

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Lesen, hören, teilnehmen

Kleine Geschichte zur Entdeckung der
Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

In der Ausgabe 50, 2023:
Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung.
Adressat*innen – Zielgruppen – Lernende



Lesen, hören, teilnehmen

Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

Zitation Ebner von Eschenbach, Malte (2023): Lesen, hören, teilnehmen. Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Teilnahme, Nichtteilnahme, Forschungsgegenstand, Erwachsenenbildungsforschung



Abstract

1957 erforschte Wolfgang Schulenberg in der sog. „Hildesheim-Studie“ empirisch die Umstände und Gründe für das Ausbleiben von Weiterbildungsteilnahmen; 1964 stellte Hans Tietgens die Frage, warum „wenige Industrie-Arbeiter*innen in die Volkshochschule“ kommen. Dies zeigt, dass ein neuer Forschungsgegenstand – die Nichtteilnahme – Kontur und Gestalt annahm. Eine wichtige Voraussetzung für diese Bewegung war, dass Erwachsene als Adressat*innen im Volkswesen empirisch als „Leser“ und „Hörer“, später mehr und mehr als „Teilnehmer“ auf die Forschungsbühne geholt wurden. Darüber hinaus erhielt in den 1950er/60er Jahren die sozialwissenschaftliche Forschung gegenüber der geisteswissenschaftlichen Forschungstradition in der Erwachsenenbildung einen Aufschwung („realistic approach“), in der Themen wie Nicht-Teilnahme gut Platz finden. Nach dem 2. Weltkrieg wurde in der Volksbildung der Wiederaufbau relevant, wobei das Fernbleiben potenzieller Teilnehmer*innen von Erwachsenenbildungsveranstaltungen zum Thema wurde. Diese kleine Geschichte zur Hervorbringung des Untersuchungsgegenstands Nichtteilnahme zeigt den wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund gegenwärtiger Forschungsgegenstände wie „Teilnehmerschwund“, „Teilnehmerfluktuation“, „Dropout“, „Bildungsabstinenz“ oder „Widerstand gegen Bildung“, zeigt Zusammenhänge auf und lädt ein, diese Untersuchungsgegenstände weiter auszuleuchten. (Red.)

Lesen, hören, teilnehmen

Kleine Geschichte zur Entdeckung der Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

Als Hans Tietgens im Juni 1964 in seinem Gutachten zur 17. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft großstädtischer Volkshochschulen in Kiel sich der Frage widmete: „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ (Tietgens 1978[1964]), formulierte er eine Problemstellung, die sich mit einem damals noch jungen Gegenstandsbereich in der Erwachsenenbildungsforschung befasste: mit der Abwesenheit von leibhaftig Teilnehmenden in organisierten Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung – kurz: er befasste sich mit deren „Nichtteilnahme“.

In seiner im Gutachten geführten Auseinandersetzung ging es Tietgens darum, das „*Fernbleiben der Arbeiter*“ (Tietgens 1978[1964], S. 154) zu analysieren und über Barrieren, die den Besuch an Veranstaltungen in der Volkshochschule unterbinden, nachzudenken¹. Zeitgeschichtlich betrachtet, reiht sich Tietgens' Gutachten in eine damals größere gesellschaftspolitische Hinwendung zur Industrie-arbeiterschaft ein. Von den Intellektuellen und der Neuen Linken waren Mitte der 1960er Jahre Industrie-Arbeiter*innen als jene Zielgruppe erkannt worden, die zwar viel leistete, aber wenig für ihre Leistung erhielt (vgl. Verheyen 2018, S. 192ff.). Großteils geteilte Annahme war, dass sich deren Lage durch den Besuch von Bildungsveranstaltungen verbessern würde.

Die von Tietgens eingenommene Perspektive auf das „Fernbleiben der Arbeiter“ erweist sich nicht nur als aufschlussreiche Analyse, sondern seine Perspektivierung lässt sich, so möchte ich es aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive vorschlagen, als Moment einer erstarkenden Zuwendung zum Thema Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildungsforschung einordnen und damit als ein Einsatz, der bei der Formierung des Untersuchungsgegenstands „Nichtteilnahme“ einen gewichtigen Beitrag leistete. Mit anderen Worten: Tietgens' Gutachten lässt sich – abseits seines inhaltlichen Ertrags – als Ausdruck einer epistemischen Dynamik einordnen, in der das Nachdenken über die Absenz von Teilnehmenden an organisierten Bildungsveranstaltungen als ein wissenschaftliches

¹ Nicht unwesentlich ist, dass, wie Horst Siebert 40 Jahre später formulierte, der Titel dieses „*klassisch gewordene[n]*“ (Siebert 2001, S. 295) Gutachtens von Tietgens immer wieder auch falsch zitiert wurde als „*warum kommen so wenig [...]?*“ (Siebert 2004, S. 10) Arbeiter*innen in die Volkshochschule (mehr zum Unterton des ergänzten „so“ in Bremer 2022, S. 119).

Problem bedeutsam wurde. Gleichwohl war Tietgens nicht der erste in der Erwachsenenbildung, der sich ernsthaft der Frage der Nichtteilnahme aus einer wissenschaftlichen Perspektive zuwandte. Entscheidend in Gang setzte die Auseinandersetzung die allseits bekannte sog. „Hildesheim-Studie“ (siehe Schulenberg 1957), sie machte Nichtteilnahme intelligibel. Dieser Spur soll im Beitrag weiter gefolgt werden.

