UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Persönlichkeit und Lebenslauf im Fokus internationaler historischer Erwachsenenbildungsforschung

Elisabeth Meilhammer

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Meilhammer, Elisabeth. 1997. “Persönlichkeit und Lebenslauf im Fokus internationaler historischer Erwachsenenbildungsforschung.” *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* 25: 158–75.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Elisabeth Meilhammer

Persönlichkeit und Lebenslauf im Fokus internationaler historischer Erwachsenenbildungsforschung

Trifft allgemein zu, was als tonangebend für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung in Großbritannien bezeichnet worden ist, so konzentriert sich die historische andragogische Forschung auf zwei Bereiche: einerseits auf Institutionalisierungsprozesse, andererseits auf die Beziehungen zwischen Institutionen und sozialen Bewegungen.[1] Ein solchermaßen konturiertes Untersuchungsinteresse ist dann zwar auf wichtige, jedoch nicht auf alle wichtigen Dimensionen der Erwachsenenbildung gerichtet. Insbesondere wird dabei die Bedeutung des Subjekts vernachlässigt. Dieser Sachverhalt mag erstaunen, kann doch die Betrachtung einzelner Persönlichkeiten und ihrer Lebensläufe historische Probleme immer beispielhaft verdeutlichen. Der Erforschung einer individuellen Biographie kommt jedoch nicht nur dienende Funktion zu. Die Geschichte der Persönlichkeit hat vielmehr auch eigene Dignität, weil sie weder in Motiv- und Ideengeschichte, noch in Institutionen- und Sozialgeschichte ganz aufgehen kann. So ist die Persönlichkeit geworden im historischen Kontext - aber sie ist nicht ausschließlich Geschöpf je spezifischer sozialer Lebensumstände; so wirkt die Persönlichkeit auf andere - in Abhängigkeit, aber nicht in Determiniertheit von der historischen Situation. Dieses Moment, das über die Bestimmtheit durch übergeordnete Größen (wie "Staat", "Gesellschaft", "Klasse") hinausgeht, ist es insbesondere, was die Erforschung der Geschichte von einem individualbiographischen Zugang her attraktiv macht.

---

1 So John Field in seinem Beitrag auf der Konferenz "Personality and Biography in the History of Adult Education", Jena 1996. Sämtliche in diesem Aufsatz erwähnten Konferenzbeiträge finden sich bei FRIEDENTHAL-HAASE, M. (Hg.): Personality and Biography: Proceedings of the Sixth Conference on the History of Adult Education, Jena, Germany, September 2-5, 1996. Bd. 1: Foundations, Comparisons, Syntheses; Bd. 2: Individual Biographies of Adult Educators from five Continents. Frankfurt/M. u. a. Die Publikation ist im Erscheinen begriffen, eine Auflistung der eingereichten Papers ist im Anhang dieses Aufsatzes zusammengestellt.

Daß auch Erwachsenenbildungsfachleute aus aller Welt die Thematik "Persönlichkeit und Lebenslauf" im Rahmen fachgeschichtlicher Forschung als lohnend erachten, beweist die rege Teilnahme, die die Sixth International Conference on the History of Adult Education[2] zu verzeichnen hatte. Über 80 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus allen fünf Kontinenten waren im September 1996 nach Jena gekommen, wo die Konferenz auf Einladung von Martha Friedenthal-Haase stattfand. Ausgehend von leitenden Forschungsfragen wurde in verschiedenen Arbeitsgruppen versucht, Antworten auf den Zusammenhang von Persönlichkeit und Biographie mit Erwachsenenbildung zu geben, und die Hauptlinien der vorgestellten Ergebnisse sollen im folgenden rekonstruiert werden.

1. Zur Bedeutung der Erwachsenenbildung für das individuelle Leben

Über die steigende, ja entscheidende Bedeutung der Erwachsenenbildung nicht nur für Gesellschaften, sondern auch für den individuellen Menschen von heute und morgen angesichts der Wissensexplosion, der demographischen Veränderungen und der nahezu alle Lebensbereiche umfassenden Internationalisierung besteht nicht nur in der bildungswissenschaftlichen Fachkommunikation, sondern auch in der breiten Öffentlichkeit weitestgehender Konsens. Dramatische Veränderungen der Umgebung eines Menschen - seiner persönlichen Lebenswelt oder der Gesellschaft, in der er lebt - gehören auch in der Theorie der historischen Bildung zu den prominentesten Anlässen für Erwachsenenbildung, der damit eine unterstützende Funktion bei der Bewältigung persönlich erlebter Krisen und Umbrüche zukommt. Dies wurde auf der International Conference gerade an der jüngsten deutschen Geschichte aufgezeigt. Daß Kenntnisse ständig aktualisiert, Wert- und Normvorstellungen überprüft und Verhaltensweisen

2 Seit 1986 tagt die Internationale Konferenz zur Geschichte der Erwachsenenbildung regelmäßig alle zwei Jahre, bis jetzt in Oxford, Aachen, Jerusalem, Strobl (Österreich), Brdo (Slowenien) und Jena. Sie versteht sich als internationaler Zusammenschluß von historisch arbeitenden Erwachsenenbildungsfachleuten und bezweckt "die Erarbeitung wesentlicher Probleme der Bildung des erwachsenen Menschen im Zeitalter der Globalisierung unter Berücksichtigung der Geschichte des Fach- und Sachzusammenhangs der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens in verschiedenen Ländern aus aller Welt" (FRIEDENTHAL-HAASE, M./PÖGGELER, F. im *Call for papers* zur Jenaer Konferenz, S. 6). Die Konferenz hat pluralen Charakter und ist für alle historiographischen und systematisch-theoriebildenden Ansätze offen. Kennzeichnend ist zudem ihr Interesse, "die Erwachsenenbildung nicht nur als eine Wissenschaftsdisziplin, sondern auch als eine internationale Kraft des politisch verantwortlichen praktischen Humanismus zu verstehen" (ebd.).

modifiziert werden müssen, gehört - worauf Erich Schäfer in seinem Beitrag hinwies[3] - zwar inzwischen zur biographischen Normalität, betrifft aber im deutschen Kontext besonders die Menschen in den neuen Bundesländern: Mit dem Zusammenbruch des DDR-Regimes geht für sie auch ein partieller Verlust gewohnter Kommunikations- und Lebenszusammenhänge einher, was verunsichernd wirken und die eigene Identität in Frage stellen kann. Die Bearbeitung dieses Problemkomplexes sieht Schäfer als wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung an, er warnt aber zugleich vor der Gefahr, daß in der Weiterbildung ein Allheilmittel für politische, soziale und individuelle Probleme jeglicher Art gesehen wird.

