Aneinanderreihung interessanter Fallberichte. Im Schlusskapitel erarbeitet sie drei Unterschiedsgruppen westlicher/nicht-westlicher Perspektiven:

1. „Learning is a lifelong journey“ (S. 174) ist im Westen ein relativ junges Konzept, wird in vielen anderen Kulturen seit Langem gelebt.
2. „What counts as knowledge is broadly defined“ (S. 177): Während im Westen vor allem auf Kognitives abgehoben wird, werden in vielen nicht-westlichen Traditionen Mythen und Legenden, Alltagspraxis, Heiliges und gemeinsames Handeln einbezogen.
3. Und schließlich: „Learning and instruction are holistic and informal“ (S. 181) – Ganzheitlichkeit, Gemeinschaft, Balance und entsprechende familiäre, gemeinschafts- und lebensorientierte Lernformen stehen im Kontrast zu westlichen Beschulungsformen.

Der reiche Datenbezug, mit denen sie ihre Schlüsse untermauert und illustriert, macht die Argumentation von Merriam überzeugend und nachvollziehbar.

Wenn Bildung immer auch „Sichfremdwerden“ bedeutet (vgl. Dörpinghaus 2009: Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. Forschung & Lehre, H. 9, Supplement), dann ist dieses Buch mit Sicherheit ein

herausfordernder Bildungsanlass. Der Rezensent gesteht, dass er immer wieder irritiert sicher Gegläubtes davonschwimmen sah. In vorzüglicher Weise regt Merriam dazu an, eigene kulturelle Blindheit zu hinterfragen und den eigenen hermeneutischen Zirkel zu durchbrechen. Dieses Buch ist fundiert, kritisch, einmalig: mit Sicherheit ein Meilenstein komparatistischer Andragogik.

Jost Reischmann

Meueler, Erhard

Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2009, 238 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-8340-0527-4

In seinem Vorwort zu diesem Buch verweist der Reihenherausgeber Rolf Arnold auf Heinz-Joachim Heydorn, „der bereits ahnte, dass es die Welt des eng Funktionalen ist, welche ihre Gegenthese – eine erweiterte, nicht-funktionale Bildung – selbst aus sich hervorbringen wird“ (S. XI).

Mit diesem Zitat greift Arnold bereits die Kernaussage von Erhard Meuelers völlig überarbeiteter Neuauflage seines Klassikers in der Literatur der Erwachsenenbildung „Die Türen des Käfigs“ von 1993 auf. In der ersten Auflage sowie in der Neufassung aus dem Jahr 2009 steht die Entwicklung des Subjekts, welches sich durch Bildung aus seiner, nach Meuelers Definition gegebenen Unterworfenheit hin zur Widerständigkeit befreit. Bevor Meueler sich der Gegenwart und Theorie der Subjektivität als solcher und der Subjektentwicklung in Alltag und Bildung widmet, liefert er einige theoretische Grundlagen, historische Verweise und Definitionen über und um den Subjektbegriff. Die Idee dahinter ist, – in Meuelers erster Fassung wie auch in dieser Neuauflage –, dass der Mensch, der sich als Objekt gesellschaftlicher, politischer und anderer lebensweltlicher Vorgänge empfindet, Möglichkeiten entdecken und ausschöpfen kann, sich

aus diesen Zwängen zu befreien und zu einem widerständigen Subjekt zu entwickeln.

Hierzu führt Meueler zahlreiche Beispiele an, wie und wo sich Subjektivität zeigt. Für diese Kapitel zeigt sich nun, inwiefern eine Neuauflage mit Bezügen zum aktuellen Geschehen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ein neues Licht auf die Subjektthese wirft. So werden zum Beispiel im Kapitel 2.3 „Freigängerinnen: Frauen im offenen Familien-Vollzug“, dessen Titel schon 1993 leicht zynisch auf die Situation von Frauen im schwierigen Balance-Akt zwischen Beruf und Familie anspielt, nun noch neue Aspekte wie die Einführung des Elterngelds, die Knappheit der Betreuungsplätze oder die nach wie vor erwerbstätige Frauen betreffende Lohnungerechtigkeit, sowie ihre Unterrepräsentanz in Führungspositionen angeführt. Die Subjektentwicklung besitzt somit auch gegenwärtig einen nicht zu leugnenden „Gender-Faktor“, wenn Frauen zusätzliche Hürden auf dem Weg zur subjektiven Selbstbestimmung nehmen müssen.

