

Überlegungen zu einer historisch-komparatistischen Erwachsenenbildungsforschung – am Beispiel von Deutschland, Österreich und der Schweiz im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert

Thomas Dostal / Christian H. Stifter

Zusammenfassung: Die Geschichte der Volksbildung – und damit auch der Volkshochschulen – war stets durch einen transnationalen, interkulturellen Austausch von Ideen, Konzepten und pädagogischen Praktiken sowie deren unterschiedliche theoretische Rezeption und kulturspezifische Adaption gekennzeichnet. Ohne historiografische Kenntnis darüber lassen sich „nationalstaatliche“ Entwicklungsverläufe und Spezifika weder hinreichend beschreiben noch adäquat verstehen. Anhand einiger weniger Kapitel der Volksbildungs- und Volkshochschulgeschichte Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert soll gemeinsamen ideen-, geistes-, organisations- und pädagogikgeschichtlichen Entwicklungslinien nachgegangen werden, um diese für weiterführende Fragestellungen innerhalb einer komparatistisch orientierten historischen Erwachsenenbildungsforschung adressierbar zu machen.

Schlüsselbegriffe: Geschichte, Entwicklungslinien, transnationaler Austausch, Vergleich

Summary: The history of popular adult education – and thus of the *Volkshochschule* – has always been characterized by a transnational, intercultural exchange of ideas, concepts, and pedagogical practices, as well as by different ways of theoretical reception and culture-specific adaptation. Without historiographical knowledge, the developments and specifics of “nation-states” can neither be sufficiently described nor adequately understood. Using examples from the history of popular education and from the history of the *Volkshochschule* in Germany, Austria, and Switzerland in the late 19th and early 20th century, common lines of development in the history of ideas, the history of the humanities, the history of organizations and of education are identified and traced, in order to make them accessible to further comparative and historical research on adult education.

Keywords: history, lines of development, transnational exchange, comparison

1. Einleitende Bemerkungen

Die Zugänge zur Geschichte der Volks- und Erwachsenenbildung orientieren sich in der Regel implizit oder explizit an den historischen Fachbereichen der allgemeinen Geschichtswissenschaft und der darin entfalteten disziplinären Fragestellungen. So finden sich Bezüge zur Geistes- und Ideengeschichte, zur Sozial- und Kulturgeschichte, zur Zeitgeschichte, zur Personen-

und Biographieggeschichte, zur Institutionen- und Organisationsgeschichte, zur Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte oder auch zur Geschlechtergeschichte.

Neben der Anknüpfung an inhaltliche und methodische Zugänge der Leitwissenschaft spiegeln sich in der Geschichte der Volks- und Erwachsenenbildung indirekt auch generelle Schwierigkeiten und Probleme der allgemeinen Geschichtswissenschaft. Dies trifft unter anderem auch auf den Bereich historisch-komparatistischer Arbeiten zu, der keinesfalls nur innerhalb der Historiografie moderner Erwachsenenbildung bis heute wenig entwickelt ist; dies, obwohl die international-vergleichende Perspektive im aktuellen Diskurs zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. z. B. ÓHIDY 2011; SCHMID ET AL. 2011; ADICK 2013; KANE 2013; LASSNIGG 2014; SCHRADER / NUSSL 2014).

Historische Phänomene nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zu befragen, ist, wie JÜRGEN KOCKA konstatierte, nun einmal generell schwer, da es umfangreiches Wissen voraussetzt und dazu nötig, „nicht allzu spezialisierte Fragestellungen“ (KOCKA 1996, 49) aufzuwerfen. Ohne Zweifel ist der vergleichende Ansatz auch im Bereich der Erwachsenenbildung ein besonders schwieriges historiografisches Unterfangen, das nicht nur grundlegende historische Kenntnisse von den zu vergleichenden Ländern voraussetzt, sondern darüber hinaus auch fundiertes Wissen zu den Entwicklungslinien in der Geschichte der Volks- und Erwachsenenbildung, aus der heraus sich erst Untersuchungselemente beziehungsweise Fragestellungen für Vergleiche entwickeln lassen.

Hinzu kommt, dass für Deutschland, Österreich und die Schweiz gegenwärtig jede auf länderbezogene, nationale Grenzen ausgerichtete Komparatistik fehlt, was neben den ohnehin schwer vergleichbaren politischen und ethnisch-kulturellen Faktoren sowie demografischen Größenverhältnissen eine zusätzliche Schwierigkeit aufwirft. So fehlt in Österreich jeder Vergleich der Entwicklung in den Ländern gegenüber der dominierenden Rolle von Wien. In Bezug auf die Schweiz findet sich ebenfalls keine Vergleichsstudie zu den völlig unterschiedlichen kantonalen Entwicklungen, und für Deutschland ist eine die mentalitätsgeschichtlichen, kulturellen, sozialen, ökonomischen und religiösen Unterschiede zwischen dem bayerischen Raum, dem Rheinland und dem preußisch dominierten Norden berücksichtigende Untersuchung ebenso Desiderat wie die Darstellung der spezifischen Ähnlichkeiten beziehungsweise Unterschiede zur Entwicklung der Volksbildung in den freien Hansestädten.

Für einen systematischen, nach theoretischen Kategorien und historischen Epochen ausgerichteten historiografischen Vergleich der deutschsprachigen Länder wurde in der Vergangenheit zwar ebenso plädiert (vgl. insbes. FILLA 2005, 16; s. weiters HINZEN 2000) wie für historische Kom-

paratistik generell (vgl. FILLA 2010; weiters FILLA 2009); allein, das Vorhaben blieb bisher weitgehend Desiderat.¹

Im Hinblick auf vergleichende historische Untersuchungen ist die Zahl der in den letzten 120 Jahren publizierten Werke, die sich auf Europa beziehen, sehr überschaubar. Zu den wenigen Ausnahmen zählen – neben den frühen Schriften von J. W. HUDSON (1851) und EDUARD REYER (1893) – die komparatistischen Studien zum Volks- und Arbeiterbildungswesen in Wien und Berlin von HERTHA SIEMERING (1911) sowie zur Universitätsausdehnungsbewegung in Deutschland und Österreich von MARTIN KEILHACKER (1929). Anzuführen sind weiters die Studie zur Arbeiterbildung und universitären Volksbildung in England und Deutschland von HEINRICH-WILHELM WÖRMANN (1985), WOLFGANG SEITTERS Arbeit (1993) zu den volksbildnerischen Aktivitäten und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main, CHRISTINE ZEUNERS Auseinandersetzung mit der Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen (1991) sowie der summarische Vergleich MARIA FREDERIKE TELGERS (2011) zur Entstehung und Entwicklung der Volkshochschulen in Wien und Berlin. Nicht zuletzt ist auf die von MARTHA FRIEDENTHAL-HAASE, STUART MARRIOTT, BARRY HAKE und TOM STEELE herausgegebenen, vergleichend angelegten historischen Analysen zu Großbritannien, Belgien, Frankreich, Spanien, Schweden, Finnland, den Niederlanden und Österreich hinzuweisen (FRIEDENTHAL-HAASE / HAKE / MARRIOTT 1991; MARRIOTT 1995; HAKE / STEELE / TIANA 1996; HAKE / STEELE 1997; STEELE 2007), auf die rezeptionsgeschichtlichen Studien britischer (ELISABETH MEILHAMMER 2000) und dänischer (NORBERT VOGEL 1994) Vorbilder in der deutschen Volksbildung sowie auf jene zu einer vergleichenden Biographieforschung (FRIEDENTHAL-HAASE 1998).

In diesem Beitrag kann es nicht darum gehen, eine komparatistische Analyse der Volks- und Erwachsenenbildung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz zu leisten. Zu groß ist die Heterogenität beziehungsweise Vielfalt des Untersuchungsgegenstandes, zu unterschiedlich scheinen die Länder hinsichtlich ihrer Größe, ihrer historischen Entwicklung und ihrer nationalen Besonderheiten, und neben fehlenden Überblicksstudien² mangelt es vor allem auch an klar herausgearbeiteten und theoretisch begründeten

1 Die Aneinanderreihung von Studien zu verschiedenen Ländern ergibt jedenfalls noch keine komparatistische Studie. Allgemein zum Stand der historischen Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland: ZEUNER / FAULSTICH 2009, 336 ff.

