pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Zeuner, Christine

Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 465-479

urn:nbn:de:0111-opus-47635

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

http://www.beltz.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 51 – Heft 4
Juli/August 2005

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Christine Zeuner
Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung 465

Jutta Reich/Rudolf Tippelt
Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung.
Verstehen des realen „Bildungsverständnisses" in sozialer Differenzierung 480

Jochen Kade
Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als
Wissenskommunikation 498

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter
Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung.
Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie 513

Peter Faulstich
Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive 528

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung 543

Allgemeiner Teil

Heinz Reinders
Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen
und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz 551

Jürgen Raithel
Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher 568

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth
Thomas Gatzemann/Anja S. Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär 585

Sebastian Müller-Rolli
Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren 589

Ludwig Liegle
Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Brennpunkt 594

Damian Miller
Dorothee M. Meister (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung 597

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 601

Christine Zeuner

Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung

Zusammenfassung: *Historische Erwachsenenbildungsforschung steht im Spannungsfeld zwischen der kritischen Auseinandersetzung um Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung aus anthropologisch-sozialhistorischer Perspektive, den legitimatorischen Begründungszusammenhängen im Rahmen der Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin und interessegeleiteter Selbstvergewisserung. Dieses schlägt sich nieder in multiperspektivischen Zugangsweisen und Ansätzen und der Intensivierung historischer Forschung. In einer historisch-kritischen Orientierung ist Erwachsenenbildung nicht nur in ihrer instrumentellen Funktion zu begreifen, sondern, durch die Reflexion historisch rekonstruierbarer Alternativen, auch als Korrektiv gegenüber Legitimations- und Anpassungszwängen.*

Mit der Veröffentlichung des „Memorandums zur historischen Erwachsenenbildungsforschung" (Ciupke u.a. 2002) wird die Relevanz historischer Forschung für die Erwachsenenbildungswissenschaft hervorgehoben. Ihre Aufgabe ist es, „den erwachsenenbildnerischen Erfahrungsraum in diachroner Perspektive zu erweitern und so die gegenwärtige Praxis mit historisch realisierten anderen Möglichkeiten zu konfrontieren. Damit leistet sie einen Beitrag sowohl zur Relativierung und Modalisierung als auch zur Fundierung und Verortung gegenwärtiger Praxis" (Ciupke u.a. 2002, S. 9).

Das Memorandums skizziert in Anlehnung an das zwei Jahre zuvor erschienene „Memorandum zur Erwachsenenbildungsforschung" (Arnold u.a. 2000) den Forschungsstand der historischen Erwachsenenbildungsforschung und diskutiert weiterführende Perspektiven und Fragestellungen. Die Übernahme der thematischen Systematik[1] spiegelt Überlegungen zu Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit und es ist ein Verdienst des Memorandums, der Disziplin eine Handreichung zu Forschungsperspektiven und -strategien als Orientierung zur Verfügung zu stellen. Sie birgt den Nachteil, dass Felder der historischen Forschung, die bereits vergleichsweise intensiv bearbeitet wurden (z.B. Adressaten- und Teilnehmerforschung, internationale und vergleichende Aspekte) trotz ihres qualitativen und quantitativen Ertrags kaum berücksichtigt werden. Dafür erfahren andere Bereiche (z.B. Lernen Erwachsener; Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe) eine Gewichtung, die – zumindest zur Zeit – nicht den tatsächlichen Forschungsergebnissen entsprechen.

1 Forschungsfelder sind das „Lernen Erwachsener", „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe", „Professionelles Handeln", „Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung", „System und Politik", und, in Ergänzung zu dem 2000 veröffentlichten Forschungsmemorandum, das Feld „Wissenschaftsgeschichte". Zudem wurden zukünftige Aufgaben und Schwerpunkte historischer Erwachsenenbildungsforschung benannt und Empfehlungen ausgesprochen.

Ziel des folgenden Aufsatzes ist es, in Ergänzung zu den im Memorandum skizzierten Feldern komplementäre inhaltliche Schwerpunkte und Perspektiven der historischen Erwachsenenbildungsforschung vorzustellen (3). Den Zugang eröffnet eine Skizze zur Historiographie der historischen Erwachsenenbildungsforschung (1) und ein Abschnitt zur Frage der inhaltlichen und zeitlichen Systematisierung (2). Das abschließende Resümee wird die Ergebnisse reflektiv im Hinblick auf weitere Forschungsfragen diskutieren (4).

1. Zur Historiographie der historischen Erwachsenenbildungsforschung

1.1 Genese historischer Erwachsenenbildungsforschung

Die Etablierung historischer Erwachsenenbildungsforschung als Forschungsfeld steht im Zusammenhang mit der Genese der Erwachsenenbildung als wissenschaftlicher Disziplin. Zwar gab es bereits vor der Einrichtung von Lehrstühlen zur Erwachsenenbildung an Universitäten ab Ende der 1960er-Jahre historische Forschung zur Erwachsenenbildung (vgl. Born 1991). Sie ging von historisch interessierten Praktikern der Erwachsenenbildung, bildungsgeschichtlich interessierten Historikern, Theologen und Soziologen aus. Ihre Arbeiten sind für die Entwicklung der historischen Erwachsenenbildungsforschung bedeutsam, da sie über die Aufarbeitung von Quellen dem Identitätsfindungsprozess der Disziplin ein inhaltliches Fundament gaben, auf dem sie aufbauen konnte.[2]

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung war sich ihrer engen Verflechtung mit und Verpflichtung gegenüber der Praxis der Erwachsenenbildung immer bewusst. Die Legitimation des Fachs und die damit verbundene Identitätsfindung und -begründung wird konsensual historisch begründet:

Es wird erstens übereinstimmend festgestellt, dass die Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle im Prozess der gesellschaftlichen Demokratisierung des 19. Jahrhunderts spielte. Dabei ist das dialektische Verhältnis der Erwachsenenbildung gegenüber dem etablierten politischen System im 19. und 20. Jahrhundert hervorzuheben: Erwachsenenbildung hatte immer eine kompensatorische Funktion, indem sie auf der einen Seite den Prozess der Demokratisierung legitimatorisch unterstützte. Auf der anderen Seite hatte sie eine komplementäre Funktion, indem sie den Prozess der Demokratisierung nicht nur kritisch begleitete, sondern offensiv gegen Widerstände einforderte, eigene Entwürfe formulierte und ihre Zielsetzung individuelle wie kollektive Aufklärung, Mündigkeit und Urteilsfähigkeit mit einschloss (vgl. Pöggeler 1985).