Wie es zu dieser Entwicklung kam, welche Dynamiken und Konstellationen Effekte auf die Formierung und anlaufende Konjunktur des Untersuchungsgegenstands Nichtteilnahme hatten und welche Schlussfolgerungen sich daraus für das gegenwärtige Nachdenken über Teilnehmende in der Erwachsenenbildungsforschung gewinnen lassen, werde ich in folgender Reihenfolge bearbeiten: Zunächst skizziere ich dafür meinen wissenschaftsgeschichtlichen Zugang, indem ich auf das Konzept des „epistemischen Objekts“ (siehe Rheinberger 1992) kursorisch eingehe. Anschließend werde ich der epistemischen Konstellation nachgehen, die zur Produktion des epistemischen Objekts – das Fernbleiben von Erwachsenen in Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung – führte, wobei insbesondere die „Hildesheim-Studie“ in den Fokus rückt. Im Schluss des Beitrags werde ich schlaglichtartig mögliche Perspektiven auf Forschung zur Nichtteilnahme in der Gegenwart anreißen.²

Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung in historisch-epistemologischer Perspektive

Wenn ich im Folgenden Etappen eines Entwicklungsverlaufs der Formierung des Untersuchungsgegenstands Nichtteilnahme aus historisch-epistemologischer Perspektive in der Erwachsenenbildungsforschung nachgehen werde, dann stütze ich mich einerseits auf die grundlegenden wissenschaftsphilosophischen Überlegungen Gaston Bachelards und Georges Canguilhem, andererseits auf die Fortentwicklung deren Arbeiten durch Hans-Jörg Rheinberger (1992). Damit knüpfe ich einen wissenschaftsgeschichtlichen Strang in die rezente historische Erwachsenenbildungsforschung

ein (siehe Ebner von Eschenbach 2021), der in der historischen Bildungsforschung seit den letzten Jahren zunehmend vernehmbar wird (siehe Forster/Obex 2020).

Im Zentrum einer historisch-epistemologischen Perspektive steht kurz gesagt die Beobachtung der Hervorbringung und Etablierung eines Untersuchungsgegenstands, mit dem dann wiederum Begriffe, Konzepte, Theorien und Methodologien sowie Methoden in einer bestimmten Weise verflochten werden und sich fortentwickeln (einführend siehe Rheinberger 2007). Vor allem Rheinbergers (1992) Konzept zum „epistemischen Objekt“ erweist sich m.E. als förderlich, um einzelne Etappen des Zustandekommens eines Untersuchungsgegenstands – in meinem Fall: Nichtteilnahme in der Erwachsenenbildungsforschung – in den Blick zu rücken.

Wenn ein Gegenstand zu einem Untersuchungsgegenstand oder besser: zu einem „epistemischen Objekt“ oder „Ding“ wird, geschieht dies nicht von allein, sondern der Entwicklungsprozess hat seinen Grund in einer spezifischen Konstellation. Dieser spezifische Entdeckungszusammenhang sei nach Rheinberger dadurch charakterisiert, dass bestimmte materiale Voraussetzungen (z.B. Erhebungsmittel, Auswertungsmittel, Wissensbestände usw.) für eine epistemische Praxis hinreichend „stabil“ genug vorliegen, wonach *„einzelne Wissenschaftler oder Wissenschaftlergruppen [...] epistemische[] Produkte erzeugen“* (Rheinberger 1992, S. 202) können. Häufig verhelfen neu entwickelte oder neu aufkommende Beobachtungsapparaturen, Aufschreibe- und Speichersysteme, Forschungsmethodologien und -methoden sowie spezifische Formen „handwerklich“ forschenden Könnens – in der Diktion Rheinbergers „technische Dinge“ – dazu, ganz unterschiedliche Gegenstände als epistemische Objekte intelligibel zu machen. Was nun aber zu einem epistemischen Objekt wird, ist dennoch kontingent und unterliegt einem historischen Apriori. Zwischen epistemischen und technischen Dingen besteht daher auch keine starre Differenz, sondern eine wechselseitige Offenheit, sodass hinreichend stabile epistemische Dinge zu technischen Dingen transformiert werden

² Der Beitrag versteht sich als Skizze einer noch zu vertiefenden Forschungsthematik. Angesichts des zur Verfügung gestellten Umfangs für den Beitrag blende ich eine Vielzahl an Belegstellen aus Platzgründen aus, um für den Argumentationsbogen der Skizze hinreichend Platz zu gewinnen. Dies sei mir bitte an dieser Stelle nachgesehen.

können, wodurch sie wiederum zu Bedingungen der Möglichkeit der Hervorbringung neuer, anderer epistemischer Objekte werden. Vereinfacht ausgedrückt ist dieses dynamische Zusammenspiel zwischen Bekanntem (dem technischen Ding) und Noch-nicht-Bekanntem (dem epistemischen Ding) verantwortlich, ob, wann und wie ein Gegenstand zu einem Forschungsgegenstand wird (oder eben auch nicht) (siehe Rheinberger 2019).

Ich belasse es bei diesen knappen Hinweisen, die Rheinbergers Ansatz nur anreißen und allenfalls andeuten konnten (für eine Einführung sei Rheinberger 1992 empfohlen), und widme mich nun vor dem Hintergrund der gewonnenen Einsichten dem sich entwickelnden Repräsentationsraum, der den Auftritt des epistemischen Objekts Nichtteilnahme in den 1950er Jahren in der Erwachsenenbildungsforschung ermöglichte.

Lesen, hören, teilnehmen: Ausdifferenzierung der Adressat*innen im Volksbildungswesen

Die wissenschaftliche Aufmerksamkeit und vertiefte empirische Untersuchung von Nichtteilnahme setzten in der Erwachsenenbildungsforschung in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ein. Bevor jedoch Nichtteilnahme überhaupt in den Horizont wissenschaftlicher Forschungsaktivitäten rücken konnte, waren das „Volk“, die „Masse“, die „Gesellschaft“ oder „Gemeinschaft“ und beizeiten der „Erwachsene“ bereits empirisch als „Leser“, als „Hörer“ und auch als „Teilnehmer“³ auf die Bühne der Forschung geholt worden. Für die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert stellt Wolfgang Seitter dar, dass sich das *„Denken über Erwachsenenbildung bzw. das Verhältnis von praktischer Betätigung und theoretischer Reflexion in entscheidender Weise“* (Seitter 2007, S. 120) gewandelt hatte. Während Seitter für diesen epistemic shift die institutionelle Verdichtung im Volksbildungswesen einerseits und die arbeitsfeldbezogene Pluralisierung andererseits anführt, wodurch das *„Leitungspersonal zu einer teilweisen Freistellung von konkreten unterrichtsbezogenen Aufgaben [kam], um auch Zeit für die Reflexion und*

Analyse der bestehenden Praxis zu gewinnen“ (ebd.), lässt sich mit Helmut Bremer hinzufügen, dass auch die zunehmende Infragestellung des damals zur Verfügung gestellten Lehrstoffs eine wichtige Rolle spielte (vgl. Bremer 2007, S. 32), um das Nachdenken über Adressat*innen zu mobilisieren, und zwar über damalige Kollektivsingulare wie „Volk“ und „Masse“ hinaus.

