

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 Unrechts-erfahrungen 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) → kompensatorische Funktion der EB
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“ → revolutionäre Funktion der EB
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“ → entpolitisierende Funktion der EB
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 → sozial-integrative Funktion der EB
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 → gleichschaltende Funktion der „EB“
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 → demokratisierende Funktion der EB
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 → qualifizierende Funktion der EB
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 → emanzipatorische Funktion der EB
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 → Identitätstiftende Funktion der EB

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.