Eine der umfangreicheren Aktualisierungen hat Meueler unter anderem in Kapitel 3.3 „Krisen als Gelegenheiten zur Subjektentwicklung“ vorgenommen: Angesichts der sich im Jahr 2008 anbahnenden Wirtschaftskrise, des Klimawandels, des Rückgangs der Erdölreserven oder auch der einschneidenden Hartz-Reformen in Deutschland erhält dieses Kapitel vorerst eine beinahe völlig neue Ausrichtung. Allen neuen Entwicklungen zum Trotz bleibt Meueler aber letztlich bei seinem ursprünglichen Konzept. Auch unter verschärften Bedingungen und dem „alles bestimmende(n) Gefühl, nur noch Objekt unbeeinflussbarer fremder Mächte zu sein“ (S. 138), betrachtet Meueler die Krise – im Sinne einer persönlichen wie auch einer gesellschaftlich bedingten – als einen vom Subjekt durch einen Prozess der Auseinandersetzung, Reflexion und Befreiung zu bewältigenden Teil der eigenen Lebensgeschichte.

Das Kernthema in „Die Türen des Käfigs“ ist und bleibt auch in der Neufassung die unterstützende Wirkung von Bildung auf

dem Weg zum widerständigen Subjekt. Mit seiner Definition von Bildung grenzt Meueler sich jedoch klar von der rein „funktionalen“ Bildung ab. Im Folgenden beschränkt er sich in der Thematik auf die Aufgabe der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Spricht er in der ersten Auflage in Kapitel 4.2 noch vom „Betrieblichen Qualifikationslernen“, so nennt er das Kapitel heute – ganz im Sinne der aktuellen Entwicklungen von Wirtschaftskrise, steigender Arbeitslosigkeit und der Erosion des Normalarbeitsverhältnisses – „Aufrechterhaltung der beruflichen Funktionalität“. In diesem Zusammenhang kritisiert Meueler die Modelle betrieblicher Fortbildung, welche er selbst unter anderem als „Anpassungs-Fortbildung‘ für neue betriebliche Entwicklung“ (S. 154) beschreibt. Darüber hinaus führt Meueler die Etablierung des Begriffs der *Kompetenz* als vermeintliche Neubesetzung für den Bildungsbegriff an und unterstellt, dass mit dieser Neuausrichtung Bildung nur noch einem „Verwertungs-Interesse“ (S. 154) folgt. Das Subjekt erfährt die von seiner Umwelt (dem Arbeitsmarkt) suggerierten Defizite im eigenen Qualifikationsprofil und strebt an, diese Lücken durch Erweiterung und Optimierung der eigenen Kompetenzen und Fertigkeiten zu schließen. Dies geschieht aus dem unter äußerem Druck gestiegenen Interesse an der eigenen Funktionalität im Arbeitsleben.

Für Meueler ist die Botschaft der Subjektentwicklung durch Erwachsenenbildung stets die gleiche. Im abschließenden Kapitel 5 „Sozialformen und Methoden subjektorientierter Erwachsenenbildung“ werden schrittweise Methoden und Herangehensweisen für Erwachsenenbildner/innen dargestellt, wie sowohl Teilnehmende als auch Lehrende selbst die Lehr-/Lernsituationen subjektorientiert gestalten können. Ein vorgeschlagenes Konzept ist schließlich der „Lehr-Lern-Vertrag“, mit dem Lehrende und Teilnehmende die Gestaltung und Verantwortlichkeiten des Seminars gemeinsam abstimmen und in Form eines Vertrags festhalten. An dieser Stelle liefert Meuelers Buch – zusätzlich zur ausführlichen Behandlung von Grundlagen

und Theoriefragen – hilfreiche Hinweise für Praktiker zur konkreten Gestaltung von Seminaren.

