

## Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung

Elisabeth Meilhammer

### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Meilhammer, Elisabeth. 2021. "Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung." In Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte: vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, edited by Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann, Jörg-W. Link, and Sylvia Schütze, 275–94. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://www.utb.de/doi/abs/10.36198/9783838557083-276-295>.

### 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/>



# **Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung**

## **1 Problemaufriss und zentrale Begrifflichkeiten**

„Erwachsenenbildung“ bezeichnet den Prozess der Bildung und des Lernens im Erwachsenenalter, einen Bereich des Bildungswesens sowie ein diesbezügliches wissenschaftliches Fachgebiet (gelegentlich auch Erwachsenenpädagogik oder Andragogik genannt). Im Mittelpunkt der Erwachsenenbildung steht der erwachsene Mensch aller Altersstufen, der nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegt und sich weder in einer beruflichen Erstausbildung praktischer oder theoretischer Art noch in einer ersten wissenschaftlichen Studienphase befindet. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis von der Bildsamkeit des Menschen bis ins höchste Erwachsenenalter. Die Problematik des Gebiets ergibt sich aus den Fragen, wie, warum und unter welchen Bedingungen Menschen Lernanreize erfahren, Lerngelegenheiten aufsuchen (oder meiden) und mit welchen Ergebnissen sie sich im Laufe ihres Lebens selber bilden. Leitend ist die Frage, auf welche Weise das Recht des Menschen auf Bildung lebenslang gewährleistet werden kann.

Heute stellt die Erwachsenen- und Weiterbildung, gemessen an der Zahl der Organisationen, der Teilnehmenden und der Beschäftigten, den größten Bildungsbereich dar (vgl. Schrader 2019, 702). Er ist nicht voll professionalisiert und umfasst ein vielgestaltiges, nur diffus abgrenzbares Gebiet mit Grund- und Allgemeinbildung, kultureller und politischer Erwachsenenbildung, beruflicher, betrieblicher und wissenschaftlicher Weiterbildung. Die Institutionen der Bildung haben eigene Formen und plurale Träger unterschiedlicher Ausrichtung. Zum größeren Teil sind die Bildungsangebote nicht kommerziell.

Als Bildungsbereich ist die Erwachsenen- und Weiterbildung in weiten Teilen nicht staatlich organisiert, in Deutschland aber seit den 1970er-Jahren gesetzlich geregelt und staatlich gefördert. Didaktisch signifikant sind das vorherrschende Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme und die Orientierung an den Teilnehmenden.

Der Gebrauch der Terminologie des Gebietes ist uneinheitlich in diachroner und in synchroner Hinsicht. In früheren Zeiten war der – semantisch nicht gleiche – Begriff der „Volksbildung“ üblich, der in der Bildungspraxis vereinzelt noch bis ins 21. Jahrhundert hinein gebraucht wird. Er bezeichnet die Bildung des „gesamten Volkes“, unabhängig von gesellschaftlichem Stand, Geschlecht oder Lebensalter. Heute werden vornehmlich die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbil-

„Erwachsenenbildung“ verwendet, ohne fachlichen Konsens über Inhalt und Abgrenzung. Teils werden sie synonym gebraucht, teils unterschieden. „Erwachsenenbildung“ als der ältere Begriff wird zumeist genereller und offener gefasst, „Weiterbildung“ dagegen, als der erst nach 1945 aufgekommene, spezieller und formeller, auch mit Betonung der Verwendbarkeit der Lern- und Bildungsinhalte im Arbeitsleben.

Eine „klassische“ Definition von Erwachsenenbildung ist die des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960:

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, 870).

Eine „klassische“ Definition von Weiterbildung ist die des Deutschen Bildungsrates als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 197).

Wird Weiterbildung primär beruflich verstanden, so schließen sich die Untergliederungen „Fortbildung“ und „Umschulung“ an: „Fortbildung“ bezogen auf die Anpassung, Erhaltung oder Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit, „Umschulung“ auf die Befähigung zu einer anderen als der bisherigen beruflichen Tätigkeit (vgl. Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020, § 1, Abs. 4 und 5).

In diesem Beitrag wird „Erwachsenenbildung“ als der Oberbegriff gefasst, unter den auch „Weiterbildung“ fällt; daher wird hier oftmals nur von „Erwachsenenbildung“ gesprochen. Wird hingegen von „Erwachsenen- und Weiterbildung“ gesprochen, so ist die berufliche Weiterbildung *ausdrücklich* mit einbezogen.

## 2 Orientierender Gesamtüberblick

Obwohl es Bildung im Erwachsenenalter schon seit der griechisch-römischen Antike und auch davor gab, wird hier ein Zugang gewählt, der mit dem 18. Jahrhundert einsetzt, weil sich in dieser Epoche neue soziale Formen, Institutionen und Medien entwickelten, die in einem gesamteuropäischen Zusammenhang die Grundlage der modernen Erwachsenenbildung legten. Erwähnenswert sind frühe unterschiedliche Formen „geselliger Bildung“, z.B. in Salons, Clubs und Lesegesellschaften (vgl. Kaiser 1989), und die Entstehung neuer Medien und Initiativen zur Selbstbildung Erwachsener, z.B. Kalender, Moralische Wochenschriften, Lehrbriefe und Bildungsromane (vgl. z.B. Friedenthal-Haase 1998).

Im Laufe von zwei Jahrhunderten bildet sich eine vielfältige „Landschaft der Erwachsenenbildung“ heraus mit Institutionen, die *auch*, aber nicht ausschließlich der Bildung dienen (wie öffentliche Bibliotheken, Museen oder Theater), und

einer Vielzahl von Lernorten, die ein Lernen *en passant* (vgl. Reischmann 1995) ermöglichen sollen, wie z.B. seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert Ausstellungen und Präsentationen mit Bildungsanspruch in Einkaufszentren. Das Herzstück der institutionellen Erwachsenenbildung sind die explizit auf Erwachsenenbildung ausgerichteten Träger und Einrichtungen, die nebeneinander, miteinander und in Konkurrenz zueinander arbeiten. Die am meisten verbreitete Lernform in der institutionalisierten Erwachsenenbildung ist traditionell das *non-formale* Lernen in organisierten, nicht auf den Erwerb von Zertifikaten ausgerichteten Kursen oder Vorträgen. Daneben gibt es, insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, auch ein Segment der Erwachsenen- und Weiterbildung, das der *formalen*, abschlussbezogenen Bildung im Erwachsenenalter gewidmet ist. Ebenfalls traditionell sind inszenierte Lernsituationen außerhalb von Bildungseinrichtungen, wodurch speziell das *informelle* Lernen unterstützt werden soll, teilweise mit Eventcharakter (mediale oder gesellige Lerngelegenheiten „zum Nutzen und Vergnügen“ schon im 18. Jahrhundert, in neuerer Zeit z.B. die seit den 1990er-Jahren international verbreitete *Adult Learners' Week* bzw. Lernfeste).

Von ihrem Beginn an war die Erwachsenenbildung nicht nur instruktiv oder unterrichtlich ausgerichtet. Sie war zudem nicht – wie etwa Johann Friedrich Herbart (1851, 437) schrieb – eine schlicht ins Erwachsenenalter verlängerte, „niemals fertig geworden[e]“ Erziehung, die zu „eine[r] allgemeine[n] Unmündigkeit“ führe. Vielmehr lautet eine der zentralen Grundannahmen der Erwachsenenbildung: Die Bildung im Erwachsenenalter dient der Verwirklichung oder Aktualisierung der Mündigkeit des Menschen, mit dem Ziel einer selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Lebensführung. Diese Idee speist sich aus dem Gedankengut der *Aufklärung*, die in dem Kant'schen Diktum vom „*Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“ von 1784 (Kant 2010/1784, 9; Herv. i.O.) prägnant auf den Punkt gebracht wird. Bis heute versteht sich die Erwachsenenbildung in der Tradition der Aufklärung; als solche ist sie anti-fatalistisch und visionär (vgl. z.B. Adorno 1956; Voßkuhle 2019).

