

Zeitschrift für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung

100 Jahre
100 Jahre
Volkshochschule
Volkshochschule
4 | 2018



Themenplan 2019

Hessische Blätter für Volksbildung

➔ wbv-journals.de/hbv

1/2019 Inklusive Erwachsenenbildung

**2/2019 Programmplanung –
Programmforschung**

3/2019 Demokratiebildung (II)

4/2019 Ressourcen der Erwachsenenbildung

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



Hessische Blätter für Volksbildung 4/2018

Thema | 100 Jahre Volkshochschule – vhs im Dialog

| | | |
|--|--|-----|
| | Editorial | |
| <i>Christiane Ehnes</i> <i>Jürgen Küfner</i> | 100 Jahre Volkshochschule – vhs im Dialog | 304 |
| <i>Annegret Kramp-Karrenbauer</i> | Heute wie vor 100 Jahren: Volkshochschulen sind Orte gelebter Demokratie | 309 |
| | Politische Bildung | |
| <i>Ulrich Klemm</i> | Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung Wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig können, dürfen und sollen Volkshochschulen sein? | 313 |
| <i>Astrid Mannes, MdB (CDU)</i> | Aktuelle Herausforderungen im Bereich der Politischen Bildung | 323 |
| <i>Oliver Kaczmarek, MdB (SPD)</i> | Politische Bildung für den Zusammenhalt im Land | 325 |
| <i>Götz Frömming, MdL (AfD)</i> | „Mehr Humboldt bitte!“ Oder: Geburt und Werden der Volkshochschule aus dem Geist eines preußischen Reformers | 327 |
| <i>Jens Brandenburg, MdB (FDP)</i> | Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Verantwortung | 330 |
| <i>Birke Bull-Bischoff, MdB (DIE LINKE)</i> | Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung | 333 |
| <i>Beate Walter-Rosenheim, MdB (Bündnis 90/DIE GRÜNEN)</i> | Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung | 335 |
| | Kulturelle Bildung | |
| <i>Hans-Hermann Groppe</i> | Kulturelle Bildung in den Volkshochschulen als Herausforderung und Chance einer weltoffenen Bürgergesellschaft | 338 |
| <i>Pius Knüsel</i> | Der Kulturbruttokoeffizient. Volkshochschulen und kulturelle Bildung | 347 |
| <i>Barbara Lison</i> | Kulturelle Bildung als Herausforderung weltoffener Bürgergesellschaft Welche Aufgaben kommen den Volkshochschulen im Blick auf Kunst und Kultur heute zu? Eine Antwort aus der Sicht der Bibliotheken | 352 |
| <i>Gabriele König</i> | Employability durch kulturelle Bildung | 354 |

| | | | |
|-------------------------|-------|---|-----|
| | <hr/> | Berufliche Bildung | |
| <i>Annette Groth</i> | | Die Rolle der Beruflichen Bildung an Volkshochschulen Ein subjektiver Innenblick | 358 |
| <i>Ansgar Klinger</i> | | Wo und unter welchen Voraussetzungen werden Volkshochschulen als Vermittler beruflicher Bildung gebraucht? | 365 |
| <i>Jörg Dittrich</i> | | Berufliche Bildung als Gestaltungshilfe aktiver Berufsbiographie Wo werden Volkshochschulen als Vermittler beruflicher Bildung künftig gebraucht? | 368 |
| <i>Barbara Menke</i> | | Wo werden Volkshochschulen als Vermittler beruflichen Bildung künftig gebraucht? | 371 |
| <i>Gregory Grund</i> | | Volkshochschule steht für lebenslanges Lernen. Lernen heißt Verände- rung. Welche Anpassungen sehe ich für die Volkshochschule in den nächsten 100 Jahren? | 374 |
| <i>Wolfgang Seitter</i> | | Herausforderung Volkshochschule: Rückblick – Einblick – Ausblick | 376 |

Service

| | | |
|-------|----------------------------------|-----|
| <hr/> | Berichte | 388 |
| <hr/> | Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe | 400 |

Hessische Blätter für Volksbildung – 68. Jg. 2018 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Egler, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Christiane Ehses, Jürgen Küfner

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79; service@wbv.de, wbv.de

Anzeigen: sales friendly Verlagssdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 46,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 40,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 16,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2019 Inklusive Erwachsenenbildung

hbv 2/2019 Programmplanung – Programmforschung

hbv 3/2019 Demokratiebildung (II)

hbv 4/2019 Ressourcen der Erwachsenenbildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2018 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV1804

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1804W

Editorial

100 Jahre Volkshochschule – vhs im Dialog

Christiane Ehses, Jürgen Kufner

Die Gründungswelle von Volkshochschulen in der Weimarer Republik 1919 in Deutschland ist Anlass genug, dieses Jubiläum in den Hessischen Blättern für Volksbildung zu würdigen. Denn schließlich sind die Hessischen Blätter das Publikationsorgan des Hessischen Volkshochschulverbandes – 1946 zunächst in der Absicht gegründet, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der hessischen Volkshochschulen bei der Programmentwicklung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung zu unterstützen. Im Laufe der Jahrzehnte wurden die Hessischen Blätter zu einer bundesweit anerkannten und in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildungsszene etablierten Zeitschrift – immer im dichten Dialog mit den Volkshochschulen.

Dem Jubiläum der Volkshochschulen werden derzeit eine ganze Reihe weiterer Publikationen gewidmet: So entsteht in Zusammenarbeit von DVV und DIE ein Lesegeschichtsband „Volkshochschulen in Deutschland: 100 Jahre – 100 Geschichten“, der anhand von Ereignissen und Themen entlang der hundertjährigen Volkshochschulgeschichte vor allem narrativ die Entwicklung und wechselhaften Anforderungen an Volkshochschulen festhält und aufarbeitet. Die Zeitschrift *Bildung und Erziehung* brachte in diesem Jahr gleichfalls ein Sonderheft „100 Jahre Volkshochschule“ heraus. Dort werden verschiedene historische Rekonstruktionen – bezogen auf die Genese der Volkshochschularbeit und die Erwachsenenbildungsforschung – geleistet sowie zukunftsorientierte Perspektiven aufgeführt.

Auch der vorliegende Band dient in erster Linie einer Standortbestimmung von Volkshochschule – im Blick auf deren Geschichte, Gegenwart und Zukunft.

Dabei wird jedoch eine alternative, multiperspektivische Konzeption verfolgt:

So kommen in diesem Heft – neben „selbst“-reflexiven Beiträgen von Vertreterinnen und Vertretern aus dem unmittelbaren Umfeld von Volkshochschule – auch und insbesondere solche Personen und Persönlichkeiten zu Wort, die die Volkshochschule – mehr oder minder kritisch – von „außen“ betrachten.

Aus dem breiten Angebotsspektrum gegenwärtiger Volkshochschularbeit wurden drei Themenfelder – die politische, die kulturelle und die berufliche Bildung – exemplarisch herausgegriffen, und dabei wurde diskutiert, welche Aufgaben und Her-

ausforderungen der Bildungsplanung gegenwärtig und zukünftig mit ihnen für die Volkshochschule einhergehen.

Konkret wurde gefragt:

- nach politischer Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung („Wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig können, dürfen und sollen Volkshochschulen sein?“),
- nach kultureller Bildung als Herausforderung weltoffener Bürgergesellschaft („Welche Aufgaben kommen den Volkshochschulen im Blick auf Kunst und Kultur heute zu?“) und
- nach beruflicher Bildung als Gestaltungshilfe aktiver Berufsbiografie („Wo werden Volkshochschulen als Träger beruflicher Bildung künftig gebraucht?“).

Dabei sollten die Fachleute aus dem unmittelbaren Umfeld von Volkshochschule – Prof. Dr. Ulrich Klemm (Politik), Hans-Hermann Groppe (Kultur) und Annette Groth (Beruf) – zunächst einen kenntnisreichen und umfänglichen Blick auf das jeweilige Handlungsfeld als Ganzes werfen sowie aktuelle Arbeitsschwerpunkte und Problemstellungen aus der Praxis der Volkshochschule reflektieren – während die Autorinnen und Autoren „jenseits“ von dieser traditionsreichen Institution dazu animiert wurden, ihre Sicht auf Volkshochschule und eben diese Themenfelder möglichst unvoreingenommen zu spiegeln.

Das Resonanzfeld auf diese Anfragen findet sich in diesem Heft. Aus unserer Sicht spiegelt sich in der – notwendigerweise – exemplarischen Auswahl an Beiträgen ein Mikrokosmos der Vielfalt gesellschaftlicher Stimmen, Erwartungen, Themensetzungen, wie sie wohl für die Verortung und Rollenzuweisung von Volkshochschulen typischerweise vorfindlich ist: ein vielstimmiger Chor, der den Volkshochschulen sehr unterschiedliche Aufgaben in der Gesellschaft zuweist. Mit unseren Anfragen an Externe haben wir diese Aufgaben- und Bedeutungszuweisungen von Volkshochschule der Kontingenz freigegeben.

Varianzen zeigen sich zum Beispiel hinsichtlich des Umgangs mit den redaktionell vorgeschlagenen Leitfragen bzw. Arbeitstiteln; einige Autorinnen und Autoren übernehmen sie als Leittitel für ihren Beitrag, andere entscheiden sich für eine andere Überschrift oder modifizieren sie. Auch die Perspektive dessen, der/die spricht, ist unterschiedlich, ob von einem verallgemeinerten Standort heraus oder sich subjektiv-biographisch nähernd. Insgesamt zeigen die Beiträge entlang politischer, kultureller und beruflicher Bildung eine sehr große thematische Streubreite an gesichteten Notwendigkeiten und Handlungsfeldern.

In ihrem Vorwort würdigt die Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes, *Annegret Kramp-Karrenbauer*, die Leistungen der Volkshochschulen über 100 Jahre hinweg. Sie macht auf den Artikel 148 in der Weimarer Reichsverfassung aufmerksam, der der Förderung der Volkshochschulen einen Verfassungsrang einräumte und damit den Startpunkt der Erfolgsgeschichte von Volkshochschule in Deutschland als einer der ältesten demokratischen Akteure markierte. Mit vier Grundideen, die die Präsidentin für die Arbeit der Volkshochschulen als leitend ansieht, definiert sie den Rahmen von Volkshochschularbeit. Diese Rahmung bildet die Leitidee von

Volkshochschule und ist die Sollschnur, an der sich die unterschiedlichen Vorstellungen einordnen lassen.

Ulrich Klemm eröffnet mit seinem Beitrag die Rubrik „Politische Bildung“, zieht als Verbandsdirektor des sächsischen Volkshochschulverbandes aus der Perspektive eines internen Experten der vhs-Landschaft Bilanz über die historische Entwicklung der politischen Bildung an Volkshochschulen, erinnert an die ideengeschichtlichen Wurzeln und beschreibt die Entwicklung als durchaus wechselhaft und – durch Ressourcenbegrenzung – auch in ihren beschnittenen Potenzialen. Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie sieht der Autor als Leitprinzipien der Volkshochschulbewegung. Die Würdigung von Volkshochschulen als Orte der Demokratie erkennt er als Prüfstein in der Entwicklung von Weiterbildungspolitik.

Auf unsere Anfrage hin reagierten alle Bundestagsfraktionen mit Statements zu der Frage, wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig Volkshochschulen sein „können, dürfen und sollen“. Sie tun dies auf unterschiedliche Weise.