2 Bis heute widmen sich neben Erwachsenenbildungswissenschaftlern auch Wissenschaftler anderer Disziplinen, nicht-universitäre Einrichtungen, Vereine und interessierte Praktiker der historischen Erwachsenenbildungsforschung, sodass das Feld multiperspektivisch bleibt und sich stark ausdifferenziert hat.

Daraus folgt zweitens, dass der Ursprung der Erwachsenenbildung primär in der Arbeiterbildungsbewegung des 19. Jahrhunderts zu sehen ist, die die Emanzipationsbestrebungen der Arbeiterbewegung unterstützte. Ähnlich sind die Emanzipationsbestrebungen des Bürgertums Ende des 18. Jahrhunderts und der Frauen Anfang des 20. Jahrhunderts einzuschätzen. Sie setzten sich jeweils gegen den Ausschluss von Bildung und von politischen Rechten zur Wehr.

Drittens hatte die Erwachsenenbildung immer (z.B. im Rahmen der Arbeiter- und Handwerkerbildung, der Frauenbildung) eine kompensatorische Funktion für das ökonomische System, indem sie notwendige anwendbare und verwertbare berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelte. Die beginnende Industrialisierung im 19. Jahrhundert führte zu steigenden Qualifikationsanforderungen an die an- und ungelernte Arbeiterschaft. Die erst ab 1860 eingeführte öffentliche Pflichtschule und die restriktiven beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten erschwerten der Arbeiterschaft den Erwerb der verlangten Qualifikationen. Dies führte neben dem Aufbau politisch motivierter Arbeiterbildung zu systematischen beruflichen Fortbildungsangeboten durch und für die Arbeiterschaft (vgl. Birker 1973).

Die Konstitutionsbedingungen der Erwachsenenbildung in Deutschland, deren kompensatorische und komplementäre Funktion – jeweils bezogen auf den gesellschaftlich-politischen wie ökonomischen Kontext – individuelle, kollektive und öffentliche Interessen mit einbezog, führte zum Aufbau eines pluralen Erwachsenenbildungsangebots. In seiner organisierten und institutionalisierten Form übernahm es eine Komplementärfunktion zum Schulsystem und hat sich historisch gesehen in freie und gebundene Angebotsstrukturen differenziert.

1.2 Zielsetzungen historischer Erwachsenenbildungsforschung

Sinn und Zielsetzungen historischer Erwachsenenbildungsforschung wurden seit den 1970er-Jahren intensiv diskutiert (vgl. Künzel 1974; Tietgens 1985). Dabei bewegen sich Begründungen für die Beschäftigung mit Geschichte zwischen legitimatorischen auf der einen und anthropologisch-sozialhistorischen Erklärungen auf der anderen Seite. Der legitimatorische Charakter erklärt sich aus der Genese der Erwachsenenbildung als wissenschaftlicher Disziplin seit den 1970er-Jahren. Die Beschäftigung mit der eigenen Geschichte sollte zu Selbstvergewisserung und Identitätsfindung beitragen. Als Zielsetzungen wurden formuliert: die Schließung von Forschungslücken, eine Korrektur überholter Forschungsergebnisse, die distanzierte Aufarbeitung vergangener Erwachsenenbildungstheorien und -erfahrungen und die Nutzbarmachung der Ergebnisse für die Durchdringung gegenwärtiger Aufgaben (Künzel 1974, S. 285).

Ein weitergehendes Verständnis von Geschichte als rekonstruktivem Sinnverstehen anthropologisch-sozialhistorischer Zugang geht von der Prämisse des Menschen als geschichtlichem Wesen aus, seiner Gebundenheit an die Geschichte und die Veränderbarkeit der Welt durch Geschichte (vgl. Dux 1982). So bedeutet auch für eine wissenschaftliche Disziplin die Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte rekonstruktives Sinnverste-

hen. Es wird nicht erwartet, dass die Beschäftigung mit Geschichte eine direkte Übertragbarkeit von Prinzipien/Theorien/Praxen in die Gegenwart zulässt. Vielmehr soll eine kritische sozialgeschichtliche Aufarbeitung der Erwachsenenbildung nach ihren Bedingungs- Kausal-, Funktions- und Wechselwirkungsverhältnissen fragen: „Kritisch-historische Analysen fördern nicht nur das Sinnverstehen von tradierten Strukturen und Problemen, sondern eröffnen auch die Möglichkeit zu einem reflektiertem Abwägen zwischen Distanzierung und Bewahrung von in der Vergangenheit Vorgefundenem bzw. historisch kontinuierlich Gewordenem“ (Büchter 1999, S. 38-39).

Historische Erwachsenenbildungsforschung ist im Spannungsfeld beider Ansätze zu verorten: sie hatte immer das Ziel der Schließung von Forschungs- und Wissenslücken, der Selbstvergewisserung vermittelt über die eigene Vergangenheit. Eine produktive Aneignung von Ergebnissen historischer Erwachsenenbildungsforschung durch die aktuelle Erwachsenenbildungsforschung mit der Zielsetzung rekonstruktiven Sinnverstehens und kritischer Auseinandersetzung mit der Gegenwart ist in Ansätzen auszumachen.