2 Die vom DEUTSCHEN INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE) sowie vom INSTITUT FÜR INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBANDES (IIZ / DVV) – nunmehr DVV INTERNATIONAL – veröffentlichten Ländermonografien mit dem Schwerpunkt auf den Entwicklungen der Zeit nach 1945 sind zwar sehr informativ, erheben aber selbst keinen Anspruch darauf, wissenschaftliche Analysen zu sein.

Bezugselementen für einen historischen Vergleich. Hinzu kommen Schwierigkeiten, die in der divergenten Quellen- und Archivsituation ebenso begründet liegen wie in den höchst unterschiedlichen Forschungstraditionen und dem jeweiligen Status quo historischer Erwachsenenbildungsforschung.

Trotz dieser Schwierigkeiten soll im Folgenden, nach einem kurzen Abriss der Ausgangslage im 19. Jahrhundert, der Versuch unternommen werden, in einer aufeinander Bezug nehmenden Skizzierung der volkshistorischen Entwicklungen in den drei Ländern zumindest ansatzweise einige Spezifika, Ähnlichkeiten und Unterschiede zur Ansicht zu bringen. Selbstkritisch anzumerken ist, dass sich aufgrund des Zugangs der Autoren zu vorwiegend österreichischen Quellen notgedrungen ein erheblicher Quellen-Bias und damit verbunden wohl auch eine gewisse Verzerrung der Perspektive ergibt, die hier aber bewusst in Kauf genommen werden muss.

Der zeitliche Rahmen der folgenden Betrachtungen spannt sich vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis in die 1920er Jahre, wobei aus Platzgründen auf die Vordenker und die frühe Volksbildung leider nicht eingegangen werden kann.³ Innerhalb dieses eng umgrenzten Zeitraums kam es zu bedeutenden bildungs-, organisations- und ideengeschichtlichen Entwicklungen, die am Beispiel Deutschlands, Österreichs und der Schweiz skizziert werden sollen.

2. Umbrüche, Krisen und Fortschrittshoffnungen – gemeinsame historische Rahmenbedingungen

Die Initialzündung für den Aufstieg der Volksbildung fand vor dem Hintergrund eines tiefgreifenden Wandels der geistigen, politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse statt, deren ideengeschichtliche Matrix durch den humanen Universalismus und die Freiheitspostulate der Aufklärung vorgezeichnet war.

Überblickt man die allgemeine Geschichte des deutschsprachigen Raums im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, stößt man auf Eckdaten und Schlüsselereignisse, die sowohl die deutsche als auch die österreichische und schweizerische „Nationalgeschichte“ nachhaltig und entscheidend prägten.

So hatten die Französische Revolution und die Napoleonischen Kriege massive Auswirkungen auf den mitteleuropäischen Raum. Neben der Ver-

³ Die hier entfallenen drei Kapitel zu den Vordenkern und der frühen Volksbildungsvereine, zur *University Extension* sowie zur Urania-Bewegung sind in einer Langfassung des Textes in der Zeitschrift „Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung“ (2018) nachzulesen.

breitung der Ideale von „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ jenseits des Rheins hatte die militärische Niederlage gegen NAPOLEON gesellschafts- und bildungspolitische Reformkräfte auf den Plan gerufen, die – in Anknüpfung an die Ideen der Aufklärung und gegen absolutistische Bevormundung gerichtet – in Preußen ab 1807 zu den STEIN-HARDENBERG’schen Reformen sowie zu den Bildungsreformen WILHELM VON HUMBOLDTS führten. Zeitgleich wurden im Anschluss an die staatsbürgerliche Erziehung der Helvetik 1810 gesamtschweizerische Bildungsangebote durch die Gründung der SCHWEIZERISCHEN GEMEINNÜTZIGEN GESELLSCHAFT (vgl. KRAUS 2015, 77) geschaffen und in Österreich 1810 / 11 durch ERZHERZOG JOHANN in Graz das JOANNEUM gegründet – die erste durchkonzipierte Stätte agrikulturnell-heimatbezogener Volksbildung und Volksaufklärung auf österreichischem Boden (vgl. STIFTER 2009).

Das Jahr 1848 markiert zwar die gescheiterten bürgerlichen Revolutionen auf den Gebieten des Deutschen Bundes und der Habsburgermonarchie, war aber zugleich auch das Jahr der politischen Einigung der Schweiz, wobei der Widerstand der ländlichen, katholischen Kantone dazu führte, dass im Zuge des Aufbaus des föderalen Systems den Kantonen kultur- und bildungspolitische Autonomie gewährt wurde (vgl. SCHLÄFLI / SGIER 2008, 45) – was wohl auch eine gewisse „staatliche Nachrangigkeit der Erwachsenenbildung“ (GEISS 2016, 219) befördert hat.

Auch wenn die bürgerlich-liberale Revolution in Deutschland und Österreich vorerst scheiterte, haben ihre Gedanken und Ideale lange – letztendlich bis in die Gegenwart – weitergewirkt.

Sowohl im Deutschen Reich als auch in den deutschsprachigen Teilen der Doppelmonarchie kann man erst ab den 1870er Jahren von einem organisierten freien Volksbildungswesen sprechen, welches sich nach der Liberalisierung der Vereinsgesetzgebung im Rahmen von bürgerlichen Bildungsvereinen und später auch von Volksbildungsverbänden ausformte. Nach der militärischen Niederlage Frankreichs und der Reichsgründung wurde 1871 in Berlin die GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBIKDUNG gegründet, deren liberale und nationale Ausrichtung auch die Volksbildung zu einer nationalliberalen Angelegenheit machte (vgl. v. ERDBERG 1924, 9; DRÄGER 1975, 48 ff.).

In den deutschsprachigen Gebieten Zisleithaniens kam es ebenso in den 1870er und 1880er Jahren seitens liberal-deutschnationaler, teils antiklerikal und freisinnig eingestellter bürgerlicher Honoratioren zur Gründung von Volksbildungsvereinen, die ihren Ausgangspunkt in den Ländern nahmen und erst dann die Reichshaupt- und Residenzstadt Wien erreichten.

Mit diesen bürgerlichen Vereinen in Österreich vereinigte sich – so wie in den Volksbildungsvereinen des Deutschen Reichs – das Bildungs- und Besitzbürgertum mit dem Bildungstreiben des „einfachen Volkes“ zu einer „klassenübergreifenden“ Volksbildungsbewegung, die sich in der Gründung

von Ortsvereinen, in der Gründung und Führung von Volksbibliotheken sowie in der Organisation eines populärwissenschaftlichen Vortragswesens manifestierte. Landflucht sowie wachsender Bedarf an Grundbildung für alle Schichten der Bevölkerung führten, insbesondere in den städtischen und protestantischen Kantonen, auch in der Schweiz zur Gründung zivilgesellschaftlicher Vereine durch das liberale Bürgertum, wobei das Spektrum von Arbeiterbildungsvereinen über kaufmännische Fortbildungsvereine bis zu Fortbildungsschulen und gewerblichen Fachschulen für Frauen reichte (vgl. SCHLÄFLI / SGIER, s. o., 45 f.).

Die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg waren gekennzeichnet von einer beschleunigten Industrialisierung und Urbanisierung, von einer – neben dem Bürgertum – auch nach politischer Mitgestaltung strebenden sozialistischen Arbeiterbewegung, aber auch von bürgerlich-liberalen Versuchen, die „sociale Frage“ auf reformerischem, und nicht auf revolutionärem Weg unter anderem durch Reformen im Schul-, Hochschul- und Volksbildungswesen zu lösen. In allen drei Ländern kam es in dieser Zeit zu rechtlichen Regelungen des öffentlichen Schulwesens sowie zur Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht, wobei sich der Prozess der „Vereinheitlichung“ der obligatorischen Schulordnung in der Schweiz aufgrund der kantonal-föderativen Struktur sehr unterschiedlich und kompliziert gestaltete (vgl. LINDGREN 1987, 14).