Dabei werden die Volkshochschulen von den fachpolitischen Sprecherinnen und Sprechern der Fraktionen nicht durchgängig – wie von der Redaktion explizit gewünscht – nur mit dem Fokus auf die politische Bildung betrachtet, sondern tendenziell eher als Institution im Ganzen wahrgenommen. Das tut der Sache keinen Abbruch. Im Gegenteil: Es ist höchst aufschlussreich, welche Aufgaben Politikerinnen und Politiker den Volkshochschulen heute zuweisen. Dabei reicht das Spektrum von der drängenden Forderung nach einer Volkshochschule, die politisch aufklärt, zur demokratischen Kompetenzbildung beiträgt und die Diskurskultur in unserem Land fördert bis zu dem mehr oder minder wohlwollend formulierten Rat, politische Bildung denen zu überlassen, die das besser könn(t)en, und sich auf die Durchführung von Kursen der Persönlichkeitsbildung im weitesten Sinne zu beschränken.

Volkshochschulen werden dabei in der ihnen zugeordneten Akteursrolle zu einer Imaginations- und Projektionsfläche.

Es ist nicht die Aufgabe der Redaktion bzw. der heftverantwortlichen Redakteur/-innen, diese Stellungnahmen inhaltlich zu kommentieren. Eine diesbezügliche Kommentierung erfolgt im Themenheft 2/2019 „Demokratiebildung“ von Seiten des Bundesarbeitskreises Politik/Gesellschaft/Umwelt des Deutschen Volkshochschulverbandes.

Auch in den Beiträgen zu den Handlungsfeldern der kulturellen Bildung und der beruflichen Bildung findet sich eine solche Heterogenität der Themensetzungen und „Platzzuweisungen“ wieder:

Hans-Hermann Groppe von der Hamburger Volkshochschule (Programmbereichsleitung Kultur) rekonstruiert die Genese des Programmbereichs kulturelle Bildung und zeichnet aktuelle Entwicklungen sowie zukünftige Perspektiven nach. Der Artikel akzentuiert die Bereiche Kooperationen und Netzwerke, Integrationsbildungsarbeit im Kontext kultureller Bildung, Digitalisierung und den Zusammenhang von politischer und kultureller Bildung. Dabei diskutiert der Autor Potenziale kultureller Bildung an Volkshochschulen – wie das gemeinsame Lernen und die Selbstbildung – aber auch ihre Gefährdungen durch die Unterstützung von Individualisierungsbestrebungen. Der Beitrag liefert die Umrahmung für die folgenden Statements.

Pius Knüsel, Direktor der vhs Zürich, zeichnet in seinem Beitrag den Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Schweizer Volkshochschulen nach: von einer Angebotsorientierung, die dem Ruf nach Erwachsenenbildung im Sinne von Emanzipation und Chancen von Seiten der Betroffenen folgte zu einem funktionalen Paradigma, das die Defizitbehebung in den Fokus rückt. Der Beitrag plädiert für kulturelle Bildung als selbsterfüllende Antriebsfeder und Alleinstellungsmerkmal von Volkshochschule. *Barbara Lison* als Vorsitzende des Bibliothekenverbandes lädt ein zur Vernetzung und Kooperation der öffentlichen Bibliotheken und der Volkshochschulen. Dabei macht sie auf gelungene Beispiele der Verschränkung von Bildungs- und Veranstaltungsangeboten zwischen den Institutionen aufmerksam. Einen ganz anderen Fokus wählt wiederum *Gabriele König*, Leiterin der Dance Academy: In ihrem Beitrag dient kulturelle Bildung vor allem der Berufsfähigkeit (employability) und ist unverzichtbar für den Kompetenzerwerb in einer komplexen Welt lebenslangen Lernens.

Die Rolle der beruflichen Bildung an Volkshochschulen beleuchtet aus der „Innensicht“ *Annette Groth* als Fachbereichsleiterin Beruf und Karriere an der vhs Wiesbaden. Mit Verweis auf die vhs-Statistik resümiert sie, dass mit Blick auf das vhs-Gesamtangebot berufliche Bildung ein diffundierendes Handlungsfeld in Volkshochschulen sei. Entweder ließe sich das Angebot der Volkshochschulen als universales Verwertungsangebot deuten oder aber im Gegenteil als Möglichkeit, jenseits der Arbeit Entschleunigung und Lebenskunst zu erwerben. Die Autorin plädiert für eine Bedeutungsverschiebung der beruflichen Bildung, die Persönlichkeitsentwicklung in den Fokus nimmt und von daher eine bezogen auf das vhs-Angebot insgesamt größere Gewichtung erhält. Der Beitrag setzt sich auch mit der im Kontext von Auftragsmaßnahmen orientierten Bildung auseinander und befragt diese hinsichtlich ihrer emanzipatorischen Potenziale. Dabei geraten auch andere Dienstleistungen wie die Bildungsberatung in den Blick. Für den GEW-Hauptvorstand äußert sich als „critical friend“ *Ansgar Klinger*, der sich – mit Rückblick auf die Erfolgsgeschichte des Berufsbildungsgesetzes (BBic) – für ein Bundesweiterbildungsgesetz stark macht, das einen bundesweiten normierenden Rahmen vorgibt, in dem Volkshochschulen eine prominente Akteursrolle spielen können. Ähnlich wie Groth weitet auch dieser Beitrag berufliche Bildung aus, in dem unter anderem Felder wie Grundbildung, Sprachenlernen und Bildungsberatung aufgeführt werden und die Einheit der Bildung erneut eingefordert wird. *Jörg Dittrich* parallelisiert aus Sicht der Handwerkskammer Handwerk und Volkshochschulen mit Blick auf ihre gesellschaftliche Verankerung. Für die Stärkung der Berufsbildung sieht der Autor die Notwendigkeit, verstärkt Kulturtechniken als Grundlage lebensbegleitenden Lernens anzubieten, die Sprachausbildung auszubauen, Kompetenzen für alle im Umgang mit der Digitalisierung zu bilden, soziale Schlüsselkompetenzen im Kontext politischer Bildung zu vermitteln sowie die Bildungsberatung weiter zu professionalisieren und zu etablieren. Für Arbeit und Leben, die vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV) gemeinsam getragene Organisation der politischen und sozialen Bildungsarbeit, formuliert die Geschäftsführerin *Barbara Menke* Eindrücke und Erwartungen an die Volkshochschulen. Ein Schlüsselbegriff in der Ar-

gumentation ist der des „integrativen erwachsenenbildnerischen Konzepts“, welches eine wechselseitige Durchdringung von Qualifikation und Emanzipation zum Gegenstand hat. In ihrer Standortbesichtigung sieht auch Menke einen Gestaltungsansatz der Volkshochschulen, der weit über den Programmbereich Arbeit und Beruf hinausführt. Im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich, insbesondere mit Arbeitsbezug, erkennt der Beitrag darüber hinaus besondere Herausforderungen für eine Gestaltungshilfe von gelingenden Berufsbiographien. Aus der Sicht eines jungen Unternehmens im Bereich der vornehmlich schulischen Medienbildung und digitalen Kompetenzvermittlung (Digitale Helden) formuliert dessen Gründungsmitglied *Gregory Grund* Perspektiven für zukunftsfähige Volkshochschularbeit. Dabei sieht der Autor in der vhs als physischen Ort, der zu sozialen Interaktionen einlädt, weiterhin deren großes Potential, das es zu nutzen gilt: im Sinne eines lokalen und vernetzten Knotenpunkts mit Erstansprache- und Lotsenfunktion. Hierzu wünscht sich der Autor dieses Beitrags u. a. eine erhöhte Dialogfreudigkeit von Seiten der Volkshochschulen sowie strukturelle Weiterentwicklungen (Lernplattform, Kooperationen) und das Entwickeln von Formaten, die über das klassische Kursgeschehen hinausgehen.

Wolfgang Seitter schließt mit seinem abschließenden Beitrag den Dialog der Volkshochschulen und der externen Experten. Der Aufsatz skizziert als Rückblende prägende Elemente der Volkshochschularbeit, wie sie sich seit der Gründung der Volkshochschulen zeigen lassen, kommentiert aus der Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung das Spektrum der vorliegenden Statements und destilliert aus den aufgezeigten Strukturelementen einige zukünftige Aufgaben.

Heute wie vor 100 Jahren: Volkshochschulen sind Orte gelebter Demokratie

Annegret Kramp-Karrenbauer

Vor 100 Jahren entstand mit der Weimarer Republik das erste demokratische Staatswesen auf deutschem Boden. Als Grundlage dieser Republik wurde 1919 die Weimarer Reichsverfassung beschlossen. In deren Artikel 148 heißt es: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“ Dieser Verfassungsrang löste vor 100 Jahren unmittelbar eine regelrechte Gründungswelle von Volkshochschulen aus. Volkshochschulen und Demokratie gingen damals eine wichtige Verbindung ein. Demokratie braucht Demokraten. Und dafür braucht es demokratische Bildung. Diese Erkenntnis stand am Beginn der Volkshochschulen. Diese Erkenntnis stand bei der Wiedergründung der Volkshochschulen nach der menschenverachtenden Barbarei des Nationalsozialismus. Diese Erkenntnis stand auch beim Neuanfang der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern in den 1990er Jahren.

Volkshochschulen stehen bis heute für das Recht auf Bildung – und zwar für alle Menschen, unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft, sozialem Status oder Bildungsabschluss, Religion oder Weltanschauung. Sie sind Orte des Lernens, der Bildung, aber auch der Begegnung und des respektvollen Austauschs.

Bei meinen Besuchen von Volkshochschulen bin ich jedes Mal wieder begeistert, wie breit die Angebote sind: politische und kulturelle Bildung, Sprach- und Integrationskurse, Gesundheitsbildung, berufliche Weiterbildung und gezielte Angebote der Arbeitsförderung, die sogenannte nachholende Grundbildung und Möglichkeiten des zweiten Bildungswegs – all das geschieht jeden Tag, an rund 900 Volkshochschulen, überall in Deutschland. Neun Millionen Kursteilnahmen jährlich zeigen: Auch mit 100 Jahren sind die Volkshochschulen in Deutschland frisch und lebendig.

Die Arbeit der Volkshochschulen gründet auf der Überzeugung, dass Bildung Chancen eröffnet, Chancen für jeden Einzelnen, voranzukommen, sich einzubringen und das Beste aus seinem Leben zu machen. Von diesen Chancen profitiert nicht nur jeder für sich, von diesen Chancen profitiert unser ganzes Land, von diesen Chancen profitieren unsere Gesellschaft und unser Zusammenhalt. Volkshochschulen sind damit weit mehr als Lernorte, sie sind sichtbares Zeichen der Chancenrepublik Deutschland.

Ganz besonders die politische Bildung leistet hier einen wichtigen Beitrag. Politische Bildung stärkt die Urteilskraft der Menschen und sie motiviert dazu, sich einzubringen und an demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Demokratie lebt davon, dass Beteiligung weit über die Stimmabgabe am Wahltag hinausgeht. Im Engagement möglichst vieler Menschen erfährt Demokratie ihre Legitimation.