1.3 Historiographie in der Kritik

Kritik an der Historiographie der Erwachsenenbildung wurde in den 1980er-Jahren vor allem von Horst Dräger formuliert, der die These aufstellte, die historische Erwachsenenbildungsforschung sei sich nicht schlüssig über ihre Funktion und stelle in der Tendenz nicht historische Realität dar, „sondern nur eine Auswahl historischer Ideen als Gegenstand der Geschichte“ (Dräger 1984, S. 77). Dies habe Verzerrungen historischer Darstellungen von Erwachsenenbildung zur Folge, die ein realistisches Bild gar nicht erst entstehen ließen: „Die historische Forschung stellte sich dar als der interpretative Bericht über für gültig gehaltenen Paradigmata der Vergangenheit, und die Historie wurde zum Substitut gegenwartsbezogener Bildungsphilosophie und Theoriearbeit“ (ebd.).

Es kann hier nicht geprüft werden, inwiefern Drägers Kritik berechtigt ist. Die Bandbreite historischer Forschung, die bereits zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung zugänglich war, lässt allerdings fragen, auf welche Quellen und Ergebnisse der historischen Forschung sich Dräger bezieht und damit verbunden, welchen Begriff von Volks- und Erwachsenenbildung er seinen Ausführungen zu Grunde legte.

Drägers Überlegungen sind insofern von Bedeutung, als er darauf hinweist, dass historisch Forschende innerhalb ihrer Forschungsfelder über Forschungsfragen immer Selektionen vornehmen (müssen). Wichtig ist ihre methodische Begründung und reflektierende Interpretation, sodass Rezipienten die Selektionsprozesse in ihrer Genese und Begründung nachvollziehen können. Ziel ist die Schärfung der Urteilsfähigkeit sowohl der Forschenden als auch der Lernenden/Lesenden zur Reichweite historischer Forschungen.

2. Inhaltliche und zeitliche Systematisierung der historischen Erwachsenenbildungsforschung

Die Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung setzt die Klärung des Begriffs Erwachsenenbildung, des berücksichtigten Zeitraums und inhaltlich begründeter Forschungszugänge voraus, um einen strukturellen und organisatorischen Rahmen zu setzen. Ausgangspunkt der Erwachsenenbildung ist die Lernfähigkeit des Menschen als anthropologische Grundkonstante seines Lebens. Lernen wird nicht primär instrumentell gesehen, im Sinne (erzwungener) Anpassung des Menschen an politische, technologische, ökonomische Verhältnisse und an das soziale Umfeld, sondern als menschliche Eigenschaft, personale wie gesellschaftliche Mündigkeit und Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, entsprechende Möglichkeiten zu eröffnen, ohne gleichzeitig Restriktionen aufrecht zu erhalten bzw. zu legitimieren, die die Menschen an der freien Entfaltung ihrer Lerninteressen hindern (vgl. Schulenberg 1980). In diesem Sinn kann zwischen einem weiteren und einem engeren Begriff der Erwachsenenbildung unterschieden werden: Im weiteren als „Lernen Erwachsener" schließt sie alle Lernbemühungen ein. Diesem Aufsatz liegt ein Erwachsenenbildungsbegriff im engeren Sinn zu Grunde, der sich auf organisierte Formen des Lernens bezieht.[3] Der in der vorliegenden Darstellung berücksichtigte Zeitraum orientiert sich an den Ergebnissen der historischen Erwachsenenbildungsforschung und an der Geschichte der organisierten Erwachsenenbildung, die an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert beginnt. Der Endpunkt wird in der Regel[4] 1970 gesetzt, der Zeitraum von 1945 bis 1970 wird als Zeitgeschichte betrachtet. Die Phaseneinteilung orientiert sich an der der allgemeinen Geschichtsschreibung, also Erwachsenenbildung während der Aufklärung, im Vormärz, im Kaiserreich, in der Weimarer Republik und nach 1945.

Der historiographische Zugang zur Erwachsenenbildung entspricht weitgehend den Forschungszugängen, die Tenorth (2002) für die Erziehungswissenschaft als ideengeschichtlich, sozialgeschichtlich und international-vergleichend charakterisiert. Dabei liegt der Schwerpunkt historischer Erwachsenenbildungsforschung auf einer sozialhistorischen Perspektive, die mit dem historischen und gesellschaftlichen Stellenwert, den die Erwachsenenbildung in ihrer Rolle als Unterstützerin und engagierte Kritikerin der gesellschaftlichen Veränderungen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert hatte, begründet wird.

Allerdings wäre es verkürzt, die Systematisierung historiographischer Zugänge zur Erwachsenenbildung auf die genannten zu beschränken. Unter der Prämisse, Erwachsenenbildung als Teil der Sozial- und Kulturgeschichte zu begreifen, lassen sich, analog zum politischen System, normativ begründete Richtungen und Standpunkte innerhalb der Erwachsenenbildung ausmachen, die zu einer zweiten, komplementären Systematik

3 Zur sozialhistorischen Genese der Begriffe Volksbildung/Erwachsenenbildung/Weiterbildung vgl. Röhrig (1991).

4 Die Historiographie der Erwachsenenbildung der DDR endet, analog zur politischen Periodisierung, 1991.

führten. Bürgerlich-liberale, sozialistische und christliche Ansätze der Erwachsenenbildung entsprachen der allgemeinen gesellschaftlichen Struktur und wurden von ihren Anhängern in den unterschiedlichsten Ausprägungen vertreten und auch in der Forschung entsprechend übernommen.

Ein dritter systematischer Zugriff orientiert sich an Epochen oder – entsprechend dem Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung – an inhaltlich definierten, problemorientierten Forschungsfeldern.

Jeder Zugang hat methodische Vor- und Nachteile: sozialgeschichtliche, epochenbezogene Ansätze stützen sich auf leichter zugängliche Quellen, gleichzeitig suggerieren sie eine Vollständigkeit der erhobenen Daten, die bei der Komplexität des Forschungsfeldes nicht gegeben sein kann. Problemorientierte Ansätze wirken ebenfalls selektiv, was teilweise durchaus reflektiert und problematisiert wird. Dem Vorwurf, über eine bewusste Selektion Zusammenhänge zwischen Forschungsfeldern und sozialem Kontext auszublenden, werden sie allerdings verstärkt ausgesetzt.