Insgesamt ist „Die Türen des Käfigs“ als gedanklicher Anstoß zu betrachten, der mit einer eingehenden Darbietung des Konzepts *Subjektentwicklung* vorgenommen wird. Die jüngsten Entwicklungen in der Weiterbildung, die verstärkt auf soziale und wirtschaftliche Neuerungen reagieren muss, erschweren heutzutage eine durchgängig subjektivitätsfördernde Erwachsenenbildung. Meueler zeigt in seiner Neuauflage, dass trotz allem Subjektentwicklung und Bildung im emanzipatorischen Sinne möglich ist. Die Frage nach verbliebenen Chancen zur Selbstbestimmung sind drängender denn je und werden von Meueler 2009 – wie schon 1993 – beantwortet mit dem Zitat des Komponisten John Cage: „In welchem Käfig man sich auch befindet, man sollte ihn verlassen...“ (S. 2).

Miriam Radtke

Neuber, Nils (Hg.)

Informelles Lernen im Sport – Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2010, 279 Seiten, 29,95 Euro,
ISBN 978-3-531-17009-1

Der Sammelband „Informelles Lernen im Sport“ von Prof. Niels Neuber verknüpft die Perspektiven der allgemeinen mit denen der sportwissenschaftlichen Jugendforschung und stützt die in den ersten beiden Teilen des Buches dargestellten Thesen durch verschiedene empirische Studien. So wird davon ausgegangen, dass die im Sport physisch gemachten Erfahrungen sich von anderen Lernerfahrungen unterscheiden. Neuber erwähnt Lernaspekte wie Identifikation, unterschiedliche Ansprache durch methodische Differenzierung, Lernen durch direkte Rückmeldungen, Authentizität in Lernprozessen, Interaktionen und ästhetische Erfahrungen, die durch Bewegung, Spiel und Sport möglich gemacht werden. Die verschiedenen

Autoren geben im Rahmen der allgemeinen Jugendforschung einen Überblick über die unterschiedlichen Lernchancen Jugendlicher, auch in Bezug auf die außerschulischen Bildungsaktivitäten; so entscheiden die Lernorte, die auf eine bestimmte Art von Qualität und Nutzungsform hinweisen, auch über die Möglichkeiten, Kompetenzen bzw. Stärken informell zu erwerben. Die Artikel zur sportwissenschaftlichen Jugendforschung beziehen sich schwerpunktmäßig auf die Darstellung des Zusammenhanges von Bewegungs-, Bildungs- und auch Identitätsentwicklung von Jugendlichen in Kombination mit den größtenteils organisierten Bildungssettings.

Die Hauptfrage, die sich an diese einführenden Darstellungen anschließt, ist: Wie müssen Sozialräume für Jugendliche gestaltet werden, um möglichst gute Möglichkeiten für informelle Lernprozesse zu schaffen und die Motivation zu diesen anzuregen, ohne Jugendliche aus schwachen sozialen Milieus zu vernachlässigen bzw. auszugrenzen?

Die empirischen Studien geben hierzu differenzierte Antworten in Bezug auf die sozialräumliche Auswirkung von Schulhöfen, des Schulsports und von Sportvereinen als Orte des informellen Lernens. Des Weiteren werden Aussagen über den Kompetenzerwerb im Sportverein, in Situationen und Kontexten von informellen Lernprozessen im Verein und bei selbstorganisierten Sporterlebnissen gemacht.

Für die deutsche Bildungsdebatte zum Thema Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen liefert dieser Sammelband keine neuen Erkenntnisse, er regt eher dazu an, pädagogische Konzepte zur Verbindung unterschiedlicher Lernformen nicht neu zu erfinden, sondern diese kreativ anzupassen; das könnte zum Beispiel für Konzepte der Jugendbildung die Steigerung von Sportangeboten in ihren Programmen bedeuten. So lassen sich neben den allgemeinen, sich teils wiederholenden Einführungen zum Thema informelles Lernen in den verschiedenen Artikeln einige gute Ansätze und Umsetzungsszenarien erkennen. So wird im dritten Teil des Sammelbandes

die Möglichkeit der Einbringung informeller Lernanreize in Schulen angeregt, die zum Beispiel zu Weiterbildungen innerhalb des Schulsports führen können; auch wird hier auf die möglichen Kompetenzfelder hingewiesen, die durch sportliche Aktivitäten besonders gefördert werden.