Ein Blick in die Diskurse zu den öffentlichen Volks- und Stadtbibliotheken während des Vor- und Nachmärzes sowie zum Aufkommen der Bücherhallen zur Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert zeigt, dass die Büchereibesucher*innen überwiegend begrifflich als „Leser“ (siehe z.B. Hofmann 1910) oder „Benutzer“ (siehe z.B. Ladewig 1912) reflektiert wurden, wobei die Adressierungen als Kollektivsingular „Volk“ und „Publikum“ ebenso Relevanz hatten. Die Bezeichnung der Adressat*innen als „Leser“ oder „Benutzer“ ist insofern aufschlussreich, als dadurch die Lektüre bzw. das Benutzen von Büchern und Zeitschriften als zentrale Praxis im Büchereiwesen betont wurden, nicht aber bspw. das Ausleihen (eine Praxis, die für Walter Hofmann zentral war) oder das Diskutieren, Disputieren oder Sozialisieren (wie es in den Lesegesellschaften gepflegt wurde). In den sich fortsetzenden Diskursen im Büchereiwesen in der Weimarer Republik (siehe z.B. Waas 1927) und im Nationalsozialismus (vgl. z.B. Bläsius 1940, S. 215) blieb die Bezeichnung „Leser“ in den entsprechenden Diskursen aktiv.

Im Volksbildungswesen verlief die Entdeckung der Adressat*innen begrifflich nicht nur über die „Leser“, sondern erlangte durch die Zuschreibung als „Hörer“ Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Reyer 1896, S. 90; Apel 1910). Insbesondere im Horizont der Universitätsausdehnungsbewegung (siehe z.B. Hartmann/Penck 1904) und der Volkshochschulbewegung (siehe z.B. Flitner 1924) gewann die Bezeichnung „Hörer“ an Profil. Die von der Universität übernommene Semantik klingt hier deutlich an, zudem nobilitiert das „Hören“ die didaktische Form des Vortrags, wobei anzumerken ist, dass die „Hörer“ bei volkstümlichen Universitätskursen nicht ausschließlich hörten, gab es doch explizite Aussprachemöglichkeiten nach den Vorträgen.

³ An dieser und späteren Stellen wird explizit, wenn nicht weiter ausgewiesen, auf die Bezeichnungen aus den herangezogenen Diskursen der damaligen Zeit zurückgegriffen.

In der Volkshochschule lässt sich Ähnliches beobachten: Auch wenn von den „Hörern“, bisweilen auch „Volkshochschülern“ (vgl. Stück 1923, S. 9; Radermacher 1932), gesprochen wurde, war die „reine“ Praxis des Hörens durchaus gebrochen. Austausch, Begegnung und Erlebnis – und hier sei auf die didaktischen Formate Arbeitsgemeinschaft, Studienfahrten oder Feste in der Volkshochschule verwiesen – waren zentrale Elemente der Volkshochschularbeit.

Im Rahmen der Volkshochschulbewegung sowie in den (bildungs-)politischen Diskursen (vgl. z.B. RMI 1920, S. 729ff.) der Weimarer Zeit gelangten die „Hörer“ der Volkshochschule überdies als „Schüler“ in den Blick, wurde die Volkshochschule doch auch dezidiert als „Erwachsenenschule“ (siehe z.B. Weitsch 1920) begriffen. Dass hin und wieder der „Teilnehmer“ oder die „Teilnehmerschaft“ (siehe z.B. Große 1932)⁴ innerhalb der Volkshochschuldiskurse während der Weimarer Republik begrifflich aufflackerte, verweist auf eine Öffnungsbewegung der Semantik und eine weitere Differenzierung des Vokabulars. In Diskursen zur Volkshochschule im Nationalsozialismus zeigt sich, dass die Adressierung als „Hörer“ (siehe z.B. Schrewe 1937) weiterhin präsent blieb, zugleich aber auch die Adressierung als „Teilnehmer“ (siehe Allwörden 1934; Rd DVB 1936) Konjunktur bekam. Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg war die Bezeichnung „Hörer“ noch zentrale Referenz bei der Adressierung, z.B. in Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung (siehe z.B. Lotze 1947) oder in bildungspolitischen Dokumenten wie dem „Blauen Gutachten“ oder in den „Stuttgarter Richtlinien“ des 6. Deutschen Städtetags.

Anfang der 1950er Jahre setzte jedoch eine diskursiv erkennbare Ablehnung der Bezeichnung „Hörer“ ein, der Begriff „Teilnehmer“ erhielt zunehmend Dominanz. Der für die Volks- und Erwachsenenbildung einflussreiche Theoretiker Erich Weniger schrieb hierzu: *„Drolligerweise hat sich zur Bezeichnung der Teilnahme an den Veranstaltungen der Volkshochschule noch aus älteren Zeiten der Bildungsarbeit der Ausdruck Hörer erhalten, der die Vorstellung von Vorlesungen und Vorträgen erweckt, denen man in der Volkshochschule zuzuhören habe. Diese Bezeichnung entspricht aber keineswegs der eigentlichen pädagogischen*

Situation in der Erwachsenenbildung oder trifft sie nur in gewissen, meist den äußeren Bezirken. Sie enthüllt freilich, dass die Volksbildungsarbeit noch vielfach sich überholter Methoden bedient. Der eigentlich treffende Ausdruck wäre etwa Teilnehmer oder gar Teilhaber“ (Weniger 1952, S. 515f.).

Dass Weniger den „Teilhaber“ ins Spiel brachte, ist interessant, gilt heute doch Teilhabe eher als Bedingung der Möglichkeit für eine Teilnahme und steht nicht, wie Weniger es einfordert, für die konkrete Präsenz in einer Veranstaltung. Spätestens seit den 1960er Jahren hat der „Teilnehmer“ dann den „Hörer“ weitgehend abgelöst und auch in der Erwachsenenbildungsforschung setzte sich begrifflich der „Teilnehmer“ vor allem in der aufkommenden „Teilnehmerorientierung“ Ende der 1960er Jahre durch (siehe Zeuner 1998).