Ebenso in diese Zeit fällt der enorme Aufschwung der Wissenschaften und der damit einhergehende Ausbau der Universitäten. Die unaufhaltsam gesellschaftsverändernde Kraft der modernen Naturwissenschaften und der Technik, die sich in arbeits- und lebensweltlichen Modernisierungen niederschlug, schuf konkrete Anknüpfungspunkte für soziale Hoffnungen und einen Fortschrittsoptimismus im Bürgertum wie in der Arbeiterschaft, der sich an den damals überaus populären Parolen „Bildung macht frei“ und „Wissen ist Macht“ ablesen lässt. Nicht zuletzt benötigten die Staaten in konkurrenzökonomischer Hinsicht auch zunehmend qualifiziertes Personal im Bereich von Verwaltung, Militär, Wirtschaft und Industrie (vgl. MEYER 1866).

Das „Zeitalter des Imperialismus“ gipfelte im Ersten Weltkrieg, mit dessen Ende auch eine neue Phase in der Geschichte der Volksbildung der mitteleuropäischen Länder begann. In der revolutionären Umbruchsstimmung und der konterrevolutionären Reaktion nach dem Zusammenbruch des Deutschen Kaiserreichs und der Habsburgermonarchie kam es nicht nur in der Weimarer Republik zu einem wahren Gründungsboom an Abendvolkshochschulen, auch die neu gegründete Republik (Deutsch-)Österreich und die Schweiz wurden vom „Volkshochschulrummel“ erfasst. Die gesellschaftspolitischen Voraussetzungen dafür waren nach den verheerenden sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Folgen des Ersten Weltkriegs ähnlich. Die soziale Kluft zwischen den Klassen, zwischen Arbeitern, Bür-

gern und Bauern, zwischen Gebildeten und Ungebildeten, zwischen städtischer und ländlicher Kultur, aber auch zwischen verschiedensprachigen Landesteilen – wie etwa in der Schweiz – sollten *auch* mit den Mitteln der Volksbildung überwunden werden. Die sogenannte „Neue Richtung“ in der Volksbildung mit ihrer klassenversöhnenden Idee der „Arbeitsgemeinschaft“ und dem Bestreben, das dänische Modell der Heimvolkshochschule auch in Mitteleuropa umzusetzen, wirkte sowohl in Deutschland als auch in Österreich und in der Schweiz in diese gesellschafts- und volksversöhnende Richtung, der mittels einer gemeinschaftsfördernden Bildungsarbeit der Weg geebnet werden sollte.

Blickt man auf die strukturgeschichtlichen Entwicklungen der Volksbildung in dem zu untersuchenden Zeitraum, so fallen zahlreiche Parallelen, vergleichbare, ja durchaus „verwandte“ Phänomene in den drei genannten Staaten auf. So etwa die Verbindung der „socialen Frage“ – nach den Arbeitsverhältnissen und Lebensbedingungen der „einfachen Leute“ – mit der Bildungsfrage; ein Zusammenhang, der sowohl von der organisierten, sozialistischen Arbeiterbewegung als auch vom reformorientierten, bürgerlichen Liberalismus hergestellt wurde; des Weiteren die Überzeugung, dass Volksbildung einen erheblichen volkswirtschaftlichen Nutzen mit sich bringe, da sich – abgesehen von der beruflichen Verwertbarkeit erweiterter Kenntnisse – durch Ausgaben in Bildung auch „Auslagen für Polizei und Justiz“ (REICH 1912, 17) ersparen ließen. Sodann die keinesfalls nur für die Schweiz feststellbare Verbindung von Militär und Schule beziehungsweise Volksbildung (vgl. o. V. 1909, 126 f.; weiters BÄUERLE 1917), indem die Wehrfähigkeit eines Staates nicht nur auf die körperliche Tauglichkeit seiner Rekruten, sondern nun auch auf ihre grundlegenden Kenntnisse und Qualifikationen bezogen wurde, deren Mängel nötigenfalls durch volksbildnerische „Nachschulungen“ kompensiert werden sollten.⁴ Schließlich die zunehmende Verbindung und Zusammenschau von Schule, Universität und Volksbildung als Teil eines gesamtgesellschaftlichen Bildungssystems. Gesetzliche Regelungen im Schulbereich standen oft in unmittelbarer Beziehung mit dem Bereich der Volksbildung, und diese wiederum in einem Nähe- und Austauschverhältnis mit dem Bereich der Universität. Dementsprechend waren die zumeist aus dem liberalen, sozialreformerischen Bürgertum stammenden Bildungsreformer nicht selten Schulreformer, Hochschulreformer und Volksbildungspioniere in einer Person.⁵

Nicht zuletzt stand die Volksbildungsidee – geistesgeschichtlich gesehen – in enger Verbindung und wechselseitigem Austausch mit zahlreichen Strömungen des aufklärerischen „bürgerlichen Reformismus“ (FETSCHER 1971, 70 ff.) und den Gedanken und Praktiken der Sozial- und Lebensreform des

4 Dazu am Schweizer Beispiel: BACHMANN-DI MICHELE (1992, 250 f.).

5 Am Beispiel Österreichs: STIFTER (2014, 247 ff.).

ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts: so etwa mit der Frauenbewegung, der bürgerlichen Jugendbewegung, der Genossenschaftsbewegung, der sozial-ethischen Bewegung, der Volkswohlfahrtsbewegung, dem Monismus, aber auch mit der Kunsterziehungsbewegung, der Heimatschutzbewegung sowie der ländlich-bäuerlichen Volkskulturbewegung.

Über die Vordenker und ersten Volksbildungsvereine im 19. Jahrhundert, die zum Teil erheblichen Einfluss auf die Gründungen der Zwischenkriegszeit hatten, kann hier, wie bereits eingangs erwähnt, aus Platzgründen leider nicht eingegangen werden.

3. Kulturkrise nach dem Ersten Weltkrieg und ihre Bewältigungsversuche – die Volkshochschulbewegung

„Volkshochschule“ kann im mitteleuropäischen Kontext zweierlei bedeuten: einerseits die ländliche Heimvolkshochschule im Sinne der vom dänischen Theologen, Schriftsteller, Historiker, Politiker, Volksbildner und Volksdichter NIKOLAI FREDERIK SEVERIN GRUNDTVIG (1783–1872) konzipierten *folkehøjskole* als einer Schule des „lebendigen Wortes“, der Gemeinschaftsbildung und der „Erweckung“ des geistigen Lebens des einzelnen Menschen, wie sie 1844 mit der bäuerlichen HEIMVOLKSHOCHSCHULE RØDDING in Südjütland ihre modellgebende Ausprägung durch ihren Gründer und ersten Leiter CHRISTIAN FLOR (1792–1875) erfuhr (vgl. VOGEL s.o.; FRIEDENTHAL-HAASE 2001), andererseits die städtisch-urbane Abendvolkshochschule, wie sie im 1901 geschaffenen Verein VOLKSHEIM mit ihrem 1905 eröffneten Volkshochschulgebäude im Wiener Arbeiterbezirk Ottakring prototypische Realisierung fand, welche im deutschsprachigen, aber auch im internationalen Umfeld als vorbildlich und nachahmenswert intensiv rezipiert wurde. Stand im residenziellen Bildungsmodell der ländlichen Heimvolkshochschule die nichtberuflich-„zweckfreie“, allgemeinbildende sowie die staatsbürgerlich-politische, aber auch die kulturelle Bildung im Zentrum, so war das österreichische Modell einer wissenschaftsorientierten urbanen Abendvolkshochschule als eine volksuniversitäre „Schattenuniversität“ für die „niederen Klassen“, und hier insbesondere für die Arbeiterschaft konzipiert.⁶ Sollte das ländliche Volksbildungsheim junge Erwachsene – Frauen und Männer in der Regel getrennt – über mehrere Monate hinweg durch gemeinsames Arbeiten und Wohnen, Lernen und Leben zu einer Stärkung des Gemeinschaftsgefühls führen, so lag das Bildungsziel der städtischen Abend-

6 Zum wissenschaftsorientierten Konzept und zur pädagogischen Praxis der sogenannten „Fachgruppen“ am VOLKSHEIM OTTAKRING: FILLA 2001.

volkshochschule des Wiener Typs in der Ausbreitung einer wissenschaftsbasierten Weltanschauung.

