

# Englandbilder der Erwachsenenbildung im Deutschen Kaiserreich 1871 – 1918

Die Untersuchung der Frage, ob die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland bereits vor 1919 durch Impulse aus dem Ausland gefördert worden ist, ist wichtig und doch eher vernachlässigt. So wird die Volksbildung des Deutschen Kaiserreichs meist unter der Prämisse thematisiert, dass sie schlichtweg einer „Alten“, d. h. überholten, im Übrigen Einflüssen des Auslands sich verschließenden Richtung verhaftet gewesen sei, deren Anliegen in der Verbreitung mehr oder weniger fragwürdigen Wissens gelegen habe. Damit ist verkannt, dass die Volksbildung des Kaiserreichs der Neuen Richtung nicht nur als Bezugsgröße zur Abgrenzung diente, sondern zum Teil nach 1918 auch fortgesetzt wurde. Zudem wird übersehen, dass es in der Volksbildung des Deutschen Kaiserreichs viele Beispiele für internationale Kontakte und Beziehungen gab, vor allem mit Großbritannien, Dänemark und den USA. Wenn die gegenwärtige Erwachsenenbildung in Deutschland ihre Theorie nicht verengt und verkürzt bilden will, darf sie nicht ihre Geschichte amputieren (vgl. Dräger 1987, 156).

Im Folgenden geht es darum,<sup>1</sup> in welcher Weise die britische Erwachsenenbildung als Thema in deutschsprachigen Publikationen der Kaiserzeit präsent war; es geht um *Englandbilder*, die sich Deutsche in einer frühen Phase ihrer Fachentwicklung machten. Damit soll zur Erforschung der Bedeutung von *Interkulturalität* in der Fachöffentlichkeit der deutschen Erwachsenenbildung beigetragen werden, also des „Modus des Umgangs mit Differenz“, welcher sich auf der Basis eines Mindestmaßes an Offenheit und Wechselseitigkeit bezüglich Wert- und Normsystemen, Symbolen, Deutungsmustern, Verhaltenskonfigurationen und relevanten Wissensbeständen zeigt und - als Orientierung des Menschen in der Welt - die Anerkennung von Partikularität und Universalität als seine Grundprinzipien voraussetzt (vgl. Friedenthal-Haase 1989, 212). Es ergeben sich sowohl historische als auch systematische Folgerungen.

## 1. Der Kernbegriff der Untersuchung: Bild

Der vielleicht vage anmutende Begriff des *Bildes* ist als zentrales Untersuchungskonzept geeignet, denn von Interesse ist hier die Fragestellung, welche *Vorstellungen* Deutsche der Kaiserzeit von der britischen Erwachsenenbildung hatten und wie sie diese Vorstellungen an andere auf dem Wege der Publikation *vermittelt* haben. Es geht um „Objektivierungen individueller Wahrnehmung“, wie Hans Jonas (1994, 120) den Begriff *Bild* umschreibt. Jonas spricht davon, dass homo sapiens und homo faber sich erst im *homo pictor*<sup>2</sup> als verbunden, ja als

„ein und derselbe“ erweisen (ebd., 122): Das „Malen“ subjektiv erfasster Wirklichkeit gehört zum Menschen, es ist Leistung der Kognition und des Schaffens zugleich. Der Mensch ist ein darstellendes Wesen, *homo depictor*<sup>3</sup> (vgl. Hacking 1983, 134): Er macht Bilder, im wörtlichen und im übertragenen Sinn, auch in Texten (vgl. ebd., 145). Mit Bildern ordnet und strukturiert der Mensch wahrgenommene Wirklichkeit. Bilder schützen, entlasten, stabilisieren Identität, sind Ausdruck der menschlichen Freiheit (vgl. Jonas 1994). *Bildung* ist etymologisch und begriffsgeschichtlich eng mit *Bild* verbunden (vgl. z. B. Dohmen 1964; Lichtenstein 1971; Vierhaus 1992). Ein Bild ist als *Ergebnis* eines rezeptiven und kreativen Prozesses feststehend, ein „Schnappschuss“ empfundener und verarbeiteter Wirklichkeit zu einer bestimmten Zeit.<sup>4</sup> „Bild“ kann gewissermaßen auch als Vorstufe von „Theorie“ betrachtet werden; das altgriechische *theorein* bedeutet „anschauen“, sich ein Bild machen.

