

Günther Böhmes Bildungstheorie und die Erwachsenenbildung in Volkshochschulen

Schnittstellen und Abgrenzungen

Hartmut Boger, Christiane Ehses

Zusammenfassung

Günther Böhmes bildungstheoretische Publikationen werden hinsichtlich erwachsenenpädagogischer Fragestellungen dargestellt, und es werden Querverbindungen zu der Programmatik der Volkshochschulen aufgezeigt. Dabei werden Impulse für die Erwachsenenbildung aufgegriffen und Aktualisierungen der von Böhme vertretenen humanistischen Bildungstheorie skizziert. Am Ende werden Spannungsfelder und Zielkonflikte benannt, mit denen Volkshochschulen bei der Realisierung ihres demokratischen Bildungsauftrags zu ringen haben.

1. Erste Annäherung

In Günther Böhmes reichhaltiger Bibliographie finden sich sehr wenig Aussagen, die die institutionellen Bedingungen, Programme, Arbeitsfelder, Curricula und Angebote der Volkshochschulen tangieren. So taucht der Name Günther Böhme in den fachlichen Diskursen über Erwachsenenbildung auch kaum auf. Das bedeutet nicht, dass die Volkshochschule für Günther Böhme keine wichtige Rolle gespielt hätte. Biographisch begann seine berufliche Laufbahn 1954 als Dozent für Philosophie und Psychologie an der Wiesbadener Volkshochschule, die er 24 Jahre lang als Vorsitzender leidenschaftlich begleitete und gegenüber Öffentlichkeit und Politik vertrat. Und auch die Hessischen Blätter für Volksbildung, deren Redaktion Böhme 40 Jahre lang, davon viele Jahre auch als Vorsitzender, angehörte, sind von Beginn an ein Verbandsorgan des Hessischen Volkshochschulverbandes.

Philosophie bzw. Selbstverständnis von Volkshochschulen und Böhmes Vorstellung von Bildung treffen sich durchaus in vielen Punkten, weshalb die Institution Volkshochschule für den Wissenschaftler, Lehrenden, Publizisten und politisch aktiven Bürger Böhme identifikatorisches Potenzial bot. Wir werden aus dem weiten Fundus seiner Bildungskonzeption versuchen, Querverbindungen zur Programmatik der Erwachsenenbildung der Volkshochschulen zu ziehen. Zielsetzung dieses Bei-

trags ist es, fruchtbare Gedanken für die Erwachsenenbildung der Volkshochschulen „aufzufangen“ und dort einzuspeisen, aber auch, Impulse weiterzudenken bzw. die Bildungskonzeption von Günther Böhme an die gegenwärtigen erwachsenenbildnerischen Anforderungen für die Volkshochschulen zu aktualisieren.

2. Facetten von Günther Böhmes Bildungsverständnis auf humanistischer Grundlage

Wir legen den Fokus auf die programmatischen Aussagen von Günther Böhme, an denen sich die Volkshochschulrealität wiedererkennen und befruchten oder auch abgrenzen kann.

Eine umfängliche Kernaussage liefert Günther Böhme in einer Publikation, die er 2008 veröffentlichte: „Bildung, damit ist eine brauchbare Definition des Begriffs erreicht, ist zu verstehen als die geistige Gestaltwerdung des Individuums und als die permanente Steigerung der geistigen Kapazitäten. Sie vollzieht sich in der Aneignung der kulturellen Werte und Überlieferungen als Pflege und Vermehrung tradierten Wissens, als stetige Teilhabe an gesellschaftlichen Erkenntnissen, als Fähigkeit schließlich, das individuelle Leben unter den Bedingungen der Gegenwart selbstverantwortlich zu führen. Bildung steht unter dem ästhetischen Anspruch der Gestaltung von Welt und Person und der sittlichen Forderung nach einer menschenwürdigen Haltung.“ (Böhme 2008, S., 154)