Von einem Standpunkt der pädagogischen Psychologie aus betrachtet, heißt Lernen, mit Ewald Johannes Brunner, nicht nur, eine intellektuelle Stufenleiter zu erklimmen, sondern in der gesamten Lebensspanne das Wissen von der Welt und von sich selbst immer wieder zu fassen, es auszuweiten und zu vertiefen. Die Kraft, die einen Menschen ein Leben lang zum Lernen antreibt, ist aber nicht nur durch äußere Zwänge beschreibbar, mit denen sich das Individuum konfrontiert sieht, sondern auch mit einer inneren Sehnsucht nach der Wahrheit, nach dem Erkennen der Wirklichkeit. Ein Beispiel für diese intrinsische Bildungsmotiviertheit ist der russische Mathematiker, Naturwissenschaftler, Theologe, Kunsttheoretiker und Erwachsenenbildner Pawel Florenski (1882-1937), den auf der Jenaer Konferenz Sabine Nagel vorstellte. Er sei "ein Leben lang auf der Suche nach ungeteilter Wahrheit" gewesen, und die geistige Sehnsucht, die sein Leben prägte, konnte nur in der Bildung und durch Bildung Erfüllung finden. Der Bildungsprozeß Florenskis konkretisierte sich auf verschiedene Weise: im Literaturstudium, in Forschungsexperimenten, aber auch in der Begegnung und im Gespräch mit anderen Menschen, die wie er nach der Wahrheit suchten. Zudem aber diente dem "Priester im Dienst der Sowjetunion" die Bildung, als Weg zur Wahrheit, wohl auch dazu, eine innere Distanz zu den äußeren, vom Totalitarismus geprägten Lebensumständen zu finden. Insbesondere bietet die Biographie Florenskis ein sprechendes Zeugnis dafür, wie er die Bildung als Instrument zur Gestaltung der extremen Lebenssituation seiner letzten Jahre genutzt hat, als er nach Sibirien verbannt und in Lagern gefangengehalten wurde. Florenskis geo- und sprachwissenschaftlichen Forschungen, seine naturwissenschaft-

3 Siehe dazu und zu allen anderen hier erwähnten Autoren die "Liste der eingereichten Papers" am Ende dieses Aufsatzes.

lichen und mathematischen Vorlesungen für die Mitgefangenen bezeugen auf eindrucksvolle Weise seine intellektuelle und ästhetische Kreativität sowie seine emotionale Kraft, seinem eigenen Leben und dem Leben anderer Sinn zu verleihen, die Schrecken der Lebensumstände zu relativieren, das Leben insgesamt erträglicher zu machen. Dieses befreiende Potential der Bildung mag wohl auch im Hintergrund der Vorwürfe konterrevolutionärer Propaganda gestanden haben, die im Jahr 1937 dazu führten, daß Florenski zum Tode verurteilt und hingerichtet wurde.

Belegt die Tragik von Florenskis Biographie die These, daß Bildung dazu geeignet ist, die Bedeutung eines totalitären Gewaltsystems im Bewußtsein von Menschen zu relativieren, so dokumentiert der Lebenslauf des australischen Aborigine David Unaipon (1872-1967) die Kraft der Bildung für die konsequente und äußerst vielseitige Entfaltung eines Lebens. Auf der Jenaer Konferenz wurde Unaipons Lebens- und Bildungswerdegang von Mary Ann Bin-Sallik vorgestellt. Durch autodidaktische Bibelstudien habe er gelernt, dies bezeugte Unaipon später in einer autobiographischen Notiz, daß wirkliches christliches Gedankengut von der Gleichheit aller Menschen vor Gott durchdrungen ist. Der offizielle, mit Härte und Aggression vertretene und pseudowissenschaftlich legitimierte Rassismus der australischen Gesellschaft, in der die Aborigines als genetisch und daher auch intellektuell zurückgebliebene "Wilde" betrachtet wurden und von sämtlichen Bürgerrechten, öffentlichen Ämtern und höherer Bildung ausgeschlossen blieben, konnte deshalb nicht der christlichen Lehre entsprechen, obwohl ein äußerliches Christentum von den britischen Kolonisatoren missionarisch verbreitet und den Aborigines sogar aufgezwungen worden war. Die Selbstbildung Unaipons führte ihm diesen Widerspruch klar vor Augen und bestätigte ihn damit zugleich in seiner Würde als Aborigine sowie im Anspruch seines Volkes auf gleiche Rechte. Bildung, darauf wies Mary Ann Bin-Sallik hin, stärkte also Unaipons Selbstbewußtsein, klärte ihn auf, verlieh ihm Trost und war ein wichtiger Initialfaktor für ihn, sich nun seinerseits für eine im weiten Sinn verstandene Bildung seines Volkes zu engagieren.

2. *Zur Bedeutung des Individuums für die Erwachsenenbildung*

Mit dem eben beschriebenen Beispiel sind bereits Prozesse der Wechselwirkung angedeutet: Die Erwachsenenbildung fördert die Entwicklung der Persönlichkeit, und diese

ihrerseits treibt die Erwachsenenbildung voran. Durch seine eigene Bildung gewann David Unaipon Kraft für ein positiv verstandenes "Dennoch" angesichts der offenen Diskriminierung seines Volkes, für dessen Bildung er sich nun konsequent und in vielfältiger Weise einsetzte. So wurde er in zahlreichen öffentlichen Wirkungsfeldern tätig und trug als Redner, Schriftsteller, Prediger, Musiker und nicht zuletzt als Erfinder zu einer gebildeteren australischen Kultur bei. Darüber hinaus aber beeinflußte Unaipon geistige Haltungen; durch seinen Optimismus, seine geistige Strebsamkeit sowie sein Vertrauen in die Menschen und die Leistungen der Wissenschaft wirkte er stimulierend für die Menschen seines Volkes, denen er Inspirationsquelle und ein Symbol der Hoffnung und des Erreichens von Zielen geworden ist.