Angeregt durch Berichte über die dänische Volkshochschule und angepasst an die lokalen Verhältnisse errichtete der liberal gesinnte Gutsbesitzer GEORG WIENINGER (1859–1925) im Jahre 1890 auf seinem Gut in Otterbach bei Schärding in Oberösterreich eine „Bauernhochschule“, wo sonntägliche Vorträge, später auch Vortragszyklen und Kurse der Fortbildung der ländlichen, zumeist jungen bäuerlichen Bevölkerung dienten. 1903 wurde in Gröbming in der Steiermark eine weitere Bauernschule gegründet, die ebenfalls vom dänischen Vorbild beeinflusst war (vgl. DOSTAL 2012, 149 ff.). Die Rezeption der nordischen, insbesondere der dänischen Volkshochschule – die mit ihrer vaterländisch-nationalen Ausrichtung ursprünglich gegen Deutschland gerichtet war – setzte im Deutschen Reich verstärkt im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts ein, in deren Folge es in Schleswig-Holstein zur Gründung von Volkshochschulen in Tingleff (1905), Albertsdorf (1906, das aber schon 1910 geschlossen werden musste), Mohrkirch-Osterholz (1907), Norburg (1911) und Friedrichstadt (1919) kam (vgl. PICHT 1936, 100 ff.).

Bereits 1908 wurden auf Antrag von ROBERT VON ERDBERG (1866–1929), dem Theoretiker der „Alten“ und der „Neuen Richtung“ in der Volksbildung, auf dem dritten deutschen Volkshochschultag in Dresden die grundtvigischen Ideen und pädagogischen Praktiken der Heimvolkshochschulen behandelt, von denen er sich eine Belebung und Vertiefung der bisherigen Volkshochschultätigkeit erhoffte (vgl. Bericht 1908).

Doch erst die kulturellen und geistigen Erschütterungen des Ersten Weltkriegs, des „Umsturzes“ sowie der revolutionären und konterrevolutionären Reaktionen von 1918 / 19 schufen die Grundlagen für die ideelle Verbindung von ländlicher und städtischer – von bäuerlicher und proletarischer – Volkshochschulidee im Sinne des „intensiven“, individualisierenden Bildungskonzeptes der „Neuen Richtung“ und ihrem Ideal einer klassentranszendierenden und klassenversöhnend wirkenden „Arbeitsgemeinschaft“ als dem kleingruppenpädagogischen Leitkonzept der deutschen Volkshochschule nach 1918.⁷

Der „November 1918“ indiziert das Ende des deutschen und österreich-ungarischen Kaiserreichs und die Gründung der Republiken von Weimar und (anfänglich) „Deutsch-Österreich“. Vor allem in Deutschland – abgeschwächt aber auch in Österreich – waren die gesellschaftlichen und kulturellen Erschütterungen und zum Teil bürgerkriegsähnlichen Zustände, welche die schnelle Abfolge von kurzzeitig revolutionärer, „räterepublikanischer“ Bewegung und der ihr folgenden konterrevolutionären Reaktion

⁷ Zum Konzept der Arbeitsgemeinschaft: ROSENSTOCK [1920] (1960), 78 ff.; WUNSCH (1986).

hervorrief, schwerwiegend und in vielerlei Hinsicht folgenreich. Doch auch in der neutralen Schweiz offenbarte der sogenannte „Landesstreik“ – also der landesweite Generalstreik vom November 1919 – die durch den Ersten Weltkrieg vertieften Gräben zwischen den Parteien, der Arbeiterschaft und dem Bürgertum, aber auch zwischen den verschiedensprachigen Landesteilen, und führte das Land an den Rand eines Bürgerkriegs.

Aus diesen gesellschafts- und geistesgeschichtlichen Grundlagen erwuchs in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz die Volkshochschulbewegung der beginnenden 1920er Jahre. Sie ging jeweils von den gesellschaftlichen und intellektuellen Eliten des Landes aus, die bestrebt waren, mit den Mitteln der (Volks-)Bildung, der Schulung des Geistes, aber auch der Hebung der „Gemütsbildung“ eine gesamtgesellschaftliche Integration der einander schroff entgegenstehenden gesellschaftlichen Gruppen und politischen Klassen zu erreichen. Insbesondere die Volkshochschulen Deutschlands verstanden sich als eine Stätte der nationalen Wiedergeburt aus dem Geiste HUMBOLDTS – und dies durchaus in Konkurrenz zur Universität. Die deutsche Volkshochschule nach 1918 wollte durch eine alle Klassen zusammenführende geistig-seelische Bildung die vorgeblich im Krieg konstituierte „Volksgemeinschaft“ wiederherstellen. Dies konnte auf dem Wege der von Dänemark inspirierten Heimvolkshochschule geschehen, deren geistige Erneuerungskraft für die dänische Gesellschaft ebenfalls einem verlorenen Krieg – dem deutsch-dänischen Krieg von 1864 – entsprungen war, oder mit dem pädagogischen Lehr- und Lernkonzept der sogenannten „Arbeitsgemeinschaft“, mit der durch gemeinsame geistige Arbeit von gleichberechtigten, einander gegenseitig bildenden Lehrenden und Lernenden ein Ort der egalitären Begegnung und reziproken Durchdringung der heterogenen Gruppen des Volkes als ein Nukleus der anzustrebenden „Volksgemeinschaft“ entstehen sollte.

1919 kam es zu einem wahren Boom von Volkshochschulgründungen in Deutschland, so etwa in Darmstadt, Dresden, Erfurt, Gera, Jena, Meiningen, Stuttgart und Weimar; weiters zur Gründung von Dacheinrichtungen wie der VOLKSHOCHSCHULE SACHSEN oder der VOLKSHOCHSCHULE THÜRINGEN sowie zu konfessionellen oder politischen Gründungen wie etwa der FREIEN REICHSKONFERENZ FÜR SOZIALISTISCHES BILDUNGSWESEN in Berlin, dem ZENTRALBILDUNGSAUSSCHUSS DER KATHOLISCHEN VERBÄNDE DEUTSCHLANDS in Köln oder dem SÄCHSISCHEN VERBAND FÜR VOLKSBILDUNG in Leipzig. 1920 wurde durch einen Zusammenschluss mehrerer Einrichtungen die VOLKSHOCHSCHULE GROSS-BERLIN eröffnet und der DEUTSCHE EVANGELISCHE VOLKSBILDUNGSAUSSCHUSS in Berlin gegründet (vgl. LANGEWIESCHE 1989, 340 ff.; URBACH 1994; VOLKSHOCHSCHULE DER STADT JENA 1994; REIMERS 2003).

Diese rasante Verbreitung des Volksbildungs- und Volkshochschulgedankens in Deutschland vollzog sich auch in Österreich. Unmittelbar nach

dem Ende des Ersten Weltkriegs wurden in Wien die deutschnationale FICHTEHOCHSCHULE und die KATHOLISCHE VOLKSHOCHSCHULE begründet, zu weiteren Volkshochschulgründungen kam es in Wiener Neustadt, Krems, Linz, Bruck an der Mur, Hartberg in der Steiermark sowie in Klagenfurt, Villach und St. Veit an der Glan in Kärnten, wobei viele der genannten Einrichtungen nicht über ein eigenes Gebäude verfügten. In Wien kam es im Laufe der 1920er Jahre zur Gründung von Zweigstellen der bestehenden Volkshochschulen – des WIENER VOLKSBILDUNGSVEREINS, der VOLKSHOCHSCHULE WIENER VOLKSHEIM und der URANIA – in den Bezirken, wobei diese Filialen in der Regel in Schulgebäuden untergebracht waren (vgl. LAMPA 1921, 449).