Mit dieser umfassenden Definition von Bildung macht Böhme sein Verständnis von der unbedingten Notwendigkeit einer umfassenden Allgemeinbildung deutlich, deren Grundlagen in Familie, Schule und Gesellschaft gelegt werden müssen. Er weist unermüdlich daraufhin, wie bedeutsam das Bewusstsein des gebildeten Individuums von sich selbst als eines „animal sociale“ sei, das immer zu seinen Mitmenschen in Beziehung stehe, also „Gemeinsinn“ entwickle. Aber dies reiche noch nicht aus, um sein komplettes Bild von sich in der Welt zu konstituieren. Dazu müsse ein Selbstbewusstsein als „homo metaphysicus“ hinzutreten, das die Herkunft aus der göttlichen Schöpfung aufbewahre. So wichtig und unerlässlich die Auseinandersetzung mit der geistlosen, immer materialistischer werdenden Welt sei, die sich in ihrer Gottlosigkeit gefalle, so notwendig sei die Bewahrung eines Traditionsbewusstseins, das die Gewordenheit der Welt aus ihrem göttlichen Ursprung bewahre. Gerade der Verlust der religiösen Dimension führe zu der Sinnkrise der Gegenwart, die von „Mechanikern“ und „Programmierern“ mit ihrem nur technisch-rationalistischen Bewusstsein beherrscht werde. Der Verlust von Demut und Ehrfurcht vor der Schöpfung sei für die weltweite Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen verantwortlich (vgl. Böhme 2008).

Böhme weist immer wieder mit Nachdruck daraufhin, wo er die geistesgeschichtlichen Grundlagen sieht, die dringend ins allgemeine Bewusstsein und damit in die Verständigung über eine allgemeine, lebenslang wirksame Bildungsidee zurückgeholt werden müssen: in der griechischen, römischen und christlichen Antike. Er besteht darauf, dass der Geist der Antike jedem Bildungsbedürftigen zu vermitteln sei und sein Nachleben in den verschiedenen Feldern der Kultur vergegenwärtigt werden müsse.

Nahezu alle Böhmeschen Texte sind durchwoben von bewundernden Sätzen zu Goethes Universalbildung, die als allgemeines Vorbild – auch der Erwachsenenbildung – dienen soll.

Wider die Verkürzungen von Erwachsenenbildung

Diese zentralen Positionen ziehen sich als „roter Faden“ durch seine vielfältige Publikationen, auch dort, wo er – was selten geschah – sich explizit auf die Erwachsenenbildung bezog (z. B. Böhme 2005). Böhmes Referenzfeld ist auch hier die Kritik an einem „diffusen, unreflektierten Gebrauch des Wortes Bildung“ (Böhme 2005, S. 300). Seine Kritik wendet sich gegen Verkürzungen einer „Leitidee pädagogischen Handelns“ zu einem fast ausschließlich gepflegten „Funktionswissen“, auch gegen eine Reduzierung des Bildungsbegriffs auf „schlichte(r) Kompetenz oder Wissensvermehrung oder Fachkenntnis oder Spezialistentum oder selbstbestimmtes Lernen“ (ebd. S. 301).

Gegen diese Verkürzungen setzt Günther Böhme die Notwendigkeit eines gehaltvollen, Traditionen verarbeitenden, gesellschaftlich tragfähigen, wissenschaftlich gestützten und individuell auszustattenden Bildungsbegriffs für die Arbeit in Bildungsinstitutionen. Er plädiert dafür, die Erwachsenenbildung in die Pflicht zu nehmen, den „Menschen in seiner Ganzheit“ wahrzunehmen und das „von der Bildungstheorie Geforderte Allgemeine zu praktizieren“ sowie die für die Zukunft gebrauchten Fähigkeiten im Angebot zu berücksichtigen (ebd. S. 302 f.). An anderer Stelle (vgl. Böhme 2014) zählt er die zu vermittelnden Fähigkeiten als Auftrag der Erwachsenenbildung auf: Die „unentbehrliche Vermittlung“ technischer und technologischer Erkenntnisse und Fertigkeiten, die Befestigung eines mathematischen Grundwissens, die Weckung gestalterischer Kräfte durch eine musische Erziehung, die Grundlagen des Englischen als der Hauptsprache einer sich globalisierenden Zivilisation, schließlich die religiöse sowie eine „philosophisch vertiefte politische Bildung“ (vgl. ebd., S. 230). Um diesen Auftrag zu erfüllen, reicht es aus Sicht von Böhme nicht aus, nur auf individuelle Bildungsbedürfnisse und zeitgebundene Anforderungen zu reagieren. Mit letzterem Hinweis adressiert er kritisch eine Positionierung des Deutschen Volkshochschulverbandes von 1978 (vgl. Deutscher Volkshochschulverband 1978).

