

*Wilhelm Filla*

# **Erwachsenenbildung in Europa**

## **Ihre internationale Dimension**

Einführung in die europäische Erwachsenenbildung  
am Beispiel ausgewählter Länder, Diskussionen und Projekte

**Skriptum I**

**Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) -  
Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF)**

**Wien 2010**

# Inhalt

<b>I.</b>	<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>II.</b>	<b>Begriffsklärung und Ab- und Eingrenzung des Themas</b>	<b>5</b>
<b>III.</b>	<b>Gründe für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Internationalisierung von Erwachsenenbildung</b>	<b>28</b>
<b>IV.</b>	<b>Forschungsprobleme zur Internationalisierung der Erwachsenenbildung und ihrer Vergleichbarkeit in Europa</b>	<b>34</b>
	<b>Modernisierungstheoretischer Exkurs</b>	<b>39</b>
<b>V.</b>	<b>Internationalisierung steht bereits am Beginn moderner Volksbildung</b>	<b>48</b>
	A) University Extension	49
	B) Volkshochschule	59
	C) Urania	79
	<b>Zusammenfassende Bemerkungen zur Frühgeschichte der modernen Volksbildung</b>	<b>90</b>
<b>VI.</b>	<b>Anhang</b>	<b>91</b>
	a) Auswahl (neuerer) Literatur zur europäischen Erwachsenenbildung	91
	b) Einführungen in die Erwachsenenbildung und Überblickswerke – Eine Auswahl	94
	c) Publikationen zur betrieblich – beruflichen Bildung – Ein Auszug	96
	d) DIE Studientexte für Erwachsenenbildung	98
	e) Zeitschriften zur Erwachsenenbildung – Eine internationale Auswahl	99

# I.) Einleitung

Die internationale Dimension der Erwachsenenbildung erscheint auf den ersten Blick als ein relativ neues Phänomen. Tatsächlich ist sie alt und jung zugleich. *Alt* ist die Internationalisierung der Erwachsenenbildung, weil sie am Beginn der modernen Volksbildung, wie sie sich im dritten Drittel des 19. Jahrhunderts in vielen Ländern Europas konstituierte, stand. Seit damals ist sie geradezu ein Charakteristikum (Definitionsmerkmal) moderner Erwachsenenbildung – oder wie sie früher genannt wurde – Volksbildung. Dazu kommt, dass volks- und erwachsenenbildungsrelevante Ideen und Konzepte schon lange vor dem Einsetzen der modernen Volksbildung Länder übergreifend bedeutsam wurden.

Ein relativ *junges* Phänomen ist die internationale Dimension der Erwachsenenbildung, weil sie durch die Europäische Union und hier im Anschluss an die Verträge von Maastricht eine historisch völlig neue Qualität angenommen hat.

Internationalisierung als ein integrales Element moderner Volks- und Erwachsenenbildung ist theoretisch als **Ausdruck von Modernisierungsprozessen** zu verstehen, die Ende des 19. Jahrhunderts eingesetzt haben und die zu Beginn des 21. Jahrhunderts keineswegs abgeschlossen sind, sondern derzeit eher einen – weiteren - Höhepunkt erleben.

Internationalisierung ist gleichzeitig **Ausdruck von Globalisierungsprozessen**, die keineswegs neu sind, und bereits von *Karl Marx* und *Friedrich Engels* im 1848 erstmals erschienen „Kommunistischen Manifest“ analytisch angesprochen wurden.

## Die Wissenschaft hinkt der praktischen Internationalisierung von Erwachsenenbildung nach

Es genügt ein Blick in die wissenschaftliche Literatur zur Erwachsenenbildung um festzustellen, dass die einschlägige Forschung der realen Internationalisierung der Erwachsenenbildung nachhinkt und keineswegs deren Bedeutung für die Praxis der Erwachsenenbildung gerecht wird. Hier haben wir es mit einem eher seltenen Phänomen zu tun. Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bewegt sich auf diesem einen Sektor weit hinter der realen Entwicklung, während sie sonst in vielen Bereichen der Praxis vorangeht oder mit den avanciertesten Praxisformen einhergeht.

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bewegt sich noch immer überwiegend – zumindest in den deutschsprachigen Ländern – in nationalstaatlichen oder bestenfalls nur grenzübergreifenden Zusammenhängen und greift die internationale Dimension von Erwachsenenbildung wenig bis ungenügend auf. So sind beispielsweise internationale Vergleichsstudien, die die Bezeichnung Vergleich auch verdienen, rar, und wenn über die jeweiligen Grenzen geblickt wird, handelt es sich bei Länderstudien mehr um monografische Ansätze, die nebeneinander, aber nicht in einen methodischen und systematischen Vergleich zueinander gestellt werden. Besonders im Zusammenhang mit der OECD und anderen internationalen Einrichtungen werden allerdings seit einigen Jahren Kennzahlen zur Erwachsenenbildung erhoben und Länder-Analysen erstellt. (Eine 17 Länder einbeziehende Vergleichsstudie ist soeben fertig gestellt worden und in einer englischen Version verfügbar, aber nicht zu einer Zitation freigegeben.)

Die Lektüre einer Reihe von neueren Einführungen in die (Wissenschaft der) Erwachsenenbildung (vgl. Anhang) zeigt, dass die internationale Dimension entweder überhaupt nicht berührt wird oder nur kursorisch. Größere Publikationen auf diesem Gebiet sind selten. Das ist insofern erstaunlich, als große Überblickswerke zur Erwachsenenbildung in Europa und darüber hinaus, bereits in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts erschienen sind und regelmäßig stattfindende internationale Veranstaltungen zur Erwachsenenbildung seit den fünfziger Jahren durchgeführt werden. Nur ein neueres Wörterbuch zur „Erwachsenenpädagogik“ bietet – im Rahmen von Einführungspublikationen - mehrere Stichwörter zur internationalen Dimension von Erwachsenenbildung.

**Literatur:**

*Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl* (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB. 2001.

Mit expliziter Bezugnahme auf die internationale Dimension der Erwachsenenbildung gibt es allerdings eine Vielzahl von Buchpublikationen, die bereits in der Vorlesungsübersicht demonstrativ angeführt werden und im Anhang wie einige andere themenspezifische Literaturübersichten aufscheinen.

## II.) Begriffsklärung und Ab- und Eingrenzung des Themas

Im Titel und Untertitel dieser Publikation scheinen zwei Begriffe auf, die zunächst klar erscheinen und vermutlich deutliche Assoziationen auslösen: *Internationale Dimension* und *Erwachsenenbildung*. Dazu kommt noch der geografische und politische Begriff *Europa*. Bei näherem Hinsehen ergibt sich für die beiden zuerst angeführten Begriffe die Notwendigkeit, sie zu definieren, um im Anschluss daran, eine Ab- und Eingrenzung des Themas vornehmen zu können.

### a) Internationale Dimension der Erwachsenenbildung - ihre Internationalisierung

Die – ganz allgemein formuliert - internationale Dimension von Erwachsenenbildung hat zwei Ausprägungen: eine statische in Form der – jeweils – aktuellen Situation und eine dynamische, die Internationalisierung.

Mit **Internationalisierung** wird ein *Prozess* gemeint, der eine zunehmend intensivere Verknüpfung nationaler und internationaler Elemente (Strukturen, Bildungsformen, Institutionen, Personen, Lehrinhalte usw.) beinhaltet.

**Historisch** lässt sich der Anfang dieses Prozesses – für Europa - auf den Beginn der modernen Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert festlegen, obwohl es bereits lange vorher Grenzüberschreitungen in der Volksbildung gab, die aber im Kontext mit dem Thema hier nur von kursorischem Interesse sind, und eher Spezialfragen darstellen.

**Klassische Motive** für die meisten Ausprägungen internationaler Erwachsenenbildung sind zu sehen im:

- Interesse an der Erweiterung des pädagogischen Kenntnisstandes,
- der Inspiration durch ausländische Beispiele und
- in der Nachahmung institutioneller, methodischer und gedanklich-theoretischer Modelle und Vorbilder.

**Gegenwärtig** kommt der überinstitutionelle und grenzüberschreitende Kooperations- und Vernetzungsgedanke hinzu, wie er besonders von der Bildungspolitik der Europäischen Union und zunehmend auch von der nationalen Bildungspolitik verschiedener Länder forciert wird.

Mit **der internationalen Dimension der Erwachsenenbildung** sind jedenfalls mehr als ein Dutzend Aspekte gemeint:

- Der grenzüberschreitende *Transfer* von Institutionen, Bildungsformen und -Inhalten der Volks- und Erwachsenenbildung.

- Die Bildung grenzüberschreitender – internationaler – *Einrichtungen* der Erwachsenenbildung, zumeist in Form von Verbänden, die wiederum zumeist in Vereinsform organisiert sind.
- Die Durchführung von *Veranstaltungen* mit Teilnehmer/innen aus der Erwachsenenbildung – Mitarbeiter/innen und Funktionsträger/innen - aus mindestens zwei Staaten. (Konferenzen, Tagungen usw.)
- Die Durchführung grenzüberschreitender *Bildungsveranstaltungen* für Teilnehmer/innen (das *Publikum*) der Erwachsenenbildung. Ein Beispiel sind Bildungsreisen.
- Die Anregung und Durchführung grenzüberschreitender *Diskussionsprozesse* zu Fragen der Erwachsenenbildung (z. B. Ausarbeitung von Memoranden und EU-Konsultationsprozesse). Dieser Aspekt hat durch die Bildungspolitik der Europäischen Union quantitativ und qualitativ und quantitativ zugenommen und manifestiert sich auch in „Weißbüchern“ und „Mitteilungen“.
- Die Durchführung grenzüberschreitender *Projekte* zur Entwicklung der Erwachsenenbildung (beispielsweise im Rahmen der europäischen Bildungsprogramme).
- Grenzüberschreitende und europäische Erwachsenenbildungspolitik, wie sie vor allem durch die Europäische Union repräsentiert wird.
- Grenzüberschreitende *Forschungs-* und *Publikationsprojekte* sowie Medien zum Thema Erwachsenenbildung, wobei hier auch das Internet eine rasch wachsende Bedeutung hat.
- Schaffung *nationaler Einrichtungen* der Erwachsenenbildung mit *internationalen Aufgaben* (z. B. „dvv-International“, das frühere Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes – IIZ/DVV).
- Aufkommen eines neuen Typs von Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung, die ausschließlich oder teilweise international tätig sind oder internationale Aufgaben wahrnehmen.
- Schaffung von europaweiten Maßstäben zur Beurteilung und Vergleichbarmachung von Lernergebnissen. Ein Beispiel ist der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“ für das Sprachenlernen.
- Europaweite Durchsetzung von Weiterbildungstrends wie die Dominanz beruflich verwertbarer Bildungstätigkeit.

Dazu kommt noch jener – wachsende – Teil der Erwachsenenbildungs-Programme, die – neben anderem – auf Grenzüberschreitung und Internationalität zielen oder international ausgerichtet sind:

- Sprachenunterricht

- Interkulturelle Bildung
- EDV (Beispiel: Europäischer Computerführerschein)
- Programme zur Vermittlung von personal skills

Ein **neuer Trend** ist der zunehmende Export von Bildungsdienstleistungen, der vor allem im universitären Bereich an Bedeutung gewinnt, aber auch in der Erwachsenenbildung bedeutsamer wird. Das weltweite **Bildungsexportvolumen** pro Jahr wird auf 60 Milliarden Euro geschätzt. Führend sind die USA vor Großbritannien und Australien sowie Italien. Der Bildungsexport macht beispielsweise in Australien fast 12 Prozent des gesamten Dienstleistungsexportes aus. In den USA sollen Bildungsexporte schon der drittgrößte Faktor in den Außenhandelsbeziehungen sein. Diese Angaben können allerdings hier nicht überprüft werden und sind daher mit der gebührenden Vorsicht zu verwenden.

### **Literatur:**

*Ottmar Döring, Tina Scharrer:* Deutsche Bildungsdienstleister sind gefragt. Liberalisierung und Globalisierung der Bildungsmärkte. In: Weiterbildung. Nr. 4/2006, S. 12-15.

*Rudolf Ruzicka:* WIFI goes international. In: Grundlagen der Weiterbildung. Heft 4/2004. S. 164-166.

Europa kann man lernen. WIFI neu Telegramm. Nr. 3/2004. S. 1.

Allein die bisherige Aufzählung zeigt, dass es sich bei der internationalen Dimension der Erwachsenenbildung um einen *mehrdimensionalen Prozess* handelt, der auf verschiedenen Ebenen – Ebene von Institutionen, von Mitarbeiter/innen, von Wissenschaftler/innen, von politischen und beamteten Entscheidungsträger/innen und von Teilnehmer/innen der Erwachsenenbildung – abläuft.

Erwachsenenbildung ist, so lässt es sich als These formulieren, mit ihrer internationalen Dimension ein Ausdruck gesellschaftlicher Internationalisierungsprozesse und zugleich ein gesellschaftliche Internationalisierung förderndes und stärkendes Element.

Angesichts der Vielfalt und Mehrdimensionalität muss „die internationale Dimension“ im hier verstandenen Sinn eingegrenzt und exemplarisch behandelt werden. Die *geografische Eingrenzung* erfolgt auf **Europa**, wobei als Schwerpunkt Österreich mit einigen Nachbarländern gewählt wird. Internationalisierung, auch der Erwachsenenbildung, vollzieht sich jedoch zunehmend weltweit.

Um einerseits der Vielfalt von Internationalisierungsprozessen gerecht zu werden und andererseits die Ausmaße der Studie sinnvoll zu begrenzen, werden die aufgezählten Dimensionen der „Internationalisierung“ nur *beispielhaft*, unter dem vorrangigen Gesichtspunkt der Relevanz für die gegenwärtige Erwachsenenbildungspraxis sowie für internationale *Vergleichszwecke* behandelt.

Die **Hauptaufgabe** der Erwachsenenbildung außerhalb Europas und Nordamerikas ist in vielen Ländern die *Reduktion des Analphabetismus* und *Grundbildungsaktivitäten*. Sie werden im Länderteil dieser Studie nur gestreift. Es ist aber unerlässlich auf die Alphabetisierungsfrage näher einzugehen, weil sie unter dem Titel „Sekundäranalphabetismus“ eine relevante Frage- und Aufgabenstellung für die Erwachsenenbildung in vielen europäischen Ländern darstellt oder darstellen sollte.

In Ländern wie der VR China, Japan und Süd-Korea ist Erwachsenenbildung zum Teil sehr entwickelt, kann aber aus Gründen der thematischen Konzentration bestenfalls nur blitzlichtartig angesprochen werden.

Da es sich bei der Internationalisierung um einen Prozess im Zeitverlauf handelt, ist auch die *historische Dimension* einzubeziehen. Dies vor allem deshalb, weil Vergleiche – zeitliche und von Ländern – nur unter Einbeziehung der historischen Entwicklung Sinn machen und nähere Einsichten zulassen.

Im Mittelpunkt der Analyse der internationalen Dimension der Erwachsenenbildung steht der **Vergleich ausgewählter Länder**. Dazu kommen Beispiele aus der Praxis der Internationalisierung, wie sie vor allem in Projektstätigkeit zum Ausdruck gelangt, und deren kritische und differenzierte Bewertung.

Der an sich erforderliche *weltweite* Blick auf Erwachsenenbildung muss mangels Vorarbeiten und mangels konkreter und aktueller Überblicksliteratur dazu weitgehend unterbleiben.

## b) Erwachsenenbildung

Der Begriff Erwachsenenbildung klingt eindeutig, ist es aber bei weitem nicht: weder in der Praxis, noch in der Bildungspolitik und auch nicht in der einschlägigen Wissenschaft. Was unter diesen Begriff subsumiert wird, ist sehr unterschiedlich und vor allem die Ränder von Erwachsenenbildung werden sehr verschieden gezogen. Das gilt für Österreich, aber mehr noch für den Vergleich verschiedener europäischer Länder miteinander.

Diese Uneindeutigkeit gilt auch für die **Zentralbegriffe**, mit denen die Bildungstätigkeit mit Erwachsenen bezeichnet wird.

Der wissenschaftliche Zugang zur Erwachsenenbildung und ihrer Entwicklung kann sehr unterschiedlich gewählt werden: historisch, von den Bildungsformen und Methoden sowie den Inhalten her, vom Aspekt der Teilnehmer/innen her und unter einem institutionellen Blickwinkel. Diese Zugänge haben eines gemeinsam: sie haben es mit hoher *Heterogenität* und Vielfalt zu tun, die ein charakteristisches Kennzeichen für Erwachsenenbildung darstellen.

Der bisherigen Analyse entsprechend sind die **Bezugswissenschaften** der Weiterbildungswissenschaft gleichfalls vielfältig. Solche Bezugswissenschaften sind die Soziologie – ihre Empirie wie ihre Theorie –, die Rechtswissenschaft, Statistik, Geschichte, Nationalökonomie und Betriebswirtschaftslehre, Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Sprachwissenschaften, Medizin und Gesundheitslehre sowie Neurobiologie. Selbstverständlich spielt auch die Politikwissenschaft für die Weiterbildungswissenschaft eine wichtige Rolle.

Wählt man zur Darstellung und Analyse der Erwachsenenbildung einen Zugang über ihre Institutionen, dann zeigt sich sofort, dass der Begriff Erwachsenenbildung nicht nur unterschiedliche Bedeutungsgehalte aufweist, sondern für eine *breite Vielfalt von Institutionen* steht, und das in nahezu allen europäischen Ländern. Der seit geraumer Zeit dafür verwendete Fachbegriff ist „**Entgrenzung**“.

### Literatur:

Martha Friedenthal-Haase (Hg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? (= Managementkonzepte, hrsg. v. Klaus Götz, Bd. 20), München-Mering 2001.

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.



*Christiane Hof*: Entgrenzung ist nicht neu. In: DIE, Heft I/2005, S. 46.

*Dieter Kirchhöfer*: Grenzen der Entgrenzung. Lernkultur in Veränderung. Frankfurt am Main 2005.

Grundlagen der Weiterbildung. Schwerpunktheft: Neue Lernfelder, neue Lernorte. Nr. 2/April 2004.

In Österreich haben wir es bei der Erwachsenenbildung mit mindestens **acht institutionellen Dimensionen** zu tun, wobei dieses institutionelle **Gefüge** in dieser Ausprägung im Großen und Ganzen **in vielen Ländern anzutreffen** ist und keine österreichische Besonderheit darstellt. Die hier vorgeschlagene Gliederung institutioneller Erwachsenenbildung lässt sich daher – im Detail entsprechend adaptiert – auf die meisten europäischen Länder anwenden.

## Institutionelle Dimensionen der EB

- Medien mit Bildungsauftrag und/oder Bildungssendungen
  - (Inner-)betriebliche Weiterbildung
  - Kommerzielle private Einrichtungen
  - Gemeinnützige private Einrichtungen
  - Weiterbildung durch öffentliche Einrichtungen
  - Weiterbildung durch Interessenvertretungen und Parteien
  - Weiterbildung durch Schulen und Universitäten
- Erwachsenenbildung im engeren und traditionellen Sinn (KEBÖ Verbände)

Unschärfe Abgrenzung zu Einrichtungen der Sozialarbeit, der psychologischen Hilfe und Beratung, Kultur sowie zu anderen Sektoren des Bildungssystems, zum Tourismus usw.

- **Neu:** Weiterbildung durch Betriebe und Institutionen, die Erwachsenenbildung nicht als Unternehmens- und Betriebsziel verstehen – „beigeordnete oder beigeordnete Bildungstätigkeit“ nach Wiltrud Gieseke, Humboldt Universität Berlin. (Beispiele sind Reisebüros, Medienunternehmen, Gastronomiebetriebe oder das Rote Kreuz.)

Die **jüngste Entwicklung**, verstärkt seit der Jahrhundertwende, ist die Bildung Institutionen-, Sektor- und Bereichsübergreifender Netzwerke, die für die Erwachsenenbildung zunehmend relevanter und vielfach durch öffentliche Stellen forciert werden. Dabei handelt es sich um eine internationale Entwicklung. Ein institutionelles Beispiel dafür ist das Konzept der **Lernenden Regionen**, wie es vor allem in Deutschland seit der Jahrhundertwende mit zum Teil beträchtlichem Mitteleinsatz forciert wird.

Institutioneller Ausdruck dieser Entwicklung – und zwar in vielen Ländern Europas – ist der Trend zur Schaffung von **Learning Centres**. Das in Österreich bekannteste Beispiel dafür ist der im September 2007 in Linz eröffnete „Wissensturm“. Ein weniger bekanntes, aber bereits viel länger bestehende Learning Centre, für das bei seiner Gründung dieser Bezeichnung noch gar nicht gebräuchlich war ist das **Bildungszentrum**. In beiden österreichischen Learning Centres stehen Volkshochschule und öffentliche Bibliothek sowie Medieneinrichtungen unter einer Leitung.

### Literatur:

*Ulf Matthiesen, Gerhard Reutter* (Hrsg.): *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld 2003.

Wilhelm Filla: *Erwachsenenbildung in Europa*. Wien 2009.

*Richard Stang, Claudia Hesse (Hrsg.): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld 2006.*

Für die nähere Beschäftigung mit der nachfolgenden institutionellen Gliederung von Erwachsenenbildung sprechen mindestens **sechs Gründe**:

- Wissenschaftliche – Die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Systematik
- Bildungspraktische – Was gehört mit welcher Begründung noch zur Erwachsenenbildung und was nicht?
- Bildungspolitische – Welche Bereiche von Erwachsenenbildung werden wie öffentlich gefördert und wie steuer-, arbeits- und sozialrechtlich behandelt und welche Bereiche werden von Sonderregelungen ausgeklammert?
- Die öffentliche und mediale Darstellung von Erwachsenenbildung angesichts ihrer enormen und weiter wachsenden Komplexität.

Dazu kommen noch zwei weitere Gründe, die gerade für Studierende von Interesse sind.

- Die Differenzierung der institutionellen Dimension von Erwachsenenbildung zeigt das breite Berufsfeld ebenso wie
- die vielfältigen thematischen Möglichkeiten für eine akademische Abschlussarbeit im Fach Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

In jüngster Zeit hat die Abgrenzungsproblematik für Erwachsenenbildung große praktische Relevanz erlangt. Der „BABE“-Kollektivvertrag den Einrichtungen der Erwachsenenbildung abgeschlossen für ihre angestellten Mitarbeiter/innen abgeschlossen haben, sollte auf Antrag der Gewerkschaft der Privatangestellten „gesetzt“ werden, das heißt für die ganze Branche als gültig anerkannt werden. Im Sommer 2007 hat das Bundeseinigungsamt sich gegen eine „Satzung“ vor allem mit dem Argument entschieden, dass sich Erwachsenenbildung nicht trennscharf definieren lässt.

## **Acht institutionelle Dimensionen von Erwachsenenbildung**

### **1) Medien mit gesetzlichem oder selbst gestelltem Bildungsauftrag bzw. Bildungssendungen**

Medien mit gesetzlichem Bildungsauftrag sind öffentlich-rechtliche. Ihrem Bildungsauftrag kommen sie durch entsprechende Sendungen vor allem auf dem Gebiet der Information und der Kultur nach. Bildungssendungen, die als solche deklariert sind – zum Beispiel „Medienverbundprogramme“ der siebziger und achtziger Jahre im ORF – können dazu zählen. (Bildungsprogramme im engeren Sinn leiden zumeist an formalen Defiziten und sind vielfach belehrend gestaltet.) In Österreich gibt es derzeit keine expliziten Bildungsprogramme im ORF, im Gegensatz zu einzelnen Dritten Programmen in Deutschland.

#### **Literatur:**

*Martin Wiedemair: Bildungsprogramme im Medienverbund 1969-1984. In: Angela Bergauer, Wilhelm Filla, Herwig Schmidbauer (Hg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien 2002, S. 65-77.*

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

Beispiele für öffentlich-rechtliche Sender sind der ORF oder die BBC in Großbritannien. Dazu gehören auch länderübergreifende Sender wie 3-Sat oder Arte im Bereich des Fernsehens. Ein weiteres Beispiel ist Bayern alpha, das auch von Österreich mit Produktionen beliefert wird.

Weniger im „teuren“ Fernsehen, aber vielmehr im „billigen“ Radio gibt es Privatsender mit zum Teil anspruchsvollen Sendungen, die einen hohen Bildungswert aufweisen (nicht Bildungssendungen im engeren Sinn). Beispiele sind Radio AGORA in Kärnten oder Radio Stephansdom in Wien. Bei den privaten Radiosendern sind zwei Gruppen zu unterscheiden: privat-kommerzielle und Freie Radios.

Vier Bundesverbände der Erwachsenenbildung, die ARGE Bildungshäuser, der Büchereiverband Österreich, der Verband Österreichischer Volkshochschulen und das Wirtschaftsförderungsinstitut, vergeben jährlich den **Fernseh-** und den **Radiopreis der Erwachsenenbildung**. In Deutschland vergibt der Deutsche Volkshochschul-Verband jährlich den renommierten Adolf-Grimme-Preis.

Eine offene Frage und Herausforderung für Medien, besonders für solche, die sich von einem Bildungs- und Informationsauftrag leiten lassen, ist die Mitwirkung an der Herstellung einer europäischen Öffentlichkeit, ohne die europäische Demokratie nicht praktiziert werden kann. Öffentlichkeit ist *eine* Voraussetzung für Demokratie.

Zu Bildungsmedien zählen auch zahlreiche Print-Medien, insbesondere Zeitschriften, die sich der Wissenschaftsvermittlung annehmen.

## Exkurs: Freie Radios

Seit 1997 gibt es in Österreich Lizenzen für „Freie Radios“, von denen die ersten im Jahr darauf „on Air“ gingen. Mit Stand von Ende 2006 gibt es in Österreich 12 Freie Radios<sup>1</sup>, die nur örtlich oder regional zu empfangen sind. Freie, das heißt nicht kommerzielle Radios, bieten Sendungen und Formate, denen ein Bildungscharakter zu attestieren ist und zugleich bieten viele von ihnen die Möglichkeit, „Radiomachen“ zu lernen. Der „Verband Freier Radios Österreich“ (VFRÖ) führt in einer Statistik für 2006 an, dass in seinem Bereich insgesamt 143 Kurse stattgefunden haben, bei denen insgesamt 1.423 Teilnehmer/innen gezählt wurden. Es gibt auch Lehrredaktionen und die Möglichkeit von Volontariaten.

Um welche zahlenmäßigen Ausmaße der Mitarbeit es sich in der Freien Radioszene handelt zeigen zwei Zahlen: Die Freien Radios haben vierzig angestellte Mitarbeiter/innen in Voll- und Teilzeitbeschäftigung sowie einen freien, in der Regel unentgeltlich tätigen Stab an Mitarbeiter/innen von rund 2.000 Personen. (Angaben von *Helmut Peissl*, VFRÖ-Ausbildungskordinator).

---

<sup>1</sup> AGORA (Kärnten), APOLLO FM (Kärnten), Aufdraht (Niederösterreich), Campusradio (Niederösterreich), Freies Radio Freistadt (Oberösterreich), Freirad Innsbruck (Tirol), Freies Radio Salzkammergut (Oberösterreich), Gym-Radio Hollabrunn (Niederösterreich), MORA (Burgenland), Radio Orange 94.0 (Wien), PROTON (Vorarlberg), Radiofabrik (Salzburg), Radio Frequenns (Steiermark), Radio FRO (Oberösterreich), Radio Helsinki (Steiermark)

## Literatur:

*Helmut Peissl*: VFRÖ-Ausbildungsaktivitäten 2006. Informationsblatt vom Jänner 2007.

*Fiona Steinert, Helmut Peissl, Katja Weiss* (Hrsg.): Wer spricht. Interkulturelle Arbeit und Mehrsprachigkeit im Kontext freier Medien. Klagenfurt/Celovec 2006.

## 2) Betriebliche Weiterbildung

Über diesen Weiterbildungsbereich gab es in Österreich bis vor wenigen Jahren keine repräsentative Gesamtstudie, obwohl von allen Expert/innen in seltener Übereinstimmung die Auffassung vertreten wird, dass betriebliche Weiterbildung in Zukunft weiter an Stellenwert gewinnen wird. Solche Studien zu diesem Weiterbildungsbereich fehlen in vielen Ländern, zumal sie nicht einfach und nur arbeits- und damit kostenaufwendig zu erstellen sind. Der Hauptgrund dafür ist darin zu suchen, dass Betriebe für ihre Weiterbildungsaktivitäten in keiner Weise berichtspflichtig sind und daher auch vielfach über keine aussagekräftigen innerbetrieblichen Weiterbildungsstatistiken verfügen. Für den Fall dass es solche Statistiken gibt sind viele Betriebe nicht bereit, sie nach außen hin offen zu legen. Statistiken über betrieblichen Weiterbildung haben, sollen sie aussagekräftig sein, unter anderem Folgendes zu umfassen: die quantitativen Ausmaße der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten differenziert nach Betriebsgrößen, den finanziellen Mitteleinsatz der Betriebe sowie die Struktur der Teilnehmer/innen an betrieblicher Weiterbildung, insbesondere nach ihrer formalen Vorbildung und ihrer betrieblichen Position und letztlich die Art, die Inhalte, die Zeiten und die Orte dieser Form von Weiterbildung. Darüber hinaus ist die Art Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung zu erheben: durch die Betriebe selbst, durch die Teilnehmer/innen, durch öffentliche Hände oder als **Mischfinanzierung**.

Erst seit der Jahrhundertwende sind internationale Vergleichsstudien zur betrieblichen Weiterbildung publiziert worden, die Österreich – grob gesprochen – in einem europäischen Mittelfeld positionieren.

Bei der (inner)betrieblichen Weiterbildung sind **drei Formen** zu unterscheiden:

- Weiterbildung durch innerbetriebliche Schulungsmaßnahmen – in größeren Betrieben vielfach durch eine eigene Weiterbildungsabteilung durchgeführt.
- „Zugekaufte“ Weiterbildung im Betrieb, die durch Weiterbildungseinrichtungen von außen – z. B. das WIFI – geleistet wird. Diese „zugekaufte“ und für den Betrieb „maßgeschneiderte“ Weiterbildung kann auch außerhalb des Betriebes durchgeführt werden.
- Innerbetriebliche Weiterbildung am Arbeitsplatz, die den Übergang zum „informellen Lernen“ oder bereits dieses selbst darstellt.

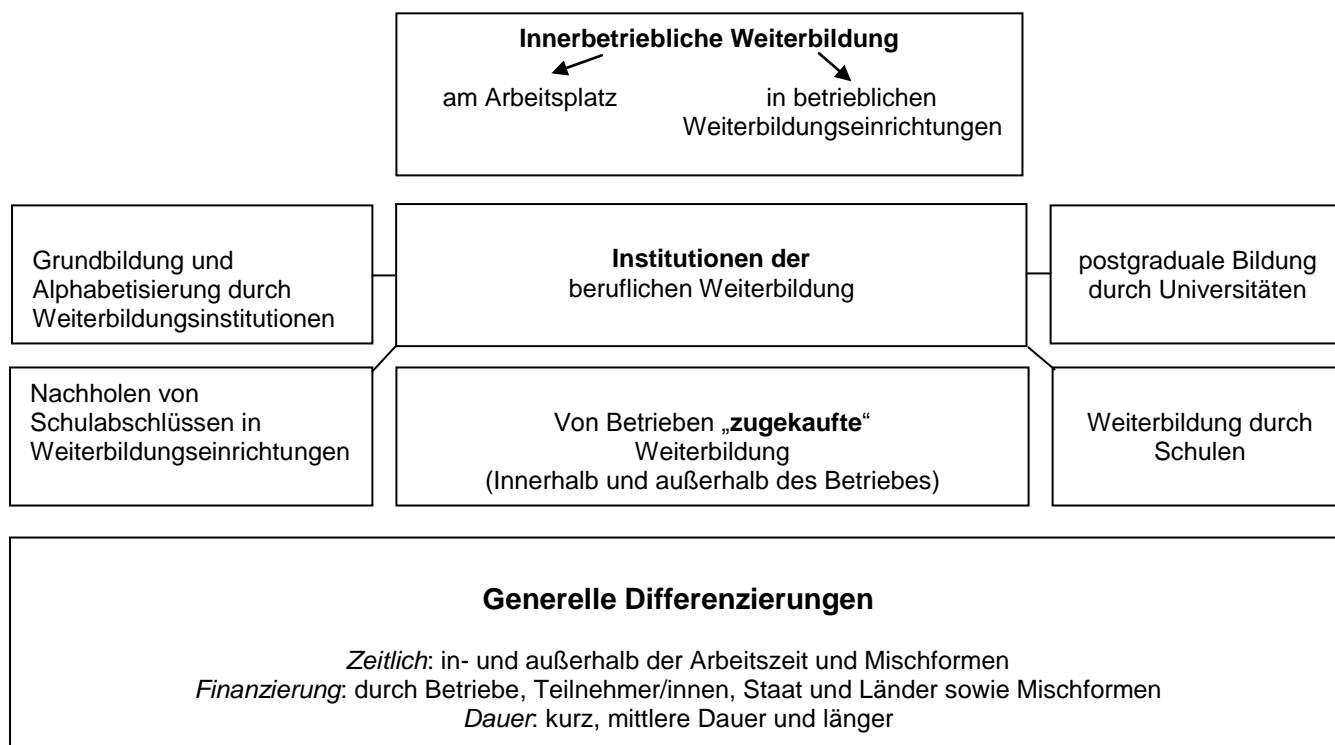
Eine neuere Entwicklung in vielen europäischen Ländern und auch in Österreich liegt darin, dass innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen für die Betriebe mit steuerlichen Begünstigungen verknüpft werden. Über das Ausmaß dieser Art von öffentlicher Weiterbildungsförderung gibt es in Österreich keine verlässlichen Angaben. Die Möglichkeiten auf diesem Gebiet sind in Österreich nach Auffassung von Expert/innen auch wenig bekannt. Diese indirekte Weiterbildungsförderung durch steuerliche Maßnahmen wird jedoch, so lässt es sich prognostizieren, zu einer Forcierung der innerbetrieblichen Weiterbildung führen und diese weiter aufwerten.

Eine zentrale Frage im Kontext von betrieblicher Weiterbildung ist die nach den Beschäftigtengruppen, denen sie überdurchschnittlich zugute kommt oder die davon einen unterdurchschnittlichen Nutzen ziehen.

Generell lässt sich feststellen, dass es im Hinblick auf innerbetriebliche Weiterbildung große branchenspezifische Unterschiede gibt. Versicherungen und Banken nehmen Spitzenplätze ein, Gastronomiebetriebe und die Baubranche rangieren dagegen am unteren Ende einer Skala. Große Unterschiede gibt es je nach Größe der Betriebe. Innerbetriebliche Weiterbildung ist vor allem eine Domäne der Großbetriebe. Für Österreich mit seiner dominant Klein- und Mittelbetrieblichen Struktur ergeben sich aus diesem international festzustellenden Phänomen Probleme. Benachteiligt sind auch eher Frauen und mit der Höhe der beruflichen Position nehmen die innerbetrieblichen Weiterbildungsaktivitäten zu, vor allem die besonders qualifizierten und teuren Weiterbildungsaktivitäten.

Die betriebliche Weiterbildung stellt aber nur einen Teil der beruflichen Bildung beziehungsweise Qualifizierung dar.

**Grafik 1: Modell der beruflichen Weiterbildung in Österreich**



### Literatur für einen europäischen Vergleich:

*Friederike Behringer:* Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen 1999.

*Uwe Grünewald, Dick Moraal, Gudrun Schönfeld* (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. (= Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung). Bonn 2003.

*Jörg Markowitsch, Peter Strobl* (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien 2005.

*Arthur Schneeberger, Thomas Mayr:* Berufliche Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. Ibw-Schriftenreihe Nr. 126, Wien 2004.

Weitere Literaturhinweise finden sich im Anhang.

### 3) Kommerzielle private Weiterbildungseinrichtungen

Da kommerziell orientierte private Weiterbildungseinrichtungen als in der Regel unsubventionierte Betriebe niemandem gegenüber rechenschaftspflichtig sind und bisher die Bildungspolitik und die Weiterbildungswissenschaft wenig interessiert haben, ist über kommerzielle private Weiterbildungseinrichtungen weder in Österreich, noch europaweit ein einigermaßen zuverlässiger Überblick zu erhalten. Selbst über die Zahl dieser Einrichtungen gibt es nur Schätzwerte.

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

Ein großes methodisches aber auch praktisches Problem besteht in der Ab- und Eingrenzungsfrage: welche Einrichtungen und welche Aktivitäten unter diesen Sektor und damit unter Erwachsenenbildung zu subsumieren und welche nicht mehr. Diese Problematik lässt sich an konkreten Beispielen deutlich machen.

Bei Sprachinstituten wie Berlitz, EDV-Centers und so weiter ist es eindeutig und klar: hier handelt es sich um Erwachsenenbildungseinrichtungen.. Wie aber sind beispielsweise Fitness- und Gesundheitscenters, Freizeiteinrichtungen mit Bildungsangeboten und Hotels mit Wellness-Programmen zu klassifizieren? Bei letzteren wird man mit der Kategorie „beigepackte Bildungstätigkeit“ weiter kommen.

Es ist ebenso die Frage zu stellen, ob jedes Angebot einer Einrichtung der Erwachsenenbildung auch als Erwachsenenbildung zu qualifizieren ist, wenn die gleichen Angebote – vor allem im **Gesundheitsbereich** – ebenso von privaten Betrieben angeboten werden und dort von niemandem mit der Etikette Erwachsenenbildung versehen werden. Das gilt ebenso für Wellness-Programme in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die nicht schon deshalb zur Erwachsenenbildung zu zählen sind, weil sie von einschlägigen Einrichtungen (in jüngster Zeit sogar dem WIFI) angeboten werden.