Auch in der Schweiz entstanden nach 1919 in kurzer Abfolge die Volkshochschulen in Basel, Bern, Genf, Luzern und Zürich als Abendvolkshochschulen, weitere kamen in den folgenden Jahren in anderen Kantonen hinzu. War die VOLKSHOCHSCHULE ZÜRICH wesentlich ein Werk der bereits 1896 gegründeten PESTALOZZIGESELLSCHAFT – mit engen Verbindungen zur EIDGENÖSSISCHEN TECHNISCHEN HOCHSCHULE sowie zur Universität –, so ging in Basel die Bewegung ganz von der Universität aus. Die 1919 in Genf gegründete Volkshochschule verfügte über eine deutsche und eine französische Sektion. So wenig einheitlich das „Volk“ in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland war, so wenig einheitlich gestalteten sich auch Volksbildung und Volkshochschule (vgl. KÜFFER 1921, 459; MATTMÜLLER 1976; MATTMÜLLER / LINDGREN 1979; DEGEN 1993, 8 ff.).

Der von konservativen Skeptikern auch als „Volkshochschulrummel“ und „Volkshochschulfieber“ bezeichnete Gründungsboom von Volkshochschulen unmittelbar nach dem Ende des Ersten Weltkriegs hatte sowohl in der Weimarer Republik als auch in der Ersten Republik Österreichs rechtliche Grundlagen und Voraussetzungen – nicht jedoch in der Schweiz, wo bis heute nur kantonale und keine gesamtstaatlichen gesetzlichen Regelungen für die Erwachsenenbildung bestehen. Mit dem Artikel 148 der Weimarer Reichsverfassung von 1919, der Bildung und Schule regelte, wurde das Volksbildungswesen einschließlich der Volkshochschulen grundsätzlich anerkannt, welches von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden sollte. Das Reichsministerium des Inneren und ein Teil der Länderministerien für Kultus richteten in der weiteren Folge eigene Abteilungen für die Agenden der Volksbildung ein, doch oblag die Förderung des freien Volksbildungswesens primär den Ländern und Gemeinden.

In Österreich wurde im Juli 1919 mit dem sogenannten „Glöckel-Regulativ“ des kurzzeitig amtierenden sozialdemokratischen Unterstaatssekretärs für Unterricht OTTO GLÖCKEL (1874–1935) der Grundstein für eine bundesstaatliche Volksbildungspolitik mit einer im Unterrichtsministerium ressortierenden Volksbildungsstelle gelegt, der bundesstaatliche Volksbildungsreferenten in den Bundesländern beigeordnet waren. Auf Basis des

„Regulativs“ kam es ab dem Herbst 1919 vor allem in kleineren Orten und Städten Niederösterreichs zur Gründung von konfessionell und parteipolitisch neutralen Ortsbildungsräten, in deren Aufgabenbereich die Begründung und Verwaltung von Volksbildungsveranstaltungen und Volksbildungseinrichtungen jeder Art lag. Allein im Bundesland Niederösterreich waren bis September 1920 über 120 Ortsbildungsräte entstanden, die sich freilich im Laufe der 1920er Jahre aufgrund mangelnder finanzieller Unterstützung auflösten oder in andere Volksbildungsvereine umwandelten (vgl. DOSTAL 2017, 46 f.). Mit dem Artikel 14 des Bundes-Verfassungsgesetzes vom Oktober 1920 wurde das Volksbildungswesen zum ersten Mal in der österreichischen Gesetzgebung festgeschrieben, wobei die diesbezügliche Aufteilung der Kompetenz zwischen Bund und Ländern einer künftigen verfassungsgesetzlichen Regelung vorbehalten blieb, was freilich bis heute nicht erfolgt ist.

Das damit erfolgte Auftreten des Staates und der Länder in der bisher von staatlicher Regelung „freien“ Volksbildung markiert einen neuen Abschnitt in der Geschichte der Volksbildung. Dieser Prozess der „Verrechtlichung“ und öffentlichen – ideellen, materiellen und finanziellen – Förderung von Volksbildung beförderte bei den einzelnen Einrichtungen das Entstehen einer „Volksbildungspolitik“, die in Deutschland auch zur Schaffung von Volksbildungsvereinigungen und Volkshochschulverbänden, wie etwa dem 1927 gegründeten REICHSV ERBAND DER DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULEN, führte. In Österreich übernahm der im Jänner 1926 gegründete ÖSTERREICHISCHE URANIAVERBAND für seine Mitgliedervereine in bescheidenem Ausmaße unter anderem auch die Aufgabe einer Interessenvertretung gegenüber dem Staat. Dem theoretischen und praktisch-methodischen Austausch deutscher Volksbildner und Volksbildnerinnen der „Neuen Richtung“ dienten ab 1923 die regelmäßigen Zusammenkünfte in Hohenrod t im Schwarzwald, wobei an den vorwiegend „innerdeutschen“ Treffen des HOHENRODTER BUNDES wenigstens ein Österreicher in der Person des Physikers, Volksbildners, Volksbildungsbeamten und späteren Präsidenten der URANIA Wien, ANTON LAMPA (1868–1938), sowie ein Schweizer in der Person des Theologen, Volksbildners und Leiters der sozialistisch-religiösen HEIMVOLKSHOCHSCHULE HABERTSHOF in Hessen, EMIL BLUM (1894–1978), mehrmals teilnahmen (vgl. LAACK 1984, 506–508).

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs kam es aber nicht nur bei den urbanen Abendvolkshochschulen zu einem großen Aufschwung, auch die Idee der Heimvolkshochschule fand „nach Art der dänischen Volkshochschule“ abseits der großen Städte – etwa auf einem verwaisten Landgut, einem Herrnsitz, Schloss oder in einem Kloster – nach 1918 verstärkt Realisierung. Programmatisch gefordert und konzeptuell grundgelegt in den Schriften von EDUARD WEITSCH (1883–1955), die sowohl in Deutschland als auch in Österreich intensiv rezipiert wurden (vgl. WEITSCH 1918

und 1919), konnte bereits 1920 die HEIMVOLKSHOCHSCHULE DREISSIGACKER bei Meiningen in Thüringen eröffnet werden: Deren „zweckfreie“, allgemeinbildende und „intensive“ Bildungsarbeit richtete sich an die „werkfähige Jugend“ im nachfortbildungsschulpflichtigen Alter – meist sozialdemokratisch oder kommunistisch orientierte Arbeiter und kleine Angestellte. Zu Beginn eines jeden, fünf Monate dauernden Kurses wurde ein eigener Lehrplan entwickelt, der auf die Bedürfnisse der Teilnehmer beziehungsweise der Teilnehmerinnen abgestimmt war. Dank der prägenden Leitung durch WEITSCH sowie seines Heimlehrers FRANZ ANGERMANN (1886–1939), des späteren Direktors der HEIMVOLKSHOCHSCHULE SCHLOSS SACHSENBURG, wurde DREISSIGACKER zu einem weit ausstrahlenden Leitmodell für eine Selbsterziehung im Gemeinschaftsleben sowie einer Persönlichkeits- und Charakterbildung im Rahmen der residenziellen Bildungsarbeit (vgl. THEIS / LOTZE 1930; WEITSCH 1952; OLBRICH 1972; CIUPKE / JELICH 1997). Doch wie heterogen und weltanschaulich disparat die Entwicklungen auch im Bereich des Heimvolkshochschulwesens in Deutschland waren, zeigt sich daran, dass es allein in Thüringen neben der weltanschaulich-neutralen HEIMVOLKSHOCHSCHULE DREISSIGACKER noch die 1919 / 20 errichtete sozialistische HEIMVOLKSHOCHSCHULE SCHLOSS TINZ bei Gera, die 1921 errichtete christlich-konservative BAUERNHOCHSCHULE NEUDIETENDORF bei Erfurt, das 1926 errichtete JUNGARBEITERHEIM in Jena, aber auch die 1922 errichtete DEUTSCHE HEIMATSCHULE in Bad Berka bei Weimar gab, die völkisch-rassistische und bald auch nationalsozialistische Positionen vertrat (vgl. REIMERS, 205 ff.).