Der Teilnehmerorientierung, zwingende Konsequenz des Partizipationsgedankens und tragendes Prinzip einer diskursiv verstandenen Erwachsenenbildung, stand Böhme skeptisch gegenüber. Er vermutete darin eine von ihm kritisch beäugte „Nachfrageorientierung“ der Volkshochschulen und damit eine zu unreflektierte Hinwendung zum „Kunden“ und zur marktförmigen Verwertbarkeitslogik. Man tut Günther Böhme gewiss nicht unrecht, wenn man ihn eher in die Tradition der stoff- und wertvermittelnden Volksbildung stellt, die weitgehend durch belehrende Vortragstätigkeit gekennzeichnet war. Sein Unterrichtsstil war stets professoral vortragend, die Rolle der Teilnehmenden beschränkte sich im Wesentlichen auf das Fragenstellen. Dabei hat er als Dozent der Erwachsenenbildung an der Wiesbadener Volkshochschule zwischen 1954 und 2016 (!) eine sehr große und stabile „Hörerger-

meinschaft“ erobert und wurde überaus verehrt. Das Verständnis von Erwachsenenbildung als diskursivem Prozess oder als gemeinsamer Suchbewegung in Arbeitsgemeinschaften, wie sie vor allem Eduard Weitsch und anderen demokratischen Reformern der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit vorgeschwebt hat, ist ihm eher fremd geblieben (vgl. Weitsch 1926).

3. Volkshochschulen zwischen Teilnehmerorientierung und institutionellen Setzungen

Die heute vorherrschend praktizierte Erwachsenenbildung in Volkshochschulen – und hierin unterscheidet sie sich von dem eher tradierten Verständnis Günther Böhmes – ist dagegen idealiter geleitet von einem Verständnis von Lehren als Ermöglichen und Begleiten von partizipativen Lernprozessen. Dabei können sich Volkshochschulen nicht nur beflügeln lassen von einem „Bildungskanon“, wie von Günther Böhme vertreten. Sie müssen einerseits reagieren auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, Sorgethemen etc. und in diesem Feld stetig Bedarfe identifizieren und neue Formate suchen. Beispiele sind die Grundbildung oder die politische Bildung. Ein Ansatz, der bestrebt ist, objektive Sachverhalte des zu Lernenden mit der subjektiven Erfahrungssituation der Lernenden zusammenzubringen, ist Hans Tietgens Ansatz der Teilnehmerorientierung. Für Tietgens, dem Nestor der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik – und Zeitgenossen von Günther Böhme –, bedeutet Teilnehmerorientierung für die Institutionen durchaus, im Sinne eines antizipativen Planungshandelns über rein individuelle Bedürfnisse hinaus Themen zu identifizieren und Angebote zu setzen. „Teilnehmerorientierung meint also auf der makrodidaktischen Ebene nicht, sich allein an den unmittelbar erkennbar werdenden Bedürfnissen potentieller Teilnehmer zu orientieren.“ (Tietgens 1992, S. 82)