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung ist durch engagierte *Persönlichkeiten* aus unterschiedlichen Wissensgebieten und Fachdisziplinen vorangebracht worden. Neben der Einwirkung aus Kreisen der Pädagogik sind insbesondere Initiativen aus Theologie, Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie und Kulturanthropologie maßgeblich. Im 20. Jahrhundert kommt mit der Schaffung entsprechender Strukturen eine entscheidende Erhöhung der öffentlichen Verantwortung für die Erwachsenenbildung und damit eine öffentliche und rechtliche Aufwertung und Sicherung des Gebiets hinzu (erstmalige Bestimmung der Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe in Art. 148 der Weimarer Reichsverfassung von 1919; nach dem Zweiten Weltkrieg erneutes Gebot der öffentlichen Förderung der Erwachsenenbildung in deutschen Länderverfassungen; Verabschiedung von Gesetzen zur Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung auf Länderebene seit den 1970er-Jahren,

in den neuen Bundesländern ab den 1990er-Jahren). Einher gingen diese Entwicklungen mit Bemühungen um eine Akademisierung und Professionalisierung des Gebiets, in Anfängen bereits in den 1920er-Jahren (vgl. Friedenthal-Haase 1991), verstärkt seit den späten 1960er-Jahren mit der Einrichtung von Studiengängen oder Studienrichtungen zur Erwachsenenbildung an Universitäten und mit zahlreichen Bemühungen um Qualitätssicherung der institutionalisierten Erwachsenen- und Weiterbildung, besonders im ausgehenden 20. Jahrhundert (Fortbildungen für das Personal; Einführung von Qualitätssicherungssystemen).

Die Erwachsenenbildung steht stets in *Zusammenhang und Wechselwirkung mit Politik, Kultur, Wirtschaft und Alltagsleben* und hat einen eigenständigen Beitrag zur Entwicklung der modernen Bildungsgesellschaft wie auch zur gesellschaftlichen Modernisierung allgemein geleistet.

Mit dem Übergang von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft kann erstmals von Erwachsenenbildung als einer „*Bewegung*“ gesprochen werden, im Gegensatz zum Schulwesen und den Universitäten nicht vom Staat eingesetzt, sondern aus der Gesellschaft entstanden. Der mit der *Industrialisierung* verbundene soziale Wandel brachte neue Bildungsbedürfnisse hervor und führte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts dazu, dass Arbeiter und Handwerker als Akteure und Adressaten der Erwachsenenbildung mit eigenen Bildungsvereinen hervortraten, für die nicht nur eine beruflich-fachliche, sondern oft auch eine soziale und politische Zielsetzung typisch war; sie beeinflussten maßgeblich die Entstehung der Arbeiterbewegung. Wichtige andere bildungsrelevante Bewegungen sind die Frauenbewegung (ab den 1860er-Jahren), die Bücherhallenbewegung (ab den 1890er-Jahren), die Universitätsausdehnungsbewegung (in Großbritannien seit den 1870er-Jahren, im deutschsprachigen Raum seit den 1890er-Jahren), die Volkshochschulbewegung (erste Anfänge in den 1890er-Jahren, Höhepunkt in den Jahren ab 1919), die Protestbewegung ab den späten 1960er-Jahren („1968er-Bewegung“) und die Umwelt- und Friedensbewegung (ab den 1980er-Jahren).

An ihrer Geschichte lassen sich die Funktionen ablesen, die die Erwachsenen- und Weiterbildung für Individuum und Gesellschaft erfüllt bzw. erfüllen soll. Die wichtigsten sind: in einer sich säkularisierenden Gesellschaft Sinn und Orientierung im Leben zu finden, die Urteilsfähigkeit und – hierauf bauend – verantwortungsvolles Handeln zu stärken, an der Gesellschaft teilzuhaben, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern, gesellschaftlichen Herausforderungen wie auch globalen Veränderungen zu begegnen, im Beruf zu bestehen und aufzusteigen und *last, but not least*: die Demokratie zu stärken.

Seit dem 18. Jahrhundert sind in der Erwachsenen- und Weiterbildung – nicht unabhängig von den herrschenden soziopolitischen Bedingungen und geistig-kulturellen Einflüssen – mehrere *Leitideen* entstanden. Diese wirkten neben-, mit- oder auch gegeneinander; sie werden nicht immer allgemein geteilt, haben aber doch immer Einfluss auf das Selbstverständnis und die Entwicklung der Erwachsenenbil-

dung genommen. Diese Ideen haben visionären Charakter; sie enthalten eine Vorstellung, wie die Bildung *sein soll* – insofern haben sie eine normative Dimension. Die wichtigsten dieser Leitideen, von denen eine oder mehrere in unterschiedlichen Bildungsinitiativen seit dem 18. Jahrhundert immer wieder aufscheinen, sind:

1. *Die Idee, dass Bildung nicht exklusiv sein darf*, ist eine Grundidee der Erwachsenenbildung schlechthin. Sie hat in der Geschichte der Erwachsenenbildung immer Gültigkeit beansprucht und ist die wichtigste Legitimationsquelle der Erwachsenenbildung. Sie besagt, dass Bildung nicht auf bestimmte soziale Gruppen begrenzt sein darf. Ihre Motivation gewinnt sie aus der Beobachtung einer Form sozialer Ungleichheit: dass manche, vielleicht sogar viele, erwachsene Menschen von Bildung oder einer über die Grundbildung hinausgehenden Bildung oder von kontinuierlicher Weiterbildung ausgeschlossen sind.
2. *Die Idee, dass den Gebildeten eine Erwachsenenbildungsaufgabe zukommt*, besagt, dass die Überwindung des Zustands mangelhafter Bildung im Volk, resp. eine weiterführende Bildung der Öffentlichkeit, dadurch erfolgen kann, dass die Bildungsprivilegierten, also die Gebildeten, sich für die Erwachsenenbildung einsetzen. Dabei bildet sich eine besondere Rolle der Universitäten heraus.
3. *Die Idee, dass Erwachsene sich selbst bilden*, betont die Eigeninitiative, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung des erwachsenen Menschen für seine eigene Bildung. Erwachsenenbildung als Selbstbildung erfolgt oft im geselligen Austausch mit anderen oder anhand von Bildungsmedien und verzichtet u.U. auf ausgewiesene Dozierende.
4. *Die Idee, dass Bildung und soziale Unterstützung Hand in Hand gehen*, bettet erwachsenenbildnerische Initiativen in ein System der sozialen Fürsorge oder sozialpädagogischen Begleitung ein, in der Auffassung, dadurch eine nachhaltige Verbesserung der Situation bildungsmäßig und sozial Benachteiligter erreichen zu können. Diese Leitidee gewinnt zuerst im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung Mitte des 19. Jahrhunderts, die mit einer zunehmenden Pauperisierung und Proletarisierung einhergeht, an Bedeutung.
5. *Die Idee, dass Bildung mit Politik verbunden ist*, gewinnt im 19. Jahrhundert an Kraft und besagt, dass Bildung nicht losgelöst von der politischen Situation sein kann, vielmehr auf diese antworten muss. Bildung wird als Weg sozialer Emanzipation und politischer Veränderung gesehen. In der Weimarer Republik und verstärkt seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs gilt Bildung als unverzichtbar für den Erhalt und die Stärkung der Demokratie.
6. *Die Idee, durch Erwachsenenbildung Gemeinschaft herzustellen*, besagt, dass eine wichtige Funktion der Erwachsenenbildung die Herstellung und Stärkung von Gemeinschaft und sozialem Zusammenhalt ist.
7. *Die Idee, dass Erwachsenenbildung der Bewältigung von schwierigen Lebenssituationen, Krisen und Umbrüchen dient*, ist gewissermaßen existenzieller Natur; sie betont die Funktion der Erwachsenenbildung in Zeiten, die ein Umdenken oder

eine neue Orientierung im Leben nötig machen, seien diese Umbruchszeiten nun individualbiographischer Art (z.B. bei individuell eintretender Arbeitslosigkeit oder einschneidenden Todesfällen in der Familie) oder aber gesellschaftlicher Art (z.B. bei politischen Systemwechseln). In diesem Sinne kann die Erwachsenenbildung als Stärkung der Persönlichkeit, vielleicht sogar als Weg des Widerstands wirken.