Politische Bildung stärkt unsere Demokratie nicht allein dadurch, dass sie Menschen über politische und demokratische Prozesse aufklärt. Politische Bildung hat auch die Aufgabe zu motivieren und zu ermuntern. Wer versteht, wie sich politische Entscheidungen auf die eigene ganz konkrete Lebenssituation auswirken, der hat eine höhere Motivation, selbst mitzumachen. Das gilt ganz besonders für das ganz konkrete Lebensumfeld – im eigenen Stadtteil, in der eigenen Gemeinde, im eigenen Dorf. Hier werden tagtäglich viele politische Entscheidungen getroffen, von der Verkehrsplanung und dem Städtebau über kulturelle Angebote bis hin zum Ausbau der Kinderbetreuung. Das Thema Bürgerbeteiligung und die Frage, wie man sie wirkungsvoll organisiert, stehen in den Städten, Gemeinden und Landkreisen in Deutschland seit mehreren Jahren ganz weit oben auf der Agenda. Viele Kommunen haben bereits innovative Formate erprobt und damit Vertrauen in demokratische Prozesse gestärkt. Oft spielen die Volkshochschulen als kommunale Weiterbildungszentren dabei eine Schlüsselrolle.

Es macht mich stolz, wie einflussreich Volkshochschulen bei der Entwicklung neuer, zeitgemäßer Dialogformate sind, und wie unbeirrbar sie populistischer Versuchung trotzen und stattdessen den Austausch auf solide politische Bildung gründen. Volkshochschulen beweisen, dass man die konstruktive Kontroverse erlernen kann und erlernen muss. Volkshochschulen beweisen, dass demokratisches Engagement eine dauernde Aufgabe und damit Bestandteil des lebenslangen Lernens ist. Nicht von ungefähr hat die Bundesregierung im Sommer 2018 die Volkshochschulen in Deutschland als Partner für die Bürgerdialoge zur Zukunft Europas ausgewählt.

Die Volkshochschulen stehen in einer langen Tradition, die demokratische Bildung, „Einmischung“ jedes Einzelnen und das tägliche demokratische Ringen um gute Lösungen zum Leitbild einer Erwachsenenbildung erklärt, die dem Gemeinwohl dient und unsere freiheitliche Grundordnung mit Leben füllt. Vier Grundideen möchte ich skizzieren, die für die Arbeit der Volkshochschule bis heute leitend sind:

Erstens: Volkshochschulen sind geeignete Orte, um in der Kommune Diskussions- und Dialogprozesse anzuregen und diese zu moderieren. Sie sind Orte der Begegnung direkt vor Ort: in unseren Städten, Landkreisen und Gemeinden. Demokratie lebt davon, dass Menschen miteinander im Austausch sind, dass sie auch bei unterschiedlichen Meinungen im Gespräch sind. Demokratie funktioniert nicht in einem Gegeneinander, auch nicht in einem Nebeneinander. Deshalb braucht es Orte, an denen Menschen mit ganz unterschiedlichen Auffassungen, Prägungen und Hintergründen zusammenkommen können. Die Volkshochschulen wollen solche Orte sein. Hier soll es kontroverse Diskussionen geben, hier sollen gemeinsame Ideen entwickelt werden. Dabei geht es für die Volkshochschulen nicht darum, Partei zu

ergreifen, sondern darum, Menschen zu befähigen, sich eine Meinung zu bilden, eigene Interessen zu formulieren und diese umzusetzen.

Zweitens: Volkshochschulen widmen sich selbstverständlich dem theoretischen Erkenntnisprozess. Aber genauso verstehen sich Volkshochschulen als Einrichtungen, die zum Handeln, zum Engagement und zum Einmischen motivieren. Volkshochschulen unterstützen und begleiten Menschen, die sich zivilgesellschaftlich engagieren, und qualifizieren für ehrenamtliche Tätigkeiten; das alles nicht auf irgendeiner abstrakten Ebene, sondern ganz konkret vor Ort.

Drittens: Volkshochschulen sind offen für alle Bürgerinnen und Bürger, die sich einbringen wollen. Sie richten sich nicht an einen exklusiven Adressatenkreis. Die grundsätzliche Offenheit für Menschen aller sozialen Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen, für Menschen mit unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen und Meinungen ist wesentliches Merkmal der Arbeit der Volkshochschulen. Damit folgen sie dem demokratischen Anspruch, dass jeder als Bürger gleich viel zählt.

Viertens: Volkshochschulen sind Orte für den öffentlichen Austausch und auch für Gespräche mit politischen Entscheidungsträgern. Mit diesem Anspruch wenden sich Volkshochschulen auch bewusst an die Öffentlichkeit, sie verstehen sich damit auch als Träger öffentlicher Debatten. Beispielhaft dafür stehen Bürgerdialoge, die in den vergangenen Jahren oftmals bundesweit koordiniert und im ganzen Land angeboten wurden.

So leitend und traditionsbildend diese vier Grundideen sind, so klar ist auch: Politische Bildungsarbeit an Volkshochschulen ist einem ständigen Wandel unterworfen, sie ist immer in Bewegung und muss auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen reagieren. So bilden beispielsweise derzeit Themen wie der Klimawandel oder die gesellschaftspolitische Dimension der Digitalisierung einen Schwerpunkt des Programmbereichs Politik und Gesellschaft. Verstärkt gehört auch die Beschäftigung mit den globalen Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) und den damit verbundenen Themen wie Armut, Welternährung, globale Gerechtigkeit, Frieden und Menschenrechte dazu. In einer globalisierten Welt ist klar: Demokratische Bildung kann nicht an den eigenen Grenzen enden, es braucht zur Gestaltung einer guten Zukunft einen globalen Blick über die nationalen und europäischen Grenzen hinaus. Volkshochschulen kooperieren dabei mit Universitäten, Nichtregierungsorganisationen oder lokalen Vereinen und Initiativen, um Bürgerinnen und Bürger mit Experten und politischen Entscheidungsträgern ins Gespräch zu bringen.

Ein besonderer Auftrag demokratischer Bildung ist für die Volkshochschulen in den vergangenen Jahren durch die vielen Menschen hinzugekommen, die, aus welchen Gründen auch immer, nach Deutschland zugewandert sind. Als Orte der Integration und der Wertevermittlung leisten die Volkshochschulen einen unschätzbaren Beitrag. Integration und Zusammenhalt können nur dann erfolgreich sein, wenn demokratische Regeln und gemeinsame Werte auf dem Boden unseres Grundgesetzes den Bezugspunkt für das Miteinander in unserem Land bilden.

Als „Werkstätten der Demokratie“ hat der frühere Bundespräsident Joachim Gauck die Volkshochschulen bezeichnet. Im Jubiläumsjahr 2019 wollen die Volks-

hochschulen und ihre Verbände diese Rolle besonders unterstreichen und die Bedeutung politischer Bildung in den Fokus rücken. Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts werden bundesweit das Kursprogramm im Herbstsemester prägen.

Volkshochschulen als demokratische Orte des Lernens sind heute wichtiger denn je. In Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und ausdifferenzierter Milieus, in Zeiten technologischen Fortschritts und kommunikativer Umwälzungen durch die sozialen Medien, in Zeiten einer immer weiter zusammenwachsenden Welt und neuer Herausforderungen demokratischer Gesellschaften braucht es mehr denn je Orte, die mit lebensbegleitender Bildung zur demokratischen Gestaltung unserer Gesellschaft beitragen. Dies ist der bleibende Auftrag der Volkshochschulen: Demokraten stärken, um die Demokratie zu stärken.

Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung

Wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig können, dürfen und sollen Volkshochschulen sein?

Ulrich Klemm

Zusammenfassung

Politische Bildung an Volkshochschulen (vhs) gehört zu ihren Kernaufgaben. Die Verwurzelung der vhs in der europäischen Aufklärung und ihre Leitideen von Emanzipation, Mündigkeit und Teilhabe prägen bis heute ihren demokratischen Auftrag. Diesen verstehen die Volkshochschulen als Daseinsvorsorge für eine freiheitlich-demokratische Grundordnung. In besonderer Weise wurde dies 1919 in der Weimarer Verfassung zum Ausdruck gebracht, als in Artikel 148 die Volksbildung und die Volkshochschulen als Aufgabe von „Reich, Länder und Gemeinden“ definiert wurden. Heute verstehen sich Volkshochschulen als „Orte der Demokratie“, als Orte einer diskursiv-demokratischen Lernkultur, als Orte demokratischer Kompetenzentwicklung und einer demokratischer Streitkultur. Die Wirkmächtigkeit dieses Verständnisses von Bildungsarbeit ist jedoch auch entscheidend vom politischen Willen abhängig. Die Würdigung der politischen Bildung wird zu einem Prüfstein aktueller und zukünftiger Weiterbildungspolitik für Volkshochschulen.

1. Politik hat sich verändert!

Politik hat sich seit einigen Jahren spürbar verändert. Sie ist aggressiver, radikaler, emotionaler und unkalkulierbarer geworden – bestimmte Politik-Milieus und Parteien treten zunehmend populistischer, oligarchischer, nationalistischer auf, und Großprojekte für den Alltag der Menschen hinterlassen in vielen Fällen den Eindruck von Hilflosigkeit und Überforderung bei der Planung: Stuttgart 21, Flughafen Berlin, Nord-Ostsee-Kanal, Beschaffung von neuen Waffensystemen für die Bundeswehr etc.. Und: Politik verlässt wissend – so scheint es – zunehmend traditionelle demokratische Rahmungen und Konventionen: Provokation statt Politik und Politik in medialen Talk-Runden statt im Parlament.

Das Vertrauen in eine demokratische Verfasstheit und einen demokratischen Gesellschaftsvertrag schwindet und manifestiert sich beispielsweise in den neuen Bun-

desländern als eine zunehmende Distanz zu den etablierten Parteien sowie in einem rechtspopulistisch und rechtsextrem motivierten außerparlamentarischen Straßen-Protest. Wir reden von den Gefahren postfaktischer Politik und des Populismus. Wir nehmen welt- und europaweit einen rechten und europaskeptischen Nationalismus in der Kombination mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit wahr, wie er in dieser Intensität und Dichte in den letzten dreißig Jahren nicht aufgetreten ist. Wir wähten die Demokratie – zumindest in Westeuropa – in einem relativ sicheren Setting. Nun aber sehen wir parlamentarische Kräfte wirken – beispielsweise die *Fünf-Sterne-Bewegung* in Italien, *UKIP* in Großbritannien, *Front National* in Frankreich, *Freiheitspartei* in den Niederlanden, *AfD* in Deutschland, *FPÖ* in Österreich und die *SVP* in der Schweiz und nicht zu vergessen die globalen politischen und wirtschaftlichen Konsequenzen in der Folge der Politik von Donald Trump – die alle gegen das demokratische und europaaffine Politik-Establishment mit einer Fundamentalkritik antreten.

Diese Verhältnisse sind eine Steilvorlage für politische Bildung und dokumentieren einen Status quo, der europäische Bildung insgesamt mit ihrem humanistischen Anspruch herausfordert. Die außerschulische politische Bildung nimmt solche Entwicklungen sehr deutlich wahr und reagiert (z. B. Hufer/Pohl/Scheurich 2004, Klemm 2017). Wie sehen nun diese „Mühen der Ebene“ (Bertolt Brecht) aus und wie wirkmächtig ist politische Bildung an Volkshochschulen?