Dieser Ansatz, der für die Volkshochschularbeit identitätsstiftend ist, ist inspiriert von „Bildung als Reflexionsvorgang“ als „Erinnerung daran, was für ein Bild vom Menschen dahinter steht“, es geht um die „Unterstützung individueller Entfaltung“ (Tietgens 1992, S. 87). Insofern antizipiert erwachsenenpädagogisches Planungshandeln „humanitäre Potenziale“ (ders., S. 88) und verfolgt letztlich eine ähnliche Zielrichtung wie der humanitäre von der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung geleitete Bildungsgedanke Günther Böhmes. Er akzentuiert aber den Modus der Aneignung – also die Integration des Gelernten in den individuellen Erfahrungskontext – der in den bildungsphilosophischen Schriften von Günther Böhme nicht beleuchtet wurde. Wenngleich dieser der Erwachsenenpädagogik attestiert, anders als die Schule „gar nicht anders als autoritätsfrei oder zumindest autoritätsfern“ agieren zu können (vgl. Böhme 2014, S. 224).

Wir werden anhand der aktuellen Standortbestimmung des Deutschen Volkshochschulverbandes aufzeigen, wie Volkshochschulen das humanistische Bildungskonzept realisieren und zeitgemäß umsetzen.

Standortbestimmung in der Pluralität – Das „blaue Buch“ der Volkshochschulen

Die Positionsbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes von 1978 ist von diesem in einem zweijährigen breiten innerverbandlichen Beratungsprozess zwischen 2009 und 2011 aktualisiert bzw. im Grundsatz neu erstellt worden. Unter dem Titel „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ haben sich die Volkshochschulen, so plural und heterogen sie sich in ihren Programmprofilen auch zeigen, auf gemeinsame Leitprinzipien, einem überregional gemeinsamen Angebotskern und die übergreifenden zukünftigen Herausforderungen verständigt. Die neue Standortbestimmung der Volkshochschulen ist das Ergebnis einer intensiven Selbstverständnisdiskussion, die zeigt, dass bei aller Vielfalt noch ein gemeinsam getragenes Bildungsverständnis und gemeinsame programmatische Zielvorstellungen existieren.

Volkshochschulen sind verbunden durch einen gemeinsamen Wertekontext, der die Erwachsenenbildung als öffentlich verantwortet und in einem zivilgesellschaftlich-demokratischen Selbstverständnis begreift. Leitend sind für sie die Prinzipien der Aufklärung und der Chancengerechtigkeit. Insofern sind die Volkshochschulen das realisierende Langzeitprojekt für die „Umsetzung des humanistischen Gedankenguts heute und in der Zukunft“ (Deutscher Volkshochschulverband 2011, S. 10). Aus diesen grundlegenden und unveräußerlichen Gedanken heraus entwickelten die Volkshochschule im Laufe der Jahrzehnte, insbesondere in den 1970er und 1980 Jahren, neue Orientierungen, die „Begriffe wie Emanzipation, Partizipation und schließlich Integration und Inklusion“ zu „Leitwerten“ von Volkshochschule werden ließen (ebd. S. 11). Dabei, so verdeutlicht die Selbstverständnisdiskussion der Volkshochschulen, sind immer wieder neue reflexive Anstrengungen erforderlich, der eigenen Identität und dem Auftrag unter sich verändernden Bedingungen gerecht zu werden. Die Herausforderung besteht, seit es Volkshochschule gibt, darin, in ganz unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen Bildungsbereitschaft zu wecken und aktuelle Bildungsbedürfnisse mit den großen gesellschaftlichen Zukunftsanforderungen zu verbinden (vgl. ebd. S. 12).