## 2. Die untersuchten Texte und ihre Verfasser

Gerade Großbritannien stellte sich Deutschen als gut geeignet dar, um in einen interkulturellen Bezug einzutreten. So konnten über 550 Dokumente ausgewertet werden, die von 1871 bis 1918 im deutschen Sprachraum publiziert worden sind und die britische Erwachsenenbildung zum Gegenstand haben. Es sind ganz heterogene Zeugnisse nach Umfang, Inhalt und Qualität. Ihre Autoren und Autorinnen sind verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen und praktischen Handlungsfeldern zuzuordnen.<sup>5</sup> Gemeinsam ist ihnen, dass sie *Bildermacher* sind: Sie hatten eine Botschaft an andere, sie wollten überzeugen, für etwas aus der britischen Erwachsenenbildung eintreten oder vor etwas daraus warnen. Sie wollten zur Bildung ihrer Leserschaft beitragen - dafür sorgen, dass diese „im Bilde“ ist.<sup>6</sup> Die Tatsache, dass sich ein großer, verschiedenartig strukturierter Personenkreis der britischen Erwachsenenbildung zuwandte, zeigt an, dass Großbritannien im deutschsprachigen Raum von Bedeutung für die beginnende theoretische Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung war und dass davon ausgegangen werden kann, dass in der Erwachsenenbildungspraxis das britische Beispiel als „didaktische Hintergrundvariable“ präsent war (vgl. Friedenthal-Haase 1991, 49; Friedenthal-Haase/Zellhuber-Vogel 1991, 21).

## 3. Zur Methodologie

Die Analyse des umfangreichen Quellenmaterials ließ zunächst in den Texten bestimmte Gruppenmerkmale erkennen, die unter andragogischen und historischen Aspekten bedeutsam sind. Es konnten somit einzelne *Bildelemente* gewonnen und untersucht werden: Welches sind den deutschen Publikationen zufolge die leitenden Prinzipien der britischen Erwachsenenbildung, welches ihre treibenden Kräfte? Worin liegt für die Deutschen das Besondere der Verwaltung und Finanzierung der britischen Erwachsenenbildung? Welche Fragen werden als didaktische Grundfragen der britischen Erwachsenenbildung angesehen? Welche

Methoden finden in welcher Weise Beachtung? Wie wird die Qualität der britischen Erwachsenenbildung beurteilt?

Diese Bildelemente wurden in einem zweiten Schritt gemäß ihrer Gruppierung im Gesamt der Texte zu einer jeweiligen Gesamtheit, also zu *Bildern* der britischen Erwachsenenbildung synthetisiert. Diese Zusammenfügung bestimmte sich daraus, welches die konstitutiven inhaltlichen Elemente der Synthese sind und wie dabei einzelne Bildelemente gewichtet und akzentuiert werden, welche Funktionen der Transfer eines Bildes in den deutschsprachigen Raum der Intention ihrer Autoren nach erfüllen soll und wie dieser Transfer zu bewerten ist.

#### **4. Die Primärergebnisse der Untersuchung**

Sechs Gesamtbilder konnten unterschieden werden.<sup>7</sup> Demnach erscheint den Deutschen die britische Erwachsenenbildung als:

*Förderung von Gesellschaft und Nation:* Ausgehend von der Beobachtung, dass - im Gegensatz zu Deutschland - in Großbritannien die Demokratie „funktioniere“, soziale Missstände kraftvoll bekämpft würden sowie die Einheit der Nation und der soziale Frieden bewirkt seien, wird der Erwachsenenbildung für diese sozial ausgleichenden und staatsstabilisierenden Leistungen eine Schlüsselrolle zugesprochen. Dieses Bild tritt vor allem im Rahmen der Diskussion über eine Universitätsausdehnung in Deutschland auf, sodann bei den Protagonisten einer deutschen Settlementsbewegung und in Abhandlungen über die Bedeutung der Bildungspolitik für die Staatsentwicklung.

*Förderung der Persönlichkeitsentwicklung:* Zentral ist hier der Gedanke, dass die britische liberal education nicht auf (berufliche) Verwertbarkeit von Bildungsinhalten setze, sondern auf die Bildung der Persönlichkeit, weil das Wesen des Menschen nach Bildung verlange und der Mensch nur durch Bildung zu wahrer Menschlichkeit gelangen könne. Insbesondere ist dieses Bild bei Pädagogen anzutreffen, die über die Universitätsausdehnung diskutieren, zudem bei Anhängern des sozialen Integrationsgedankens, in erster Linie in Kreisen der Settlementsbewegung, auch der Bücherhallenbewegung.<sup>8</sup>

*Stärkung einer Zielgruppe:* Die britische Erwachsenenbildung wird unter dem Gesichtspunkt wahrgenommen, dass sie das Ziel der Stärkung einer bestimmten sozialen Gruppe verfolge; sie wird demzufolge gerade nicht als „zweckfrei“ gesehen. Insbesondere findet sich dieses Bild bei der Frauen- und Arbeiterbewegung, wobei bei Einigkeit über das Ziel kontrovers über die Richtigkeit des britischen Wegs und seine Übertragbarkeit nach Deutschland diskutiert wird.