**Nirgends auf der Welt wird auch nur die Frage gestellt, ob Fahrschulen zur Erwachsenenbildung zu zählen sind, obwohl sie ohne Zweifel, allerdings kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen darstellen** – sie vermitteln rechtliches und technisches Wissen sowie Fertigkeiten für Beruf und Alltag, dies auf unterschiedlichen Niveaustufen, und sie führen zu einer staatlichen Zertifizierung (Führerschein) hin. Zu diesem Bereich, der objektiv Erwachsenenbildung darstellt, aber nicht als solche gesehen wird, zählen beispielsweise Bergführerschulen und Schischulen, in denen über die Vermittlung von einschlägigen Techniken und Kenntnissen hinaus auch Informationen über Lawinen- und Wetterkunde gegeben werden, denen sogar eine das Verhalten tangierende, vielfach lebensrettende Dimension immanent ist (Kleidung im Hochgebirge, Vermeidung von Lawinhängen, verschiedenste Vorsichtsmaßnahmen usw.). Ein anderes Beispiel ist in diesem Zusammenhang das 2003 novellierte Tiroler Bergwachtgesetz, das für jeden der 1.670 ehrenamtlich tätigen Bergwächter 16 Stunden Fortbildung vorschreibt. (Vgl. Tiroler Tageszeitung vom 21. April 2005.) Zu prüfen wäre die Frage, in welchem institutionellen Kontext diese Fortbildung stattfindet. (Das Beispiel der Fahrschulen hat bei der vor dem Bundeseinigungsamt angestrebten „Satzung“ des BABE-Kollektivvertrages tatsächlich eine Rolle gespielt, da die Frage gestellt wurde, wie es sich bei Fahrschulen verhält und der Gewerkschaftsvertreter als Antragssteller für die „Satzung“ dies sofort verneint hat. Beim Beispiel der Fahrschulen wird man wohl vom Selbstverständnis dieser Schulen ausgehen können, die sich eben nicht als Einrichtungen der Erwachsenenbildung verstehen, obwohl es objektiv keinen Grund gibt, sie nicht mit Erwachsenenbildung zu identifizieren.)

Der einschlägige Problemerkatalog lässt sich fortsetzen. Ist Esoterik an Volkshochschulen Erwachsenenbildung, in einem esoterischen Zentrum jedoch nicht? Wie sind Kinderkurse in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu beurteilen, die auch von kommerziellen Einrichtungen angeboten werden?

Ähnlich wie mit Fahrschulen verhält es sich mit **Tiergärten** - privaten, öffentlichen oder aus der öffentlichen Hand ausgegliederten. Auch sie stellen objektiv betrachtet Bildungseinrichtungen dar, wenngleich sie keine Zertifikate vergeben und nicht der beruflichen Bildung dienen. Als Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden sie jedoch nirgends gesehen. Der Bildungswert eines Tiergartenbesuchs kann aber mindestens so hoch veranschlagt werden wie



der Besuch einer Vortragsveranstaltung in einer Erwachsenenbildungseinrichtung, die Vorträge auch in ihrer öffentlichen Stellen übermittelten Statistik ausweist.

Die hier aufgeworfene **Abgrenzungsfrage** ist (siehe oben) nicht nur eine Fragestellung für wissenschaftliche und damit auch statistische Analysen, sondern vor allem auch ein eminent praktisches und bildungspolitisches Problem, das nur durch ausgewiesene Begründungen für den jeweils konkreten Fall, aber nicht ein für allemal zu lösen ist. Hinter solchen Definitionen können bildungspolitische und ökonomische Interessen stehen, die die Lösung der Definitionsproblematik zusätzlich erschweren, weil interessenspolitisch belasten.

Bei den Ab- und Eingrenzungsfragen, die auch für die Wahl von Themen für akademische Abschlussarbeiten eine Rolle spielen, gilt es überdies die Problematik der Banalisierung von Erwachsenenbildung durch eine beliebige Ausweitung des Begriffs und ihre praktische Allgegenwart zu beachten.

#### 4) Gemeinnützige private Einrichtungen

Gemeinnützige private Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind zumeist auf Vereinsbasis organisiert. Beispiele sind Vereine wie ISOP oder Danaida in Graz, Ökoinitiativen, die Salzburger Bibliothek für Zukunftsfragen, beruflich qualifizierende Einrichtungen, die Europahäuser, die sogar in einem Verband, der Österreichischen Föderation der Europahäuser, zusammengeschlossen sind, von denen aber in der Öffentlichkeit wenig zu hören und zu lesen ist. Die Liste der Einrichtungen ließe sich beträchtlich ausweiten.

Prinzipiell gilt die bei den privaten kommerziellen Weiterbildungseinrichtungen angeführte Ab- und Eingrenzungsproblematik auch für diesen Sektor der Erwachsenenbildung. Über diese Einrichtungen liegen keine, über Einzelfallstudien und Internetpräsentationen hinausgehende, überblicksartige Forschungsarbeiten vor, so dass kein auch nur einigermaßen verlässlicher Überblick gegeben ist – österreichweit ebenso wenig wie europaweit. Jedenfalls ist über ihre genaue Zahl, ihre Budgets, ihre Frequenz und ihre Teilnehmer/innenstruktur zusammenfassend nichts Verlässliches bekannt. Es gibt vielfach nicht einmal Schätzungen.

Auch bestimmte Ausstellungen und Veranstaltungen, die explizit Erwachsenenbildung darstellen, werden in Österreich nicht zu diesem Bereich von Erwachsenenbildung gerechnet. Beispiele sind die **science weeks**, die einige Jahre lang sehr erfolgreich waren.

In den privaten gemeinnützigen Erwachsenenbildungsbereich fallen auch Tagungen von wissenschaftlichen Gesellschaften und Vereinen und vieles andere mehr, die alle nicht zur Erwachsenenbildung gezählt werden. Auch hier fehlt national wie international ein Überblick.

#### 5) Weiterbildung durch öffentliche Einrichtungen

Institutionelle Beispiele für die Weiterbildung durch öffentliche Einrichtungen sind Verwaltungsakademien und vergleichbare Einrichtungen des Bundes und von Ländern und Gemeinden sowie Schulungseinrichtungen des Bundes, die in Österreich unter statistischen Gesichtspunkten nicht zur Weiterbildung gezählt werden, aber unzweifelhaft Aus- und Weiterbildungseinrichtungen für Erwachsene darstellen.

Seit einigen Jahren werden durch das „Unterrichtsministerium“ offiziell die Schulen für Berufstätige explizit zur Erwachsenenbildung gezählt, wenngleich die Mittel dafür nicht unter dem Titel „Erwachsenenbildung“ im Bundesbudget ausgewiesen sind. Die neue Zuordnung ist vor allem dann relevant, wenn das „Unterrichtsministerium“ seine Aufwendungen für Weiterbildung beziffert und dabei zu ganz anderen Werten kommt als nur mit den unter dem Titel „Erwachsenenbildung“ ausgewiesenen Zahlen im Bundesbudget.

Man kann davon ausgehen, dass die Aufwendungen des „Bundes“ für die Schulen für Berufstätige rund das acht- bis neunfache Aufwendungen des „Unterrichtsministeriums“ für die gesamte gemeinnützige Erwachsenenbildung ausmachen.

### **Literatur:**

Martin *Klemenjak*, Waltraud *Kogler*: Aus- und Weiterbildung – (K)ein Thema für die öffentliche Verwaltung? Das Bildungskonzept der Stadtgemeinde St. Veit/Glan. In: Die Österreichische Volkshochschule. 55. Jg., Dezember 2004, Heft 214, S. 23-26.

## **6) Weiterbildung durch Interessenvertretungen und politische Parteien**

Das bekannteste diesbezügliche Beispiel sind die – auf gesetzlicher Basis finanzierten – „Parteiakademien“ mit ihren Einrichtungen auf zentraler Ebene und in den Bundesländern. Sie beruhen auf dem 1972 verabschiedeten „**Bundesgesetz über die Förderung staatsbürgerlicher Bildungsarbeit im Bereich der politischen Parteien sowie der Publizistik**“, das seither novelliert und in seinem Namen leicht geändert wurde. (Die „Parteiakademien“ werden in einer vom „Unterrichtsministerium“ erstellten institutionellen Übersicht über die österreichische Erwachsenenbildung nicht angeführt.) Üblicherweise werden die „Parteiakademien“ nicht mit der Erwachsenenbildung identifiziert, wenngleich es auch bei ihnen keine Argumente gibt, sie nicht unter Erwachsenenbildung zu subsumieren. Da dies aber auch in der Weiterbildungswissenschaft kaum getan wird, gibt es keine aussagekräftigen wissenschaftlichen Studien über diese Einrichtungen der politischen Bildung.

Im Jahr 2003 haben die damals vier Parteiakademien der im Parlament vertretenen Parteien insgesamt **8.5 Millionen Euro** auf der Basis des „Förderungsgesetzes“ erhalten. Das war damals ungefähr ein Fünftel weniger als jene Summe, mit der die gemeinnützige Erwachsenenbildung auf der Basis des „EB-Förderungsgesetzes“ aus dem Jahr 1973 durch das zuständige „Ministerium“ subventioniert wurde.

Die Bildungsakademien der Parteien haben jedoch über Bildungstätigkeit hinausreichende Aufgaben, zu denen allerdings *nicht* Parteipropaganda und Werbung zählen. Dafür dürfen „Parteiakademien“ vom Gesetz her keine öffentlichen Gelder aufwenden.

Die **Finanzierung** der „Parteiakademien“ erfolgt durch einen „Sockelbetrag“ für alle Akademien und Förderungsbeträge, die nach der Zahl der Abgeordneten im Nationalrat – mit Zehner-Sprüngen – berechnet wird.

Ähnliche Einrichtungen – in Deutschland beispielsweise haben die mit den „Parteiakademien“ in Österreich vergleichbaren Einrichtungen rechtlich einen Stiftungscharakter (Hans-Seidel-Stiftung der CSU, Friedrich-Ebert-Stiftung der SPD, Heinrich –Böll-Stiftung der Grünen und so weiter) – gibt es möglicherweise in mehreren europäischen Ländern. Obwohl sie, wie angeführt, der Erwachsenenbildung zuzuzählen sind, ist über sie in ihrer Gesamtheit systematisch und zusammenfassend und vor allem vergleichend nichts bekannt.

In diesen Bereich der Weiterbildung durch Interessensvertretungen fallen unter vielem anderen auch Betriebsräteschulen der Gewerkschaften und die Sozialakademie der Arbeiterkammer sowie das Spracheninstitut der Industrie (SPIDI).

In diesen Bereich fallen auch von verschiedenen Kammern durchgeführte Veranstaltungen (Rechtsanwaltstagungen, Ärztekongresse usw.). Solche Veranstaltungen, die in Österreich nicht der Erwachsenenbildung zugezählt werden, können – je nach Veranstalter – auch in den gemeinnützigen privaten oder in den öffentlichen Bereich fallen.

## 7) Weiterbildung durch Schulen und Universitäten

Diese Art der Weiterbildung nimmt an Bedeutung mehr und mehr zu und beginnt die traditionelle Erwachsenenbildung zunehmend zu konkurrenzieren.

### a) Schulen

In Österreich ist mit der **Teilrechtsfähigkeit** der Bundesschulen, bei der es sich um eine Rechtsfigur sui generis handelt, 1996 die Möglichkeit geschaffen worden, dass Schulen als Anbieter von Bildungsmaßnahmen für Erwachsene, und damit für „schulfremde“ Personen auftreten können (Computerkurse, Sprachkurse, Gymnastik und so weiter). Die schulischen Weiterbildungsangebote auf der Basis der Teilrechtsfähigkeiten der Schulen müssen, damit es zu keiner Wettbewerbsverzerrung mit herkömmlichen Weiterbildungseinrichtungen kommt, bestimmten Kriterien gerecht werden. (Die Schulraummiete muss ebenso in Preiskalkulationen einbezogen werden wie die Honorierung der Lehrkräfte. Dafür muss in der Schule die kaufmännische Verantwortung übernommen und die Verwaltungsarbeit geleistet werden. Die öffentliche Hand deckt allfällige Abgänge bei dieser Form von Weiterbildung den Schulen *nicht* ab.)

Die **rechtliche Basis** für diese schulischen Aktivitäten, über deren österreichweite Ausmaße es bis heute keinen Überblick gibt, sind im § 128 des Schulorganisationsgesetzes geregelt.

Im § 128c (1) (Schuog) wird **Teilrechtsfähigkeit** mit dem Satz definiert: „**An den Schulen des Bundes können im Rahmen der Teilrechtsfähigkeit Einrichtungen mit eigener Rechtspersönlichkeit geschaffen werden.**“

Im Absatz 5 dieses Paragraphen heißt es dazu präzisierend:

„Die Einrichtungen mit Rechtspersönlichkeit sind berechtigt, ausschließlich folgende in Z 1 bis 5 genannte Tätigkeiten im eigenen Namen durchzuführen“.

Die Ziffer 2 bezieht sich unter anderem auf Erwachsenenbildung, denn es heißt:

„Durchführung von Lehrveranstaltungen, die nicht schulische Veranstaltungen im Rahmen des öffentlichen Bildungsauftrags sind.“

Realpolitisch wichtig ist der Absatz 7 dieses Paragraphen, in dem es heißt:

„Für Verbindlichkeiten, die im Rahmen der Teilrechtsfähigkeit entstehen, trifft den Bund keine Haftung.“

Aufsichtsorgan für die teilrechtsfähigen Einrichtungen in Schulen sind die Schulbehörden. Die teilrechtsfähigen Einrichtungen unterliegen der Kontrolle durch den Rechnungshof.

Neben der Möglichkeit, dass in Schulen auf der Basis von Teilrechtsfähigkeit Erwachsenenbildung geleistet wird, stellen Schulen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, insbesondere den Volkshochschulen, Schulräume – seit Mitte der neunziger Jahre gegen Gebühr – zur Nutzung zur Verfügung. 2002 hat der Verband Österreichischer Volkshochschulen eine Erhebung bei seinen Mitgliedseinrichtungen durchgeführt und dabei feststellen können, dass die österreichischen Volkshochschulen für Schulraummiete rund 900.000 Euro aufwenden (bei einer Subventionierung der Volkshochschulen durch den Bund in der Höhe von rund 1.5 Millionen Euro.) Obwohl es sich streng genommen nicht um Sponsortätigkeit handelt, bezeichnen sich die Volkshochschulen in Österreich als „größter Sponsor der österreichischen Schulen“.

## **b) Universitäten**

Die Universitäten begeben sich in vielen europäischen Ländern auf das Gebiet der Erwachsenenbildung durch die Einrichtung des Seniorenstudiums, durch Universitätslehrgänge und – inzwischen wieder abgeschaffte beziehungsweise auslaufende – Lehrgänge universitären Charakters, deren Besuch kein Reifezeugnis voraussetzt. Sie werden in zunehmendem Maße dokumentiert, schon weniger bildungsanalytisch durchleuchtet, während über den „Erfolg“ teilrechtsfähiger Schulen als Anbieter von Erwachsenenbildung vermutlich nicht einmal das „Bildungsministerium“ einen exakten Überblick besitzt.

Mit der 1994 gegründeten **Donau-Universität Krems** wurde eine Weiterbildungsuniversität geschaffen, die seit 1. April 2004 auf einer eigenen gesetzlichen Grundlage steht und die derzeit (Stand 2007) das Promotionsrecht anstrebt. Sie ist derzeit primär postgradual ausgerichtet. Kernbereich der universitären Lehre sind die Studiengänge, die mit einem international anerkannten Master-Grad abschließen. Darüber hinaus bietet die Donau-Universität Krems eine Reihe von Kurzlehrgängen und Seminaren an. Der Campus der Universität wurde im Oktober 2005 fertig gestellt. Mit einem Investitionsvolumen von 56,4 Millionen Euro entstanden neue Lehrräume. Das neue Universitätsgelände wurde vom österreichischen Architekten *Dietmar Feichtinger* geplant. Die Donau-Universität bietet insgesamt bis zu 4.500 Studierenden und 400 Mitarbeiter/innen Platz.

Zu den Besonderheiten und hervorhebenswerten Einrichtungen der Universität gehören einige Centers. 2006 wurde das International Office als zentrale Stelle für die internationalen Beziehungen der Donau-Universität eingerichtet. Das Career Center berät Studierende und Weiterbildungsinteressierte in Fragen der Berufsplanung. Der Campus Kids unterhält eine Kinderbetreuungsstätte für Studierende und Mitarbeiter/innen.

Mit der gemeinnützigen Erwachsenenbildung ist die Donau-Universität Krems über die 2007 eröffnete „Weiterbildungsakademie“ institutionell verbunden, deren Abschlüsse für einen Masterlehrgang Life Long Learning angerechnet werden.

**Wissenschaftliche Weiterbildung** durch Universitäten gewinnt zunehmend an Bedeutung, und zwar international. Sie wird zu einer zunehmenden Konkurrenz für die traditionelle Erwachsenenbildung.

Eine wissenschaftliche Weiterbildung für Laien ist die **Montagsakademie** der Karl-Franzens-Universität Graz, deren Vorträge in einige Bezirksstädte der Steiermark live übertragen werden.

In Deutschland gibt es von der Volkshochschule Böblingen-Sindelfingen in Zusammenarbeit mit der Universität Tübingen ausgehend, die Aktion „vhs.UNIVERSITÄT“, in deren Rahmen Vortragsreihen der Universität live per Internet in die Volkshochschule übertragen werden.

Daran beteiligen sich – je nach Angaben unterschiedlich – 20 bis 45 Volkshochschulen sowie eine Erwachsenenbildungseinrichtung in Finnland.

Ein Kooperationsprojekt zwischen Volkshochschulen und den Wiener Univesitäten ist die Aktion „University meets public“, bei der Universitätsangehörige an Volkshochschulen Vorträge halten. Die Aktion wird von der Stadt Wien finanziert.

Erfolgreiche Kooperationsaktionen zwischen Volkshochschulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Universitäten gibt es auch in Bremen und der Schweiz, um Beispiele aus Nachbarländern anzuführen.

In Österreich gibt es allerdings nicht die in vielen europäischen Ländern erfolgreichen „Universitäten des dritten Lebensalter“, in deren Rahmen zumeist universitäre Lehrveranstaltungen für Senior/innen angeboten werden.

### **Literatur:**

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Weiterbildung an Universitäten 2003/2004. Wien 2003.

Donau-Universität Krems: Studienführer 2007/2008.

*Hubert Christian Ehalt*: Wissenschaftsbericht(e) der Stadt Wien. Wien div. Jahre.

*Helmut Fangmann*: Zehn Thesen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Weiterbildung. Heft 3/2005, S. 38 f.

Geschäftsberichte der Donau-Universität Krems.

Guide durch die Donau-Universität Krems und den Campus Krems.

Weiterbildungsforschung. Der Beitrag der Donau-Universität Krems zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. (= Edition Donau-Universität Krems), Studies in Lifelong Learning 2. Krems 2003.

Dass die Universitäten Wissenschaftliche Weiterbildung in unterschiedlicher Form als zunehmend integrales Aufgabengebiet für sich in Anspruch nehmen und auf diese Weise zu einer beträchtlichen Konkurrenz für die traditionelle Erwachsenenbildung werden, hat im wesentlichen zwei Gründe:

- Erschließung neuer Einnahmequellen und
- Verbreiterung ihrer gesellschaftlichen Legitimationsbasis.

## **8) Erwachsenenbildung im „eigentlichen“, engeren und traditionellen Sinn**

Mit dieser, durchaus anfechtbaren Formulierung sind die Einrichtungen gemeint, die in den zehn Österreichweiten Verbänden der Erwachsenenbildung organisiert sind, die sich wiederum 1972 in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) zusammengeschlossen haben.

Wenn Erwachsenenbildung dokumentiert, statistisch erfasst und wissenschaftlich vom institutionellen Aspekt her erforscht wird, dann ist das am ehesten und ausgeprägtesten in und für diesen Sektor der Erwachsenenbildung der Fall. Einen vergleichbaren Sektor von Erwachse-

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

nenbildung gibt es in vielen europäischen Ländern, wengleich so etwas wie die KEBÖ auch in einem weiteren Sinn keineswegs in allen europäischen Ländern vorhanden ist. Eine ungefähr vergleichbare Einrichtung ist in der Schweiz der SVEB – der Schweizerische Verband für Weiterbildung. In Deutschland gibt es dagegen keine vergleichbare Dachorganisation, die als **Dachverband der Dachverbände** konzipiert ist.

In Finnland besteht die „Finnish Adult Education Association“ und in England das „national Institute of Adult and Continuing Education“ sowie in Nordirland die „Northern Ireland Adult Education Association“ als Beispiele für ähnliche Dachorganisationen, die sich allerdings im Einzelnen sehr deutlich von der KEBÖ unterscheiden, die einen freiwilligen Zusammenschluss von Dachverbänden ohne Rechtsbasis darstellt. (Die KEBÖ ist kein Verein.)

Der KEBÖ gehören folgende zehn Dachverbände an, die auch im „Erwachsenenbildungsförderungsgesetz“ aus dem Jahr 1973 angeführt sind:

- *Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreich* (ARGE BHÖ)
- *Berufsförderungsinstitut Österreich* (BFI Österreich)
- *Büchereiverband Österreichs* (BVÖ)
- *Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich* (FORUM)
- *Ländliches Fortbildungsinstitut* (LFI)
- *Ring Österreichischer Bildungswerke* (Ring)
- *Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich* (VG-Ö)
- *Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung* (VÖGB)
- *Verband Österreichischer Volkshochschulen* (VÖV)
- *Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich* (WIFI)

Diese Verbände lassen sich nach einer Reihe von Gesichtspunkten gliedern in:

- große und kleinere
- allgemeine und berufliche Bildung
- weltanschaulich gebundene und ungebundene
- informell: „politisch rote“ und „politisch schwarze“ (diese Unterscheidung verliert zunehmend an Bedeutung)

Wesentlich ist, dass sich diese zehn Verbände mit ihren Mitgliedseinrichtungen vom Programmangebot, von den Arbeitsweisen, ihrem Selbstverständnis und von ihrer Struktur her deutlich voneinander unterscheiden.

### **Literatur:**

Angela Bergauer, Wilhelm Filla, Herwig Schmidbauer (Hg.): Kooperation & Konkurrenz. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien 2002.

Als eine eher **neue Entwicklung** kann dieser Aufzählung noch **Weiterbildung durch Betriebe** hinzugefügt werden, die Erwachsenenbildung **nicht** als ihr **Unternehmensziel** verstehen, wie Medienunternehmen, Gastronomie- und Wellness-Betriebe, Reisebüros oder das Rote Kreuz. *Wiltrud Gieseke* von der Humboldt Universität Berlin spricht hier von „beigeordneter oder beige packter Bildung“ (siehe oben).

Nach der bisher einzigen Erhebung zur „institutionellen Weiterbildungslandschaft“ gibt es in Österreich exklusive der „beige packten“ Bildung rund 1.755 Weiterbildungseinrichtungen im rechtlich selbständigen Sinn, die nach ihrem Selbstverständnis (überwiegend) Weiterbildung  
 Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

betreiben (daher keine Fahrschulen oder Schischulen) und über eine Organisationsstruktur verfügen (keine „Ich-AGs). Die ungefähre Vergleichszahl in Deutschland ist – grob und mit deutlich sinkender Tendenz – 40.000. Diesen Zahlen dürften auch etwas unterschiedliche Definitionen zugrunde liegen. Eine vergleichbare Zahl aus Finnland liegt etwas über 1.200 – nach anderen Angaben wieder unter 900.

### **Literatur:**

Qualitätssicherung und –entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“ (INSI-QUEB). Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Projektleiter: *Peter Schlögl*. Wien 2004. (Unveröff.)

Wesentlich ist der bereits oben erwähnte Trend zur Institutionen-, Bereichs- und Sektorübergreifenden Kooperation in der Weiterbildung, wie er institutionell unter anderem im Konzept der Lernenden Regionen und institutionell in den Learning Centres zu Ausdruck kommt.

Die Erwachsenenbildung insgesamt, aber insbesondere die Erwachsenenbildung im „eigentlichen“, engeren und traditionellen Sinn ist überdies durch K : K : K gekennzeichnet: Konkurrenz-Kooperation-Koordination.

## **Thematische Schwerpunktbiidung**

Wenn im Folgenden – für Österreich als Ausgangspunkt der Analysen und des Mehrländervergleichs – der **Schwerpunkt** auf die hier so bezeichnete „Erwachsenenbildung im engeren und traditionellen Sinn“ gelegt wird, dann sprechen dafür **mehrere Gründe**:

- Aufgrund der extremen Vielfalt und Breite selbst des institutionellen Aspekts von Erwachsenenbildung muss aus Gründen einer übersichtlichen und vor allem zeitlich begrenzten Darstellung eine *thematische Einschränkung* erfolgen.
- Der hier „Erwachsenenbildung im eigentlichen und traditionellen Sinn“ genannte Bereich der Erwachsenenbildung ist der einzige, der in einem *Gesetz*, dem „Erwachsenenbildungsförderungsgesetz 1973“, mit seinen Institutionen angeführt ist. Im Gesetz sind die gesamtösterreichischen Verbände der Erwachsenenbildung aufgezählt, die mit ihren Mitgliedseinrichtungen diesen Bereich ausmachen. (Vgl. Bundesgesetz vom 21. März 1973 über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln. BGBl. Nr. 171/1973.)
- Dieser Bereich ist der mit Abstand am – relativ – besten durch Publikationen und Selbstdarstellungen der verschiedensten Art beschriebene und *analysierte* der Erwachsenenbildung.
- Die in diesem Bereich befindlichen Verbände der Erwachsenenbildung haben sich ab 1972 auf freiwilliger und nicht institutionalisierter Basis zu einer *gemeinsamen Plattform*, der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) zusammengeschlossen, die in Belangen der Erwachsenenbildung als *der* Ansprechpartner des „Bundes“ gilt. Sie bilden dadurch gewissermaßen eine Einheit.

- Die in der KEBÖ zusammengeschlossenen Verbände der Erwachsenenbildung sind mit ihren Mitgliedseinrichtungen auch die *ältesten Einrichtungen* der Erwachsenenbildung, so dass gerade sie sich für historische Exkurse anbieten, ohne die gegenwärtige Erwachsenenbildung nicht hinreichend dargestellt und analysiert werden kann.

Die soeben begründete inhaltliche Schwerpunktsetzung in der Darstellung der österreichischen Erwachsenenbildung als Ausgangspunkt für länderübergreifende Vergleiche bedeutet nicht, dass – mit Ausnahme des Mediensektors – die anderen institutionellen Dimensionen der Erwachsenenbildung gänzlich unerwähnt bleiben. Überall dort, wo es vorhandene und publizierte Fachliteratur und im Internet Informationen gibt, kann demonstrativ auch auf die anderen Bereiche der Erwachsenenbildung Bezug genommen werden. Das gilt insbesondere für die betriebliche Weiterbildung, über die in den letzten Jahren gerade unter vergleichenden Gesichtspunkten publiziert wurde.

### **Literatur:**

*Werner Lenz:* Porträt Weiterbildung Österreich. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2005. (2. aktualisierte Aufl.)

*Jörg Markowitsch, Peter Strobl* (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien 2005.

*Peter Schlögl, Arthur Schneeberger:* Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung im Auftrag des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur unter Mitwirkung des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen, des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft sowie der Sozialpartner. Wien 2003.

## **Weitere Formen und Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung**

Erwachsenenbildung ist durch eine extreme Begriffsvielfalt und häufig unterschiedliche Definitionen für einen Begriff gekennzeichnet. So wurden beispielsweise für den Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ bisher mehr als 200 Definitionen identifiziert.

### **Literatur:**

Vgl. *Christiane Schiersmann:* Lernwege der Zukunft. In: Die Österreichische Volkshochschule. 54. Jg., Nr. 207, März 2003, S. 2-6.

Neben den institutionellen Dimensionen der Erwachsenenbildung lassen sich nach Bildungsformen und -inhalten grob eine Reihe weiterer **begrifflicher Differenzierungen** treffen, von denen einige im Folgenden kurz skizziert werden.

1) Nach dem Grad der **Institutionalisierung** lassen sich vor allem drei Formen unterscheiden, wobei die Definitionen im Detail vielfach unterschiedlich sind (die Definitionen haben aber eher Lernen als in einem engeren Sinn verstandene Bildung zum Gegenstand):

- **Formale (Weiter-)Bildung** – vor allem auf Abschlüsse ausgerichtete Bildungsmaßnahmen von Institutionen. Alle Weiterbildungs-Angebote, die zu einem anerkannten Abschluss führen, unabhängig davon ob sie in staatlichen oder nicht staatlichen Bildungsein-

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.



richtungen durchgeführt werden. Lernziele sind formuliert, Lernzeiten definiert und Lernförderung durch die Einrichtung organisiert. Auf europäischer Ebene und von dieser ausgehend hat sich zunehmend ein Begriffsverständnis durchgesetzt, das formale Bildung mit auf *staatlich anerkannte Bildungsabschlüsse* zielende Bildungsmaßnahmen und -Einrichtungen identifiziert. (Die europaweiten TELC-Zertifikate in der Sprachenbildung fallen dementsprechend nicht unter formale Bildung. (Auch diese Problematik ist in der Weiterbildungsrealität komplizierter, da die TELC-Zertifikate in einigen Ländern staatlich anerkannt sind.)

- **Non-formale (Weiter-)Bildung** – Findet außerhalb von Bildungseinrichtungen und Bildungsformen statt, deren Gestaltung staatlicher Ordnung unterliegt. Damit ist der überwiegende Teil der Weiterbildungs-Einrichtungen eingeschlossen, wenn sie nicht staatlich anerkannte abschlussorientierte Weiterbildung durchführen. Einrichtungen der non-formalen Weiterbildung können aber systematisch verfolgte Bildungsziele aufweisen.
- **Informelle Bildung** – Bildungsaktivitäten außerhalb von Institutionen. Hier fehlt die organisatorische Struktur einer (Weiter-)Bildungseinrichtung. Die Lernprozesse sind nicht durch ein nach Lernzeiten strukturiertes oder auf bestimmte Lernzeiten ausgelegtes Angebot geprägt. Gerade der Lernmittelmarkt und Medien machen hier Angebote.

Diese Differenzierung setzt sich auch in Österreich mehr und mehr durch, in einigen europäischen Ländern ist sie bereits voll gebräuchlich.

#### **Literatur:**

*Ekkehard Nuissl, Klaus Pehl*: Porträt Weiterbildung Deutschland. 3. aktual. Auflage, Bielefeld 2004, S. 36 f.

2) Eine andere Differenzierungsvariante unterscheidet nach dem **Objektbereich** in:

- **Explizite Erwachsenenbildung**: Dabei handelt es sich um das, „was in eigens zu ihrem Zweck geschaffenen Institutionen und veranstalteten Kursen in der ausdrücklichen Absicht zu bilden geschieht“. (Wittpoth, 2003, S. 9 f.)
- **Implizite Formen** der Erwachsenenbildung „sind solche, in denen Menschen eher beiläufig etwas lernen oder in denen sie sich selbst an irgendwelchen Orten, mit Hilfe irgendwelcher Medien mit Wissen versorgen“. (Wittpoth, a. a. O.)

#### **Literatur:**

*Jürgen Wittpoth*: Einführung in die Erwachsenenbildung. (= Einführungstexte Erziehungswissenschaft), Opladen 2003, S. 9f.

Unter **europäischen** Gesichtspunkten vgl.:

*Paolo Federighi, Ekkehard Nuissl* (Hrsg.): Weiterbildung in Europa - Begriffe und Konzepte. (= Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), o. O., o. J.

3) Nach dem **Inhaltsbereich** lassen sich unter anderem unterscheiden:

- **allgemeine** Erwachsenenbildung,
- **berufliche** Erwachsenenbildung, bei der wieder (siehe oben) zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher in Institutionen der Weiterbildung zu differenzieren ist,

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

- **kulturelle** Bildung (Kulturtheorie und -geschichte, künstlerische und kreative Aktivitäten usw.),
- **politische** Bildung, die die Vielfalt von Politik und politischer Prozesse zum Gegenstand hat,
- **Gesundheitsbildung** mit ihrer ausgeprägt präventiven Orientierung als Informationsvermittlung und/oder aktives Tun.
- **Alphabetisierung** und **Grundbildung**, letztere zielt auch auf das Nachholen von Grundbildungsabschlüssen (Hauptschulabschluss).

Die Zusammenführung dieser unterschiedlichen Inhalte in Institutionen oder einzelnen Bildungsmaßnahmen wird gelegentlich **Integrationsperspektive** genannt, die auf der Ebene von Bildungsmaßnahmen weit mehr Programm und Absichtserklärung als Bildungsrealität ist.

4) Das „Berichtssystem Weiterbildung“, das seit 1979 einen Ansatz der Sozialberichterstattung zur kontinuierlichen Beobachtung der „Weiterbildungs-Landschaft“ in Deutschland darstellt und in Österreich kein Pendant hat, unterscheidet **drei Bereiche**, die für Deutschland statistisch repräsentativ (mehr als 4.000 Befragte) im Drei-Jahres-Rhythmus erfasst und über Jahre hinweg verglichen werden:

- allgemeine Bildung
- berufliche Bildung
- informelle Bildung

#### **Literatur:**

*Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl* (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB. 2001.

*Helmut Kuwan, Dieter Gnahs, Sabine Seidel*: Berichtssystem Weiterbildung. VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2000. Der bisher letzte Bericht „Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn-Berlin 2006 wurde nur im Internet veröffentlicht und bezieht sich im Wesentlichen nur auf die Zeit bis 2003. (Nach informellen und nicht bestätigten Informationen ist das Berichtssystem Weiterbildung in Deutschland eingestellt worden.)

*Peter Faulstich, Hermann J. Forneck, Jörg Knoll u. a.*: Lernwiderstand-Lernumgebung-Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2005.

In der Folge wird auf alle der hier angeführten Bereiche, gerade auch unter dem Gesichtspunkt länderübergreifender Vergleiche, Bezug genommen – allerdings mit Schwerpunkt auf der allgemeinen und beruflichen Bildung in jenen Bereichen, für die aussagekräftige Literatur zur Verfügung steht.

Der theoretische Begriff für die aktuelle Entwicklung der Erwachsenenbildung ist **Entgrenzung**, die sich auf Institutionen, Methoden und Inhalte bezieht. (Siehe oben)

In der **zeitlichen Abfolge** sind vier **Zentralbegriffe** zu unterscheiden, die vielfach synonym verwendet werden, obwohl sie Unterschiedliches bedeuten:

- *Volksbildung* (Auf das ganze Volk bezogen und lange Zeit ohne Trennung von Kindern und Erwachsenen – der Begriff findet trotz seines antiquierten Klangs noch heute da und dort Verwendung und findet sich auch in Gesetzen, so dass er nicht ad acta zu legen ist.)

- *Erwachsenenbildung* (Begrifflich in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts als Übersetzung von Adult education aufgekommen und in Österreich erst nach 1945 allmählich durchgesetzt.)
- Weiterbildung (Stark beruflich konnotiert, ist dieser Begriff – zunächst in Deutschland – in den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts aufgekommen und hat sich von dort auch in Österreich zunehmend durchgesetzt.)
- Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen (Mit diesem Konzept ist tendenziell die Ablösung des Bildungsbegriffs durch den Lernbegriff verbunden. Lernen wird zunehmend über das ganze Leben hinweg als selbstverständlich aufgefasst.)

Dazu kommen noch – nicht in Österreich, aber international verwendete – Begriffe wie *Erwachsenenpädagogik* und *Andragogik*. Relativ neu und in Österreich noch wenig bekannte Begriffe sind „*lebensentfaltende Bildung*“, der von *Peter Faulstich* geprägt wurde und „*Lernen im Lebenslauf*“, ein Konzept, das beispielsweise von der deutschen Bildungsministerin *Annette Schavan* verwendet wird. International und in anderen Sprachen gibt es eine Vielzahl einschlägiger Begriffe, die von *adult* und *further education*, über – in Frankreich gebräuchlich – *sozio-kulturelle Bildung* bis zum aus Dänemark kommenden *Oplysning* reichen.

#### **Literatur:**

*Werner Lenz*: Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1987.

Ders.: Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1979.

### III. Gründe für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Internationalisierung von Erwachsenenbildung

Wie bereits angedeutet, zeigt die Beschäftigung mit der internationalen Dimension der Erwachsenenbildung – hier auf Europa beschränkt - ein auffallendes Phänomen. Das wissenschaftliche Wissen um die Internationalisierung *hinkt der realen Praxis* der Erwachsenenbildung auf diesem Gebiet erheblich *nach*. Das gilt insbesondere für die internationale Vergleichsforschung. Zu internationalen Aspekten der Erwachsenenbildung gibt es zwar – vor allem in Deutschland – eine Vielzahl von Literatur. Sie ist aber wenig zusammengefasst und beruht kaum auf einer theoretischen, aber auch nicht auf einer empirisch-analytischen Basis und bietet vor allem keine tatsächlichen Ländervergleiche, die mehr bieten als nebeneinander gestellte Länderanalysen. Allein für den Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung sind in den letzten Jahren internationale Vergleichsstudien, die auch Kennziffern enthalten, publiziert worden. Von der europäischen Bildungspolitik wird seit der Jahrhundertwende die Erarbeitung von Kennzahlen für internationale Vergleiche zunehmend forciert. Strukturelle Mehrländervergleiche, die auch die rechtlichen Bedingungen, die Finanzierung sowie die historische Dimension und den jeweiligen sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Hintergrund der zu vergleichenden Länder beinhalten, gibt es kaum.