Für den Fortgang der Argumentation scheint mir Folgendes wichtig: Es wird deutlich, dass die je getroffene begriffliche Reflexion, ob nun als „Leser“ oder „Benutzer“, ob als „Hörer“ oder „Schüler“ oder aber als „Teilnehmer“ nicht nur etwas über das jeweilige Verhältnis zwischen der jeweiligen Einrichtung und der von ihr wahrgenommenen Adressat*innen aussagt, bspw. eine Aktiv-Passiv-Konstruktion oder eine hierarchische Konstruktion. Dass sich die Bezeichnung „Teilnehmer“ zunehmend durchsetzte, verweist darauf, dass mit einer Teilnahme so unterschiedliche Praktiken wie hören oder sprechen, lesen und benutzen (oder auch ausleihen und diskutieren) verbunden wurden, das heißt, der Begriff Teilnahme unterschiedliche Praktiken der Bildung Erwachsener zusammenführt und inhaltlich verdichtet. Die heute wieder vermehrt vorgenommene Ausdifferenzierung in Adressat*innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung ist deutlicher Ausdruck für die enorme Produktivität des begrifflichen Fluchtpunktes „Teilnehmer“ (siehe auch Zeuner/Faulstich 2009, S. 45ff. u. S. 113ff.).

Zur epistemischen Konstellation in den 1950er Jahren in Westdeutschland

Mit der Entdeckung der Adressat*innen in der Volks- und Erwachsenenbildung als Lesende,

⁴ Auch wenn begrifflich von „Teilnehmerschaft“ bei Franz Große (1932) zu lesen ist, so ist die Adressierung „Hörer“ in der Untersuchung dennoch dominant.

Hörende und Teilnehmende wurden epistemische Objekte entwickelt, die sich wiederum, indem sie in die Wissensbestände der Erwachsenenbildung einrückten und sich sukzessive zu technischen Dingen transformierten, Voraussetzung waren für weitere Erkenntnisentwicklung. Im Horizont dieser Formierungsdynamik entwickelte sich Anfang der 1950er Jahre eine Konstellation in der Erwachsenenbildungsforschung, mit der Nichtteilnahme sich nun als ein neues epistemisches Objekt formieren konnte.

Die epistemische Ausgangslage der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg charakterisierte Hans Jürgen Finckh mit Bezügen u.a. zu Eduard Weitsch, Wilhelm Flitner, Fritz Borinski und Heiner Lotze als ein „*überwiegend praktisches Ereignis*“ (Finckh 2009, S. 21). Damit redete Finckh weder einer Trennung noch einer Dichotomie zwischen „Praxis“ und „Theorie“ das Wort, sondern verwies vielmehr auf das Erfordernis der anstehenden und drängenden Wiederaufbauarbeit der Erwachsenenbildungsinstitutionen (insb. Volkshochschulen) einerseits und auf die Relevanz erwachsenbildungswissenschaftlicher Erkenntnisentwicklung, die diese Bemühung stützen sollte, andererseits. Ziel war, das verloren gegangene Vertrauen der Teilnehmer*innen in die Erwachsenenbildung nach Ende des Zweiten Weltkriegs zurückzugewinnen (siehe Knierim/Schneider 1978; Ciupke 1999).

Dabei ging es Finckh einerseits um den konkreten Wiederaufbau und die Neubelebung des Handlungsfelds der Erwachsenenbildung, andererseits um die Frage, in welche Richtung dieser Wiederaufbau gehen sollte, denn die Diskussionen in der Nachkriegszeit wurden dominiert von sog. „Praktikern“, die ihre jeweils eigene Praxiserfahrung, ihre eigenen politischen, sozialen oder religiösen Überzeugungen, die sie zumeist in der Volksbildung der Weimarer Republik gesammelt hatten, als alleinigen und allein richtigen Ausgangspunkt für den Wiederaufbau sahen – eine Kakophonie unvereinbarer Vielfalt. Zwei Grundfragen stellten sich in dieser Lage (vgl. Finckh 2009, S. 12-14): Wie können diese unterschiedlichen Praktiker-Positionen zusammenwirken und gibt es eine übergreifende

Orientierungsmöglichkeit gegenüber der verwirrenden Vielfalt der Praktiker-Überzeugungen?

In dieser Diskussionslage erlangte, neben der Möglichkeit eines kritischen Wiederanschlusses an die epistemischen Grundüberzeugungen der Volksbildung (siehe Dräger 1984), eine weitere Option Aufmerksamkeit, die als „Orientierungsmöglichkeit“ infrage zu kommen sich anbot: Die Rede ist vom (Wieder-)Aufstieg⁵ sozialwissenschaftlicher Forschung nach dem Zweiten Weltkrieg (siehe Kern 1982; auch Oberschall 1997[1965]) und der in Anschluss daran sich bahnbrechenden epistemischen Verschiebung von einer geisteswissenschaftlich fundierten pädagogischen Forschung hin zu einer sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft (vgl. Kersting 2008, S. 73-113). Zu einem der ersten wenigen Orte in Westdeutschland, die zu einem zentralen Standort der Soziologie nach 1945 avancierten, zählte Frankfurt, was daran lag, dass die Remigration der geflohenen und sich im Exil aufhaltenden Mitglieder des Instituts für Sozialforschung bereits früh nach dem Zweiten Weltkrieg nach Westdeutschland einsetzte. Wissenschaftstheoretisch beachtenswert ist vor allem der „realistic approach“, der von den Remigrant*innen nach Westdeutschland importiert wurde und der zunehmend Aufmerksamkeit auf sich zog (siehe Fleck 2007). Mit diesem Forschungsansatz stellten „armchair“ oder „library research“ keine vorrangigen Optionen mehr dar zur Erzeugung wissenschaftlichen Wissens. Das mit dem „realistic approach“ verbundene „fieldwork“ erlangte eine hervorgehobene Stellung bei der Erzeugung wissenschaftlicher Wissensbestände, weil es den unmittelbaren Kontakt mit allen Gesellschaftsmitgliedern und ihren Lebenslagen versprach, wofür bspw. Kurt Gerhard Fischer plädierte: „*Die sozialwissenschaftliche Feld-Studie [...], ist heute ein ausgezeichnetes Hilfsmittel, um die Voraussetzungen und Bedingungen der Volksbildung besser zu begreifen als dies gemeinhin intuitiv möglich ist*“ (Fischer 1957, S. 67). Der realistic approach verhiess aufgrund seiner erfahrungsbasierten Grundlage, was eine Vielzahl von „Praktikern“, die in den Nachkriegsdiskursen der Erwachsenenbildung beteiligt waren, positiv stimmte: einen Weg für den Gewinn neuer Optionen