3. Erträge der historischen Erwachsenenbildungsforschung

3.1 Erster Zugang: Handbücher und Monographien zur Geschichte der Erwachsenenbildung

Will man sich einen Überblick über die Geschichte der Erwachsenenbildung verschaffen, ist ein Zugang die Rezeption von Handbüchern und Monographien. Eine der ersten Monographien zur historischen Erwachsenenbildung wurde 1924 von Robert von Erdberg veröffentlicht. Sie prägte mit ihren Setzungen – den Beginn der Erwachsenenbildung 1870 zu verorten und ihre Entwicklung vor allem aus einer Kritik an der sog. „Alten Richtung“ darzustellen und interpretieren – die Historiographie der 1920er-Jahre. Die seit den 1970er-Jahren veröffentlichten Arbeiten erweitern die Perspektive. Beispielsweise verfolgt das 1975 von Franz Pöggeler herausgegebene Handbuch im ersten Teil einen epochenbezogen Ansatz vom Mittelalter bis zur Gegenwart, im zweiten Teil werden Themenfelder systematisch bearbeitet. Problematisch an diesem Zugang ist, dass die Darstellung der Epochen, Ideengeschichte und Institutional- und Organisationsformen nicht auf innere Zusammenhänge und Wechselwirkungen hin untersucht und eingeordnet werden.

Die zur Zeit umfassendste Monographie zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland wurde 2001 von Josef Olbrich vorgelegt, der ebenfalls einen epochalen Zugang wählt und dabei die sozialhistorische Bedingtheit und Differenzierung der Ansätze und Richtungen der Erwachsenenbildung berücksichtigt. Einen problemorientierten Zugang wählt Wolfgang Seitter (2000). Ihm gelingen einerseits interessante Perspektiven, indem er nicht nur Ausprägungen organisierter Erwachsenenbildung berücksichtigt, sondern auch Lernarrangements und subjektive Aneignungsformen. Gleichzeitig führt der problemorientierte Ansatz zur inhaltlichen Ausgrenzung wichtiger Teilbereiche der Erwachsenenbildung, die nicht begründet wird.

3.2 Erträge ideengeschichtlicher Forschung

Obwohl eine in sich konsistente und zusammenhängende Ideengeschichte der Erwachsenenbildung noch nicht vorliegt – z.B. in Form einer analytischen Begriffsgeschichte von Volksbildung/Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ihrer jeweils zugrunde liegenden Prämissen und Kontextualisierungen oder eine Geschichte des Bildungsbegriffs (vgl. Röhrig 1988) –, existieren mittlerweile Abhandlungen zu unterschiedlichen Aspekten und Facetten einer zukünftigen Ideengeschichte der Erwachsenenbildung.

Primär konzentrieren sich diese auf die Zeit der Weimarer Republik. Betrachtet werden Phänomene oder Bewegungen, die für die damalige Volksbildung, aber auch die Entwicklung der Demokratie sinnstiftend erschienen. So wurde die Arbeitsgemeinschaft einerseits als methodisch-didaktischer Ansatz verstanden (Wunsch 1986), sie transportierte ähnlich wie die „Gemeinschaft" (Hoffmann 1995) als sinnstiftenden Gehalt die Idee des nationalen Zusammenwachsens als Zielsetzung der Volksbildung.

Anhandlungen zur Neuen Richtung und Theorie der Volksbildung und zum Hohenrodter Bund (Laack 1984) sind ebenfalls eher ideen- als zeitgeschichtlich zu verstehen, indem sie Beweggründe und ideelle Zielsetzungen der Neuen Richtung und der Mitglieder des Hohenrodter Bundes in den Vordergrund stellen. Eine Sonderstellung nimmt Werner Pichts „Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland" (1936/1950) ein. 1936 vollendet, 1950 veröffentlicht, legt es Stand und Perspektiven der bürgerlich-liberalen Volksbildung dar. Eine Rezeptions- und Wirkungsgeschichte zu diesem Buch existiert nicht, es ist aber anzunehmen, das es in den 1950er-Jahren von angehenden Erwachsenenbildnern zur Kenntnis genommen wurde. Diese frühen historischen Aufarbeitungen der Neuen Richtung der Weimarer Republik waren Ausgangspunkt für Drägers Kritik an der Reproduktion von Ideen anstelle eigenständiger Theoriearbeit (vgl. 1.3). Veröffentlichungen der letzten Jahre relativieren diese Wahrnehmung (z.B. Tietgens 2001).

3.3 Erträge sozialhistorischer Forschung

Forschungsfelder, die intensiv unter sozialhistorischen Aspekten bearbeitet werden, sind Adressaten- und Teilnehmerforschung, hier insbesondere Arbeiten zur Frauenbildung (3.3.1); berufliche Weiterbildung in historischer Perspektive (3.3.2) und die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR (3.3.3).[5]

5 Da es nicht die Aufgabe eines solchen Aufsatzes sein kann, einen umfassenden Überblick über den Stand der Forschung zu geben, werden im Folgenden exemplarisch einige Ansätze der sozialhistorischen Forschung zur Erwachsenenbildung im engeren Sinn (vgl. Kap. 2) herausgegriffen, zu denen bisher in der Erwachsenenbildungsliteratur ein historisch-orientierter Überblick fehlt (z.B. Frauen) oder Themen, die von der Erwachsenenbildung eher marginalisiert werden (berufsbezogene Weiterbildung; DDR-Forschung). Die Auswahl soll keine Vollständigkeit suggerieren; ausgelassen werden Forschungsfelder, zu denen im Memorandum ausführliche Abschnitte vorliegen (Institutionen/Organisationen; Politik und Erwachsenenbildung, Professionalisierung).

3.3.1 Adressaten- und Teilnehmerforschung

Adressaten- und Teilnehmerforschung unter sozialhistorischer Perspektive geht aus von der historischen Gegebenheit des Ausschlusses bestimmter Bevölkerungsgruppen vom oder des erschwerten Zugangs zum Bildungssystem, wie von Frauen, Arbeitslosen, der Arbeiterschaft. Interesse ist es, Konstitutionsbedingungen ihres Zugangs zur Bildung aufzuzeigen. Es geht weniger um Defizitzuschreibungen als vielmehr um die Frage, wie sich die politische und gesellschaftliche Emanzipation, deren Verwirklichung nur in Verbindung mit der Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen zu erwarten war, in Verbindung mit Bildung durchsetzen ließ (vgl. Zeuner 1999a).

