

# Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz

Christine Zeuner

## Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick über die Struktur der historischen Erwachsenenbildungsforschung, skizziert kontroverse und ambivalente Einschätzungen und ordnet sie in den Kontext disziplinärer Identitätsdebatten ein. Plädiert wird für die Erneuerung eines disziplinären historischen Bewusstseins der Erwachsenenbildungswissenschaft, basierend auf Überlegungen zur Entwicklung eines spezifischen kulturellen (Disziplin-)Gedächtnisses bezogen auf Aleida Assmann und die Entwicklung historischer Kompetenz bezogen auf Oskar Negt.

Historische Erwachsenenbildungsforschung · Entwicklungen und Kontroversen · Identität der Disziplin · kulturelles Gedächtnis · historische Kompetenz

## *abstract*

*The paper gives a brief overview of the structure of historical adult education, outlines controversial and ambivalent assessments, and places them in the context of debates concerning the disciplinary identity. It argues for the renewal of a disciplinary historical consciousness within adult education science, based on considerations about the development of a specific cultural (disciplinary) memory according to Aleida Assmann and about the development of historical competence according to Oskar Negt.*

*historical adult education · development and controversies · disciplinary identity · cultural memory · historical competence*

Die Herausgeber\*innen dieser neuen Erwachsenenbildungszeitschrift intendieren, Debatten in der Disziplin anzustoßen und zu befördern. Mein Thema, die Geschichte der Erwachsenenbildung, ist seit vielen Wissenschaftsgenerationen ein produktiver Forschungsbereich der Erwachsenenbildung, der vielfältige Ergebnisse hervorgebracht hat, über den aber auch kontrovers diskutiert wurde und wird.

Zwei Zitate, älteren und neueren Datums, schätzen die Reichweite und Wirksamkeit dieses Forschungsbereiches dennoch eher pessimistisch ein. So stellte Hans Tietgens 1985 in der Einleitung zu seinem Buch *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* fest: „Um die Arbeit an der Geschichte der Erwachsenenbildung ist es schlecht bestellt“ (Tietgens 1985, S. 7). In einer aktuellen Ausgabe der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* lesen wir, „dass die Erwachsenenbildung sowohl als akademische Disziplin als auch als konkreter [sic!] Bildungspraxis seit Langem ein keineswegs ungestörtes Verhältnis zur eigenen Geschichte aufweist“ (Stifter & Gonon 2017, S. 121).

Vielleicht fragen sich (disziplin-)historisch bewanderte Leser\*innen, wie solche Urteile zustande kommen und aufgrund welcher Maßstäbe sie gefällt werden. Denn – und davon gehe ich aus – die Autoren haben sie aus ihrer Sicht weder leichtfertig noch unüberlegt verkündet.

Ziel meines Beitrags ist es, ausgehend von diesen Bekundungen, erstens Diskurse zur historischen Erwachsenenbildungsforschung in ihren Grundlinien nachzuzeichnen und gleichzeitig zu versuchen, die darauf bezogenen aktuellen innerdisziplinären Debatten der Erwachsenenbildungswissenschaft zu spiegeln. Zweitens werde ich Zugänge der historischen Erwachsenenbildungsforschung skizzieren. Drittens werde ich einerseits – bezogen auf Aleida Assmann (2007) – Anregungen für eine eigene, disziplinbezogene historische Erinnerungskultur der Erwachsenenbildung geben. Andererseits diskutiere ich, ob die Entwicklung einer spezifischen historischen Kompetenz – unter Rückgriff auf einen Ansatz von Oskar Negt (1986, 1991) – für die Erwachsenenbildungswissenschaft fruchtbar gemacht werden könnte. Abschließend werde ich eine – vorläufige – Einschätzung der historischen Erwachsenenbildungsforschung im Sinne einer „Bilanz und Perspektive“ (Tietgens 1968) vornehmen.

Mit meinem Vorgehen möchte ich zeigen, dass der langjährige Diskurs über die historische Erforschung der Erwachsenenbildung multiperspektivisch angelegt ist. Das ist bei Forschung unvermeidlich, denn Zielsetzungen und Interessen, theoretische Grundlagen, methodisches Vorgehen sowie Interpretationsansätze der Befunde sind vielfältig.

## 1. Disziplinäre Diskurse zur historischen Erwachsenenbildungsforschung

Meine Ausführungen wurden mit einem Zitat von Hans Tietgens eingeleitet, da es – stellvertretend für zahlreiche andere – Probleme der historischen Erwachsenenbildungsforschung prägnant analysiert und zum Weiterdenken anregt. Tietgens, der sich besonders für die Erforschung der Geschichte der Erwachsenenbildung eingesetzt und sie als ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS, heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE) sehr gefördert hat, begründete seine eher pessimistische Einschätzung der bis dahin vorliegenden Erträge historischer Forschung zur Erwachsenenbildung folgendermaßen:

„Es liegt aber auch in der Eigenart der Erwachsenenbildung selbst, wenn ihre Vergangenheit wenig erforscht ist. [...] Gemeint ist [...] die Unklarheit darüber, womit sich eine Geschichte der Erwachsenenbildung befassen kann bzw. sollte. Die Misere besteht nicht zuletzt darin, daß Erwachsenenbildung historisch schwer zu identifizieren ist. Die Frage, was zu ihr gehört, ist offen. Die Problematik ihrer Eingrenzung belastet nicht nur die aktuelle Diskussion, sondern auch den Blick in die Vergangenheit. Ist sie nicht, so könnte man fragen, in der Kulturgeschichte aufgehoben, in einer Geschichte der Arbeit verborgen? [...] Bislang hat ein anderer Weg Vorzug erfahren. Allenthalben war und ist die Tendenz vorherrschend, die Geschichte der Erwachsenenbildung aus der gegenwärtigen Perspektive zu betrachten, unter dem

Vorzeichen aktueller Bedürfnisse zu sichten. Eine solche Instrumentalisierung bedeutet aber nicht nur wechselnde Verengung des Geschichtsbildes. Da sie zu einem Mangel an Kontinuität führt, beeinträchtigt sie auch die jeweilige gegenwärtige Situation. Ihr würde es zugute kommen, wenn Traditionen bewußt gemacht werden könnten, die nicht als fallbezogene Beweismittel dienen, sondern die historisch Geleistetes und Gewesenes demonstrieren“ (Tietgens 1985, S. 7).

Tietgens hebt zunächst die Schwierigkeit hervor, den Gegenstand der historischen Erwachsenenbildungsforschung genau zu definieren und einzugrenzen. Er stellt zum einen fest, dass ein „Minimalkonsens darüber, was in der geschichtlichen Dimension als Erwachsenenbildung anzusehen ist“, in der Disziplin noch nicht vorliegt (Tietgens 1985, S. 7). Ergänzend sei hinzugefügt, dass bezogen auf den Kulturbegriff z.B. auch eine anthropologische Perspektive in den Blick genommen werden könnte. Wird Kultur als Menschwerdung und Sein begriffen, könnte davon ausgehend nach Ausprägungen erwachsenbildnerischer Prozesse und Erscheinungen gefragt werden.

Zum anderen bemerkt er, dass sich die Disziplin nicht darüber einig zu sein scheint, welche Zielsetzung historische Forschung haben könne. Er warnt vor ihrer Instrumentalisierung und plädiert zunächst dafür, das Ziel historischer Forschung auf die Darstellung von „historisch Geleistetem und Gewesenen“ einzugrenzen (Tietgens 1985, S. 7). Problematisch erscheint ihm eine Definition dessen, was in historischer Perspektive als Erwachsenenbildung gelten könne.

Wird sie als „jegliches Weiterlernen“ Erwach-

sener verstanden, dann hat sie, so Tietgens, eine „Kulturleistung im weitesten Sinne“ vollbracht (Tietgens 1981, S. 138). Das Lernen Erwachsener ist also untrennbar mit gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden. „Erwachsenenbildung ist beteiligt gewesen an immer neuen *Antwortversuchen auf die Frage, wie menschliches Zusammenleben möglich ist*“ (Tietgens 1981, S. 138, Hervorhebung im Original). Rechnet man sie damit der Kulturgeschichte zu, wird „Erwachsenenbildung gleichsam die Geschichte selbst“ (Tietgens 1981, S. 139) und damit unüberschaubar. Daraus schlussfolgert Tietgens: „*Historiographie der Erwachsenenbildung* muss sich, will sie nicht uferlos werden, auf das konzentrieren, was in der Geschichte selbst als Erwachsenenbildung verstanden worden ist“ (Tietgens 1981, S. 139, Hervorhebung im Original). Über den inhaltlichen Bezug, also den konkreten Gegenstand der historischen Erwachsenenbildungsforschung, lassen sich auch ihre möglichen Zielsetzungen und damit intendierte Wirkungen hinterfragen. So listete Klaus Künzel verschiedene Zielsetzungen und Motive für die historische Erforschung der Erwachsenenbildung auf (Künzel 1974, S. 285):

- Schließung von Darstellungslücken,
- ‚akademischer Drang‘ zur Korrektur überholter Forschungsergebnisse,
- distanzierte Aufarbeitung vergangener Erwachsenenbildungstheorie und -erfahrungen,
- Nutzbarmachung der Ergebnisse für die Durchdringung gegenwärtiger Aufgaben.

Josef Olbrich ergänzte diese Punkte zum einen um den Aspekt der Legitimation. Danach trage die Auseinandersetzung einer Dis-

ziplin mit ihrer Geschichte zu ihrer Selbstvergewisserung und damit zur Entwicklung fachlicher Identität bei. Zum anderen spiele die historische Forschung eine Rolle bei der Abgrenzung der Erwachsenenbildung von anderen gesellschaftlichen Teilbereichen (bezogen auf ihre Praxis) und wissenschaftlichen Disziplinen (v.a. von der Erziehungswissenschaft), indem sie die besonderen Zielsetzungen und gesellschaftlichen Errungenschaften der Erwachsenenbildung in historischer Perspektive herausarbeitet (Olbrich 1985, S. 236-240).