5 Dass empirische Sozialforschung auch bewährtes Erkenntnismittel im Wilhelminischen Kaiserreich war, zeigen bspw. die Untersuchungen des „Vereins für Socialpolitik“ (siehe Gorges 1986).

für die zukünftige gesellschaftliche Ausgestaltung der Erwachsenenbildung auf wissenschaftlicher Grundlage (siehe Ebner von Eschenbach 2023).

Anfang der 1960er Jahre setzte in Westdeutschland überdies das „wissenschaftliche Regieren“ ein, d.h. sozialwissenschaftlich ausgerichtete Forschung wurde zunehmend von politischen und ökonomischen Akteur*innen nachgefragt, um die Modernisierung des Landes voranzubringen.

Im Zuge des Aufstiegs sozialwissenschaftlicher Forschung in den 1950er Jahren in Westdeutschland lagen also nicht nur Forschungsmittel vor, die es ermöglichten, induktiv vorgehend Forschungsfragen zu realisieren, sondern Sozialforschung avancierte mehr und mehr zu einer zentralen Regierungsvoraussetzung und verschaffte Legitimation für Planung und Gestaltung (siehe Raphael 1996). Der „realistic approach“ versprach situationsadäquate und erfahrungsangemessene Forschungsdaten zu erheben, über die dann Entwicklungsschritte bildungspolitisch geplant und umgesetzt werden sollten.

Nichtteilnahme als wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand

Die Bemühungen der in der Erwachsenenbildung Tätigen brachten bei aller Entwicklungsdynamik Anfang der 1950er Jahre in Westdeutschland noch nicht den gewünschten Erfolg. Die erwarteten Teilnahmen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung blieben aus und die Frage nach dem Fernbleiben wurde zunehmend virulent. In dieser Konstellation entstand die sog. „Hildesheim-Studie“ (siehe Schulenberg 1957). Sie hat maßgeblich Anteil an der Hervorbringung des epistemischen Objekts Nichtteilnahme.

Bei der sog. „Hildesheim Studie“ handelt es sich um Wolfgang Schulenbergs Dissertation „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“ (1957). Sie zählt heute zum Inventar der Wissensbestände der Erwachsenenbildungswissenschaft, ist von vielen besprochen worden und zählt auch gegenwärtig noch zu den empirischen Untersuchungen, die, obgleich ihres über 60 Jahre zurückliegenden Erscheinens, weithin bekannt sind in der Scientific Community der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Weil bereits Vieles zur Hildesheim-Studie vorgelegt und diskutiert wurde, beschränke ich mich lediglich auf einen Aspekt, der aus meiner Sicht bislang noch nicht im Fokus der Diskussion zu dieser Untersuchung stand. Es ist die Problematisierung der Nichtteilnahme und die damit verbundene Entwicklung eines neuen Forschungsgegenstands in der Erwachsenenbildungsforschung.

Im Vorwort seiner Untersuchung skizziert Schulenberg: *„Bei ihrer notwendigen Neuorientierung wurde die Erwachsenenbildung [...] vor die Aufgabe gestellt, in besonderem Maße die großen sozialen Wandlungen nach dem Kriege zu erkennen und zu berücksichtigen, da ja die Menschen, an die sie sich wendet, voll in diesem Wandel stehen“* (Schulenberg 1957, S. IX). Dass ihr das trotz aller Anstrengungen nicht gelang, führte Schulenberg zur *„[...] Frage nach den Umständen und Gründen, die den größeren Teil der Bevölkerung trotz aller Bemühungen immer noch von einer Mitarbeit in der Erwachsenenbildung abhalten“* (ebd., S. 1). Die bislang vorgelegten Erklärungen, *„warum so viele Menschen nicht in die Kurse und Veranstaltungen der Volkshochschulen und anderen Institutionen kommen“* (ebd.), reichten aufgrund mangelhafter Datenlage nicht hin. Dies habe aber nichts mit dem Willen der Forschenden zu tun, so Schulenberg fortsetzend, sondern die bislang vorliegenden Forschungsmittel selbst limitierten erfahrungsbasierte Untersuchung zur Nichtteilnahme (vgl. ebd., S. 3f.).

Für die Hildesheim-Studie lag indes eine „günstige“ Konstellation vor: Mit dem von Friedrich Pollock (1955) u.a. entwickelten Gruppendiskussionsverfahren waren kurz zuvor *„die ersten methodischen Erfahrungen“* (ebd., S. 3) vom Institut für Sozialforschung Frankfurt einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht worden. Schulenberg konnte in Auseinandersetzung mit dem sog. Frankfurter Gruppenexperiment für seine Hildesheim-Studie somit ein erfahrungswissenschaftlich ausgerichtetes Erhebungsverfahren (Gruppendiskussion) adaptieren und fortentwickeln (vgl. ebd., S. 6f.). Die Einstellungen von Personen zur Erwachsenenbildung, die gerade nicht als Teilnehmer*innen auftraten, konnten zur Sprache gebracht werden.

In seinem „64er-Gutachten“ verwies Tietgens im Literaturverzeichnis auf die „Hildesheim-Studie“,

stellte aber keinen expliziten Zusammenhang zur Entwicklung des epistemischen Objekts Nichtteilnahme her. Dass Schulenberg mit der Aufnahme des Tietgensschen Gutachtens in die von ihm herausgegebene Anthologie mit dem Titel „Erwachsenenbildung“ (siehe Schulenberg 1978) dem Gutachten eine größere Aufmerksamkeit und stärkere Verbreitung bescherte, zeigt sich nicht nur an der Rezeption in den folgenden Jahrzehnten. Es lässt sich durchaus vermuten, dass Schulenberg die Verbindung zwischen dem Gutachten von Tietgens und seiner „57er-Studie“ im Horizont einer weiteren Schärfung des epistemischen Objekts Nichtteilnahme vor Augen gehabt haben könnte.