Als weitere programmatische Prinzipien im Sinne einer gemeinsamen Klammer für Volkshochschularbeit werden aufgeführt:

- **Umfassende Offenheit:** Das meint, dass der Zugang nicht beschränkt ist durch formale Schulabschlüsse, soziale Schichten, Einkommensgruppen, Milieus und Kulturen etc. Volkshochschulen sind offen für unterschiedliche Meinungen und sie bemühen sich um wohnortsnahe, barrierefreie Räume. Eine soziale Preisgestaltung erleichtert den Zugang.
- **Orte des Lernens und der Begegnung:** Volkshochschulen sind soziale Orte, in denen nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch gemeinsame Aktivitäten unterschiedlicher Milieus, Kulturen und Generationen stattfinden.
- **Anschlussstellen lebensbegleitenden Lernens:** Volkshochschulen sprechen biographisch begründete Lern- und Bildungsmotive Erwachsener an und gestalten sie (z. B. früher Versäumtes nachholen, vorhandene Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen erweitern, neue Anforderungen meistern) (vgl. ebd. S. 15).

- Ein vielfältiges Programmangebot: Volkshochschulen verfügen über ein reiches Bildungsangebot, welches über Qualifikationen hinaus auch selbstzweckhaft Bildung anregt und befördern möchte. „Es ging und geht um mehr als fachliche Qualifizierung und nachholendes Lernen zur Beschäftigungsfähigkeit. Der Auftrag der Volkshochschulen muss ein integrativer bleiben oder wieder werden“ (Sprink/Süssmuth 2011, S. 474).
- Ganzheitliches Bildungsverständnis: Die Bildungspotenziale jedes Menschen haben Vorrang gegenüber seinen Bildungsdefiziten. Dies entspricht dem humanistischen Bildungsideal, den Menschen in seiner Ganzheit zu sehen. „Deshalb halten die Volkshochschulen eine Reduktion der Weiterbildung auf die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit für kontraproduktiv“ (vgl. Deutscher Volkshochschulverband 2011, S. 20). Dieser Gedanke wird durch das Einnehmen des Subjektstandpunkts verstärkt: „Die Konzentration auf die Weiterbildung für den Beruf unterschätzt die Notwendigkeit, den Menschen in seinem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Teilhabe zu entsprechen. Er will als Subjekt, nicht als Objekt wahrgenommen werden, nicht eingeordnet in Systemzwänge und als bloßer Erfüller von Funktionen.“ (Sprink/Süssmuth 2011, S. 474).

Zielkonflikte

Diese programmatischen Selbstvergewisserungen der Volkshochschulen sind schon deshalb notwendig, als Volkshochschulen mit konfligierenden Rationalitäten zu kämpfen haben, die viel Balancearbeit erfordern, um das Selbstverständnis immer wieder neu zu konstituieren. Spannungsfelder lassen sich zum Beispiel markieren durch das Aufeinandertreffen von pädagogischem Handeln und bürokratischen Vorgaben, wie sie insbesondere durch Fremdanforderungen in Programmen auftreten, in denen Volkshochschulen als Dienstleister – zum Beispiel für die Integration – in Kommunen, Bund und Ländern in Anspruch genommen werden. Auch ist das Prinzip „Bildung in öffentlicher Verantwortung“ immer wieder neu zu rechtfertigen und zu legitimieren. Verbetrieblichungsprozesse, die seit den 1990er Jahren betriebswirtschaftliche Effizienz zu einem Kernkriterium öffentlicher Einrichtungen werden ließen, kollidieren mit dem demokratischen Bildungsauftrag. Klaus Meisel erinnert immer wieder daran, dass „ein konsequenter Aufbau zur sogenannten „Vierten Säule“ unterblieben sei und stattdessen eher restriktive Entwicklungen hinsichtlich der öffentlichen Verantwortung in der Weiterbildungspolitik zu verzeichnen seien. Diese Tendenzen ließen sich auch in der konzeptionellen und didaktischen Diskussion beobachten (z. B. Meisel 2011, S. 62 ff.). Nuissl von Rhein (2007, S. 19 f.) konstatiert eine „Janusköpfigkeit“ der Zieldefinitionen ökonomischer und pädagogischer Ziele, „wenn das Ansteuern eines Werteziels nicht mit dem Erreichen eines betriebswirtschaftlichen Ziels erreichbar ist“. Diese Spannungsfelder verführen Volkshochschulen dazu, zuweilen in unmittelbarkeitsverhaftete Überlebensstrategien als Institution zu gleiten.