### 3 Konkretisierungen: Entwicklungslinien und Meilensteine seit dem 18. Jahrhundert

#### 3.1 Impulse durch die Epoche der Aufklärung

Die zentrale Legitimation der Bildung im Erwachsenenalter – dass der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten nicht auf bestimmte Bevölkerungsgruppen begrenzt sein darf – gewinnt Kraft und Dynamik seit der Zeit der Aufklärung, hierbei besonders seit dem 18. Jahrhundert. Die *Aufklärung* „brachte den Optimismus der Zeitgenossen zum Ausdruck, sich mit Hilfe der Vernunft von Vorurteilen, Aberglauben und Bevormundung aller Art befreien zu können“ (Stollberg-Rilinger 2010, 131). In Form der *Volksaufklärung* richtete sie sich an das „gemeine Volk“, das im 18. Jahrhundert in Deutschland 80 % der Bevölkerung ausmachte (vgl. Siegert 2005, 443); getragen „von einer auch quantitativ bedeutenden Schicht Gebildeter, von Gelehrten, Beamten, Kameralisten, einzelnen Gutsbesitzern und Kaufleuten, besonders aber von Ärzten und Geistlichen“ (Böning 2004, 2), verfolgte sie das Ziel, im gesamten Volk eine an der Vernunft, an überprüfbarer Erfahrung und an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierte Lebensweise zu fördern und damit mittelbar die Lebenssituation des Volkes zu verbessern. Hierzu gehörte auch die Weiterentwicklung beruflicher Tätigkeiten und Kompetenzen im „gemeinen Volk“, vor allem in der Landwirtschaft. Bildungsmittel waren eine Vielzahl volksaufklärerischer Schriften (vgl. Böning & Siegert 1990–2016; Friedenthal-Haase 1998) und außerliterarische Mittel, wie etwa im landwirtschaftlichen Bereich die Ausleihe von Geräten, die Schenkung von Saatgut, landwirtschaftliche Ausstellungen, Bauerngespräche, Bauernwandern oder der Einsatz von Musterbauern als „Entwicklungshelfer“ (vgl. Siegert 2005, 460–461).

Das 18. Jahrhundert ist sodann bedeutsam im Hinblick auf eine zunehmende Anzahl von *Erwachsenenbildungsinstitutionen*, die damit für eine gewisse Verstetigung und einen wachsenden sozialen Stellenwert von Erwachsenenbildungsinitiativen sorgten. Das Beispiel der *Lesegesellschaften*, die als „die eigentlichen Bildungsinstitute des 18. Jahrhunderts“ (van Dülmen 1996, 82) gelten können, zeigt dabei die Bedeutung von Selbstbildung und informellem geselligem Austausch: Lesegesellschaften, die sich im „neuen“, wissbegierigen, lese- und diskussionsfreudigen, nach neuen Wertvorstellungen suchenden, teils auch nach beruflicher Fortbildung

strebenden Bürgertum sprunghaft verbreiteten (vgl. Stützel-Prüsener 1981, 74; van Dülmen 1996, 82), waren unterschiedliche Vereinigungen von Lesern (weniger auch Leserinnen) mit dem Zweck, „durch Bereitstellung von Büchern und Zeitschriften das gesteigerte Bedürfnis nach und die Kommunikation über Literatur bei erschwinglichem Kostenaufwand zu befriedigen und dabei zugleich eine geistig anregende und gesellige Gemeinschaft herzustellen“ (Meilhammer 2021).

### 3.2 Soziale Bewegungen und Soziale Frage, Popularisierung des Wissens

Im frühen 19. Jahrhundert verstärkten sich die Bestrebungen für Bildung im Erwachsenenalter. Es kam zu einer rasch fortschreitenden *Institutionalisierung beruflicher Fortbildung von Handwerkern und Gewerbetreibenden* in Fortbildungsschulen, die oft als – weltlich ausgerichtete – *Sonntagsschulen* organisiert waren. Ihr Zweck war teilweise eine kompensatorische Grundbildung, teilweise aber auch anspruchsvollere berufliche Fortbildung für Gesellen und Meister in unterschiedlichen Handwerksberufen (vgl. z.B. Müller 1807).

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts war ein bürgerliches *Vereinswesen* dabei, zu einer bedeutsamen Größe zu werden, darunter zahlreiche Vereine mit einem auf ihre Mitglieder bezogenen Selbstbildungsanliegen. Insbesondere seit den 1840er-Jahren weiteten sich Vereine auf die unteren Bevölkerungsschichten aus; es entstanden *Gewerbe- und Handwerkervereine*, die sich auch der beruflichen Fortbildung widmeten, und explizite Handwerker- und Arbeiterbildungsvereine. Zu diesen gehörten auch Unterstützungsvereine, in denen sich Gesellen und Fabrikarbeiter zur Pflege von Geselligkeit und mit sozialem Selbsthilfeanspruch zusammenschlossen und die auch Orte gedanklichen Austausches und der Bildung waren; auch die katholischen *Gesellenvereine* können hierzu gezählt werden, die ab 1846 bestanden und wesentlich mit dem Namen Adolph Kolping verbunden sind (vgl. Kolping 1849). Bedeutsam sind auch Vereine, die von Bürgern gegründet wurden und teilweise auch in kirchlicher Initiative entstanden, um wohlätig, sozialreformerisch und bildend, unter Umständen aber auch patronisierend, auf die verarmten Bevölkerungsschichten einzuwirken, wie die 1848 von Johann Hinrich Wichern ausgerichtete *Innere Mission*, deren *Centralauschuß für innere Mission der deutschen ev. Kirche* ab 1849 bestand (vgl. Wichern 1849), und der 1844 gegründete *Centralverein für das Wohl der arbeitenden Klassen* (vgl. Lette 1863).

Die aus der Initiative der Betroffenen heraus gegründeten und gestalteten, sich vielfach rasch politisierenden Arbeitervereine bzw. *Arbeiterbildungsvereine* verbanden „theoretische[s] Bildungsstreben und politisch-praktische[s] Aufklärungsbedürfnis“ (Röhrig 1987, 354) und können als wichtiger Ursprung sowohl der Arbeiterbewegung als auch der „arbeiternahen“ politischen Parteien gelten. Eindrucksvoll ist, dass in Deutschland „zu Anfang des Jahres 1848 mehreren Tausend Handwerkern und Arbeitern die Idee eines Zusammenschlusses in Vereinen vertraut war und sie zumindest vorübergehend einem Arbeiterbildungsverein angehört hatten“ (Birker

1973, 38). Nach der gescheiterten Revolution von 1848 wurden viele Arbeiterbildungsvereine verboten, und zwar solche, die in den einzelnen deutschen Staaten als sozialistisch oder kommunistisch galten (vgl. Birker 1973, 51), damit als staatsgefährdend. Mit der politischen Entspannung ab den 1860er-Jahren entstanden allerdings wieder zahlreiche neue Arbeiterbildungsvereine.

Etwa zeitgleich, ab 1865, formierte sich die erste deutsche *Frauenbewegung*, ausgehend vom Leipziger Frauenbildungsverein, der von Louise Otto-Peters und Auguste Schmidt geleitet wurde. Die Frauenbewegung erkannte, dass Selbstständigkeit und Gleichberechtigung von Frauen nicht ohne weibliche Bildung realisiert werden konnten. Daher gehörten bessere Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen zu den wichtigsten Zielen der Frauenbewegung (vgl. Kleinau & Opitz 1996).