*Orientierung und Unterstützung im Alltag:* Hier wird die konkrete Anwendbarkeit der britischen Erwachsenenbildung im täglichen Leben unterstrichen, vor allem mit Bezug auf sinnvolle Freizeitgestaltung, bessere Bewältigung der beruflichen oder häuslichen Alltagspraxis und Klärung existentieller Fragen, die sich den Menschen im täglichen Leben stellen. Typischerweise tritt dieses Bild im

Rahmen der Diskussion über Wohlfahrtspflege und Sozialandragogik, über Museumsandragogik und über die University Extension auf.

*Ausdruck ethischer Verantwortung:* Zentral ist hier der Gedanke, dass sich soziale Verantwortlichkeit Gebildeter am Engagement in der Erwachsenenbildung zeige. Diese Sicht findet sich typischerweise in kirchennahen Kreisen. In Großbritannien befolgen diesem Bild zufolge Erwachsenenbildner das christliche Gebot der Nächstenliebe, übernehmen Verantwortung für den Weltfrieden oder für die Kirche. In zweiter Linie, besonders in Texten über die Public Library, spielt zudem die Idee der Eigenverantwortung für den Bildungsprozess eine Rolle.

*Ausdruck des ‚englischen Nationalcharakters‘:* Hier gilt die britische Erwachsenenbildung als ein Phänomen, das sich harmonisch in den ‚englischen Nationalcharakter‘ einfügt. Die Funktion dieses Bildes ist zuallererst eine politische. Über die Kenntnis der britischen Erwachsenenbildung soll die deutsche Leserschaft Einblick in die britische Seele gewinnen und Großbritannien beurteilen können: als Freund, als Rivale oder als Feind. Insbesondere findet sich dieses Bild in politischen Krisenzeiten und während des Krieges.

Ein chronologischer Überblick über die Anzahl der Publikationen lässt starke Schwankungen innerhalb des Untersuchungszeitraums erkennen. Diese betreffen die Anzahl der in einem Jahr erschienenen Veröffentlichungen zur britischen Erwachsenenbildung, die Häufigkeit bestimmter Themen, die Intensität der Auseinandersetzung und die Bewertung der britischen Erwachsenenbildung. Es gibt zwei „interkulturell sensible“ Phasen, die erste von der Mitte der 1890er Jahre bis etwa zur Jahrhundertwende, die zweite um 1912/13. Eine rapide Abnahme der Zahl der Texte ist nach Ausbruch des Ersten Weltkrieges zu konstatieren: Die Erwachsenenbildung des Kriegsgegners war kein Thema mehr.

## **5. Erläuterungen, Kontextualisierungen, Auslegungen: Eigenes und Fremdes im interkulturellen erwachsenenbildnerischen Verhältnis**

Die Beziehung der interkulturellen Fragestellung auf das deutsch-britische Erwachsenenbildungsverhältnis soll keineswegs suggerieren, es sei den beiden Nationen Deutschland und Großbritannien eine jeweils genau entsprechende einheitliche nationale Kultur zuzuordnen. Vielmehr ist das Orientierungssystem eines Menschen bezüglich seiner Wahrnehmung, seines Denkens, Wertens und Handelns (vgl. Schäffter 1997, 108) - seine Kultur - nicht durch die Kategorie „Nation“ allein erfassbar. Das Eigene eines Menschen wird auch z. B. von seiner regionalen Herkunft bestimmt, seiner Generationenlage, seiner Familie, seinem Geschlecht, seinem Beruf, seiner Konfession (vgl. ebd., 94). Der einzelne Mensch ordnet sich mehreren kulturellen Bezugssystemen gleichzeitig zu (vgl. Flechsig 1998) und verleiht ihnen unterschiedliches Gewicht für die Definition seines Selbst und des Anderen in Bezug auf das Selbst.

Deutsche der Kaiserzeit sehen sich im Bestreben, die Erwachsenenbildung im eigenen Land gut zu gestalten, auf die Orientierung an einem fortgeschritte-