Entschiedener als Künzel kritisierte Horst Dräger die Historiographie der Erwachsenenbildung als einen Bereich der Forschung, der sich nicht schlüssig sei über seine eigene Funktion. Es sei eine Tendenz, nicht historische Realität darzustellen, „sondern nur eine Auswahl historischer Ideen als Gegenstand der Geschichte“ (Dräger 1992, S. 77). Historische Darstellungen von Erwachsenenbildung beruhten daher seit ihren Ursprüngen auf Verzerrungen, die ein realistisches Bild gar nicht erst entstehen ließen, denn: „Die historische Forschung stellte sich dar als der interpretative Bericht über für gültig gehaltene Paradigmata der Vergangenheit, und die Historie wurde zum Substitut gegenwartsbezogener Bildungsphilosophie und Theoriearbeit“ (Dräger 1992, S. 77). Die Tragfähigkeit dieser These könnte meines Erachtens nur durch die – bisher noch ausstehende – kritische (Re-)Interpretation der mittlerweile umfangreichen historischen Forschungsergebnisse überprüft werden. Eine solche Kritik führt folglich zu der Frage, welches *Erkenntnisinteresse* die histori-

sche Erforschung der Erwachsenenbildung haben kann. Sie ist scheinbar in dem Dilemma befangen, einerseits dem Anspruch, Erklärungsmuster für gegenwärtige Ausprägungen der Erwachsenenbildung zu liefern, kaum gerecht werden zu können (oder zu sollen). Andererseits besteht das Problem, dass das nicht ohne Weiteres einzulösende Ziel – möglichst wirklichkeitsgetreue Darstellungen über Ausschnitte der Geschichte der Erwachsenenbildung zu leisten –, als unzureichend empfunden wird.

Zentral war und ist die Frage „nach dem wissenschaftstheoretischen Eigenverständnis der historischen Erwachsenenbildungsforschung und verbunden damit, nach dem Stellenwert geschichtlicher Besinnung im Kontext der wissenschaftlichen Profilsuche der Erwachsenenbildung“ (Künzel 1974, S. 284).

Nachdem in den 1970er und 1980er Jahren das Thema historische Erwachsenenbildungsforschung durch die PAS und zahlreiche Lehrstuhlvertreter\*innen der Erwachsenenbildung an den Universitäten bezogen auf wissenschaftliche Publikationen eine Hochzeit erlebte, trat es in den 1990er Jahren im innerdisziplinären Diskurs eher in den Hintergrund.

1984 veranstaltete die (damals sogenannte) Kommission Erwachsenenbildung (heute Sektion) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) die bisher einzige Jahrestagung zu historischen Zugängen zur Erwachsenenbildung und dokumentierte ihre Ergebnisse (Schlutz & Siebert 1985). Der *report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, der seit 1978 als Sprachrohr der Erwachsenenbil-

dungswissenschaft herausgegeben wurde, widmete sich historischen Themen eher selten (Heft 31/1993 und Heft 4/2010).

Auf Initiative des DIE wurde Hans Tietgens 1999 beauftragt, sich mit einer Arbeitsgruppe über den Stand der historischen Erwachsenenbildungsforschung zu verständigen. Resultat war das 2002 komplementär zum *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung* (Arnold, Faulstich, Mader, Nuissl von Rein & Schlutz 2000) veröffentlichte *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung* (Ciupke, Gierke, Hof, Jelich, Seitter, Tietgens & Zeuner 2002). Ziel war es, den Forschungsstand der historischen Erwachsenenbildungsforschung zu skizzieren und weiterführende Perspektiven und Fragestellungen zu diskutieren.

Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Ausführungen würde ich die historische Erwachsenenbildungsforschung folgendermaßen verorten: Sie steht in einem Spannungsfeld zwischen der kritischen Auseinandersetzung um Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung aus anthropologischer, sozial- und kulturhistorischer sowie ideengeschichtlicher Perspektive. Im Rahmen der Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin und interessegeleiteter Selbstvergewisserung erfüllt sie legitimatorische Begründungszusammenhänge. Damit fungiert sie, ihr disziplinäres Selbstverständnis begründend und ihre Identitätsfindung unterstützend, als kulturelles Gedächtnis (im Sinne von Assmann (2007), siehe Abschnitt 3) für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

## 2. Zugänge zur historischen Erwachsenenbildungsforschung: Versuch einer Skizze

Der Beginn der historischen Forschung zur Erwachsenenbildung in Deutschland liegt in der Zeit der Weimarer Republik, eine systematische Bearbeitung historischer Themen erfolgte in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren (Born 1991). Inhaltlich entspricht die historische Erwachsenenbildungsforschung seit den 1960er Jahren ihrer Systematisierung nach weitgehend der erziehungswissenschaftlichen historischen Forschung, die Heinz-Elmar Tenorth (2010) als ideengeschichtlich, sozialgeschichtlich und international-vergleichend kategorisiert (Tenorth 2010, S. 138). Entlang dieser Dimensionen kann aus der ergebnisbezogenen Rezeption der historischen Erwachsenenbildungsforschung die folgende Systematik abgeleitet werden:

- *Problem- und ideengeschichtliche Forschung* (theoretische Begründungen von Erwachsenenbildung; historische Epochen; Systembildungsprozesse),
- *Sozialhistorische Forschung* (Adressaten- und Teilnehmendenforschung, hier insbesondere Arbeiten zur Arbeiterbildung, Frauenbildung, und Arbeitslosenbildung; berufliche Weiterbildung in historischer Perspektive; Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR),
- *Geografisch-institutionengeschichtliche Forschung* (Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, Arbeiterbildungsinstitutionen, kirchliche Einrichtungen; Regionalstudien; DDR-Forschung),

- *Fachbezogene Forschung* (Didaktik-Methodik; Professionsentwicklung; Lernen und Lernprozesse; allgemeine, politische, kulturelle, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung),

- *Biografische Forschung*,
- *Internationale und vergleichende Ansätze*,
- *Quellen- und Dokumentensammlungen*.

Während es Ziel des Memorandums zur historischen Erwachsenenbildungsforschung (Ciupke et al. 2002) war, den unterschiedlichen Zugängen der historischen Erwachsenenbildungsforschung eine Systematik zu unterlegen, um auf ihre Reichweite und mögliche Forschungsdefizite hinzuweisen, ohne aber eine *inhaltliche Darstellung* der Ergebnisse zu versuchen, gibt es bis heute nur zwei Arbeiten, die die Erträge der deutschen historischen Erwachsenenbildungsforschung systematisch und methodisch einordnen sowie inhaltlich darstellen: Armin Born (1991) sowie Christine Zeuner und Peter Faulstich (2009). Für Österreich hat Filla (2014) eine entsprechende Einordnung vorgenommen. *Chronologische, v.a. ideengeschichtliche Darstellungen* der Geschichte der Erwachsenenbildung finden sich dagegen in zahlreichen Überblicksdarstellungen in verschiedenen Ausgaben des Handbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Tippelt 1994, 1999; Tippelt & von Hippel ab 2009) sowie in Lexika und Enzyklopädien der Erziehungswissenschaft (Dräger 1992; Schiersmann 2004). Seit 2011 werden im Rahmen der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online (EEO) Einzelbeiträge zu historischen Themen der Erwachsenenbildung veröffentlicht, die sowohl ideengeschichtlich als auch sozialhistorisch angelegt sind (Zeuner 2018).

Zudem wurden in größeren zeitlichen Abständen immer wieder *Überblicksdarstellungen* zur Geschichte der Erwachsenenbildung verfasst. Franz Pöggeler gab 1975 das erste Standardwerk zur Geschichte der Erwachsenenbildung heraus. Verbunden mit dem Anspruch, in dem als Sammelband konzipierten Werk möglichst viele Facetten der Geschichte der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen, wurden Epochen, Ideengeschichte und Institutional- sowie Organisationsformen nebeneinandergestellt, ohne innere Zusammenhänge und Abhängigkeiten zu berücksichtigen.

Einen *historischen Überblick* zur Entwicklung der Erwachsenenbildung bietet die 1996 von Günther Wolgast veröffentlichte *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*, in der nach einer jeweils einordnenden Einleitung tabellarisch die wichtigsten Entwicklungen der Erwachsenenbildung von ihren ersten Anfängen (Wolgast geht bis 1340 zurück) bis 1996 aufgelistet werden. Die bisher umfassendste chronologische Darstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung, die sich am sozialhistorischen Paradigma orientiert, legte 2001 Josef Olbrich vor. Beginnend im 19. Jahrhundert, ist das Buch nach Epochen geordnet.

Ein Schwerpunkt historischer Erwachsenenbildungsforschung liegt mittlerweile auf sozialhistorischen Perspektiven, die sich mit dem historischen und gesellschaftlichen Stellenwert, den die Erwachsenenbildung in ihrer Rolle als Unterstützerin und engagierte Kritikerin gesellschaftlicher Veränderungen seit Ende des 18. Jahrhunderts bis zum beginnenden 20. Jahrhundert hatte, auseinandersetzt. Erwachsenenbildung wird von

der Forschung als Teil des Bildungssystems wahrgenommen, das bestimmte kulturelle, soziale, politische und ökonomische Aufgaben erfüllt. Die daraus resultierenden Verflechtungen, gegenseitigen Abhängigkeiten und reziproken Wirkungen werden zunehmend auch in historischer Perspektive untersucht. In den letzten Jahren entstanden wieder vermehrt ideengeschichtlich begründete Untersuchungen zur Erwachsenenbildung, wobei die quellenorientierte Auseinandersetzung mit den Konzepten, Ideen und Ansprüchen der Aufklärung Vorrang hatte. Vor allem in den 1990er Jahren bis zur Jahrtausendwende wurde, ausgelöst durch zahlreiche Jubiläen von Erwachsenenbildungseinrichtungen (v.a. Volkshochschulen), die institutionenbezogene, regionalhistorische Forschung intensiviert.