Die ersten historischen Forschungen nach dem zweiten Weltkrieg widmeten sich primär der Geschichte der Bildungsbestrebungen der Arbeiterschaft und seit den 1990er-Jahren der der Frauen. Sowohl die Arbeiter- als auch die Frauenbildungsbewegung wurde begriffen als Teil des Kampfes um gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe und war daher immer in sozial- und kulturhistorische Aspekte eingebettet.

Die Erforschung und Interpretation besonderer Bildungsangebote für Frauen im Rahmen der historischen Erwachsenenbildungsforschung ist seit Beginn der 1990er-Jahre intensiviert worden. Bis heute existiert allerdings keine zusammenhängende Geschichte der Erwachsenenbildung über Frauen als Protagonistinnen bzw. Adressatinnen. Die Vielfalt der Frauenbildung wird dokumentiert in dem Sammelband von Ciupke u.a. (2001) und demonstriert gleichzeitig die Lückenhaftigkeit des Themas.

Zahlreiche Arbeiten zu Einzelaspekten, die systematisch den Darstellungen der Erwachsenenbildung entsprechen, zeigen das weite Spektrum der Frauenforschung: So beschäftigt sich Eggemann (1997) mit speziellen Angeboten von Frauen für Frauen in Institutionen der Erwachsenenbildung während der Weimarer Republik ebenso wie Reimers (2003) in ihrer Arbeit zur Thüringer Volkshochschule. Deutlich wird, dass Frauenbildung immer im Spannungsfeld zwischen der erwarteten Rolle der Frauen als Hausfrauen, Mütter und Erzieherinnen auf der einen und individuellen und politischen Emanzipationsansprüchen auf der anderen Seite changierte, und dies auch von den Protagonistinnen entsprechend artikuliert und in der Praxis berücksichtigt wurde.

Die Beschäftigung mit Frauenbildung in der Zeit der Weimarer Republik hat einen weiteren Schwerpunkt in der historischen Biografieforschung, in der es um das Wirken einzelner Frauen, ihren Einflussbereich, ihre institutionelle Anbindung sowie ihre theoretische Verortung und Zielsetzung geht. Beispiel hierfür ist die Monographie zur Leiterin der Frauenabteilung der Stuttgarter Volkshochschule (Recknagel 2002). Aufsätze zu der Leipziger Volksbildnerin Gertrud Hermes (Zeuner 1996; Flaig 1998), zur Mitbegründerin der Frankfurter Volksbundes Else Epstein (Zeuner 1999) und der Leiterin der Volkshochschule Hannover Ada Lessing (Wollenberg 2001). Für Rosa Luxemburg, Clara Zetkin und Anna Siemsen als sozial und politisch engagierten Frauen hatte der Kampf um Bildung einen besonders hohen Stellenwert (Faulstich/Zeuner 2001).

Die Arbeiten weisen auf einen erweiterten Erkenntnisgewinn durch biografische Forschungsansätze hin, der vielfältige Quellen wie Texte, Programme von Einrichtungen, Bildungsangeboten aber auch Briefe, Fotografien und (auto-)biografische Äuße-

rungen berücksichtigt. Sie zeigen aber auch, dass nicht für alle Frauen die „Frauenfrage" im Vordergrund stand, sondern dass sie Bildung im Sinn von Aufklärung als Menschenrecht ansahen, unabhängig vom Geschlecht.

Schwerpunkt der historischen Arbeiten zur Erwachsenenbildung für Frauen ist die Zeit der Weimarer Republik, aber auch für den Nationalsozialismus (Dannemann 1994) und die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg liegen zur Frauenforschung Ergebnisse vor (z.B. Ziegler 1997). Deutlich sind die Desiderate: so existieren kaum systematische Arbeiten zur Teilnehmerinnenforschung, zur (bildungs-)theoretischen Begründung von Frauenbildung und zur beruflichen Fort- und Weiterbildung.

3.3.2 Berufliche/betriebliche Weiterbildung

Historische Forschung zur beruflichen Weiterbildung hat sich als eigenständiger Forschungsstrang ebenfalls erst in den letzten 20 Jahren etabliert. Die zögerliche Annäherung an das Thema lag unter anderem an der ursprünglichen Haltung der Erwachsenenbildung, berufsbezogene Ansätze der Weiterbildung als utilitaristisch zu stigmatisieren. Die – notwendigerweise auch verwertungsorientierte Perspektive beruflicher Weiterbildung – widersprach tradierten Vorstellungen bürgerlich-liberaler Erwachsenenbildung, die ihre primäre Zielsetzung in Persönlichkeitsbildung und Selbstaufklärung unter Aneignung entsprechender kultureller Werte und Traditionen sah. Eine solchermaßen ideologisierte Perspektive verstellte den Blick für das Feld der beruflichen Weiterbildung unter Ausgrenzung der Arbeitswelt, obwohl sie in industrialisierten Gesellschaften konstitutiver Teil menschlicher Lebenswelt ist.

Frühe Ansätze historischer Forschung zur beruflich/betrieblichen Weiterbildung widmeten sich zunächst in Form von Sichtung und Bestandsaufnahmen der beruflichen Weiterbildungsangebote, verbunden mit ersten Versuchen einer Systematisierung und Reflexion ihrer Genese (Arlt 1975). Ihre Entstehung, die bis in das 19. Jahrhundert zurück verfolgt wurde, hatte danach ihren Ursprung in Industrialisierung und fortschreitender Modernisierung, die einen allgemeinen Anpassungsdruck auf Betriebe und Arbeiter erzeugte.

Dieser Ursprung betrieblicher Weiterbildung ist generell anerkannt und dient als Ausgangspunkt historischer Forschungen. Mittlerweile hat sich die historische Berufs- und Weiterbildungsforschung sehr stark differenziert. Protagonisten der Forschung sind Berufspädagogen, die an der Schnittstelle von Berufspädagogik und beruflicher Weiterbildung arbeiten, Zeithistoriker, Berufs- und Arbeitssoziologen, Erwachsenenbildner.