Demgegenüber war in Österreich nach dem Ersten Weltkrieg der Heimvolkshochschulgedanke primär bäuerlich konservativ und bürgerlich christlich-sozial geprägt. Nach ersten Anfängen bäuerlich-ländlicher Volksbildung bereits vor dem Ersten Weltkrieg wurde im Jahre 1920 das bäuerliche VOLKSBILDUNGSHEIM im Gut und Schloss ST. MARTIN bei Graz vom Land Steiermark übernommen, wo unter der Leitung des Geistlichen JOSEF STEINBERGER (1874–1961) mehrwöchige Bauernburschen- und Bauernmädchenkurse sowie bauern- und volkskundliche Schulungen für künftige Leiter und Leiterinnen von bäuerlichen Fort- und Volksbildungskursen abgehalten wurden. Dieses pädagogische Modell katholisch-konservativer Bauern- und Volksbildung diente der ministeriellen Volkspolpolitik als Vorbild bei der Schaffung eines eigenen bundesstaatlichen bäuerlichen Volkspolbildungsheimes im SCHLOSS HUBERTENDORF in Niederösterreich im Jahre 1928, wobei man sich unter anderem auch Anregungen aus dem Ausland holte – so etwa von der katholischen ARBEITER-VOLKSHOCHSCHULE LEOHAUS in Kochel am See, vom lebensreformerisch ausgerichteten VOGELHOF in Württemberg, der BAUERNHOCHSCHULE IN PADERBORN und der VOLKSHOCHSCHULE REICHENBACH in der Oberlausitz. Sowohl in ST. MARTIN als auch in HUBERTENDORF sollte ein drei- bis vier-

monatiger – flexibel gestalteter – Lehrplan die meist jungen bäuerlichen Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen naturwissenschaftlich-technisch, aber auch kultur-, landes- und „bauernkundlich“ schulen, wobei – ähnlich wie in der BAUERNHOCHSCHULE NEUDIETENDORF – vor allem die Vermittlung sittlich-religiöser, aber auch staatsbürgerlicher sowie volks- und heimatkundlicher Lehrinhalte zu einer „berufsständisch“-bäuerlichen Gesinnungs-, Charakter- und Persönlichkeitsbildung auf Basis eines christlich-deutsch verstandenen „Volkstums“ führen sollte. Das sich über eine längere Periode erstreckende gemeinsame Leben und Lernen, Arbeiten und Wohnen sollte – ähnlich wie in DREISSIGACKER – der Gemeinschaftsbildung dienen, welche durch die Schaffung von Absolventengemeinschaften und persönlichen Kontakten weit über die Zeit des Kursbesuches hinaus zum Ausdruck kam (vgl. DOSTAL 2017, 100 ff.).

In der Schweiz sind Idee und Realität der Heimvolkshochschule eng mit der Person FRITZ WARTENWEILERS (1889–1985) verknüpft, der die GRUNDTVIG-Rezeption in seinem Land betrieb. Nach mehreren Aufenthalten in Dänemark beschäftigte er sich auch in seiner Dissertation (WARTENWEILER 1913) mit dem „nordischen Volkserzieher“, dessen Grundsätze einer Menschengestaltung, einer Bildung des Menschen zum Mitmenschen er in die Schweiz importieren wollte. Dabei beabsichtigte WARTENWEILER weder eine Bauernhochschule nach dänischem Muster noch eine Arbeiterhochschule nach englischem Vorbild, sondern eine umfassende „Volks-Hochschule“. Nach bescheidenen – bald gescheiterten – Anfängen 1919 mit der HEIMVOLKSHOCHSCHULE „ZUM NUSSBAUM“ bei Frauenfeld, wo er für Arbeiter Ferialekurse organisierte, konnte er 1935 das VOLKSBILDUNGSHEIM HERZBERG in Densbüren bei Aarau gründen (heute HAUS FÜR BILDUNG UND BEGEGNUNG), wo zunächst in Jungmännnerkursen WARTENWEILERS Ideal einer Verbindung von körperlicher, geistiger und musischer Bildungsarbeit verwirklicht werden sollte. Kurz nach dem Ersten Weltkrieg wurde von GERTRUD RÜEGG (1889–1949) in Casoja in Valbella / Lenzerheide ein sozial-religiös ausgerichtetes Volkshochschulheim für Mädchen geschaffen, und 1925 gründete ANNA KATHARINA BLUMER (1883–1973) gemeinsam mit FRITZ WARTENWEILER in Neukirch an der Thur eine weitere Heimvolkshochschule für Mädchen (vgl. KÜFFER s. o., 461; WARTENWEILER 1949; GRAAB 1975; WARTENWEILER 1979; BÜHLER 1989).

4. Abschließende Bemerkungen

Aus dem Blickwinkel einer komparatistisch angelegten historischen Erwachsenenbildungsforschung ergeben sich für Deutschland, Österreich und die Schweiz im erwähnten Untersuchungszeitraum als erstes Ergebnis zunächst die periodisch weitgehend parallelen Entwicklungsverläufe. So treten

am Beginn der Entwicklung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunächst hauptsächlich Einzelpersonen – fast ausschließlich Männer – als Proponenten, Vordenker oder auch als erste Akteure der Volksbildung in Erscheinung. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam es im Kontext des allgemein aufkeimenden Vereinswesens verstärkt zur Gründung und Ausbreitung von Volksbildungsvereinen und Volksbildungsverbänden. In allen drei Ländern etablierte sich in den 1890er Jahren die Universitätsausdehnung ebenso wie die Urania-Bewegung, die beide vor dem Ersten Weltkrieg ihren ersten Höhepunkt erreichten. Der Erste Weltkrieg und seine Folgen hatten sowohl für die deutsche, als auch für die österreichische und schweizerische Volksbildung eine Zäsur zur Folge, die, obwohl in unterschiedlicher Intensität und Ausrichtung, zu einer gesellschaftlichen Neubestimmung und methodisch-organisatorischen Neuorientierung der Volksbildung führten.

Aus einem gesellschaftspolitischen, „volksversöhnenden“ Impuls heraus wurde sowohl der Volkshochschulgedanke als auch das Konzept der Heimvolkshochschule zu einer regional, weltanschaulich-politisch und pädagogisch höchst unterschiedlich umgesetzten Realität, deren legitistische und normative Voraussetzungen und Rahmenbedingungen durch die ab 1918 größere Rolle und den stärkeren Einfluss des Staates beziehungsweise der Länder und Gemeinden mitdefiniert wurden.

Ausgehend von den hier nur grob skizzierten, parallelen Entwicklungsverläufen lassen sich Fragestellungen auf sechs unterschiedlichen Ebenen benennen, denen im Rahmen weiterführender Untersuchungen vertiefend nachzugehen wäre:

1. Ebene der Akteure: Aus welchem Milieu beziehungsweise aus welcher gesellschaftlichen Schicht kamen die zentralen Volksbildungsakteure und -initiatoren, welchen Wegen und medialen Austauschformen folgten die transnationalen Kontakte, Verbindungen und Netzwerke?
2. Ideengeschichtliche Ebene: Welche konzeptuell-inhaltlichen Unterschiede und nationalen Spezifika lassen sich, trotz der Verwendung ähnlicher oder identischer Begrifflichkeiten wie Volksbildung, Volkshochschule, Heimvolkshochschule et cetera ausfindig machen?
3. Organisationsgeschichtliche Ebene: Worin genau liegen die Unterschiede der Volksbildungsinstitutionen und -organisationen gleichen oder ähnlichen Namens hinsichtlich der zugrundeliegenden Grundsätze, Ideale und Ziele wie im Fall der Universitätsausdehnung, der Urania oder der Volkshochschule?
4. Ebene der Pädagogik: Inwieweit bestehen „nationalstaatliche“ Unterschiede respektive Modifikationen gleicher oder ähnlicher methodisch-didaktischer Konzepte, Angebotsformen und pädagogischer Praktiken?
5. Zielebene: Inwieweit lassen sich – angesichts ähnlicher gesellschaftspo-

litischer Entwicklungen (Industrialisierung, Urbanisierung, Demokratisierung, soziokulturelle Pluralisierung) – vergleichbare Bildungsziele und Bildungsideale ausfindig machen?