Irritierend wirkt ein Satz in der Einführung: „Informelles Lernen im Sport – ein vernachlässigtes Feld der Bildungsdebatte“ (S. 22): Hier wird die These aufgestellt, dass Gleichaltrigengruppen für informelles Lernen prädestiniert seien, weil dort keine überlegene Person in kulturell festgelegtes Wissen und Können einführe. Da nach den gängigen Definitionen informelles Lernen immer und überall vonstatten geht und nicht zwingend von Einflussgrößen wie Personengruppen oder Orten abhängig ist, wäre diese These dringend zu diskutieren.

Insgesamt lassen die verschiedenen Darstellungen und Beschreibungen ein übergreifendes Statement vermissen. Das Thema „Jugend und Sport“, verknüpft mit dem „Thema Erwerb und Anerkennung informeller Kompetenzen“, oder ein Hinweis auf die Auswirkungen der im Jugendalter gemachten Erfahrungen auf das Erwachsenenalter wären ein gelungener Abschluss des Sammelbandes gewesen. Dieser Wunsch mag auch darin begründet sein, dass der Titel des Buches nicht auf die ausschließliche Bearbeitung des Themas in Bezug auf Jugendliche schließen lässt. Dennoch kann dieses Buch einen guten Überblick über das Feld der allgemeinen und sportwissenschaftlichen Jugendforschung geben, zudem regen die empirischen Studien an, Anreize für informelles Lernen gezielter in den Sport einzubringen und durch verschiedene Maßnahmen – wie die Schaffung von Raum und Zeit für Lernen oder eine Überprüfung von (Lern-)Gelegenheiten – noch besser umzusetzen. Der Anspruch wäre hier, eine Art Entgrenzung des Lernens mitzudenken und in das Leben der Jugendlichen einzubringen.

Mona Pielorz

Widany, Sarah

Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring.

Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2009, 173 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN 978-3-531-16896-8

Der Text von Sarah Widany weist gleich mehrere aktuelle Bezüge auf: Zum einen greift er die aktuelle Debatte zum Bildungsmonitoring auf, die auf einem neuen Politikverständnis (*Governance*) beruht, welches politische Entscheidungen evidenzbasiert treffen will. Zum anderen wird die Kennziffer „Weiterbildungsbeteiligung“ auf den Prüfstand gestellt, die nach einer BMBF-Vorgabe bis zum Jahre 2015 einen Wert von 50 Prozent annehmen soll. Schließlich verkörpert der Band auch die Hinwendung zur empirischen Bildungsforschung mit all ihren Vorzügen, Voraussetzungen und Fallstricken.

Drei inhaltliche Blöcke prägen den Textaufbau: die Darstellung des Bildungsmonitorings, die Vorstellung empirischer Studien zur Weiterbildungsbeteiligung und ein methodisch-inhaltlicher Vergleich des Sozio-Oekonomischen Panels (SOEP) mit dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW).

Bildungsmonitoring wird als Ausdruck einer neuen Steuerungsphilosophie beschrieben, die sich auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen beschränkt und die Wirksamkeit von Maßnahmen bzw. das Vorhandensein von Problemen über den Zugriff auf empirisch gewonnene Daten identifiziert. In diesem Zusammenhang werden die nationalen Anstrengungen zur Bildungsberichterstattung und zur Indikatorisierung erörtert. Ausführlich wird zudem eingegangen auf die internationalen Dimensionen des Bildungsmonitorings, indem zum Beispiel die EU-Bildungspolitik und die damit in Verbindung stehenden Erhebungssysteme dargestellt werden.

Im zweiten Block werden anhand zentraler methodischer Aspekte (Definition der Grundgesamtheit, Stichprobengröße, Stichprobenziehung, Ausschöpfungsquote, Erhebungsinstrument, Definition und Operationalisierung der Variablen etc.) fünf wichtige Erhebungen bzw. Studien grob verglichen, die sich mit der Erfassung des Weiterbildungsgeschehens auseinandersetzen: der Mikrozensus, die Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft zur individuellen Finanzierung von Weiterbildung, die Erwerbstätigenbefragung des Bundesinstituts für berufliche Bildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, das Sozio-Oekonomische Panel und das Berichtssystem Weiterbildung. Im Ergebnis wird deutlich, dass all diese Erhebungen von sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Definitionen ausgehen. Vor diesem Hintergrund werden dann auch die weit auseinanderklaffenden Weiterbildungsbeteiligungsquoten (bis zu 20 Prozentpunkten) plausibel gemacht.