An diesen großen sozialen Bewegungen im 19. Jahrhundert wird deutlich, dass der Bildung eine wichtige Rolle für das Erreichen der politischen Ziele zugeordnet wird: Es braucht eine bessere Bildung der Arbeiter bzw. der Frauen, um ihre politisch-soziale Situation zu verbessern.

Im 19. Jahrhundert wurde zudem die *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens* zu einer starken Bildungsidee; Wissenschaftler engagierten sich vermehrt für die Volksbildung (vgl. Daum 1998). Es etablierte sich ein öffentliches Vortragswesen für ein breites, oft ständemäßig gemischtes Publikum, das die Frauen – denen bis dato ein reguläres wissenschaftliches Studium verwehrt war – teilweise explizit miteinschloss. Herauszuheben sind dabei verschiedenste Initiativen in Berlin: Alexander von Humboldts „Kosmos“-Vorträge 1827/28 (vgl. Humboldt 2004; Meilhammer 2007, 175); der 1841 gegründete *Verein für wissenschaftliche Vorträge*, der wesentlich mit dem Historiker Friedrich von Raumer verbunden ist; der 1872 von Gustav von Schmoller ins Leben gerufene *Verein für Socialpolitik*, der gesellschafts- und sozialpolitische Kurs- und Vortragsveranstaltungen durchführte (vgl. Olbrich 2001, 98); und die 1878 vom *Wissenschaftlichen Centralverein* um den Sozialpolitiker Max Hirsch gegründete *Humboldt-Akademie*, die sich an Absolvent\*innen von Gymnasien und Realschulen wandte (vgl. Hirsch 1896). Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts sind verstärkt Bemühungen um die Popularisierung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse feststellbar (vgl. Daum 1998). Besondere Erwähnung verdienen die *Humboldt-Vereine* und *Humboldt-Feste* ab 1859, initiiert von Emil Adolf Roßmäßler (1859, 1874). 1888 wurde in Berlin die Gesellschaft *Urania* gegründet, die mit ihrem gleichnamigen Institut naturwissenschaftliche Volksbildung betrieb und eine außerordentlich große Breitenwirkung entfaltete (vgl. z.B. Reyer 1896, 36).

Möglichst alle Menschen mit Bildungsangeboten zu erreichen, dieser – im Grunde genommen sehr demokratische – Bildungsansatz gewann besonders seit der Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1871 immer mehr an Bedeutung. Symptomatisch hierfür ist die im gleichen Jahr erfolgte Gründung der liberal und national ausgerichteten *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* (GVV), der größten Bildungsorganisation der Zeit, der im Jahr 1913 mehr als 8.400 korporative Mit-

glieder angehörten (vgl. Dräger 1975, 116). Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und ihr jahrzehntelanger Geschäftsführer Johannes Tews stehen paradigmatisch für den Ansatz der *extensiv* ausgerichteten Volksbildung, mit dem Einzelvortrag vor einem Massenpublikum ohne anschließende Diskussion als ihrem didaktischen Hauptmerkmal, aber auch u.a. mit der systematischen Gründung von Volksbibliotheken, hierbei in enger Verbindung mit der ab den 1890er-Jahren entstehenden, von Großbritannien und den USA inspirierten Bücherhallenbewegung. Der durch die GVV repräsentierte Ansatz wurde später als *Alte Richtung* bezeichnet und – u.a. wegen des nur ansatzweise reflektierten Problems des lernenden Individuums mit seinen besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen – heftig kritisiert. Das Anliegen, möglichst *alle* Menschen mit Bildungsangeboten zu erreichen, setzte eben andere Prioritäten.

Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts gewann die aus Großbritannien kommende *Universitätsausdehnungsbewegung* (*University Extension*) im deutschen Sprachraum engagierte Anhänger aus den Kreisen der Hochschullehrer, so etwa Ludo Moritz Hartmann in Wien oder Wilhelm Rein in Jena. Zusätzlich zu den regulären, an Zugangsvoraussetzungen gebundenen Studiengängen sollte die Universität eine Erwachsenenbildungsaufgabe wahrnehmen: offene Bildungsangebote für alle Erwachsenen machen, Männer wie Frauen. Damit sollten die Mauern der Universität überwunden werden; allgemeinverständliche, aber wissenschaftlich korrekte Bildung sollte *extramural* durch zusammenhängende *volkstümliche Hochschulkurse* für alle zugänglich sein (vgl. Keilhacker 1929; Künzel 1974; Schäfer 2020). Etwa gleichzeitig trat die Idee der dänischen Volkshochschule, die dort ab Mitte des 19. Jahrhunderts nach den Ideen von Nikolai Frederik Severin Grundtvig als Heimvolkshochschule für die ländliche Bevölkerung etabliert war, in den deutschsprachigen Raum.

Mit der Entstehung des Industrieproletariats im 19. Jahrhundert wurde die sog. Soziale Frage immer drängender; ganze Bevölkerungsgruppen gerieten ins soziale und materielle Elend. In dieser Situation traten engagierte Persönlichkeiten auf, die die soziale Situation der Unterprivilegierten bessern wollten, mit sozialer Unterstützung, aber auch mit Bildung.

Gewissermaßen radikalisiert ist dieser Gedanke ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert in der *Settlementbewegung*, die von Großbritannien mit dem ersten, 1884 von Samuel und Henrietta Barnett gegründeten Settlement ausging, der *Toynbee Hall* im armen Londoner Osten (vgl. Picht 1913; Briggs & Macartney 1984). Toynbee Hall inspirierte andere Settlements, so das 1889 in Chicago eröffnete *Hull House*, das von Jane Addams geleitet wurde und sich besonders armen, entwurzelten und sozial verwaahlerten Einwanderern verpflichtet sah (vgl. Addams 1910), oder in Deutschland die *Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost* ab 1911 unter der Leitung von Friedrich Siegmund-Schultze (vgl. Gerth 1975; Lindner 1997). Das Settlement setzt auf die persönliche Begegnung von Gebildeten, sozial Privilegierten,

mit den sozial Benachteiligten – dadurch, dass sich Ersthörer in der Nachbarschaft der Armen in einem Heim niederlassen, das zum Zentrum vielfältiger Nachbarschaftshilfe (z.B. rechtlicher und administrativer Beratung und sozialer Unterstützung Bedürftiger) und Bildung wird (mit einer Bibliothek, mit Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen). Die Siedler wollen Freunde und Nachbarn ihrer armen Mitbürger\*innen sein; ihre Unterstützung verstehen sie als Hilfe zur Selbsthilfe.

### 3.3 Zwischen Demokratie und Diktatur

Einen wichtigen Einschnitt in der Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung stellt das Jahr 1919 dar. Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs und den folgenden politischen Umbrüchen wurde die Notwendigkeit einer geistigen Neuorientierung und der politischen Bildung für die Demokratie sichtbar. Erstmals wurde die Förderung der Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe in der Verfassung verankert (Art. 148). Hervorzuheben ist die ab 1919 verstärkt einsetzende Gründung von *Volkshochschulen* im ganzen Reich als Stätten einer selbstorganisierten, lebensbedeutsamen und weltanschaulich „freien“ (neutralen) Bildung (vgl. z.B. Schrader & Rossmann 2019). In der freien Volkshochschule wurde „eine neue, auf demokratische Gleichheit gerichtete Bildungsidee“ (Friedenthal-Haase 2018, 154) realisiert, die Männer *und* Frauen einschloss. Die Nähe der Volkshochschule zur Demokratie zeigt sich zudem an den Bildungsinhalten, zu denen die Auseinandersetzung mit Fragen des demokratischen Gemeinwesens gehörte, an den Methoden und didaktischen Settings, die auf Dialog und gleichberechtigten Austausch gerichtet waren, und an der gesamten organisatorisch-rechtlichen Struktur der Institution Volkshochschule. Daneben entwickelte sich eine differenzierte Landschaft sog. „gebundener“ Bildungsträger (konfessionelle, sozialistische, völkische), so dass sich die Erwachsenenbildung in den 1920er-Jahren zu einem plural organisierten, eigenständigen Bildungsbereich mit deutlichen Professionalisierungstendenzen emanzipierte und mehr und mehr auch wissenschaftlich reflektiert wurde.