Im Mittelpunkt stehen Forschungen zur Entwicklung betrieblicher Weiterbildung in der Weimarer Republik (Büchter 2005), dem Nationalsozialismus (Kipp 1995; Müglich 1996) und den Anfängen in der Bundesrepublik (Zeuner 2000). Dabei wird von einem Begriff der beruflichen Weiterbildung ausgegangen, der sie nicht auf institutionalisierte und organisierte Angebote reduziert, sondern auch Lernprozesse wie arbeitsintegriertes Lernen, Einarbeitung, Unterweisung am Arbeitsplatz usw. mit einbezieht (Büchter 1999). Teilweise werden die Übergänge zwischen arbeitsbezogener Weiterbildung und

personaler/politischer/gesellschaftlicher Bildung fließend, wenn man an Vorlesestunden für Arbeiter in Manufakturen und Fabriken denkt.

Einen Zugang zum Feld historischer beruflicher Weiterbildungsforschung eröffnete aus der Sicht der Erwachsenenbildung Joachim Dikau (1968) mit einer Untersuchung zur Entwicklung beruflicher Bildungsangebote durch Volkshochschulen von ihren Anfängen bis in die 1960er-Jahre. Regionalstudien zur Entwicklung von Erwachsenenbildungslandschaften berücksichtigen die Institutionalisierung beruflicher Weiterbildungsangebote mit der Zielsetzung, den verengenden Blick auf Volkshochschulen aufzuheben und die Vielfalt der Erwachsenenbildung zu verdeutlichen (z.B. Prager 1960; Drescher 1995).

3.3.3 DDR-Forschung

Eine Einordnung der DDR-Forschung erweist sich als schwierig: ihre Ergebnisse sind bis 1989 nicht als historisch, sondern als vergleichend einzustufen. Horst Siebert legte eine Monographie zur Erwachsenenbildung in der DDR (1970) und einen Vergleich der Erwachsenenbildungssysteme beider Staaten vor (Siebert 1971).

Mittlerweile wurden retrospektive Arbeiten zur Erwachsenenbildung der DDR veröffentlicht, die ihre Pluralität in der Praxis spiegeln: so haben Gieseke und Opelt (2003) die Entwicklung der Dresdner Volkshochschule von 1945 bis 1997 als Institutionalgeschichte aufgearbeitet. Opelts (2004) ideengeschichtliche Untersuchung zur Strukturbildung der Volkshochschule in der SBZ/DDR hat das Ziel, über die Erschließung neuer Quellen, Archivalien und Zeitzeugeninterviews die administrativen und programmatischen Vorgaben an die Erwachsenenbildung zur Strukturierung der Gesellschaft aufzuzeigen. Weitere Arbeiten beschäftigen sich mit der Entwicklung der politischen Bildung in der Evangelischen Kirche der DDR (Rothe 2000), zur Kulturarbeit (Pralle 1994) oder der Erwachsenenbildung im Rahmen der Betriebspädagogik (Schmelzer 2001).

Die Autorinnen und Autoren der neueren Untersuchungen zu historischen Aspekten der Erwachsenenbildung in der DDR sind oft selbst in der DDR aufgewachsen und waren dort in der Erwachsenenbildung tätig. So ist die Perspektive häufig die einer Selbstvergewisserung und kritischen Einschätzung eigenen Erlebens. Der gleichzeitig reflektierende und distanzierte Blick bereichert die historische Erwachsenenbildungsforschung, denn die Erschließung bisher unzugänglicher Quellen vermittelt Erkenntnisse über das System der Erwachsenenbildung in der DDR komplementär zu den bisher vorliegenden zeithistorischen Arbeiten zur Entwicklung der westdeutschen Erwachsenenbildung nach dem zweiten Weltkrieg.

3.4 Erträge historisch-internationaler und vergleichender Forschung

In der westdeutschen Erwachsenenbildungsforschung wurden, nach einigen frühen Untersuchungen in den 1920er-Jahren, seit den 1950er-Jahren internationale und vergleichende Forschungsarbeiten verfasst, deren methodische Zugänge von subjektiv-impres-

sionistischen Berichten beschreibender Auslandspädagogik über objektiv-deskriptive Ländermonographien bis zu analytischen Vergleichen von Bildungssystemen und ihren Teilbereichen reichen. Als Ertrag historischer Forschung in internationaler oder vergleichender Perspektive werden zum einen Aufschlüsse über die Bedingungen und Organisation von Bildungssystemen anderer Länder erwartet. Zum anderen soll die internationale Perspektive im Sinne kritisch rekonstruktiven Sinnverstehens (vgl. 2) ein Bewusstsein über die historischen Traditionen, die Relativität des eigenen Standpunkts und der eigenen Erfahrungen erzeugen. So können historisch-vergleichende Arbeiten, die die organisatorische und strukturelle Typik von Erwachsenenbildungsangeboten und ihrer Inanspruchnahme für einzelne Länder in ihrem Entstehungskontext politischer, sozialer und kultureller Bedingungen klären, zum Verständnis aktueller Problemlagen, Institutionalisierungsformen und Transformationsprozessen beitragen. Beispiele hierfür sind die Arbeit von Seitter (1993) zu Systembildungsprozessen spanischer und deutscher Volksbildung zwischen 1850 und 1920, Wörmann (1985) zur Entwicklung akademischer Arbeiterbildung in Großbritannien und Deutschland sowie Zeuner (1991) zur Entwicklung akademischer Arbeiterbildung in den USA und Deutschland. Länderübergreifende Beziehungen zwischen Großbritannien und Deutschland auf der Ebene gegenseitiger theoretischer Rezeption wie einer tradierten Austauschkultur werden von Friedenthal-Haase u.a. (1991) und Meilhammer (2000) thematisiert. Ländermonographische Darstellungen konzentrieren sich auf spezifische Entwicklungen/institutionelle Ausprägungen, die Einfluss auf die Erwachsenenbildung in Deutschland genommen haben: die Universitätsausdehnungsbewegung in England (Künzel 1974a) oder die dänischen Heimvolkshochschulen (Behrend/Lochner 1966).