Im dritten Block werden dann zwei dieser fünf Untersuchungen mit Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung einem detaillierten Vergleich unterworfen: SOEP und BSW. Eingangs werden das jeweilige methodische Vorgehen und die Erhebungsinstrumente gegenübergestellt, danach erfolgt der Vergleich der Stichproben nach drei Gesichtspunkten (S. 127):

- Wie verteilen sich die sozio-demographischen Merkmale innerhalb der jeweiligen Stichproben?
- Wie verteilen sich die sozio-demographischen Merkmale innerhalb der jeweiligen Befragtengruppen mit Weiterbildungsbeteiligung?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den sozio-demographischen Merkmalen und Weiterbildungsbeteiligung und wie unterscheiden sich diese in den beiden Stichproben?

Die Abweichungsanalyse erfolgt über Signifikanztests und den Vergleich von gruppenspezifischen Teilnahmechancen (*odds und odds ratios*). Sie kommt zu dem Ergebnis,

das die registrierten Abweichungen mit einer Ausnahme nicht zufällig sind, sondern systematisch (z.B. durch Bildungsbias der Stichprobe, Art der Erhebungsinstrumente, Kontext der Erhebung in einer Einthemen- bzw. einer Mehrthemenbefragung). Als Konsequenz dieser Befunde mahnt die Autorin u.a. eine Intensivierung der Forschung zum Weiterbildungsbegriff und seiner Operationalisierung an; denn: „Das Steuerungswissen einer empirischen Bildungspolitik ist im Rahmen der Bildungsberichterstattung an die bestehenden Datenquellen und deren Operationalisierungsleistungen gebunden. Dasselbe gilt für eine empirische Bildungsforschung, der im Prozess des Bildungsmonitorings eine beratende Funktion zukommt. Was außerhalb dieser Operationalisierungsleistungen und Erhebungen liegt, kann zwar geahnt und gedacht werden, bleibt aber – empirisch gesehen – Nichtwissen“ (S. 146). Sarah Widany steigt in die Niederungen empirischer Forschung, geht systematisch und gründlich den behandelten Studien auf den Grund. Sie geht einen beschwerlichen, verschlungenen Weg mit vielen Hindernissen und schlüpfrigem Untergrund. Sie meistert diesen Weg und präsentiert einen Text mit vielen Stärken: Sie liefert Befunde, sie ist methodisch stringent, sie stellt infrage und kritisiert auf einer soliden Basis. Ja, und sie bietet zudem – da ist dem Geleitwort von Wolfgang Seitter vorbehaltlos zuzustimmen – „eine überaus klar strukturierte Einführung in die quantitative sozialwissenschaftliche Umfrageforschung am Beispiel empirischer Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung“ (S. 6).

Das Buch ist für all jene empfehlenswert, die vielzitierte Zahlen nicht nur glauben und hinnehmen, die sich ernsthaft und zielgerichtet mit empirischer Forschung auseinandersetzen und die sich in aktuelle bildungspolitische Bezüge einarbeiten wollen. Für die Autorin und die Herausgeber kann nur gelten: Mehr davon!

Dieter Gnahs

Zimmermann, Hildegard

Weiterbildung im späteren Erwerbsleben.