nen Modell verwiesen. Genau dies können sie sich aber andererseits - im Zeitalter nationalstaatlichen Denkens noch um eigene kollektive Identität ringend - nur in begrenztem Maße erlauben, um nicht das preiszugeben, was sie als ihre nationalen Eigenheiten betrachten, oder sich dem Vorwurf auszusetzen, sie betrieblen Verrat am Eigenen. Die Lösung dieser widersprüchlichen Ansprüche scheint nun in der Aufnahme eines solchen interkulturellen Verhältnisses zu liegen, in dem die beiden Partner über einen besonders hohen Grad an wichtigen kulturellen Gemeinsamkeiten verfügen, wie sie im Falle von Großbritannien und Deutschland zu bestehen scheinen. Dem Faktor Gemeinsamkeit kommt dabei eine legitimierende Funktion zu, formal hinsichtlich der bloßen Aufnahme einer internationalen Beziehung in der Erwachsenenbildung, und darüber hinausgehend auch für die Bestimmung des Wertes des Britischen für das Deutsche. Die britische Erwachsenenbildung darf für die sich entwickelnde deutsche *Vor-Bild* sein, insofern sich Deutsche von den Briten lediglich hinsichtlich des Bezugssystems „Nation“ unterschieden - getrennt - fühlen, aber verbunden hinsichtlich anderer kultureller und sozialer Bezugssysteme, die in den untersuchten Texten als wichtig - oder sogar als wichtiger als die Zugehörigkeit zur gleichen Nation - erachtet und Deutschen wie Briten gemeinsam zugeschrieben werden. Manchmal wird eine gemeinsame protestantische Religion angenommen, manchmal ähnliche soziale Verhältnisse, manchmal die Lage der Frau oder der Arbeiterschaft. Diese Gemeinsamkeit bietet die Grundlage dafür, dass Strukturen oder Prozesse der britischen Erwachsenenbildung nicht fremd bleiben müssen, sondern *verständlich* werden. Wenn das Fremde „durch Sammlung alles Verständlichen in einem Logos“ (vgl. Waldenfels 1998, 61) bewältigt werden kann, heißt dies, dass die britische Erwachsenenbildung den Deutschen umso näher wird, je mehr ihrer Elemente in einen deutschen „andragogischen Logos“ aufgenommen werden können, und dies wiederum ist abhängig davon, als wie gewichtig jeweils die bestehenden kulturellen Gemeinsamkeiten erachtet werden.

Ein besonderer, häufig anzutreffender Fall ist die Annahme eines gemeinsamen Germanentums von Deutschen und Briten. Die trennende Kategorie „Nation“ wird relativiert, aufgehoben in einem gemeinsamen Größeren. Eigenes und Fremdes werden dann in einen umfassenderen Denkraum integriert (vgl. ebd.): Wenn das deutsche und das britische Wesen nur Facetten eines gemeinsamen germanischen Wesens sind, muss die Furcht, dass ein suchender Blick nach England die deutsche Volksbildung überfremden könnte, als kleinlich zurückgewiesen werden, kann doch die britische Erwachsenenbildung als Produkt des ‚englischen Nationalcharakters‘ nicht anders als germanisch sein und ist sie damit den Deutschen doch gemäß.

Jedoch sind die Briten (und mit ihnen die britische Erwachsenenbildung) den Deutschen auch fremd, insbesondere in Zeiten politischer Spannung und vor allem nach Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Der jeweilige Fremdheitsgrad der Briten für Deutsche ist dabei abhängig davon, inwieweit in den untersuchten Texten der trennenden Kategorie „Nation“, und zwar *ohne* den Hinweis auf ein ge-

meinsames Germanentum, der Status der bestimmenden Größe für „Kultur“ zugewiesen wird, denn damit können die deutsch-britischen Verbundenheiten für nachrangig erklärt oder im Extremfall sogar außer Kraft gesetzt werden.

Für die Kennzeichnung der Struktur von Interkulturalität im Sinne einer Relationalität zweier Größen sind allgemein Abgrenzung und Offenheit, Gemeinsamkeit und Differenz konstitutiv (vgl. Friedenthal-Haase 1992, 16). Dies lässt sich auch für die Struktur des interkulturellen Verhältnisses im deutsch-britischen Erwachsenenbildungskontext aufzeigen, sie ist durch ein Nebeneinander-Bestehen von Aspekten der Nähe und Ferne gekennzeichnet. Bedeutsam ist dabei aber, dass je nach Erfordernis oder Zeitlage entweder die kulturelle Verbundenheit oder die kulturelle Verschiedenheit, die Gemeinsamkeit oder die Differenz betont werden kann und damit die britische Erwachsenenbildung für Deutschland als nachzuahmendes Modell, als rivalisierendes Modell oder als abzulehnendes Modell dienen kann.