Die Fülle der historischen Arbeiten sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die früher geäußerte Kritik an der unübersehbaren Heterogenität der historischen Forschung bis heute relevant ist. Sie schlägt sich nieder in eher zufälligen Schwerpunktsetzungen bezogen auf bestimmte Epochen (z.B. Aufklärung; Zeit der Weimarer Republik), Organisationsformen (z.B. Volkshochschulen) und Themengebiete (Arbeiterbildung) und unterliegt damit weiterhin einer eher zufälligen Selektivität – ausgehend von den Interessen der Forschenden. Auch, wenn sich das historische Puzzle zur Erwachsenenbildung mittlerweile insgesamt vergrößert und gefüllt hat, sind aber beispielsweise weiterhin einige der von Pöggeler (1985, S. 249) benannten Forschungslücken, wie die Zeitgeschichte der Spitzenorganisationen, die Geschichte der

Weiterbildungspolitik seit 1945, die Alltagsgeschichte der Erwachsenenbildung als Teil der Sozialgeschichte oder regionalgeschichtliche Aspekte der Entwicklung der Erwachsenenbildung, erst in Ansätzen bearbeitet worden.

### 3. Erwachsenenbildungsforschung: ein erweiterter Blick

Jenseits der im Memorandum zur historischen Erwachsenenbildung vorgeschlagenen Systematik (Ciupke et al. 2002) wäre es für Diskussionen über zukünftige Forschungsstrategien zur historischen Erwachsenenbildungsforschung sinnvoll, weitere Zugänge zur Auseinandersetzung mit historischen Entwicklungen und Ausprägungen der Erwachsenenbildung zur Kenntnis zu nehmen und hinsichtlich ihres Gehalts und ihrer Wirkung zu befragen (Ciupke et al. 2002, S. 9-10).

Um die bisherigen Forschungsergebnisse und, allgemeiner gefasst, die vorhandenen Kenntnisse über die Geschichte der Erwachsenenbildung in einer erweiterten Perspektive zu würdigen, möchte ich Bezug nehmen auf eine Systematisierung der Historikerin Aleida Assmann, die sich mit dem Thema Geschichte und Gedächtnis auseinandergesetzt hat. Danach können *drei Formen historischer Repräsentation* identifiziert werden, die jeweils nach ihren Grundformen bzw. Ordnungsstrukturen, den genutzten Medien und ihren Formaten charakterisiert werden. Demzufolge wird Geschichte v.a. dargestellt durch *Erzählen*, *Ausstellen* und *Inszenieren* (Assmann 2007, S. 154).

*Erzählen* heißt für Assmann die Darstellung historischer Ereignisse in chronologischen oder kausalen Zusammenhängen. Sie kann „argumentativ erklärend oder imaginativ wiederbelebend und fiktional identifikatorisch“ (Assmann 2007, S. 154) erfolgen und basiert v.a. auf Texten und Printmedien. Als typische Formate nennt sie historische Romane und wissenschaftliche Publikationen. Es liegt an der Hand, dass die meisten Ergebnisse historischer Erwachsenenbildungsforschung der Kategorie des Erzählens zugeordnet werden können.

Unter *Ausstellen* versteht sie das „Nebeneinander materieller Arrangements im Raum“ (Assmann 2007, S. 154). Die genutzten Medien sind Bilder, Texte, Gegenstände, digitale Medien, die in Museen und Installationen präsentiert werden. Erwachsenenbildung ist eher selten alleiniges Thema von Ausstellungen, wobei ihre Leistungen im Rahmen von Jubiläen von Erwachsenenbildungseinrichtungen durchaus öffentlichkeitswirksam publik gemacht werden und das Lernen Erwachsener als Teil des gesellschaftlichen Verständigungsprozesses in sozialhistorischen oder alltagskulturellen Ausstellungen durchaus berücksichtigt wird.

Bei der *Inszenierung* historischer Ereignisse unterscheidet Assmann zwischen medialen und lokalen Darstellungsformen. Beispiele für mediale Ansätze sind Filme, Videos, DVDs und ihre Verbreitung über Fernsehen und Internet. „Gedenkstätten, historische Bühnen, ‚heritage tourism‘, ‚living history‘, Event, Spektakel, Geschichts-Festivals“ (Assmann 2007, S. 154) sind ebenfalls Bestandteil historischer Inszenierungen. Hinzuzufügen sind, besonders auch als Gegenstand



und Methode der Erwachsenenbildung, Ansätze der Oral History (typisch für die historische Aufarbeitung der Erwachsenenbildung sind Interviews mit Zeitzeug\*innen) und Geschichtswerkstätten. Dort finden sich Interessierte zusammen, um ihre eigene Lokalgeschichte zu erforschen.