Empirische Befunde und Gestaltungsvorschläge

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
159 Seiten, 27,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-1132-4

Im Zentrum der Untersuchung von Zimmermann stehen Ergebnisse eines Forschungsprojekts des BIBB: „WeisE“ – „Weiterbildungskonzepte für das spätere Erwerbsleben“. Mit diesem Projekt wurde das Ziel verfolgt, die Situation älterer Beschäftigter in Betrieben daraufhin zu untersuchen, welche Weiterbildungsnotwendigkeiten/-bedarfe seitens der Personalverantwortlichen und der Beschäftigten gesehen werden, welche diesbezüglichen Angebote bzw. -konzepte in den Betrieben existieren und welche Gestaltungskonsequenzen für die Weiterbildung älterer Beschäftigter zu beachten sind. Methodisch basiert diese Untersuchung auf der Nutzung sowohl einer schriftlichen Befragung von Personalverantwortlichen bzw. Betriebsinhabern im Rahmen des Referenzbetriebssystems des BIBB als auch einer weiteren repräsentativen Betriebsbefragung (auf der Basis einer Stichprobe der Betriebsstättendatei der Bundesagentur für Arbeit), auf zusätzlichen Analysen von Projekten sowie auf betrieblichen Fallstudien.

Im ersten Kapitel wird deutlich, dass im Rahmen genereller Notwendigkeit betrieblicher Weiterbildung dies auch für ältere Beschäftigte gilt. Altersspezifische Weiterbildung bleibt dabei die Ausnahme (z.B. EDV-Qualifizierung); präferiert wird eine Integration älterer Beschäftigter in altersunspecifische Weiterbildung (entsprechend den Voraussetzungen und Arbeitsinhalten), die generell einer erwachsenenpädagogisch notwendigen Gestaltung unterliegen müsste. Für ein Umdenken von Betrieben (vermutlich bedingt durch demographische Entwicklung) bez. der Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit älterer Beschäftigter sprechen Befunde zur Wahrnehmung der Kompetenzen Älterer.

Zugleich wird aber – wenigstens bei der Betrachtung von Lernformen älterer Beschäftigter – deutlich, dass die Komponente Alter allein zu wenig über Weiterbildungsbeteiligung aussagt, sondern arbeitspsychologische (Hacker) und soziologische Untersuchungen (Baethge) hinsichtlich der Lernhaltigkeit der Arbeit und der subjektiv erkannten Sinnhaftigkeit von Weiterbildung (Schröder/Schiel/Aust) zu beachten sind.

Die im zweiten Kapitel vorgenommene Systematisierung und Typisierung betrieblicher Weiterbildungskonzepte ist gewinnbringend für einen dringend notwendigen Übersichtsgewinn über die Vielfalt betrieblicher Weiterbildung und die kritische Diskussion tauglicher Ordnungssysteme. Ob allerdings das Konzept „lebensphasenorientierter Personalentwicklung“ (S. 36) bei der gegenwärtigen und zukünftigen Dynamik der Arbeitsverhältnisse tragfähig bleibt, darf bezweifelt werden. Auch das Konzept „alternsgerechten/erfahrungsorientierten Lernens“ wird von Zimmermann bereits als ein Konzept charakterisiert, das „sich nicht grundsätzlich von den pädagogischen Ansätzen der Erwachsenenbildung (unterscheidet – G.W.)“ (S. 37), aber „bestimmte Aspekte wie Erfahrungsorientierung und Selbststeuerung noch stärker in den Vordergrund (stellt – G.W.)“. Die Befunde zeigen deutlich, dass eine betriebliche Bildung speziell für Ältere sehr schnell von dieser Zielgruppe als diskriminierend erlebt wird. Besonders zukunftsfruchtig erscheint das Konzept des „intergenerativen Wissens- und Erfahrungstransfers“ – als Möglichkeit des Erhalts von Erfahrungswissen älterer Experten für den Betrieb und als Quelle „des wechselseitigen Lernens zwischen Alt und Jung“ (S. 37).

Im Kapitel 3 werden drei Weiterbildungskonzepte herausgearbeitet und darauf bezogen fünf Weiterbildungsansätze/-typen für ältere Beschäftigte (bzw. nunmehr als „erfahrene Beschäftigte“ bezeichnet) mittels Fallstudien hinsichtlich Zielsetzung, Organisationsform und bewertender Sicht der Teilnehmenden näher untersucht. Im Bereich der Personalentwicklung sind das die Typen