Wird besonders hervorgehoben, dass sich Deutschland und Großbritannien im Wesen der Nation bzw. der durch die Nation geprägten Kultur unterscheiden, dann folgt meistens die Feststellung, dass die Ausprägung eines eigenen nationalen Erwachsenenbildungswesens in Deutschland notwendig sei. Dies heißt, dass die andererseits anerkannten Gemeinsamkeiten mit den Briten stark relativiert werden. Interkulturelle Betrachtungen dienen dann gerade der Abgrenzung. In weniger zahlreichen Fällen, in denen die nationalkulturelle Differenz ebenfalls Grundlage der Argumentation ist, folgt für die *Bildermacher*, dass die Erwachsenenbildung in beiden Ländern aufgerufen ist, im Sinne einer Kooperation und Verständigung der beiden Nationen zu wirken. Steht nun andererseits die Betonung einer *Gemeinsamkeit* der deutschen und britischen Nation und Kultur im Vordergrund - bezieht sich die Differenz also in erster Linie auf unterschiedliche Entwicklungsgrade der Erwachsenenbildung -, wird auf die Notwendigkeit verwiesen, vom britischen Modell der Erwachsenenbildung zu *lernen*.<sup>9</sup> Die dann vermittelte, mindestens implizite, Aufforderung an die Deutschen, sich die britische Erwachsenenbildung zum Vorbild zu nehmen, ist umso deutlicher ausgeprägt, je zentraler die konstatierte Gemeinsamkeit ist. Die Funktion der interkulturellen Betrachtung liegt dann darin, die deutsche Erwachsenenbildung bzw. Deutschland zu fördern.

Charakteristisch für viele Texte jedoch ist eine „gemischte“ Darstellung von Gemeinsamkeit *und* Differenz, und dann wird für die deutsche Erwachsenenbildung ein modifiziertes Lernen am britischen Vorbild propagiert (vgl. Friedenthal-Haase/Zellhuber-Vogel 1991, 32ff). In diesen Fällen wird Anregung in Großbritannien gesucht, jedoch unter der Prämisse vorgestellt, dass Deutschland britische Erwachsenenbildungsinitiativen nicht einfach übernehmen könne, sondern ihre Anpassung an die eigene Nation erstreben müsse. Mit der Abschwächung in der Konstatierung von Gemeinsamkeiten bis hin zur Betonung der Differenzen zwischen Deutschen und Briten wird, gleichsam proportional, der Rivalitätsgedanke in den Vordergrund gerückt. Weil im Entwicklungsgrad der Erwachse-

nenbildung dann eine wichtige Größe für die wirtschaftliche und militärische Konkurrenzfähigkeit der Nation gesehen wird, wirkt konsequenterweise ein andragogischer Vorsprung Großbritanniens alarmierend auf die Deutschen.

Während des Ersten Weltkriegs jedoch spielt der Konkurrenzgedanke so gut wie keine Rolle mehr. Die britische Erwachsenenbildung wird dann (in fast allen der wenigen vorliegenden Texte aus dieser Zeit) kategorisch pejorativ beschrieben; sie ist nicht mehr als Modell anerkannt, das in Konkurrenz nachzuahmen wäre. Am auffälligsten jedoch ist, dass nach Kriegsausbruch im Jahr 1914 die Zahl der Texte drastisch zurückgeht und ein fast völliges Ignorieren der britischen Erwachsenenbildung bis zum Jahr 1918 anhält. Es ist dann ein Fall eingetreten, den Georg Simmel in seiner soziologischen Interpretation des Fremden mit dem Begriff der „Nicht-Beziehung“ umschrieben hat (vgl. Simmel 1992, 770). Simmels Entwurf ist möglicherweise auch zur Erklärung des Phänomens geeignet, dass schlagartig alle früheren Parolen von Gemeinsamkeit zwischen Deutschen und Briten vergessen zu sein schienen: Die Wirkung des Gemeinsamen von „Einheimischen“ und „Fremden“ auf das Verhältnis zueinander wird nämlich nach Simmel dadurch wesentlich bestimmt, ob es sich um eine spezifische, unvergleichliche Gemeinsamkeit handelt oder um eine Gemeinsamkeit, die eine ganze Gruppe oder einen Typus oder sogar die Menschheit insgesamt umfasst, für welche Georg Simmel als Konsequenz eine „Verdünnung der Wirksamkeit des Gemeinsamen“ (ebd., 768) ausgemacht hat. Während demnach vor dem Krieg unspezifische Gemeinsamkeiten zwischen Deutschen und Briten als spezifische, gemeinschaftsstiftende hochgespielt wurden, konnten sie in Krisenzeiten „verdünnt“ werden - bis zur Unmerklichkeit.