2. Politische Bildung in wenigen Zahlen

Zunächst ist festzustellen, dass der Bereich der politischen Bildung an Volkshochschulen eher zu den kleinen gehört, jedoch dort einen traditionellen festen Platz hat. Richtig ist auch, dass politische Bildung unterschiedlich bei den über 900 Volkshochschulen ausgeprägt ist und es diesbezüglich „starke“ und „schwache“ Einrichtungen gibt. Die Größe der vhs ist dabei nicht das ausschlaggebende Kriterium. Statistisch gesehen stellt sich die politische Bildung, die im Programmbereich 1 „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ an Volkshochschulen verortet ist, als der kleinste quantitative Bereich neben den anderen dar. Für 2016 und die 899 Volkshochschulen in Zahlen ausgedrückt: 85.755 Veranstaltungen (12 % des Gesamtprogramms) mit 727.686 Unterrichtsstunden (4 % des Gesamtprogramms) und 1.689.814 Belegungen (19 % des Gesamtprogramms). In dieser Auflistung sind alle Kurse, Einzelveranstaltungen, Auftragsmaßnahmen und Studienfahrten/-reisen, jedoch keine Ausstellungen, enthalten. Berücksichtigt werden muss außerdem, dass politische Bildung an der vhs im engeren Sinne eine Teilmenge neben den Themenfeldern Geschichte/Zeitgeschichte, Soziologie, Wirtschaft, Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Theologie, Umweltbildung, Verbraucherfragen, Geographie und Naturwissenschaften darstellt.

Politische Bildung an Volkshochschulen muss aus ihrer Geschichte heraus beschrieben und erklärt werden, da diese in besonderer Weise mit der vhs verbunden ist und identitätsstiftende Funktion hat. Darüber hinaus ist die vhs in ihrer 100-jährigen Geschichte wie keine andere Einrichtung der Erwachsenenbildung mit dem gesellschaftlichen Wandel in Deutschland verbunden und ein Spiegelbild historischer Transformationsprozesse.

3. Volkshochschule und politische Bildung

Als vor etwa 100 Jahren die ersten Volkshochschulen gegründet wurden, geschah dies auch aus einem politischen Bewusstsein der Aufklärung und Emanzipation heraus. Sowohl die bürgerliche Aufklärung des 18. als auch die Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts standen dafür Pate. Dieser politisch-gesellschaftliche Charakter der Bildungsarbeit an den Volkshochschulen wurde bis heute – mehr oder weniger – bewahrt. Volkshochschulen verbinden mit ihrer Arbeit immer einen demokratischen Auftrag und verstehen diesen als Daseinsvorsorge für eine freiheitlich-demokratische Grundordnung (Klemm 2017). Dass dieser Bildungsauftrag nicht immer einfach und problemlos ist, erleben die Volkshochschulen nahezu täglich. Die Ökonomisierung von Bildung und ihr wirtschaftliches Verwertungsparadigma – Bildung als Ware – haben die vhs und ihre Träger seit den 1980er Jahren erreicht und dazu geführt, dass wirtschaftliche Überlegungen bei der Programmplanung zunehmend dominanter wurden. Der Anteil öffentlicher Förderung ist dabei in den letzten 30 Jahren stetig gesunken und der Anteil der Teilnehmerentgelte gestiegen. Andererseits: In gesellschaftlichen Krisenzeiten wird immer wieder schnell nach einer „Bildungsfeuerwehr“ gerufen. Dieses Dilemma der Ungleichzeitigkeit, dass nämlich politische Bildungsarbeit Kontinuität benötigt und antizipatorisch ausgerichtet sein muss, ist in der Politik und Verwaltung oftmals sehr schwer zu vermitteln, wenn es um nachhaltige finanzielle Steuerungsinstrumente geht. Bildungsarbeit an Volkshochschulen benötigt eine mittelfristige Planungssicherheit, die allerdings immer weniger gegeben ist.

4. Zur Genese der Idee Volkshochschule

Die allmähliche Institutionalisierung der Erwachsenenbildung ab Mitte des 19. Jahrhunderts durch die dänische *Heimvolkshochschulbewegung*, die *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* ab 1871 und die *Universitäts-Ausdehnungsbewegung* ab den 1890er Jahren, führte zu einem neuen Verständnis von Volksbildung (1) in Deutschland. Sie wurde zunehmend als eine lebenslange Aufgabe für alle verstanden. In diesem Sinne waren die ersten Gründungen von Volkshochschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts Ausdruck eines gesellschaftlichen Wandels und einer reformpädagogischen Erneuerungsbewegung, die über eine Schulreform hinausging (Hilker 1924, Flitner/Kudritzki 1982). Die Idee, Bildung für alle und lebenslang, wurde erstmals systematisch und dauerhaft von Volkshochschulen in diesem Zeitraum realisiert. Volksbildung und die Volkshochschulen erhielten in der Weimarer Verfassung von 1919 einen Verfassungsrang in Art. 148, Abs. 3. In dieser kulturhistorischen Bedeutung, lebenslange Bildung als Daseinsvorsorge zu verstehen, steht die vhs bis heute, ohne allerdings im Grundgesetz verankert zu sein wie ehemals in der Weimarer Republik. Die vhs ist ein Bildungsort, der sich im Horizont der europäischen Aufklärung mit folgenden Merkmalen definiert:

- Bildung für alle
- Bildung lebenslang
- Bildung in öffentlicher und lokaler/regionaler Verantwortung

- Bildung als weltanschaulich neutraler Lernprozess
- Bildung als Politik der Chancengleichheit, Mündigkeit und Emanzipation
- Bildung als ganzheitlicher Kompetenzentwicklungsprozess („Kopf, Herz, Hand“).

Entscheidende und nachhaltige Entwicklungsschritte für eine Modernisierung der Volkshochschularbeit in der BRD erfolgten ab 1960 im Horizont des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1953–1965) mit seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (Deutscher Ausschuss 1960). Erwachsenenbildung – und Volkshochschularbeit – löste sich aus den Traditionen der Weimarer Zeit, auf die in den 1950er Jahren noch weitgehend zurückgegriffen wurden und leitete die so genannte „Realistische Wende“ in der Erwachsenenbildung ab Mitte der 1960er ein. In den 1970er Jahren kam es zu einem weiteren und bis heute nachhaltigen Schub bei den Volkshochschulen in Richtung Professionalisierung, Verberuflichung, Institutionalisierung und Systematisierung ihrer Bildungsarbeit. Wesentlich bildungspolitisch dazu beigetragen hat der „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 (Deutscher Bildungsrat 1970), erarbeitet vom *Deutschen Bildungsrat* (1965–1975). Entscheidend für diese Modernisierungsphase war auch die Verrechtlichung auf Landes- und Bundesebene. Es entstanden auf Bundesebene gesetzliche Regelungen zur beruflichen Bildung und auf Landesebene mit den Weiterbildungsgesetzen erstmals gesetzlich verankerte Förder- und Steuerungsinstrumente für die allgemeine Weiterbildung. Die damit verbundene Planungssicherheit führte zu einer signifikanten qualitativen und quantitativen Entwicklung der Programmangebote. Neue Stellen an Volkshochschulen mit Erwachsenenpädagog/innen wurden geschaffen, Fachbereiche mit hauptberuflichem Personal besetzt und neue vhs-Häuser entstanden sowie Außenstellen/Zweigstellen. Dieser expansiven Phase der vhs-Landschaft in den 1970er Jahren folgte ein Jahrzehnt der Konsolidierung und Konzentration in Richtung beruflich verwertbare Angebote. Gleichzeitig begannen in den 1980er und 1990er Jahren auch erste Tendenzen einer stärkeren betriebswirtschaftlichen Sichtweise der vhs-Arbeit und eine Abkehr von sozialintegrativen Ausrichtungen. Der sukzessive Rückzug des Staates aus der Förderung eines lebenslangen Lernens und eine verstärkte Entgrenzung und Privatisierung der allgemeinen Weiterbildung ist ein prägendes Merkmal in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts.

5. Die Bildungstradition der Idee Volkshochschule

Dass Bildung und insbesondere auch politische Bildung ein Instrument gesellschaftlicher Veränderung ist, gilt seit der europäischen Aufklärung im 18. Jahrhundert als Grundkonsens pädagogischen und bildungspolitischen Handelns. Nach wie vor hat für Erziehung und Bildung in Deutschland – und in besonderer Weise auch für politische Bildung – eine hohe Gültigkeit, was Immanuel Kant in der Eingangspassage zu seinem Essay „Was ist Aufklärung“ (erstmalig 1784, hier 1983) feststellte: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen (...) Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedie-

nen!“ (Kant 1983, S. 53). Diese vielzitierte Feststellung von Kant hat auch heute für die politische Bildung nichts an Strahlkraft verloren und findet sich, übersetzt in die Neuzeit, beispielsweise im so genannten *Beutelsbacher Konsens* (2) von 1976 als Grundsatzprogramm für politische Bildung (Schiele/Schneider 1996) mit drei Maximen: Das *Überwältigungsverbot* verbietet es in der Bildungsarbeit zu indoktrinieren. Bildung bedeutet im Sinne von Aufklärung Erziehung zur Mündigkeit. Der zweite Grundsatz, das Gebot der *Kontroversität*, zielt auf eine diskursive Interaktion und Kommunikation zwischen Edukant und Educandus ab, in der Themen kontrovers dargestellt werden und eigene Positionen entstehen können. Die *Schülerorientierung*, als dritter Grundsatz, ist die Forderung nach einer Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung, in der die Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen und individuellen Bewusstseinsprozess ermöglicht wird.

Diese Perspektive auf politische Bildung in der Aufklärungstradition wird durch eine gesellschaftliche Dimension ergänzt. Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie sind nicht nur das Resultat von intra- und interpersonellen Prozessen, sondern auch abhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen und Verfasstheit. Dieser Aspekt, der vor allem aus der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung in die politische Bildung ab Ende des 19. Jahrhunderts Eingang gefunden hat, findet ab den späten 1960er Jahren in der Bundesrepublik mit der Frankfurter Schule, mit Theodor W. Adorno und mit Oskar Negt eine Fortführung und schließlich auch eine Rezeption in der Erwachsenenbildung und Volkshochschularbeit (Ahlheim 2015). In dem letzten Gespräch Adornos mit Hellmut Becker – dieser war von 1956 bis 1974 Präsident des Deutschen Volkshochschulverbandes – im Hessischen Rundfunk mit dem Titel „Erziehung zur Mündigkeit“ am 16. Juli 1969, bezieht sich Adorno auf jene oben zitierte These von Kant: „Mir scheint diese Programm von Kant, dem man auch mit dem bösesten Willen Unklarheit nicht wird vorwerfen können, heute noch außerordentlich aktuell. Demokratie beruht auf der Willensbildung eines jeden Einzelnen, wie sie sich in der Institution der repräsentativen Wahl zusammenfasst. Soll dabei nicht Unvernunft resultieren, so sind die Fähigkeit und der Mut jedes Einzelnen, sich seines Verstandes zu bedienen, vorausgesetzt“ (Adorno 1977, S. 133).

6. „Volkshochschule als Ort der Demokratie“

Dieser gleichsam programmatische Satz ist der Titel einer aktuellen Broschüre, herausgegeben vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg (2017) und erarbeitet im Rahmen des Bundesarbeitskreises Politik- Gesellschaft Umwelt im Deutschen Volkshochschulverband (DVV). Es geht in dieser Publikation um eine Hilfestellung beim Umgang mit antidemokratischen Äußerungen und Gruppierungen an Volkshochschulen. Diese Botschaft, „Volkshochschule als Ort der Demokratie“, ist aktuell das Epizentrum der bildungspolitischen Diskussion der Volkshochschulen (Klemm 2017). Die zentralen makro-didaktischen Fragen für politische Bildung an Volkshochschulen sind dabei:

- Wie kann gesellschaftlicher Zusammenhalt ermöglicht und Spaltung verhindert werden?