Unaipons Wirken steht exemplarisch für die Förderung der Erwachsenenbildung auf einer praktischen Ebene - ein Aspekt des Wirkens von Individuen, der in vielen auf der International Conference vorgetragenen Referaten betont worden ist. Demgegenüber ist auch die Leistung von Persönlichkeiten für die theoretische Konzipierung und wissenschaftliche Durchdringung von Erwachsenenbildung als Profession und akademische Disziplin hervorgehoben worden. Beispielhaft sei hier auf die für die Fachentwicklung in den jeweiligen Ländern einflußreichen Schriften etwa eines Tonko Ten Have (1906-1975) in den Niederlanden (vorgestellt durch Bastiaan van Gent), eines Franjo Zgec (1896-1961) in Slowenien (erläutert von Jurij Jug), eines Jure Turic (1861-1944) in Kroatien (präsentiert von Ilija Lavrnja und Anita Klapan) oder eines Wilhelm Rein (1847-1929) in Deutschland (dokumentiert von Norbert Vogel) hingewiesen. Erwachsenenbildung ist treffend als "anwendungsorientierte Integrationswissenschaft" charakterisiert worden,[4] und es zeigt sich auch in der Geschichte der internationalen Erwachsenenbildung, daß ihre einflußreichsten Persönlichkeiten es immer wieder verstanden haben, theoretische Reflexion nicht nur auf Praxis auszurichten, sondern zugleich selbst mit praktischer Handlung zu verbinden. Neben den hier schon erwähnten Theoretikern der Erwachsenenbildung sind auf der International Conference zahlreiche andere Namen genannt worden, deren Wirken durch beide Dimensionen bestimmt ist, so in Ungarn die beiden weltanschaulich fast konträr eingestellten Persönlichkeiten

4 Vgl. FRIEDENTHAL-HAASE, M.: Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft, in: KADE, J. u. a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990, S. 21-27.

Ervin Szabó (1877-1918) und Sándor Karácsony (1891-1952), deren vergleichende Lebens-, Bildungs- und Wirkungsgeschichte von Pál Soós vorgestellt und interpretiert wurde. Darüber hinaus ist auffallend, daß die Persönlichkeiten der genannten Gruppe Erwachsenenbildung nicht nur mit Erziehungswissenschaft, sondern auch mit Politik verknüpft haben, wobei sie selbst oftmals politisch tätig wurden. Für die Zeit nach 1945 sind von Hannelore Blaschek dafür die drei österreichischen "Bundesstaatlichen Volksbildungsreferenten" Franz Maria Kapfhammer (1904-1989), Aldemar Schiffkorn (1915-1987) und Ignaz Zangerle (1905-1987) angeführt worden, von John Field der britische Erwachsenenbildner Richard Livingstone (1880-1960), der schon während des Zweiten Weltkrieges in die Öffentlichkeit trat. Moralische Erwachsenenbildung galt Livingstone als ein Erfordernis des demokratischen Staates, und dieses Anliegen trieb er nicht nur in seinen hohen Funktionen an den Universitäten Oxford und Belfast, sondern auch in zahlreichen Rundfunksendungen und in seinen Schriften voran, von denen international "The Future of Education" den höchsten Bekanntheitsgrad erreicht hat. Die in der Biographie eines Individuums nachweisbare Verbindung von theoretischer Konzeption, praktischer Erwachsenenbildung und politischer Tätigkeit kann auch - wie auf der Konferenz von Suresh C. Ghosh demonstriert - am Beispiel des Wirkens von Frank Laubach (1884-1970) in Indien dokumentiert werden. Frank Laubach hatte in den 1930er Jahren auf den Philippinen die Alphabetisierungsmethode des "Each One Teach One" entwickelt und praktiziert, die er später nach Indien transferierte. Nach der indischen Unabhängigkeit wurde Laubach Berater der Regierung in Fragen der Elementarbildung, und diese Tätigkeit dehnte er später auch auf andere Entwicklungsländer aus. Vor aller erwachsenengemäßen Methodik, der er sicherlich große Bedeutung zumaß, legte Laubach jedoch Wert darauf, ein vertrauensvolles Verhältnis des Erwachsenenbildners mit seinen Adressaten zu schaffen, um sie so für seinen Bildungsansatz zu öffnen.

3. *Zu den persönlichkeitsspezifischen Variablen für die Wirksamkeit in und von Erwachsenenbildung*

Mit der Bereitschaft zu vertrauen und dem Willen, Vertrauen zu erwecken, ist bereits eine Variable angesprochen, die als integraler Bestandteil und Ausdruck einer geistigen Grundhaltung gelten kann, die für die Wirksamkeit in der bzw. von Erwachsenenbil-