Das Ignorieren der britischen Erwachsenenbildung im Krieg kann aber auch so interpretiert werden, dass sich die Idee der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die Praxis der britischen Erwachsenenbildung im Besonderen nur in beschränktem Maße zur propagandistischen Ausschlichtung eigneten.<sup>10</sup> Erhärtet werden mag diese These dadurch, dass sofort nach Kriegsende die britische Erwachsenenbildung wieder als entwickeltes Modell im deutschsprachigen Raum präsent und für eine Neuorientierung im Blick war. Während der Zeit der Weimarer Republik sind auch von einigen Persönlichkeiten, die sich schon im Deutschen Kaiserreich zur britischen Erwachsenenbildung geäußert hatten, erneut Beiträge dazu veröffentlicht worden. Sie haben somit zu einer gewissen Kontinuität beigetragen und nach 1918 die Tradition deutsch-britischer Beziehungen in der Erwachsenenbildung neu belebt.<sup>11</sup>

## **6. Die historisch-systematische Bedeutung der gewonnenen Ergebnisse**

Für die Historiographie der Erwachsenenbildung zeigt die Analyse der Englandbilder im Kaiserreich, dass die Abgrenzung der Neuen von der Alten Richtung keine radikale war und die pauschale Qualifizierung der Kaiserzeit als Epoche verbreitender Volksbildung zu undifferenziert ist. Ihr steht die in zahlreichen, ge-

rade auch Großbritannien betreffenden Texten dokumentierbare Beschäftigung mit solchen Initiativen entgegen, die zumindest Elemente auch *intensiver* Bildung in sich bergen.<sup>12</sup> Zudem kann das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass die schablonenhafte Vorstellung, die Volksbildung im Kaiserreich sei als rückständig zu bewerten, als progressiv hingegen die in verkürzter Weise mit der Neuen Richtung gleichgesetzte Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, ebenfalls nicht haltbar ist.<sup>13</sup> Berufet sich die heutige Erwachsenenbildung nur auf die Neue Richtung als ihre „normative Vergangenheit“ (ebd., 113), so übersieht sie Fragwürdigkeiten der Weimarer Erwachsenenbildung und leugnet zugleich wichtige andere, durchaus auch positive Traditionsstränge ihrer historischen Entwicklung, wobei sie bereits in der Kaiserzeit erkannte Aspekte ihres zeitgemäßen Paradigmas ‚Interkulturalität‘ verkennt.

Der interkulturelle Prozess steht im Dienste der Grenzüberschreitung, der Gewinnung von Distanz zum Eigenen; darüber hinaus ist er auch umgekehrt gerade für die Identitätsbildung bedeutsam. Die Situation der Volksbildung im Deutschen Kaiserreich war bis zu einem gewissen Grad offen. Diese Offenheit prädestiniert für Aufnahmebereitschaft und zugleich für Unsicherheit, die dann zu Abgrenzung führen kann: Aus den meisten Texten der *Bildermacher* spricht zumindest einige Bereitschaft, sich positiv am Britischen zu orientieren. Dass andererseits noch keine Stabilität des interkulturellen Verhältnisses eingetreten war, zeigt sich nicht nur an den zahlenmäßigen Schwankungen der Beschäftigung mit der britischen Erwachsenenbildung, sondern auch an den Labilitäten ihrer Beurteilung bis hin zur offenen Feindseligkeit in Kriegszeiten, wengleich untergründig eine allmähliche Konsolidierung eines positiven Bildes der britischen Erwachsenenbildung zustande kam, die durch den Krieg nur temporär verschüttet wurde.

Die übermittelten Englandbilder in der deutschen Volksbildung sind zwar nicht unabhängig von der politischen Situation, aber auch nicht vollständig von ihr determiniert. Es kann deshalb die These aufgestellt werden, dass nicht die essentiellen Inhalte der Bilder, sondern nur ihre historisch-akzidentelle Ausfüllung und deren Bewertung Schwankungen unterliegen. Das heißt, dass die konkreten Bilder der *britischen* Erwachsenenbildung in mehr oder weniger diffus bestehende Auffassungen von Wesen, Sinn und Aufgabe der Erwachsenenbildung allgemein, also in bereits vorhandene abstrakte Bilder von Erwachsenenbildung schlechthin, ‚eingepaßt‘ werden. Das ‚Britische‘ an den Bildern bezieht sich dann nur auf die akzidentelle Ausprägung, nicht aber auf den essentiellen Charakter der Bilder. Es ist dann nicht mehr nur ein Spezifikum der *britischen* Erwachsenenbildung, Forderung von Gesellschaft und Nation, Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, Stärkung einer Zielgruppe, Unterstützung und Orientierung im Alltag, Ausdruck ethischer Verantwortung oder Ausdruck des ‚Nationalcharakters‘ zu sein, sondern vielmehr Merkmal bzw. Aufgabe von *Erwachsenenbildung überhaupt*, die dann aber wiederum zu einer konkreten Gestalt kommen kann - zum Beispiel in Deutschland. So scheinen in den Bildern der britischen Erwachsenen-