- Wie kann gesellschaftliche Teilhabe und Empowerment ermöglicht werden?
- Wie kann Demokratie als Lebensform und Daseinsmodell gestärkt werden?

Für die vhs als Ort der Demokratie ergeben sich daraus drei Arbeits-Säulen:

- Die vhs ist ein Ort *demokratischer und diskursiver Arbeits-, Lern- und Lebenskultur*. Art. 1 des Grundgesetzes, „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, gilt für alle uneingeschränkt, die sich im Setting vhs bewegen: Teilnehmer/innen, Dozent/innen, Mitarbeiter/innen.
- Die vhs ist ein Ort *demokratischer Kompetenzentwicklung*: kognitiv, emotional und sozial. Mithilfe unterschiedlicher didaktischer Formate geht es 1. um die kontroverse und face-to-face- Auseinandersetzung mit aktuellen und historischen gesellschaftlichen Entwicklungen, 2. um Trainings zur Einübung gewaltfreier Kommunikation und Interaktion (z. B. Argumentationstraining gegen Stammtischparolen) und (3.) um selbstgesteuerte, selbstorganisierte und niederschwellige Lern- und Begegnungsräume für Selbsthilfegruppen und Initiativen. Die vhs als Selbstlernzentrum und Ermöglichungsraum für demokratische Diskurse.
- Die vhs ist ein Ort *politischer Streitkultur und politischer Auseinandersetzung*. Ein Ort des gewaltfreien und kontroversen Dialogs politischer Richtungen und Meinungen wie diese z. B. an den Volkshochschulen in Leipzig und Dresden im Zusammenhang mit Pegida (Dresden) und Legida (Leipzig) stattfanden (Küfner 2015; Sprink 2015).

Politische Bildung wird dabei als eine *Querschnittsaufgabe* behandelt und kann nur sehr eingeschränkt ein Unterrichtsfach sein. Demokratie muss *erlebt* und kann nur bedingt *gelehrt* werden.

7. Beispiele politischer Bildung

Im Folgenden werden drei Beispiele für die Vielfalt politischer Bildung an der vhs exemplarisch dargestellt.

Ein neues Format politischer Bildungsarbeit wird mit der Teilnahme der vhs Dreiländereck (Ostsachsen) am sogenannten *BürgerDialog* exemplarisch sichtbar. Dieser ist eine bundesweit angebotene Beteiligungs- und Diskussionsform, die von der Bertelsmann Stiftung zusammen mit dem Deutschen Volkshochschulverband entwickelt wurde. Ziel ist es, Bürger/-innen zu kontrovers diskutierten gesellschaftlichen Themen miteinander ins Gespräch zu bringen. Methodische Grundlage ist das World Café. Thema des *BürgerDialogs* 2012 war „Zukunft Deutschlands“ und 2013 „Unser Europa!“. An beiden Dialogen nahm die vhs Dreiländereck mit der Absicht teil, eine lokale Sensibilisierung für gesellschaftliche Herausforderungen mit einem überregionalen Diskurs zu verbinden – wie er abschließend mit der Bundeskanzlerin und Vertretern aus anderen Einrichtungen geführt wurde. Die Bildungseffekte bei allen Beteiligten waren eindeutig: Mit dem Bewusstsein, in Berlin mit Vertretern der Bundesregierung Probleme angesprochen zu haben, spiegelten die Teilnehmenden diesen zivilgesellschaftlichen Dialog in ihr lokales Setting zurück. Methodisch gese-

hen ist der *Bürger-Dialog* die Kombination von Komm- und Gehstrukturen, die Strategie einer aktivierenden Bildungsarbeit.

Am aktuellen Bürgerdialog zur Zukunft Europas des Deutschen Volkshochschulverbandes, als Partner der Bundesregierung und unterstützt mit Mitteln der Bundeszentrale für politische Bildung, beteiligen sich im Herbst 2018 zahlreiche Volkshochschulen aus 10 Bundesländern (www.dialog-ueber-europa.de).

Das zweite Beispiel für eine Form politischer Bildungsarbeit ist das „*Forum Bürgerstadt Leipzig*“, das von der vhs Leipzig zusammen mit der Stadt Leipzig seit 2007 mehrmals organisiert wurde. Im Mittelpunkt steht die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements. In der Tradition einer „Bürgerstadt“ (Stadt Leipzig/Volkshochschule 2015) geht es um demokratische und zivilgesellschaftliche Beteiligungsstrukturen im Gemeinwesen. Die vhs wird zum Intermediär zwischen Politik, Verwaltung und Bürger. Mit dem „Forum Bürgerstadt Leipzig“ wurde eine neue kommunale Handlungsplattform für bürgerschaftliche Bildungsarbeit im Kontext der vhs-Arbeit geschaffen. Ziel ist ein Stadtentwicklungsprozess, der als gemeinsamer Lernweg von Politik, Verwaltung und Bürgerschaft definiert und ernstgenommen wird. Jährlich gibt es dazu bis zu sechs Forum-Treffen, die von einem Koordinierungskreis vorbereitet werden. Für diese Initiative wurde die vhs Leipzig 2011 mit dem Sächsischen Innovationspreis für Weiterbildung ausgezeichnet.

Als Beispiel für einen *politischen Hintergrund-Dialog* wird eine Vortrags- und Diskussionsreihe zum Thema „Islam in Deutschland – Einblick und Kontroversen“ im Herbst 2015 an der vhs Chemnitz aufgeführt. Sie findet statt in Kooperation mit der Professur für Interkulturelle Kommunikation an der TU Chemnitz. Solche, über mehrere Wochen angelegte Vortrags- und Dialog-Reihen, beabsichtigen eine multiperspektivische und kontroverse Auseinandersetzung. Besonders wichtig ist dabei die Kontinuität von aktuellen Themen. Ziel der vhs ist es, nicht nur einmalig ein brisantes Thema aufzugreifen, sondern sich als ein verlässlicher und dauerhafter Ort des politischen Dialogs zu präsentieren. In diesem Sinne wurden in den letzten Jahren an der vhs Chemnitz verschiedene gesellschaftlich relevante Themen in Veranstaltungsreihen gebündelt: „Tage der jüdischen Kultur“ zum aktuellen Antisemitismus, „Kriege, Krisen und Konflikte“ zu Syrien und der Ukraine, „Forum Eine Welt“ mit den Themen Ebola und Antiziganismus und zum Freihandelsabkommen mit den USA, TTIP. Didaktisch haben diese Formate den Anspruch, Bürger/innen mit Expert/innen in einen politischen Dialog zu begleiten.

8. Erwartungen und Wirkung

Dass Volkshochschulen seit 100 Jahren als Bestandteil des deutschen Bildungssystems eine gesellschaftliche Funktion haben, dürfte unbestritten sein. Die Tatsache, dass die Volkshochschule in der Weimarer Verfassung einen Verfassungsrang erhielt und es in der Folge zu einer Welle von Neugründungen in den 1920er Jahren kam, die das klassische Bildungssystem bis heute als „vierte Säule“ ergänzen, ist ein Beleg für die gesellschaftliche Funktionalität dieser Einrichtung. Und auch die aktuelle vhs-Statistik belegt die Wirkung: 2016 belegten 9 Millionen Teilnehmer/innen 700.000

Veranstaltungen mit 18 Millionen Unterrichtsstunden (DIE 2017). Eine Image-Umfrage von 2017 stellte fest, dass 77 % der Bevölkerung die vhs kennen und 6 von 10 Kennern sie positiv bewerten (DVV 2017). An erster Stelle wurde dabei das vielfältige Angebot geschätzt, gefolgt von der Ortsnähe und einem guten Preis-Leistungs-Verhältnis. An vierter Stelle bei der positiven Bewertung wurde die „Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung“ genannt (DVV 2017).

Will heißen: Volkshochschule wirkt und erlebt in unterschiedlichen Zeiten und Epochen Resonanz. Jüngst wurde diese Wirkmächtigkeit in besonderer Weise wieder von der Politik und Gesellschaft bestätigt, als die vhsen bundesweit zur Speerspitze der Deutsch-Integrationskurse für Asylsuchende wurden und innerhalb von wenigen Monaten ein stabiles und flächendeckendes System aufbauen konnten. Blicken wir differenzierter und im Detail auf die Wirkungen von vhs-Bildungsarbeit: Die Erwartungen im Selbstbild der Volkshochschulen an „ihre“ politische Bildungsarbeit sind hoch (DVV 2011). Auf der Basis des Beutelsbachers Konsens geht es derzeit um die

- Stärkung der Dialogbereitschaft und -fähigkeit,
- Befähigung zur Teilnahme und Teilhabe am öffentlichen Leben,
- Schaffung von politischer und gesellschaftlicher Transparenz,
- Aufklärung über Perspektiven, Innovationen und Strukturen,
- Stärkung der Urteilskraft,
- Motivation und Volition für demokratische Entwicklungen.

Dieser Anspruch ist gewaltig, für ein demokratisches Gemeinwesen jedoch unerlässlich.

Können die Volkshochschulen diesen Bildungsanspruch erfüllen? Neben dem eigenen Anspruch sind dabei in besonderer Weise gemäß der Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung auch die Bedarfe und Bedürfnisse der „Kunden“ von Bedeutung. Der Sächsische Volkshochschulverband geht von folgenden Annahmen aus (SVV 2013):

- Bürgerinnen und Bürger haben Interesse an politischen Fragen und sind offen für eine Konfrontation. Die Politikverdrossenheit ist eine Verdrossenheit am gegenwärtigen System der Politik und Parteien, nicht aber an Politik insgesamt.
- Bürgerinnen und Bürger wollen sich engagieren. Sie möchten teilnehmen und Teilhabe erleben. Es fehlen alternative „Ermöglichungsorte“ zu den Parlamenten und Parteien. Das Verlangen und die Lust nach außerparlamentarischer Politik und politischer Teilhabe wachsen.
- Die Wahl wird immer mehr als Ausdruck des Protestes gegen das Parteiensystem und den Parlamentarismus genutzt und weniger als Steuerungsinstrument für Realpolitik.
- Bürgerinnen und Bürger sind für neue Formate offen und nehmen sich Zeit für politische Bildung.
- Bürgerinnen und Bürger sind vor allem an aktuellen und ihren Alltag betreffenden Fragen interessiert.
- Bürgerinnen und Bürger schätzen vertraute, zuverlässige und neutrale Orte sowie Personen für das Bildungsmanagement.

- Die Konkurrenz zur politischen Bildung an Institutionen und Einrichtungen ist groß. Fernsehen, Radio und vor allem die neuen Medien mit interaktiven Möglichkeiten haben eine größere Reichweite, sind schneller und zeitlich flexibler.

Es mag vielleicht profan klingen, jedoch sind es nicht fehlende Zielgruppenanalysen oder mangelnde Kenntnisse über gemeinwesenorientierte oder -aufsuchende Didaktik-Formate an den Volkshochschulen, die politische Bildung zu einem „kleinen“ Bereich im Programmportfolio machen. Entscheidend ist vielmehr die personelle und materielle Ausstattung der vhs für politische Bildung.