Die Idee der sozialintegrativen Funktion der Erwachsenenbildung fand in der Zeit der Weimarer Republik ihren prägnantesten Ausdruck im Begriff der „Arbeitsgemeinschaft“, einem Zentralbegriff der *Neuen Richtung* der Erwachsenenbildung. Der Gedanke der Herstellung einer „Volksgemeinschaft“ durch die Erwachsenenbildung, der in der Formel „Volksbildung ist Volkbildung“ auf den Punkt gebracht wurde, war allerdings auch ein Ausdruck einer ideologischen Überhöhung von Bildungszielen in der Zeit der Weimarer Republik (vgl. Olbrich 2001, 205) und in seiner prinzipiellen Anschlussfähigkeit an die NS-Terminologie problematisch.

Mit der nationalsozialistischen Machtübernahme in Deutschland 1933 wurde die Erwachsenenbildung für die Durchsetzung der neuen politischen Ziele instrumentalisiert; nicht linientreue Erwachsenenbildner\*innen wurden entlassen. Gemäß der Ideologie der Nationalsozialisten sollten nicht Wissen, Erkenntnis und persönliche Urteilsbildung gefördert werden, sondern der Wille des Menschen sollte so geformt

werden, dass er im Einklang mit den Zielen des Staates stand (vgl. Keim & Urbach 1976). Neben der systemkonformen Ideologisierung des offiziellen Bildungswesens entwickelten sich auch Ansätze einer Bildung im Widerstand und Untergrund (vgl. Simon 1959; Yad Vashem 2020). Bildung wurde gleichsam zu einer Überlebensstrategie und zum Ausdruck des Widerstandes; sie half den Betroffenen, in der erlebten Extremsituation ihre Menschenwürde zu bewahren, Sinn zu finden, sich geistig unabhängig zu erhalten, sich selbstbestimmt weiterzuentwickeln und nicht zuletzt Lebensmut und Lebensfreude zu bewahren.

### 3.4 Nachkriegszeit und Entwicklung in zwei deutschen Staaten

Für den Neuaufbau der Erwachsenenbildung nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs ab Frühjahr 1945 sahen es die (westlichen) Siegermächte als vordringlich an, in ihren jeweiligen Besatzungszonen ein demokratisches Bildungswesen neu zu konstituieren und – im Prozess der *Reeducation* – die Deutschen zu Demokrat\*innen zu bilden. Ein einzigartiges Großexperiment hierbei waren die Bestrebungen zur Unterstützung der Neuorientierung von 400.000 deutschen Kriegsgefangenen in Großbritannien (vgl. Faulk 1970). Zudem entwickelte sich eine explizite *politische Erwachsenenbildung*, getragen von dem Bestreben, auf dem Weg der Bildung Haltungen und Überzeugungen in Menschen zu entwickeln, die es verhindern, dass eine Katastrophe wie der Nationalsozialismus mit Verfolgung und millionenfachem Mord je wieder möglich würde; die Demokratie zu stärken, indem sie Menschen bildet, die sich informierte, ausgewogene und immer auch kritische Urteile bilden, als Grundlage dafür, dass sie die demokratische Gesellschaft mitgestalten. Der erste umfassende Ansatz der politischen Erwachsenenbildung stammt von Fritz Borinski (1954), dessen Konzeption der mitbürgerlichen Bildung eine kraftvolle demokratische Antwort auf die NS-Ideologie der Ausgrenzung und Entrechtung war. In der unmittelbaren Nachkriegszeit gab es zudem zahlreiche weitere Lernanlässe – viele davon informell –, die mit der Notwendigkeit der Neuorientierung in anderen politischen Verhältnissen und mit dem Überleben in einer extremen Mangelgesellschaft zu tun hatten. Eine besondere, erfolgreich bewältigte, Bildungsaufgabe der Nachkriegszeit war die Integration der Kriegsheimkehrer, Flüchtlinge und Vertriebenen.

In der *Sowjetischen Besatzungszone* (1945–1949) und dann in der *DDR*, dem zweiten deutschen Staat (1949–1990), entwickelte sich ein offizielles Erwachsenenbildungssystem mit einer differenzierten Institutionenlandschaft, das sich den Vorgaben des Staates unterzuordnen hatte, sozialistisch gesinnte, staatskonforme Menschen heranzubilden. Politische und fachliche Bildung sollten eine untrennbare Einheit bilden – gemeint war keine freie politische Urteilsbildung auf der Basis ausgewogenen Wissens, sondern die Verknüpfung von fachlicher Bildung mit parteipolitisch ideologischer Lenkung (vgl. Meilhammer 2019, 18–19). Jedoch können auch in Diktaturen in gewissem Rahmen moderne Strukturen etabliert und dem einzelnen Menschen nützliche Bildungsveranstaltungen geboten werden, was sich im offiziellen Bildungswesen der DDR hinsichtlich

der stark geförderten Aufstiegsfortbildung zeigte (z.B. durch die Möglichkeit, Schulabschlüsse an Volkshochschulen nachzuholen), ebenso hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung, auch in den Betrieben. Daneben gab es auch „systemfremde“ Erwachsenenbildungsmöglichkeiten *im Spannungsfeld von Widerstand und Anpassung*, insbesondere im Rahmen der kirchlich getragenen Bildungsarbeit (vgl. Rothe 2000; Friedenthal-Haase 2007) und als informelle Bildung im Kontext der kritischen Bürger-, Friedens- und Umweltbewegung.

Die *Bundesrepublik Deutschland* verfügte bereits wenige Jahre nach ihrer Gründung im Jahr 1949 über ein plurales Erwachsenenbildungssystem mit sich stabilisierenden Strukturen. Initiativen zu einer bildungspolitischen Verständigung über die Erwachsenenbildung und deren Förderung gab es schon seit den 1950er-Jahren, wie insbesondere der 1953 einberufene Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen zeigt, dessen 1960 veröffentlichtes Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ einen Meilenstein in der fachlichen Selbstverständigung darstellt. Neben der bereits genannten, „klassisch gewordenen“ Definition der Erwachsenenbildung (s. 1.) begriff das Gutachten die Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe, erkannte sie erstmals als wichtigen Bereich des Bildungswesens an und lenkte den Blick auf die Bildungsbedürfnisse Erwachsener sowie auf die Legitimität allgemeinbildender *und* berufsbezogener Inhalte in der Erwachsenenbildung. Damit bahnte sich ein Paradigmenwechsel an, von einer Betonung abendländisch-kultureller Inhalte und Ziele in den 1950er-Jahren hin zu einer sozialwissenschaftlichen Fundierung der Erwachsenenbildung in den 1960-Jahren. Die 1966 von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg vorgelegte empirische Studie *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein* ist symptomatisch für die sich abzeichnende „*realistische Wende*“, womit die Orientierung der Erwachsenenbildung an realen Bildungsbedürfnissen gemeint war, verbunden mit der Annahme, dass viele Bildungsaktivitäten im Erwachsenenalter aus Gründen der beruflichen Verwertbarkeit entfaltet werden und daher abschluss- und berufsbezogene Kurse in der Erwachsenenbildung unverzichtbar sind. Das Spannungsverhältnis, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung ihren Anspruch einlösen will, sowohl zur Emanzipation des Menschen beizutragen als auch dem Bedürfnis nach unmittelbar verwertbaren Qualifikationen zu entsprechen, blieb zunächst bestehen. Seine Auflösung fand es im Zuge der sog. „*reflexiven Wende*“ Anfang der 1980er-Jahre, mit einer Rückbesinnung auf die Rolle der Erwachsenenbildung als Ort der Reflexion des Menschen auf sich selbst.