bildung im Deutschen Kaiserreich bereits übergreifende Konzeptionen der Erwachsenenbildung auf, wenn auch noch auf einem relativ niedrigen Niveau der fachspezifischen Theoretizität und wissenschaftlichen Objektivität.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Erwachsenenbildung im Deutschen Kaiserreich einen beachtlichen Grad an Interkulturalität aufweist. Allerdings unterliegt diese Interkulturalität in ihrer Qualität Schwankungen und *darf nicht notwendig im Sinne einer Verständigung und des gleichwertigen Austausches verschiedener Kulturen aufgefasst werden*. Denn der vorherrschende Modus des interkulturellen Verhältnisses sprengt nicht den Rahmen des Nationalen, im Gegenteil: Eine Haupttriebkraft für die Beschäftigung mit Großbritannien ist das Anliegen, der eigenen Nation zu dienen. Die Nation bildet den Fluchtpunkt der Argumentation; im interkulturellen Verhältnis verleiht vor allem sie den Akteuren Orientierung und gibt ein oder das Ziel der Aktivitäten vor. Der scheinbare Widerspruch zwischen nationalstaatlichem Denken und interkultureller Orientierung findet dabei seine Auflösung im Verständnis von Interkulturalität als eine auf die eigene Nation zweckgerichtete. Diese Gerichtetheit auf die eigene, homogen betrachtete und gegenüber der „übrigen Welt“ erhöhte Nation entlarvt die interkulturelle Beziehung als der Gesinnung nach ungleichgewichtig, unausgeglichen und anfällig für Vereinnahmung, weil Selbstbezogenheit und nicht Mutualität die wesentliche Dimension des Interkulturalitätskonzepts ist. Immerhin kann die Untersuchung des deutsch-britischen interkulturellen Verhältnisses aber zeigen, dass der Gedanke der Offenheit und Wechselseitigkeit zumindest ansatzweise bereits die Volksbildung im Kaiserreich mitbestimmte.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Hier werden Ergebnisse einer längeren Untersuchung der Verfasserin gerafft präsentiert. Siehe ausführlicher Meilhammer 1998.

<sup>2</sup> Vgl. lat. *pingere*: malen.

<sup>3</sup> Abgeleitet vom lateinischen Wort *depingere*, das „abmalen“, „darstellen“ bedeutet.

<sup>4</sup> Auf den Bereich der Kunst übertragen gilt dies jedenfalls dann, wenn der Ausdruck des Bildes den Intentionen seines „Schöpfers“ entspricht und wenn dessen Schaffen keine Theorie im Sinne des ästhetischen Formalismus zugrunde liegt und somit der mimetische oder expressive Charakter eines Bildes nicht prinzipiell zurückgewiesen wird.

<sup>5</sup> Zu den bekanntesten unter ihnen gehören der Pädagoge Wilhelm Rein, der Nationalökonom Robert von Erdberg, der Philosoph und Pädagoge Paul Natorp, der Soziologe Ferdinand Tönnies, die Germanistin und Kulturwissenschaftlerin Gertrud Bäumer und die Staatswissenschaftler Werner Picht und Alice Salomon.

<sup>6</sup> Deshalb ist das Moment des Transfers im Begriff des „Bildes“ mitgedacht.

<sup>7</sup> Zur näheren Ausführung und Begründung siehe Meilhammer 1998, 281-330.

<sup>8</sup> Damit spiegeln die beiden erstgenannten Bilder die spannungsvollen Zielperspektiven „Volksbezug“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ wider, die Seitter (1997, 324) als kennzeichnend für die deutsche *Volks-* bzw. *Erwachsenenbildung* der Zeit beschrieben hat.

<sup>9</sup> Das Bewusstsein von Gemeinsamkeit bewahrt wohl vor dem Gefühl der Minderwertigkeit.

<sup>10</sup>Dies wiederum könnte ein Hinweis darauf sein, dass die über Jahrzehnte hinweg insgesamt recht differenzierten Veröffentlichungen über die britische Erwachsenenbildung, in denen sie zumeist auch positiv gewürdigt wurde, zu einer zu hohen Anerkennung der britischen Erwachsenenbildung in deutschen Teilöffentlichkeiten geführt hatte, um ernsthaft einen Umschwung im inzwischen gefestigten Bild der britischen Erwachsenenbildung jener Kreise durch eine negativ gefärbte Berichterstattung in Kriegszeiten erreichen zu können. Dass es andererseits für viele unannehmbar war, über die Erwachsenenbildung eines Kriegsgegners zu publizieren, dürfte evident sein.

<sup>11</sup>Daneben trat nach dem Ersten Weltkrieg eine neue, jüngere Generation in das interkulturelle Verhältnis mit Großbritannien ein, die etwas Neues schaffen wollte, aber auch Elemente der Tradition in ihr eigenes Verständnis von Erwachsenenbildung aufnahm.