Politische Bildungsarbeit gehorcht einer anderen Programmplanungslogik als der Gesundheits- oder Sprachenbereich. Politische Bildung arbeitet punktueller, zielgruppenspezifischer und didaktisch sehr differenziert. Es gibt wenige Standardisierungen und der Marketingaufwand ist höher. Entsprechende Finanzmittel und Personalstellen stehen dafür an den Volkshochschulen jedoch nur eingeschränkt zur Verfügung. Dauerhafte Finanzierungsinstrumente für politische Bildung sind in den Ländergesetzen nur selten vorhanden. Politische Bildung finanziert sich oftmals über Projektmittel, die jedoch zeitlich begrenzt sind und einen hohen Verwaltungsaufwand mit sich bringen (vgl. Hufer 2016).

Das Manko bei der Wirkmächtigkeit von politischer Bildung an Volkshochschulen ist ganz entscheidend eine Frage der Ausstattung. Es geht nicht um fehlende Konzepte oder Daten, die liegen auf dem Tisch bzw. in der Schublade. Was fehlt, ist der politische Wille, politische Bildung als festen Bestandteil der Allgemeinen Weiterbildung rechtlich zu verankern und Planungssicherheit zu garantieren.

Die Projektmittel, auf die von der Politik und Verwaltung immer wieder verweisen und auf Landes- oder Bundesebene zur Verfügung gestellt werden, bleiben in der politischen Bildung vielfach ein Strohfeuer ohne Nachhaltigkeit. Natürlich sind Projekte als Innovationsmotoren wichtig – so auch die ursprüngliche Idee eines Projekts. Nur, wenn Projekte zur Abdeckung von Regel- und Grundangeboten erhalten müssen, dann stimmt etwas nicht in der Architektur der Bildungspolitik.

9. Fazit

Um auf die Ausgangsfrage abschließend nochmals zu antworten: Politische Bildung an Volkshochschulen muss und kann wirkmächtig in einer demokratischen Gesellschaft sein. Aus der Bildungstradition der Volkshochschule ergibt sich ein Bildungsauftrag, der, wie auch gezeigt wurde, heute mehr sein muss als eine verschulte und devote „Staatsbürgerkunde“. Dass politische Bildung jedoch nicht so wirkmächtig ist, wie sie sein könnte, hängt mit einem fehlenden bildungspolitischen Willen zusammen. Erst wenn die Überzeugung vom Kopf in die Füße kommt, dass politische Bildung – im Sinne einer bürgerschaftlichen Bildungsarbeit – ein wesentlicher Humus für gelungene Bildung insgesamt in einer Demokratie ist, wird es möglich werden, Bildungseffekte zur Entfaltung zu bringen. Derzeit finden wir die Situation in der politischen Erwachsenenbildung vor, dass sie mit angezogener Handbremse fahren muss und nur schwerfällig in Fahrt kommt.

Anmerkungen

- 1 Volksbildung ist ein ehemals gängiger Begriff, der synonym für Erwachsenenbildung und Weiterbildung bis in die 1950er Jahre hinein verwendet wurde.
- 2 Als „Vater“ des Beutelsbacher Konsens gilt der damalige Direktor der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, Siegfried Schiele. Der Name geht auf den Ort Beutelsbach im Rems-Murr Kreis in Baden-Württemberg zurück, in dem eine Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 stattfand und auf der diese Thesen verabschiedet wurde. Sie gelten seitdem als selbstverpflichtende Grundsätze in der schulischen und außerschulischen politischen Bildungsarbeit in Deutschland.

Literatur

- Adorno, Theodor, W. (1977): *Erziehung zur Mündigkeit* (1969). In: Theodor W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt, S. 133-147
- Ahlheim, Klaus (2015): *Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart*. Edition vhs aktuell. Beiträge zur Weiterbildung, Heft 1. Chemnitz
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg.) (1978): *Stellung und Aufgabe der Volkshochschule*. Bonn
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2017): *Volkshochschulstatistik 2016 Bundesrepublik*. Bonn
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (2011): *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (2017): *Die Marke vhs – Die Ergebnisse der bundesweit ersten repräsentativen Bekanntheits- und Imageumfrage*. Flyer, 8-seitig. Bonn
- Flitner, Wilhelm/Kudritzki, Gerhard (Hg.) (1982): *Die deutsche Reformpädagogik*. Band II: *Ausbau und Selbstkritik*. Stuttgart
- Gugel, Günther (1994): *Praxis politischer Bildungsarbeit*. Tübingen
- Hilker, Franz (Hg.) (1924): *Deutsche Schulversuche*. Berlin
- Hufer, Klaus-Peter (2016): *Politische Erwachsenenbildung*. Bielefeld
- Hufer, Klaus-Peter/Klemm, Ulrich (2002): *Wissen ohne Bildung?* Neu-Ulm
- Hufer, Klaus-Peter/Pohl, Kerstin/Scheurich, Imke (Hg.) (2004): *Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.
- Kant, Immanuel (1983): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: Kant, Immanuel: *Werke in zehn Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Band 9, S. 53-61
- Klemm, Ulrich (Hg.) (2017): *Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart*. Hannover
- Küfner, Jürgen (2015): *Wir l(i)eben Vielfalt*. VHS Dresden positioniert sich zu islamkritischen und -feindlichen Pegida-Demos. In: *dis.kurs*, Nr. 2, S. 22-24
- Schiele, S./Schneider, H. (Hg.) (1996): *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Schwalbach/Ts.
- Sprink, Rolf (2015): *Für ein Europa freier Bürger*. In *Zeiten von Pegida: Offenes Diskussionsforum der VHS Leipzig*. In: *dis.kurs*, Nr. 2, S. 28-29
- Stadt Leipzig/Volkshochschule(Hg.) (2015): *Volkshochschule in der Bürgerstadt*. Leipzig
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V. (2017): *Volkshochschule als Ort der Demokratie*. Leinfelden-Echterdingen
- SVV – Sächsischer Volkshochschulverband (2013): *Zum Kontext politischer Bildungsarbeit*. Chemnitz (internes Arbeitspapier)

Aktuelle Herausforderungen im Bereich der Politischen Bildung

Astrid Mannes, MdB, CDU

Politische Bildung hat eine lange Tradition, nicht nur in Deutschland. In nicht-demokratischen Staatsformen steht die Erziehung zur Loyalität gegenüber dem Staat und seinen Staatsoberhäuptern im Vordergrund. In demokratischen Staaten geht es in erster Linie darum, die Bürger für die Wahrnehmung ihrer Interessen und für die aktive Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen zu motivieren und zu befähigen.

Ziel politischer Bildung in Deutschland ist es, den Bürgern systematische Kenntnisse über unser demokratisches System und das Rüstzeug zum politischen Handeln und zur politischen Mitgestaltung zu vermitteln. Nicht nur die Eliten, sondern alle gesellschaftlichen Gruppierungen sollen bei den Prozessen mitgenommen werden. Laut Weiterbildungsstatistik macht die politische Bildung immerhin um die 9 Prozent am Gesamtvolumen der Erwachsenenbildung aus.

Nun könnte man fragen, ob nach einem so langen Zeitraum gelebter Demokratie in Deutschland nicht jeder Bürger selbstverständlich die Abläufe von Demokratie verinnerlicht hat und ob unsere Demokratie nicht auf so stabilen Beinen steht, dass wir nicht weiter für sie beim Bürger werben müssen. Dürfen wir uns nicht darauf verlassen, dass die nachfolgenden Generationen in ein demokratisches System hineinwachsen und von Eltern und Lehrern zur Demokratie erzogen werden?

So einfach ist es leider nicht. Demokratie ist kein Selbstläufer und unterliegt fortwährenden Entwicklungsprozessen. Die Welt verändert sich rasant durch Globalisierung, Flüchtlingsströme, Digitalisierung, Technisierung, Radikalisierungen und vieles mehr. Die Idee der Demokratie basiert auf dem mündigen Staatsbürger. Und dieser Staatsbürger muss sich heute mit ganz anderen Problemlagen und Anforderungen an die Politik und den Staat auseinandersetzen als seine Vorfahren. Die Möglichkeiten der Mitgestaltung haben sich gravierend verändert. Damit der Bürger mitgestalten kann, muss er Hintergründe kennen und Mechanismen verstehen. Es ist wichtig, dass sich Menschen fähig fühlen, die ihnen zugedachte Teilhabe anzunehmen und nicht nur wenigen Experten überlassen.

Viele Journalisten und Experten sehen unsere Demokratie heute durchaus in Gefahr. Denn nicht nur irgendwo auf der Welt, sondern selbst in Europa erstarken politische Mächte, die ein solidarisches Miteinander zwischen und innerhalb der Staaten gefährden. Populistische Strömungen sind in vielen, auch demokratischen Nationen zu beobachten.

Der heutige Mensch erhält so viele Informationen wie keine Generation vor ihm. Dies ist Segen und Fluch zugleich. Denn diese Überflutung mit Informationen führt dazu, dass viele Menschen sie nicht mehr richtig überprüfen und filtern können. Nutzer sozialer Netzwerke können oft nicht einmal zwischen inhaltlichen Beiträgen und Werbung unterscheiden. Nach einer Bitkom-Umfrage, deren Ergebnisse Mitte Juli 2018 veröffentlicht wurden, kann fast jeder Zweite (48 Prozent) die über Banner,

Werbe-Videos, Pop-Ups oder in die Kamera gehaltenen Produkte und Inhalte nicht trennen. Besonders stark sei diese Schwierigkeit bei den Nutzern zwischen 14 und 29 Jahren verbreitet, bei denen sogar 56 Prozent Probleme mit der Trennung zwischen Werbung und Inhalt haben.

Ein Großteil der jungen Menschen liest heute keine Tageszeitung, weder in Papierform noch online, sondern informiert sich über Facebook, Twitter und andere neue Medien. Über die neuen Medien findet die politische Information und Diskussion oftmals nur auf Stammtischniveau statt. Hasstiraden und Hetze durchziehen die neuen Medien. Auch in Online-Foren der Zeitungen toben sich, oftmals anonym, in respektlosester Art die Nutzer aus. Sachlichkeit – Fehlzanzeige! In den sozialen Netzwerken, Foren und Blogs hat jeder die Möglichkeit, seine eigene Wahrheit, seine eigenen Ansichten oder Erfindungen einzustellen.

Wie weit sich mittlerweile die Verbreitung von Falschmeldungen bzw. schlecht recherchierten Meldungen über das Internet hinaus bis in die Welt der vermeintlich seriösen Medien hineinzieht, zeigte Mitte Juni 2018 die Falschmeldung über die angebliche Aufkündigung der Fraktionsgemeinschaft von CDU und CSU im Bundestag, welche die Nachrichtenagentur Reuters verbreitete. Sie hatte eine Meldung eines Satiremagazins ungeprüft übernommen. Anfang Juli 2018 kommentierte der Chefredakteur von ARD-aktuell und damit immerhin der Leiter einer der wichtigsten deutschen Nachrichtenredaktionen den Rücktritt von Bundesinnenminister Heiko Maas, der jedoch gar nicht zurückgetreten war. Dieser hatte lediglich parteiintern seinen Rücktritt angeboten.

Die digitale Welt macht unseren Staat und unsere Demokratie in ungeahnter Weise angreifbar. Cyberangriffe und Einmischungen in Wahlkämpfe durch ausländische Staaten sind neue Instrumente der Außenpolitik geworden.