**Internationale Vergleichsforschung** ist in der – deutschsprachigen – Erwachsenenbildungswissenschaft bis heute – mit einer Tendenz zur deutlichen Verbesserung der Situation – ein „Stiefkind“. Das gilt besonders für Österreich. In Deutschland gibt es dazu für weiterführende Arbeiten tragfähige Ansätze. So erscheint seit 1972 in Kooperation mit der Universität zu Köln das „Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung“. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und das Internationale Institut für Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (IIZ/DVV) geben Ländermonografien heraus.

Eine acht Jahre umspannende Symposiumsreihe „Geschichte der Erwachsenenbildung“ in Zentraleuropa, die thematisch von der Aufklärung bis in die unmittelbare Gegenwart führte, wurde in einer Reihe von Publikationen dokumentiert, die in deutscher sowie polnischer, slovenischer und ungarischer Sprache erschienen sind. Sie enthalten alle länderspezifische Beiträge, aber *keine* länderübergreifenden Vergleiche von Institutionen, gesetzlichen Grundlagen, Finanzierungsmodalitäten, historischen Entwicklungen, vorrangigen Themenbereichen, Methoden und vieles mehr. Diese Symposiumsreihe wurde im Wesentlichen von Akteuren der Universitäten Graz und Maribor (*Elke Gruber* und *Jurij Jug*) sowie vom Verband Österreichischer Volkshochschulen – Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (*Wilhelm Filla*) getragen.

Ein „Stiefkind“ der Forschung ist jedoch besonders jener Aspekt der Internationalisierung, der sich als **Beitrag der Erwachsenenbildung zur Internationalisierung im Allgemeinen und zur europäischen Einigung im Besonderen** bezeichnen lässt.

Wenn *Jost Reischmann*, Lehrstuhlinhaber für Andragogik in Bamberg, einen einschlägigen, 2000 publizierten Fachartikel „*Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung*“ betitelt<sup>1)</sup>, befand er sich zur Jahrhundertwende noch an der Grenze zur Übertreibung, inzwischen beginnt sich die Forschungslandschaft allerdings zu ändern und auch die internationale Dimension der Erwachsenenbildung unter Vergleichsaspekten

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

stärker einzubeziehen. (In jüngster Zeit sind an der Universität Graz mehr akademische Abschlussarbeiten fertig gestellt worden, die länderübergreifende Erwachsenenbildungsvergleiche zum Gegenstand hatten.)

In Österreich gibt es – von der Ausnahme einer Monografie von *Werner Lenz* abgesehen – nicht einmal eine brauchbare umfassende Darstellung der Erwachsenenbildung. Seit etwa 2000 beginnt sich durch von der OECD initiierte Länderstudien zur Erwachsenenbildung (Country Notes), denen vielfach auch Vorausarbeiten vorangehen, die Situation grundlegend zu wandeln, wenngleich es sich hier um keine wissenschaftlichen Publikationen im herkömmlichen Sinn handelt, sondern Auftragsarbeiten, die nur im Internet oder überhaupt nicht veröffentlicht werden<sup>2)</sup> oder um vom zuständigen Ministerium herausgegebene Studien im Rahmen eines europäischen Konsultationsprozesses, die vielfach den Charakter eines Expertengutachtens haben.

## Begründungen für Forschungen zur Internationalisierung

Geht man von der These aus, dass praktische **länderübergreifende Kooperation in der Erwachsenenbildung**, die im Einzelnen sehr unterschiedlich sein kann, ein wechselseitiges **persönliches** Kennen der Kooperationspartner ebenso voraussetzt wie eine einigermaßen fundierte **Information** über Erwachsenenbildung der an der **Kooperation beteiligten Länder** sowie der darüber hinausgehenden **Internationalisierungsprozesse**, dann lässt sich schon daraus eine Begründung für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Internationalisierung von Erwachsenenbildung ableiten. Im Einzelnen gibt es eine Vielzahl von Gründen dafür.

### a) pragmatisch-praktische Anforderungen

Als *These* lässt sich festhalten, dass die Beschäftigung mit der Internationalisierung der Erwachsenenbildung und der internationalen Vergleichsforschung nicht nur wissenschaftliches Interesse für sich beanspruchen kann, sondern mindestens ebenso aus praktischen Anforderungen aus der Erwachsenenbildung selbst resultiert – unabhängig davon, ob die in der Erwachsenenbildung Tätigen diese Notwendigkeit erkennen oder nicht. Anders und pointiert formuliert bedeutet das: **Internationalisierung in der Praxis verlangt nach einem internationalen Blick**, den methodisch fundiert und systematisch die Wissenschaft bieten kann. Diese ist daher aufgefordert, ihre diesbezüglichen Aktivitäten – in Forschung *und* Lehre – zu verstärken.

Als zweite *These* in diesem Zusammenhang lässt sich festhalten, dass Grundkenntnisse der europäischen Erwachsenenbildung für die in der Erwachsenenbildung Tätigen zunächst schon aus **pragmatisch-praktischen Gründen** erforderlich sind, da *Bildungspolitik*, *Bildungsförderung* und *tatsächliche Bildungsaktivitäten* zunehmend europaweite Dimensionen erhalten und entsprechende Diskussionsprozesse auslösen. Die Diskussionen laufen in zunehmendem Maße in zwei Richtungen - ebenso „nach unten“, zu den Trägern und Akteuren der Erwachsenenbildung wie sie Impulse „von unten“, von der Basis der Erwachsenenbildung, aufnehmen und auf nationaler und europäischer Ebene verarbeiten.

Dieser dialektische Diskussionsprozess, der sich seit der Jahrhundertwende intensiviert, stellt eine permanente Aufgabenstellung für die Bildungspolitik und für in zentralen Positionen der

Erwachsenenbildung Tätige dar. Pointiert könnte man sagen, es gilt gerade auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung Brüssel mit Zwettel und Spittal an der Drau zu vermitteln.

## **b) Erwachsenenbildung als Faktor der europäischen Integration und der Internationalisierung der Gesellschaft**

Für die kontinuierliche und systematische Beschäftigung mit der europäischen Dimension der Erwachsenenbildung spricht aus **bildungspolitischer und bildungspraktischer Perspektive** ein Umstand, auf den der Aachener Andragoge *Franz Pöggeler* seit vielen Jahren immer wieder hinweist: Erwachsenenbildung selbst stellt einen **Faktor der europäischen Integration und Internationalisierung** dar.<sup>3)</sup> Dies vor allem durch die verschiedensten Bildungsangebote, durch die immer häufigeren grenzüberschreitenden Bildungsaktivitäten sowie durch internationale Verbände der Erwachsenenbildung und grenzüberschreitende Aktivitäten wie Symposien, Tagungen, Seminare, Projekte, Publikationsvorhaben und vieles mehr.

Die internationale Dimension der Erwachsenenbildung bekommt überdies ihren **akademischen Platz**, in dem sie allmählich Eingang in Lehrveranstaltungen und einschlägige Lehrwerke findet.<sup>4)</sup> Sie wird zu einer **Subdisziplin** innerhalb der Wissenschaft von der Erwachsenenbildungswissenschaft.

## **c) Export von Bildungsdienstleistungen**

Weltweit haben wir es beim Export von Bildungsdienstleistungen seit geraumer Zeit vorrangig mit Aktivitäten von Universitäten zu tun. Zunehmend bieten sich auch der Erwachsenenbildung auf diesem Gebiet Möglichkeiten. (Siehe oben.) In der österreichischen Erwachsenenbildung ist beim Bildungsdienstleistungsexport das WIFI führend. Auch privatkommerzielle Einrichtungen sind hier tätig. Eine europaweit singuläre Einrichtung ist das Institut „dvv International“, das frühere Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, das nahezu weltweit tätig ist und vor allem beim Aufbau von Erwachsenenbildungssystemen Unterstützung bietet.

## **d) International tätige Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung**

Ein fundierter Überblick über die Internationalisierung der Erwachsenenbildung – in ihrer historischen wie in ihrer aktuellen Dimension – kann als integrales Element **professionellen Verständnisses und Handelns** in der Erwachsenenbildung ebenso aufgefasst werden wie als Teil einer „**erwachsenenbildnerischen Allgemeinbildung**“.

Man kann zwar auf dem internationalen Parkett agieren und grenzüberschreitend kooperieren ohne über die Erwachsenenbildung in den Ländern der Kooperationspartner informiert zu sein – und in der Praxis ist das heute weit verbreitet –, als **professionell** kann das aber nicht bezeichnet werden. Unkenntnis auf diesem Gebiet schränkt die vielfältigen Chancen ein, die sich aus international orientierter Praxis ergeben. Sie kann zu Missverständnissen Anlass geben und zu Problemen führen – wenn zum Beispiel nicht die gleiche Sprache gesprochen und nicht ein gleiches Verständnis von Vielem vorhanden ist – sowie insgesamt einen negativen Eindruck in Kooperationen hinterlassen. Das beginnt bereits bei der Fachsprache, da sich viele Begriffe nicht in andere Sprachen übersetzen lassen (z. B. das deutschsprachige Spezifikum

„Bildung“) oder übersetzte Wörter völlig Unterschiedliches bedeuten. (Beispielsweise heißt die wörtliche Übersetzung von Volkshochschule ins Englische „folk high school“. Mit dieser Übersetzung wird aber etwas völlig anderes bezeichnet als in den deutschsprachigen Ländern darunter verstanden wird, nämlich Heimvolkshochschule.)

Besonders negativ wirkt sich mangelnder Überblick über die internationale Erwachsenenbildung bei der Interpretation von *Statistiken* aus – das gilt aber für den Bildungssektor insgesamt.

Seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts bildet sich in der Erwachsenenbildung ein neuer Typus von Mitarbeiter/innen heraus, der zahlenmäßig noch nicht so verbreitet ist, aber an Bedeutung gewinnt und allmählich quantitativ ins Gewicht zu fallen beginnt: der oder die **international tätige Erwachsenenbildner/in**.

So hat, um ein österreichisches Beispiel anzuführen, das WIFI im September 2002 eine WIFI-Stelle in Budapest eröffnet, die von zwei Mitarbeiter/innen geleitet wird und die gewinnorientiert arbeitet. Getragen wird diese „WIFI-Aussenstelle“, die als GesmbH organisiert ist, von den österreichischen Landes-WIFIs. Die grenzüberschreitende Expansion des WIFI wird weitergeführt – in Polen und anderen Ländern. (Dabei handelt es sich auch um eine Form des Exportes von Bildungsdienstleistungen.) Auch das BFI ist international tätig, ebenso die Volkshochschulen und privat-kommerzielle Einrichtungen. Das international bekannteste Beispiel ist die Sprachschule Berlitz.

## Typologie international tätiger EB-Mitarbeiter/innen

Beim Typ der international tätigen Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung lassen sich zumindest **vier Ausprägungen** unterscheiden:

- Mitarbeiter/innen in EB-Einrichtungen, die überwiegend oder ausschließlich grenzüberschreitend und international tätig sind – zumeist im Bereich des Bildungsmanagements. Manche EB-Einrichtungen haben Mitarbeiter/innen, die für internationale Kontakte zuständig sind. Das IIZ//DVV, nunmehr dvv international, hat die Aufgabe, Erwachsenenbildung in zahlreichen, vielfach außereuropäischen Ländern in Kooperation mit jeweils nationalen EB-Strukturen aufzubauen, zu begleiten und zu unterstützen. Das Institut wird von Deutschland aus zentral verwaltet, organisiert und überwiegend finanziert. (Typus: **Hauptberufliche Internationalist/innen**)
- Mitarbeiter/innen in EB-Einrichtungen, bei denen internationale Kontakte Teil ihrer beruflichen Rolle sind, die aber unter 50 Prozent ihrer Arbeitszeit ausmachen. (Typus: **Nebenbei-Internationalist/innen**).
- Mitarbeiter/innen europäischer Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie dem „Europäischen Verband für Erwachsenenbildung“ mit Büros in Brüssel und anderen europäischen Städten oder von nationalen Agenturen, die sich mit europäischer Projektstätigkeit beschäftigen. (Typus: **Europäische Erwachsenenbildner/innen**)
- „Lehrende“ in der Erwachsenenbildung anderer Ländern (z. B. Sprachlehrer/innen in Auslandskultureinrichtungen oder in deutschen Goethe-Instituten). (Typus: **Auslands-Lehrende**)

Alle vier Typen von Mitarbeiter/innen nehmen zahlenmäßig in der Erwachsenenbildung zu. Zu ihnen können noch jene **Wissenschaftler/innen** gezählt werden, die sich auf universitärer und internationaler Ebene primär mit internationalen Fragen der Erwachsenenbildung beschäftigen. Diesen Wissenschaftlertypus gibt es in Österreich nur insofern, als sich einzelne Universitätslehrer/innen – über die Teilnahme an Veranstaltungen hinaus – auch international betätigen und in anderen Ländern lehren und forschen. In Deutschland, das zehnmal größer als Österreich ist, gibt es diesen Typ häufiger als in Österreich, in der Schweiz dagegen gar nicht.

Eine weitere – zahlenmäßig kleine, aber wachsende Gruppe sind die auf europäischer Ebene tätigen **Beamten/innen**.

Als **Resümee** lässt sich festhalten: Die Wissenschaft von der internationalen Erwachsenenbildung hinkt der Praxis nach. Schon aus diesem Grund ist es, selbst bei einem im Vergleich zu anderen Gebieten der Erwachsenenbildung noch bescheidenen Forschungsstand, geboten, sich mit dieser Problematik wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Dies wird vermutlich umso mehr notwendig werden, als Studierende in vermehrtem Maße aufgrund der sich internationalisierenden Erwachsenenbildung danach verlangen und mit akademischen Abschlussarbeiten einen Beitrag dazu leisten.

### **Anmerkungen:**

- 1) Vgl. Jost *Reischmann*: Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung. In: Peter Faulstich, Gisela Wiesner, Jürgen Wittpoth (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (= Beiheft zum Report). Bielefeld 2000, S. 39-50.
- 2) Vgl. Werner Lenz: Erwachsenenbildung in Österreich. (= EB-Länder-Bericht). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997. In aktualisierter und überarbeiteter Form neu aufgelegt als Werner Lenz: Porträt Weiterbildung Österreich. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2005; Peter Schlögl, Arthur Schneeberger: Erwachsenenbildung in Österreich. (Siehe Literaturhinweis oben)
- 3) Vgl. Franz Pöggeler: Erwachsenenbildung als Faktor der europäischen Integration. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 470-481.
- 4) Vgl. Johannes Weinberg: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/OBB. 2000, S. 80-83.

### **Literatur:**

- Elisabeth Brugger, Rudolf Egger* (Hg.): *Querdenken*. ErwachsenenbildnerInnen im 20. Jahrhundert. Wien 1994.
- Martha Friedenthal-Haase* (ed.): *Personality and Biography in the History of Adult Education*. Vol. I: General, Comparative, and Synthetic Studies. (= Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology. Ed. by Franz Pöggeler. Vol. 38), Frankfurt am Main-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien 1998; dies. (ed.): *Personality and Biography in the History of Adult Education*. Vol. II: Biographies of Adult Educators from Five Continents. A. a. O.
- Joachim H. Knoll, Klaus Künzel* (Zstg.): *Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart*. (= Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung). Braunschweig 1981.
- Joachim H. Knoll*: *Adult and Continuing Education in and through International and Supranational Organizations*. In: *Adult Education and Development*. (= IIZ/DVV), 59/2002, p. 199-208.



*Werner Lenz: On the Road Again. Mit Bildung unterwegs. (= Bildung und gesellschaftliche Entwicklung. Hrsg. v. Werner Lenz, Bd. 1), Innsbruck-Wien 1999.*

*Martha Friedenthal-Haase, Jost Reischmann, Hans Tietgens, Norbert Vogel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin. Günther Dohmen zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn/OBB. 1991.*

**Tabelle: Zusammengefasste Gründe für die Beschäftigung mit der Internationalisierung der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildung im europäischen Vergleich – eine Punktation**

- Anforderungen aus der sich internationalisierenden Praxis
- Voraussetzung für die grenzüberschreitende Kooperationspraxis
- EB-Praxis als Element der europäischen Integration und Internationalisierung
- Entstehung einer Subdisziplin innerhalb der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung
- Internationales Überblickswissen als Element von Professionalität
- Entstehung eines neuen Mitarbeiter/innen-Typus
- Anforderungen der Studierenden

## IV. Forschungsprobleme zur Internationalisierung der Erwachsenenbildung und ihrer Vergleichbarkeit in Europa

Ein Grund dafür, dass die Forschung zur internationalen Dimension der Erwachsenenbildung und hier insbesondere die internationale Vergleichsforschung, innerhalb der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung lange Zeit vernachlässigt wurde, liegt zunächst an den enormen methodischen und theoretischen Problemen, die damit verbunden sind. Sie sind bisher bestenfalls ansatzweise gelöst.

Das beginnt bereits bei der **Begrifflichkeit**, da einzelne Zentralbegriffe wie „Bildung“ spezifisch deutschsprachige Begriffe sind, und in vielen anderen Ländern gar keine Entsprechung haben. Das gilt auch für die Institutionsbezeichnung „Volkshochschule“ – ein Wort, das sich kaum ins Englische übersetzen lässt. Die Übersetzung „folk high school“ bedeutet etwas anderes als die Volkshochschulen des zentraleuropäischen Typs und meint mehr die nordeuropäischen Heimvolkshochschulen. Die länderübergreifende Vergleichbarkeit ist vor allem bei den Statistiken ein ernstes Problem, da sich vielfach unter gleich bezeichneten Statistiken Unterschiedliches verbirgt, das erst bei einem näheren Studium der Statistiken und ihres Zustandekommens erkennbar wird.

Will aber Erwachsenenbildung aus ihrer – von Ausnahmen abgesehen – europaweiten *bildungspolitischen* Marginalisierung herauskommen, wird sie sich gemeinsam mit der Wissenschaft dieser hier nur angedeuteten Probleme annehmen und sie zu lösen versuchen müssen, um mit Schule und Universität, für die es sehr wohl eine Vielzahl von Vergleichsdaten und -studien gibt, gleichzuziehen.

Ein weiterer Grund ist das **Relevanzproblem**. Die Forschung zur internationalen Dimension der Erwachsenenbildung wird, vor allem aus Sicht der Praxis, als vermeintlich weniger relevant beurteilt, als eine Reihe von anderen Forschungsthemen.

### Problemkatalog

Für die Forschung zur Internationalität der Erwachsenenbildung und die Vergleichsforschung gibt es einen ganzen Katalog von Problemen. Im Einzelnen handelt es sich dabei im Sinn einer demonstrativen Aufzählung um folgende in der Tabelle angeführten Problem- und Fragestellungen.

#### Tabelle: Probleme der Forschung zur Internationalisierung der Erwachsenenbildung

- eine sehr **kleine** scientific community
- **methodische** Probleme
- **Theoriedefizite** beziehungsweise ein völliges Fehlen einer Theorie der Internationalisierung und des Vergleichs

- **Terminologische** Probleme und ein jeweils unterschiedliches Verständnis davon, was unter Erwachsenenbildung zu verstehen ist
- **Datenmangel**, insbesondere auf dem Gebiet der Statistik, und – nach Ländern – unterschiedliche Definitionen und Voraussetzungen für Statistiken
- Fehlen von Mehr- und vor allem **Viel-Länder-Vergleichen**, die über bloße Kennzahlen-Vergleiche hinausgehen
- Vielfaches Fehlen **nationaler Überblicksstudien**
- Die relativ wenigen Ländermonografien sind häufig nach mehr oder weniger **unterschiedlichen Gesichtspunkten** verfasst und schon von daher schwer vergleichbar
- Vermeintliche **Relevanzdefizite** internationaler Forschungen zur Erwachsenenbildung
- **Sprachprobleme** besonders bei den „kleinen“ Sprachen

## 1) Kleine scientific community

Einen der Hauptgründe für die derzeit noch relativ bescheidene internationale Erwachsenenbildungsforschung hat einer der führenden und bereits emeritierten deutschen Forscher auf diesem Gebiet, *Joachim H. Knoll*, bei einem einschlägigen Symposium an der Universität Debrecen, bei dem es um die Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa ging, 1998 dargelegt, als er auf die – auf diesem Gebiet im Vergleich zu Österreich fortgeschrittenere – Bundesrepublik Deutschland gemünzt festhielt:

*„Die Vergleichende Erwachsenenbildungsforschung ist in der Genese des Faches eine vergleichsweise junge Teildisziplin, ihre Sonderformen wie ‚international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung‘ oder ‚historisch-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung‘ beschränken sich in der Bundesrepublik auf wenige Hochschullehrer oder Hochschulstandorte; auch in der international für maßgeblich erachteten Forschung ist die Sozietät dieser Experten durchaus überschaubar.“*

### Literatur:

*Joachim H. Knoll*: Konvergente und divergente Erscheinungen in der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa – eine vergleichende Darstellung wesentlicher Strukturelemente. In: *Wilhelm Filla, Elke Gruber, Jurij Jug* (Hrsg.): *Von Zeitenwende zu Zeitenwende* (= VÖV-Publikationen 17), Innsbruck-Wien 2002, S. 29.

Da die Zahl der Forscher/innen zur internationalen Erwachsenenbildung klein ist, erweist sich auch der Forschungsstand als relativ bescheiden, so dass für eine differenzierte empirische, methodisch und theoretisch elaborierte Weiterarbeit, noch wenige Fundamente vorhanden sind, wobei sich Veränderungen zum Besseren deutlich abzeichnen.

## 2) Methodische Probleme

Das methodische Hauptproblem der internationalen Vergleichsforschung zur Erwachsenenbildung liegt darin, dass eben noch keine fundierte Methodik vorliegt. Was wie ein Pleonasmus klingt stellt aber das vielleicht gravierendste Problem dar. Eine Methodik der Vergleichsforschung müsste sich vor allem mit der ungeheuren Vielfalt der Erwachsenenbildung auseinandersetzen und Kriterien erarbeiten, wie aussagekräftige Vergleiche trotz dieser Vielfalt möglich sind.

Die **Vielfalt** der Erwachsenenbildung, die sich auf ihre Theorien, ihre Empirie und im besonderen auf ihre Institutionen, Methoden, Tätigkeitsfelder und Didaktiken sowie ihre gesetzlichen Grundlagen und ihre Finanzierungsmodelle erstreckt, geht auch daraus hervor, dass Erwachsenenbildung nach herrschendem Verständnis – im Gegensatz zu Schule und Universität – in die bereits erwähnten **drei disparaten Bereiche** zu gliedern ist:

- formale Bildung
- non-formale (freie) Bildung
- informelle Bildung

Alle drei Bereiche zählen heute unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens und im Sinn der Erwachsenenbildungs-Politik der Europäischen Union zur Erwachsenenbildung.

An methodischen Grundlagen des internationalen Vergleichs mangelt es überdies im Hinblick auf die Gliederung, Strukturierung und Bewertung der – an sich – nahezu unbegrenzten **Materialfülle** für das Phänomen Erwachsenenbildung.

Zum Mangel an methodischen Grundlagen zählt auch, dass für Vergleiche Begriffe wie Parallelen, Ähnlichkeiten, Unterschiede und so weiter nicht definiert sind. Ab wann liegen Unterschiede zwischen Ländern vor und wann ist von gleichen oder ähnlichen Entwicklungen zu sprechen? Was auf den ersten Blick wie eine simple Frage anmutet, stellt sich in der Forschungsrealität als schwer und vor allem nicht eindeutig und ein für allemal zu lösendes Problem dar.

## 3) Theoriedefizite

Hand in Hand mit den methodischen Defiziten gehen die Theoriedefizite beziehungsweise das Fehlen einer Theorie der internationalen Vergleichsforschung. Nur theoretisch lässt sich der Zusammenhang von Entwicklung der Erwachsenenbildung – auf nationaler Ebene ebenso wie auf internationaler – mit der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung beziehungsweise der jeweiligen Gesellschaftsstruktur erklären. Überhaupt sind Erklärungsansätze für Phänomene (Ausprägungen der Realität) nur mit einer mehr oder minder elaborierten und einer mehr oder weniger weit reichenden Theorie möglich. Auch das Problem der Internationalisierung als solches bedarf der theoretischen Klärung im Hinblick auf Ursachen, Triebkräfte und Auswirkungen.

Zur Theorie zählen auch die Verbindung von Besonderem und Allgemeinem sowie die Erarbeitung forschungsleitender oder im konkreten Fall, vergleichsrelevanter Kategorien.

Theorien zur Erwachsenenbildung gibt es in größerer Zahl, wobei unter **Theorie** allgemein die Zusammenknüpfung von systematischen Aussagen über Erwachsenenbildung zu einer Struktur zu verstehen ist.

*Johannes Weinberg*, emeritierter Professor für Erwachsenenbildung und langjähriger Vorsitzender des Pädagogischen Ausschusses des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, definiert Theorien als

*„Sätze, in denen begründet wird, welche Aufgaben die Erwachsenenbildung wahrnehmen und auf welche Ziele hin in der Erwachsenenbildung gearbeitet werden sollte. Ausgearbeitete Theorien unterscheiden sich von einfachen Sollenssätzen dadurch, dass in ihnen versucht wird, ein rational nachvollziehbares, in sich möglichst widerspruchsfreies Gedankengebäude zu formen.“* (Weinberg, 2000, S. 16)

In einem Handbuchartikel hat *Horst Siebert*, einer der führenden Weiterbildungswissenschaftler in Deutschland, zu Theorien festgehalten:

*„Eine Th. enthält systematische Aussagen über Begründungen, Ziele, Funktionen von EB, über anthropologische und gesellschaftliche Bedingungen und über Konzepte des > Lehrens und > Lernens. Th. heißt wörtlich Beobachtung und verweist auf die Beobachtungsabhängigkeit unserer Wirklichkeiten. Die Suche nach der einen, zeitlos gültigen Th. ist deshalb unergiebig, aber auch wegen der Pluralität der Bildungseinrichtungen ... und der Veränderungen der soziokulturellen und sozioökonomischen Kontexte.“*

In einem 1988 erschienen „Handbuch“ über Theorien der Erwachsenenbildung heißt es gleichfalls, „dass es *die* ‚Theorie der Erwachsenenbildung‘ nicht gibt“. (Kursiv i. Orig.) Und weiter:

*„Wissenschaftliche Aussagesysteme beinhalten zum Teil Erfahrungen, die dem lebenspraktischen Wissen verschlossen bleiben, weil es nicht vom permanenten Handlungsdruck entlastet ist, wie etwa der im Handlungsfeld der Wissenschaft Tätige.“*

Zusammenfassend wird festgehalten, „*daß für die Sozialwissenschaften und die Pädagogik erkenntnislogisch ein gleitender Übergang von lebens- und berufspraktischen Erfahrungen zu wissenschaftlich gesicherten Theorien angenommen werden muß.*“ (Dewe u. a., 1988, S. 24 u. 28.)

**Generell lässt sich festhalten**, Theorien sind unerlässlich zur Deutung und Erklärung von Phänomenen. Selbst bloße Deskription bedarf der Theorie, um zu begründen, was beschrieben wird und was warum außerhalb der Beschreibung fällt. Auch viele „Großbegriffe“ wie Gesellschaft, Modernisierung, Globalisierung und so weiter lassen sich nur auf der Basis von Theorien erläutern.

### **Literatur und Zitate:**

*Bernd Dewe, Günter Frank, Wolfgang Hüge*: Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. (= Erwachsenenbildung und Gesellschaft. Hrsg. *Karlheinz A. Geißler, Bernd Weidenmann*). München 1988, S. 24 u. 28.

*Horst Siebert*: Theorien. In: *Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl* (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB. 2001, S. 308.

*Johannes Weinberg*: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“, Bad Heilbrunn/OBB. 2000, S. 16.

Die in Vergleichen explizit oder implizit angelegten Bewertungen bedürfen eines **Maßstabes**, der sich wiederum aus Theorien ableiten lässt und sich zugleich vor Theorien zu bewähren hat. Das gilt gerade bei dem Vergleich von Bildungssystemen und der Erwachsenenbildung in Staaten unterschiedlicher Größe, unterschiedlicher materieller und damit personeller Ressourcen und verschiedener historischer Voraussetzungen für Bildung im Allgemeinen und Erwachsenenbildung im Besonderen.

Theorien werden überdies herangezogen, soll über bloße Deskription hinaus, auch eine kritische Analyse und ein Vergleich von Erwachsenenbildung in mehreren Ländern geleistet werden. Theorien sind aber – siehe oben - primär zu Erklärungszwecken erforderlich, wobei die jeweilige Reichweite von Theorien und ihre Erklärungskraft sehr unterschiedlich ist.

In den verschiedenen Theorien zur Erwachsenenbildung schlagen sich – zumeist unausgesprochen und vielfach sogar von den Verfechter/innen der Theorien bestritten – unterschiedliche bis gegensätzliche gesellschaftliche Interessen nieder. Sie entspringen einem jeweils unterschiedlichen Verständnis von Gesellschaft und unterschiedlichen Menschenbildern. Eine Aussage wie diese geht aber ebenfalls auf theoretisch begründete Annahmen zurück.

Ende der achtziger Jahre wurden in Deutschland für die Erwachsenenbildung eine Reihe von Theorien und Theorieansätze unterschieden und zugleich kritisch kommentiert. Viele von ihnen sind auch für Ländervergleiche und die komparative Forschung von Relevanz. In den neunziger Jahren ist zu diesen Theorien besonders die Erkenntnistheorie des *Konstruktivismus* hinzugekommen, die gegenwärtig den Status einer Leittheorie für die Erwachsenenbildung einnimmt. Noch jüngeren Datums ist die Theorie des expansiven Lernens, die auf *Klaus Holzkamp* zurück geht.

Im Einzelnen wurden damals folgende **Theorien** unterschieden:<sup>2</sup>

**a) System- und wirtschaftswissenschaftliche Theorieperspektiven**, darunter besonders:

- Bildungsökonomische Ansätze
- Politische Ökonomie des Ausbildungssektor als EB-Theorie
- Systemtheoretische Theorieperspektiven

**b) Lern- und verhaltenstheoretische Theorieperspektiven**

- Psychologische Betrachtung der Erwachsenenbildung
- Behavioristische Lern- und Verhaltenstheorien
- Feldtheoretische Ansätze

**c) Kultur- und sozialisationstheoretische Ansätze**

- Geisteswissenschaftlich-hermeneutische Theorieperspektive

---

<sup>2</sup> Vgl. *Bernd Dewe, Günter Frank, Wolfgang Hüge*: Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München 1988. Zum expansiven Lernen vgl. grundlegend: *Klaus Holzkamp*: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.-New York 1995. Für die Erwachsenenbildung vgl. *Peter Faulstich, Joachim Ludwig* (Hrsg.): Expansives Lernen. (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39), Baltmannsweiler 2004. Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

- Sozialisierungstheoretische Ansätze
- Rollentheoretisch-funktionalistischer Ansatz
- Strukturalistischer Ansatz

#### d) Sozialwissenschaftlich-kulturtheoretische Ansätze

- Wissenschaftstheoretische Ansätze
- Deutungsmustertheoretische Perspektive
- Strukturalistische Bildungstheorie des Habitus

Unterhalb der Ebene der Theorien, die hier schlagwortartig aufgezählt wurden und auch anders gruppiert, aber auch durch weitere Theorien ergänzt werden könnten, lassen sich nach *Kade, Nittel* und *Seitter* unterschiedliche theoretische (wie auch empirische) Zugänge zur Erwachsenenbildung unterscheiden, die üblicherweise nicht in „reiner Ausprägung“ auftreten oder gewählt werden.<sup>3</sup> Im Einzelnen geht es hier – demonstrativ - um den

- *Institutions- und professionszentrierten* Zugang, für den der Zugang zum Lernen Erwachsener von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung her charakteristisch ist.
- *Bildungszentrierten* Zugang, für den der Zugang zum Lernen unter dem Gesichtspunkt von Bildung charakteristisch ist.
- *Lebenslauforientierter* Zugang, für den ein doppelter Zugang zum Lernen Erwachsener charakteristisch ist. Von den Institutionen und – in Addition – von den Subjekten her. Dieser Zugang ist eng mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbunden.
- *Subjektorientierter* Zugang, für den der Zugang von den Subjekten her charakteristisch ist, und zwar von den Erwachsenen in *Relation* zur Vielfalt der Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener.

Alle hier angeführten Zugänge zur Erwachsenenbildung lassen sich unter anderem – übergreifend – unter *modernisierungstheoretischen* Gesichtspunkten analysieren und zueinander in Beziehung setzen.

#### Literatur:

*Werner Lenz* (Hrsg.): *Modernisierung der Erwachsenenbildung*. Wien-Köln-Weimar 1994.

*Hans van der Loo, Willem van Reijen*: *Modernisierung. Projekt und Paradox*. München 1992.

## Modernisierungstheoretischer Exkurs

Die Modernisierungstheorie, wie sie unter anderen von den beiden Niederländischen Sozialwissenschaftlern *Hans van der Loo* und *Willem van Reijen* formuliert und von einer Reihe von Erwachsenenbildungswissenschaftler/innen rezipiert wurde, bietet sich als ein übergreifender Theorieansatz an. Für die Modernisierungstheorie spricht, dass mit ihr auch die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Moderne – die Erwachsenenbildung ist ei-

---

<sup>3</sup> Vgl. *Jochen Kade, Dieter Nittel, Wolfgang Seitter* unter Mitarbeit von *Birte Egloff*: *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. (= Grundriß der Pädagogik, Bd. 11. Hrsg. v. *Dieter Baacke*), Stuttgart 1999. *Wilhelm Filla*: *Erwachsenenbildung in Europa*. Wien 2009.

nes ihrer „Produkte“ und zugleich eine ihrer Grundlagen - bis in die Gegenwart analysiert werden kann. (Die Modernisierungstheorie ist aber nur *eine* Theorie.)

### Elemente der Moderne sind:

- Ihr zutiefst *urbaner* Charakter. Moderne und Modernisierung sind ihrerseits allgemeiner Ausdruck der zunehmenden Urbanisierung Europas und zugleich eine ihrer Ursachen. (Der französische Soziologe Henri Lefèbvre diagnostiziert sogar in der „vollständigen Verstädterung der Gesellschaft“ den Grundzug der sozialen Entwicklung bis heute, in der Kontinuitäten ebenso wie Diskontinuitäten auftreten und miteinander in Beziehung geraten.)
- Dem urbanen Charakter der Moderne entsprach und entspricht auf der individuellen Ebene auch der urbane *Intellektuelle* als Ideologie-prägender sozialer Typ, der
- rationalistisch ebenso sein konnte, wie – besonders im Wien des Fin de Siècle – irrational, neuromantisch und „dekadent“.

Werner Lenz führt, gestützt auf einschlägige Literatur, geschichtsmächtig gewordene Elemente der Moderne an, die „Neuzeit“ konstituieren:<sup>4</sup>

- die Erfahrungswelt wird *dynamisiert* und „verzeitlicht“;
- die Zukunft wird *geplant*, erweist sich jedoch als offen – die Wege der Geschichte sind nicht vorhersehbar;
- durch die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ wird das Weltgeschehen *pluralistisch* differenziert;
- *Traditionen* lassen sich immer schwerer mit den notwendigen *Innovationen* vermitteln;
- die ökonomischen und politischen Prozesse des Wandels scheinen sich mit zunehmender *Beschleunigung* zu vollziehen.

Konkret schlagen sich diese Entwicklungen in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen nieder, die sich eindeutig - empirisch wie theoretisch – feststellen lassen. Nach Lenz grenzen sich moderne Gesellschaften von traditionellen ab durch:

- den Rückgang des landwirtschaftlichen Sektors und die Zunahme von Technik, Industrie und Dienstleistungen (aktuell kommt noch der rasch wachsende Kommunikationssektor hinzu);
- die höhere soziale Mobilität und geringere Statuszuweisung aufgrund von Herkunft und Abstammung;
- die Betonung persönlicher Leistung und individueller Fähigkeiten, die soziale Zuordnung durch Geburt überwinden;

<sup>4</sup> Vgl. Werner Lenz: Modernisierung von Gesellschaft und Bildung. In: ders. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien-Köln-Weimar 1994, S. 12.

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.



- die abnehmende soziale Kontrolle der Individuen, denen wiederum mehr Entscheidungen überantwortet werden;
- die Zunahme von Wahlmöglichkeiten für das Individuum in einem sich erweiternden Feld von Alternativen. (Schlagwort: „Optionengesellschaft“)

*Van der Loo* und *Van Reijen* haben den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess unter vier analytischen Leitkategorien zu erfassen versucht, die sie mit den theoretischen Konzepten **Differenzierung**, **Rationalisierung**, **Individualisierung** und **Domestizierung** benennen.

Den komplexen und in sich widersprüchlichen gesellschaftlichen Modernisierungsprozess definieren die beiden Niederländischen Soziologen im Sinne einer Arbeitshypothese:

*„Modernisierung verweist auf einen Komplex miteinander zusammenhängender struktureller, kultureller, psychischer und physischer Veränderungen, der sich in den vergangenen Jahrhunderten herauskristallisiert und damit die Welt, in der wir augenblicklich leben, geformt hat und noch immer in eine bestimmte Richtung lenkt.“*<sup>5</sup>

*Elke Gruber* fügt den erwähnten vier Leitkategorien noch zwei weitere hinzu: **Flexibilisierung** und **Globalisierung**.<sup>6</sup>

Damit sind die Auswirkungen und die – tendenzielle – Globalisierung des Modernisierungsprozesses angesprochen, für den der deutsche Soziologe *Max Weber* in seiner Religionssoziologie, aber auch in anderen Schriften, die einprägsame Formel „*Entzauberung der Welt*“ formuliert hat.<sup>7</sup>

Zugrunde liegen der Modernisierung als Prozess und der Moderne als gesellschaftliche Entwicklungsstufe die Arbeitsgesellschaft, die erst ihre Finanzierung ermöglicht, sowie die Interessen des Kapitals. *Karl Marx* und *Friedrich Engels* haben dafür in ihrem „Manifest der Kommunistischen Partei“ die berühmten, voraussehenden Sätze gefunden:

*„Die Bourgeoisie reißt durch die rasche Verbesserung aller Produktionsinstrumente, durch die unendlich erleichterten Kommunikationen alle, auch die barbarischsten Nationen in die Zivilisation. Die wohlfeilen Preise ihrer Waren sind die schwere Artillerie, mit der sie alle chinesischen Mauern in den Grund schießt, mit der sie den hartnäckigsten Fremdenhaß der Barbaren zur Kapitulation zwingt. Sie zwingt alle Nationen, die Produktionsweise der Bourgeoisie sich anzueignen, wenn sie nicht zugrunde gehen wollen; sie zwingt sie, die sogenannte Zivilisation bei sich selbst einzuführen, d. h. Bourgeois zu werden. Mit einem Wort, sie schafft sich eine Welt nach ihrem eigenen Bilde.“*<sup>8</sup>

<sup>5</sup> *Hans van der Loo, Willem van Reijen*: Modernisierung. Projekt und Paradox. München 1992, S. 11.