In der Dimension der Inszenierung zeigt sich, bezogen auf die historischen Zugänge der Erwachsenenbildung eine besondere Form der Verschränkung von Theorie und Praxis: V.a. im Rahmen der Gedenkstättenarbeit, aber auch bei Bildungsreisen werden nicht nur Methoden erwachsenengerechten und teilnehmerorientierten Lernens angewandt, sondern Erwachsenenbildung und das Lernen Erwachsener selbst thematisiert (Ciupke & Derichs-Kunstmann 2001). Es wäre einen Versuch seitens der Disziplin wert, diese unterschiedlichen Formen der historischen Aneignung und Auseinandersetzung stärker zu berücksichtigen, mit dem Ziel, die Erwachsenenbildung und ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung für die Öffentlichkeit sichtbarer zu machen.

Für mich stellt sich neben der Art und Weise der gesellschaftlichen Rezeption der historischen Leistungen der Erwachsenenbildung die Frage, auf welche Weise die Erwachsenenbildungswissenschaft ihre eigene *disziplinäre Identität* weiter entwickeln sollte. Die Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte könnte dabei eine wesentliche Rolle spielen. Franz Pöggeler stellte bereits 1985 fest: „Der wissenschaftliche Nachwuchs hat in den letzten Jahrzehnten alle Aktualitäten studiert ohne freilich zu beachten, dass die volle Urteilsfähigkeit und ein wirklich kritisches Bewußtsein nur erreicht werden kön-

nen, wenn man in der Geschichte bewandert ist“ (Pöggeler 1985, S. 249). D.h., historisches Wissen wird verstanden als Grundlage für die Entfaltung einer spezifischen disziplinären Identität.

In diesem Sinne plädiere ich für die Entwicklung historischer Kompetenz bei Lehrenden und Lernenden im Anschluss an den Soziologen und Philosoph Oskar Negt, für den historische Kompetenz drei Dimensionen historischen Lernens beinhaltet:

„Die Dimension der Zukunft, des Wurfs nach vorne, das kann ein utopischer Wurf sein oder auch eine Traumphantasie; die Dimension des gegenwärtigen Realitätsbewusstseins, und die Dimension der Erinnerungsfähigkeit als historisches Erinnern“ (Negt 1991, S. 64).

Die Beschäftigung mit Geschichte im Allgemeinen kann dazu beitragen, historische Zusammenhänge zu erklären und über sie aufzuklären; sie kann identitätsbildend wirken, indem sie die Entwicklung einer individuellen und gesellschaftlichen Erinnerungskultur unterstützt; sie ermöglicht und regt individuelle und kollektive Selbstvergewisserung an. Eine Übertragung dieser Perspektive auf die Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin und Praxis sollte unmittelbar einleuchtend sein. Denn die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen soll zu einem reflexiven Geschichtsbewusstsein führen, das „nicht nur der Gewinnung von Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen“ dient, sondern „auf Historizität“ zielt – „und damit auf die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit – eigenen Lebens“ (Knigge 2010, S. 16), und, so sei hier hinzuzufügen, der eigenen Disziplin.

Wie könnte man sich die Entwicklung historischer Kompetenz im Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung vorstellen? Soweit nicht, im Sinne des Kerncurriculums zur Erwachsenenbildung der DGfE (2006), spezielle Geschichtsmodule ausgewiesen werden, können historische Perspektiven in allen im Kerncurriculum vorgeschlagenen Themengebieten berücksichtigt werden. Das Verständnis aktueller Entwicklungen in Bereichen wie Professionsentwicklung und professionelles Handeln, Didaktik und Methodik, Lehren und Lernen, Institutionen und Organisationen, Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmer sowie Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung wird erhöht, wenn die jeweils kontextabhängigen historischen Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen berücksichtigt werden.

Die Kenntnis historischer Zusammenhänge erleichtert es Studierenden, ihr Wissen einzuordnen und Relationierungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorzunehmen. Theoretische und normative Vorstellungen können mit aktuellen Ausprägungen der Praxis abgeglichen und verglichen werden. Es geht dabei nicht um Übertragungen aus der Geschichte in die Gegenwart, sondern um die Reflexion und das Verstehen von Entwicklungen. Eine solche Reflexionsarbeit sollte auch die Erkenntnis fördern, dass Entscheidungen in der Regel in Abhängigkeit von bestimmten politischen, sozialen und wirtschaftlichen Konstellationen gefällt wurden, dass sie aber auch im Zusammenhang mit Interessen der jeweiligen Akteur\*innen standen. Es sollte immer die Frage gestellt werden, ob Handlungsalternativen bestanden und wenn ja, welche.

#### **4. Bilanz und Perspektive: Welche Wege sollte die historische Erwachsenenbildungsforschung zukünftig einschlagen?**

„Auch wenn die Erwachsenenbildungswissenschaft eine junge Disziplin ist, so kann sie doch auf eine rege historische Forschungstätigkeit zurückblicken“ (Gruber 2010, S. 5).