Die vielfältige Medienlandschaft ist ohne Frage ein zentraler Baustein der Demokratie. Die neuen Medien bieten Menschen, die mit der Berichterstattung der „Mainstream-Medien“ nicht einverstanden sind, ein Forum. Gegen diese neue Vielfalt und die neuen Medien ist generell also nichts einzuwenden, wenn man richtig damit umzugehen weiß. Politische Bildung muss sich somit stärker als zuvor dem kritischen Umgang mit Medien zuwenden. Die Bürger müssen verstehen, wie sie funktionieren und aus welchen Motiven heraus sie agieren. Welche Interessen verfolgen sie? Wie beeinflussen sie unsere Wahrnehmung und Gesellschaft?

Neben diesem Problem der Nachrichtenqualität erleben wir zunehmend die Gewaltausübung durch Sprache, Diskriminierung und Respektlosigkeit im Umgang miteinander. Gewalttätigkeiten, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtspopulismus sind auf dem Vormarsch. Bekommen wir diese Entwicklungen nicht in den Griff, wird auch Integration schwierig. Unsere Demokratie muss aktuell somit an vielen Stellen verteidigt werden.

Eine Demokratie muss wehrhaft sein. Dazu bedarf es engagierter Menschen, die für die Demokratie eintreten, die die Gefahren erkennen und mit ihnen umzugehen wissen. Ohne ständige Bewusstseinsbildung für Menschenrechte, für Werte und für Demokratie geht es nicht. Ohne die Vermittlung von Hintergrundwissen aus den Be-

reichen von Politik, Geschichte, Religionswissenschaften oder Geografie werden Menschen viele Ursachen von Konflikten und Problemlagen nicht verstehen.

Die Vermittlung von Werten, von Toleranz und von einer sachlichen Streitkultur sowie das Akzeptieren von Mehrheitsentscheidungen und die Bereitschaft zum Engagement können nicht nur durch den Staat erfolgen. Dies muss überall stattfinden, wo Menschen zusammenkommen: in der Familie, in der Schule, im Verein, in der Kirchengemeinde usw.

Es ist wichtig, dass im Bereich der Politischen Bildung mit der Bundeszentrale für politische Bildung, den Stiftungen der Parteien, den Kirchen, den Volkshochschulen, der Bundeswehr, den Wohlfahrtsverbänden oder Verwaltungen, Hilfsorganisationen sowie zahlreichen Bildungseinrichtungen viele an einem Strang ziehen, um den Bürgern eine grundlegende Demokratiekompetenz zu vermitteln. Sie machen dort weiter, wo Schule aufhört.

Einige dieser Organisationen engagieren sich auch im Kampf gegen Analphabetismus. Auch wenn man sich das in einem Land mit Schulpflicht nicht vorstellen kann: In Deutschland werden rund 7,5 Millionen Erwachsene dem funktionalen Analphabetentum zugerechnet. Das heißt, diese Menschen haben so minimale Lese- und Schreibkompetenzen, dass sie nicht mehrere Sätze sinnentnehmend lesen oder schreiben können, allenfalls einzelne Wörter. Damit sind sie von gesellschaftlicher und politischer Teilhabe weitgehend ausgeschlossen. Die Förderung der Sprach- und Lesekompetenz ist damit ein wichtiger Grundstein für politische Bildung und Mitwirkung.

Gerade Volkshochschulen sind flächendeckend in Deutschland verbreitet und haben einen hohen Bekanntheitsgrad. Die vhs-Programme liegen in vielen Rathäusern, Beratungsstellen, Banken oder Sparkassen usw. aus. Fast jeder kennt jemanden, der bereits ein oder mehrere Angebote der Volkshochschule wahrgenommen hat. Zudem steht die Volkshochschule im Ruf, nicht zu abgehoben-akademisch ausgerichtet zu sein. Das senkt die Hemmschwelle, an einem Angebot der vhs teilzunehmen. Wir brauchen ein großes Spektrum an Angeboten, von niedrigschwellig bis akademisch, um viele Bevölkerungsgruppen ansprechen zu können. Dabei sind unsere Volkshochschulen mit ihren meist wohnortnahen Angeboten unverzichtbar.

Politische Bildung für den Zusammenhalt im Land

Oliver Kaczmarek, MdB, SPD

Es ist ein Markenzeichen und Qualitätsmerkmal der politischen Bildung in Deutschland, dass sie pluralistisch aufgestellt ist. Deswegen ist es wichtig und richtig, dass auch die Volkshochschulen einen Beitrag zur politischen Bildung der Bürgerinnen und Bürger unseres Landes leisten. Das wird deutlich an den zahlreichen Angeboten, die die Volkshochschulen im Bereich der politischen Bildung machen, wie die politische

Jugendbildung im Rahmen des Kinder- und Jugendplans des Bundes oder der Bürgerdialog „Gut leben in Deutschland – was uns wichtig ist“. Gemeinsam mit weiteren Trägern der schulischen und außerschulischen politischen Bildung sowie den Zentren für politische Bildung in Bund und Ländern entsteht so ein vielfältiges Angebot.

Die Aufgabe der politischen Bildung ist es, die Demokratie zu stärken und die Zivilgesellschaft zu fördern. Es geht darum, das Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen, die Selbstheilungskräfte der Gesellschaft zu aktivieren und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken. Dies kann ein breites Themenspektrum von politischen, kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Fragen umfassen. Im Vordergrund der politischen Bildung sollte dabei stehen, dass die Bürgerinnen und Bürger motiviert und befähigt werden, am politischen Leben in unserem Land teilzunehmen.

Unsere Demokratie lebt vom Mitmachen. Im politischen Prozess geht es darum, unsere Gesellschaft gemeinschaftlich zu gestalten. Dafür ist es wichtig, dass Bürgerinnen und Bürger sich für ihre Anliegen, Interessen und Wünsche einsetzen können. Das kann vom Erhalt des Jugendzentrums vor Ort über die Abschaffung von Studiengebühren im Bundesland bis zur Reform der Rentenpolitik auf Bundesebene reichen. Damit man jedoch erfolgreich aktiv werden kann, benötigt es wie bei allen Tätigkeiten die richtigen Fertigkeiten und das richtige Wissen. An diesem Punkt setzt die politische Bildung an, indem sie erstens nicht nur die Funktionsweise des politischen Systems erläutert, sondern auch zweitens Möglichkeiten des persönlichen Eingreifens in politische Fragen aufzeigt. Dieses Eingreifen kann auf den unterschiedlichsten Ebenen erfolgen. Manche Menschen engagieren sich im Verein, andere in Bürgerinitiativen oder Parteien. Dabei eint sie trotzdem der Wunsch, einen Beitrag zu leisten, um unsere Gesellschaft zu gestalten.

Angesichts der deutschen Geschichte ist ein Fokus auf die Folgen von Diktatur und autoritären Regimen unerlässlich. Deutschland hat in der Zeit des Nationalsozialismus unfassbares Leid über Europa und die ganze Welt gebracht. Im Krieg sind Millionen von Menschen gestorben und der industriellen Massenvernichtung sind als einzigartiger Zivilisationsbruch mehr als sechs Millionen Juden und zahlreiche weitere Personen unterschiedlicher ethnischer, religiöser und sozialer Gruppen zum Opfer gefallen. Deswegen ist es Aufgabe der politischen Bildung, der Opfer der Verbrechen zu gedenken und die Erinnerung an das Leid und die Verbrechen wachzuhalten. Daraus erwächst gleichzeitig die Verantwortung, der Schreckensherrschaft der Diktatur konsequent entgegen zu treten. Unsere demokratische im Grundgesetz niedergelegte Verfassung ist eine Antwort auf die historische Schuld, die Deutschland auf sich geladen hat und auf die Fehler, die vergangene Generationen gemacht haben.

Eine weitere Lehre aus der deutschen Geschichte ist, dass Freiheit und Solidarität in der Gesellschaft fragil sein können. Ein einmal erreichter gesellschaftlicher Fortschritt ist nicht auf Dauer erlangt, sondern er muss immer wieder neu bekräftigt und begründet werden. Erscheinen manchen heute die freie Meinungsäußerung und ein funktionierendes Sozialsystem mit einer Renten-, Arbeitslosen-, Kranken- und Pflegeversicherung als selbstverständlich, so kann man nicht oft genug sagen, dass unser freies und soziales Zusammenleben hart erkämpft wurde. Es ist sogar vielmehr eine

Mahnung der Geschichte, wie schnell die Freiheit nach der nationalsozialistischen Machtergreifung eingeschränkt wurde und wie schnell es ging, dass Menschen aus der Mitte der Gesellschaft plötzlich nicht mehr dazu gehörten. Auch hier setzt die politische Bildung wesentlich an, indem sie eine Plattform bietet um nötige gesellschaftliche Debatten anzustoßen und den Begründungszusammenhängen unserer demokratischen Ordnung Raum zu geben.

Dabei bleiben die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses eine zentrale Richtschnur. Durch das Überwältigungsverbot ist es Lehrenden verboten, den Lernenden ihre eigene Meinung aufzuzwingen. Im Vordergrund stehen die persönliche Meinungsbildung und der Schutz der individuellen Ansicht. Mit dem Gebot der Kontroversität soll ebenfalls die freie Meinungsbildung gefördert werden. Wenn ein Thema in der politischen oder wissenschaftlichen Debatte kontrovers diskutiert wird, muss sich diese Kontroverse auch in der politischen Bildung widerspiegeln. Und auch die Schülerorientierung zielt darauf ab, Lernende zu befähigen politische Analysen zu ziehen und aktiv an politischen Prozessen teilnehmen zu können.

In diesem Sinn von politischer Bildung haben auch die vhsen als Lernorte der Erwachsenenbildung und der Weiterbildung ihren Platz. Sie erreichen eine große Zahl von Menschen mit ihrem vielfältigen Angebot und leisten so einen Beitrag zur Gestaltung unserer demokratischen Gesellschaft und zur Stärkung der Zivilgesellschaft. Volkshochschulen können nicht nur gesellschaftspolitisch wirkmächtig sein, es ist vielmehr ihre Pflicht, als Lernort einen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten. Denn auch die Arbeit der Volkshochschulen findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern sie ist eingebunden in das Funktionieren unserer Gesellschaft. Mit dem Angebot der politischen Bildung trägt sie zur demokratischen Entwicklung bei.

Nicht zuletzt erhält die politische Bildung ihren Wert in Deutschland dadurch, dass sie überparteilich und unabhängig ist. Sie soll allen Bürgerinnen und Bürgern unabhängig von ihrer Weltanschauung die Chance bieten, sich kritisch mit unserer Gesellschaft auseinander zu setzen, um sich fundiert eine eigene Meinung bilden zu können. Damit ist die politische Bildung in Deutschland ein Erfolgsmodell, zu dem auch die Volkshochschulen ihren Beitrag geleistet haben.

„Mehr Humboldt bitte!“ – Oder: Geburt und Werden der Volkshochschule aus dem Geist eines preußischen Reformers

Götz Frömming, MdL, AfD

„Auch Griechisch gelernt zu haben“, so hätte Wilhelm von Humboldt (1767–1835) über die Volkshochschule gesagt, „könnte dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“

Tatsächlich ist die Volkshochschule, obgleich Jahrzehnte nach dem Tod des preußischen Gelehrten und Staatsmannes entstanden, aus dessen Geist geboren. Der Staat müsse durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren habe, meinte 1808 König Friedrich Wilhelm III. von Preußen nach der Katastrophe des verlorenen Krieges gegen Napoleon. Der König beauftragte daher Humboldt, den gebildeten, weltgewandten Juristen, das preußische Unterrichtswesen zu reformieren. Doch der zögerte. Bildung, damit die Landeskinder wissen, wie sie als Untertanen dem Staat am besten zu dienen haben?