<sup>6</sup> Vgl. *Elke Gruber*: Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. (= Bildung und gesellschaftliche Entwicklung, Bd. 4. Hrsg. v. *Werner Lenz*), Innsbruck-Wien-München 2001, S. 72-96.

<sup>7</sup> Vgl. *Max Weber*: Schriften zur Soziologie. Stuttgart 1995, S. 348.

<sup>8</sup> *Karl Marx, Friedrich Engels*: Manifest der Kommunistischen Partei (1948). Eine moderne Edition. Mit einer Einleitung von *Erich Hobsbawm*: Hamburg-Berlin 1999, S. 48 f.; Weiters: *Karl Marx, Friedrich Engels*: Manifest der Kommunistischen Partei (1848). In: MEW Bd. 4, Berlin 1983, S. 466.  
*Wilhelm Filla*: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

In Gestalt des modernen Proletariats schafft sich die Bourgeoisie nach *Marx* und *Engels* auch die eigenen Totengräber, oder, wie man aus heutiger Sicht vielleicht sagen wird können, jene Reformkraft, die den Kapitalismus zwar nicht überwindet, aber verändert. Gegenwärtig sind die von *Marx* und *Engels* gemeinten Kräfte der gesellschaftlichen Veränderungen weltweit eher in der Defensive, jedenfalls nicht – wie das etwa in den 1970er Jahren noch der Fall war – im Vormarsch. Das hängt mit der Globalisierung der Märkte zusammen, wobei Globalisierung eine Entwicklung darstellt, die bereits von den Autoren des „Kommunistischen Manifests“ in der ihnen eigenen Mischung von wissenschaftlicher Analyse und agitatorischer Sprache 1848 auf den Begriff gebracht wurde:

*„Das Bedürfnis nach einem stets ausgedehnteren Absatz für ihre Produkte jagt die Bourgeoisie über die ganze Erdkugel. Überall muss sie sich einnisten, über anbauen, überall Vebindungen herstellen.*

*Die Bourgeoisie hat durch ihre Exploitation des Weltmarkts die Produktion und Konsumtion aller Länder kosmopolitisch gestaltet. Sie hat zum großen Bedauern der Reaktionäre den nationalen Boden der Industrie unter den Füßen weggezogen. Die uralten nationalen Industrien sind vernichtet worden und werden noch täglich vernichtet. Sie werden verdrängt durch neue Industrien, deren Einführung eine Lebensfrage für alle zivilisierten Nationen wird, durch Industrien, die nicht mehr einheimische Rohstoffe, sondern den entlegensten Zonen angehörige Rohstoffe verarbeiten und deren Fabrikate nicht nur im Lande selbst, sondern in allen Weltteilen zugleich verbraucht werden. An die Stelle der alten, durch Landeserzeugnisse befriedigten Bedürfnisse treten neue, welche die Produkte der entferntesten Länder und Klimate zu ihrer Befriedigung erheischen. An die Stelle der alten lokalen und nationalen Selbstgenügsamkeit und Abgeschlossenheit tritt ein allseitiger Verkehr, eine allseitige Abhängigkeit der Nationen voneinander. Und wie in der materiellen, so auch in der geistigen Produktion. Die geistigen Erzeugnisse der einzelnen Nationen werden Gemeingut. Die nationale Einseitigkeit und Beschränkung wird mehr und mehr unmöglich, und aus den vielen nationalen und lokalen Literaturen bildet sich eine Weltliteratur.“<sup>9</sup>*

Die Moderne ist jedoch noch durch eine sich ständig weiterentwickelnde Kraft gekennzeichnet, die längst zu einer Produktivkraft wurde: die Wissenschaft und ihre Anwendung, weit über den begrenzten Kreis der Wissenschaft hinaus.<sup>10</sup> Ob diese Entwicklung allerdings den Epochenbegriff „Wissenschaftsgesellschaft“ begründen kann ist umstritten.<sup>11</sup>

Unumstritten ist dagegen, dass die hier skizzierten Modernisierungsprozesse und die kulturellen, wissenschaftlichen und ökonomischen Erfordernisse der Moderne neben vielem anderen eines erforderlich gemacht haben: Bildung über den Kreis der Gebildeten und Privilegierten hinaus – Volksbildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung und in der Gegenwart **lebenslanges Lernen**. Letzteres ist in der Fachliteratur allerdings keineswegs so unbestritten wie es die inflationäre Verwendung dieses Konzeptes Glauben machen möchte.

### **(Kritische) neuere Literatur:**

*Daniela Holzer: Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. (= Arbeit-Bildung-Weiterbildung, hrsg. v. Werner Lenz. Bd. 3), Wien 2004*

*Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006.*

<sup>9</sup>) *Karl Marx, Friedrich Engels, a. a. O., S. 48 bzw. S. 465 f.*

<sup>10</sup> Vgl. *Rolf Kreibich: Die Wissenschaftsgesellschaft. Frankfurt am Main 1986; Nico Stehr: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissenschaftsgesellschaften. Frankfurt am Main 1994.*

<sup>11</sup> Vgl. *Elke Gruber, a. a. O. Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.*

## 4) Terminologische Probleme

Ein nicht zu unterschätzendes, aber mit einiger Sorgfalt zu überwindendes Hindernis für die Beschäftigung mit der internationalen Dimension der Erwachsenenbildung liegt – wie bereits angeführt – in den erheblichen terminologischen Problemen, die damit verbunden sind. Gleiches wird vielfach mit unterschiedlichen Begriffen belegt und unterschiedliche Begriffe bezeichnen Gleiches. Für manches, das im Deutschen mit Begriffen belegt wird, gibt es in anderen Sprachen kein adäquates Wort. Das gilt beispielsweise für den Zentralbegriff Bildung, der ein spezifischer Begriff im deutschen Sprachgebiet ist und im Englischen kein entsprechendes begriffliches Pendant hat.

### Literatur:

*Georg Bollenbeck*: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main-Leipzig 1994.

## 5) Datenmangel

Zu den gravierendsten Problemen für die internationale Erwachsenenbildungsforschung zählt der Datenmangel. Das gilt insbesondere für die in allen Ländern sehr unterschiedlichen Bildungsformen, die Bildungsinhalten und die ebenfalls in nahezu allen europäischen Ländern sehr differenzierten Institutionen-Gefüge der Erwachsenenbildung.

Der Datenmangel lässt sich, so eine Annahme, nur durch entsprechende Vorgaben und den Einsatz von finanziellen Mitteln für Erhebungen durch die Europäische Union und ihre Bildungs- und Förderungspolitik abbauen. In den letzten Jahren sind auf diesem Gebiet – mit Schwerpunkt beruflicher Bildung – eine Reihe von Initiativen gesetzt worden, die auch zu entsprechenden Überblicksergebnissen bei Teilnahmestatistiken geführt haben.

### Literatur:

*Uwe Grünewald, Dick Moraal, Gudrun Schönfeld* (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bonn 2003.

*Jörg Markowitsch, Peter Strobl* (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien 2005.

Der Datenmangel betrifft aber besonders den Bereich der vergleichenden **Finanzierungsforschung**, obwohl es in den letzten Jahren – erstmals - Impulse durch die OECD gegeben hat, die Finanzierung der nationalen Bildungssysteme und damit auch die Erwachsenenbildung, für die OECD Ländern ansatzweise zu vergleichen.

Die Länder übergreifende Finanzierungsforschung ist gerade im Bereich der Erwachsenenbildung besonders schwierig, weil es sich in den meisten Ländern um komplexe **Mischfinanzierungen** – durch Staat, Länder, Gemeinden, Körperschaften öffentlichen Rechts, zivilgesellschaftliche Einrichtungen, Betriebe, Mäzene und Sponsoren sowie die Teilnehmer/innen – handelt, die zumeist nicht einmal auf nationaler Ebene *umfassend* erhoben und dokumentiert sind.

Besonders bei der Erfassung von Finanzierungssystemen hat man es überdies in allen Bereichen und auf allen Ebenen aus unterschiedlichen Motiven heraus mit Verschleierungs- und Abschottungstendenzen zu tun – wer lässt sich gerne in seine Karten schauen? Das gegentei-

lige Phänomen ist die politische Instrumentalisierung von Daten, die gleichfalls nicht im Interesse objektiver Erhebungen steht.

Ein Problem liegt überdies darin, dass Studien im öffentlichen Auftrag von den Auftraggebern vielfach schubladisiert und nicht im Hinblick auf breite Diskussionen und daraus zu ziehende Konsequenzen veröffentlicht werden. Ein Beispiel aus Deutschland ist der „Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens. Der Weg in die Zukunft“. 28. Juli 2004. Der Bericht wurde zwar ins Internet gestellt, aber nicht als Buch publiziert und nicht zur Grundlage für bildungspolitische Maßnahmen gemacht, obwohl er ursprünglich dafür gedacht wurde.

Ein weiterer Bereich, für den in den meisten europäischen Ländern keine verlässlichen empirischen Daten vorliegen, so dass systematische und methodisch fundierte Vergleiche nicht möglich sind, ist die **formale (Vor-)Bildung** der Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung.

Die formale Bildung ist jedoch nach allen empirischen Erkenntnissen der stärkste Beeinflussungsfaktor für das Weiterbildungsverhalten und die Einstellungen dazu. Als generelle These lässt sich feststellen, je höher die formale Bildung ist, desto ausgeprägter ist die Weiterbildungsbereitschaft und die tatsächlichen Weiterbildungsaktivitäten. Dieser Zusammenhang ist aus zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen bekannt, aber nicht aus Teilnahmestatistiken von Weiterbildungseinrichtungen. (Wer lässt sich beim Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung nach seiner formalen Bildung befragen?)

Gravierend erweist sich der Mangel an europaweiten Überblicksstudien zur **rechtlichen Fundierung** der Erwachsenenbildung. Hier sind extreme Unterschiede zwischen den Ländern bekannt, aber noch nie auch nur ansatzweise systematisch untersucht, dokumentiert und in ihren gesellschaftlichen Ursachen dargestellt worden.

Für Österreich hat vor einigen Jahren ein Sozialwissenschaftler auf einer vom „Bildungsministerium“ veranstalteten Tagung – unwidersprochen – das Bonmot geprägt, dass wir uns im Hinblick auf das wissenschaftlich-empirische Wissen über Erwachsenenbildung **auf einem Blindflug im Nebel befinden**. Damit wurde eine treffende Zusammenfassung der aktuellen Forschungslage geliefert, die sich allerdings allmählich zu bessern beginnt. Nicht zuletzt dank der Initiativen der europäischen Bildungspolitik.

## 6) Fehlen von Mehr- und Viel-Länder-Vergleichen

Zumindest in der deutschsprachigen Fachliteratur sind Ländervergleiche „Mangelware“. Zur Gänze fehlen jedoch Vergleichsstudien, in die mehr als **drei Länder** mit ihrem Gefüge von Erwachsenenbildung und nicht bloß einzelnen Aspekten wie etwa Learning Centres **einbezogen** sind, wobei es sich bei den vorhandenen Vergleichen ohnehin zumeist nur um benachbarte Länder handelt. Erforderlich wären aber differenzierte und methodisch fundierte Vergleiche auch zwischen geografisch weiter auseinander liegenden, aber aufgrund ihrer Größenverhältnisse vergleichbaren Ländern: zum Beispiel Österreich – Schweiz – Finnland – Irland – Bulgarien.

Seit den neunziger Jahren erscheinen jedoch zunehmend Publikationen, die Erwachsenenbildung in grenzüberschreitenden Regionen zum Gegenstand haben. Ländervergleiche sind das aber nicht.

Geht man nicht von einem strengen Vergleichsbegriff aus, dann lassen sich eine Reihe von Publikationen anführen, in denen die Erwachsenenbildung verschiedener Länder nebeneinander dargestellt werden, ohne sie miteinander auf der Basis von Vergleichskategorien in Beziehung zu setzen.

### **Literatur:**

*Rainer Brödel* (Hrsg.): Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Münster-New York-München-Berlin 2000.

*Wilhelm Filla, Elke Gruber, Jurij Jug* (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Aufklärung. (= VÖV-Publikationen 12), Wien 1996.

Dies. (Hrsg.): Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. (= VÖV-Publikationen 14), Innsbruck 1998.

Dies. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit. (= VÖV-Publikationen 15), Innsbruck-Wien 1999.

Dies. (Hrsg.): Von Zeitenwende zu Zeitenwende. (= VÖV-Publikationen 17), Innsbruck-Wien-München-Bozen 2002.

*Martha Friedenthal-Haase* (ed.): Personality and Biography in the History of Adult Education. Vol. I: General, Comparative, and Synthetic Studies; Vol. II: Biographies of Adult Educators from Five Continents. (= Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy. Ed. by *Franz Pöggeler*, Vol. 38), Frankfurt am Main-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien 1998.

*Heribert Hinzen*: Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit. (= Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 25), Bonn 2000.

**Alfred Lang, Nicole Ehlers, Lenny van Kempen (Hrsg.): Bildung über Grenzen. Erwachsenenbildung in europäischen Grenzregionen. Eisenstadt 2005.**

*Walter Leirman, Franz Pöggeler* (Hrsg.): Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Bestandsaufnahme und Vergleich. (= Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 5, hrsg. v. *Franz Pöggeler*), Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1979.

*Horst Siebert*: Erwachsenenbildung im deutsch-österreichischen Vergleich. In: *Michael Schratz, Werner Lenz* (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zu Theorie und Praxis. (= Internationale Erwachsenenbildung, Bd. 5), Hohengehren 1995, S. 11-15.

Diese Studie wird mit einem in Schlagworten formulierten „Sieben-Länder-Vergleich“ abgeschlossen, der neben der österreichischen Erwachsenenbildung die von Deutschland, Finnland, der Schweiz, Slowenien, Südtirol und Ungarn einbezieht.

Eine jüngst, nämlich Ende 2007 erschienene Vergleichsstudie, die auf einer an der Universität Flensburg angenommenen Dissertation beruht, macht Forschungsprobleme ebenso deutlich wie die punktuell bereits sehr elaborierte Forschungspraxis.

Zur historischen Dimension der Erwachsenenbildung in Europa ist 2007 in einem deutschen Verlag (Peter Lang) eine an der Universität Cambridge erarbeitete Studie erschienen, die wesentliche Aspekte der Geschichte der europäischen Volks- und Erwachsenenbildung zwischen 1848 und 1939 zum Gegenstand hat.

### **Literatur:**

*Silke Schreiber-Barsch*: Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld 2007.

*Tom Steele*: Knowledge is power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939. Oxford-Bern-Berlin-Bruxelles-Frankfurt am Main-New York-Wien 2007.

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

## 7) Mangel an nationalen Überblicksstudien

Für viele Länder fehlen Überblicksstudien über die Erwachsenenbildung, die die Bezeichnung „Studie“, mit der ein wissenschaftlicher Anspruch verknüpft ist, verdienen. Für die deutsche Erwachsenenbildung in ihrer Gesamtheit sind erst in den letzten Jahren umfassende Studien veröffentlicht worden.

Allein das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) sowie das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV), nunmehr dvv International, veröffentlichen Ländermonografien, die sehr informativ sind, aber nicht den Anspruch auf – im strengen Sinn - wissenschaftliche Analyse erheben.

Für Österreich gibt es die bereits angeführte Überblicksmonografie von *Werner Lenz*, die 2005 in einer aktualisierten Form in zweiter Auflage veröffentlicht wurde und den gleichfalls angeführten, nicht in Buchform veröffentlichten „Länderhintergrundbericht“ für die OECD von *Schlögl* und *Schneeberger*. (Vgl. oben)

### Weitere exemplarisch ausgewählte Literatur:

Erwachsenenbildung in Österreich – Ein Überblick. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abtlg. Erwachsenenbildung. Wien 1999. (Vergriffen)

*Peter Faulstich, Christine Zeuner*: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. (= Basistexte Erziehungswissenschaft, hrsg. v. *Marianne Horstkemper, Klaus-Jürgen Tillmann*), Weinheim-München 1999.

*Josef Olbrich* (unter Mitarbeit von *Horst Siebert*): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen 2001.

Eine Problematik aller Länderüberblicke resultiert daraus, dass der jeweils aktuelle Stand an Praxis der Erwachsenenbildung, ihrer institutionellen Struktur und ihrer gesetzlichen Grundlagen, vielfach immer rascher überholt ist. In manchen Fällen treten bereits nennenswerte Änderungen zwischen der Fertigstellung einer Studie und ihrer Publikation ein. Das ist besonders bei Länder-Studien zur Erwachsenenbildung in Staaten ein Problem, über die und deren Erwachsenenbildung wenig bekannt ist.

## 8) Schwierige Vergleichbarkeit vorhandener Studien

Selbst die relativ wenigen Vergleichsstudien und Ländermonografien sind vielfach so abgefasst, dass sie nur schwer beziehungsweise nur grob miteinander vergleichbar sind oder zumindest Vergleiche erschweren. Das gilt selbst für Ländermonografien, die aus „einem Haus“ wie dem DIE oder dvv International kommen.

## 9) Vermeintliche Relevanzdefizite internationaler (vergleichender) Forschung

Die vorhandenen und hier demonstrativ aufgelisteten Probleme bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der internationalen Dimension der Erwachsenenbildung und einer Länder übergreifenden Vergleichbarkeit sind eine Ursache für die – gemessen an ihrer objektiven Bedeutung – geringen Beschäftigung mit dieser Thematik. Der andere Grund liegt darin, dass die in nahezu ganz Europa primär lokal und regional organisierte Erwachsenenbildung,

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

*relativ* wenig Wert auf internationale Studien legt. Es wird ihnen unter vorrangig praktischen Gesichtspunkten eine geringe Relevanz attestiert. Auch innerhalb der scientific community haben – derzeit noch – national ausgerichtete Arbeiten mehr Reputation als transnationale. Im Zuge der realen Europäisierung der Erwachsenenbildung wird dieses Relevanzdefizit vermutlich in absehbarer Zeit mehr und mehr an Bedeutung verlieren und sich möglicherweise in das Gegenteil verkehren. „Europäisierung“ ist in diesem Kontext in einem doppelten Sinn zu verstehen:

- zunehmende *europaweite Kooperationen* in der Erwachsenenbildung und als Ursache und zugleich als Folge davon eine
- zunehmende *europäische Weiterbildungspolitik*, die wachsende Anforderungen an die nationale Weiterbildungspolitik stellt.

## 10) Sprachenprobleme

Grundsätzlich gibt es nicht nur die Problematik der europaweit gesehen sehr unterschiedlichen Fachterminologie, sondern vor allem die Problematik der „kleineren europäischen Sprachen“, die die Kenntnisnahme von – neben der jeweiligen Landessprache – nicht in Englisch publizierten oder in das Internet gestellten Studien, Materialien und Dokumente zur Erwachsenenbildung auf der Basis der vorhandenen Ressourcen erschwert bis unmöglich macht. Das gilt, um Beispiele anzuführen, für die Rezeption der finnischen oder isländischen Erwachsenenbildung ebenso wie für die Rezeption der Bemühungen zum Aufbau einer Erwachsenenbildung in Albanien, Bosnien und Mazedonien. Professionelle Übersetzungstätigkeit ist sehr kostenaufwendig, und im Kontext von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung vielfach nicht leistbar. Dazu kommt die auch nur sehr schwierige *Wahrnehmung* der Erwachsenenbildung in außereuropäischen Ländern, wenn sie über Kurzinformationen im Internet hinausgehen und auf Primärmaterial und – wegen des kulturellen Hintergrunds - Publikationen in der jeweiligen Landessprache beruhen soll.

Die Auseinandersetzung mit der Internationalisierung der Erwachsenenbildung hat jedoch seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts objektiv gänzlich andere und günstigere Voraussetzungen als noch vor zwei Jahrzehnten:

- die Zahl der einschlägigen Publikationen nimmt zu,
- die Europäische Union und die OECD publizieren Länder übergreifende Vergleichsstudien und regen zu transnationalen Vergleichen der Erwachsenenbildung an,
- mit dem Internet besteht ein Medium, dem sich – weit über publizierte Studien hinausgehend – viel an Information zur Erwachsenenbildung im internationalen Zusammenhang entnehmen lässt, wobei es allerdings Einordnungs-, Überprüfungs- und Bewertungsprobleme gibt, die nicht zu unterschätzen sind.

## V. Internationalisierung steht bereits am Beginn moderner Volksbildung

Am Beginn der modernen Volksbildung, wie sie sich in Zentraleuropa im dritten Drittel des 19. Jahrhunderts konstituierte, standen konkrete institutionelle Internationalisierungsschritte, die als **interkultureller Institutionen-Transfer** beschrieben werden können. Im Wesentlichen ging es dabei um drei Institutionen:

- die aus England kommende „**University Extension**“, die sich als Universitätsausdehnung in Form der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ in Österreich ab 1895 etablieren konnte,
- den Transfer der zuerst unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen entstandenen **Volkshochschulen** nach Österreich und in andere Länder, wobei dieser Transfer auch zu einer grundlegenden Transformation der Volkshochschule als Institution geführt hat,
- die Übernahme der 1888 erstmals in Berlin geschaffenen **Urania**, die sich zunächst in besonderer Form der Popularisierung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Entdeckungen annahm, nach Wien und in viele andere Länder.

Wenn hier von „**moderner Volksbildung**“ die Rede ist, dann lassen sich darunter **im Unterschied zu vormodernen** Formen und Einrichtungen der Volksbildung unter anderem verstehen:

- eine *Kontinuität* im Bildungsangebot über größere Zeiträume hinweg,
- die *Institutionalisierung* der Bildungstätigkeit, vornehmlich in der rechtlichen Form von Vereinen,
- die *Unabhängigkeit* der Bildungstätigkeit von Einzelpersonen (bei *Adalbert Stifter* und *Ignaz Brühl* waren die Pläne und Aktivitäten noch ausschließlich an die Person gebunden, ebenso vorher bei *Alexander von Humboldt* in Berlin),
- die Durchsetzung *länger dauernder, geplanter Veranstaltungen*, vornehmlich in der Form des Kurses,
- die Hinführung zu *Selbststudium* und *Eigenaktivitäten* als Ziel der Bildungstätigkeit,
- die Zunahme *grenzüberschreitender Aktivitäten* und die Bildung *grenzüberschreitender Institutionen*,
- der Bau *eigener Häuser* für die Volksbildungstätigkeit,
- die *Reflexion* und *Dokumentation* der Bildungstätigkeit und ihre allmähliche *wissenschaftliche Fundierung*,
- der Aufbau einer *Bildungsinfrastruktur* in Form von Bibliotheken zur Unterstützung der Bildungsarbeit, Labors und so weiter,
- die Anregung von noch nicht so genannten Maßnahmen zur Sicherung und Entwicklung der *Qualität* der Bildungstätigkeit.

Der Unterschied zwischen vormoderner und moderner Volksbildung ist nicht trennscharf. Der Übergang verlief in den meisten Ländern fließend und als Prozess.



## A) University Extension

Das Mutterland der University Extension, der **Universitätsausdehnung**, war England. **Drei Faktoren** spielten für die Entstehung dieser neuen Bildungseinrichtung, die zu einer internationalen Bildungsbewegung wurde, eine entscheidende Rolle:

- *Hochschulinterne Reformbestrebungen*, zumal es in England um die Mitte des 19. Jahrhunderts nur die beiden ebenso traditionsreichen wie reformbedürftigen, in ihrer Konservativität erstarrten und auf gesellschaftlich Privilegierte hin ausgerichteten Universitäten *Cambridge* und *Oxford* sowie zwei weitere Colleges mit geringer Reputation gab.
- Anforderungen, die aus der *weiblichen Emanzipationsbewegung* und später auch aus der *Arbeiterbewegung* kamen und
- das Engagement und die Kompetenz eines *jungen pionierhaften Wissenschaftlers* mit der erforderlichen hohen Organisationskapazität: *James Stuart*. Ihm folgten weitere Pioniere.

Am Beispiel der University Extension lassen sich allgemein **drei Faktoren** herausarbeiten, die für die Entstehung und Verbreitung neuer Volksbildungs- und später Erwachsenenbildungsinstitutionen maßgeblich waren:

- ein *gesellschaftlicher* Reform- oder Innovationsbedarf,
- Anforderungen *gesellschaftlicher Bewegungen* und Kräfte (beides **objektive Voraussetzungen**),
- kreative **Pioniere** mit hoher Organisationskapazität (**subjektive Voraussetzungen**).

Dieses Faktorenmodell trifft für viele spätere institutionelle Innovationen bis in die unmittelbare Gegenwart zu – von unterschiedlichen Facetten im Detail abgesehen. Ein konkretes Beispiel aus der Gegenwart ist die Aktion „University meets public“, bei der die Wiener Volkshochschulen mit den Universitäten in der Stadt kooperieren, wobei die Gemeinde Wien als (Mit-)Finanzier der Aktion auftritt.

## Entstehungsgeschichte der University Extension in England

Einer königlichen Untersuchungskommission, die 1850 die Universität Oxford prüfte, wurde der Vorschlag unterbreitet, Lehrstühle und Dozenturen in den größeren Industriestädten zu gründen. Begründet wurde dies mit der Einsicht, dass es unmöglich sei, die bildungsbedürftigen Massen zur Universität zu bringen, es aber möglich sein müsste, die Universität zu ihnen zu bringen. *W. Sewell* hat bereits 1850 in Vorschlägen für eine künftige Universitätsausdehnung den klassisch gewordenen Ausspruch getan:

*„Though it may be impossible to bring the masses requiring education to the University, may in not be possible to carry the University to them?“* (zit. n. Wörmann, S. 49)

Auch von christlich-sozialistischer Seite wurden in der Mitte des 19. Jahrhunderts ähnliche Forderungen erhoben. So war 1850 im „Christian Socialist“ zu lesen:

„Wir sind uns wohl alle einig, daß unsere Universitäten auch tatsächlich universal sein sollen und nicht nur dem Namen nach; daß sie aufhören müssen, einer oder zwei bevorrechteten Klassen vorbehalten zu sein.“ (zit. n. Wörmann, S. 46)

Überlegungen dieser Art hätten allein nicht ausgereicht, um mit der University Extension eine der bedeutendsten Initiativen in der Geschichte der internationalen Volks- und Erwachsenenbildung zu starten. Dazu mussten artikulierte Interessen und Bedürfnisse gesellschaftlicher Gruppen kommen und dazu musste es Pioniere geben, die in der Lage waren, Bildungskonzepte in die Realität umzusetzen.

Mit der Universitätsausdehnung war ursprünglich *zweierlei gemeint*. Zunächst einmal ganz unspezifisch universitäre Erwachsenenbildung im Sinn einer Öffnung der Universität für mehr Studierende. Darüber hinaus wurde unter „Universitätsausdehnung“ auch die innere Entwicklung der Universitäten verstanden, insbesondere die Einbeziehung neuer Wissenschaftsbereiche in Forschung und Lehre. Erst in der Folge wurde der extra-murale Aspekt der Universitätsausdehnung betont, das Überspringen der „Mauern“ der Universität mit universitären Bildungsangeboten.

## Literatur:

Lore Arthur: Erwachsenenbildung im Vereinigten Königreich. (= EB-Länderberichte des DIE), Frankfurt am Main 1994.

**Hans Altenhuber: Universitäre Volksbildung in Österreich 1895-1937. (= Publikationen zur Erwachsenenbildung, Bd. 1. Hrsg. v. Werner Lenz und Johann Dvorák), Wien 1995.**

Anthony Cooke: James Stuart and the Origins of English University Extension. In: *Martha Friedenthal-Haase* (ed.): *Personality and Biography in the History of Adult Education*. Vol. II: *Biographies of Adult Educators from Five Continents*. (= *Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology*, ed. by *Franz Pöggeler*. Vol. 38), Frankfurt am Main-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien 1998, S. 815-830.

Janet Coles: R. G. Moulton und die Universitätsausdehnung. Mit Feuer und Glauben. In: *Elisabeth Brugger, Rudolf Egger* (Hg.): *Querdenken. ErwachsenenbildnerInnen im 20. Jahrhundert*. Wien 1994, S. 132-144.

dies.: ‚With Fire and Faith‘: R. G. Moulton’s university extension mission to the United States. In: *Stuart Marriott, Barry J. Hake* (ed.): *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education. Essays on Popular and Higher Education since 1890*. (= *Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults*, Number 3), Leeds 1994, p. 52-69.

Helmut Engelbrecht: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien 1986, S. 348-351.

Ulrike Felt: Wissenschaft auf der Bühne der Öffentlichkeit. Die „alltägliche“ Popularisierung der Naturwissenschaften in Wien, 1900-1938. Habilitationsschrift für das Fach Wissenschaftsforschung an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Wien 1997, insbes. S. 1-40.

Final Report. Ministry of Reconstruction. Hrsg.: Adult Education Committee. London 1919.

Gottlieb Fritz: Das moderne Volksbildungswesen. Bücher- und Lesehallen, Volkshochschulen und verwandte Bildungseinrichtungen in den wichtigsten Kulturländern in ihrer Entwicklung seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Leipzig 1919. Darin siebentes Kapitel: Die Volkshochschul- und Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung in den Ländern deutscher Zunge. S. 80-98.

Joachim H. Knoll, Klaus Künzel (Hrsg.): Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. (= Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Hrsg. PAS des DVV), Braunschweig 1981.

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

*Klaus Künzel*: „Universitäts-Ausdehnung und Volkshochschul-Bewegung in England“ (1919) von Werner Picht. In: *Ralf Koerrenz, Elisabeth Meilhammer, Käthe Schneider* (Hg.): *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*. Jena 2007, S. 247-262.

*Elisabeth Meilhammer*: *Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1918.* (= Kölner Studien zur internationalen Erwachsenenbildung. Beihefte zum Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Hrsg. v. *Klaus Künzel*, Bd. 13), Köln-Weimar-Wien 2000, div. Stellen.

***Emil Reich*: Volkstümliche Universitätsbewegung. Vortrag gehalten bei den ethisch-sozialwissenschaftlichen Vortragskursen in Zürich im September 1896. In: ders.: *Leben und Dichtung. Aufsätze und Vorträge. Leipzig 1911, S. 112-137.***

*Günther Sandner*: *Engagierte Wissenschaft. Austromarxistische Kulturstudien und die Anfänge der britischen Cultural Studies.* (= Emigration-Exil-Kontinuität. Schriften zur zeitgeschichtlichen Kultur- und Wissenschaftsforschung, hrsg. v. *Friedrich Stadler*. Bd. 5), Wien-Berlin 2006.

*Erich Schäfer*: *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland.* Opladen 1988, S. 13-16.

*Michèle E. Schärer*: *Die Kooperation zwischen Arbeitern und Akademikern im Rahmen der Genfer Arbeiteruniversität (1892-1917).* In: *Spurensuche*. NF., 14. Jg., Heft 1-4, S. 36-48.

*Kurt Schmid*: *Die Entwicklung der Universitätsausdehnung in England, den USA und Österreich.* In: *Neue Volksbildung*. 14. Jg., Heft 7/1963.

*Tom Steele*: *Knowledge is power. The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939.* Bern 2007.

*Christian Stifter*: *Wissen und Macht. Anmerkungen zur Rolle und Funktion der Akademisierung der „freien“ Volksbildung in Österreich um die Jahrhundertwende.* In: *Spurensuche*. NF., 9. Jg., Heft 1-2/1998, S. 4-28.

*Arthur K. Stock*: *Erwachsenenbildung in Großbritannien.* In: *Walter Leirmann, Franz Pöggeler* (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Bestandsaufnahme und Vergleich.* (= Handbuch der Erwachsenenbildung. Hrsg. v. *Franz Pöggeler*. Bd. 5), Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1979, S. 16 ff.

***Klaus Taschwer*: *Ende der Aufklärung? Die Entwicklung der volkstümlichen Universitätskurse in Wien zwischen 1818 und 1937.* In: *Spurensuche*. NF., 10. Jg., Heft 1-4/1999, S. 108-128.**

***Ders.*: *Universitätskrise und wissenschaftliche Volksbildung. Über die Lage der Wissenschaften in Wien um 1900 und ihre Wechselwirkung mit der Universitätsausdehnungsbewegung.* In: *Spurensuche*. NF., 12. Jg., Heft 1-4/2001, S. 4-23.**

***Heinrich-Wilhelm Wörmann*: *Zwischen Arbeiterbildung und Wissenschaftstransfer. Universitäre Erwachsenenbildung in England und Deutschland im Vergleich.* (= Edition Philosophie und Sozialwissenschaften, Bd. 5), Berlin 1985.**

Die entscheidenden und unmittelbaren Impulse für die englische University Extension gingen von einem Volksbildungspionier aus, dessen Name in Österreich, aber auch in anderen Ländern, heute nahezu unbekannt ist.

## **James Stuart**

Ein junger Privatdozent der Universität Cambridge, *James Stuart* (1843 bis 1913), ergriff die Initiative, gestützt auf bereits von ihm gemachte volksbildnerische Erfahrungen.

Wilhelm Filla: *Erwachsenenbildung in Europa.* Wien 2009.

*James Stuart* wurde am 2. Jänner 1843 in Balgonie, im Osten Schottlands, in eine Familie mit einer radikalen und sozial aktiven Tradition geboren, in der Bildung einen hohen Stellenwert genoss. 1862 kam er an das Trinity College, Cambridge, zu einer Zeit, in der sich die Universität in beträchtlichem Wandel befand. 1866, er wurde bereits in Mathematik graduiert und Assistent, brachte er den Entwurf für eine erweiterte universitäre Ausbildung in England an die Öffentlichkeit. Vorgesehen war eine Öffnung universitärer Vorlesungen auf Colleges hin und die Etablierung einer Art Wanderuniversität, deren Professoren in den großen Städten tätig sind. Damit war *Stuart* nicht der erste, der solche Vorschläge machte, aber der erste, der damit den Weg in die Praxis fand. So etwas wie die „University Extension“ lag also in England und Schottland in den Jugendjahren Stuarts in der „gesellschaftlichen Luft“

1867, also mit 24 Jahren, unternahm *Stuart* auf Einladung des „*North of England Council for promoting the Higher Education of Woman*“ (Verein für höhere Frauenbildung) volkstümliche Vortragsreisen. Auf Ersuchen dieses Vereins, Vorträge über die Kunst des Lehrens zu halten, schlug er vor, **die Kunst des Lehrens in Modellvorstellungen zu demonstrieren**. Im Herbst dieses Jahres hielt er dann volkstümliche Vorträge über Astronomie an acht Abenden - ein Abend pro Woche - in den mittelenglischen Städten Manchester, Liverpool, Sheffield und Leeds. Aufgrund seines großen didaktischen Geschicks hatten seine Vorträge von Beginn an einen durchschlagenden Publikumserfolg.

Als immer mehr Vortragswünsche von Frauenorganisationen und später auch Arbeitervereinigungen an ihn herangetragen wurden, konnte *Stuart* dem nicht mehr entsprechen und er schlug daher eine ständige Einrichtung zur Organisation solcher Vorträge vor. Die dafür am besten geeignete Institution schien ihm die Universität zu sein.

Am **23. November 1871** stellte *Stuart* an die Universität Cambridge den Antrag, volkstümliche Hochschulkurse in ihren Lehrplan aufzunehmen und sie darüber hinaus **als eine wesentliche Aufgabe der Universität anzusehen**. In einer Denkschrift führte *Stuart* dafür Argumente an, die teilweise *sehr heutig* klingen. Es sei eine Pflicht, dem Bildungsbedürfnis weiter Kreise Befriedigung zu verschaffen und „daß irgendein solches System, das die Vorteile der Universität über das Land verbreiten will, nötig ist, um der Universität mit Rücksicht auf die Bildung des Landes diejenige Stellung zu erhalten, die sie bisher eingenommen hat, um ihrer Hand auch ferner jenen tiefgreifenden Einfluß zu sichern, den man ihr doch gewiß wünschen muß“. (Zit. n. Altenhuber, S. 24)

Die zusätzliche Legitimation der Universität war ebenso ein Motiv für ihre „Ausdehnung“ wie die Befriedigung außeruniversitärer Bildungsbedürfnisse durch die Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte, womit eine Demokratisierungsfunktion verbunden wurde. An der Wiege der Entwicklung stand aber, wie das in der Frühzeit der modernen Volksbildung häufig der Fall war, ein praktisch begabter **Bildungspionier**.

Pioniere sind in diesem Zusammenhang als Neuerer mit hoher Organisationskapazität und besonderen Ideen zu verstehen, die sie umzusetzen in der Lage sind. Es gibt auch theoretisch orientierte Bildungspioniere, für die Grundtvig das herausragendste Beispiel in der europäischen Volksbildungsgeschichte ist. (Näheres siehe unten.)