Abseits dieser Spekulation lässt sich zumindest auf Grundlage von Archivalien belegen, dass Tietgens allerbestens vertraut war mit der „Hildesheim-Studie“: In seiner Funktion als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle beim Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens organisierte Tietgens im September 1957, d.h. nur ein paar Monate nach der Veröffentlichung der Hildesheim-Studie, eine Mitarbeiter*innenfortbildungsveranstaltung zur – wie Tietgens im entsprechenden Bericht feststellt – „intensiveren Auseinandersetzung“ mit den Ergebnissen der Hildesheim-Studie (Bericht MFV 1957). Bei der zweitägigen Veranstaltung, die im Soziologischen Seminar Göttingen abgehalten wurde, standen Wolfgang Schulenberg und Helmut Plessner, unter dessen Ägide die „Hildesheim-Studie“ angefertigt worden war, als Gesprächspartner zur Verfügung.⁶ In dem Gespräch ging es, so stellt Tietgens weiterhin fest, zentral darum zu erörtern, *„(w)ie es um den Menschen bestellt [ist], der Teilnehmer an den Kursen und Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule sein könnte“* (Bericht MFV 1957, S. 2). Dass die Vorgehensweise in der „Hildesheim-Studie“ sowie ihre Ergebnisse pars pro toto richtungsweisend für die Forschung und Steuerung des Handlungsfelds der Erwachsenenbildung wahrgenommen wurden, stützt die Vermutung, dass Tietgens sich hiervon für sein Gutachten hat inspirieren lassen.

In dieser Betrachtung zeigt sich, dass die „Hildesheim-Studie“ in einer Konstellation steht,

nach der die Zuwendung zur Nichtteilnahme sich aus mehreren Dynamiken speiste: 1. Mit der Entdeckung der Adressat*innen in der Volks- und Erwachsenenbildung als Lesende, Hörende und Teilnehmende und ihrer gezielten Untersuchung lagen bereits Wissensbestände vor, die Voraussetzung waren, nunmehr Nichtteilnahme als epistemisches Objekt überhaupt erkennbar werden zu lassen. 2. Dass die Anstrengungen der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg den Wiederaufbau fokussierten und die Bemühungen nicht wie gewünscht reüssierten, erforderte es, das Fernbleiben von potentiellen Teilnehmer*innen in den organisierten Bildungsveranstaltungen zu problematisieren. 3. Mit den neu aufkommenden Forschungsmitteln nach dem Zweiten Weltkrieg und dem „realistic approach“ lagen darüber hinaus die epistemischen Voraussetzungen vor, die die Untersuchung von Nichtteilnahme mit konstituierten. Aus der Verschränkung dieser drei Dynamiken gewinnt daher eine Konstellation Gestalt, deren Aktualisierung durch die „Hildesheim-Studie“ erfolgte.

Von der Abstimmung mit den Füßen zum quiet quitting

Mit den seit den 1950er Jahren zur Verfügung stehenden epistemischen Mitteln und der epistemischen Konstellation waren für die Hildesheim-Studie und ihr Vorhaben „günstige“ Voraussetzungen geschaffen zur Entwicklung von Nichtteilnahme als wissenschaftliches Problem. Im Vergleich zur „volksbildnerischen Forschung“ in der Wilhelminischen Kaiserzeit und in der Weimarer Republik, die vorrangig durch ein positivistisches Wissenschaftsverständnis charakterisiert war (siehe Dostal 2004), machte der nach dem Zweiten Weltkrieg in der Erwachsenenbildungsforschung Aufmerksamkeit erhaltende realistic approach einen maßgeblichen Unterschied. Es konnte nun ein Untersuchungsgegenstand problematisiert werden, der sich durch Abwesenheit auszeichnete und qualitativ erforschbar wurde (vgl. Bremer 2007, S. 37ff.).

Aus historisch-epistemologischer Perspektive liegt mit der Hildesheim-Studie damit ein erstmals

⁶ Aus dem Bericht geht nicht hervor, wer seitens des Landesverbands der Volkshochschulen Niedersachsens anwesend war, wobei zu vermuten ist, dass neben Tietgens Angehörige einiger Volkshochschulen des Landes anwesend waren.

ernstzunehmender Entwurf vor, der nicht nur „Nichtteilnahme“ als Untersuchungsgegenstand aufgriff, sondern bis in die Gegenwart hinein einen festen Grund für die Fortentwicklung und Ausdifferenzierung des Phänomens gestiftet hat, z.B. als „Teilnehmerschwund“, als „Teilnehmerfluktuation“, als „Wegbleiber“, als „Dropout“, als „Bildungsabsistenz“ oder als „Widerstand gegen Bildung“ (siehe Schaffter 2023).

Aus heutiger Sicht trägt die Inblicknahme der Entwicklung von Untersuchungsgegenständen erheblich zum Wissen über die Forschungspraktiken in der Erwachsenenbildung bei, ermöglicht Einsichten in die Zusammenhänge, aus denen die Phänomene erwachsen sind und aus welchen Überlegungen sie sich speisen. Dass in der Gegenwart häufig nicht mehr erkennbar ist, wie die Zusammenhänge eines Entdeckungskontextes ausgestaltet waren, verdeckt mögliches Erkenntnispotential zu den Phänomenen, da sie als gegeben erscheinen.

Einige Aspekte ließen sich durch die bislang eingeführte wissenschaftsgeschichtliche Perspektive auf das epistemische Objekt Nichtteilnahme daher anreißen: Dass Nichtteilnahme vorrangig aus Perspektive organisierter Bildungsveranstaltungen für Erwachsene entsprungen ist und auch zur Blaupause für Bildungsveranstaltungen sog. nicht-organisierter Bildungsarbeit für Erwachsene wurde, wäre bspw. ein Aspekt, der sich nunmehr problematisieren ließe. Darüber hinaus ließe sich fragen, warum bestimmte Praktiken in organisierten Bildungsveranstaltungen der Volksbildung, z.B. bei den Volks(unterhaltungs)abenden das Mitsingen und das Zuschauen oder auch das Mitspielen im Tableaux vivant, begrifflich kaum in den Diskursen reflektiert wurden und warum es geradewegs das „Lesen“,

„Hören“ und „Teilnehmen“ war, das Aufmerksamkeit erhielt. Weiterhin ließe sich dem Verhältnis zwischen Nichtteilnahme und Teilnahme nachgehen, insofern als dass der Blick auf das leibhaftige Fernbleiben von Personen an organisierten Bildungsveranstaltungen den Blick auf das Phänomen der Nichtteilnahme bei Anwesenheit verstellt.