„So wenig Erwachsenenbildung in den einschlägigen Werken der allgemeinen Fachhistoriografie, der Erziehungswissenschaft, der Politologie oder auch der Soziologie berücksichtigt wurde, so wenig hat die Qualität und Quantität des bisherigen Outputs historischer Erwachsenenbildungsforschung dazu beitragen können, dieses Missverhältnis, das freilich keineswegs der Rolle und Bedeutung von Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess entspricht, aufzulösen“ (Stifter & Gonon 2017, S. 121).

Angesichts dieser divergierenden Einschätzungen könnten sich die Leserinnen und Leser etwas irritiert fragen, wie der bisherige Stand der historischen Erwachsenenbildungsforschung einzuordnen ist. Erfolgreich oder nicht erfolgreich? Diese Frage ist nicht in der Form eines binären Codes zu beantworten. Vielmehr kommt es auf die Perspektive der jeweiligen Autor\*innen an.

Elke Gruber argumentiert aus der Sicht einer Erwachsenenbildungswissenschaftlerin und unterstreicht die nach ihrer Einschätzung durchaus beachtlichen Ergebnisse der historischen Erwachsenenbildungsforschung. Sie beurteilt ihre Stärken v.a. im Kontext der Entwicklung einer disziplinären Identität und

hebt die Möglichkeit der Selbstreflexion der Akteur\*innen innerhalb der Erwachsenenbildung hervor:

„Über die Aufarbeitung der eigenen Geschichte können Theorien und Strömungen mit kritischer Distanz reflektiert und für die aktuelle und künftige Ausgestaltung von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden. Darüber hinaus kann historische Erwachsenenbildungsforschung nicht unwesentlich als Korrektiv wirken, indem sie historische Alternativen und Zielsetzungen ins aktuelle Bewusstsein bringt“ (Gruber 2010, S. 5).

Christian H. Stifter und Philipp Gonon legen dagegen einen anderen Maßstab an und fragen, inwiefern die Erwachsenenbildung v.a. für die Geschichtswissenschaft, aber auch für andere Disziplinen genuiner Forschungsgegenstand ist. Ihrer Argumentation entsprechend wird ein Themengebiet erst dann gesellschaftlich relevant, wenn es auch von anderen Wissenschaftsdisziplinen wahrgenommen und bearbeitet wird. Aus dieser Perspektive ist ihr Schluss, die historische Erforschung der Erwachsenenbildung sei unterbelichtet und unwichtig bzw. irrelevant. Grundlage ihres Urteils sind die quantitativ eher bescheidenen Ergebnisse zur historischen Erwachsenenbildungsforschung anderer Disziplinen wie der Geschichtswissenschaft, der Politikwissenschaft, der Soziologie und der Theologie, um diejenigen Wissenschaften zu nennen, die sich am häufigsten mit Fragen der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung beschäftigen.

Ich schließe mich Christian H. Stifter und Philipp Gonon allerdings weder argumenta-

tiv noch im Hinblick auf ihre Schlussfolgerungen an. Denn für mich stellen sich mehrere Fragen:

- Welche plausible Begründung gibt es für die These, dass ein historischer Forschungsgegenstand nur durch die Geschichtswissenschaft selbst adäquat behandelt werden kann und erst dadurch gesellschaftliche Relevanz erhält? Gilt diese Annahme auch für andere Bereiche des Bildungswesens?
- Welche Themenfelder der historischen Bildungsforschung wurden bisher von der Geschichtswissenschaft breitflächig bearbeitet und haben dadurch übergreifende gesellschaftliche Relevanz erhalten?
- Wer, wenn nicht die Erwachsenenbildung selbst, sollte ein Interesse an der historischen Erforschung ihres Gegenstandes haben? – Bezogen auf ihre Zielsetzungen und Begründungen.

Den Anspruch der weiteren Systematisierung der bisherigen Forschungsergebnisse, ihrer Reflexion und (Re-)Interpretation, auch in interdisziplinären Forschungskontexten, stelle ich damit ebenso wenig in Abrede wie die notwendige bessere gesellschaftliche Sichtbarmachung und Verbreitung dieser Forschungsergebnisse. Insgesamt bedürfte es dazu weiterführender disziplinärer Diskussionen und Strategien.

In meinen Augen täte die Erwachsenenbildung gut daran, eine eigenständige historische Kompetenz im Sinne Negts zu entwickeln. Sie könnte ihre Akteur\*innen in Wissenschaft und Praxis, im Rahmen von Forschung und Lehre und bei der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses dabei unterstützen, ihr professionelles Selbstverständnis vor dem Hintergrund his-

torischer Erfahrungen und Erkenntnisse zu schärfen und eine historische Fähigkeit zu entwickeln „[...] in dem Sinne, dass in der Tat Gegenwart als Schnittpunkt von Vergangenheit und Zukunft gesehen wird“ (Negt 1986, S. 39). Denn, so fährt Negt fort, „Wer kein Bewusstsein der Vergangenheit hat, hat auch kein Zukunftsbewusstsein“ (Negt 1986, S. 39). – Dieses sollte sich die Erwachsenenbildung allerdings vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Bedeutung für das Lernen Erwachsener nicht nehmen lassen, sondern utopiefähig bleiben: „Die Kategorie der objektiven Möglichkeiten, also nicht nur der gedachten Möglichkeit, sondern der Möglichkeit, die die Mittel der Realisierung besitzt, bezeichnet diese Utopie“ (Negt 1986, S. 40).