Ein von der Universität zur Prüfung der erstatteten Vorschläge eingesetzter Ausschuss wurde mit *Stuart* als Sekretär besetzt. Der Ausschuss gab dann eine positive Stellungnahme ab, so dass der akademische Senat der Universität Cambridge ein „**Syndicate for Local Lectures**“ einrichtete, das nach einer zweijährigen Erprobungszeit in eine feste Institution umgewandelt wurde.

Die Universität Cambridge beschloss mit dieser Vorgangsweise ihren Wirkungskreis über die traditionellen universitären **Mauern** hinaus auszudehnen, womit in der Geschichte der Volksbildung ein neues Kapitel begonnen hat. Mit dem „*Syndikat für örtliche Vorlesungen*“ war die **erste extramurale Abteilung gegründet** worden.

Damit wurde eine für Großbritannien charakteristische und noch in der Gegenwart anzutreffende Tradition der Volks- und Erwachsenenbildung grundgelegt, nämlich Aktivitäten der Universitäten auf diesem Gebiet, die vielfach Departments for Adult Education unterhalten. Die englische Open University ist ein weiteres, etwas anders gelagertes Beispiel.

## Weltweite Ausdehnung der University Extension

Im **Oktober 1973** fanden die ersten von der Universität Cambridge organisierten volkstümlichen Vortragskurse in Nottingham, Leicester und Derby statt. Das Interesse übertraf alle Erwartungen. Bereits im dritten Jahr der neuen Einrichtung stieg die Hörer/innenzahl der volkstümlichen Kurse der Universität Cambridge auf **17.000**. Bald folgten daher andere Universitäten dem Beispiel von Cambridge. **1876 London**, wo zunächst eine „Gesellschaft“ die Organisation übernahm, **1878** die Universität **Oxford** und **1886** die Universität **Manchester**.

Dabei handelte es sich um die **erste Ausdehnungsphase** der University Extension – noch allein auf englischem Boden. *Heinrich-Wilhelm Wörmann*, Autor einer tatsächlichen Vergleichsstudie zur universitären Erwachsenenbildung in England und Deutschland, weist auf eine – im Vergleich zu Deutschland, aber auch Österreich – englische Besonderheit hin, die den hohen Stellenwert der University Extension in ihrem Mutterland dokumentiert.

In England fiel das Entstehen neuer Universitäten und Colleges mit den Anfängen einer universitären Erwachsenenbildung zusammen. Das geht so weit, „daß das erste Engagement der Universitäten in der Erwachsenenbildung ein Teil des umfassenden Reform- und Expansionsprozesses der englischen Universitäten gegen Ende des 19. Jahrhunderts gewesen ist. Bei einer Reihe von Universitäts- bzw. Collegeneugründungen spielte die University Extension, vor allem der University of Cambridge, sogar eine Vorreiterrolle. Z. B. entsprangen das First College in Sheffield (1879) und das University College in Nottingham (1881) direkt den Erwachsenenbildungsbemühungen der University of Cambridge.“ (Wörmann, S. 50)

Der Historiker der österreichischen Universitätsausdehnung, *Hans Altenhuber*, charakterisiert inhaltlich und methodisch das englische Modell der University Extension, das zum Vorbild für die internationale Entwicklung wurde:

*„In der Regel dauerten die Kurse sechs bis zwölf Wochen, pro Woche gab es je einen Vortragsabend. Die Kurse fanden in drei Serien statt: von Herbst bis Weihnachten, von Anfang Jänner bis Ostern und nach Ostern bis Ende Mai oder Anfang Juni. Unterrichtsgegenstände waren Geschichte, Nationalökonomie, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften und Themen aus Literatur und Kunst. Von den im Studienjahr 1890/91 abgehaltenen Kursen der Universitäten Oxford, Cambridge und London (insgesamt 457) behandelten 191 Naturwissenschaften, 159 Geschichte und politische Wissenschaften und 104 Literatur-, Kunst- und Baugeschichte. Zur Einführung erhielten die Kursteilnehmer eine Inhaltsangabe in Form von gedruckten Leitsätzen (Syllabus). Jeder Kursabend bestand aus einem einstündigen Vortrag und der daran anschließenden, einstündigen Klasse. Die Klasse diente der Vertiefung des Stoffes durch Aussprache mit den Hörern und durch zusammenfassende Wiederholungen. Wer ein Zeugnis erwerben wollte, konnte am Ende eines Kurses eine Prüfung ablegen. Be-*  
 Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

*rechtigungen waren damit jedoch nicht verbunden. Da es keine staatlichen Subventionen gab (erst 1924 wurden solche gewährt), mußten die Kosten für die Kurse, insbesondere die Honorare der Universitätslehrer, von den Teilnehmern aufgebracht werden. Erst allmählich gaben Städte, Universitäten und Gewerkschaften Zuschüsse. Im Zuge der Weiterentwicklung der volkstümlichen Universitätskurse entstanden als neue Einrichtungen University Colleges (1880 in Nottingham, später auch in anderen Universitäten), Universitäts-Sommerkurse und eigene Wanderbibliotheken für die Hörer.“ (Altenhuber, S. 25)*

In einer **zweiten Ausdehnungsphase** fasste die Universitätsausdehnungsbewegung in **Schottland** und **Irland Fuß**, um danach ihren Siegeszug in große Teile der Welt anzutreten, zunächst in englischsprachige Länder: 1888 (oder 1890, dazu gibt es in der Literatur unterschiedliche Angaben; vgl. Altenhuber, S. 24 und Reich, S. 123) in **Australien**, 1890 in den **USA** und 1891 in **Kanada**.

Den Beginn mit Vorkursen machten in den USA 1890 Philadelphia, 1891 New York und 1892 Chicago. Um welche Ausmaße es sich bei den Teilnehmenden handelte, verdeutlichen einige Zahlen. 1892/93 wies Philadelphia 18.822, Chicago 24.822 und New York 3.667 Hörer/innen auf. (Vgl. Reich, S. 122) In Chicago wurde auch – zu dieser Zeit weltweit ziemlich einmalig – die Methode des brieflichen Unterrichts eingeführt. Dazu hielt der Wiener Volkspionier *Emil Reich* fest: „So anerkennenswert alle diese Bestrebungen sind, so verlangen gleichwohl auch in Amerika die Freunde der Sache Staatsunterstützung und Staatsaufsicht, um Scharlatanismus fernzuhalten und allen Bevölkerungsschichten gleichmäßig gerecht zu werden.“ (Reich, S. 123)

Für die zweite Ausdehnungsphase wird berichtet, dass die Universität Madras in „Britisch“-**Indien** trachtete, die neue Institution zu übernehmen, ebenso kam es zu solchen Aktivitäten am Kap der guten Hoffnung im **Süden Afrikas**.

Erst in der **dritten Ausdehnungsphase** gelangte die Universitätsausdehnungsbewegung auf den europäischen Kontinent, zunächst ab 1892 an Universitäten **Belgiens**. Den Beginn machte die Universität Gent, 1893 kam die Universität in Brüssel hinzu. Dazu kam noch die eben gegründete „freie“ Universität in Brüssel.

Die größte Bedeutung erlangte die Universitätsausdehnung auf dem Kontinent in Wien, wo nach einer ersten Initiative im Jahr 1893 die universitäre Einrichtung der „*Volkstümlichen Universitätsvorträge*“ 1895 an der **Universität Wien** ins Leben gerufen wurde, die bald nach Graz und Innsbruck übersprang und erst danach nach Deutschland kam, wo das Wiener Modell Vorbild wurde.

In Graz und Innsbruck erreichte die Universitätsausdehnung *auf Dauer gesehen* nicht die Bedeutung des Wiener Vorbilds und auch im Deutschen Reich entwickelte sich die Universitätsausdehnung quantitativ und qualitativ bescheidener als in Wien.

Von Wien ausgehend, fasste die Universitätsausdehnung in einer Reihe von Städten der Monarchie Fuß – insbesondere in Budapest und Prag.

## Albert Mansbridge verbindet Univesitätsausdehnung mit Arbeiterbildung

Entgegen den ursprünglichen Absichten gelang es in England nicht in größerem Ausmaß, mit der University Extension die Arbeiterklasse zu erreichen. Der Kreis der Besucher/innen setzte sich vornehmlich aus Frauen der Mittelschicht zusammen. Erst nach der Gründung des Arbeiterbildungsvereines **Worker's Educational Association** durch **Albert Mansbridge** (1876 bis 1952) im Jahr 1903 änderte sich dies.

Mit der Einrichtung gemeinsamer Ausschüsse zwischen den Universitäten und dem Arbeiterbildungsverein (*Joint Committees*) ab dem Jahre 1907 erhielt die Universitätsausdehnung in England sozial eine breitere Basis und methodisch eine neue Qualität in Form der dreijährigen Tutorial Classes.

*Mansbridge* gehört zu den aus der Geschichte der britischen Erwachsenenbildung besonders hervorstechenden Persönlichkeiten. *Elisabeth Meilhammer* von der Universität Jena nennt ihn in ihrer rezeptionsgeschichtlichen Arbeit über „Britische Vor-Bilder“ einen „Propheten“, wobei dieser Typ von Volksbildnern durch die „unbedingte Hingabe an seine Ideale“ gekennzeichnet ist. (Vgl. Meilhammer, S. 38) In anderen Publikationen wird *Mansbridge* als charismatische Persönlichkeit beschrieben.

Internationale Bedeutung erlangte *Mansbridge* durch die 1919 vor allem auf sein Betreiben hin erfolgte Gründung der **World Association for Adult Education (W.A.A.E.)**, die der Internationalität der Erwachsenenbildung auch eine institutionelle Basis gab. Heute ist diese Vereinigung in Österreich nahezu unbekannt. Ein Spezifikum dieser „Gesellschaft“ war die enge Anlehnung an den Völkerbund, der in der Zwischenkriegszeit zum Vorläufer der UNO wurde, aber deren Bedeutung nie – auch nur annähernd – erreichte.

Die W.A.A.E. hatte bis zu ihrer Auflösung im Jahr 1947 Bestand und war stets markant britisch geprägt. Einer der besten Kenner der Internationalisierung von Erwachsenenbildung in Deutschland, *Klaus Künzel*, hält dazu in einer kritischen Einschätzung fest: Der erste Weltverband der Erwachsenenbildung hatte „neben dem erklärten internationalen Verbrüderungsprogramm einen deutlichen Hang zum geistigen Kolonialismus kultiviert, welcher die erwachsenenpädagogische Mission des Mutterlandes namentlich in die Länder der ‚Primitivkulturen‘ tragen wollte.“ (Künzel in: Knoll, Künzel, S. 12)

Unbestritten blieben die Verdienste der W.A.A.E. jedoch auf dem Gebiet der vergleichenden Forschung zur Erwachsenenbildung: „Die Bulletins der Jahre 1925 – 1946 zählen zu den wenigen Quellen, anhand derer man sich über das EB-Wesen der Mitgliedsländer einlässlich informieren kann. Die Bulletins sind in den Kriegsjahren darüber hinaus eine Art Auslandsstimme der deutschen EB.“ (Künzel in: Knoll, Künzel, S. 13)

## Richard Grenn Moulton

Für die englische University Extension wurde später mit *Richard Grenn Moulton* (1849 bis 1924) ein Literaturwissenschaftler mit missionarischem Eifer besonders wichtig. Er ist neben *Stuart* und *Mansbridge* eine der herausragenden Gestalten der frühen britischen Erwachsenenbildung.

*Moulton* war einer der wichtigsten und aktivsten Lehrenden der Universität Cambridge. Während seiner mehr als fünf Jahrzehnte umfassenden Lehrtätigkeit verfasste er viele Artikel und

Bücher über die Universitätsausdehnungsbewegung, so dass er auch als einer ihrer führenden Theoretiker gelten kann. Daneben verfasste der Literaturwissenschaftler zahlreiche Studien zur Literatur.

Selbstverständlich war *Moulton* auch als Lehrer in der Universitätsausdehnung aktiv. Seine Kurse zeichneten sich dadurch aus, dass sie ständig überlaufen waren. So besuchten 1890/91 rund tausend Hörer/innen seine „Vorlesung“ über die Kunst der Philosophie. *Moulton* charakterisierte den „idealen Lehrer“ für die Universitätsausdehnung als „etwas mehr als einen guten Lehrer, etwas mehr als einen attraktiven Vortragenden, einen Menschen, der durchdrungen ist von den Ideen der Bewegung und der immer nach Möglichkeiten sucht, diese auszubauen.“ Ihn selbst beschrieb einer seiner Kollegen als einen „ansteckenden, mitreißenden Redner, teils Prediger, teils Schauspieler, teils Troubadour.“ (Zit. n. Coles, 1994, S. 132)

## Die Entwicklung in Wien

Persönlichkeiten mit einer sehr starken Ausstrahlung und einer hohen Organisationskompetenz standen auch in Wien am Beginn der Universitätsausdehnung. Dies gilt insbesondere für den Historiker *Ludo Moritz Hartmann*, der als die vielleicht bedeutendste Persönlichkeit in der Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung bezeichnet werden kann. Er war unter anderem einer der maßgeblichen Gründer der Volkshochschule „Volksheim“ im Jahr 1901 und des wenig bekannten, aber bedeutenden „Vereins für Abhaltung wissenschaftlicher Lehrkurse für Frauen und Mädchen ATHENÄUM“ 1900 und eben einer der Gründer der Universitätsausdehnung in Wien, deren erster Sekretär er wurde.

### Literatur:

*Günter Fellner*: Ludo Moritz Hartmann und die Österreichische Geschichtswissenschaft. Grundzüge eines paradigmatischen Konfliktes. Wien-Salzburg 1985.

*Wilhelm Filla, Michaela Judy, Ursula Knittler-Lux* (Hg.): Aufklärer und Organisator. Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann. Wien 1992.

*Volker Herholt*: Ludo Moritz Hartmann. Alte Geschichte zwischen Darwin, Marx und Mommsen. Berlin 1999.

*Gerold Franz Unterhummer*: „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“. Demokratie und Volksbildung bei Ludo Moritz Hartmann (1865-1924). Ein Beitrag zur pädagogischen Spurensicherung einer demokratischen Bildungs-idee. Unveröff. Diplomarbeit an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. Wien 2005.

Heute weitgehend unbekannt ist der an der Universität Wien lehrende Anatom und Zootom *Carl Bernhard Brühl* (1820 bis 1899), der mit seinen ab 1863 frei zugänglichen **Sonntagsvorträgen** zu einem Vorläufer der institutionalisierten Universitätsausdehnung in Wien wurde und mit seinen Aktivitäten bereits vor der University Extension in England begann. *Brühl*, der auch für die **Gleichberechtigung der Frauen** eintrat, formulierte sogar **Qualitätskriterien** für volksbildnerische Aktivitäten wie Nutzenstiftung, systematisches Vorgehen, Beschränkung auf das Wesentliche und didaktisches Geschick. *Brühl* trat überdies für **politische Bildung** ein.

In Wien erreichten die Volkstümlichen Universitätsvorträge, die in der Praxis bald zu – zu- meist – sechsteiligen Kursen zusammengefasst wurden, ihren Höhepunkt vor dem Ersten Weltkrieg. Aus ihnen ging die erste Volkshochschule im Jahr 1901 hervor, die sich von Anfang an als Volkshochschule verstand, das Volksheim. (Die beiden anderen Wiener Stamm-



volkshochschulen Volksbildungsverein (1887) und Urania (1897) entwickelten sich erst im Laufe der Zeit zu Volkshochschulen, deren wesentliches Charakteristikum der Kursbetrieb ist.

Quantitative Spitzenwerte erreichten die Volkstümlichen Universitätsvorträge (VUV) vor dem Ersten Weltkrieg. 1910/11 wurden 124 Kurse mit 16.126 Hörer/innen durchgeführt. Im Studienjahr 1907/08 hatten diese Kurse, die ausschließlich von habilitierten Universitätslehrern gehalten wurden, mehr Hörer/innen als im ganzen Deutschen Reich – in den Städten Berlin, München, Leipzig, Stuttgart, Aachen, Greifswald, Hannover, Karlsruhe, Kassel, Kiel, Königsberg, Nürnberg und Straßburg – zusammen.

## **Initiativen in Graz und Innsbruck**

In Innsbruck konnten am Höhepunkt der Entwicklung 1913/14 8.423 Hörer/innen gezählt werden. An der Grazer Universität besuchten die Volkstümlichen Universitätskurse im Studienjahr 1912/13 insgesamt 14.842 Teilnehmer/innen. Es wurden also in beiden Städten am jeweiligen Höhepunkt beträchtliche Quantitäten erreicht.

Sowohl für Graz als auch für Innsbruck liegt aber noch keiner größere und bekannt gewordene Studie über die Universitätsausdehnung vor, die in diesen Städten vermutlich auch mit dem Ersten Weltkrieg zu Ende gegangen ist. Von Graz und Innsbruck, aber auch von Wien aus wurden volkstümliche Universitätsvorträge in einer Reihe von Städten auf dem Gebiet des heutigen Österreichs, aber auch in Südtirol durchgeführt.

## **Ende und Charakteristikum der Universitätsausdehnung in Wien**

In Wien hatten die Volkstümlichen Universitätsvorträge in den zwanziger Jahren einen Rückgang zu verzeichnen und in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre liefen sie überhaupt aus. Von der Wiener Universität aus wurden auch außerhalb der Stadt, vor allem in vielen Gemeinden Niederösterreichs, Kurse und Vorträge dieser Art durchgeführt.

Das Charakteristikum des Wiener Modells der Universitätsausdehnung war, dass es sich um Veranstaltungen der Universität handelte, die dafür ein eigenes Organisationsmodell schuf. Vom institutionellen Gesichtspunkt her handelte es sich bei der Universitätsausdehnung in Wien im Wesentlichen eine staatliche Initiative, die sich als solche außerhalb des bis heute dominanten Organisationsmusters der Erwachsenenbildung - auf der Basis privater Vereine - bewegte. In Deutschland gab es dagegen für die Universitätsausdehnung, zumindest nach *Altenhuber*, keine staatliche Unterstützung.

## **Vergleichende Beurteilung der Universitätsausdehnung**

*Wörmann* hat die universitäre Erwachsenenbildung in England und Deutschland miteinander verglichen und dabei – ganz selten in der Erwachsenenbildungsvergleichsforschung – den unterschiedlichen sozialhistorischen Hintergrund der beiden Länder ausgeleuchtet, um die unterschiedlich ausgeprägten Phänomene in den beiden Ländern nicht „nur“ beschreiben, sondern auch erklären zu können.

Für die Entstehung der Universitätsausdehnung spielten unter anderem die Unterschiede in der Arbeiterbewegung der beiden Länder eine Rolle. Sie war in England viel früher organisiert und aktiv, aber nicht marxistisch, sondern reformistisch geprägt, so dass die Universitätsausdehnung auch Teil der Arbeiterbewegung wurde. In Deutschland, wie in Österreich, entstand die Arbeiterbewegung später und weit mehr auf einer marxistischen Basis, so dass sich die Arbeiterbewegung selbst eine ausgedehnte Bildungsbewegung schuf, um nicht von der „bürgerlichen Bildung“ abhängig zu sein.

Dazu kommt die unterschiedliche universitäre Rolle der Universitätsausdehnung in den beiden Ländern. Dazu *Wörmann*:

*„Die University Extension, verstanden als universitäre Erwachsenenbildung, isoliert von der allgemeinen Entwicklung des englischen Universitätswesens zu betrachten, kann zu Fehleinschätzungen führen, insbesondere im Hinblick auf eine etwaige Übertragbarkeit dieses Ansatzes. Die Ursachen für das Scheitern einer Institutionalisierung volkstümlicher Hochschulkurse an deutschen Universitäten liegen nicht zuletzt im vorschnellen Versuch, die englische University Extension auf die deutschen Verhältnisse zu übertragen. Die Frage nach der Legitimation einer institutionalisierten University Extension im engeren Sinne stellte sich – wie die vorhergehenden Ausführungen zeigen – in England anders dar als in Deutschland. Dort stand die University Extension im Zusammenhang mit dem Entstehen neuer Universitäten bzw. Colleges, in Deutschland dagegen fand die ‚Universitätsausdehnung‘ als Privatangelegenheit einiger Wissenschaftler und Studenten im wesentlichen außerhalb des institutionellen Rahmens der Universitäten statt.“* (Wörmann, S. 51)

Die Universitätsausdehnung in Wien stand zwischen der in England und Deutschland. Die Universitätsausdehnung in Wien war, wie erwähnt, eine Einrichtung der Universität, die aber damit in keiner Weise institutionell ausgeweitet werden sollte und die Lehrer taten weitgehend aus Eigeninitiative mit, was vielfach vom konservativen Universitätsbetrieb gar nicht so gerne gesehen wurde. Jedenfalls brachte die Mitwirkung an der Universitätsausdehnung in Wien keine akademische Reputation mit sich – sehr wohl aber durchaus lukrative Honorare für die außeruniversitäre Lehrtätigkeit. Das finanzielle Moment war jedenfalls für die an der Universität Wien weitgehend unentgeltlich lehrenden Privatdozenten, die die Volkstümlichen Universitätsvorträge in hohem Maße bestritten, ein wesentliches Motiv für ein Engagement in der Universitätsausdehnung.

*Taschwer* (2001) sieht überhaupt universitäts-interne Gründe als wesentliche Ursache für den Erfolg der gesamten frühen Volksbildung in Wien. Neben der Honorierung der Lehrtätigkeit waren es vor allem die Restriktionen beim Zugang zur Universität und das geringe staatliche Interesse an den aufkommenden Naturwissenschaften, die alternative Bildungsinstitutionen wie die Volkstümlichen Universitätsvorträge, aber auch die Volkshochschulen, begünstigten. Die inhaltliche und methodische Freiheit der Volksbildung war jedenfalls für viele, vor allem jüngere und fachlich innovative Wissenschaftler/innen sehr attraktiv. Ein aufklärerischer Impetus spielte bei vielen Wissenschaftler/innen gleichfalls eine Rolle.

## B) Volkshochschule

Die bedeutendste Institution der frühen modernen Volksbildung in Zentraleuropa, die zugleich ein Charakteristikum moderner Volksbildung darstellt, die Volkshochschule, ist – wie die University Extension – „Produkt“ eines interkulturellen institutionellen Transfers, bei dem sich die „transferierte“ Institution selbst tief greifend transformiert hat beziehungsweise völlig anders als im Ursprungsland Dänemark konstituiert wurde.

In Wien hat sich die Volkshochschule um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert weitgehend genuin entwickelt und Einflüsse am ehesten aus Deutschland, England und Frankreich aufgenommen.

Da die Volkshochschule noch heute besteht, kann sie als die älteste und traditionsreichste Institution der gegenwärtigen Erwachsenenbildung in vielen europäischen Ländern angesehen werden.

Im Gegensatz zur University Extension, die zwar sehr weitreichenden, aber durchaus pragmatischen Überlegungen entsprungen ist und von Pionieren mit hoher Organisationskapazität realisiert wurde, geht die Volkshochschule auf ein umfangreiches und vielfältiges, aus heutiger Sicht vielfach schwer nachvollziehbares Gedankengebäude zurück, das mit einem Namen verbunden ist: *Nicolaj Frederik Severin Grundtvig*. (Die Wiener Volkshochschulentwicklung war jedoch jahrzehntelang betont rationalistisch geprägt.)

Entgegen der Legende, die sich hartnäckig hält und selbst bei offiziellen internationalen Anlässen verbreitet wird und die sogar in Prospekte der Europäischen Union Eingang fand, hat Grundtvig selbst nie eine Volkshochschule gegründet oder geleitet. Auch im Internet, dem viel Information über Grundtvig zu entnehmen ist – insbesondere zu seinem Lebenslauf und zu seiner beruflichen Laufbahn –, findet sich eine zumindest zu Missverständnissen Anlass gebende Formulierung („**begründete**“ die Volkshochschule). Gleichwohl ist er der „geistige Anherr“ eines spezifischen, noch heute verbreiteten und vor allem des ursprünglichen Typs von Volkshochschule, der **Heimvolkshochschule**. Im Englischen hat sich dafür der Name „Folk high school“ durchgesetzt. Die österreichischen Volkshochschulen nennen sich heute dagegen im Englischen, um den Unterschied zu den Heimvolkshochschulen deutlich zu machen, „Adult education center (Volkshochschule)“.

### **Nicolaj Frederik Severin Grundtvig** (1783 bis 1872)

Für den deutschen Erwachsenenbildungs-Historiker *Norbert Vogel* gehört Grundtvig „zu den überragenden Gestaltern des kirchlichen, politischen und kulturellen Lebens im Dänemark des 19. Jahrhunderts“. (Vogel, S. 1)

Für Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen der Erwachsenenbildung, die mit deren Geschichte vertraut sind, stellt Grundtvig die bedeutendste Persönlichkeit der europäischen Erwachsenenbildungsgeschichte dar. Diese Bedeutung wurde auch von der Europäischen Union gewürdigt, die im Rahmen ihres Bildungsförderungsprogramms SOKRATES die der Erwachsenenbildung gewidmete Förderaktion nach Grundtvig benannt hat. (Grundtvig-Projekte)

Die internationale Bedeutung Grundtvigs steht jedoch in einem umgekehrten Verhältnis zu seinem Bekanntheitsgrad in Österreich, wo er nie ausführlich rezipiert wurde. Allerdings ist

festzuhalten, dass Grundtvigs Relevanz für die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung zu konstatieren nicht bedeuten kann, sich mit ihm nicht auch sehr kritisch und aus heutiger Sicht durchaus distanziert auseinander zu setzen.

## Bedeutung und Rezeption Grundtvigs

Außerhalb Dänemarks ist Grundtvig, sieht man von Nordeuropa ab, wo eine breite und nachhaltige Auseinandersetzung mit Grundtvig stattfand, vor allem in Deutschland rezipiert worden und einigermaßen bekannt, wenngleich auch in Deutschland die Grundtvig-Kenner/innen heute an den Fingern einer Hand abzuzählen sein dürften. In Österreich gibt es keine qualifizierten Grundtvig-Kenner, die durch relevante Publikationen über ihn ausgewiesen sind. Der Name Grundtvig ist hierzulande weitgehend vergessen beziehungsweise überhaupt nie bekannt geworden.

Über Grundtvig gibt es zwar eine unübersehbare Literatur, in deutscher Sprache weist sie allerdings beträchtliche Lücken auf. So gibt es keine deutschsprachige Grundtvig-Biographie und keine Gesamtdarstellung und -analyse seines Werkes aus den letzten Jahrzehnten. Ebenso fehlt die Übersetzung eines seiner Werke.<sup>12</sup> Die internationale Entwicklung der Erwachsenenbildung in den letzten zwei Jahrzehnten in Richtung Individualisierung und Betonung von Qualifizierungsmaßnahmen, hat jedoch – selbst in Dänemark – Grundtvigs Bedeutung gemindert und ihn zu einer nur mehr historischen „Figur“ gemacht.

### Literatur zu Grundtvig und den Heimvolkshochschulen – ein kurzer Auszug:

*Hans Altenhuber*: Bäuerliche Volksbildung. In: *das forum*. Heft 4/1991, S. 36-38.

*Arne Andresén*: Entwicklung und aktuelle Probleme dänischer Heimvolkshochschulen. In: *Rainer Brödel* (Hrsg.): *Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung*. Münster-New York-München-Berlin 2000, S. 190-199.

*Harald Behrend*: Geschichte der Heimvolkshochschule. In: *Franz Pöggeler* (Hrsg.): *Geschichte der Erwachsenenbildung*. (= Handbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. *Franz Pöggeler*. Bd. 4). Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1975, S. 132-135.

*Paul Dam*: Nikolaj Frederik Severin Grundtvig. Royal Danisk Ministry of Foreign Affairs. Kopenhagen 1983.

Die Dänische Volkshochschule. Hrsg. v. dem Verein für Volkshochschulen und Landwirtschaftsschulen in Dänemark. Kopenhagen o. J. (vor 1930).

*Ingrid Ellinghaus, Heinz H. Meyer, Elke Urban* (Hrsg.): *Zukunft der Heimvolkshochschulen*. Dokumentation eines internationalen Seminars anlässlich des 25 jährigen Bestehens des Niederländischen Landesverbandes der Heimvolkshochschulen e. V. (= *Theorie und Praxis*. Eine Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover, hrsg. v. *Manfred Bönsch, Lothar Schöffner*). Hannover 1987.

*Wilhelm Filla*: Payerbach und Haus Rif. In: *das forum*. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern. Heft 4/1991, S. 31-33.

*Martha Friedenthal-Haase*: Die Bedeutung Grundtvigs für die Heimvolkshochschule in Deutschland – ein rezeptionsgeschichtlicher Beitrag zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: dies.: *Ideen, Personen, Institutionen*. Kleine Schriften zur Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft. (= *Managementkonzepte*, Bd. 25. Hrsg. *Klaus Götz*). München und Mering 2001, S. 253-308.

<sup>12</sup> Eine dreibändige deutsche Grundtvig-Ausgabe, die von den dänischen Grundtvig-Forschern *K. E. Bugge, F. Lundgreen-Nielsen* und *T. Jørgensen* herausgegeben wird, ist derzeit in Vorbereitung. Vgl. *Norbert Vogel*: „Zum Begriff einer königlich-dänischen Hochschule“ (1840) von Nikolai Frederik Severin Grundtvig. In: *Ralf Koerrenz, Elisabeth Meilhammer, Käthe Schneider* (Hg.): *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*. Jena 2007, S. 166.

*Wilhelm Filla*: *Erwachsenenbildung in Europa*. Wien 2009.

*Berta Friedl-Sieglhuber*: Landwirtschaftsgesellschaften als Impulsgeber für die bäuerliche (Fort-)Bildung. In: *Wilhelm Filla, Elke Gruber, Jurij Jug* (Hrsg.): *Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900*. (= VÖV-Publikationen 14), Innsbruck-Wien 1998, S. 95-106.

*Per Himmelstrup*: Nikolaj F. S. Grundtvig und seine Erben – Heimvolkshochschulen in Dänemark. In: *Die Österreichische Volkshochschule*. 34. Jg., Heft 130, Dezember 1983, S. 77-82.

*Anton Hütter, Eberhard Sauermann* (Hrsg.): *Erziehung – Weg zu menschenwürdigem Leben*. Schwazer Tesar-Symposium. (= Brenner-Studien Band X), Innsbruck 1989.

***Gunhild Skovmand Jensen*: Erwachsenenbildung in Dänemark. In: das forum. Heft 4/1991, S. 20-24.**

***Jindra Kulich: Christen Kold: Gründer der Dänischen Volkshochschule. Mythen und Realität. In: Die Österreichische Volkshochschule. Nr. 186, Dezember 1997, S. 7-15.***

Lebendige Erwachsenenbildung – Reflexion über die Aktualität von N.F.S. Grundtvig. (= dialog 10. Beiträge aus Praxis und Theorie regionaler Bildungs- und Forumsarbeit in der Evangelischen Heimvolkshochschule Bederkesa Sprengelzentrum), Bederkesa o. J. (1990).

*Ebbe Lundgaard*: Bildungsimpulse aus dem Norden. In: *Dokumentation des Symposiums*. Siehe unten, S. 16-21.

*Kurt Meissner*: Heimvolkshochschule zwischen Grundtvig und dem Jahr 2000. In: *das forum*. Heft 4/1991, S. 2-7.

*Paul Röhrig*: Skandinavien. In: *Walter Leirman, Franz Pöggeler* (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Bestandsaufnahme und Vergleich*. (= Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 5, hrsg. v. *Franz Pöggeler*), Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1979, S. 33-55.

**ders.: N. F. S. Grundtvig – das große Genie der Volksbildung. In: das forum. Heft 4/1991, S. 8-13.**

ders.: Grundtvigs (Heim)volkshochschulidee, ihre Wirkung in Deutschland und die Frage ihrer Bedeutung in der heutigen Erwachsenenbildung. In: *Dokumentation des Symposiums „Bildungsimpulse aus dem Norden. Strategien für die österreichische Erwachsenenbildung 20. bis 21. März 1995*. Innsbruck o. J. (1995), S. 8-15.

*Knud-Erik Therkelsen*: Der Begriff „folketing oplysning“ in der dänischen Erwachsenenbildung. In: *Brödel* (Hrsg.), a. a. O., S. 200-206.

***Norbert Vogel: Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1994.***

Ders.: „Zum Begriff einer königlich dänischen Hochschule“ (1840) von Nikolai Frederik Severin Grundtvig. In: *Ralf Koerrenz, Elisabeth Meilhammer, Käthe Schneider* (Hrsg.): *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*. Jena 2007, S. 161-172.

*Hermann Weber*: Bildung bewegt. Eine Spurensuche der grundtvigschen Idee in Österreich. In: *Dokumentation des Systems*, a. a. O., S. 22-24.

*Helga und Sammi Wieser*: „Bildung von Kopf – Herz und Hand“. Erwachsenenbildung in der Schweiz. In: *das forum*. Heft 4/1991, S. 25-30.

*Leopold Wiesinger*: Geprägt von Payerbach. In: *das forum*. Heft 4/1991, S. 34-36.

## Zur Person Grundtvigs

Der Protestant Grundtvig wurde am **8. September 1783** im kleinen dänischen Dorf **Udby** in Südseeland in einem von der Aufklärung unberührten *alt-lutherischen Pfarrhaus* geboren.

Als Schüler und beginnender Student hing er einem Glauben an die Vernunft an. Sein Vetter *Henrik Steffens* machte ihn jedoch mit der Welt der deutschen Romantik vertraut. Durch ein persönliches Erleben erfuhr er die Macht von Gefühl und Leidenschaft, wodurch sein ursprünglich rationalistisches Weltbild gesprengt wurde.

## Grundtvig und die Romantik wurde zu einem unerschöpflichen Thema der Forschung

Grundtvig wandte sich verstärkt den nordischen Mythen und romantischen Spekulationen zu. Durch sehr persönliche Erlebnisse verfiel er für eine Zeit lang in einen manisch-depressiven Krankheitszustand. „Ungefähr 20 Jahre lang, bis 1832, war Grundtvig zwischen Romantik und protestantischem Bußchristentum hin und her geworfen, glaubte sich manchmal zum Erneuerer des altlutherischen Glaubens berufen und dann auch wieder zum Interpreten und Verkünder der nordischen Mythen und Sagen. Auch äußerlich war sein Leben unstet und manchmal zum Verzweifeln.“ (Röhrig, 1991, S. 10)

Er war in diesen zwei Jahrzehnten als Kapellan (Kaplan) in Udby tätig, dann lebte er von theologischer und historischer Schriftstellerei in Kopenhagen, hatte für kurze Zeit ein Pfarramt inne, war wieder einige Jahre als Kaplan in Kopenhagen tätig, geriet mit Kirche und Staat in Streit und lebte neuerlich von schriftstellerischer Arbeit.

Auf drei Englandreisen erhielt Grundtvig entscheidende Impulse, insbesondere imponierte ihm die Dynamik und Kühnheit des Wirtschaftslebens (die liberalistisch-kapitalistische Ausprägung der Wirtschaft kritisierte er jedoch) und die Solidität des englischen Empirismus in den Wissenschaften, so „daß sich nun bei ihm die Wirklichkeit und die Erfahrung mächtig in den Vordergrund drängten und sowohl die spekulative deutsche Philosophie wie auch die Frage nach Jenseits und Erlösung zumindest zurückdrängten.“ (Röhrig, 1991, S. 10)

Hier wurden interkulturelle Erfahrungen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts zu einer entscheidenden intellektuellen Grundlage für sein später entwickeltes erwachsenenbildnerisches Gedankengebäude, das wieder zur Grundlage einer viele Länder erfassenden Bildungsbewegung wurde.

In Dänemark übernahm Grundtvig wieder ein bescheidenes kirchliches Amt und begann neuerlich zu predigen. **Seinen Weg für die letzten vier Jahrzehnte seines Lebens fand er mit 49 Jahren. Er wird Volksbildner, Volkspolitiker, Dichter, Historiker, Pfarrer, Theologe und gelangt 1861 in den Rang eines evangelischen Bischof und wird, nachdem er schon 1849 Mitglied der verfassunggebenden Versammlung war, mehrmals Mitglied des dänischen Reichstages, des „Folketing“. Am 2. September 1872 stirbt er.** (Vgl. Röhrig, 1990, Lebendige Erwachsenenbildung, S. 40)

In Dänemark wurde die Ständeversammlung eingeführt und die bäuerliche Gesellschaft demokratisiert, als Grundtvig seine Volkshochschulidee zu entfalten begann. Dabei äußert er folgenden Gedanken:

„Wenn es etwas anderes als bloß zum Spaß sein soll, daß bei uns Bauern und Handwerker im Volksrat sitzen, dann muß es doch wenigstens eine Stätte in Dänemark geben, wo Leute, die keine andere als ihre Muttersprache kennen, über alles aufgeklärt werden können, was man braucht, um nicht nur einen Sitz, sondern auch eine Stimme im Volksrat zu haben, damit man nicht bloß seine Stimme abgeben, sondern sie auch erheben kann.“ (Zit. n. Röhrig, in: das forum 4/1991, S. 12)

Hier beginnt sich eine Idee von Bildung mit – in Dänemark bäuerlich geprägter – Demokratie zu verbinden.

Für Grundtvig wird das „**lebendige Wort**“, wie es im Gesprochenen zum Ausdruck kommt entscheidend – auch und gerade für sein Bildungsverständnis, das Drill und Zwang verwirft und der Buch- und Paukschule entgegengesetzt ist. Für Grundtvig bedeutet das „lebendige Wort“ Gespräch, Frage und Antwort sowie Gegenseitigkeit, die allerdings nur beim Vorhandensein von Gemeinsamkeiten gegeben ist. Für die von Grundtvig **gedachten Volkshochschulen** ist deshalb „das Lebendige, Gemeinsame und Allgemeine“ die Hauptsache.