6. Systemebene: Inwieweit verstärken, schwächen oder verhindern jeweilige „nationalstaatliche“ Spezifika in Politik, Gesellschaft, Mentalität, Kultur und Recht den Transfer beziehungsweise Adaptierungsprozesse verschiedener ausländischer Modelle und Konzepte von Volksbildung?

Literatur

- ADICK, CHRISTEL (Hrsg.) (2013): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster, New York, München, Berlin.
- BACHMANN-DI MICHELE, MATHILDE (1992): *Die Volks- und Erwachsenenbildung in der deutschen Schweiz im 19. Jahrhundert (Geist und Werk der Zeiten, 79)*. Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Paris, Wien.
- BÄUERLE, THEODOR (1917): *Volksheer und Volksbildung*. Vortrag gehalten auf der Jahresversammlung 1917 des Rhein-Mainischen-Verbandes für Volksbildung. Frankfurt am Main.
- Bericht über die Verhandlungen des III. deutschen Volkshochschultages am 27. April 1908 in Dresden in der Technischen Hochschule (1908). Veranstaltet vom Verband für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches und vom Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorträge an der Wiener Universität. Leipzig.
- BÜHLER, MARGIT (Red.) (1989): *Gedenkschrift. Fritz Wartenweiler, 1889 bis 1989. Wir bangen und das Ganze*. O. O.
- CIUPKE, PAUL / JELICH, FRANZ-JOSEF (Hrsg.) (1997): *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit (Geschichte und Erwachsenenbildung, 8)*. Essen.
- DEGEN, BERNHARD (1993): *Arbeiterbildung und Volkshochschule in Basel von den Anfängen bis Ende der dreißiger Jahre*. In: *Mitteilungen des Vereins zur Geschichte der Volkshochschulen*, (4) 1, 5–17.
- DOSTAL, THOMAS (2012): *Bildung im Herrgottswinkel. Zu den ideellen und pädagogischen Grundlagen von Architektur und Raumgestaltung ländlicher Heimvolkshochschulen am Beispiel des bäuerlichen Volksbildungsheims Hubertendorf 1928 bis 1938*. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, (20 / 21) 1–4, 146–170.
- DOSTAL, THOMAS (2017): *Bildung zu „Volkstum und Heimat“ in der österreichischen Volksbildung der Zwischenkriegszeit*. Diss. Univ. Wien.
- DRÄGER, HORST (1975): *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871–1914*. Stuttgart.
- ERDBERG, ROBERT VON (1924): *Fünfzig Jahre Freies Volksbildungswesen (Volk und Geist. Schriften zur Volksbildung, 3)*. Berlin.
- FETSCHER, IRING (1971): *Immanuel Kants Bürgerlicher Reformismus*. In: BEYME, KLAUS VON (Hrsg.): *Theory and Politics / Theorie und Politik*. Festschrift zum 70. Geburtstag für Carl Joachim Friedrich. Haag, 70–95.

- FILLA, WILHELM (2001): *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell* (Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, 11 – Edition Volkshochschule). Innsbruck, Wien, München.
- FILLA, WILHELM (2005): *Vergleich und Kooperation der Volkshochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Festvortrag anlässlich des 50. Jubiläums des AK Großstädtischer Volkshochschulen am 10. November 2004*. In: SCHÖLL, INGRID / SCHNEIDER, HEINRICH (Red.): *50 Jahre Arbeitskreis Großstädtischer Volkshochschulen. Dokumentation zur Jubiläumsveranstaltung 10.–12. November 2004 in Frankfurt am Main*. Hrsgg. von der Volkshochschule Frankfurt am Main. Frankfurt am Main, 16–22.
- FILLA, WILHELM (2009): *Stiefkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungsforschung*. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (7 / 8) 04 / 1–12.
- FILLA, WILHELM (2010): *Notwendigkeit und Probleme vergleichender historischer Erwachsenenbildungsforschung*. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (33) 4, 27–37.
- FRIEDENTHAL-HAASE, MARTHA (2001): *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, 25). München und Mering, 253–308.
- FRIEDENTHAL-HAASE, MARTHA (ed.) (1998): *Personality and Biography. Proceedings of the Sixth International Conference on 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 Gerontology, 38). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.
- FRIEDENTHAL-HAASE, MARTHA / HAKE, BARRY J. / MARRIOTT, STUART (eds.) (1991): *British-Dutch-German Relationships in Adult Education 1880–1930. Studies in the Theory and History of Cross-cultural Communication in Adult Education*. Leeds.
- GEISS, MICHAEL (2016): *Sanfter Etatismus. Weiterbildungspolitik in der Schweiz*. In: CRIBLEZ, LUCIEN / ROTHEN, CHRISTINA / RUOSS, THOMAS (Hrsg.): *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende*. Zürich, 219–246.
- GRAAB, FRANZ JOSEF (1975): *Fritz Wartenweiler und die Erwachsenenbildung in der Schweiz*. Zürich und Stuttgart.
- HAKE, BARRY J. / STEELE, TOM (eds.) (1997): *Intellectuals, Activists and Reformers. Studies of Cultural, Social and Educational Reform Movements in Europe, 1890–1930*. Leeds.
- HAKE, BARRY J. / STEELE, TOM / TIANA, ALEJANDRO (eds.) (1996): *Masters, Missionaries and Militants. Studies of Social Movements and Popular Adult Education 1890–1939*. Leeds.
- HINZEN, HERIBERT (2000): *Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit* (Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung, 25). Bonn.
- HUDSON, J. W. (1851): *History of Adult Education*. London.

- KANE, LIAM (2013): Comparing “popular” and “state” education in Latin America and Europe. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, (4) 1, 81–96.
- KEILHACKER, MARTIN (1929): *Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Österreich. Dargestellt auf Grund der bisherigen Entwicklung* (Schriften für Erwachsenenbildung, 3). Stuttgart.
- KOCKA, JÜRGEN (1996): Historische Komparatistik in Deutschland. In: HAUPT, HEINZ-GERHARD / KOCKA, JÜRGEN (Hrsg.): *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse internationaler vergleichender Geschichtsschreibung*. Frankfurt am Main und New York, 47–60.
- KRAUS, KATRIN (2015): Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz. In: KRAUS, KATRIN / WEIL, MARKUS (Hrsg.): *Berufliche Bildung. Historisch – aktuell – international. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon*. Detmold, 76–83.
- KÜFFER, GEORG (1921): Beiträge über die Gestaltung des Volksbildungswesens in einigen Staaten des Auslandes: In der Schweiz. In: v. WIESE, 455–462.
- LAACK, FRITZ (1984): *Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche*. Bad Heilbrunn.
- LAMPA, ANTON (1921): Beiträge über die Gestaltung des Volksbildungswesens in einigen Staaten des Auslandes: In den Ländern des früheren österreichischen Staates. In: v. WIESE, 441–454.
- LANGEWIESCHE, DIETER (1989): *Erwachsenenbildung*. In: LANGEWIESCHE, DIETER / TENORTH, HEINZ-ELMAR (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, 337–370.
- LASSNIGG, LORENZ (2014): Der Zweite Bildungsweg im „Lifelong Learning“ – Befunde zur Finanzierung und Politik. Österreich und Schweden im Vergleich. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (21) 03 / 1–15.
- LINDGREN, ANTON (1987): Zur Geschichte der Volkshochschulen in der Schweiz. In: *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, (38) 143, 13–23.
- MARRIOTT, STUART (1995): *English-German Relations in Adult Education 1875–1955. A Commentary and Select Bibliography*. Leeds.
- MATTMÜLLER, HANSPETER (1976): *Volkshochschule in Basel und Zürich. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Schweiz*. Bern und Stuttgart.
- MATTMÜLLER, HANSPETER / LINDGREN, ANTON (1979): *Volkshochschule Bern 1919–1979*. Bern.
- MEILHAMMER, ELISABETH (2000): *Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1918* (Kölner Studien zur internationalen Erwachsenenbildung, 13). Köln, Weimar, Wien.
- MEYER, JÜRGEN BONA (1866): *Volksbildung und Wissenschaft in Deutschland während der letzten Jahrhunderte* (Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, 14). Berlin.
- o. V. (1909): Über die Volksbildungsbestrebungen in den Kasernen Ungarns: In: *Zentralblatt für Volksbildungswesen. Organ für das Gebiet der Hochschulkurse, des volkstümlichen Vortragswesens, des Volksbibliothekswesens, der volkstümlichen Kunstpflege und verwandte Bestrebungen*, (9) 7–8, 126–127.