Durch eine vertiefte und kontinuierliche Auseinandersetzung mit ihrem historisch begründeten, kritischen Bildungsbegriff, der sich an der Entwicklung einer humanen, demokratischen und partizipativ gestalteten Gesellschaft orientiert, könnte sich die Erwachsenenbildung davor bewahren, jeweils auf aktuelle gesellschaftliche Erwartungen zu reagieren und sich dadurch instrumentalisieren zu lassen, denn:

„Die größte Gefahr für die Erwachsenenbildung ist vielleicht diejenige, die sie schon immer begleitet hat: sich bereitwillig von fremden Interessen in Dienst nehmen zu lassen im guten Glauben, auf die Weise der Entwicklung, dem Fortschritt, der Aufklärung der Menschen – lauter hehren Zielen also – zu dienen. [...] Häufig genug hat die Erwachsenenbildung ihre wachsende gesellschaftliche Relevanz mit dem Verlust kritischer Substanz bezahlt“ (Pongratz 2010, S. 11).

## Literatur

- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E. & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Verfügbar unter [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf) [20.03.2018].
- Assmann, A. (2007). *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. München: C.H. Beck.
- Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ciupke, P. & Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.) (2001). *Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Geschichte der Erwachsenenbildung. Band 13*. Essen: Klartext Verlag.
- Ciupke, P., Gierke, W., Hof, C., Jelich, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H. & Zeuner, C. (2002). *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung*. Verfügbar unter [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf) [20.03.2018].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Vorstand (2006). *Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Verfügbar unter: [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006\\_KCE\\_EB-WB\\_konsekutiv.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006_KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf) [20.03.2018].

- Dräger, H. (1992). Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Band 11. Erwachsenenbildung* (S. 76-92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filla, W. (2014). *Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gruber, E. (2010). Editorial. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Geschichte der Erwachsenenbildung, 33 (4), 5-7.
- Knigge, V. (2010). Zur Zukunft der Erinnerung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25/26, 10-16.
- Künzel, K. (1974). Geschichtsforschung und historisches Bewußtsein in der Erwachsenenbildung. In J. H. Knoll (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis* (S. 280-302). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Negt, O. (1986). Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘. *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen*, 4/5 (1991/92 8/10), 32-44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats beim internationalen Symposium „Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie“ 1986 in Linz, Österreich].
- Negt, O. (1991). ‚Lernen aus der Geschichte‘ – Geschichte in der politischen Bildung. In A. Brock, O. Negt & N. Richartz (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Praxis. Beiträge zur Arbeiterbildung als politische Bildung* (S. 56-73). Köln: Böhlau.
- Olbrich, J. (1985). Anmerkung zur Bedeutung der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung. In E. Schlutz & H. Siebert (Hrsg.), *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984. Tagungsberichte Nr. 13* (S. 236-245). Bremen: Universität.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pöggeler, F. (Hrsg.) (1975). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Handbuch der Erwachsenenbildung Band 4. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pöggeler, F. (1985). Zeitgeschichte der Erwachsenenbildung als Aufgabe und Gegenstand der andragogischen Historiographie. In E. Schlutz & H. Siebert (Hrsg.), *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984. Tagungsberichte Nr. 13* (S. 246-262). Bremen: Universität.
- Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1993). *Geschichte und Erwachsenenbildung*, 31.
- Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2010). *Geschichte der Erwachsenenbildung*, 33 (4).
- Schiersmann, C. (2004). Erwachsenenbildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.),

- Historisches Wörterbuch der Erziehung* (S. 288-302). Weinheim: Beltz.
- Schlutz, E. & Siebert, H. (Hrsg.) (1985). *Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984. Tagungsberichte Nr. 13*. Bremen: Universität.
- Stifter, C. & Gonon, P. (2017). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (2), 121-125.
- Tenorth, H.-E. (2010). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsforschung 3. Auflage* (S. 135-153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1968). *Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule*. Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1985). *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1994). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolgast, G. (1996). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Zeuner, C. (Hrsg.) (2018). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim et al.: Beltz Juventa. Verfügbar unter [https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs\\_und\\_sozialwissenschaften/enzyklopaedie\\_erziehungswissenschaft\\_online\\_eeo.html](https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html) [20.03.2018].

**Christine Zeuner**, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung/Citizenship Education, international-vergleichende Erwachsenenbildung, Theorien der Erwachsenenbildung, Alphabetisierung, Grundbildung, Literacy und Numeracy.

---

✉ [zeuner@hsu-hh.de](mailto:zeuner@hsu-hh.de)

---