**Bildungspolitische Grundidee** Grundtvigs war, eine Alternative zum staatlichen Erziehungssystem zu schaffen. 1849 und 1855 erkämpft er in Dänemark die **Schulfreiheit**. Seitdem gibt es keine Schulpflicht (wohl aber eine Unterrichtspflicht) mehr. Im heutigen Schulsystem Dänemarks spielen Konkurrenz und Schulnoten eine untergeordnete Rolle.

### Kurzer Lebenslauf von N. F. S. Grundtvig

8. September 1783

Geburt im Pfarrhaus in Udby auf der dänischen Insel Seeland.

1792-1798

Nach mehrjährigem Unterricht im Elternhaus kommt der Junge in die Schule in einem jütländischen Pfarrhaus.

1798-1800

Zögling der Lateinschule in Aarhus.

1800

Abitur und Beginn des Theologiestudiums in Kopenhagen.

1803

Kandidat der Theologie an der Københavens Universitet und Theologisches Examen. Danach Rückkehr nach Udby.

1805-1807

Hauslehrer auf dem Landgut Egeløkke auf der Insel Langeland. Unglückliche Liebe zur Frau des Hauses, *Constance Steensen de Leth* (1777-1827). Dem jungen Hauslehrer eröffnet sich die Romantik und er verwirft seine rationalistische Einstellung.

1808-1810

Studien und Lehrtätigkeit in Kopenhagen.

1810

Vom Vater aufgefordert, kehrt Grundtvig als Kaplan nach Udby zurück. In seiner ersten Predigt bezichtigt er die Geistlichen seiner Zeit der mangelnden Christlichkeit und eifert gegen rationalistische Kollegen. Sechs Kopenhagener Pastoren klagen bei der Universität über den Inhalt seiner Predigt. Gegen Jahresende verfällt Grundtvig in seine erste manisch-depressive Krise.

1811-1813

Hilfspfarrer beim Vater in Udby. Nach dem Tod des Vaters Rückkehr nach Kopenhagen, um freiberuflich als Prediger und Schriftsteller zu wirken, nach dem die Bewerbung um die Pfarrerstelle in Udby scheitert.

1815

Vor Weihnachten entschließt er sich, nicht mehr zu predigen, bevor er eine eigene Pfarre erhält. Grundtvig lebt ausschließlich von der Schriftstellerei.

1816-1819

Herausgabe der Monatszeitschrift *Danne-Virke*, die sich mit Vernunft und Offenbarung beschäftigt. Weitere Schwerpunkte sind die Rolle der Phantasie in Kunst und Poesie. Er veröffentlicht auch Gedichte und Aufsätze über Kirche, Staat und Schule.

1818

In Anerkennung seiner sprachlich meisterhaften Übersetzungen von altnordischen Mythen und Sagen erhält er eine finanzielle Förderung aus der königlichen Schatzkammer. Am 12. August ehelicht er nach siebenjähriger Verlobungszeit *Elisabeth (Lise) Blicher*.

1821-1822

Pfarrer in Praestø südlich von Kopenhagen. Geburt seines ersten Sohnes *Johan*. Der zweite Sohn *Svend* wird 1824 geboren.

1822-1826

Kaplan der Erlöserkirche in Kopenhagen. Mit *Nyaars-Morgen* (Neujahrs-Morgen) entsteht Grundtvigs größtes einzelnes poetisches Werk.

1826

Grundtvig bezichtigt in einer theologischen Streitschrift den anerkannten Theologieprofessor *Henrik Clausen*, steht vor Gericht und wird unter lebenslange Zensur gestellt, die allerdings 1837 wieder aufgehoben wird. Grundtvig legt sein kirchliches Amt nieder.

1827

Geburt der Tochter *Meta*.

1829

Mit einem königlichen Stipendium unternimmt Grundtvig eine erste Studienreise nach England.

1830

Zweite Studienreise nach England.

1831

Dritte Studienreise nach England. Die Englandreisen beeinflussen unter anderem seine pädagogischen Ideen und wecken seinen Drang nach Freiheit.

1832

Hinwendung zur Aufklärung. Grundtvig erhält von der Regierung die Genehmigung, in einer Kopenhagener Kirche zu predigen. Seine Anhängerschaft wächst stetig.

1838

Mit einer Vortragsreihe über die Geschichte Europas macht Grundtvig von sich reden. Er begründet seine Gewohnheit, einen Vortrag mit dem Singen eines seiner Psalme zu beginnen. Gesang wird später zu einer Tradition der dänischen Volkshochschulen, die sich auf Grundtvig berufen.

1839

Grundtvig wird Pfarrer in einer Stiftung für alte Frauen (*Vartov*) in Kopenhagen. Er gilt als rehabilitiert. Zu seiner Gemeinde zählt unter anderem Königin *Caroline Amalie*.

1843

Vierte Reise nach England dank eines Geldgeschenkes der Königin.

1844

Neuerliche manisch-depressive Krise.

1848

Grundtvig wird in Praestø zum Mitglied der verfassungsgebenden Reichsversammlung gewählt. Es kommt zur Einführung der konstitutionellen Monarchie.

1849

Am 4. Dezember wird Grundtvig im Kreis Praestø in den Folketing gewählt.

1851

Tod seiner Frau *Lise*. Im Oktober heiratet er die große Liebe seines Lebens *Marie Toft* (1813-1854), die drei Jahre später stirbt.

1853

Erhält zum 70. Geburtstag eine bedeutende Summe zur Gründung einer Volkshochschule. (Gründet selbst keine Volkshochschule.)

1854

Geburt des Sohnes *Frederik*.



*Bis Ende 1857*

Mitglied im Reichstag mit Unterbrechungen.

*1858*

Eheschließung mit *Asta Reedz* (1826-1890).

*1860*

Geburt der Tochter *Asta*.

*1861*

Verleihung des Titels Bischof durch den König.

*1866*

Politisches Comeback und Profilierung als Führer der linken Opposition. Wahl in das Landsting, die zweite Kammer des Reichstages.

*1867*

Neuer und heftiger manisch-depressiver Anfall.

*1872*

Am 1. September hält Grundtvig seinen letzten Gottesdienst ab.

*2. September 1872*

Tod im Alter von 89 Jahren.

## Widersprüchliche Grundtvig-Rezeption im Laufe der Zeit

Wer sich mit Geschichte der Erwachsenenbildung und hier vor allem mit Personengeschichte beschäftigt, wird nicht umhin kommen, sich mit Grundtvig näher zu befassen und dabei die Frage zu beantworten haben, ob Grundtvig für die gegenwärtige Erwachsenenbildung noch etwas zu sagen hat, das mehr als bloß historisches Interesse verdient. Diese Frage ist aus der österreichischen Perspektive heraus und aus der spezifischen Tradition der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen in Österreich vorsichtig zu beurteilen, wenn nicht sogar deutlich zu verneinen.

Die Beantwortung dieser Frage ist insofern nicht einfach, als Grundtvigs schriftliches Werk nicht nur extrem umfangreich – **würde alles gedruckt, was er je geschrieben hat, ergäbe das 130 ansehnliche Bände** (Vgl. Röhrig, Lebendige Erwachsenenbildung, S. 42) - und besonders vielfältig, sondern auch widersprüchlich ist und daher im 20. Jahrhundert sehr unterschiedliche Deutungen, ja sogar Instrumentalisierungen erfahren hat. Mit anderen Worten: die **Grundtvig-Rezeption** ist sehr divergent. Unübersehbar ist auf jeden Fall eine romantisch geprägte Sprache, die auch manche nicht-rationale Elemente enthält, woran sich immer wieder die Kritik an Grundtvig entzündet.

Im Wesentlichen lassen sich **drei unterschiedliche Varianten** der Grundtvig-Interpretation unterscheiden:

- Es gibt eine *nationalistische* Variante der Grundtvig-Deutung, die wiederum verschiedene Facetten aufweist und die ihn lange Zeit im nach-nationalsozialistischen Deutschland diskreditiert hat. Diese Deutungs-Variante geht auf Grundtvigs national-romantische Vorstellungen – „volkeling“ – zurück, die von den Nationalsozialisten für die Durchsetzung ihres völkischen Volksbildungsverständnisses instrumentalisiert wurden.
- Es lässt sich eine auf *Arbeiterbildung* hin orientierte Deutung identifizieren, die in Deutschland vor allem von *Paul Röhrig* forciert wurde, der zum kleinen Kreis der Grundtvig-Spezialist/innen in den deutschsprachigen Ländern zählte. In der Weimarer Republik

wurden dieser Interpretationsvariante entsprechend, spezifische Arbeiterheime gegründet, in denen Wohnen und Lernen über viele Monate hinweg – teilweise auch im Zusammenleben mit den Lehrenden – miteinander verknüpft wurde.

- Die heute am ehesten anschlussfähigste Grundtvig-Rezeption ist eine *demokratiepolitisch akzentuierte*, die von seinem Beitrag zur dänischen Bauern-Demokratie ausgeht und an sie anknüpft.

Die deutsche Grundtvig-Kennerin *Martha Friedenthal-Haase* hält für die deutsche Grundtvig-Rezeption, die sich in unterschiedliche Richtungen aufspaltete, fest:

*„Die völkischen, nationalistischen und konservativ-revolutionären Strömungen in der deutschen Grundtvig-Rezeption waren hier als Aspekte des deutschen Problems, nicht als Wesensmerkmale des Denkens von Grundtvig und der dänischen HVHS zu behandeln. Als Ergebnis ist die Mehrdeutigkeit der HVHS in der deutschen Rezeption festzuhalten. Als ganzheitliche, intensiv wirkende und in Analogie zu einer vormodernen Sozialform gebildete Institution bot sie die Möglichkeiten der Kompensation und der schöpferischen Weiterbildung wie aber auch Möglichkeiten der restaurativen Romantisierung und einer vulgär lebensphilosophisch legitimierte antirationalistischen Gegenaufklärung.“* (Friedenthal-Haase, 2002, S. 302 f.)

## Grundtvigs Volkshochschulidee

Die Volkshochschule wird in Dänemark **Folkehøjskole** genannt – ein Begriff, der sich nicht angemessen ins Deutsche übersetzen lässt. Grundtvig hat die Folkehøjskole auch mit Aufklärung verknüpft, damit sie die von ihm anvisierte demokratische Funktion auch wirklich wahrnehmen kann.

**Oplysning** – Aufklärung – wird im Laufe der Jahre zu einem seiner wichtigsten Begriffe. „Allerdings hat er den alten Begriff des 18. Jahrhunderts umgebaut und mit neuen Sinnelementen versehen.“ (Röhrig, Lebendige Erwachsenenbildung, 1990, S. 40)

Aufgeklärt soll nach Grundtvig werden *„das menschliche Leben, das aber nur so weit faßbar ist, als es schon in Geschichte und Gegenwart hervorgetreten ist. Durch die Aufhellung des gelebten Lebens fällt auch ein Licht auf dieses Leben als Ganzes; aus dem bisherigen Weg, aus den Erfahrungen der Geschichte und den Deutungen des Lebens durch die Völker und ihre Dichter lassen sich Perspektiven auf die Zukunft gewinnen. So sollen die Volkshochschulen ‚historisch-poetische Schulen‘ sein, nicht etwa eine Art Realschule, und sie solle nicht einfach Wissen über das Leben vermitteln, sondern eigenes geistiges Leben in den Schülern zu wecken suchen, weshalb man sie auch ‚Erweckungsschulen‘ nannte.“* (Röhrig, 1991, S. 12; hervh. d. Verf.)

Für Grundtvig waren die Schulen **„folkeling“**, also in der wörtlichen Übersetzung völkisch, was (siehe oben) von den Nationalsozialisten im Sinn einer nationalistischen Deutung missbraucht wurde. Nach Röhrig hat **„das dänische von Grundtvig geprägte Wort eine eindeutig demokratische Komponente und ist deshalb nicht mit dem völkischen Qualm zu verwechseln“**. (Röhrig, 1991, S. 12; hervh. d. Verf.)

*Harald Behrend*, hat darauf hingewiesen, dass Grundtvigs Idee von der Volkshochschule im Wesentlichen zwischen 1815 und 1821 entstand. Das war die Zeit, in der Dänemark in der napoleonischen Ära seine Stellung als nordeuropäische Großmacht einbüßte. Wirtschaftlicher Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

Verfall besiegelte den politischen Niedergang. Grundtvig fühlte sich damals berufen, den gebrochenen politischen Lebenswillen seiner Mitbürger/innen wieder zu erwecken. Aus dieser Konstellation heraus erklärt sich die **nationalromantische Komponente der Heimvolkshochschule**, als die Grundtvig die Volkshochschule erdacht hatte. Sie war ursprünglich auch als Gegengewicht zum politischen Niedergang gedacht. (Vgl. Behrend, 1975, S. 133) An diesen blitzlichtartigen Ausführungen zum gesellschaftlichen Hintergrund der Volkshochschulkonzeption Grundtvigs zeigt sich die Notwendigkeit, Volks- und Erwachsenenbildungsgeschichte nicht isoliert, sondern auf der Basis der historischen und sozio-kulturellen und auch ökonomischen Entwicklungen eines Landes, einer Region oder – wie im Fall von Europa – eines Kontinents, zu analysieren. Die Realisierung dieses Postulats stellt jedoch ein ebenso anspruchsvolles wie schwieriges und aufwendiges Unterfangen dar.

Das Besondere der von Grundtvig inspirierten Volkshochschulen ist durch die Silbe „**Heim**“ ausgedrückt. Diese auf Gemeinschaftsbildung als Bildungsziel orientierende Besonderheit stellt den grundlegenden Unterschied zu den Volkshochschulen von mittel- und zentraleuropäischem Typ dar.

**Heimvolkshochschulen im Sinne Grundtvigs** werden bis zu sechs Monate im Jahr als Internat besucht, so dass Wohnen, Bildung und Freizeit unter einem Dach stattfinden, das sich Lehrende und „Schüler/innen“ teilen. Der Begriff dafür ist **residentielle Bildung**. Die Zielgruppe waren ursprünglich Bauern und Handwerker, später auch Arbeiter und Angehörige anderer sozialer Schichten. **Ziel** ist ein geistiger „**Weckungsprozeß**“, aber nicht die Vermittlung unmittelbar verwertbarer Qualifikationen. Darum drehen sich heute, und das seit geraumer Zeit, grundsätzliche Diskussionen in den Heimvolkshochschulen Nordeuropas. In Frage gestellt wird die unmittelbare Zweckfreiheit von Bildung zugunsten einer Verwertungsorientierung.

Für die Realisierung der Konzeptionen Grundtvigs seit Mitte der 1840er Jahre haben auch die spezifischen Faktoren einer Agrargesellschaft im Verein mit den klimatischen Bedingungen (lange Winter) eine Rolle gespielt.

In der Volkshochschule nach dem Konzept von Grundtvig geht es um freie Bildung, Gesang ist bis heute ihr integraler Bestandteil. Durch bewusst geförderte Geselligkeit soll ein Beitrag zur Gemeinschaftsbildung geleistet werden. Die Volkshochschule von Grundtvig übt auf ihre Teilnehmer/innen ein stark prägende Wirkung aus.

*Röhrig* interpretiert die „Weckung“ im Sinne Grundtvigs als Prozeß geistiger „Weckung“, der in Gang gesetzt wird und der die Besucher/innen von Heimvolkshochschulen in Bewegung bringt, für die Demokratie zu kämpfen und ihre eigenen Lebensumstände zu verbessern.

Der dänische Grundtvig-Forscher *Knud Eyvin Bugge* hat überzeugend begründet, dass „**Vekselvirkning**“ Grundtvigs wichtigster pädagogischer Begriff ist. Dieser Begriff und das dahinter stehende Konzept machen das Einzigartige und wohl auch fortschrittliche im Bildungsverständnis von Grundtvig aus. Dazu *Paul Röhrig*: „*Daß auch die Lehrer von den Schülern lernen sollten, daß auch die Wissenschaftler vom Volk sich belehren lassen müßten, hatten die Aufklärer eigentlich nicht gemeint, und fast alle Erwachsenenbildungsbestrebungen außer der Grundtvigianischen Richtung haben bis ins 20. Jahrhundert hinein das einfache Modell vertreten, die sog. Gebildeten sollten den sog. Ungebildeten etwas von ihrem Wissen abgeben, vom umgekehrten Weg war keine Rede.*“ (*Röhrig, Lebendige Erwachsenenbildung, 1990, S. 19*)

Grundtvig trat für die Eigenständigkeit der Heimvolkshochschulen ein und betonte, dass sie weder staatlicher noch geistlicher Aufsicht unterliegen sollen. Damit wird er, wenn schon nicht Begründer, so doch einer der maßgeblichsten Theoretiker der Volks- und Erwachsenenbildung, der mit dieser staatsfernen Konstruktion eine Tradition befestigt hat, die bis heute wirkt und der Erwachsenenbildung nicht nur Vorteile gebracht hat.

Grundtvig betonte auch die geistige Unabhängigkeit der Heimvolkshochschule gegenüber der Universität, obwohl er nicht die Notwendigkeit verkannte, lebendige Kontakte zur Wissenschaft zu pflegen.

Was aber Grundtvig weit über seine Zeit hinaus bedeutsam gemacht hat, war, dass er die Heimvolkshochschule, wie kaum ein anderer, in ein **umfassendes Bildungssystem eingeordnet** hat. *„Indem er das Leben auf drei Grundlinien zurückführt, eine wissenschaftliche, eine religiöse und eine staatsbürgerlich-politische, hält er drei verschiedene Schulformen für notwendig: die **Gelehrtenschule**, die **Kirchenschule** und die **Heimvolkshochschule** als Staatsbürgerschaftsschule. Trotz bemerkenswerter Ideen über die beiden ersten Schulformen spielt für ihn jedoch die Heimvolkshochschule die Hauptrolle.“* (Behrend, 1975, S. 134; Hervh. d. Verf.)

## Gründung der Volkshochschule – ein vielschichtiger Prozess

Mit der Gründung der Volkshochschule verbinden sich bis in die unmittelbare Gegenwart Fehlauflassungen beziehungsweise Irrtümer, die, so scheint es, unausrottbar sind, und selbst in Prospekten der Europäischen Union aufscheinen oder in Eröffnungsansprachen bei großen Tagungen mit internationalem Charakter zu hören sind: Grundtvig hat die Volkshochschule **gegründet**.

Demgegenüber ist festzuhalten, dass Grundtvig eine Volkshochschule weder gegründet noch geleitet hat. Die **erste Volkshochschule** wird **1844** in **Rødding** (Südjtland) gegründet – nicht von Grundtvig, sondern von **Christian Flor**, der auch ihr erster Leiter wurde.

*Christian Flor* war seit 1826 Professor für dänische Sprache und Literatur an der Universität Kiel und hat von dort aus die Entstehung von Grundtvigs Heimvolkshochschul-Idee verfolgt.

Ein weiterer früher Heimvolkshochschul-Gründer und damit Pionier war **Christen Kold**, ein Volksschullehrer. Er verwirklichte als erster Grundtvigs Volkshochschulgedanken auf eine Weise, dass sie bis in die breitesten Schichten drangen. *„Er war eigen, aber fast wie ein Sokrates verstand er es, junge Menschen zu fesseln und aufzurütteln, so daß sie Fragen stellten, aufhorchten, tiefer drangen. Wie er selbst es einmal ausdrückte, mußten die Schüler aufgezo-gen werden, damit sie nie wieder stillstanden. Mit seiner fünfmonatigen Winterschule für junge Männer, der dreimonatigen Sommerschule für die Mädchen, dem Heimleben – Lehrer und Schüler saßen und aßen an einem Tisch – dem freien ‚historisch-dichterischen‘ Vortrag im Mittelpunkt, mit allem dem sollte Kolds Schule für Nachfolger und Nachwelt beispielgebend werden.“* (Röhrig, Lebendige Erwachsenenbildung, 1990, S. 18)

**Kold** gründete in **Ryslinge** (auf der Insel Fünen) **1854 (Internet: 1851)** eine Volkshochschule und **Ludwig Schrøder** in Askov **1864 (Internet 1865)**. **Dem Internet ist noch eine weitere in Hillerød 1856 gegründete Heimvolkshochschule** zu entnehmen .

*Kurt Meissner*, jahrelang selbst Leiter der Heimvolkshochschule in Rendsburg, hält zur Gründungsproblematik der (Heim-)volkshochschulen fest:

*„...eine Grundtvigsche Volkshochschule gibt es nicht, nur eine Volkshochschule, die den Geist Grundtvigs (besser: das Konzept Grundtvigs; der Verf.) über das 19. Jahrhundert hinaus in unsere Zeit vermittelt hat. Die deutsche Volkshochschule, wie wir sie heute kennen (und wie sie der österreichischen ähnlich ist; d. Verf.), ist davon kaum berührt.“* (Meissner, 1991, S. 5)

Gemäß der These, Beginnfragen sind **Konstruktionsfragen**, ist auch die Festlegung einer Jahreszahl für die Gründung der ersten Volkshochschule nicht so einfach und eindeutig, wie das in den meisten Studien zu Grundtvig und zur Frühgeschichte der Heimvolkshochschulen zu Ausdruck kommt. Es gibt Autoren, die die Gründung der ersten Heimvolkshochschule bereits in das Jahr **1842 (in Rendsburg)** datieren und schon vor der Gründung in Rødding bereits Ansätze für Bauernvolkshochschulen sehen.

*Kurt Meissner* hält zu dieser ersten Einrichtung in Rendsburg fest:

- „Es ist die erste eigenständige Einrichtung intensiver Erwachsenenbildung in Nordeuropa. Ihre Konzeption ist nicht von denen in Dänemark sich gleichzeitig entwickelnden pädagogischen Strömungen um Grundtvig herum beeinflusst.
- In ihrem Zentrum steht die politische Bildung als Hauptaufgabe der Erwachsenenbildung: In diesem Fall mit der besonderen Tendenz, bessere Stände-Deputierte und Kommunevorsteher heranzubilden.
- Schon nach zweijähriger Tätigkeit wird die Konzeption erweitert: Umschulung für Industrie- und Dienstleistungsberufe tritt zur politischen Bildung hinzu, Industrie- und Handelsklassen werden eingerichtet, die Aufgabenstellung ist auch im aktuellen Sinne modern und auf die Bedürfnisse der Gesellschaft bezogen.

Im Jahre 1848 wird die Schule ein Opfer des Konflikts zwischen Dänemark und Schleswig-Holstein.“ (Meissner, 1991, S. 2)

Diese kurzen Ausführungen zur Gründung der dänischen Heimvolkshochschule zeigen, dass ihr **Konstitutionsprozess keineswegs eindeutig und durchaus vielschichtig** verlief. Daher sind kurze Aussagen dazu nur mit Vorsicht und nicht autoritativ zu treffen. Dies umso mehr, als Erwachsenenbildung in Dänemark eine längere Tradition hat als die Heimvolkshochschulen. Schon das Bildungsgesetz des Jahres 1814 enthielt Bestimmungen über Abendunterricht für Jugendliche *und* Erwachsene.

Seit Grundtvig gibt es in Dänemark einen Begriff, der häufig mit Erwachsenenbildung übersetzt wird, sich davon aber unterscheidet: **„Folkeoplysning“**. Dieser Ausdruck lässt sich kaum in eine andere Sprache übersetzen, und der ihm innewohnende Sinn ist schwer verständlich – selbst für viele Dänen. Mit „Folkeoplysning“ sind alle Aktivitäten gemeint, die – in heutiger Terminologie – sozio-kulturelle Freizeitaktivitäten, non-formale Bildung, Erwachsenenlernen, allgemeine Erwachsenenbildung, Volksbildung sowie Bewusstseinsbildung und –erweiterung umfassen. „Folkeoplysning“ erfordert immer eine **aktive Beteiligung** aller Teilnehmer/innen.

## Grundtvigs Rezeption und Wirkungen in Österreich

Grundtvig hat in Österreich keine besonderen Wirkungen in der Volkshochschulbewegung entfaltet und daher auch keine Spuren hinterlassen. Am ehesten wurde er nach dem Ersten Weltkrieg und in den zwanziger Jahren in der Wiener und Grazer Urania, die sich zu Volkshochschulen des mitteleuropäischen Typs entwickelt haben, rezipiert oder besser gesagt, zur Kenntnis genommen. Konzeptionelle oder gar nachhaltige institutionelle Konsequenzen im Sinne der Schaffung von Bildungsheimen – im Rahmen der Volkshochschulen – hat das nicht nach sich gezogen. Es hat sich um eine vage verbale Bezugnahme gehandelt.

In der österreichischen Erwachsenenbildung hat Grundtvig am ehesten bei den Bildungsheimen, den heutigen Bildungshäusern wie St. Martin bei Graz, die ab 1919 gegründet wurden, eine gewisse Beachtung erfahren, aber auch hier keine nachhaltigen Wurzeln geschlagen. Seine Rezeption hierzulande ist spärlich, oder wenn man es negativ formuliert: *dürftig*.

Die auf Grundtvig zurückgehende Heimvolkshochschul-Idee hat in Österreich **praktisch** nur einen kurzzeitigen Realisierungsversuch nach dem Zweiten Weltkrieg in **Payerbach** im südlichen Niederösterreich erfahren. Dieser Versuch war bezeichnenderweise eng mit der Person eines „Außenseiters“ **Ludwig Erik Tesar** (1879 bis 1968) verbunden – ein Pädagoge, der in der Zwischenkriegszeit in Heimen tätig war und auch als Schriftsteller arbeitete.

Im Zusammenhang mit dem ÖGB Bildungsreferat wurde nach dem Zweiten Weltkrieg auch eine österreichische „Grundtvig-Gesellschaft“ gegründet, die jedoch bald still und ohne Spuren zu hinterlassen, „entschlafen“ ist.

Die Heimvolkshochschule in Payerbach bestand jedenfalls von 1948 bis 1950 und war vor allem daran gescheitert, dass es keine Institution gab, die hinter ihr – vor allem auch als Finanzier – stand.

Eine Arbeiterbildungsinitiative, die eng mit dem Namen von *Gerhardt Kapner* verbunden ist, der später Spitzenbeamter der Stadt Wien und Professor für Soziologie wurde, war in den fünfziger und beginnenden sechziger Jahren von Grundtvig inspiriert. Nordeuropäische Volksbildungserfahrungen wurden am Ort studiert und versucht, sie für Wien, unter gänzlich anderen Bedingungen als in Nordeuropa und vor allem für den urbanen Bereich, „fruchtbar“ zu machen.

Wenig bekannt ist, dass das 1956 von der Landwirtschaftskammer Kärnten errichtete „Bäuerliche Bildungshaus Schloss Krastowitz“ bei Klagenfurt in den 1960er und noch in den 1970er Jahren mehrmonatige „Volkshochschulkurse“ für junge Menschen aus der Landwirtschaft anbot und etwas in der Tradition Grundtvigs stand.

### Literatur:

Bäuerliches Bildungshaus Schloss Krastowitz. Bildungsprogramm 2005/06.

*Wilhelm Filla*: Volkshochschulen als Stätten wissenschaftlicher Bildungsarbeit. In: Anton Hütter, Eberhard Saueremann (Hrsg.): *Erziehung – Weg zu menschenwürdigem Leben*. (= Brenner – Studien, Bd. X), Innsbruck 1989, S. 121-134.

*Walter Göhring*: *Bildung in Freiheit. Die Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945*. Wien-München-Zürich 1983, S. 137 ff.

*Gerhardt Kapner*: *10 Jahre Sozial- und Kulturarbeit*. Volksbildungsreferat der Wienerberger Ziegelfabrik- und Baugesellschaft. Wien 1962.

Wilhelm Filla: *Erwachsenenbildung in Europa*. Wien 2009.

Bis heute nicht systematisch untersuchte Auswirkungen hatte die Grundtvig'sche Ideenwelt in Österreich am ehesten in der vorwiegend katholisch geprägten, ländlichen Bildungsarbeit. Dabei stellt sich die Frage der Vereinbarkeit der protestantisch geprägten Erweckungsphilosophie Grundtvigs mit einem katholischen Bildungsverständnis.

Für *Hermann Weber*, langjähriger Leiter eines Tiroler Bildungsheimes (Grillhof), ist der in Schärding geborene **Georg Wieninger** (1859 bis 1925), Sohn eines Guts- und Brauereibesitzers, der erste, der Grundtvigs Ideen in Österreich aufgreift und in seiner 1890 geschaffenen „**Bauernhochschule Otterbach**“ in Ansätzen bis 1911, als es aus Geldmangel zur Auflösung der privat finanzierten Einrichtung kam, darauf Bezug nimmt. Neben vorwiegend Vorträgen – rund 600 – fanden in Otterbach längere Kurse zum Beispiel über Obst- und Ackerbau statt, in denen praktisches und theoretisches Wissen vermittelt wurde. (Vgl. Friedl-Sieglhuber, 1998, S. 99 ff.)

## Zusammenfassung für Österreich

In der österreichischen Bildungspraxis spielte Grundtvig – von vereinzelten punktuellen und temporären Versuchen abgesehen – nie eine große und vor allem keine nachhaltige Rolle. In der Bildungstheorie war sein Einfluss ebenfalls bescheiden, wenn er überhaupt zur Kenntnis genommen wurde.

Die Volkshochschulen haben sich in Österreich – wie in Deutschland – lange Zeit primär als (groß-)städtische Einrichtungen und von ihrem Bildungsangebot und ihrer Konzeption her völlig anders entwickelt als in Nordeuropa. (In Deutschland sind die Heimvolkshochschulen – unabhängig davon, ob sie sich in der Tradition Grundtvigs sehen oder nicht – in Verbänden organisiert, die nicht zum Deutschen Volkshochschul-Verband gehören, der rund 1.000 Mitgliedseinrichtungen zählt.)

Man kann daher heute – und im Wesentlichen seit dem Ersten Weltkrieg – von **zwei Typen von Volkshochschulen** in Europa sprechen:

- Das von Dänemark ausgegangene, nicht nur, aber vor allem auf Nordeuropa konzentrierte Heimvolkshochschulmodell, das in einigen anderen Ländern „Ableger“ und Weiterentwicklungen gefunden hat. Dafür steht der Fachbegriff **residentielle Bildung**. (Aber auch in Nordeuropa haben sich Volkshochschulen vom mitteleuropäischen Typ entwickelt.)
- Das vor allem in den mitteleuropäischen Ländern dominierende Modell der – ursprünglich – Abendvolkshochschulen, die sich zu Ganztagsvolkshochschulen entwickeln haben und auf einem Kurs- und Vortrags- sowie Veranstaltungsbetrieb – in jüngster Zeit zunehmend auch Projektbetrieb – beruhen.

## These zum interkulturellen Institutionentransfer

Der interkulturelle Transfer von Institutionen und Ideen, die zu einem Gedankengebäude entwickelt werden, ist erschwert oder ihm ist sogar der Boden entzogen, wenn die gesellschaftlichen Voraussetzungen zwischen den am Transfer beteiligten Ländern zu verschieden sind

und/oder wenn sich die spezifischen Bildungstraditionen nicht vereinbaren lassen. Wenn, wie im Fall der Volkshochschulen, unter diesen Bedingungen so etwas wie ein Transfer doch stattfindet, dann verändert sich dabei die Institution grundlegend oder es kommt zu einer anders gearteten Institution, die den gleichen Namen trägt wie die ursprüngliche Einrichtung. (Wie angedeutet waren die um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in Wien gegründeten Volkshochschulen genuine Einrichtungen, die, wenn sie sich überhaupt an Vorbildern orientiert haben, dann am ehesten an deutschen, englischen und französischen.)

## **Ausdehnung der Grundtvig'schen Heimvolkshochschulen in Europa**

Die erste Entwicklung der dänischen Heimvolkshochschulen hing eng mit der Entwicklung Dänemarks zusammen. Nach dem verlorenen Krieg von 1864 dominierte bis 1871 ein militanter Nationalismus im Land. Viele Offiziere beteiligten sich an der Gründung von zunächst 51 Heimvolkshochschulen. Sie wollten ihre „Schüler/innen“ körperlich und geistig auf die Rückeroberung Schlesiens vorbereiten. **Zeitgenössische Bilder zeigen häufig bewaffnete Schülerschaften.**

Mit der Niederlage Frankreichs im Jahre 1871 brachen die dänischen Hoffnungen auf Revanche zusammen. Der Kopenhagener Philosophieprofessor *Georg Brandes* verbreitete in Dänemark eine kritische Geisteshaltung, die dem Nationalismus die Grundlage entzog und die einer nüchternen und realen Einschätzung der politischen Lage zum Durchbruch verhalf.

Bis zum Ersten Weltkrieg eröffneten verschiedenartige konfessionelle, politische und wirtschaftliche Kräfte weitere 81 Heimvolkshochschulen. Inhaltlich gingen die Heimvolkshochschulen weit über solche vom Typ Grundtvigs hinaus.

Die von ihrer Konzeption her bald *heterogene* dänische Heimvolkshochschule verbreitete sich über die Grenzen des Landes hinaus – zunächst in Nordeuropa. Heute gibt es in ganz Nordeuropa gewerkschaftliche, von Kirchen getragene, kommunal ausgerichtete Heimvolkshochschulen neben den immer weniger werdenden Heimvolkshochschulen in der Tradition von Grundtvig.

### **Norwegen**

**1864** gelingt es den Theologen *Olaus Arvesen* und *Herman Anker*, die eine Jugendfreundschaft mit *Ludvig Schrøder* in Askov verbindet, in engerer Zusammenarbeit mit Grundtvig und dänischen Heimvolkshochschulen die erste norwegische Heimvolkshochschule **Sargatun** in Hamar/Südnorwegen zu eröffnen. 1867 wird die zweite Heimvolkshochschule gegründet, die dritte entsteht 1868. Unter dem Namen **Sund Folkehøgskole** existiert sie heute als älteste norwegische Heimvolkshochschule.

Heute gibt es eine große Zahl sehr unterschiedlich ausgerichteter Heimvolkshochschulen.

### **Schweden**

In Schweden wird 1867 die Errichtung von Heimvolkshochschulen von verschiedenen Seiten, Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.



aber unabhängig voneinander angeregt. Unter anderen engagiert sich der Herausgeber von *Aftonbladet*, der wichtigsten Tageszeitung des Landes.

**1868** werden gleichzeitig die ersten drei schwedischen Heimvolkshochschulen **Hvilan** in *Akarp*, **Önnestad** in *Kristianstad* und **Lunnevad** in *Vikingstad* gegründet. *Leonard Homström* leitet vierzig Jahre lang die Heimvolkshochschule Hvila. Ihre Hauptfächer sind Geschichte und Muttersprache, aber auch Gesellschaftskunde, Gemeindepolitik und Volkswirtschaft.

**1883** findet die **erste skandinavische Heimvolkshochschultagung** in Testrup/Dänemark statt. Weitere Treffen reihum in Skandinavien ermöglichen schon sehr früh einen regen Gedankenaustausch über Landesgrenzen hinweg.

Mitte der siebziger Jahre des 20. Jahrhundert gibt es 108 schwedische Heimvolkshochschulen.

Die schwedische Heimvolkshochschule ist weniger von Grundtvig beeinflusst als die norwegische. In Schweden sind die Einflüsse der Arbeiterbewegung stärker.

## Finland

Nach einem Studienaufenthalt in den Heimvolkshochschulen Tärna in Schweden und Askov in Dänemark gründet *Sofia Hagmann* im Jahr **1889** die erste finnischsprachige Heimvolkshochschule in Kangasala bei Tampere. Im gleichen Jahr eröffnete *E. Strömberg*, ein Freund des Dichters *Rundeberg*, die erste schwedischsprachige Heimvolkshochschule in Borga. Auch ihr Leiter, *Karl T. Oljemark*, kannte die dänische Heimvolkshochschule. Damit wurde eine Tradition begründet, die Berücksichtigung einer nationalen Minderheit im Rahmen der Heimvolkshochschulbewegung, die dazu geführt hat, dass im heutigen – rund 5 Millionen Einwohner zählenden Finnland – 16 schwedischsprachige Heimvolkshochschulen bestehen. Eine Heimvolkshochschule steht vor allem den Sami offen.

1910 gab es 41, 1939 59 Heimvolkshochschulen in Finnland, davon fünfzehn schwedischsprachige. **1951** wird auf Initiative von *Sirenus* die zweisprachige internationale Heimvolkshochschule *Vitiakivi* in *Hauho* mit den Unterrichtssprachen Finnisch und Englisch eröffnet. 1974 gab es 85 Heimvolkshochschulen, darunter siebzehn schwedische und eine **samische** Heimvolkshochschule in *Inari/Lapland*.

Hier zeigt sich an der institutionellen Entwicklung, dass die Heimvolkshochschulen in Finnland und damit die Erwachsenenbildung des Landes nicht nur „Produkt“ der Internationalisierung, sondern auch **mitgestaltendes Element der Internationalisierung** des Landes waren, das sich bis zum Fall des „Eisernen Vorhanges“ in einer geradezu extremen europäischen Randlage befand.

Heute bestehen rund 91 Heimvolkshochschulen in Finnland.

In den nordischen Ländern – inklusive Island, Grönland und den Faröer Inseln – existieren gegenwärtig rund **400 Heimvolkshochschulen**. Jedes Land hat ein eigenes Volkshochschulsystem. Als Plattform besteht ein „Rat der Nordischen Heimvolkshochschulen“, der jährlich zusammen tritt und Fachkonferenzen veranstaltet.

## Deutschland (BRD)

Nach dem in *Rendsburg* 1842 gestarteten Versuch sind in Deutschland erst wieder im zwanzigsten Jahrhundert Heimvolkshochschulen entstanden, also Jahrzehnte nach dem ersten Entstehungsprozess in Nordeuropa.