Mit anderen Worten: Mit der im Horizont von Nichtteilnahme gern genommenen Metaphorik der „Abstimmung mit den Füßen“, wonach Nichtteilnahme dadurch signalisiert wird, dass eine erwartete Teilnahme an einer Veranstaltung ausbleibt, ohne dass dafür eine Begründung erfolgt, wird nicht nur in eine „Raumfalle“ (siehe Ebner von Eschenbach/Mattern 2019) getappt, sondern die anwesende Teilnahmslosigkeit bzw. das quiet quitting während einer Veranstaltung verdeckt. Die leibhaftige Anwesenheit an einer Veranstaltung entscheidet somit noch nicht über die Teilnahme. Es ließe sich nun aber auch problematisieren, ob der derzeitige begriffliche Reflexionshorizont von Teilnahme/Nichtteilnahme vor diesem Hintergrund überhaupt noch angemessen dem Phänomen gerecht wird.

Der Blick auf die Entwicklung von Untersuchungsgegenständen in der Erwachsenenbildungsforschung, d.h., der Analyse des Entdeckungskontextes eine größere Aufmerksamkeit zu widmen, ermöglicht ein tieferes Verständnis für die Bedingungen der Möglichkeit von Forschung und verweist auf wechselseitige Interdependenzen und Interferenzen zwischen Forschungsgegenstand und gesellschaftlicher Entwicklungsdynamik. Die hier vorgelegten Vorüberlegungen zum epistemischen Objekt Nichtteilnahme sind erste Tast- und Suchbewegungen und sollten verstanden werden als Einladung zum gemeinsamen Weiterdenken.

Literatur

- Apel, Max (1910):** Die freie Hochschule Berlin und ihre Hörer. Berlin: Verlag der Ame'langeschen Buchhandlung.
- Adams, Kurt (1931):** Die Hamburger Volkshochschule im Urteil ihrer Hörer. Frankfurt am Main: Neuer Frankfurter Verlag.
- Allwörden, Wilhelm von (1934):** Die Volkshochschule in Hamburgs Kulturleben. In: Keim, Helmut/Urbach, Dietrich (Hrsg.) (1976): Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente. Braunschweig: Westermann, S. 263-268.
- Bericht MFV (1957):** Bericht über eine Mitarbeiterfortbildungsveranstaltung des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens vom 12. bis 14.9.1957 im Soziologischen Seminar Göttingen zur intensiveren Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Hildesheim-Studie. In: Wolfgang-Schulenberg-Archiv: Signatur: 5/2/1 Nr. 2, Mappe M3, Aufschrift: Hildesheim-Studie, Zeitraum: 1957-1977.
- Bläsius, Hermann (1940):** Die deutsche Arbeitsfront (Deutsches Volksbildungswerk in der NS-Gemeinschaft „Kraft durch Freude“). In: Keim, Helmut/Urbach, Dietrich (Hrsg.) (1976): Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente. Braunschweig: Westermann, S. 208-218.
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa.
- Bremer, Helmut (2022):** Industriearbeiter, Volkshochschule und „kulturelle Passung“. In: Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (Hrsg.): Versachlichen – Deuten – Gegensteuern. Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv, S. 103-120.
- Ciupke, Paul (1999):** Zwischen Abendlandmythos und Vermassungsgefahr. Diskurse der Nachkriegsjahre, den Arbeitsplänen der Volkshochschulen abgelesen. In: Ciupke, Paul/Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen: Klartext, S. 13-28.
- Dostal, Thomas (2004):** Die Teilnahme an der Erwachsenenbildung am Beispiel der Volkshochschulbewegung im Wien des „Fin de siècle“. In: Schlutz, Erhard/Schneider, H. (Hrsg.): Teilnehmende in der Erwachsenenbildung. Historische Forschungen, Erfahrungen, Veränderungen. 23. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland-Österreich-Schweiz. Bremen, S. 30-61.
- Dräger, Horst (1984):** Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 11. Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 76-94.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2021):** Zur »culture continuée« Gaston Bachelards. Überlegungen zu einer Erwachsenenbildung als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 44 (1), S. 23-42.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2023):** Exkurs: Zur realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung im Horizont der Erwachsenenbildung. In: Kondratjuk, Maria: Grundlagen der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung. Bielefeld: wbv (UTB), S. 19-23.
- Ebner von Eschenbach, Malte/Mattern, Philipp (2019):** Eine „Raumfalle“ für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Raumforschung? Die konkrete räumliche Wirklichkeit von Lernorten und Bildungsräumen. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 35/36. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-35-36/12834-die-konkrete-raeumliche-wirklichkeit-von-lernorten-und-bildungsraeumen.php> [2023-09-18].
- Finckh, Hans Jürgen (2009):** Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fischer, Kurt Gerhard (1957):** Die Sozialwissenschaften und die Volksbildung. Graz: Stiasny.
- Flitner, Wilhelm (1924):** Die Abendvolkshochschule. Entwurf ihrer Theorie. Berlin: Verlag der Arbeitsgemeinschaft.
- Fleck, Christian (2007):** Transatlantische Bereicherungen. Zur Erfindung der empirischen Sozialforschung, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Forster, Edgar/Obex, Tanja (2020):** Historische Epistemologie. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Springer VS, S. 641-651.
- Gorges, Irmela (1986):** Sozialforschung in Deutschland 1872 – 1914: Gesellschaftliche Einflüsse auf Themen- u. Methodenwahl des Vereins für Sozialpolitik. Frankfurt am Main: Hain.
- Große, Franz (1932):** Die Teilnehmerschaft der Volkshochschule. Eine statistische Untersuchung. In: Hermberg, Paul/Seifert, Wolfgang (Hrsg.): Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Erfahrungen aus der Volksbildungsarbeit der Stadt Leipzig. Breslau: Neuer Breslauer Verlag, S. 30-48.
- Hartmann, Ludo/Penck, Albrecht (1904):** Antworten auf die von dem Wiener Ausschusse für volkstümliche Universitäts-Vorträge veranstalteten Umfragen über den Nutzen der Universitäts-Kurse. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen, 4 (6/7), S. 81-102.
- Hofmann, Walter (1910):** Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek. In: Volksbildungsarchiv. Beiträge zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen, 1 (2/3), S. 227-344.
- Kern, Horst (1982):** Empirische Sozialforschung: Ursprünge, Ansätze, Entwicklungslinien. München: C.H. Beck.