Die quantitativ gesehen eher bescheidenen Resultate historisch-vergleichender Forschung sind auf verschiedene Ursachen zurückzuführen: Probleme ergeben sich aus schwierigen Zugängen zu einem sehr heterogenen Forschungsfeld, dessen Kontext jeweils berücksichtigt werden muss (Tradition, Kultur und Selbstverständnis der politischen Systeme und Bildungssysteme, in die das jeweilige Erwachsenenbildungssystem eingebettet ist), terminologischen Problemen (z.B. muss das in Deutschland historisch gewachsene Begriffsfeld Erwachsenenbildung jeweils im nationalen historischen Kontext wie in Relation zu anderen Ländern geklärt werden) sowie sprachlichen Einschränkungen (der Forschenden).

4. Perspektiven historischer Bildungsforschung

Historische Erwachsenenbildungsforschung zeichnet sich, positiv formuliert, durch Multiperspektivität und inhaltliche Vielfalt aus. Negativ formuliert sind Zerfaserung und Disparität zu konstatieren. Die vorliegenden Untersuchungen signalisieren die Weite des Forschungsfeldes, der methodischen Zugänge und die Desiderate. Letztere können, in Anlehnung an Pöggeler (1985) und das Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung für die folgenden, ausgewählten Forschungsfelder ausgemacht werden:

- Epochenbezogene Forschung: die Frühzeit der Erwachsenenbildung von der Aufklärung bis 1870 ist bisher nur für das Feld der Arbeiterbildung gründlicher aufgearbeitet, über Ansätze bürgerlicher Volksbildung ist wenig bekannt. Ebenfalls nur in Ansätzen bearbeitet ist die Zeit der Re-education, vor allem für die französische und die russische Zone.
- Regionalforschung: Rekonstruktion von Entstehungsbedingungen und -zusammenhängen von Erwachsenenbildungsstrukturen im Kontext (bildungs-)politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklungen.
- Organisations- und Institutionenforschung: Darstellung der historischen Entwicklung von Institutionentypen (z.B. Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, kirchlichen Akademien, Einrichtungen der politischen Bildung) und der dazugehörigen Verbände, deren Arbeit für die Konstituierung der Praxis der Erwachsenenbildung und ihre bildungspolitische Wahrnehmung eine große Rolle spielte.
- Adressaten- und Teilnehmerforschung: systematische quantitative wie qualitative Aufbereitung vorhandener Quellen zur Teilnahme; Sekundäranalysen im Sinne von Wirkungsforschung bezogen auf die großen „Leitstudien" zu Erwachsenenbildung und gesellschaftlichem Bewusstsein der 1960er- und 1970er-Jahre.
- Internationale und vergleichende Forschung: Angesichts des Zusammenwachsens Europas könnten ideengeschichtlich orientierte historische Arbeiten zu gegenseitigem Verständnis kultureller und traditioneller Vielfalt der Bildungssysteme beitragen um die mögliche Friktionen bei der Harmonisierung der Bildungssysteme transparenter zu machen.
- Historische Forschungen zu den Bereichen „Lernen und die Aneignung von Wissen" aus einer subjektorientierten Perspektive, zur Wissenschaftspolpularisierung, zu nicht-institutionalisierten Bildungsbemühungen und -interessen Erwachsener bedürfen der grundlegenden Sichtung von Quellen, Systematisierung und Aufarbeitung, um das Spektrum des Gesamtfeldes abzudecken.

Soll historische Erwachsenenbildung einen Beitrag zum kritischen Sinnverstehen der Disziplin leisten, kann die Rekonstruktion von Generierungszusammenhängen einen Reflexionshorizont für die aktuelle Erwachsenenbildung bereitstellen. In einer historisch-kritischen Orientierung ist Erwachsenenbildung nicht nur in ihrer instrumentellen Funktion zu begreifen, der vor allem kompensatorische Aufgaben zufallen. Vielmehr kann Erwachsenenbildung angesichts historischer Alternativen die gegenwärtige Wirklichkeit – nicht nur der Erwachsenenbildung – mit Perspektiven konfrontieren, die Denk- und Handlungsmöglichkeiten zum Widerstand gegen von außen (Politik, Wirtschaft) und innen (Erwachsenenbildung, Bildungssystem) gesetzte Legitimations- und Anpassungszwänge eröffnen.

Literatur

Arlt, F. (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung durch Unternehmensorganisationen. In: Pöggeler, F. (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 4. Stuttgart: Kohlhammer, S. 276-287.

Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl von Rein, E./Schlutz E. (2000): Forschungsmemorandum zur Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: DIE.

Behrend, H./Lochner, N. (1966) Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschulen in Dänemark. Osnabrück: Verlag A. Fromm.

Birker, K. (1973): Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840-1870. Berlin: Colloquium Verlag.

Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Büchter, K. (1999): Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. In: Hendrich. W./Büchter K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrung und Widersprüche in Theorie und Praxis. München: Hampp, S. 32-51.

Büchter, K. (2005): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919 – 1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. Berlin: Wissenschaftsverlag.

Ciupke, P./Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.) (2001): Zwischen Emanzipation und „besonderer Kulturaufgabe der Frau". Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen: Klartext.

Ciupke, P./Gierke, W./Hof, C./Jelich, F.-J./Seitter, W./Tietgens, H./Zeuner. C. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn: DIE.

Dannemann, G. (1994): Von der Frauenbildung zu Frauenschulung im Nationalsozialismus. Oldenburg: Universität 1994.

Dikau, J. (1968): Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule. Weinheim: Beltz.

Dräger, H. (1984): Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./ Tietgens, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart: Klett, S. 76-92.

Drescher, J. (1995): „Wer mehr kann, kommt voran". Berufliche Fort- und Weiterbildung in den 50er Jahren am Beispiel Hamburg. Ein Beitrag zur westdeutschen Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt a.M.: Lang.