In Schleswig-Holstein werden Heimvolkshochschulen **1905** in Tingleff, **1906** in Albersdorf, **1907** in Mohrkirch-Osterholz und **1910** in Norburg eröffnet – das heißt ein- bis eineinhalb Jahrzehnte vor dem 1919 einsetzenden Gründungsboom der Volkshochschulen vom mitteleuropäischen Typ.

Nach dem Zweiten Weltkrieg haben sich in Deutschland in einigen Bundesländern Heimvolkshochschulverbände etabliert, die allerdings nicht Teil des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) wurden. Am bekanntesten wurde der Niedersächsische Landesverband der Heimvolkshochschulen e. V., der 1986 mit einem Symposium sein 25-Jahr-Jubiläum feierte und 1961 gegründet wurde.

## DDR

Auch im zweiten deutschen Staat, der DDR, wurden, allerdings in weit geringer Zahl als im Westen, Heimvolkshochschulen gegründet, über die sehr wenig bekannt ist.

*Harald Behrend* hält zur Entwicklung in der DDR kurz fest: „In der *Deutschen Demokratischen Republik* wird die Errichtung von mindestens je einer Heimvolkshochschule in Brandenburg, Mecklenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen unter Zuständigkeit der einzelnen Länder bis zum 31. Dezember 1950 angeordnet.“ (Behrend, 1975, S. 148) Aus der Formulierung – „angeordnet“ – wird bereits der völlig andere Konstitutionsprozess der Heimvolkshochschulen in der DDR im Vergleich zu den bürgerlich-demokratischen Staaten Europas deutlich.

Einer neuen Dokumentation über die Erwachsenenbildung in der DDR ist zu entnehmen, dass Heimvolkshochschulen im herkömmlichen Sinn in der DDR nie größere oder gar nachhaltige Bedeutung erlangt haben.

## Literatur:

Erwachsenenbildung in der DDR unter besonderer Berücksichtigung des Territoriums des Bundeslandes Sachsen-Anhalt. Testband und Dokumentenband. Hrsg.: Bildungswerk Sachsen-Anhalt e. V. Autoren: Jürgen Weitz (Ltr.), Matthias Hausen, Hans Jürgen Hoboy, Helmut Kohlleppe. Haldensleben 2003.

## Schweiz

Die Geschichte der Heimvolkshochschulen in der Schweiz entspricht lange Zeit im Wesentlichen der Biographie ihres Vorkämpfers **Fritz Wartenweiler**, der – obwohl akademisch graduiert – als ein in Europa unvergleichliches Original in der Erwachsenenbildung gilt.

Als junger Student an der Universität in Kopenhagen erfährt er von der dänischen Heimvolkshochschule in einem Vortrag über Christian Kold. Daraufhin nimmt er begeistert an ei-

nem Heimvolkshochschullehrgang in Ryslinge teil und bezeichnet den Leiter *Alfred Povlsen* als seinen dänischen Vater. Er sieht von nun an sein Lebensziel in der Schaffung einer Heimvolkshochschule in der Schweiz. Zunächst promoviert er aber in Zürich mit der Arbeit „Die Entwicklung N.F.S. Grundtvigs zum Vater der Volkshochschule“.

In der Schweiz wurden ab 1919 Vorläufer von Heimvolkshochschulen gegründet, zunächst die Heimvolkshochschule **Nussbaum** in *Frauenfeld*. Etwa zur gleichen Zeit gründet **Gertrud Rüegg** die Heimvolkshochschule *Dasoja* für Mädchen in Lenzerheide-See. 1923 wird die zweite Heimvolkshochschule für Mädchen in *Neukirch* an der Thur gegründet.

1935 wird die Heimvolkshochschule **Herzberg** bei Aarau gegründet. Sie steht im Zeichen von Grundtvig.

Von 1938 bis in die Nachkriegszeit hinein widmet sich die Heimvolkshochschule Herzberg vornehmlich Emigrant/innen und Notleidenden aus vielen Ländern und bietet politischen Flüchtlingen eine vorübergehende Bleibe.

Für die achtziger Jahre wurde festgestellt, dass es in der Schweiz einige Bildungshäuser im Sinne von Heimvolkshochschulen gibt, die zweckfreie Bildung betreiben, deren Themenpalette von gesunder Ernährung bis zur Vermittlung von EDV-Kenntnissen reicht, wobei auch Muße und Freizeit gezielt einbezogen werden.

Träger dieser Bildungsstätten sind Stiftungen, Gewerkschaften und – ziemlich einmalig – die Bundesbahn. Einige Heime bieten einen perfekten Hotelbetrieb. Es gibt jedoch kaum Häuser mit einem durchgehenden eigenen Konzept für die Bildungsarbeit.

## England

In England erwächst die Heimvolkshochschule aus der Arbeiterbewegung. **1899** gründen die US-amerikanischen Studenten *Charles Beard* und *Walter Vroman* das älteste Residential College in Großbritannien in Oxford. Zu Ehren des Kunstkritikers *John Ruskin*, der sich große Verdienste um die Arbeiterbewegung erwirbt, wird es **Ruskin Hall** genannt. Es wird bald, nach der 1903 erfolgten Gründung der Worker`s Educational Association, besonders von den Gewerkschaften unterstützt.

1909 entsteht das marxistisch orientierte *Central Labour College*, das bis 1929 besteht und das 1918 eine „Filiale“ in Glasgow eröffnet.

Ein anderer Impuls für die englische Heimvolkshochschule kommt von den **Quäkern**. Sie kämpfen gegen Armut und Verwahrlosung auch mit dem Instrument der Erwachsenenbildung. Sie gründen in Mittel- und Nordengland mehr als zehn Settlements, von denen drei „Residential Colleges“ sind.

In der Zwischenkriegszeit entstehen fünf Heimvolkshochschulen. Englische Heimvolkshochschulen werden hauptberuflich geleitet und haben auch hauptberufliche Lehrer, deren Gehalt in der Fachliteratur als „gut“ bezeichnet wird.

1938 kommt es zu einer neuen Entwicklung, nämlich zur Durchführung von kürzeren Lehrgängen. Nach dem Zweiten Weltkrieg entstehen mehr als vierzig Heimvolkshochschulen mit

durchwegs kürzeren Lehrgängen, bemerkenswerterweise nur in England und nicht in Schottland oder Wales.

## Niederlande

Nach Skandinavienbesuchen führten *Th. Haitjema* und *Hermien van der Heide* die Heimvolkshochschulidee Grundtvigs in den Niederlanden ein. 1931 wird die **Vereniging tot Stichting van Volkshogescholen** gegründet. Im folgenden Jahr (1932) beginnt die Heimvolkshochschule *Allardsoog* in *Bakkeveen* mit Kursen für junge Bauern, Arbeitslose und Studierende. Eine zweite Heimvolkshochschule folgt 1938 in *Markelo*, und in *Heerenveen* auf der Insel Terschelling entsteht 1939 eine **friesische Heimvolkshochschule**, die *Fryske Folkshegeskoalle*.

Ein anderer Impuls geht 1932 von einer Veröffentlichung dreier Geistlicher aus, die die Heimvolkshochschulidee in den Dienst der Kirche stellen wollen. Daraufhin werden in *Baarn* Kurse abgehalten, und von 1938 bis 1941 wird in den Niederlanden die erste katholische Arbeiterheimvolkshochschule *Drakenburgh* erbaut.

1974 gehören zu der *Vereinigting voor Volkshogeschoolwerk* 13 Heimvolkshochschulen. Hinzu kommen im niederländischen Sprachgebiet **Belgiens** die beiden Heimvolkshochschulen in *Brüssel* und *Woumen/Westflandern*. Ferner noch die niederländische Heimvolkshochschule *Chateau de Méridon* bei **Paris** und eine Heimvolkshochschule in *Paramaribo* in **Niederländisch Guyana**.

Da die niederländischen Heimvolkshochschulen nur kurze Lehrgänge mit einer Dauer von höchstens einem Monat veranstalten, sind sie insgesamt als **short-term Residential Colleges** zu klassifizieren.

**1972 wurde im Parlament der Europäischen Gemeinschaft die Gründung einer Europäischen Heimvolkshochschule angeregt.**

Über die aktuelle Erwachsenenbildung in den Niederlanden ist in Österreich kaum etwas bekannt.

## Frankreich

In Frankreich wird *Erica Simon* 1960 mit einer Arbeit über die skandinavische Heimvolkshochschule zur Wegbereiterin der ersten französischen Heimvolkshochschule, die 1975 in der *Ardeche* eröffnet werden sollte.

## Italien/Südtirol

In Italien werden vor allem nach der Verabschiedung des Südtiroler Weiterbildungsgesetzes im Jahr 1983 Heimvolkshochschul-artige Einrichtungen geschaffen. Gegenwärtig bestehen fünf Bildungshäuser im deutschsprachigen Teil Südtirols.

## Polen

In Polen entstehen zwischen den Weltkriegen zehn Heimvolkshochschulen, nachdem zuvor bereits viele Polen dänische Heimvolkshochschulen kennen gelernt haben. Sie stützen ihre Aufklärungsarbeit auf eine alte **Bauernkultur** und treten in sozialer Hinsicht für eine Integration aller Bevölkerungsschichten ein. Die polnische Heimvolkshochschule versucht, die Tagespolitik zu meiden, findet aber kaum Unterstützung durch die – kommunistische – Regierung.

Der katholische Priester *Antoni Ludwiczak*, der die christliche und die nationale Idee in der Jugendarbeit vereinen möchte, eröffnet die erste polnische Heimvolkshochschule in *Dalki* bei Posen.

Die bedeutendste Heimvolkshochschule in *Gaci* gründet um 1930 das Ehepaar *Zofia* und *Ignacy Solarz*.

## Ungarn

In Ungarn kommt es in der Zwischenkriegszeit auch zur Gründung von Heimvolkshochschulen und ab der Zeitenwende von 1989 gab es Bestrebungen, Heimvolkshochschulen zu gründen. Der damit verbundene finanzielle Aufwand hat diese Bestrebungen empfindlich beeinträchtigt.

## Heimvolkshochschulen in anderen Kontinenten

„Die skandinavische Heimvolkshochschule stößt im Laufe der Zeiten bei Besuchern aus Amerika, Südafrika, Indien, China, Japan und Australien auf reges Interesse. Die Chinesen zeigen dabei besonderes Verständnis für die eigentlichen Ziele der Heimvolkshochschule, während die Japaner häufig über die wenig praktisch betonte Arbeit Verwunderung bekunden.“ (Behrend, 1975, S. 153)

In den USA wird in Knoxville bei Tennessee eine Heimvolkshochschule für Arbeiter aufgebaut.

Der japanische Landwirtschaftslehrer *Kanji Kato* lernt in Dänemark aus eigener Anschauung Heimvolkshochschulen kennen und es gelingt ihm, **1926** eine Heimvolkshochschule in *Tomobe* bei Tokio zu gründen.

Von 1926 bis 1935 besucht eine größere Zahl von Japaner/innen dänische Heimvolkshochschulen. Aber die Kriegereignisse schwächen die Verbindungen, bis sie im Zweiten Weltkrieg abreißen.

In Südkorea gibt es Heimvolkshochschulen oder mit Heimvolkshochschulen vergleichbare Einrichtungen. Einige Erwachsenenbildungswissenschaftler/innen in Südkorea unterhalten Kontakte zur Erwachsenenbildung in einigen europäischen Ländern.

In den „**Entwicklungsländern**“ setzt sich, so schreibt *Behrend* im Jahr 1975, der Heimvolkshochschulgedanke – zum Teil unter skandinavischem Einfluss – immer mehr durch. Eine der

ältesten Erwachsenenbildungseinrichtungen **Afrikas** ist die *Jeanes School* in Kenia. Seit 1924 werden dort Landlehrer mit ihren Ehefrauen für die besonderen Aufgaben auf dem Lande vorbereitet. Die eigentliche Erwachsenenbildungsarbeit beginnt jedoch erst 1950. Eine zweite *Jeanes School* wird 1960 in *Maseno* eröffnet.

Das *Bureau de l'Education Populaire* errichtet **1959** eine Heimvolkshochschule bei **Rabat** in **Marokko**. Im Vergleich zu den *Jeanes Schools* überwiegen die Kurzurse, nur ein Lehrgang zur Ausbildung neuer Mitarbeiter/innen dauert zwei Monate.

Die erste Heimvolkshochschule Afrikas, die von einem Extra-Mural-Department betrieben wird, liegt in **Tsito/Ghana**. Die tatkräftige Unterstützung des gleichnamigen Dorfes, der dänischen Erwachsenenbildungsbewegung und einiger englischer Mitarbeiter des Extra-Mural-Departments, haben ihre Errichtung ermöglicht.

Die von der deutschen Friedrich-Ebert-Stiftung (SPD-nahe) in Zusammenarbeit mit der Philibert-Tsirnanana-Foundation in **Madagaskar** errichtete Heimvolkshochschule konzentriert sich auf kurzfristige Veranstaltungen.

In **Tansania** wird 1961 in Dar-es-Salaam das *Kovukoni-College* als freie Erwachsenenbildungsstätte, die vom Tanganyika Educational Trust Fund gefördert wird und der Regierungspartei TANU nahe steht eröffnet und nach dem Vorbild des Ruskin College in Oxford angelegt. Die Kurse dauern etwa acht Monate und umfassen Wirtschaft, Politik, Geschichte und Soziologie.

## Indien

In Indien gründet das State Adult Education Council des Staates *Mysore* **1947** die erste Heimvolkshochschule.

## Israel

Obwohl es dazu keine Publikationen in deutscher Sprache gibt, dürfte es auch in Israel – vor allem auch im Zusammenhang mit der Kibbuz-Bewegung – Heimvolkshochschul-artige Bildungseinrichtungen geben.

## Zusammenfassende Hinweise

Der Heimvolkshochschulgedanke wurde wenn schon nicht weltweit, so doch **in weiten Teilen der Welt, realisiert**. Nicht immer waren es Heimvolkshochschulen in der Tradition von Grundtvig, die geschaffen wurden. Hier haben wir es, wie bei der University Extension, mit einer sehr frühen Form der Internationalisierung moderner Volksbildungseinrichtungen zu tun, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einsetzte. Gegenwärtig sind die Heimvolkshochschulen nahezu überall aus Kostengründen und weil mehr und mehr unmittelbar verwertbare Qualifizierung nachgefragt wird, im Rückzug.

## C) Urania

Die dritte Institution der frühen modernen Volksbildung, die sich in vielen Ländern etablieren konnte und auf einen interkulturellen Transfer zurückgeht, ist die bis heute von der Erwachsenenbildungshistorie kaum wahrgenommene *Urania*, für die es unter historischen Gesichtspunkten nur Einzel-Studien gibt, aber keine Arbeit über ihre internationale Verbreitung.

Aus der österreichischen Perspektive ist die Urania deshalb von besonderem Interesse, weil in Wien noch im 19. Jahrhundert eine der bedeutendsten Urania-Einrichtungen überhaupt geschaffen wurde, die, wie andere, später gegründete Uranias hierzulande, noch heute existiert und deren Haus jüngst sogar mit einem Aufwand von rund 13 Millionen Euro renoviert wurde: die Wiener Urania.

### Der Sonderfall Urania

Rund zehn Jahre nach dem Wiener Volksbildungsverein, der als erste österreichische Volkshochschule angesehen werden kann, wurde **1897** mit der Urania die zweite der drei Wiener Stammvolkshochschulen gegründet, wobei sie sich erst im Laufe von rund zwei Jahrzehnten zu einer Volkshochschule entwickelt hat. Damit wurde aber eine **doppelte Sonderentwicklung** eingeleitet:

- innerhalb der internationalen Urania-Bewegung und
- innerhalb der österreichischen Volkshochschulbewegung und -geschichte.

**International** bildeten die Uranias in Österreich mit ihrer Entwicklung zu Volkshochschulen, eine *eigenständige und besondere Richtung*, sieht man von der überwiegenden Mehrheit der Uranias in Südtirol ab, die sich ebenfalls als Volkshochschulen verstehen und überwiegend im Verband der Südtiroler Volkshochschulen organisiert sind.

Insbesondere die Uranias in Deutschland waren – bis heute - nie Volkshochschulen. Historisch gesehen haben die Uranias in der DDR eine bedeutsame Rolle als Ideologievermittlungsstätten gespielt. Uranias bestehen auch heute noch in Deutschland.

Die **österreichische Sonderentwicklung**, die mit der Gründung der Wiener Urania eingeleitet wurde, lässt sich – für die Frühzeit – in mehreren Punkten zusammenfassen:

- Die Urania wurde in Wien nicht als Verein, sondern als *gemeinnütziges Syndikat* gegründet und erst 1901, um erhebliche wirtschaftliche Schwierigkeiten zu überwinden, in einen Verein umgewandelt, der sie heute noch ist (Volksbildungshaus Wiener Urania).
- Die Urania in Wien hat sich bis zum Ende des Ersten Weltkrieges nicht als Volkshochschule verstanden und wurde auch in der Öffentlichkeit nicht als solche gesehen. Bis zum Ende des Ersten Weltkrieges fehlte der Urania ein zentrales Merkmal der Volkshochschulen, ein *Kursangebot*. Erst mit der Einführung eines breiten Kursprogramms, das weit über die bisher dominierenden Vorträge hinausging, entwickelte sich die Wiener Urania ab 1919 auch in ihrem Selbstverständnis zu einer Volkshochschule. Das hat ihre Sonderstellung nur reduziert, aber nicht beseitigt.

- Anders als die anderen Stammvolkshochschulen stand die Urania organisatorisch-konzeptionell in einem unmittelbar internationalen, insbesondere mit der deutschen Entwicklung verkoppelten Ideenzusammenhang. Die Urania hat sich auch zu Grundtvig hin geöffnet. Das dürfte sich allerdings weit mehr in verbalen Bekundungen als in der realen Bildungstätigkeit niedergeschlagen haben, zumal die Urania keine Anstalten in Richtung einer residentuellen Bildungstätigkeit unternahm.
- Die Urania in Wien unterschied sich über Jahrzehnte – und bei genauem Hinsehen auch noch heute – von ihrem *Programmangebot*, von ihren *Funktionsträgern* und ansatzweise auch von der *sozialen Struktur ihres Publikums* her von den anderen Volkshochschulen. Mit der Sternwarte, dem von ihr mitverwalteten Planetarium und mit dem Urania-Film in der Zwischenkriegszeit (heute ist die Urania eine Viennale-Spielstätte) hatte und hat die Urania auch Angebots-Besonderheiten.
- Die Wiener Urania hat sich auch als Urania österreichweit dezentralisiert und die Gründung von Uranias in anderen Bundesländern angeregt. Es kam auch zur Schaffung von Urania-Aufführungsorten. Als Konsequenz daraus wurde Mitte der 1920er Jahre ein österreichischer Urania-Verband geschaffen, der allerdings in der Zweiten Republik nicht mehr belebt und neu gegründet wurde. Darüber hinaus hat die Wiener Urania mit ihrem Vortrags- und Filmprogramm „Tourneen“ in den anderen Bundesländern bestritten, die bis nach Südtirol reichten. In der Zwischenkriegszeit gab es in ganz Österreich bis zu 350 Spielstätten für den „Urania-Film“, bei dem es sich vielfach um einen hochwertigen Kulturfilm handelte.

Mit der Urania in Wien wurde schon in der Frühphase der Volkshochschulen deren vielfältige – auch institutionelle – Pluralität Grund gelegt, die heute geradezu ein Strukturmerkmal der Volkshochschulen darstellt.

**Diese Pluralität hat sich nach 1945 in einer Weise weiterentwickelt, dass von einer Einheit der Institution Volkshochschule im Hinblick auf die Trägerschaft, die Größenverhältnisse und das Programmprofil sowie den Professionalisierungsgrad und die materiell-personellen Ressourcen nur sehr bedingt gesprochen werden kann, zumal nicht einmal alle Volkshochschulen den Namen Volkshochschule tragen.**

**Das einigende Band der so unterschiedlichen Volkshochschulen – 272 mit Stand vom 1. Jänner 2005 – ist die Mitgliedschaft in einem Volkshochschul-Landesverband und damit im bundesweiten Dachverband. Es gibt aber auch – aktive und auf dem Papier bestehende – Bildungsvereine, die den Namen Volkshochschulen im Vereinsregister führen und nicht in einem Verband organisiert sind – und dies aus unterschiedlichen Gründen in Wien und Niederösterreich. Der Name Volkshochschule ist nicht geschützt.**

## „Wurzeln“ der Urania

Die „Wurzeln“ der Wiener Urania sind in Berlin zu finden, wo **1888** die erste Urania der Welt gegründet wurde. Das heißt, ohne die Berliner Urania wäre das Wiener Pendant gar nicht denkbar (gewesen).

Anders als die zentraleuropäischen Volkshochschulen, die zwar ohne einen älteren Traditionszusammenhang nicht verstehbar und in ihrer Entwicklung nicht erklärbar sind, aber eine *institutionelle Innovation sui generis* darstellen, lässt sich die Vorläufereinrichtung der Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.



ner Urania, die Berliner Urania, auf einen unmittelbaren Entstehungszusammenhang zurückführen, der bis zum Beginn des 19. Jahrhundert zurückreicht und personell untrennbar mit dem Namen *Alexander von Humboldt* verbunden ist.

## Die Entstehung der Berliner Urania

Die Gründung der „*Gesellschaft Urania*“ am 3. März 1888 in Berlin erfolgte – atypisch für die Volks- und Erwachsenenbildung – als **kommerzielles Institut** in der Rechtsform einer Aktiengesellschaft.

Diese Gründung ist Resultat der Bestrebung einer Gruppe von organisatorisch versierten und perspektivisch denkenden Männern, aber besonders mit dem Namen von zwei sehr unterschiedlichen Astronomen verbunden: Dr. *Max Wilhelm Meyer* – der „Urania“-Meyer – sowie Prof. Dr. *Wilhelm Julius Foerster*. Letzterer stand in einem naturwissenschaftlichen Traditionszusammenhang der auf *Alexander von Humboldt* zurückgeht, der als einer der bedeutendsten Naturwissenschaftler des 19. Jahrhunderts und als Weltbürger gilt. Der dritte im Bunde der Urania-Gründer war der Industrielle *Werner von Siemens*, der selbst wissenschaftlich gearbeitet hat und als Erfinder tätig war.

**Gründungsgeschichtlich** stand die Berliner Urania in einem geistes- und wissenschaftshistorischen Kontext, der auf die Zeit der Aufklärung und die sich entwickelnden Naturwissenschaften zurückgeht. Damit hat sich ein evolutionäres Weltbild, zum Teil materialistisch geprägt, durchgesetzt.

In der Person von *Alexander von Humboldt* bündeln sich gleichsam Aufklärung und naturwissenschaftliche Welterkenntnis zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Er vertrat in bester aufklärerischer Manier die Auffassung, naturwissenschaftliche Erkenntnisse werden den Menschen helfen, sich selbst besser zu verstehen, so dass sie rationaler zu handeln in der Lage sind.

Humboldts berühmte, **1827/28** in der Berliner Singakademie gehaltenen 16 populären naturwissenschaftlichen Vorträge – seine von ihm als „Kosmos-Vorlesungen“ bezeichneten Lehrveranstaltungen – gerieten zur Aufforderung für eine *allgemeine wissenschaftliche Volksbildung*. Bildungsgeschichtlich stellen sie einen **Innovationsschub** dar, der in seiner Bedeutung gar nicht überschätzt werden kann.

Volkshochschul- und Urania-historisch sind Humboldts „Kosmos-Vorlesungen“, die 1993 wieder einmal veröffentlicht wurden (2004 erfolgte eine Neuauflage dieser Veröffentlichung), unter *vier Gesichtspunkten* von besonderem Interesse:

- *institutionell*, weil sie in einem engen Kontext zur Universität stehen (eine Vorlesungsreihe an der Universität Berlin war so überfüllt, dass sie Humboldt im größten Veranstaltungssaal der Stadt für ein allgemeines Publikum in gekürzter Form wiederholte),
- *konzeptionell*, weil sie offen „für alle“ waren,
- *methodisch*, weil mit ihnen zentrale didaktische Forderungen der späteren Volkshochschulen bereits damals in praktische Bildungstätigkeit umgesetzt werden konnten (Anschaulichkeitsprinzip),

- *inhaltlich*, weil sie auf hohem Niveau standen und keine simplifizierende Wissenschaftspopularisierung darstellen.

Dass die „Kosmos-Vorlesungen“ den letzten Stand der Wissenschaften ihrer Zeit repräsentierten, verbindet sie gleichfalls mit späteren volksbildnerischen Entwicklungen.

Nach dem Urteil der deutschen Wissenschaftshistoriker *Jürgen Hamel* und *Klaus-Harro Tiemann* begründete Humboldt mit den „Kosmos-Vorlesungen“ das „Genre des volkstümlichen wissenschaftlichen Vortragswesens“.

Der Gelehrte Alexander von Humboldt sprach bei freiem Eintritt vor einem sozial gemischten, klassenübergreifenden, sehr großen Publikum, darunter auffallend vielen Frauen. Das Spektrum seiner Zuhörerschaft reichte von Arbeitern und Handwerkern bis zu angehörigen des Kaiserhauses. Humboldt sprach frei, klar, allgemeinverständlich und fesselnd und konnte sowohl den Intellekt wie das Gemüt seiner Hörer/innen ansprechen. Er wurde zum Vorbild für viele später Urania-Vortragende.

Humboldt erkannte, dass eine breite, alle Schichten der Bevölkerung erfassende Volksbildung auf naturwissenschaftlichem Gebiet auch ökonomische, Wohlstand mehrende Erfolge nach sich zieht. Er postulierte die Gleichrangigkeit von Natur- und Geisteswissenschaften.

Humboldt wurde jedoch nicht nur *indirekt* über seine „Kosmos-Vorlesungen“ zum Ahnherrn der Berliner Urania, sondern auch *direkt* durch die 1835 erfolgte Errichtung der Königlich Preußischen Sternwarte, die auf sein Verlangen auch volksbildnerischen Zwecken offen stand.

In diese Sternwarte trat 1855 der 1832 in Schlesien geborene, damals noch sehr junge Astronom *Wilhelm Julius Foerster* ein, dem die Leitung des Instituts 1864 überantwortet wurde, nach dem er sich schon 1858 habilitieren konnte. Foerster war ein „überragender Wissenschaftsorganisator“, so sein Biograph *Klaus-Harro Tiemann*. Diese Fähigkeit konnte er bei der Gründung der Berliner Urania voll zur Geltung bringen. Dabei stand ihm der 1853 in Braunschweig geborene Astronom *Wilhelm Meyer* zur Seite.

*Meyer* war in der frühen Volksbildungsgeschichte eine besondere „Figur“. Er hatte zwar kein Reifezeugnis, konnte aber trotzdem studieren und promovieren. Danach wandte er sich nach mehreren Stationen der populärwissenschaftlichen Schriftstellerei zu und debütierte auf diesem Gebiet mit dem Feuilleton „Ein Besuch auf der Sternwarte“, das er in der in Wien erscheinenden Neuen Freien Presse publizierte.

In Wien begann *Meyers* Plan zu reifen, ein „**wissenschaftliches Theater**“ zu gründen, den er tatsächlich zu realisieren vermochte. Er wollte didaktisch weg vom gedruckten, „papierenen“ Wort kommen und orientierte sich auf das gesprochene, „lebendige Wort“, ohne dies in irgendeiner Weise mit der Gedankenwelt Grundtvigs zu verbinden. Den populärwissenschaftlichen Vortrag seiner Zeit, der ihm zu lehrhaft war, wollte er jedoch unbedingt vermeiden.

Es ist gar nicht weit hergeholt, wenn man *Meyer* einen Vorläufer des **Edutainments**, also der Verbindung von Bildungstätigkeit und Unterhaltung bezeichnet. Die Tendenz zum Edutainment hat in der Geschichte der Uranias immer wieder Kritiker auf den Plan gerufen.

Aus der richtigen Kritik an den damaligen populärwissenschaftlichen Bemühungen, dass sie zu lehrhaft seien, zog *Meyer* den nicht unproblematischen Schluss, es müsse gelingen, die

„Bilder der Sprache“ mit künstlerischer Darstellung zu verknüpfen. Und das nicht mittels der damals bereits üblichen Projektionsbilder. Er verfiel auf die Idee, sich dazu der „*Künste der Theatertechnik*“ zu bedienen, um „die Natur in ihrer lebendigen Wechselwirkung, in ihrem Nacheinander, in ihren drei Dimensionen wiederzugeben, nicht als flaches Leinwandbild“. (Meyer, 1908, S. 76)

Im – in aktueller Terminologie – Showcharakter der Bilder lag die volksbildnerische Gefahr der Meyer'schen methodischen Innovation. Die Betrachter/innen wurden dadurch – tendenziell – vom Denken weg zu einem reinen Schauerlebnis geführt, das zwar anregend wirkte, die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Gebotenen, jedoch erschwerte bis verbaute.

**Damit wurde bereits damals ein Grundproblem der Volks- und späteren Erwachsenenbildung berührt, das bis heute nichts von seiner Aktualität eingebüßt hat: der mögliche Gegensatz von Veranschaulichung und kulinarischer Aufbereitung von Inhalten und diesen Inhalten selbst, die dadurch zumindest potenziell banalisiert und vereinfacht werden. Hier die Balance zu halten ist eine permanente pädagogisch-didaktische Herausforderung, die die Wiener Volkshochschulen bis 1934 auf eine spezifische und originelle Weise gelöst haben.** (Vgl. Filla, 2001)

Zu Weihnachten 1884 war es soweit. Meyer brachte im Saal der k. k. Gartenbaugesellschaft in Wien sein neuartiges Schauspiel „Bilder aus der Sternwelt“ heraus, das von der Resonanz des Publikums und der Medien, aber auch finanziell ein voller Erfolg wurde.

Meyer wurde nach Berlin berufen, wo es zu einer Kooperation mit *Wilhelm Julius Foerster* kam, der sich zu dieser Zeit mit dem Gedanken trug, eine ausschließlich volksbildnerischen Zwecken gewidmete Sternwarte zu schaffen, für die er jedoch ein eigenes Haus benötigte, um vom Wetter und der Tageszeit unabhängig, ganztägig Bildungsveranstaltungen durchführen zu können.

Meyer und Foerster entwickelten entsprechende Konzepte, zu deren Realisierung sie einen Finanzier benötigten, den sie im Industriellen *Werner von Siemens* fanden. An der Gründung der Urania in Berlin hegte auch der Preußische Staat, vor allem in der Person des Unterrichtsministers v. *Göbeler* großes Interesse.

Interessant an den Urania Gründern ist, vor allem **im Vergleich mit Wien**, der Industrielle *Werner von Siemens* (1816-1892). Er war der in Österreich praktisch nicht vorhandene Typ des wissenschaftlich, insbesondere naturwissenschaftlich orientierten Unternehmers, der zugleich Erfinder und institutioneller Innovator war und insbesondere der Bildung – universitärer wie außeruniversitärer – großes Augenmerk schenkte.

An den Leistungen und Innovationen von *Siemens* wird der rasche technisch-industrielle Fortschritt in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts deutlich, der eine breite Volksbildung, insbesondere auf dem Gebiet der Verbreitung naturwissenschaftlich-technischer Kenntnisse und Erkenntnisse erforderte, um Akzeptanzprobleme zu minimieren und zugleich die massenhafte Anwendung der Innovationen zu ermöglichen.

Dabei handelte es sich im ausgehenden 19. Jahrhundert um eine Situation, die der unseren in den letzten Jahren durchaus ähnelt, allerdings wird zu ihrer Bewältigung heute auf eine naturwissenschaftliche Erwachsenenbildung weitgehend verzichtet – und das nicht nur in Österreich.

*Siemens* erkannte, dass Wissenschaft und Forschung eine breite Basis in der Gesellschaft haben müssten. Diese wissensmäßig breite Basis ließ sich nach damaliger Auffassung gut mit einer massenwirksamen populärwissenschaftlichen Volksbildungsstätte herstellen, so dass *Siemens* die Initiativen zur Gründung der Urania sowohl von seinen ökonomischen als auch von seinen politischen Interessen her betrieb.

Für die Etablierung einer Volksbildungsstätte „neuen Typs“, und das galt für Wien und seine Urania einige Jahre später ebenso, spielten noch die *geografischen Entdeckungen* des zu Ende gehenden 19. Jahrhunderts eine enorme Rolle. Auch über sie galt es breit und möglichst anschaulich zu informieren, was auf schriftlichem Weg allein nicht ausreichend erschien.

## Der Name Urania

Vor der Gründung der neuen Volksbildungsstätte 1888 in Berlin musste noch ein Name für sie gefunden werden. Bei der Namensgebung setzte sich der anspruchsvollere *Foerster* durch. Er griff auf die griechische Mythologie zurück und brachte den Namen Urania ins Spiel, womit er sich letztlich gegen *Meyer* durchsetzen konnte der für ein „Theater für Naturschauspiele“ eintrat.

Urania war im alten Griechenland eine von neun Musen, und zwar die der **Sternkunde** und **Lehrdichtung**. Der Name brachte *Foersters* ureigenstes Anliegen, Astronomie ins Volk zu bringen, zum Ausdruck. Noch heute ist auf dem Musensarkophag im Pariser Louvre eine Darstellung der Urania zu sehen, bei der sie mit einem Stab auf die Himmelskugel zeigt.

Die neue Gesellschaft hat sich sofort daran gemacht, ein eigenes Gebäude zu errichten, das bereits am **2. Juli 1889** in Betrieb genommen werden konnte.

In der ursprünglichen satzungsmäßigen Aufgabe der Urania, **„Verbreitung der Freude an der Naturerkenntnis“**, spiegelt sich die bildungskulinarische Intention ihrer Gründer wider. **Bildung sollte Freude machen, eine heute modern anmutende Forderung, die in der Geschichte der Volksbildung nicht selten vergessen wurde oder, und das ist die andere Seite der gleichen Fehlinterpretation von Bildung, zeitweise sehr im Sinn von vordergründiger Effekthascherei und Popularitätserwägungen ausgelegt wurde.** (Vgl. Tiemann, 1993, S. 2)

**Organisiert** wurde die Berliner Urania in fünf Abteilungen: Astronomie, Physik, Mikroskopie sowie „wissenschaftliches Theater“, dazu kam noch Präzisionsmechanik und die Redaktion der populärwissenschaftlichen Zeitschrift „Himmel und Erde“.

Das Bildungsangebot war nach Niveau-Stufen gegliedert, wie das in der frühen Volksbildung nicht selten war. Auf einer ersten Stufe sollte eine „allererste Anregung zur denkenden Betrachtung der Natur“ gegeben werden.

Von Anfang an wurden auch Eigenaktivitäten der Besucher/innen gefördert, vor allem auf physikalisch-mikroskopischem Gebiet.

Die Berliner Urania war ein so durchschlagender Erfolg, dass sich nach ihrem Vorbild Ende **1894** in **Magdeburg** eine zweite Urania konstituierte. Sie wurde getragen von Exponenten der städtischen Bildung und des Bildungsbürgertums, kommunalen Behörden und der privaten

Wirtschaft. Sie bestand zunächst bis 1914 mit Vorträgen als Schwerpunkt ihrer Tätigkeit, wie das dann auch in der DDR der Fall war und noch heute ist.

## Die internationale Urania-Bewegung

Die Berliner Urania hatte von Anfang an eine starke internationale Ausstrahlung. Dies führte im Laufe der Zeit zu Urania-Gründungen in vielen Ländern, aber auch in Deutschland selbst, so dass so etwas wie eine – bis heute nicht einmal in Ansätzen wissenschaftlich dokumentierte und analysierte – Urania-Bewegung entstand. Der Plan, auch in den USA eine Urania ins Leben zu rufen, hat sich allerdings zerschlagen. Die Ausbreitung der Urania-Idee ging in mehreren Phasen vor sich.

Die **erste Ausbreitungsphase** erstreckte sich noch im ausgehenden 19. Jahrhundert von Berlin aus auf Magdeburg (1894) und Wien (1897) sowie auf Budapest (1897-1899).

Die **zweite Ausbreitungsphase** waren die Jahre von der Jahrhundertwende bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. In diesen knapp zwei Jahrzehnten gelang es Uranias oder Urania-Sternwarten in Deutschland und darüber hinaus zu etablieren in Zürich (1907), Jena (1909), Breslau (1913), Stettin (1914) und Prag (1917).

### Kurzer Exkurs zur Urania in Zürich

2007 feierte die Urania-Sternwarte in Zürich ihr 100-Jahr-Jubiläum und die Wiedereröffnung am 5. Mai dieses Jahres. 1904 entstand in Zürich die Genossenschaft Urania mit dem Ziel, ein Wohn- und Geschäftshaus mit einer Sternwarte auf dem Dach zu errichten. Nach einer zweijährigen Bauzeit wurde das Gebäude am 15. Juni 1907 fertig gestellt. (Vgl. Neue Zürcher Zeitung vom 26. April 2007.)

In der **dritten Ausdehnungsphase**, in den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg und in den zwanziger Jahren, konnten Uranias gegründet werden in Graz (1919), Meran (1923), in Chemnitz (1926) sowie in Hamburg und Kassel. Auch in Mailand, London und Stockholm soll es Uranias gegeben haben. Hinweise, die nicht verifiziert werden konnten, besagen, dass es auch in Moskau und St. Petersburg (offensichtlich vor der Oktoberrevolution) Uranias oder Urania-ähnliche Einrichtungen gegeben haben soll.

In Österreich ist es – neben Graz – zu einer Vielzahl weiterer Urania-Gründungen gekommen, von denen die wichtigste die heute noch bestehende Urania Baden am 23. April 1923 war.