Die *Anerkennung der Weiterbildung als vierten Bereich des Bildungswesens* ab den 1970er-Jahren ging einher mit einer *gesetzlichen Regelung der Erwachsenen- und Weiterbildung* auf Länderebene und (etwa zeitgleich) mit der *vollen akademischen Etablierung* des Gebietes an Universitäten. Hierdurch kam es auch zu einer Veränderung des öffentlichen Stellenwerts des Lernens im gesamten Lebenslauf, wozu maßgeblich ab den 1970er-Jahren auch international geführte Diskussionen beitrugen, die das neue *Konzept des lebenslangen Lernens* propagierten (vgl. Gerlach 2000). Seit den 1970er-

Jahren ist zudem die *wissenschaftliche Weiterbildung* als Aufgabe der Hochschulen gesetzlich festgeschrieben. Damit ist eine Bildungsaufgabe der Universität festgelegt, die über die grundständigen Studiengänge hinausgeht. Über weiterbildende Studiengänge und Programme hinaus bieten die Universitäten eine Fülle von öffentlichen Veranstaltungen für ein allgemeines Publikum an (z.B. in Form von Studienangeboten für Senior\*innen oder Gasthörer\*innen und eines Studium generale).

Im Laufe der Zeit wurden immer wieder Formen und Räume der Selbstbildung geschaffen, so z.B. *Selbststudienzentren* seit den 1970er-Jahren, nicht zuletzt eine Vielfalt an Selbstlernmaterialien und -medien, digitalen Plattformen und virtuellen Räumen. Ebenso sind Formen *gegenseitigen informellen Lernens* bis heute präsent und entstehen teilweise neu und innovativ.

### 3.5 Wiedervereinigung und Europäisierung

Die *deutsche Wiedervereinigung* 1990 stellt einen Umbruch dar, der zu einer gesteigerten Nachfrage nach Erwachsenen- und Weiterbildung führte. Im Gebiet der ehemaligen DDR stellte sich die Aufgabe, ein zentralistisches und für Staatszwecke instrumentalisiertes Erwachsenenbildungssystem in ein plurales, subsidiäres und demokratisches System umzuwandeln und gleichzeitig den Anschluss an die nun gesamtdeutsche bildungspolitische und bildungstheoretische Diskussion zu finden. Für viele Menschen in den damaligen „neuen“ Bundesländern bedeutete die Wiedervereinigung neben der Notwendigkeit der politisch-sozialen Neuorientierung und der beruflichen Anpassungsqualifizierung oder Umschulung auch die Möglichkeit zur Befriedigung allgemeiner Bildungsbedürfnisse (z.B. westliche Fremdsprachen, Studienreisen, freie Diskussionsabende). Allgemein gilt die Entwicklung der Volkshochschulen in den sog. neuen Bundesländern als ein besonderer Erfolg der deutsch-deutschen Integration.

In den 1990er-Jahren setzte zudem ein Prozess der *Europäisierung der Erwachsenenbildung* ein. Initiativen auf europäischer Ebene schlugen sich auch in nationalen Erwachsenenbildungsdiskursen nieder, z.B. über die Anerkennung informell erworbener Qualifikationen, die Förderung von Selbstlernkompetenzen, die Etablierung neuer Lernkulturen, die Schaffung eines Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Für die Europäische Union ist die Verknüpfung von wirtschafts- mit bildungspolitischen Anliegen zentral. Dies zeigt sich beispielhaft an der sog. Lissabon-Strategie (2000), die die Zielsetzung verfolgte, innerhalb von zehn Jahren

„die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000, 1; Zitat i.O. hervorgeh.),

wofür die Erwachsenenbildung bzw. das lebenslange Lernen als wesentlich betrachtet wurde (vgl. z.B. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000 und viele weitere Dokumente in den folgenden Jahren).

An der Jahrtausendwende sind wichtige Inhalte und Diskussionsthemen der Erwachsenen- und Weiterbildung die Förderung des Zusammenlebens in der heterogenen Gesellschaft, die Förderung der Demokratie, die gezielte Förderung Bildungsbenachteiligter und – beginnend – die Veränderungen der Bildung im Zuge der Digitalisierung.

#### 4 Forschungsperspektiven und -kontroversen

Die Geschichte der Erwachsenenbildung bietet ein hervorragendes Feld für das Studium der Bedingungen des internationalen Austauschs, der Verständigung sowie der interkulturellen Rezeption und Wechselwirkung in Europa und über die Grenzen Europas hinaus. Von Beginn an ist die Erwachsenenbildung, in stärkerem Maß als andere Bildungsbereiche, durch grenzüberschreitende Einflüsse befruchtet worden, hat internationale Fachkontakte gepflegt und eine auf internationale Kontakte ausgerichtete Fachmentalität, ein europäisches Fachbewusstsein, entwickelt (vgl. z.B. Vogel 1994 zu Grundtvig, Volkmann 1994 zu jüdisch-deutschem pädagogischem Transfer oder Meilhammer 2000 zur Wahrnehmung und Rezeption britischer Fachentwicklungen in Deutschland).

Die *Forschungslage* zur Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung ist unterschiedlich. Manche Zeitabschnitte, so die Zeit der Weimarer Republik, sind relativ gut erforscht, andere Zeitabschnitte hingegen weitaus weniger (bspw. die Zeit vor dem 18. Jahrhundert, die Zeit des Vormärz, die Zeit des Nationalsozialismus und die jüngste Zeitgeschichte). Zahlreiche Einzel- und Überblicksstudien gibt es in institutionel- und organisationsgeschichtlicher Perspektive insbesondere zur Volkshochschule; es liegen auch punktuell Studien zu anderen Institutionen und Organisationen vor (z.B. zu den kirchlichen Akademien oder zu manchen Bildungsvereinen und -verbänden). Daneben liegen diverse Untersuchungen zu Einzelpersonlichkeiten vor, zu besonderen Zielgruppen, zur erwachsenenbildnerischen Lokal- oder Regionalgeschichte und zu Einzelphänomenen, z.B. zur Frage des Widerstands gegen Bildung, genauso wie diverse Quellensammlungen.

Ein besonderer Ansatz zur explorierenden und forschenden „Erfahrung“ der Fachgeschichte der Erwachsenenbildung sind *Studienreisen oder Exkursionen* zu historischen Stätten der Erwachsenenbildung und anderen Orten mit Bildungsrelevanz (z.B. zu Gedenkstätten). Solche Reisen können dazu geeignet sein, Bildungsarbeit in authentischer Weise erlebbar zu machen und ein Nachdenken anzuregen. An solche Reisen können sich auch Fachtagungen anschließen, teils mit Zeitzeugengesprächen (vgl. z.B. Ciupke & Jelich 1997).

Die Erwachsenenbildung bietet zudem mit – oft lokalhistorisch akzentuierten – *Geschichtswerkstätten*, allgemein mit historischer Laienforschung (*Citizen Science*) einen eigenen Weg bürgernaher historischer Forschung und Aufarbeitung. Exem-

plarisch sei die Zeitschrift „*Gerbergasse 18*“ genannt, die die Geschichtswerkstatt Jena e.V. in Zusammenarbeit mit dem Thüringer Landesbeauftragten zur Aufarbeitung der SED-Diktatur seit 1996 viermal jährlich herausgibt; sie verfolgt die regionale und überregionale Aufarbeitung der DDR-Geschichte und SED-Diktatur (vgl. Geschichtswerkstatt Jena 2020).

Um solche Aufgaben in der Erwachsenenbildung anzuregen und zu fördern, bedarf es des historischen Sinns, der historischen Kenntnis und einer historiographischen Schulung auf Seiten der Erwachsenenbildner\*innen. Es wäre wünschenswert, dass die genannten Kompetenzen in das Berufsbild eingehen.