Dieses „Gleiten“ allerdings – so sehr es auch von professoralen Bildungsidealisten wie etwa Böhme immer wieder kritisiert wurde und wird – ist freilich für Institu-

tionen der demokratischen Volksbildung oft auch überlebensnotwendig: Die Volkshochschulen sind nun einmal zu Anbieterinnen auf einem vielgestaltigen Weiterbildungsmarkt geworden, an dem sie nur bestehen können, wenn sie – angesichts der kärglichen Bezuschussung durch die öffentliche Hand – kaufkräftige Nachfrage generieren. Vor der wichtigen Teilnehmerorientierung steht unter diesen Voraussetzungen oftmals die noch wichtigere Nachfrageorientierung. Es ist sicher erstrebenswert, dem Wahren, Schönen und Guten in der Erwachsenenbildung zu dienen und damit einem humanistischen Bildungsideal zu entsprechen. Aber dieses Ideal hat aufgrund der skizzierten Gegebenheiten nur gebrochen in der Praxis der demokratischen Volksbildung seine Entsprechung gefunden. Wie sollen denn die Volkshochschulen mit ihren betrieblichen Vorgaben umfänglich ein humanistisches Bildungsideal realisieren, das in der gesamten Gesellschaft keinen Ort hat?

Dennoch, oder auch gerade deshalb ist es – dialektisch gedacht – wichtig, dass die Erwachsenenbildung immer wieder Reflexionsarbeit leistet und sich die Wurzeln ihrer Arbeit vergegenwärtigt. Die Volkshochschulen könnten einer der wenigen letzten Orte sein, in der selbstzweckhafte Bildung noch erfahrbar ist. Aufgrund dieser neu auszutrierenden Ambivalenz zeigen sich in der Programmpalette der Volkshochschulen die Spannungsbögen zwischen erforderlicher Wirtschaftlichkeit/Effizienz auf der einen und der enzyklopädischen Breite des Bildungsangebots auf der anderen Seite sowie die Zwänge der Unmittelbarkeit einerseits und das Wissen um die universalen, auf Dauer gestellten Themen andererseits als ständige Herausforderungen.

Insofern liefern Günther Böhmes Plädoyers erinnerungswerte Impulse für eine humanistische Bildungskonzeption, die das Allgemeine im Selbst- und Weltaufschluss als demokratisches Zugangs-, Programm- und Vermittlungsprinzip zum zentralen Fokus hat.

Literatur

- Böhme, Günther (2005): Zur Aktualität eines Bildungsbegriffs in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 300-307.
- Böhme, Günther (2008): Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung. Idstein.
- Böhme, Günther (2014): Erwachsenenbildung, Schule und Lebenslanges Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3, S. 223-231.
- Boger, Hartmut/Krause, Hans Dieter (1995): Die Volkshochschule Wiesbaden als Bildungsbetrieb. In: Richter, Reinhard u. a. (Hrsg.), Unternehmen Kultur. Neue Strukturen und Steuerungsformen in der Kulturverwaltung. Hagen/Essen, S. 54-59.
- Deutscher Volkshochschulverband (1978): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn.
- Deutscher Volkshochschulverband (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Köln.
- Meisel, Klaus (2011): Perspektive des Öffentlichen und die öffentlich verantwortete Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 1, S. 61-68.
- Nuissl von Rhein, Ekkehard (2007): Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen: Eine Reflexion. In: Dollhausen, Karin/Nuissl von Rhein, Ekkehard (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“? Befunde aus der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 17-28.

- Sprink, Rolf/Süssmuth, Rita (2011): Volkshochschule. In: Tüppelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 473-490.
- Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn.
- Weitsch, Eduard [1926]: Zur Technik des Volkshochschulunterrichts. In: Tietgens, Hans Hrsg. (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen, S. 199-214.