dung bedeutsam ist. Aufrichtigkeit, Mutualität und Optimismus sind für Vertrauen konstitutiv, und die andragogisch wirkende Persönlichkeit, für die das Vertrauen die Grundlage aller Bildungsarbeit ist, bringt damit die Wertschätzung zum Ausdruck, die sie dem Anderen im Bildungsprozeß zumißt, nicht weil er der gleichen Kultur oder der gleichen sozialen Gruppe angehört, sondern weil er Mensch, Mit-Mensch ist. Auf der International Conference erfuhr dieser Aspekt eine Akzentuierung etwa hinsichtlich der Persönlichkeit der späteren amerikanischen Friedensnobelpreisträgerin Jane Addams (1860-1935), deren Bildungsprofil von Joseph F. Kett im öffentlichen Hauptvortrag gezeichnet wurde. Jane Addams betrachtete Empathie und gegenseitiges Sich-Verstehen als Basis ihrer Settlementsarbeit im Chicagoer Hull House, und dies implizierte für sie auch, daß ein Bildungsgeschehen immer auf Gegenseitigkeit beruht und nicht bedeuten kann, daß etwa ein "Wissender", der einen Vortrag hält, zum "Unwissenden" hinabsteigt und nur gibt, nicht aber auch nimmt. Der gemeinschaftliche Gedanke eines Miteinanders ist in Jane Addams' Bildungsbegriff zentral, und der Erfolg ihres Ansatzes dürfte wohl auch darin begründet sein, daß sich die vornehmlich entwurzelten und sozial deprivierten Einwanderer, die sie ansprach, im Hull House als gleichwertige Menschen mit wertvollen persönlichen Erfahrungen fühlen konnten. Die für andere Menschen offene Geisteshaltung schlägt sich in der Betonung von Gegenseitigkeit, von Dialog, ja von Freundschaft der am Bildungsgeschehen Beteiligten nieder; dies ist auf der Jenaer Konferenz, um ein weiteres Beispiel zu nennen, auch von Kalman Yaron in bezug auf Martin Buber (1878-1965), Ernst Simon (1899-1988) und Gideon Freudenberg (1897-1979) hervorgehoben worden, alle drei nach dem Zweiten Weltkrieg seine eigenen Lehrer am Jerusalemer Institut für Erwachsenenbildung mit großem Einfluß auf seine Persönlichkeitsentwicklung. Gerade die jüdischen Erwachsenenbildner, die nach dem Trauma des Holocaust dennoch nicht aufgehört hatten, an die Möglichkeit menschlichen Miteinanders zu glauben, strahlten durch ihre Persönlichkeit, durch ihre eigene vom Mit-Leiden geprägte Biographie und in ihrer Bildungsarbeit eine optimistische Kraft nach außen, für die Suchende und - wie auch die Wirkung David Unaipons zeigt - Menschen mit Erfahrungen von Unterdrückung und Leid empfänglich sind. Das Fundament, in dem diese optimistische Kraft wurzelt, darauf ist auf der International Conference in zahlreichen Referaten hingewiesen worden, ist in einer persönlichen geistigen Sicherheit zu suchen, wie sie sich am deutlichsten in einem religiösen

Glauben konkretisiert. Neben den genannten jüdischen Erwachsenenbildnern steht dafür exemplarisch Mutter Aline (1911-1971), die als Oberin eines katholischen Klosters in Jerusalem jahrzehntelang für die christlich-jüdisch-arabische Verständigung eintrat; ihre Bildungsgeschichte wurde von Sister Rose Theresa Sant vorgestellt. Weitere Beispiele für Persönlichkeiten, deren Bildungsarbeit christlich motiviert war, sind etwa auch Yong-Ki Kim (1909-1988) in Korea, über den Sang-O Lee berichtete, oder der slowenische Bischof, Dichter und Volkslehrer Anton Martin Slomšek (1800-1862), dessen Wirken und Wirkung JoCe Lipnik erläuterte. Für alle diese Persönlichkeiten gilt, daß sie ihr Anliegen, mittels Bildung Brücken zwischen den Menschen zu bauen, erfolgreich realisieren konnten.

Daneben ist auch öfter auf der Jenaer Konferenz die Bedeutung des Charismas für die Wirksamkeit in der Erwachsenenbildung hervorgehoben worden. Eine charismatische Persönlichkeit kann andere in ihren Bann ziehen, kann sie begeistern für ihre Ideen, kann sie zu aktiven Teilnehmern an ihrem Bildungsangebot und zu engagierten Multiplikatoren ihres Bildungskonzepts machen. Das Charisma ist jedoch nicht unbedingt an eine "absolut gute" Persönlichkeit gebunden. Dies wurde von Edward D. A. Turay am Fall des sehr umstrittenen und auch hinsichtlich seiner Erwachsenenbildungsaktivität ambivalent beurteilten Politagitators, Gewerkschafters und Erwachsenenbildners I. T. A. Wallace-Johnson (1895-1965) in Sierra Leone aufgezeigt.

Schließlich ist noch eine persönlichkeitsspezifische Variable von Einfluß auf die andragogische Wirksamkeit erwähnenswert: das unkonventionelle, ja sogar außenseiterhafte Denken, was zunächst paradox klingen mag. Anthony Cooke hat auf der International Conference die Gründerfigur der University Extension in Großbritannien, James Stuart (1843-1913), dafür exemplarisch benannt. Unkonventionelle Persönlichkeiten der Erwachsenenbildung denken nicht in den gewohnten Bahnen - aber gerade deshalb kommt ihren Ideen eine innovative Qualität zu. Dabei muß aber berücksichtigt werden, daß die Andersheit dieser Persönlichkeiten keine radikale ist: Wohl befand sich James Stuart außerhalb des mainstream der Universitätslandschaft seiner Zeit, aber doch erleichterte es ihm seine Stellung als Fellow des Trinity College in Cambridge, Einfluß auf andere Menschen auszuüben und sie für seine Bildungsideen zu gewinnen. Darüber hinaus kamen die wirksamen innovativen Konzepte der Unkonventionellen auch "rechtzeitig", gleichsam in einer "sensiblen Phase", darauf hat insbesondere Rozália Xornani Cová in

ihrem Referat über die beiden slowakischen Priester und Erwachsenenbildner des 18. Jahrhunderts, Juraj Fándly (1750-1811) und Samuel Tešedík (1742-1820), hingewiesen. Sie trafen einen Nerv der Zeit, weil gerade das Innovative, Ungewöhnliche ihrer Gedanken das Potential in sich bergen konnte, festgefahrene Problemstrukturen zu lösen und damit Antworten auf aktuell drängende Lebensfragen der Menschen zu geben, an die sie sich wandten. Die unkonventionellen Gedanken eines Benjamin Franklin (1706-1790), eines Ralph Waldo Emerson (1803-1882) und wiederum einer Jane Addams hatten Erfolg, das ist das Fazit aus Joseph F. Ketts Vortrag, weil sie dazu geeignet waren, an "latente" geistige Strömungen ihrer jeweiligen Gesellschaft anzuknüpfen.