Neben der Auswertung vorhandener Quellen muss es immer auch eine Aufgabe der historischen Erwachsenenbildungsforschung sein, noch zugängliche Quellen zu sichern und zu erschließen, bevor durch den Tod von Zeitzeug\*innen und durch unbedachte Beschädigung oder Vernichtung von Quellenmaterial wichtige Grundlagen für die zukünftige Geschichtsforschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung verloren sind. Möglicherweise bieten hierbei die neuen Möglichkeiten der Digitalisierung große Chancen. Eine wichtige Rolle in der Sicherung der Quellen der Erwachsenenbildungsgeschichte kommt zweifellos den *Facharchiven* zu. Eine Vorreiterrolle in diesem Zusammenhang nimmt das Österreichische Volkshochschularchiv ein, mit einer beeindruckenden Sammlung von gedruckten Quellen, Bild-, Audio- und Videomaterial, mit einer Studienbibliothek, dem Angebot fachlicher Expertise und mit der Herausgabe von Fachliteratur, darunter die Zeitschrift „*Spurensuche*“ (s. 5.). In Deutschland besonders erwähnenswert ist das umfangreiche historische Archiv am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), u.a. mit Nachlässen diverser Erwachsenenbildner\*innen und mit einem Volkshochschul-Programmarchiv.

Zu den kontroversen Aspekten der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung gehören a) Probleme der Ambivalenz von Bildung zwischen Freiheit einerseits und Einbindung und Steuerung von Individuen und Gruppen andererseits, b) Fragen der Wirkungen von Bildungsveranstaltungen und Bildungsimpulsen im Verlauf des Erwachsenenalters, c) das Verhältnis von Selbstbildung zu veranstalteter Bildung, d) die tatsächliche Funktion von Bildung, einerseits als Motor von Veränderungen, andererseits als Medium von Bestätigung, Erhaltung, Regeneration und Befestigung. Ein bemerkenswertes Defizit der historischen Erwachsenenbildungsforschung liegt zudem in der Ausblendung der Lern- und Bildungsbedürfnisse und -aktivitäten der Menschen im mittleren und höheren Lebensalter. Forschungsrelevant sind schließlich zwei grundlegende Probleme: eine gelegentlich gegebene Tendenz zu unangemessener Aktualisierung und Instrumentalisierung von historischen Untersuchungsergebnissen und die Unfähigkeit, Ergebnisse der Historiographie auf eine Weise zu vermitteln, dass fachliche Diskurse über Epochengrenzen hinweg angeregt werden und ein systematischer Fachzusammenhang konstituiert und befruchtet wird.

Die Erforschung der Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung ist, insgesamt gesehen, im Fachgebiet eher vernachlässigt, auch wenn immer wieder Anläufe gemacht werden, um sie zu fördern (so z.B. mit der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2019, die dem Thema gewidmet war). Wünschenswert wäre eine noch systematischere Aufarbeitung der Erwachsenenbildungsgeschichte in multiperspektivischer Hinsicht, die auch internationale Einflüsse und Verflechtungen berücksichtigt und den Blick auch auf solche Gebiete und Themen richtet, die bisher noch unzureichend in der Forschung berücksichtigt sind.

## 5 Kommentierte Literaturhinweise

- Koerrenz, R., Meilhammer, E. & Schneider, K. (Hrsg.). (2007). *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*. Jena: IKS Garamond.

Der im Buchhandel vergriffene, nur noch antiquarisch erhältliche Sammelband nähert sich der Erwachsenenbildungsgeschichte über eine Vielzahl von Werken aus unterschiedlichen Jahrhunderten an, die auf je eigene Art Wege zur Erwachsenenbildung weisen. Diese Werke werden einzeln in eigenen Beiträgen vorgestellt und kommentiert. Sie stehen exemplarisch für die Vielfalt der Zugänge zur Erwachsenenbildung.

- Olbrich, J., unter Mitarbeit von H. Siebert (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich (Lizenzausgabe: Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung).

Dieses Standardwerk bietet mit einem vorwiegend epochalgeschichtlich-systematischen Zugang einen sehr guten, differenzierten Überblick über Entwicklungen der deutschen Erwachsenenbildung seit etwa 1800 bis zur Jahrtausendwende. Das Kapitel zur Erwachsenenbildung in der DDR hat Horst Siebert verfasst. Das Einleitungskapitel ist wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodologischen Überlegungen zur Geschichtsschreibung in der Erwachsenenbildung gewidmet. Die Geschichte der Erwachsenenbildung wird im Zusammenhang mit den jeweiligen politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Verhältnissen herausgearbeitet. Bemerkenswert ist auch das kommentierte Personenverzeichnis im Anhang (425–447).

- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung* (3., aktual. u. erw. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.

Der Band ist im Buchhandel vergriffen, aber kostenlos über die Rubrik „Publikationen“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung im Internet herunterzuladen (<https://www.die-bonn.de/doks/2007-bildungsreform-01.pdf>). Der gewählte

Zugang ist die problembezogene exemplarische Analyse, wobei Erwachsenenbildung als Institution, Beruf, Lernarrangement, Adressatenkonstruktion, subjektive Aneignung, internationaler Rezeptionsprozess, Wissenschaft und Begriffsgeschichte behandelt wird. In der dritten Auflage ist neu ein Kapitel „Lernorte in der Erwachsenenbildung“ eingefügt. Am Ende jedes Kapitels ist ein Auszug aus einem Originaldokument abgedruckt. Hilfreich ist auch das letzte Kapitel, das dem „Support“ gewidmet ist.

- *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung* (1995–). Wien: Verein zur Geschichte der Volkshochschulen – Förderverein des Österreichischen Volkshochschularchivs.

Die einzige deutschsprachige Zeitschrift speziell zur Erwachsenenbildungsgeschichte liefert mit ihren Themenheften vielfältige Beiträge zur Geistes-, Ideen-, Institutionen- und Personengeschichte der Erwachsenenbildung im deutschen Sprachraum.

- Wolgast, G. (1996). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Mit einem Kurzabriss „Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick“*. Neuwied, Kriftel & Berlin: Luchterhand.

Der nur noch antiquarisch erhältliche Band gibt im ersten Teil einen sehr knappen, epochalgeschichtlich orientierten Überblick vom 18. Jahrhundert (mit Vorläufern seit dem 14. Jahrhundert) bis zu den 1990er-Jahren. Im zweiten Teil werden anhand von Jahreszahlen wichtige Daten in der Erwachsenenbildungsgeschichte stichwortartig benannt. Der dritte Teil bietet ein systematisches Literaturverzeichnis zur Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung (Stand 1996). Am Ende des Buches befindet sich eine ausklappbare Zeittafel.

## Literaturverzeichnis

- Addams, J. (1910). *Twenty Years at Hull-House. With Autobiographical Notes*. New York, NY: Macmillan.
- Adorno, T.W. (1956, 11. Oktober). Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das „Studium Generale“? *Die Zeit*, (41). Zugriff am 17.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/1956/41/aufklaerung-ohne-phrasen>.
- Birker, K. (1973). *Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840–1870*. Mit einem Vorwort von Ernst Schraepfer. Berlin: Colloquium.
- Böning, H. (2004). Das „Volk“ im Patriotismus der deutschen Aufklärung. In *Goethezeitportal*. Zugriff am 17.05.2021. Verfügbar unter: [http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/epoche/boening\\_volk.pdf](http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/epoche/boening_volk.pdf).
- Böning, H. & Siegert, R. (1990–2016). *Volksaufklärung. Biobibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850*. Drei Bände (Band I 1990; Bd. II in zwei Teilbänden 2001; Band III in vier Teilbänden 2016). Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog.
- Borinski, F. (1954). *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*. Düsseldorf & Köln: Diederichs.