„Standortbestimmungsseminar“ und „Potenzialentwicklungsseminar“, im Bereich einer enger verstandenen betrieblichen Weiterbildung die Typen „erfahrungsorientierte Workshops/Projekte in Betrieben“ und „spezielle fachliche Weiterbildungsangebote für ältere Beschäftigte“ und im Rahmen betrieblicher Arbeitsprozesse der Typ des „Wissens- und Erfahrungstransfers zwischen Jung und Alt“. Als Fazit kann Hildegard Zimmermann deutlich zeigen, dass bei der betrachteten Zielgruppe ein explizites Ausweisen altersbezogener Weiterbildung als unerwünscht abgelehnt wird, während eine Weiterbildungsansprache als Lernmöglichkeit für Experten (in der Regel als intergeneratives Lernen) als Ausdruck von Wertschätzung gut angenommen wird. Nicht überraschend bestätigt sich, dass ältere Beschäftigte – genauso wie generell alle Erwachsene – den Sinn für das zu Lernende genauer hinterfragen, und dass aufgrund wachsender Erfahrungen informelles Lernen stärker genutzt wird.

Im Kapitel 4 wird begründet, dass eine Sicht nur auf Weiterbildung der Zielgruppe zu kurz greift und deshalb Beschäftigungspolitik, Arbeitsorganisation und -gestaltung einzubeziehen sind. An zwei Fallbeispielen herausragender Unternehmenskulturen, -entwicklungen und dem Umgang mit älteren Beschäftigten wird der Einfluss betrieblicher Rahmenbedingungen verdeutlicht.

Im Kapitel 5 werden bezüglich älterer Beschäftigter drei Handlungsfelder – Lernen, Personalentwicklung und betriebliche Rahmenbedingungen – identifiziert und Leitlinien für Handlungsorientierungen entwickelt. Diese sind im Einzelnen zwar nicht alle neu, geben aber eine systematische, gut begründete und damit gewinnbringende Übersicht und Anregung.

Gisela Wiesner

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Wilhelm Filla, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Leiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle in Wien, wilhelm.filla@vhs.or.at

Dr. Klaus Heuer, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, heuer@die-bonn.de

Dr. Sebastian Lerch, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Andragogik der Universität Bamberg, sebastian.lerch@uni-bamberg.de

Marco Nase, M.A. freiberuflicher Historiker (nordeuropäische und Wissenschaftsgeschichte), marco_nase@web.de

Christian H. Stifter, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs und Herausgeber der Zeitschrift „Spurensuche“, christian.stifter@vhs.at

PD Dr. Elke Theile, Privatdozentin für Erwachsenenbildung am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, elke.theile@uni-duisburg-essen.de

Prof. Dr. Anne Schlüter, Professorin am Institut für Berufs- und Weiterbildung, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, anne.schlueter@uni-due.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Brigitte Bosche, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, bosche@die-bonn.de

Prof. Dr. Dieter Gnahs, Leiter des Forschungs- und Entwicklungszentrums am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, gnahs@die-bonn.de

Benjamin Klages, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenen-/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam, bklages@uni-potsdam.de

Mona Pielorz, wissenschaftliche Referentin des wissenschaftlichen Direktors und wissenschaftliche Mitarbeiterin des Forschungs- und Entwicklungszentrum im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen, pielorz@die-bonn.de

Miriam Radtke, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, radtke@die-bonn.de

Prof. Dr. Jost Reischmann, Professor (em.) am Lehrstuhl für Andragogik der Universität Bamberg, jost.reischmann@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Richard Stang, Professor für Medienwissenschaft an der Fakultät „Information und Kommunikation“ der Hochschule der Medien Stuttgart und Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, stang@hdm-stuttgart.de

Dr. Anne Strauch, Leiterin des Programms Professionalität im Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, strauch@die-bonn.de

Prof. Dr. Gisela Wiesner, Professorin für Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung einschließlich beruflicher Bildung und Weiterbildung in Entwicklungsländern am Institut für Erziehungswissenschaften der TU Dresden, gisela.wiesner@tu-dresden.de

Gutachterinnen und Gutachter im 33. Jahrgang (2010)

Die Herausgeber des REPORT danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Begutachtung von Beiträgen, die der Zeitschrift zur Veröffentlichung angeboten wurden.