4. Zu den persönlichkeitsspezifischen Variablen, die die Selbstbildung bzw. Teilnahme an der Erwachsenenbildung beeinflussen

Als Pendant zum Problem der Wirksamkeit, das sich ja vor allem auf Personen bezieht, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, kann die Frage gelten, welche persönlichkeits- und lebenslaufspezifischen Variablen die Teilnahme an Bildungsangeboten bzw. die Selbstbildung beeinflussen. Um mit dem letzteren zu beginnen: Eric Engström stellte auf der International Conference die Selbstbildung des schwedischen Buchbindergesellen Karl Stellan Söderström (1823-1911) vor, der sich Mitte des 19. Jahrhunderts auf eine fünfzehnjährige Wanderschaft durch mehrere europäische Länder begeben hatte. Freilich kann auch in mehr oder weniger externen Bedingungen eine Motivation für das Reisen von einem Ort zum anderen liegen, wie es z. B. am verzweifelten Suchen von Handwerksgesellen nach einer Stelle, wo sie Meister werden konnten, verdeutlicht werden kann. Eric Engström ist aber durch die Analyse der Tagebücher Söderströms noch auf andere, mit der Persönlichkeit und ihrer Biographie verbundene Gründe gestoßen, die ihn zum Reisen veranlaßt haben: Söderströms Interesse für die Natur, sein Streben danach, ästhetische Erfahrungen zu machen, seine Extravertiertheit, seine romantische Ader und - nicht zuletzt - seine Wurzellosigkeit als alleinstehender junger Mann ohne Angehörige. Hinzu kommt auch die Erfahrung der Lehrzeit als problematische Zeit und der daraus resultierende Wunsch, in eine Welt voller Freiheit und Abenteuer zu fliehen. Möglicherweise spielte auch das unter Handwerksgesellen verbreitete Reisemotiv der Entwicklung und Verbesserung beruflicher Kompetenz für Söderström eine Rolle. Aus allen diesen Gründen hatte sich Söderström dafür entschieden zu reisen, und er bildete

sich nicht nur durch das Reisen, sondern auch für das Reisen, wie etwa daran verdeutlicht werden kann, daß der Handwerksgeselle drei Fremdsprachen erlernte. An diesem Beispiel wird gut ersichtlich, daß bestimmte Charakteristika der Persönlichkeit und Biographie den Menschen dazu disponieren, sich immer wieder Bildungserfahrungen auszusetzen.

Gleiches gilt auch für die Teilnahme an organisierten und institutionalisierten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, die insbesondere unter Bezugnahme auf Frauen auf der Jenaer Konferenz thematisiert worden ist. Bestimmend für die Teilnahme von Frauen an Erwachsenenbildungskursen, so hob Gerrit Kaschuba hervor, ist der Wunsch nach einem Ausbau von Sozialkontakten, nach der Steigerung des Selbstvertrauens, nach zusätzlichen Qualifikationen und Kenntnissen. Diese und ähnliche Motive basieren immer auf einer konkreten Lebenslage und bilden sich im Kontext persönlicher Erfahrungen heraus. Eine erlebte Krise im Lebenslauf etwa, die zur Teilnahme an Erwachsenenbildung veranlassen kann, ist beispielsweise bei Familienfrauen die Erfahrung des empty nest. Ein solcher biographischer Einschnitt, darauf wies Irmgard Schroll-Decker hin, kann als Impuls wirken, das bisherige Lebensmuster zu überdenken, sowie als Stimulus für die Erprobung neuer Wege. Die Teilnehmerinnen an Erwachsenenbildung können dabei in den Bildungsangeboten selbst einen Teil ihrer neuen sinnhaften Lebensperspektive erblicken oder beim Prozeß ihrer biographischen Neuorientierung, sei er größeren oder geringeren Ausmaßes, von der Erwachsenenbildung Begleitung und Unterstützung erwarten.

5. *Zu Erwachsenenbildungsdidaktiken, die Persönlichkeit und Lebenslauf berücksichtigen*

Erwachsenenbildung kann den großen personenbezogenen Aufgaben, die an sie gestellt werden, namentlich die Unterstützung und Sinngebung in unterschiedlichen Lebenslagen sowie die Begleitung und Förderung der lebenslangen Entwicklung der Persönlichkeit, nur dann gerecht werden, wenn es ihr gelingt, die Adressaten, die sie erreichen will, auch tatsächlich zu erreichen. Diese grundlegende Voraussetzung für die Wirksamkeit von Erwachsenenbildung mutet trivial an; sie ist dennoch dazu geeignet, den Zusammenhang zu beleuchten, der zwischen der Lebenssituation, den individuellen Voraussetzungen für Bildung auf der einen Seite besteht und der Notwendigkeit auf der

anderen Seite, eine für diese Lebenssituation "passende" Erwachsenenbildung zu gestalten.

Auf der International Conference sind verschiedene didaktische Ansätze vorgestellt worden, die die Faktoren "Persönlichkeit" und "Lebenslauf" explizit berücksichtigen. Ihr Anliegen ist ebenso ernsthaft wie groß: Erwachsenenbildung soll zur Findung von Antworten auf wichtige Fragen im Leben von Menschen beitragen, und die Didaktik versteht sich als Weg dazu. Ausgangspunkt kann die Feststellung von Defiziten bei den Adressaten sein. So wies etwa Harold Stubblefield darauf hin, daß Paul Bergevin (1906-1993) in den USA sein Bildungsprogramm des Participation Training nach dem Zweiten Weltkrieg aus der Feststellung von Lernbarrieren heraus entwickelt hat, von Ungeübtheit in der Kooperation, vom rechten Gebrauch der Freiheit. Alle diese Defizite, das steht im Hintergrund dieses Konzepts, sind im Laufe eines Lebens entstanden und können in seinem weiteren Verlauf überwunden werden. Eine Kongruenz der Bildungsmethoden mit den Zielen ist für die Überwindung essentiell. Für Bergevin hieß dies, daß eine Bildung, die Demokratie, Freiheit und Gemeinschaftssinn entwickeln will, örtlich zugänglich, im wörtlichen Sinne lebensnah sein muß; daß sie dabei inhaltlich an den konkreten Gegebenheiten der Lebenssituation ansetzt und methodisch den Adressaten Gelegenheit gibt, sich von den zu entwickelnden Werten zu überzeugen und diese in attraktiver und vielseitiger Weise einzuüben. Einhergehend ist dieser Prozeß für Bergevin immer mit der Entwicklung eines "reifen" Verständnisses der eigenen Person und der der anderen.