Eine **vierte Ausdehnungsphase** vollzog sich nach dem Zweiten Weltkrieg unter völlig unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen in der DDR und in Südtirol. In der DDR wurden Uranias zu zentralen Ideologie- und Weltanschauungsvermittlungseinrichtungen für ein breites Publikum. Viele dieser Uranias bestehen unter geänderten Bedingungen auch heute noch in den so genannten neuen Bundesländern. Dort wurden auch regionale Urania-Verbände gebildet.

Die wichtigste Südtiroler Urania ist die von Bozen, die 1949 gegründet wurde und die sich heute als Volkshochschule versteht.

## Die Realisierung der Urania-Idee in Wien

In Wien wurde die aus Berlin kommende Urania-Idee, eine vor allem naturwissenschaftliche Volksbildungsstätte zu schaffen, aufgegriffen und von **Kreisen der Wirtschaft 1887** in die Praxis umgesetzt. Die verbindende Person zwischen den beiden Hauptstädten war *Wilhelm M. Meyer*. In Wien war die wissenschaftliche Orientierung anfänglich weniger ausgeprägt als in Berlin.

Bei der Gründung der Wiener Urania spielten fortschrittliche Kreise der Wirtschaft – eine Gruppe junger Reformer im Niederösterreichischen Gewerbeverein – eine maßgebliche Rolle. Dass das wissenschaftliche Moment in Wien weit weniger ausgeprägt war als in Berlin lässt sich auf den niedrigeren Entwicklungsstand von Technik und Naturwissenschaft in der Verwaltungsmetropole Wien sowie auf das Fehlen von Unternehmerpersönlichkeiten wie *Werner von Siemens* zurückführen. Von staatlicher Seite wurde überdies kein unmittelbares Interesse an der Gründung dieser neuen Bildungseinrichtung artikuliert. In Wien war auch eine Tradition wissenschaftlicher Volksbildung, wie sie von *Alexander von Humboldt* in Berlin begründet wurde, bis zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert weniger ausgeprägt als in Berlin.

**Personell** geprägt wurde die Wiener Urania von Beginn an vom Rechtsanwalt Dr. *Ludwig Koessler*, dem autokratische Züge nicht fremd waren und der bis zu seinem Ableben im Jahr 1927 – nahezu von Anfang an – an der Spitze des Instituts stand.

Unmittelbarer und äußerer Anlass für die Gründung der Urania in Wien war die Ausstellung aus Anlass des 50-jährigen Regierungsjubiläums von Kaiser Franz Joseph I., die im Sommerhalbjahr 1898 am Rande des Praters stattfand. Im Rahmen dieser Ausstellung sollte auch ein Volksbildungsinstitut eine Rolle spielen.

Im Februar **1897** konstituierte sich der Gründungsausschuss des gemeinnützigen Wirtschaftsunternehmens Syndikat Urania. Zum Präsidenten wurde der Fabrikant *Karl Josef Hetzer* gewählt. Die wichtige Schriftführer-Funktion wurde dem Rechtsanwalt Dr. *Ludwig Koessler* überantwortet, der bald zum Präsidenten gewählt wurde. Finanzreferenten wurden die Fabrikanten *Paul Leon* und *Karl Zweig*. Zum ersten Direktor wurde nach einigen Diskussionen der frühere Kustos am Naturhistorischen Hofmuseum, Dr. *Aristides Brezina*, bestellt.

**Allein die Berufe der Urania-Gründer verdeutlichen den großbürgerlichen Hintergrund des Instituts, der durch die baldige Situierung in der Innenstadt, im I. Bezirk, zusätzlich verstärkt wurde. Die Urania war über Jahrzehnte hinweg das bürgerliche Volksbildungsinstitut in Wien, das sich jedoch kontinuierlich und von den gleichen Spitzenrepräsentanten getragen, zu einer Volkshochschule – mit einem Kursprogramm – entwickelte, als solche aber weiterhin bis in die Zweite Republik und bis heute eine Sonderstellung inne hatte.** Auch heute ist, und das seit mehreren Jahrzehnten, als Präsident der Wiener Urania der Großindustrielle *Manfred Mautner-Markhof* tätig.

Die Urania in Wien hat sich bald nach der Jahrhundertwende zu *dem* Vortragsinstitut entwickelt und dabei, anders als die Berliner Urania, weit über die Naturwissenschaften und über Reiseberichte hinaus Themen aufgegriffen.

In der Reihe der Berühmtheiten, die vor das Vortragspult der Urania traten, stachen zwei besonders heraus: die Nobelpreisträger *Albert Einstein* und *Thomas Mann*. *Wilhelm Petrasch* hat in seiner umfangreichen, 2007 erschienen Urania-Geschichte, unter vielem anderen die Namen der Vortragenden und Kursleiter/innen am Institut dokumentiert.

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

Viele Vorträge an der Wiener Urania wurden als so genannte **Wiederholungsvorträge** gehalten. Sie wurden bis zu weit mehr als 100 Mal wiederholt. Für sie gab es Glaslichtbilder, die vielfach noch erhalten sind und Textbücher, die gleichfalls, als einmalige Quelle für die Volkshochschulgeschichtsforschung, noch erhalten sind.

Der **Modernitätscharakter** der Urania kam vor allem in der Verwendung der jeweils **neuesten Bildungstechnologie** und in der schon frühzeitigen Hinwendung zum neuen Massenmedium **Film** zum Ausdruck – der „Urania-Film“, der in ganz Österreich und im benachbarten Ausland gezeigt wurde, hatte bald den Status eines Markenzeichens des Instituts. Dazu kam noch die **Astronomie** als integraler Bestandteil der Tätigkeit der Wiener Urania bis heute.

1910 wurde das vom slowenischen Architekt *Max Fabiani* (1865-1962), einem Schüler *Otto Wagners*, entworfene Urania-Gebäude als drittes Volksbildungshaus in Wien eröffnet. Damit hatte Wien in der Volksbildung noch vor dem Ersten Weltkrieg eine Stellung erlangt, wie sie in keiner anderen Stadt am Kontinent – England gälte es diesbezüglich noch zu erforschen – erreicht wurde.

## Die Grazer Urania

Nach dem Vorbild der Wiener Urania wurde 1919 in Graz gleichfalls ein Volksbildungsinstitut geschaffen, dem der Name Urania gegeben wurde. Die Geschichte der Grazer Urania von ihrer Gründung im Jahr 1919 bis 1938 hat der frühere Geschäftsführer des steirischen Volksbildungswerkes, *Kurt Kojalek*, auf der Basis der in der Landesbibliothek vorhandenen „Mitteilungen“ der Urania fürs erste festgehalten.

Die konstituierende Sitzung, über die nichts Näheres bekannt ist, fand am **14. Februar 1919** statt. Die eigentliche Gründungsversammlung ging am **13. März** des gleichen Jahres in Szene. Der Veranstaltungsbetrieb begann am **15. Mai** mit einem Festabend im ausverkauften Stephaniensaal sowie einer anschließenden Werbewoche der Wiener Urania.

Statutarisch festgehaltener Zweck der Urania war die Verbreitung naturwissenschaftlicher und technischer Kenntnisse, sowie die Verbreitung allgemeiner Bildung. Politik blieb ausgeklammert als Thema volksbildnerischer Erörterungen. Die Urania verstand sich als unpolitischer Verein, war es aber wegen ihrer bald zutage tretenden Nähe zum Nationalsozialismus nicht.

**Personell** hatte die Urania eine vorgeblich überparteiliche Entwicklung genommen, de facto war es aber schon in den 1920er Jahren eine betont nationale.

Die Geschäftsführer der Urania, später Direktoren genannt, waren Dr. *Karl Heinz Dworzak* und Dr. *Fritz Gernot*, „beide unbeirrt deutschnational in Richtung Nationalsozialismus unterwegs“. (Kojalek, S. 127)

Das Programmangebot der Grazer Urania war wie das ihres Wiener Vorbildes vielfältig und nicht wie in Berlin auf die Naturwissenschaften konzentriert. Es gab Vorträge, aber auch Kurse – z. B. für Sprachen. Weitere Veranstaltungen waren Künstlerische Abende, Wissenschaftliche Führungen, Filmvorführungen, Wanderungen und Reisen sowie auswärtige Veranstaltungen.

Nach dem „Anschluss“ wurde die Urania in Graz trotz ihrer nationalsozialistischen Nähe behördlich aufgelöst. Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu einer Neugründung und zu einer völligen Neupositionierung. Dies drückt sich auch im offiziellen Namen aus: Österreichische Urania für Steiermark. Die Urania hat heute Zweigstellen in mehreren Bezirksstädten der Steiermark, wobei der Schwerpunkt Knittelfeld ist.

Die Urania hat in Graz nach dem Zweiten Weltkrieg einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die kulturelle Entwicklung der Stadt ausgeübt, insbesondere bei der Entstehung des Steirischen Herbstes und des Forum Stadtparks. Dafür war vor allem der langjährige Urania Direktor *Wolfgang Schaukal* verantwortlich, der ein bekannter Maler und ein unkonventioneller Intellektueller war. Heute ist die Urania in der Steiermark eine als Verein organisierte Volkshochschule mit einem spezifischen Programmangebot, das aber weit über Vorträge hinaus reicht und vor allem Bildungsreisen umfasst.

Auch in Klagenfurt hat es in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts eine Urania gegeben, von der heute allerdings nur bekannt ist, dass es im Kärntner Landesarchiv einen bis heute unbeachtet gebliebenen Urania-Akt gibt.

### **Literatur zur Urania-Bewegung:**

*Lorenz Barbieri*: 50 Jahre VHS Urania Bozen. Bozen 1999.

*Cäcilia Bischoff*: Zur Kunstgeschichte der Wiener Urania. In: Spurensuche. NF., 8. Jg., Heft 3-4/1997, S. 11-25.

Die Züricher Urania. In: Wiener Urania. Jg. 1908, Nr. 4. 8. Februar, S. 33 f.; (Internet: <http://urania.astronomie.ch>, Zugriff: 31. Jänner 2005.)

*László Felkai*: Az Uránia Magyar Tudományos Egyesület első évtizedei. In: Maroti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály (Szerkesztők): A magyar felnöttoktatás története. Budapest 1998, S. 117-124.

**Wilhelm Filla**: Die erste Realisierung der „Urania-Idee“ in Österreich. Ein Beitrag zur Gründungsgeschichte der Wiener Urania. In: *Caesar Walter Ernst, Markus Jaroschka* (Hg.): *Zukunft beginnt im Kopf. Festschrift 75 Jahre URANIA*. Graz 1994, S. 112-119.

**Ders.**: Die Anfänge der Urania Tradition in Österreich. In: *Spurensuche*. NF., 8. Jg., Heft 1-2/1997, S. 66-74.

Ders.: Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. (= Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – Edition Volkshochschule), Innsbruck-Wien-München 2001.

Ders.: Von den „Kosmos-Vorträgen“ zur internationalen Urania-Bewegung. Unveröff. Vortragsmanuskript. Wien 2005.

**Hannes D. Galter, Josef W. Wohinz**: *Bildungsarbeit zwischen Tradition und Innovation. Die Österreichische Urania für Steiermark am Beginn des 21. Jahrhunderts*. In: *Stefan Karner* (Hg.): *Wirtschaft und Gesellschaft. Festschrift für Gerald Schöpfer zum 60. Geburtstag*. Graz 2004, S. 415-430.

*Manfred Gartz*: Die URANIA im Bildungssystem der DDR 1980/90. In: *H. Faulstich-Wieland, E. Nuissl, H. Siebert, J. Weinberg* (Hrsg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Nr. 30, Dezember 1992. S. 99-107.

**Anna Geréb**: *Beeindruckende Lichteffekte und die Illustration „neuer Welten“*. Das „Wissenschaftliche Theater“ der Urania Budapest (1899-1924). In: *Spurensuche*. NF., 13. Jg., Heft 1-4/2002, S. 90-112.

*Jürgen Hamel, Klaus-Harro Tiemann* (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit *Martin Pape*: Alexander von Humboldt über das Universum. Die Kosmosvorträge 1827/28 in der Berliner Singakademie. Frankfurt am Main-Leipzig 1993.

Wilhelm Filla: *Erwachsenenbildung in Europa*. Wien 2009.



*Harro Hess*: Die Geschichte der Gesellschaft Urania zu Berlin und die Widerspiegelung der wissenschaftlich-technischen Entwicklung: ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte und zur Organisation der Popularisierung wissenschaftlich-technischer Erkenntnisse. 2 Bde., Diss., Univ. Greifswald 1969.

*Leo Hillebrand*: Im Zeichen der Urania: Bruno Pokorny. Ein Südtiroler Bildungspionier. Meran 2001.

**Kurt Kojalek: Die Grazer Urania 1919-1938. In: Caesar Walter Ernst, Markus Jaroschka (Hg.): Zukunft beginnt im Kopf. Festschrift 75 Jahre URANIA. Graz 1994, S. 120-134.**

*Wilhelm M. Meyer* (Hrsg.): Führer durch die Urania zu Berlin. Zugleich ein illustrierter Leitfaden der Astronomie, Physik und Mikroskopie. Berlin 1892. (Schreibw. i. Orig.)

Ders.: Wie ich der Urania-Meyer wurde. Eine Geschichte für alle, die etwas werden wollen. Hamburg 1908.

*Adolf Meyer-Abich*: Alexander von Humboldt. (= rowohlt's monographien), 11. Aufl., Reinbek 1992.

*Wilhelm Petrasch* (Hg.): 100 Jahre Wiener Urania. Festschrift. Wien o. J. (1997).

**Ders.: Die Wiener Urania. Von den Wurzeln der Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen. Wien-Köln-Weimar 2007.**

*Marco Pozetto*: Max Fabiani – Ein Architekt der Monarchie. Wien 1983.

*Peter Schall*: URANIA – Ein Teil der Grazer Kulturgeschichte. In: *Caesar Walter Ernst, Markus Jaroschka* (Hg.): *Zukunft beginnt im Kopf. Festschrift 75 Jahre URANIA. Graz 1994, S. 135-138.*

*Christian H. Stifter*: Der Urania-Kulturfilm, die Exotik des Fremden und die Völkerversöhnung. Veränderungen und Kontinuitäten: vom Austrofaschismus, über den Nationalsozialismus bis zur Zweiten Republik. In: *Spurensuche. NF., 13. Jg., Heft 1-4/2002, S. 114-148.*

*Franz Strunz*: Präsident Dr. Ludwig Koeßler. In: *Fünfundzwanzig Jahre Urania Gebäude 1910-1935. Wien o. J. (1935), S. 14.*

*Klaus-Harro Tiemann*: 100 Jahre URANIA Magdeburg. o. O., o. J. (Magdeburg 1994).

*Jürgen Weitz* (Ltr.), *Matthias Hausen, Hans Jürgen Hoboy, Helmut Kohlleppel*: Erwachsenenbildung in der DDR unter besonderer Berücksichtigung des Territoriums des Bundeslandes Sachsen-Anhalt. Text- und Dokumentenband. Haldensleben 2003.

25 Jahre Volksbildungsarbeit 1897-1922. Aus den persönlichen Erinnerungen des Präsidenten der Wiener Urania. In: *Neue Wege und Ausblicke. Das Volksbildungshaus Wiener Urania im Jahre 1920-21. Wien 1922, S. 6-10.*

**100 Jahre URANIA Berlin. Festschrift. Wissenschaft heute für morgen. Berlin 1988.**

80-Jahre Badener Urania. Baden b. Wien 2003. (Die ungenannte Autorin ist *Margarete Kulda*.)

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

## **Zusammenfassende Bemerkungen zur Frühgeschichte der modernen Volksbildung**

Volksbildung hat sich in ihrer modernen Form in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, insbesondere im dritten Drittel in vielen Ländern Europas zu konstituieren begonnen. Dabei spielte ein interkultureller und grenzüberschreitender Institutionen-Transfer eine bedeutende Rolle. Das gilt insbesondere für die von England ausgehende University Extension, die aus Dänemark kommende Volkshochschule und die in Berlin begründete Urania-Bewegung.

Inhaltlich standen am Beginn der modernen Volksbildung die Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse, zum Teil mit modernster Bildungstechnologie und eine an Persönlichkeitsbildung orientierte, allgemeine Bildungstätigkeit im Vordergrund.

Die meisten Volksbildungsinitiativen haben sich „von unten“, aus der Gesellschaft heraus entwickelt und beruhten für lange Zeit nicht auf gesetzlichen Grundlagen. Dieser spezifische Konstitutionsprozess der modernen Volksbildung hat ihre enorme institutionelle, inhaltliche und methodische Vielfalt begünstigt, die heute in den meisten europäischen Unübersichtlichkeit mit sich gebracht hat. Das wiederum ist ein Grund, dass, ausgehend von der europäischen Bildungspolitik, der Aufbau und die Verbreitung von Beratungssystemen in der Erwachsenen- und Weiterbildung forciert werden.

Volks- und Erwachsenenbildung war – und ist – Ausdruck der sich internationalisierenden europäischen Gesellschaften und zugleich ein tragendes Element dieses Internationalisierungsprozesses.

## VI. Anhang

### a) Auswahl (neuerer) Literatur zur europäischen Erwachsenenbildung

Adult education trends and issues in Europe. Documentation of activities. Brussels 2006 (www.eaea.org)

**Mark Bechtel, Susanne Lattke, Ekkehard Nuissl: Porträt Weiterbildung Europäische Union. (DIE), Bielefeld 2005.**

*Rainer Brödel* (Hrsg.): Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Münster-New York-München-Berlin 2000.

*Elisabeth Brugger, Rudolf Egger* (Hg.): *Querdenken*. ErwachsenenbildnerInnen im 20. Jahrhundert. Wien 1994.

*Ute Clement, Isabelle Le Mouillour, Matthias Walter* (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. (= Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung), Bonn 2006.

*Hugo Dicke* (Hg.): Weiterbildung für den beruflichen Aufstieg in Europa. Ergebnisse der Fachtagung des Instituts für Weltwirtschaft (IfW), Kiel vom 18. und 19. September 1996 im Gustav-Stresemann-Institut, Bonn. Bonn 1998.

*Rolf Dobischat, Hartmut Seifert* (Hg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. (= Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung), Berlin 2001.

*Günther Dohmen*: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten. Bonn 1988.

**Europäische Kommission: Weissbuch Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel-Luxemburg 1995.**

*Peter Faulstich, Gisela Wiesner, Jürgen Wittpoth* (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Bielefeld 2000.

*Paolo Federighi, Ekkehard Nuissl* (Hrsg.): Weiterbildung in Europa. Begriffe und Konzepte (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), o. O. (Bonn), o. J.

Finanzierung Lebenslanges Lernens: Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission (Bundesrepublik Deutschland). 28. Juli 2004. (Nur im Internet veröffentlicht.)  
<http://www.bmbv.de/pub/schlussbericht-kommission-lll.pdf> (Stand: 06.09.04)

*Christiane Gerlach*: Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln-Weimar-Wien 2000.

*Uwe Grünwald, Dick Moraal, Gudrun Schönfeld* (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2003.

*Heribert Hinzen* (Hrsg.): Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit (= Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 25), Bonn 2000.

*Joachim H. Knoll, Klaus Künzel* (Zsstg.): Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. Braunschweig 1981.

*Ralf Koerrenz, Elisabeth Meilhammer, Käthe Schneider* (Hg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena 2007.

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

*Alfred Lang, Nicole Ehlers, Lenny van Kempen* (Hrsg.): *Bildung über Grenzen. Erwachsenenbildung in europäischen Grenzregionen.* Eisenstadt 2005.

*Walter Leirmann, Franz Pöggeler* (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Bestandsaufnahme und Vergleich.* (= Handbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. *Franz Pöggeler*. Bd. 5), Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1979.

*Werner Lenz*: *On the Road Again. Mit Bildung unterwegs.* (= *Bildung und gesellschaftliche Entwicklung*, hrsg. v. *Werner Lenz*. Bd. 1), Innsbruck-Wien 1999.

*Jörg Markowitsch, Peter Strobl* (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends.* Wien 2005.

*Ekkehard Nussl* (Hrsg.): *Bildung und Lernen von Erwachsenen in Europa. Evaluation der Aktion Erwachsenenbildung im Rahmen des SOKRATES-Programms.* DIE, Frankfurt am Main 1999.

*Detlef Oppermann* (Hg.): *Sprache und Grenzräume. Partnersprachen und interkulturelle Kommunikation in europäischen Grenzräumen. Dokumentation einer Fachtagung des Verbandes der Volkshochschulen des Saarlandes am 7. Mai 2001 im Saarbrücker Schloss.* St. Ingbert 2002.

*Promoting Adult Learning.* OECD. O. O., 2005. (Unveröff. 17-Länder-Vergleich der OECD.)

**Michael Schemann: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bielefeld 2007.**

*Arthur Schneeberger, Thomas Mayr*: *Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich.* Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. (= *ibw-Schriftenreihe* Nr. 126), Wien 2004.

Schwerpunkt „Internationalisierung der Erwachsenenbildung“. In: *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 6. Jg., II/1999.

Schwerpunkt „Internationalisierung“. In: *Grundlagen der Weiterbildung*. 15. Jg., Nr. 4, August 2004.

Schwerpunkt „Europäische Weiterbildung“. In: *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*. 54. Jg., Nr. 4/2004.

Schwerpunkt „EB bei Nachbarn“. In: *Die Österreichische Volkshochschule*. 55. Jg., Nr. 213, September 2004.

*Klaus Seitz*: *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens.* Frankfurt a. M. 2002.

*Richard Stang, Claudia Hesse* (Hrsg.): *Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa.* Bielefeld 2006.

*Gerald A. Straka* (Hrsg.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“.* Münster-New York-München-Berlin 2003.

*Johannes Weinberg*: *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung.* (= *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*), Bad Heilbrunn/OBB. 2000.

Überdies gibt es zahlreiche Ländermonografien des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und von dvv International, vormals Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (IIZ/DVV), beide in Bonn.

### **Werke zur Geschichte Europas**

*Eric J. Hobsbawm*: *Das imperiale Zeitalter 1875-1914.* Frankfurt/M.-New York 1989.

*Wilhelm Filla*: *Erwachsenenbildung in Europa.* Wien 2009.

*Eric Hobsbawm: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München-Wien 1995.*

*Tony Judt: Geschichte Europas von 1945 bis zur Gegenwart. München-Wien 2006.*

*Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.*

## b) Einführungen in die Erwachsenenbildung und Überblickswerke – Eine Auswahl

*Rolf Arnold*: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannweiler 1991. (2. Aufl.)

*Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuißl* (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB. 2001.

*Dieter Brinkmann*: Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens. Bielefeld 2000.

*Bernd Dewe, Günter Frank, Wolfgang Hüge*: Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München 1988.

*Agnieszka Dzierzbicka, Alfred Schirlbauer* (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006.

*Rudolf Egger*: Next Exit: Bildung. Lernwelten im Übergang. Graz 2004.

*Peter Faulstich*: Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München-Wien 2003.

*Peter Faulstich, Mechthild Bayer* (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Eine Initiative von ver.di, IG Metall und GEW. Hamburg 2006.

*Hermann J. Forneck, Daniel Wrana*: Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld 2005.

*Thomas Höhne*: Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld 2003.

*Jochen Kade, Dieter Nittel, Wolfgang Seitter*: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. (= Grundriß der Pädagogik, Bd. 11), Stuttgart 1999.

*Werner Lenz*: Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1987.

*Werner Lenz*: Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1979.

***Werner Lenz*: Porträt Weiterbildung Österreich. (DIE), Bielefeld 2005.**

*Werner Lenz, Annette Sprung* (Hg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. (= Arbeit-Bildung-Weiterbildung, Bd. 1), Münster 2004.

*Jörg Markowitsch, Peter Strobl* (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien 2005.

*Ivo Nezel*: Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Bern-Stuttgart-Wien 1992.

*Dieter Nittel, Wolfgang Seitter* (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld 2003.

***Ekkehard Nuißl*: Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. (= Grundlagen der Weiterbildung), Neuwied-Kriftel 2000.**

*Christiane Schiersmann* (unter Mitarbeit von *Hans Christoph Strauß*): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. DIE spezial, Bielefeld 2006.

*Rudolf Tippelt* (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. und akt. Aufl., Opladen 1999.

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.

**Johannes Weinberg: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bad Heilbrunn/OBB. 2000.**

*Jan Weisser:* Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive. (= Beltz Studium), Weinheim-Basel 2002.

*Gisela Wiesner, Andrä Wolter* (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim-München 2005.

*Jürgen Wittpoth:* Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen 2003.

*Günther Wolgast:* Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung mit einem Kurzaufsatz „Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick“. Neuwied-Kriftel-Berlin 1996.

## c) Publikationen zur betrieblich-beruflichen Bildung – Ein Auszug

*Arnold Rolf*: Berufsbildung. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB. 2001, S. 42-45.

*Clement Ute, LeMouillour Isabelle, Walter Mathias* (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2006.

*Dicke Hugo* (Hg.): Weiterbildung für den beruflichen Aufstieg in Europa. Ergebnisse der Fachtagung des Instituts für Weltwirtschaft (IFW), Kiel vom 18. und 19. September 1996 im Gustav-Stresemann-Institut (GSI), Bonn 1998.

*Dobischat Rolf, Seifert Hartmut* (Hg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin 2001.

*Faulstich Peter, Ludwig Joachim* (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004.

*Filla Wilhelm*: Bevorzugte Weiterbildungsformen der Weiterbildungsaktiven. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. 54. Jg., Nr. 209, September 2003, S. 6-23.

Ders.: Bevorzugte Weiterbildungsthemen. In: Die Österreichische Volkshochschule, a. a. O., Nr. 220, Juni 2006, S. 12-24.

Ders.: Wer bevorzugt welche Weiterbildungsthemen? In: Die Österreichische Volkshochschule, a. a. O., Nr. 220, Juni 2006, S. 12-24.

*Grünewald Uwe, Moraal Dick, Schönfeld Gudrun* (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld-Bonn 2003.

Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Münster-New York-München-Berlin 2002.

*Ludwig Joachim*: Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld 2000.

*Markowitsch Jörg, Strobl Peter* (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien 2005.

*Matthiesen Ulf, Reutter Gerhard* (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld 2003.

*Meisel Klaus, Schiersmann Christiane* (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld 2006.

*Nuissl Ekkehard, Dobischat Rolf, Hagen Kornelia, Tippelt Rudolf* (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld 2006.

OECD-Prüfung der österreichischen EB. Zusammengefasste Ergebnisse. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. 55. Jg., Heft 213, September 2004, S. 17-21.

*Sauter Edgar*: Berufliche Weiterbildung. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB. 2001, S. 42.

*Schiersmann Christiane*: Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. (= DIE spezial), Bielefeld 2006.

*Schneeberger Arthur, Kastenhuber Bernd*: Weiterbildung der Erwerbsbevölkerung in Österreich. ibw-Schriftenreihe Nr. 107, Wien 1998.

Wilhelm Filla: Erwachsenenbildung in Europa. Wien 2009.



Ders.: Lebenslanges Lernen als Schlüssel zur Informationsgesellschaft. ibw-Schriftenreihe Nr. 120. Wien 2001.

*Schneeberger Arthur, Mayr Thomas*: Berufliche Weiterbildung in Österreich und im Europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. ibw-Schriftenreihe Nr. 126, Wien 2004.

Statistik Austria: Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus – Juni 2003. Wien 2004.

*Straka Gerald A.* (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster-New York-München-Berlin 2003.

*Timmermann Dieter*: Erster Rang für Bildung gefordert. Die Empfehlungen der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Ausgabe 4/2006, S. 8-11.

Umbrüche beruflicher Weiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. 2/2004.

*Wiesner Gisela, Wolter Andrä* (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim-München 2005.

*Wittwer Wolfgang*: Betriebliche Bildung. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB. 2001, S. 45-46.

## **d) DIE Studientexte für Erwachsenenbildung**

*Katja Friedrich, Klaus Meisel, Hans-Joachim Schuldt*: Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld 2005 (3. überarb. Aufl.).

*Stefanie Hartz, Klaus Meisel*: Qualitätsmanagement. Bielefeld 2004.

*Antje von Rein, Carla Sievers*: Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen. Bielefeld 2005 (3. überarb. Aufl.).

*Ingrid Schöll*: Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Bielefeld 2005 (3. überarb. Aufl.).

*Ingeborg Schüssler, Christian M. Thurnes*: Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2005.

*Horst Siebert*: Theorien für die Praxis. Bielefeld 2004.

Ders.: Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld 2006.

*Claudia de Witt, Thomas Czerwionka*: Mediendidaktik. Bielefeld 2007.

*Peter Faulstich, Erik Haberzeth*: Recht und Politik. Bielefeld 2007.

*Dieter Gnahs*: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld 2007.

**Alle Bände der Studientexte für Erwachsenenbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) sind im W. Bertelsmann Verlag erschienen.**

Informationen zur Reihe unter [www.die-bonn.de/st](http://www.die-bonn.de/st)

Bestellungen unter [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

## e) Zeitschriften zur Erwachsenenbildung – Eine internationale Auswahl

### Deutschland

DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Vierteljahrszeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Verlag und Vertrieb W. Bertelsmann. 33619 Bielefeld, Auf dem Esch 4; Tel.: 0521/91101-11; Fax: 0521/91101-19; E-Mail: service@wbv.de; Internet: www.wbv.de

dis.kurs. Das Magazin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Erscheint vierteljährlich. 53225 Bonn-Beuel. Obere Wilhelmstraße 32. Tel. 0228/97569-0, Fax: 0228/97569-30. Mail: info@dvv-vhs.de

Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. Hrsg.: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). W. Bertelsmann Verlag. 33506 Bielefeld, Postfach 10 06 33; Tel.: 05 21/9 11-12. Bestellfax: 05 21/9 11 01-19; E-Mail: service@wbv.de; Internet: www.wbv.de

Grundlagen der Weiterbildung. Praxis-Forschung-Trends. Erscheint in sechs Themenheften jährlich und mit einer Redaktion für Österreich und die Schweiz im Luchterhand Verlag. 50 968 Köln, Marienburger Straße 22. Tel.: 0221/937 63/18. E-Mail: erwin.stickling@dwd-verlag.de

Hessische Blätter für Volksbildung. Theoretisches Organ des Hessischen Volkshochschulverbandes. hvv-Institut, Redaktion HBV, 60320 Frankfurt am Main, Winterbachstraße 38, Tel.: 0 69/56 00 08-14.

InfoDienst des Landesinstitut für Qualifizierung des Landes Nordrhein-Westfalen (LfQ). Erscheint 6 x jährlich. 59494 Soest, Paradieser Weg 64. Tel.: 0 29 21/6 83-1; Fax: 0 29 21/6 83-3 92. E-Mail: Otto-Georg.Wack@mail.lsw.nrw.de

kursiv. Journal für politische Bildung. Vierteljahrszeitschrift. Erscheint im Wochenschau Verlag. www.wochenschau-verlag.de

Praxis Politische Bildung – Materialien-Analysen-Diskussionen. Hrsg. v. Bundesausschuss Politische Bildung. 53175 Bonn; Postfach 24 01 62, In der Maar 26. Tel.: (02 28)31 76 29; Fax: (02 28)31 76 31; E-Mail: schillo@t-online.de; Internet: www.juventa.de

Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Halbjährlich erscheinendes Magazin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). W. Bertelsmann Verlag. 33619 Bielefeld, Auf dem Esch 4. Tel.: 0521/91101-11; Fax: 0521/91101-19; E-Mail: service@wbv.de; Internet: www.wbv.de

### Europäisch - International

Convergence. Zeitschrift des International Council for Adult Education. 720 Bathurst Street, Suite 500, Toronto, Ontario, Canada. Tel.: 416 588 1211. Fax: 416 588 5725. E-Mail: icae@icae.ca; Internet: www.web.net/icae

Erscheint im Verlag des NIACE (National Institute of Adult Continuing Education = die nationale Organisation für Erwachsenenbildung in England und Wales). NIACE, 21 De Montfort Street. Leicester LE1 7GE, UK. Fax +44(0)116 285 4514, www.niace.org.uk/publications

Indian Journal of Adult Education. Organ der Indian Adult Education Association. 17-B, Indraprastha Estate, New Delhi - 110002.

Labour Education. Publikation des International Labour Office. CH-1211 Geneva 22, Switzerland. Fax: ..41 22 799 6938; E-Mail: pubvente@ilo.org

Le Magazine. Bildung und Kultur in Europa. Hrsg. Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur. B-1049 Brüssel. Tel.: (32-2)299 11 11; Fax (Generaldirektion); (32-2)296 42 59; E-Mail: eac-info@cec.eu.; Internet: http://europa.eu.int/comm/dgs/education\_culture/index\_de.htm

LEARNTEC News. Newsletter der Learntec - Europäischer Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie. 76002 Karlsruhe, Postfach 12 08; Tel.: ..49 721 37 20 1 37; Fax: ..49 721 37 20 21 49; E-Mail: info@learntec.de

LLineE. Lifelong Learning in Europe. Supported by the Finnish Ministry of Education. KVS Foundation in cooperation with the Finnish adult Education Research Society. 00100 Helsinki, Finland, Museokatu 18 A 2. Tel.: ..358 9 5491 8855; Fax: .. 358 9 5491 8811; E-Mail: kauko.hamalainen@minedu.fi

UPdate. Zeitschrift des Europäischen Sozialfonds. Hrsg.: BM für Wirtschaft und Arbeit. Abtl. Europäischer Sozialfonds (esf). 1010 Wien, Stubenring 1.

## Großbritannien

Centre Line. The Journal of the Educational Centres Association. Fareham Adult Education Centre. Wickham road, Fareham, Hampshire Po16 7DA; Tel.: 01329 - 315753; Fax: 01329-826915.

## Niederlande

Politeia Newsletter. Network for Citizenship and Democracy in Europe. An Initiative of the Instituut voor Publiek en Politiek and the Bundeszentrale für Politische Bildung. 1017 KD Amsterdam. Tel.: 31 20 521 7600; Fax: 31 20 638 3118; e-mail: info@publiek-politiek.nl; http://www.publiek-politiek.nl; http://www.politeia.net

## Österreich

bibliotheks nachrichten. Impulse-Informationen-Rezensionen. Zeitschrift des Österreichischen BibliotheksWerk. 5020 Salzburg, Elisabethstraße 10; Tel.: ..43/662/881866; Fax: ..43/662/881866-6; E-Mail: oebw@biblio.at; Internet: www.biblio.at

Bücherschau. Zeitschrift für Betriebs- und Gewerkschaftsbibliotheken. 1230 Wien, Altmannsdorfer Straße 154-156; Tel.: 01/6623296/6393; Fax: 01/6623296/6435; E-Mail: georg.pichler@oegbverlag.at;

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH). Magazin für Erwachsenenbildung. Hrsg.: Verband Österreichischer Volkshochschulen. (Erscheint seit 1950 vierteljährlich). 1020 Wien, Weintraubeng. 13/1. Tel.: (0)1/216 42 26; Fax: (0)1/214 38 91; e-mail: voev@hs.or.at; Internet: http://www.vhs.or.at.

dreieck. Das EB-Magazin des Salzburger Bildungswerkes. 5020Salzburg, Imbergstraße 2/2. Tel.: 0662-87 26 91-0; Fax: 0662-87 26 91-3; E-Mail: office@sbw.salzburg.at; Internet: www.salzburgerbildungswerk.at

Leonardo Magazin. Zeitschrift der Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich. Büro für Europäische Bildungs-koooperation des Österreichischen Austauschdienstes. 1010 Wien, Schottengasse 4. Tel.: (0)1/532 47 26; Fax: 1/532 47 26-80; E-Mail: info@leonardodavinci.at; Internet: www.leonardodavinci.at.

MAIL. Magazin des Tiroler Bildungsinstituts. E-Mail: office@grillhof.at, medienzentrum@mez.tsn.at

Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Österreichischen Volkshochschularchiv – Verein für Geschichte der Volkshochschulen. 1210 Wien, Kürschner 9.

timenews. Donau-Universität Krems. Abteilung für Telekommunikation, Information und Medien. 3500 Krems, Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30.

TOOLS. Österreichische Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung. Erscheint 4 x jährlich. Hrsg.: Forum Katholischer Erwachsenenbildung. 1090 Wien, Canisiusgasse 16. Tel.: 0113170510; Fax: 01-3170510-10. E-Mail: forum@nextra.at; Internet: http://www.kath-eb.at

VHS-aktuell. Zeitschrift der Volkshochschule Linz. 4020 Linz, Christian-Coulin-Straße 18. Tel.: 0732/7070-4305; E-Mail: info@vhs.mag.linz.at; Internet: <http://www.linz.at>

MAGAZIN erwachsenenbildung.at – Das Fachmagazin für Forschung, Praxis und Diskurs. [www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin) (Erscheint im Internet seit 2007 vierteljährlich.)

## Schweiz

Berner Erwachsenen-Bildung. Zeitschrift der Erziehungsdirektion des Kantons Bern - Abteilung Erwachsenen-Bildung. 3005 Bern, Sulgeneckstrasse 70; Tel.: 031/633 83 42; Fax: 031/633 83 55; E-Mail: michele.baehler@erz.be.ch

Education permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung. Vierteljahresschrift. Hrsg.: Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB). CH-Zürich. Oerlikonstraße 38, Postfach 270. Tel.: 0848 33 34 33; Fax: ..41(0)1-311 64 59; E-Mail sveb@alice.ch. Internet: www.alice.ch.

## Slowakei

Vzdelávanie Dospelých - casopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania dospelých. Adresa redakcie: Katedra andragogiky FIF UK, Gondova 2, 818 01 Bratislava. Tel.: 02/52920221.

## Slowenien

Novicke. Andragoski center Republike Slovenije. Smartinska 134a, 1000 Ljubljana. Tel.: .386 (0)1 5842 560; Fax: 386 (0)1 5245 881. E-Mail: nevenka.kocijancic@acs.si; Internet: siae.acs.si/novicke