Prof. Dr. Peter Alheit, Göttingen

Dr. Heidi Behrens, Essen

Prof. Dr. Detlef Behrmann, Schwäbisch
Gmünd

Prof. Dr. Lutz Bellmann, Nürnberg

Prof. Dr. Sandra Bohlinger, Osnabrück

Prof. Dr. Helmut Bremer, Duisburg-Essen

Prof. Dr. Wolfgang Clemens, Berlin

Dr. Paul Ciupke, Essen

B. Alexander Dauner, Heidelberg

Prof. Dr. Thomas Deißinger, Konstanz

Prof. Dr. Bernd Dewe, Halle

Prof. Dr. Karin Dollhausen, Bonn

Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, Mainz

Prof. Dr. Rudolf Egger, Graz/Österreich

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hamburg

Dr. Timm C. Feld, Marburg

Dr. Julia Franz, Nürnberg

Dr. Jens Friebe, Bonn

Prof. Dr. Martha Friedenthal-Haase,
Brookline, Massachusetts/USA

PD Dr. Dieter Gnahn, Bonn

Dr. Georg Hanf, Bonn

Prof. Dr. Anke Hanft, Oldenburg

Prof. Dr. Klaus Harney, Bochum

PD Dr. Markus Höffer-Mehlmer, Mainz

Prof. Dr. Nicole Hoffmann, Koblenz

Dr. Klaus-Peter Hufer, Viersen

Dr. Susanne Huss, Klagenfurt/Österreich

PD Dr. Carola Iller, Heidelberg

Dr. Melanie Jana-Tröller, Bonn

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Bielefeld

PD Dr. Monika Kil, Bonn

Dr. Susanne Kraft, München

Prof. Dr. Katrin Kraus, Solothurn/
Schweiz

Prof. Dr. Harm Kuper, Berlin

Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer,
Augsburg

Prof. Dr. Ingrid Thea Miethe, Gießen

Dr. Regina Mikula, Graz/Österreich

Prof. Dr. Gabriele Molzberger,
Wuppertal

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Dortmund

Ass.-Prof. Dr. Halit Öztürk, Klagenfurt/
Österreich

Prof. Dr. Henning Pätzold, Mannheim

Dr. Roswitha Peters, Bremen

Dr. Norbert Reichling, Essen

Gerhard Reutter, Dortmund

Prof. Dr. Josef Rützel, Darmstadt

Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer, Münster

PD Dr. Bernhard Schmidt-Hertha,
München

Dr. Arthur Schneeberger, Wien/
Österreich

Prof. Dr. Käthe Schneider, Jena

Dr. Silke Schreiber-Barsch, Hamburg

Prof. Dr. Eckart Severing, Nürnberg

Dr. Annette Sprung, Graz/Österreich

Carmen Stadelhofer, Ulm

Prof. Dr. Richard Stang, Stuttgart

Dr. Anne Strauch, Bonn

Dr. Claudia Strobel, München

Prof. Dr. Ulrich Teichler, Kassel

Dr. Stefan Vater, Wien/Österreich

Dr. Angela Venth, Bonn

Dr. Thomas Vollmer, Bonn

Prof. Dr. Wolfgang Wittwer, Bielefeld

Prof. Dr. Andrae Wolter, Dresden

Prof. Dr. Christine Zeuner, Hamburg

Call for papers

REPORT

Heft 3/2011

Alphabetisierung/Grundbildung – Neue Perspektiven und Resultate

Die Bedeutung von Alphabetisierung und Grundbildung in nationalen wie internationalen Bildungsdebatten ist unbestritten. Eine Vielzahl der in Deutschland laufenden Projekte wird im Jahr 2010 ihre Arbeitsergebnisse präsentieren und erste Nachweise für deren erfolgreiche Implementierung in die gesellschaftliche Praxis erbringen. Wir laden Sie ein, für diese Ausgabe sowohl Beiträge zur Theorieentwicklung als auch Grundlagen für deren praktische Umsetzung einzusenden.

Genauere Auskünfte erteilen Ihnen Elke Gruber (elke.gruber@uni-klu.ac.at) oder Monika Tröster (troester@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion (thomas.jung@die-bonn.de).

Einsendeschluss für Manuskripte: 15. Mai 2011 Erscheinungstermin 1. Oktober 2011

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).