Ein etwas anderer Ausgangspunkt eines didaktischen Modells ist weniger die Diagnose persönlichkeitsspezifischer Defizite als die Feststellung von praktischen Bedürfnissen, auf die Erwachsenenbildung positiv reagieren will. Ein Beispiel dafür sind die von Wilhelm Filla vorgestellten "Fachgruppen" an den Wiener Volkshochschulen von 1902 bis 1934. Auch hier gilt der Anspruch der Lebensbedeutsamkeit, der sich, in Antwort auf unterschiedliche Bedürfnisse, konzeptionell in der Verknüpfung von intellektuell-aufklärerischen und gemeinschaftsfördernden Ansprüchen, methodisch in einer Vielfalt niederschlägt. Eine Inkonsequenz dabei ist, wie Filla kritisch angemerkt hat, daß die Inhalte oft gerade nicht mit dem Leben der an den Fachgruppen Teilnehmenden verbunden waren.

Daß ein didaktischer Ansatz nicht nur Persönlichkeit und Biographie der Adressaten berücksichtigt, sondern auch untrennbar mit der Persönlichkeit und Biographie derjenigen verbunden sein kann, die für seine Konzeption verantwortlich sind, hat auf der Jenaer Konferenz Silvia Matalik am Beispiel des Entraînement mental verdeutlicht. Das "geistige Training", das im faschistisch besetzten Frankreich der frühen vierziger Jahre entstanden ist, sollte nach dem Willen seiner Schöpfer Joffre Dumazedier, Benigno Cacérès und Paul Lengrand (geb. 1910) dazu dienen, in der französischen Bevölkerung den Prozeß des Wiedererlangens ethisch-moralischer und kultureller Selbstbestimmung zu unterstützen und voranzutreiben. Das Entraînement mental ist von französischen Widerständlern in ihrer besonderen Lebenslage entwickelt und als Ausdruck der résistance konzipiert worden, verstanden als positiver, befreiender Umgang mit dieser Situation.

6. *Zur Bestimmung des Klassikers der Erwachsenenbildung als "großer Persönlichkeit"*

Ein weiteres Problem persönlichkeitsgeschichtlicher Forschung ist die Frage, welche die Kriterien dafür sind, daß eine Persönlichkeit im Fach den Status einer "großen" erhält, mit anderen Worten: daß sie als Klassiker der Erwachsenenbildung gilt. Wenn ein Klassiker dadurch charakterisiert werden kann, daß er das Fach in entscheidender Weise geprägt hat, so ist dies wohl gleichbedeutend damit, daß seine Wirksamkeit in und für Erwachsenenbildung als eine besonders hohe bewertet wird. Damit müßte gelten, daß alles, was über die Wirksamkeit einer Persönlichkeit in der Erwachsenenbildung gesagt worden ist, in besonderem Maße auf ihre Klassiker zutrifft. In der Tat lassen sich die Argumente, die auf der International Conference im Mittelpunkt der Bestimmung des Klassikers standen, in dieser Weise interpretieren. Sie lassen sich zu einer Definition verdichten, derzufolge die "große Persönlichkeit der Erwachsenenbildung" dadurch gekennzeichnet ist, daß sie mit Scharfsinn und Sensibilität die Bedürfnisse einer besonderen historischen Situation erkennt und daß sie dabei über eine kreative Kraft verfügt, auf drängende Zeitfragen neue Bildungsantworten zu geben, die sich in dieser Situation und über sie hinaus als tragfähig erwiesen haben.

Auf dieser Basis läßt sich jedoch, wie es Franz Pöggeler in seinem öffentlichen Vortrag demonstriert hat, eine Differenzierung nach unterschiedlichen Klassikertypen vornehmen. So kann etwa danach gefragt werden, von welcher professionellen Herkunft

der Zugang zur Erwachsenenbildung erfolgt ist: von der Erziehungswissenschaft her, wie es etwa auf Fritz Wartenweiler (1889-1986) in der Schweiz oder für Wilhelm Flitner (1889-1990), Leo Weismantel (1888-1964) und Hedwig Dransfeld (1871-1925) in Deutschland zutrifft, oder von anderen, "unpädagogischen", Berufen her, wofür in der deutschen Geschichte der Erwachsenenbildung der Theologe Anton Heinen (1869-1934), die Juristen Robert von Erdberg (1866-1929) und Eugen Rosenstock (1888-1973) oder der Naturwissenschaftler Wilhelm Foerster (1832-1921) beispielhaft angeführt werden können. Eine andere Unterscheidung kann mit Pöggeler danach getroffen werden, welche andragogischen Intentionen von der "großen Persönlichkeit" primär verfolgt worden sind, ob ihre Leistung vor allem darin liegt, zur andragogischen Theoriebildung Wichtiges beigetragen zu haben, wie etwa in den 1920er Jahren von den Mitgliedern des "Hohenrodter Bundes" geschehen, oder ob ihr Ansatzpunkt auf unmittelbare Praxisverbesserung ausgerichtet war, wofür das Wirken des Erzherzogs Johann von Österreich (1782-1859) oder N. F. S. Grundtvigs (1783-1872) exemplarisch ist.

Analogien im Wirken der Klassiker N. F. S. Grundtvig in Dänemark und Motiejus Valancius (1801-1875) in Litauen hat auf der Jenaer Konferenz Edita Treciokiene in aufschlußreicher Weise aufgezeigt. Beide lebten im 19. Jahrhundert, beide waren vielseitig gebildete und aktive Persönlichkeiten, beide erkannten nationale Kulturnotstände ihrer Zeit, beide entwickelten die Erwachsenenbildung aus einer moralischen Verpflichtung heraus, diese Nöte zu bekämpfen. Von Interesse dabei ist, daß es zwar für die Bekanntheit einer Persönlichkeit der Erwachsenenbildung bedeutsam ist, ob das von ihr entwickelte oder inspirierte Konzept - wie im Falle von Grundtvig - international rezipiert worden ist. Dies ist jedoch für ihre Bestimmung als andragogischer "Klassiker" nicht unbedingt entscheidend, wie an Valancius gezeigt worden ist. Zu einer Zeit, als der Gebrauch des Litauischen unter der russischen Herrschaft untersagt worden war, hatte Valancius im Untergrund ein System der Verbreitung von Büchern in litauischer Sprache und der Etablierung von Schulen für Kinder und Erwachsene zur Bewahrung und Förderung der litauischen Kultur aufgebaut. Ein nennenswerter Transfer des von Valancius entwickelten Bildungsschemas ist nicht erfolgt - glücklicherweise, wie Edita Treciokiene bemerkte: es war in einem breiten internationalen Rahmen eben nicht nötig, nach Wegen der Übertragbarkeit zu suchen.