- ÓHIDY, ANDREA (2011): Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs. Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden.
- OLBRICH, JOSEF (1972): Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch (Materialien zur Erwachsenenbildung). Stuttgart.
- PICHT, WERNER (1936): Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland (Verpflichtung und Aufbruch. Schriften zur Gegenwart). Berlin.
- REICH, EMIL (1912): Rechenschaftsbericht des Schriftführers. In: Bericht des Vereins „Volksheim“ in Wien über seine Tätigkeit vom 1. Oktober 1910 bis 30. September 1911 (Separatabdruck aus dem Zentralblatt für Volksbildungswesen 1912, XII). Stuttgart, 4–17.
- REIMERS, BETTINA IRINA (2003): Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933 (Geschichte der Erwachsenenbildung, 16). Essen.
- REYER, EDUARD (1893): Entwicklung und Organisation der Volksbibliotheken. Leipzig.
- ROSENSTOCK, EUGEN [1920] (1960): Das Dreigestirn der Bildung. In: HENNINGSEN, JÜRGEN: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte von Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner, Walter Hofmann, Eugen Rosenstock-Huessy (Schriften zur Erwachsenenbildung). Stuttgart, 61–87.
- SCHLÄFLI, ANDRÉ / SGIER, IRENA (2008): Porträt Weiterbildung Schweiz. Bielefeld.
- SCHMID, JOSEF / AMOS, KARIN / SCHRADER, JOSEF / THIEL, ANSGAR (Hrsg.) (2011): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Baden-Baden.
- SCHRADER, JOSEF / NUISSL, EKKEHARD (Hrsg.) (2014): International-vergleichende Forschung zur Erwachsenenbildung. [Themenheft]. Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, (2).
- SEITTER, WOLFGANG (1993): Volksbildung und Educación Popular. Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920 (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn.
- SIEMERING, HERTHA (1911): Arbeiterbildungswesen in Wien und Berlin. Eine kritische Untersuchung (Freiburger Volkswirtschaftliche Abhandlungen, 1, 3. Ergänzungsheft). Karlsruhe i.B.
- STEELE, TOM (2007): Knowledge is Power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848–1939. Oxford, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Wien.
- STIFTER, CHRISTIAN H. (2009): Der Aufklärer in der Lederhose. Erzherzog Johann und die Volksbildung des 19. Jahrhunderts. In: WIRNSBERGER, KARLHEINZ (Hrsg.): Erzherzog Johann – Visionär der Habsburger. Symposiumsband. Stainz (15. Mai 2009), 128–145.
- STIFTER, CHRISTIAN H. (2014): Ludo Moritz Hartmann. Wissenschaftlicher Volksbildner, sozialdeterministischer Historiker, realitätsferner Politiker. In: ASH, MITCHELL G. / EHMER, JOSEF (Hrsg.): Universität – Politik – Gesellschaft. 650 Jahre Universität Wien – Aufbruch ins neue Jahrhundert, Bd. 2. Göttingen, 247–255.
- TELGER, MARIA FREDRIKE (2011): Entstehung und Entwicklung der Volkshochschule(n) Wien und Berlin. Von ihren Anfängen bis 1933. Eine historisch-vergleichende Gegenüberstellung. Saarbrücken.

- THEIS, ILSE / LOTZE, HEINER (1930): Dreißigacker. Volkshochschule – Erwachsenenbildung. Jena.
- URBACH, DIETRICH (1994): Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933. Stuttgart.
- VOGEL, NORBERT (1994): Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn.
- VOLKSHOCHSCHULE DER STADT JENA (Hrsg.) (1994): 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Jena.
- WARTENWEILER, FRITZ (1913): Ein nordischer Volkserzieher. Die Entwicklung N. F. S. Grundtvigs zum Vater der Volkshochschule. Diss. phil., Univ. Zürich. Bern.
- WARTENWEILER, FRITZ (1949): Erwachsenenbildung gestern, heute, morgen. Ausgewählte Schriften. Hrsgg. von den Freunden schweizerischer Volksbildungsheime. Zürich.
- WARTENWEILER, FRITZ (1979): Ein Neunziger sucht. Zürich.
- WEITSCH, EDUARD (1918): Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten? Ein Programm (Tat-Flugschriften, 27). Jena.
- WEITSCH, EDUARD (1919): Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule. Jena.
- WEITSCH, EDUARD (1952): Dreißigacker – die Schule ohne Katheder. Pädagogische Schnappschüsse aus der Praxis eines Volkshochschulheims von 1920 bis 1993. Hamburg.
- WIESE, LEOPOLD VON (Hrsg.) (1921): Soziologie des Volksbildungswesens (Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln, 1). München und Leipzig.
- WÖRMANN, HEINRICH-WILHELM (1985): Zwischen Arbeiterbildung und Wissenschaftstransfer. Universitäre Erwachsenenbildung in England und Deutschland im Vergleich (Edition Philosophie und Sozialwissenschaften, 5). Berlin.
- WUNSCH, ALBERT (1986): Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Frankfurt am Main, Bern, New York.
- ZEUNER, CHRISTINE (1991): Erfahrung und Wissenschaft. Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen (Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung, 21). Bremen.
- ZEUNER, CHRISTINE / FAULSTICH, PETER (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim und Basel.

Kurzbiographien

Dr. THOMAS DOSTAL, Studium der Geschichte und Politikwissenschaft an der Universität Wien, Historiker. Seit 2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Volkshochschularchiv. Tätigkeiten im Ausstellungswesen und in der Organisation zeitgeschichtlicher Symposien, mehrjährige Arbeit im Bereich der Mediendokumentation und im Verlagswesen. Forschungsschwerpunkte: Deutschnationalismus, Geschichte der Ersten Republik, Austrofaschismus, Nationalsozialismus in der Provinz, Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung.
Anschrift: Dr. Thomas Dostal, Österreichisches Volkshochschularchiv, Kürschnergasse 9, 1210 Wien, Austria / *E-Mail:* Thomas.Dostal@vhs.at

Dr. CHRISTIAN H. STIFTER, Studium der Geschichte und Philosophie an der Universität Wien, Historiker. Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs. Herausgeber der Fachzeitschrift „Spurensuche“, Redaktionsmitglied der Zeitschrift „zeitgeschichte“ sowie Beiratsmitglied der Wissenschaftsjury des Theodor-Körner-Fonds. Forschungsschwerpunkte: Kalter Krieg in Österreich; Kultur-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik in Österreich im 20. Jahrhundert; Geschichte der Wissenschaftspopularisierung, Volks- und Erwachsenenbildung im 19. / 20. Jahrhundert. *Anschrift:* Dr. Christian Stifter, Österreichisches Volkshochschularchiv, Kürschnergasse 9, 1210 Wien, Austria / *E-Mail:* Christian.Stifter@vhs.at