<sup>12</sup>Z. B. der Entwurf der University Extension (einschließlich der Tutorial Classes) oder Konzepte residentieller Bildungseinrichtungen.

<sup>13</sup>Dies kann exemplarisch an der Bücherhallenbewegung verdeutlicht werden, die vom bis dato weltweit freiesten und entwickeltsten Modell der Volksbibliothek inspiriert war, der Public Library in Großbritannien und den USA. Die nachweisbare Relevanz der Public Library im Zusammenhang mit der entstehenden Bücherhalle im deutschsprachigen Raum bezeugt nicht nur eine bemerkenswerte internationale Offenheit der entsprechenden deutschen Volksbildner und einen beispielhaften Kulturtransfer in der Erwachsenenbildung, sie dokumentiert auch ein frühes Bewusstsein der Notwendigkeit von Professionalität im Bildungsbereich, hebt die Bedeutung der Selbstbildung innerhalb der Volksbildung hervor und bekräftigt die Selbstbestimmung der Bildungsadressaten. Gerade der letztgenannte Aspekt findet seinen prägnantesten Ausdruck im freiheitlichen britisch-amerikanischen Open-access-System, dem auch die Repräsentanten der Bücherhallenbewegung anhängen, wohingegen das spätere Bibliothekskonzept Hofmannscher Prägung starke Elemente von Unfreiheit enthält und die Adressaten nicht nur in starre klassenmäßige Kategorien presst, denen ebenso starre kulturelle Kategorien zugeordnet werden (vgl. Dräger 1987, 156), sondern sie auch nicht als im vollen Sinne mündige Menschen behandelt.

## Literatur

Dohmen, G.: *Bildung und Schule*. Bd. 1. Weinheim 1964.

Dräger, H.: *Der Bibliothekar als Erwachsenenbildner*. In: Harney, K. u. a. (Hg.): *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M. u. a. 1987, 113-187.

Flechsig, K.-H.: *Methoden interkulturellen Trainings*. Internes Arbeitspapier des Instituts für Interkulturelle Didaktik 1/1998 (<http://www.gwdg.de/~kflechs/iidiaps.htm>)

Friedenthal-Haase, M.: *Zur Interkulturalität von Erwachsenenbildung: Beobachtungen am Beispiel der deutsch-britischen Beziehungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg*. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 17 (1989), 211-255.

Friedenthal-Haase, M.: *Elements of Intercultural Orientation and Experience: Systematic discussion based on the history of the relationships between German and British reformers and adult educationalists*. In: Dies. u. a. (Hg.): *British-Dutch-German Relationships in Adult Education 1880-1930*. Leeds 1991, 33-57.

Friedenthal-Haase, M.: *Erwachsenenbildung und Interkulturalität: Zeitgemäße Perspektiven einer jungen Disziplin*. In: Dies. (Hg.): *Erwachsenenbildung interkulturell*. Frankfurt/M. 1992, 13-22.

Friedenthal-Haase, M./Zellhuber-Vogel, P.: *Interkulturelle Beziehungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung: Das Beispiel Deutschland und Großbritannien*. Kurzgefasster Abschlussbericht eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts am Institut für Erziehungswissenschaft II, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/

- 
- Weiterbildung der Universität Tübingen. Tübingen 1991.
- Hacking, I.: *Representing and Intervening*. Cambridge u. a. 1983.
- Jonas, H.: *Homo Pictor: Von der Freiheit des Bildens*. In: Boehm, G. (Hg.): *Was ist ein Bild?* München 1994, 105-124.
- Lichtenstein, E.: *Bildung*. In: Ritter, J. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1. Basel und Stuttgart 1971, 921-937.
- Meilhammer, E.: *Bilder der britischen Erwachsenenbildung im Deutschen Kaiserreich 1871 bis 1918*. Diss. phil. Jena 1998 (erscheint 2000 u. d. T.: *Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs*).
- Schäffter, O.: *Das Fremde als Lernanlass: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust*. In: Brödel, R. (Hg.): *Erwachsenenbildung in der Moderne*. Opladen 1997, 91-129.
- Seitter, W.: *Geschichte der Erwachsenenbildung*. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hg.): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen 1997, 311-329.
- Simmel, G.: *Exkurs über den Fremden*. In: Ders.: *Soziologie*. Frankfurt/M. 1992, 764-771.
- Vierhaus, R.: *Bildung*. In: Brunner, O. u. a. (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe*. Bd. 1. 4. Aufl., Stuttgart 1992, 508-551.
- Waldenfels, B.: *Fremderfahrung zwischen Aneignung und Enteignung*. In: Ders.: *Der Stachel des Fremden*. 3. Aufl., Frankfurt/M. 1998, 57-71.