7. *Zur Beurteilung von Lebenslaufforschung und Persönlichkeitsgeschichte im Fach*

Die Berücksichtigung der Kategorien "Persönlichkeit" und "Lebenslauf", das ist auf der Jenaer Konferenz deutlich geworden, ist für die Erforschung zentraler andragogischer Probleme unverzichtbar. Damit aber ist gleichzeitig die Frage aufgeworfen, wie im Fach der Stellenwert des biographischen bzw. persönlichkeitsgeschichtlichen Ansatzes selbst beurteilt wird. Es ist anerkannt worden, daß er besonders in den letzten Jahren größere Berücksichtigung findet, und doch wurde häufiger beklagt, daß ihm nach wie vor nicht die gebührende Beachtung zukommt. Katarina Popovic hat darauf hingewiesen, daß eine inadäquate Einschätzung der Einzelpersönlichkeit und ihres Lebens, sei es in Über- oder in Unterbewertung, allgemein eine verbreitete Erscheinung ist; sie bewegt sich zwischen den Polen einer völligen Negierung, wie in der extremen marxistischen Theorie Plechanows, und der Sichtweise einer absoluten Dominanz des historischen Geschehens, die zuweilen aus Kunst- und Literaturkritiken spricht. Was die Beurteilung von Persönlichkeit und Biographie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung betrifft, so kommt eine grundlegende strukturelle Problematik des Fachs hinzu, die J. E. Thomas benannt hat: die Enge der andragogischen Theoriebildung. Diese äußert sich etwa darin, daß im Forschungsbewußtsein die historische Dimension fehlt, daß der Begriff von Erwachsenenbildung durch Dogmen und Ideologien begrenzt und verzerrt ist, daß ein Defizit hinsichtlich einer internationalen Orientierung in der Forschung zu konstatieren ist, daß es überhaupt einen Mangel an zusammenhängenden Theorien über die Bildung im Erwachsenenalter gibt. Die zentrale Bedeutung der Praxis in der Erwachsenenbildung steht für J. E. Thomas der andragogischen Theoriebildung generell und damit auch einer Entwicklung der Lebenslauf- und Persönlichkeitsforschung entgegen. Daß dies aber keine Folgerung ist, die sich mit Zwangsläufigkeit aus dem spezifischen Charakter der Erwachsenenbildung ergeben muß, das ist auf der International Conference mehrfach betont worden. Gerade die biographische Forschung entspricht ja - um die Argumentation Katarina Popovic' wieder aufzugreifen - dem komplexen, interdisziplinären, im Leben verwurzelten Phänomen der Erwachsenenbildung und ist deshalb auch in besonderem Maße dazu geeignet, ein tieferes Verständnis andragogischer Praxis anzubahnen. Es ist daher an der Zeit, so das Fazit aus W. M. K. Wijetungas Vortrag, daß Erwachsenenbildungswissenschaftler und -wissenschaftlerin-

nen in aller Welt (und mit ihnen die großen Erwachsenenbildungsorganisationen) ihre Prioritäten künftig anders setzen.

Der Fortgang der Jenaer Konferenz selbst hat gezeigt, daß die Persönlichkeits- und Lebenslaufforschung in methodologischer Hinsicht reich ist. Zahlreiche Referate entstanden auf der Grundlage einer inhaltlichen, formalen und kontextuellen Auswertung vielfältiger biographischer oder autobiographischer Dokumente. So erfolgte der Forschungszugriff über die Untersuchung schriftlich fixierter Quellen (etwa persönlicher Unterlagen oder - wie exemplarisch an mittelalterlichen Hagiographien verdeutlicht - solchen Materials, dessen Inhalt weite Verbreitung finden sollte), aber auch über die Auswertung mündlicher Zeugnisse (die sich beispielsweise durch narrative biographische Interviews erschließen) und über die Analyse von Bilddokumenten, was auf der International Conference selbst durch kurze Filme, insbesondere aber durch eine Ausstellung über die in den Referaten präsentierten Erwachsenenbildungspersönlichkeiten aus 28 Ländern illustriert worden ist. Zudem war die Möglichkeit gegeben, sich auf einem "Informationsmarkt" mit Archiven, Institutionen und innovativen Ansätzen vertraut zu machen, die die Erforschung von Personalgeschichte und Lebenslauf vorantreiben.

Andragogische Forschung mit interkulturellem und systematischem Anspruch, so kann zusammenfassend gesagt werden, muß eine Perspektive einschließen, die von der Persönlichkeit und ihrer Biographie ausgeht. Wichtige Impulse zur Überwindung der theoretischen Enge in der Erwachsenenbildungswissenschaft hat die Jenaer Konferenz gegeben.

Liste der eingereichten Papers für die zweibändige Konferenzpublikation

ALHEIT, P.: The Conceptual Strategy of the Institute for Applied Biographical and Lifeworld Research, University of Bremen..

BENN, R.: Can Women Be Placed at the Heart of Adult Education and its History?

BEZENŠEK, J.: Persönlichkeit und Biographie des Dr. Janez Bleiweis (1807 - 1881).

BIN-SALLIK, M. A.: The Contribution of David Unaipon to Aboriginal Culture and Education.

BLASCHEK, H.: Drei Gründungsväter der Volksbildung nach 1945 in ihrer Funktion als "Bundesstaatliche Volksbildungsreferenten": Franz Maria Kapfhammer, Aldemar Schiffkorn, Ignaz Zangerle.

BRÖDEL, R.: Konstellationen früher Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland - Paul Hermberg als Modernisierer und Impulsgeber.

BRUNNER, E. J.: Personality and Biography: Dimensions of Educational Psychology.

CASPAR, P.: The Creation of Four New Educative Institutions during the French Revolution: Situated at the Crossroads between Political Projects and Uncommon Personalities.

CHARTERS, A. N.: Biographical Research at Syracuse University - The Archives.

COOKE, A.: James Stuart and the Origins of English University Extension.

CORNANICOVÁ, R.: Juraj Fándly and Samuel Tešedík: Influential Slovak Adult Educationalists of the 18th Century.