- Briggs, A. & Macartney, A. (1984). *Toynbee Hall. The First Hundred Years*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ciupke, P. & Jelich, F.-J. (1997). *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit*. Essen: Klartext.
- Daum, A.W. (1998). *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848–1914*. München: Oldenbourg.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1966). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (29.1.60). In *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe* (S. 857–928). Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Dräger, H. (1975). *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871–1914*. Stuttgart: Klett.
- Dülmen, R. van (1996). *Die Gesellschaft der Aufklärer. Zur bürgerlichen Emanzipation und aufklärerischen Kultur in Deutschland* (durchges. Neuaufl.). Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Europäischer Rat. (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Lissabon, 23. und 24. März 2000. Zugriff am 17.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.consilium.europa.eu/media/21030/europäischer-rat-lissabon-schlussfolgerungen-des-vorsitzes.pdf>.
- Faulk, H. (1970). *Die deutschen Kriegsgefangenen in Großbritannien. Re-education*. Bielefeld: Gieseking.
- Friedenthal-Haase, M. (1991). *Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln*. Frankfurt a.M., Bern, New York, NY & Paris: Lang.
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.). (1998). *Lebensführung und Selbstbildung in Medien des 18. und 19. Jahrhunderts*. Katalog zur Ausstellung, veranstaltet vom Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Friedrich-Schiller-Universität in Verbindung mit der Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek Jena. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.). (2007). *Evangelische Akademien in der DDR. Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Friedenthal-Haase, M. (2018). Keine illegitime Tochter der Demokratie – ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstags. *Bildung und Erziehung*, 71 (2), 152–164 (auch online zugänglich).
- Friedenthal-Haase, M. & Meilhammer, E. (2021, im Erscheinen). Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland – bis 1918; von 1918 bis 1933; von 1933 bis 1945; von 1945 bis 1990; ab 1990. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (3., überarb. u. aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB (auch online zugänglich).
- Gerlach, C. (2000). *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Gerth, F.-W. (1975). *Bahnbrechendes Modell einer neuen Gesellschaft. Die Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost 1911–1940*. Hamburg: Reich.
- Geschichtswerkstatt Jena. (2020). Zeitschrift „Gerbergasse 18“. Zugriff am 17.05.2021. Verfügbar unter: <http://www.geschichtswerkstatt-jena.de/index.php/projekte/gerbergasse-18>.
- Herbart, J.F. (1851). Aphorismen zur Praktischen Philosophie. Der einzelne Mensch als Gegenstand der Pflicht. In *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke*. Herausgegeben von G. Hartenstein. Band 9: *Schriften zur Praktischen Philosophie. Zweiter Teil: Kleinere Abhandlungen zur Praktischen Philosophie* (S. 437–440). Leipzig: Leopold Voß (auch als Digitalisat online zugänglich).
- Hirsch, M. (1896). *Wissenschaftlicher Centralverein [u] Humboldt-Akademie. Skizze ihrer Tätigkeit und Entwicklung 1878–1896. Ein Beitrag zur Volkshochschul-Frage. Im Auftrage des Vorstandes*. Berlin: Steinitz.
- Humboldt, A. von (2004). *Die Kosmos-Vorträge 1827/28 in der Berliner Singakademie*. Hrsg. von J. Hamel und K.-H. Tiemann in Zusammenarbeit mit M. Pape. Frankfurt a.M. & Leipzig: Insel.
- Kaiser, A. (Hrsg.). (1989). *Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kant, I. (2010/1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In B. Stollberg-Rilinger (Hrsg.), *Was ist Aufklärung? Thesen, Definitionen, Dokumente* (S. 9–18). Stuttgart: Reclam.
- Keilhacker, M. (1929). *Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Oesterreich, dargestellt auf Grund der bisherigen Entwicklung*. Stuttgart: Silberburg.
- Keim, H. & Urbach, D. (1976). *Volksbildung in Deutschland 1933–1945. Einführung und Dokumente*. Braunschweig: Westermann.
- Kleinau, E. & Opitz, C. (Hrsg.). (1996). *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kolping, A. (1849). *Der Gesellen-Verein. Zur Beherzigung für Alle, die es mit dem wahren Volkswohl gut meinen*. Cöln & Neuß: Schwann.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel, den 30.10.2000. SEK(2000) 1832. Zugriff am 17.05.2021. Verfügbar z.B. unter: [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf).
- Künzel, K. (1974). *Universitätsausdehnung in England*. Stuttgart: Klett.
- Lette[, W.A.] (1863). Zur Geschichte der Bildung und Wirksamkeit des Central-Vereins in Preußen für das Wohl der arbeitenden Klassen. *Der Arbeiterfreund. Zeitschrift des Centralvereins in Preußen für das Wohl der arbeitenden Klassen*, 1, 1–25 (auch als Digitalisat online zugänglich).
- Lindner, R. (Hrsg.). (1997). „Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land“. *Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik*. Berlin: Akademie.
- Meilhammer, E. (2000). *Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1918*. Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Meilhammer, E. (2007). „Kosmos“ (1845–1862) von Alexander von Humboldt. In R. Koerrenz, E. Meilhammer & K. Schneider (Hrsg.), *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung* (S. 173–195). Jena: IKS Garamond.
- Meilhammer, E. (2019). *Volkshochschule: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft* (Volkshochschule aktuell, H. 4). Jena: Thüringer Volkshochschulverband e.V.
- Meilhammer, E. (2021, im Erscheinen). Lesegesellschaften. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (3., überarb. u. aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB (auch online zugänglich).
- Müller (1807). Lehrplan und Organisation der Feiertagsschule zu Bamberg. *Zeitschrift für Pädagogik, Erziehungs- und Schulwesen*, 2(5), 71–76 (auch als Digitalisat online zugänglich).
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Picht, W. (1913). *Toynbee Hall und die englische Settlement-Bewegung. Ein Beitrag zur Geschichte der sozialen Bewegung in England*. Tübingen: Mohr.
- Reischmann, J. (1995). Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. *Grundlagen der Weiterbildung*, 6(4), 200–204.
- Reyer, E. (1896). *Handbuch des Volksbildungswesens*. Stuttgart: Cotta.
- Röhrig, P. (1987). Erwachsenenbildung. In K.-E. Jeismann & P. Lundgreen (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reichs* (S. 334–361). München: C.H. Beck.
- [Roßmäßler, E.A.]. (1859). Humboldt-Vereine. *Aus der Heimath*, 1 (27), 417–420 (auch als Digitalisat online zugänglich).
- Roßmäßler, E.A. (1874). *Mein Leben und Streben im Verkehr mit der Natur und dem Volke*. Nach dem Tode des Verfassers hrsg. von Karl Ruß. Hannover: Carl Rümpler (auch als Digitalisat online zugänglich).
- Rothe, A. (2000). *Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR. Ihr Beitrag zur politischen Bildung*. Zwei Bände. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schäfer, E. (2020). Die Universitätsausdehnungsbewegung als Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 12–21 (auch online zugänglich).

- Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 701–729). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Schrader, J. & Rossmann, E.D. (Hrsg.). (2019). *100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siebert, R. (2005). Volksbildung im 18. Jahrhundert. In N. Hammerstein & U. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (S. 443–483). München: C.H. Beck.
- Simon, E. (1959). *Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Stollberg-Rilinger, B. (2010). Nachwort. In B. Stollberg-Rilinger (Hrsg.), *Was ist Aufklärung? Thesen, Definitionen, Dokumente* (S. 131–139). Stuttgart: Reclam.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart: Enke.
- Stützel-Prüsener, M. (1981). Die deutschen Lesegesellschaften im Zeitalter der Aufklärung. In O. Dann (Hrsg.), *Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. Ein europäischer Vergleich* (S. 71–86). München: Beck.
- Vogel, N. (1994). *Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Volkman, M. (1994). *Neuorientierung in Palästina. Erwachsenenbildung deutschsprachiger jüdischer Einwanderer 1933 bis 1948*. Köln, Weimar & Wien: Böhlau.
- Voßkuhle, A. (2019, 15. April). Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69 (16–17), 49–54 (auch online zugänglich).
- Wichern, J.H. (1849). *Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation*. Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses zu Horn (auch als Digitalisat online zugänglich).
- Yad Vashem. (2020). *Arabischunterricht in Theresienstadt* (Durch das Objektiv der Zeit: Kleine Ausstellungen aus den Yad Vashem Sammlungen). Zugriff am 17.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.yadvashem.org/yv/de/exhibitions/through-the-lens/terezin.asp>.