- Kersting, Christa (2008):** Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinenentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knierim, Alfred/Schneider, Johannes (1978):** Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg (1945-1951). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ladewig, Paul (1912):** Politik der Bücherei. Leipzig: Ernst Wiegandt Verlagsbuchhandlung.
- Lotze, Heiner (1947):** Gespräche mit unseren Hörern (I). In: Denkendes Volk, 1 (6), S. 166-167.
- Oberschall, Anthony (1997[1965]):** Empirische Sozialforschung in Deutschland 1848-1914. Freiburg: Alber.
- Pollock, Friedrich (1955):** Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt am Main: Eur. Verlagsanstalt.
- Raphael, Lutz (1996):** Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft, 22, S. 165-193.
- Rd DVB (1936):** Rundschreiben des Amtes Deutsches Volksbildungswerk, Gau Thüringen vom 19.11.1936. In: Keim, Helmut/Urbach, Dietrich (Hrsg.) (1976): Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente. Braunschweig: Westermann, S. 235-238.
- Reyer, Eduard (1896):** Handbuch des Volksbildungswesens. Stuttgart: Gotta'sche Buchhandlung.
- Rheinberger, Hans-Jörg (1992):** Experiment – Differenz – Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg an der Lahn: Basiliken-Presse.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2007):** Historische Epistemologie. Eine Einführung. Hamburg: Junius.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2019):** Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas. Göttingen: Wallstein.
- Radermacher, Lotte (1932):** Zur Sozialpsychologie des Volkshochschülers. (Eine Untersuchung von 21.749 Kursteilnehmern). In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 43 (5/6), S. 461-586.
- RMI = Reichsministerium des Innern (1921):** Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen (amtlicher Bericht). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Schäffter, Ortfried (2023):** Teilnehmende. In: Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 402.
- Schrewe, Fritz (1937):** Die Hamburger Volkshochschule. In: Keim, Helmut/Urbach, Dietrich (Hrsg.) (1976): Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente. Braunschweig: Westermann, S. 269-273.
- Schulenberg, Wolfgang (1957):** Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (1978):** Erwachsenenbildung. Darmstadt: wbg.
- Seitter, Wolfgang (2007):** Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: wbv.
- Siebert, Horst (2001):** Warum kommen wenig junge Erwachsene in die Volkshochschule? In: Bildung und Erziehung, 54 (3), S. 295-305.
- Siebert, Horst (2004):** Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Report, 27 (3), S. 9-14.
- Stück, Walter (1923):** Vier Grundfragen der Volkshochschularbeit. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Tietgens, Hans (1975):** Das Arbeitspapier „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ von 1964. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (Hrsg.): Industriearbeiter und Erwachsenenbildung. Ein Literaturbericht über die gesellschaftlichen Bedingungen für eine Teilnahme von Arbeitern an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 1-12.
- Tietgens, Hans (1978[1964]):** Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Wege der Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98-174.
- Verheyen, Nina (2018):** Die Erfindung der Leistung. Berlin: Hanser.
- Waas, Adolf (1927):** Volkshochschule und Volksbücherei: Ein Beitrag zur Psychologie von Hörer und Leser. In: Freie Volksbildung, 2 (1), S. 16-24.
- Weitsch, Eduard (1920):** Grundfragen der Volkshochschulmethode. Jena: Eugen Diederichs.
- Weniger, Erich (1952):** Volksbildung als Beruf. In: Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit in Theorie und Praxis. Weinheim: Juventa, S. 511-520.
- Zeuner, Christine (1998):** Von der unbekannten Adressatin zum ‚Teilnehmer als Konstrukt‘: Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: DVV, S. 159-167.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009):** Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.



Malte Ebner von Eschenbach

malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de
<https://paedagogik.uni-halle.de/erwachsenenbildung>
+49 (0)345 55 23814

Malte Ebner von Eschenbach hat an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und an der Humboldt-Universität zu Berlin Erziehungswissenschaften von 2004 bis 2011 studiert. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg an der Professur Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung und habilitiert zur Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung. Zu seinen Forschungsinteressen zählen Politische Erwachsenenbildung, Wissenschaftsgeschichte, relationale Theorieentwicklung, Migrationsforschung sowie Raumtheorie in der Erwachsenenbildung.

Reading, Listening, Participating

A short history of the discovery of nonparticipation in adult education

Abstract

In the 1957 Hildesheim Study, Wolfgang Schulenberg conducted an empirical investigation of the circumstances and reasons for a failure to participate in continuing education; in 1964 Hans Tietgens asked why “few industrial workers” come “to the adult education centres”. This shows that a new research topic – nonparticipation – was taking shape. An important requirement for this movement was that as the target group for popular education, adults were introduced as a subject of research empirically as “readers” and “listeners” and then later increasingly as “participants”. Compared to the tradition of research in the humanities, social science research experienced an upswing (“realistic approach”) in the 1950s/1960s and there was enough room to accommodate topics such as nonparticipation. Following the Second World War, the reconstruction became relevant in popular education, where the absence of potential participants in adult education programmes became an issue. This short history of the emergence of nonparticipation as an object of investigation provides the scientific background of present research topics such as “declining participation”, “fluctuating participation”, “dropout”, “educational abstinence” or “resistance to education”, points out connections and invites the reader to illuminate these objects of investigation. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>
ISSN: 1993-6818

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Redaktion



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeber*innen der Ausgabe 50, 2023

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Anita Brünner (freiberufliche Erziehungs- und
Bildungswissenschaftlerin)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)
Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen. Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at