DEWE, B./MEISTER, D.: Vocational Adult Education in East Germany after 1989: Requalification and Reorientation as Remedies for Social Uncertainty.

ENGSTRÖM, E.: The Travels from 1843 to 1858 of Karl Stellan Söderström, Bookbinder and Journeyman: Learning in the Guilds as Reflected through Personal Documents.

FELKAI, L.: Baron József Eötvös und die Erwachsenenbildung.

FIELD, J.: Educating Active Citizens: The Contribution of Richard Livingstone.

FIELDHOUSE, R.: A Collective Political Biography of Four Influential British Adult Educators: W. Temple, R. H. Tawney, A. D. Lindsay and G. D. H. Cole.

FILLA, W.: Fachgruppen - Ein Modell gemeinschaftsvermittelnder wissenschaftlicher Bildungstätigkeit an Wiener Volkshochschulen von 1902 bis 1934.

FINDEISEN, D./KRAJNC, A./LICEN, N.: Slovenian Adult Education as Revealed through the Life of Matija Vertovec.

FRIEDL-SIEGLHUBER, B.: Georg Wieninger (1859 - 1925) - Ein Pionier der ländlichen Erwachsenenbildung.

FRIEDRICH, L.: Historische Bildungsforschung mit neuen Medien in Jena: Das Beispiel eines "Interviews" mit J. H. Pestalozzi.

VAN GENT, B.: Tonko Ten Have and the Construction of Dutch Andragogy.

GIERKE, W. B.: Das Archiv für Erwachsenenbildung in Niedersachsen: Ein Bericht über Bestände und Projekte unter besonderer Berücksichtigung der Quellen biographischer Forschung.

GHOSH, S. C.: Frank C. Laubach as the Father of the Adult Literacy Movement in India.

GOLOVINSKY, E.: Professor Assen Zlatarov (1885 - 1936) and the Spreading of Knowledge in Bulgaria.

JUG, J.: Dr. Franjo Zgec: a Prominent Slovenian Adult Educator.

KASCHUBA, G.: Educational Processes in the Biographies of Women in Rural Areas.

KESSLER, M.: Meine Lehrzeit in der Erwachsenenbildung. Ein Zeitzeuge berichtet über eine Blütezeit der Jenaer Erwachsenenbildung.

KETT, J. F.: The Dissenter: An Interpretation of Personality and Biography in Adult Education.

KLAPAN, A./LAVRNJA, I.: Dr. Jure Turic's Reflection on Adult Education: Their Originality and Topicality.

LARSEN, K.: Designing Research Methods to Elicit Adult Education's Importance in the Lives of Individual Participants.

LEE, S.: Yong-Ki Kim (1909 - 1988) and his Canaan Farmers' School: "You May Not Eat Without Working".

LENGRAND, P.: Aspects of Western European Adult Education.

LIPNIK, J.: Anton Martin Slomšek (1800 - 1862): Slowenischer Bischof, Dichter und Volkslehrer.

MARÓTI, A.: Handing over Knowledge or Fostering Education?

MATALIK, S.: Biographical Aspects of the French Didactic Approach Known as Entraînement mental.

MEILHAMMER, E.: Jena, an Innovative Center of Adult Education.

NAGEL, S.: Pawel Florenski (1882 - 1937).

PETHÖ, L.: Historische und gegenwärtige Typen von Erwachsenenbildnern in Ungarn.

PÖGGELER, F.: History of Adult Education as History of Great Personalities - Biographical Aspects of Andragogical Historiography.

PÖGGELER, F.: Reactivation of the Past: Pictures as Documents for Andragogical Historiography.

POPOVIC, K.: Hagiographies in the Medieval Serbian Education of Adults.

PUGATSCHEW, W. W.: Probleme der Neuorientierung. Politische Bildung im heutigen Rußland: lebensgeschichtliche und epochale Voraussetzungen.

ROTHE, A.: Zur existentiellen Dimension der Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR: Eine Fallstudie aus der kirchlichen Erwachsenenbildung.

ROVAN, J.: Volksbildung auf der Schwelle zum 21. Jahrhundert.

SACALIS, N.: Nicolae Iorga and Dimitrie Gusti: Two Pioneers of Adult Education in Romania.

SISTER ROSE THERESE SANT: The Contribution of Mother Superior Aline to the Interfaith Dialogue in the Palestinian - Israeli Encounter.

SCHÄFER, E.: Bedeutung und Funktion von Weiterbildungsprozessen für die Gestaltung von Lebensläufen - Transformation durch Weiterbildung in den neuen Bundesländern.

SCHROLL-DECKER, I./PROKOP, E.: Biographische Erfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft.

SERŠE, A.: The History of Adult Education in Slovenia during the Period 1750-1850: An Epoch of Slovenian Craft School Movement as Mirrored in the Lives of Prominent Reformers.

SIDDIQUI, D. A.: The Contributions of Alexander N. Charters to the Adult Education Field.

SOÓS, P.: Ervin Szabó and Sándor Karácsony: Two Influential Hungarian Adult Educators.

STEHLIK, T.: Dr. Rudolf Steiner's Contribution to Adult Education: An Australian Perspective.

STUBBLEFIELD, H.: Shaping the Democratic Personality: Paul Bergevin's Pedagogy of Participation.

THOMAS, J. E.: Some Problems of Biographical Writing in Adult Education.

TRECIOKIENE, E.: N. S. F. Grundtvig (1783 - 1872) and M. Valancius (1801 - 1875): Two Pioneer Adult Educators.

TURAY, E.: I. T. A. Wallace-Johnson and Radical Adult Education in Sierra Leone (1938-39).

VOGEL, N.: A Founding Father of Adult Education at the University of Jena: Wilhelm Rein's Theoretical Contributions to German Adult Education.

VOLKMANN, M.: The German-Jewish Adult Educator Franz Rosenzweig and his "Posthumous" Emigration.

WIJETUNGA, W. M. K.: The Status of Biographical History and Career Research in International Adult Education.

YARON, K.: Integrative Adult Educators: The Israeli Case.

ZIEGLER, C.: Outstanding Women in Adult Education: The Exceptional Landscape of the British and American Zones in Occupied Germany (1945 - 1949).