Dux, G. (1982): Die Logik der Weltbilder. Sinnstrukturen im Wandel der Geschichte. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Eggemann, M. (1997): Die Frau in der Volksbildung 1919-1933. Wege zur Emanzipation? Frankfurt a.M.: dipa Verlag.

Erdberg, R.v. (1924): Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen. Berlin: Arbeitsgemeinschaft.

Faulstich, P./Zeuner, C. (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement – historisch-biographische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann.

Flaig, D. (1998): Gertrud Hermes. – Leben und Werk einer Erwachsenenbildnerin. Oldenburg: Universität.

Friedenthal-Haase, M./Zellhuber-Vogel, P. (1991): Deutsch-britische Beziehungen in der Erwachsenenbildung. Köln: Böhlau.

Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Dresdener Volkshochschule 1945 bis 1997. Opladen: Leske + Budrich.

Hoffmann, D. (1995): Gemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung. Historische Analyse und Perspektive für die Praxis. Frankfurt a.M.: Lang.

Kipp, M. (1995): Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich. In: Kipp, M./Müller-Kipp, G. (Hrsg.): Erkundungen im Halbdunkel: Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 227-249.

Künzel, K. (1974): Geschichtsforschung und historisches Bewusstsein in der Erwachsenenbildung. In: Knoll, J.H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 280-302.

Künzel, K. (1974a): Universitätsausdehnung in England. Stuttgart: Klett.

Laack, F. (1984): Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meilhammer, E. (2000): Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1919. Köln: Böhlau.

Müglich, H. (1996): Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich. Frankfurt: Lang.

Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Bonn.

Opelt, K. (2004): Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Picht, W. (1936/1950): Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland. Braunschweig: Westermann.

Pöggeler, F. (Hrsg.) (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 4. Stuttgart: Kohlhammer.

Pöggeler. F. (1985) Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung als Aufgabe und Gegenstand der andragogischen Historiographie. In: Schlutz E./Siebert H. (Hrsg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bremen: Universität 1985, S. 246-262.

Prager, H. (1960): Erwachsenenbildung in der Industriestadt Marl. Dortmund: Wulff & Co.

Pralle, E. (1994): Kulturarbeit als Bestandteil sozialkritischer Erwachsenenbildung in der DDR. Egelsbach: Hänsel-Hohnhausen.

Recknagel, A.-C. (2002): „Weib, hilf dir selber!“ Leben und Werk der Carola Rosenberg-Blume. Stuttgart: Hohenheim.

Reimers, B.I. (2003): Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919 – 1933. Essen: Klartext.

Röhrig, P. (1988): „Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 347-368.

Röhrig, P. (1991): Erwachsenenbildung. In: C. Berg (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870 – 1918. München: Beck, S. 441-471.

Rothe, A. (2000): Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR und ihr Beitrag zur politischen Bildung. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Schmelzer, G. (2001) Zur Erwachsenenbildung in der DDR aus der Sicht der Betriebspädagogik. Berlin: Gesellschaftswissenschaftliches Forum 2001.

Schulenberg, W. (1980): Soziologische Aspekte der Legitimationsproblematik in der Erwachsenenbildung. In: Olbrich J. (Hrsg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 18-34.

Seitter, W. (1993): Volksbildung und Educación Popular. Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Siebert, H. (1970): Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Zur Geschichte und Theorie der sozialistischen Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.

Siebert, H. ([2]1971): Bildungspraxis in Deutschland. BRD und DDR im Vergleich. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.

Tenorth, H.-E. (2002): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich. S. 123-139.

Tietgens, H. (Hrsg.) (1985): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tietgens, H. (2001): Idee und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen: Klartext.

Wollenberg, J. (2001): „14 Jahre Volkshochschularbeit …, das lasse ich nicht aus der Geschichte Hannovers löschen". Ada Lessing als geschäftsführende Leiterin der Volkshochschule Hannover von 1919 – 1933. In: Ciupke P./Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und „besonderer Kulturaufgabe der Frau". Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen: Klartext, S. 133-148.

Wörmann, H.-W. (1985): Zwischen Arbeiterbildung und Wissenschaftstransfer. Universitäre Erwachsenenbildung in England und Deutschland im Vergleich. Berlin: Argument.

Wunsch, A. (1986): Die Idee der ‚Arbeitsgemeinschaft'. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Frankfurt a.M.: Lang.

Zeuner, C. (1991): Erfahrung und Wissenschaft. Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen. Bremen: Universität.

Zeuner, C. (1996): Beruf: Volksbildnerin. Zur Professionalisierung der Volksbildung in der Weimarer Republik am Beispiel von Gertrud Hermes' Tätigkeit in Leipzig von 1922 bis 1933. In: Hessische Blätter für Volksbildung 46, S. 295-306.

Zeuner, C. (1999): Else Epstein und der Wiederaufbau des Frankfurter Bundes für Volksbildung nach 1945. In: Ciupke. P./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen: Klartext, S. 215-230.

Zeuner. C. (1999a): Von der unbekannten Adressatin zum „Teilnehmer als Konstrukt": Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. In: Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt a.M., S.159-167.

Zeuner, C. (2000): Erwachsenenbildung in Hamburg 1945–1972. Institutionen und Profile. Münster: Lit.

Ziegler, C. (1997): Lernziel Demokratie. Politische Frauenbildung in der britischen und amerikanischen Besatzungszone 1945–1949. Köln: Böhlau.

Abstract: *Historical research on adult education has to be considered within a field defined firstly, by a critical discussion of the theory and practice of adult education from an anthropological socio-historical point of view, secondly, by legitimating foundations within the framework of the establishment of a scientific discipline and, thirdly, by interest-guided self-assurance. This manifests itself in multi-perspective approaches and analyses as well as in the intensification of historical research. Within a historical-critical orientation, adult education is to be grasped not only in its instrumental function, but also - through the reflection of historically reconstructive alternatives – as a corrective against legitimisation and adaptation pressures.*

Anschrift der Autorin:
Prof. Dr. Christine Zeuner, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, E-Mail: zeuner@uni-flensburg.de.