Zu utilitaristisch, zu englisch erschien dem preußischen Patrioten diese Vorstellung. Humboldt fiel wieder diese Idee ein, die ihm fast zwanzig Jahre zuvor gekommen war: Nicht staatliche und berufliche Nützlichkeiten sollen im Zentrum der Bildung stehen, sondern der Mensch selbst, samt seiner körperlichen und intellektuellen Kräfte. „Der wahre Zweck des Menschen“, schreibt Humboldt 1792, „ist die höchste, proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“⁴¹

Die Aufklärung spricht aus diesem Satz; der Gedanke, dass nicht der Untertan, sondern der Bürger, wo auch immer er stehe im großen Gefüge des Staates, über öffentliche Angelegenheiten Bescheid zu wissen, zu befinden habe und dass er sie deshalb verstehen, sich dafür bilden müsse.

Diese Idee ging ein in Humboldts Vorschläge zur Reform des preußischen Unterrichtswesens. In seinen Schulplänen von 1809 ist immer wieder von der „allgemeinen Menschenbildung“ die Rede, durch die „die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden sollen.“⁴² Mehr noch: Diese Idee sollte stilbildend werden in den deutschen Staaten. Sie begründete ein Ideal, das neben Schulen und Universitäten auch die Handwerker- und Arbeiterbildungsvereine im 19. Jahrhundert hochhielten, die am Abend Kurse für deutsche Geschichte, Literatur und Griechisch organisierten.

Sicher, für die sozialistisch geprägten Vereine war das Schulung für das proletarische Klassenbewusstsein. Doch den liberalen Bildungsvereinen war dergleichen fremd: Tischler, Schuster und Maschinenbauer „paukten“ dort Schlachtendaten, Stilbezeichnungen und ganze Phrasen aus Cäsars „De bello Gallico“, nicht um zu rebellieren oder sozial aufzusteigen, sondern um respektiert zu werden. Tatsächlich saß bei manchem kleinen „Herrn“ die Hand weniger locker, wenn sein Untergebener wusste, wer Albrecht Dürer war oder er einen Vers von Hölderlin aufsagen konnte. Für viele war das gar einen Schritt zur Lösung der „sozialen Frage“.

Die „Volkshochschule“, deren große Zeit 1918 begann, griff diesen Gedanken zunächst auf. Im „Volkshochschulrummel“, der bis 1923 dauerte, entstand ein pluralistisches Volkshochschulsystem, gefördert von Kirchen, Gewerkschaften und schließlich auch vom Staat, professionalisiert durch feste Gebäude und gut ausgebildete Lehrer, besucht vor allem von Angehörigen der unteren und mittleren Schichten. Nachdem sie durch Massenwahlrecht und Sozialstaat an politischer Willensbildung und gesellschaftlichem Reichtum partizipieren konnten, verlangten sie über die Volkshochschule nun auch Teilhabe an der Kultur – „Volksbildung“, so hieß es, könne die verschiedenen Glieder der Gesellschaft miteinander versöhnen. Doch in wirtschaftlichen Krisenzeiten erwies sich das als Illusion.

So machte sich schrittweise „Aufstiegsorientierung“ in den Volkshochschulen bemerkbar, wurden Forderungen laut, mehr „Pragmatismus“, mehr „Realien“ in den Kursen zu berücksichtigen. Etwa weniger deutscher Kunstgeschichte zur Erbauung zu unterrichten, sondern mehr Stenographie für die Arbeit im Büro.

„Weiterbildung Erwachsener“ war daher ab den frühen 1930er Jahren die Maxime der Volkshochschulen, für alle diejenigen, „die Volks- und Berufsschulen besucht haben.“³⁴

Auch Nationalsozialisten und Kommunisten hielten nichts von der Idee, dass Bildung einen Wert an sich darstellt. Für die einen war die Volkshochschule ein Vehikel, um die NS-Ideologie zu transportieren und später Volksgenossen für kriegswichtige Dinge zu befähigen. Für die anderen sollten dort am Abend „Werkstätige“ fehlende Schulabschlüsse nachholen.

Genauso waren im westlichen Teil Deutschlands seit der 1964 durch Georg Picht ausgerufenen „Bildungskatastrophe“ die Volkshochschulen zu staatlich geförderten Weiterbildungs- und Berufsbildungsinstituten geworden. Durch die „Bildungsexpansion“ der 1960er und 1970er Jahre absolvierten immer mehr junge Leute das Abitur, studierten an Fachhochschulen und Universitäten – heute sind es fast 40 Prozent der Angehörigen eines Geburtsjahrganges, im Vergleich zu lediglich 20 Prozent im Jahre 1960, wobei es naiv und falsch wäre anzunehmen, dass die Bevölkerung heute doppelt so gebildet wäre wie 1960.

Die Volkshochschulen sollten nach wie vor vorhandene Bildungsungleichheiten und Klassenschranken der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ beseitigen – mit Bildungsinhalten, die sich verwerten lassen, versteht sich: Statt Lehrgängen für das Latein oder Griechisch gab es daher nun immer mehr solche für Wirtschaftsenglisch und -französisch; statt Kursen, die wenig beachteten Komponisten und Malern gewidmet waren, immer mehr solche für Computerprogramme.

Es gab die „Bolognalisierung“ der Volkshochschule, lange vor dem „Bologna-Prozess“. Damit begab sich die Volkshochschule in Konkurrenz zu unzähligen privaten Instituten, die statt Bildung im humboldtschen Sinn zu vermitteln, ebenfalls auf praxisorientierte *Ausbildung* setzten und dabei mit kleineren Klassen, besser bezahlten Lehrern und größeren Lernerfolgen aufwarten können.

Es ist daher kein Wunder, dass die Volkshochschulen heute zu einem Konglomerat aus Bildungssozialämtern und Selbsthilfegruppen für verwertbares Wissen zu werden drohen: Weil dort hauptsächlich Migranten Deutsch- und Deutsche Englischkurse belegen, die sie sich anderswo nicht leisten können; weil sich dort ansonsten Fächer großer Beliebtheit erfreuen, die eher eine Sache für Medizinerzentren oder Vereine wären: zum Beispiel Gymnastik- und Fitnesskurse, Entspannungstechniken oder gesunde Ernährung.

Natürlich ist *per se* nichts gegen eine Volkshochschule zu sagen, die alle diese nützlichen Kurse zur Berufs- oder Selbstfindung anbietet: Wir brauchen auch kostengünstige Sprach- und Computerkurse an der Volkshochschule. Wir brauchen sie vor allem für die sozial Schwächeren.

Doch wenn heute, von der Schule über die berufliche Bildung bis hin zur Universität immer mehr das Ausbildungsprinzip dominiert; wenn heute immer öfter ver-

wertbares Wissen verlangt wird – wäre es dann nicht fatal, in der Volkshochschule die letzte Chance ungenutzt zu lassen, Bildung als jene zweckfreie Angelegenheit Humboldts zu betrachten? Denn wenn Bildung „frei“ ist von vordergründigen „Zwecken“, bedeutet das keineswegs, dass sie „zwecklos“ ist. Gerade die Freiheit des Denkens fördert Kreativität und die Fähigkeit zur Innovation. Das unterstreichen die noch der klassischen Bildungstheorie verpflichteten Wissenschaftler heute, das wussten Dichter und Denker wie Goethe, Karl Philipp Moritz oder Friedrich Schiller schon vor rund 200 Jahren: So spricht letzterer in seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ von der „Bestimmungslosigkeit“ von Sinnen und Verstand, die gerade dadurch neu „bestimmbar“ werden würden, da sie „offen“ seien für Neues, so dass aus einer „leeren“ eine „erfüllte Unendlichkeit“ werden könne.⁴

Mit anderen Worten: Wenn sich der Geist ausschließlich auf naheliegende Probleme fixiert, fährt er sich fest und beraubt sich fernerliegender Möglichkeiten, sie zu lösen. Dies zu verhindern, wäre heute eine lohnende Aufgabe für die Volkshochschule; und es mit Lehrangeboten in die Tat umzusetzen, die sich am humboldtschen Bildungsideal orientieren, wäre zweifelsohne ein enormer Gewinn für die Gesellschaft, kein Rückschritt, sondern ein Fortschritt heraus aus der utilitaristischen Beliebigkeit.

Nach 100 Jahren ihrer Existenz sollte sich die Volkshochschule daran erinnern, aus welchem Geist sie geboren wurde.

Anmerkungen

- 1 Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Werke I, Darmstadt 1980, S. 64.
- 2 Wilhelm von Humboldt: Litauischer Schulplan 1809. zit. in: Werke V, Darmstadt 1980, S. 188.
- 3 Josef Olbrich: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn 2001, S. 214.
- 4 Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, einundzwanzigster Brief, abgerufen am 16.07.2018: www.zeno.org/Literatur/M/Schiller,+Friedrich/Theoretische+Schriften/%C3%9Cber+die+%C3%A4sthetische+Erziehung+des+Menschen+in+einer+Reihe+von+Briefen/Einundzwanzigster+Brief.

Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Verantwortung Wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig können, dürfen und sollen Volkshochschulen sein?

Jens Brandenburg, MdB, FDP

1. Die Grundlagen der Demokratie geraten unter Druck

Das britische Volk entscheidet sich in einem Referendum für den Austritt aus der Europäischen Union. Die US-Amerikaner wählen den Medienmogul und politischen Quereinsteiger Donald Trump zu ihrem Präsidenten. Mit der AfD erobert eine offen

islamophobe, reaktionäre, rassistische Partei Landtag um Landtag bis hin zu ihrem Einzug in den Deutschen Bundestag. In Polen schickt sich die Regierung an, den Rechtsstaat sukzessive abzuschaffen. Österreich, Ungarn, Italien – wohin man schaut: der Rechtspopulismus grassiert. Eben noch als undenkbar und unumstößlich Geltendes wird abgeräumt. Kurzum: Die Grundlagen unserer Demokratie geraten zunehmend unter Druck. Illiberale Bewegungen rütteln Deutschland, Europa und die gesamte Welt auf. Neue Medienplattformen florieren als scheinbare Alternative zu angeblich gesteuerten Mainstreammedien und ihren „Fake news“. All das ist Ausdruck des wachsenden Misstrauens nicht nur gegenüber politischen Eliten, sondern gegenüber dem Bewährten, dem repräsentativen Regierungssystem, der Herrschaft von Freiheit und Recht.

Es sind nicht nur die Wahlen selbst und das Handeln der aus ihr hervorgehenden Amtsträger. Es ist auch das Miteinander, das leidet. Selbst Grundformen des respektvollen Umgangs mit Menschen anderer Lebensstile werden nicht (mehr) eingehalten. Andere Meinungen werden sprichwörtlich und wahrhaftig niedergebrüllt.

Für unsere Gesellschaft müssen diese Entwicklungen Ansporn sein, entschiedener für die lernende und streitbare Demokratie unserer liberalen Republik einzutreten. Es ist nötiger denn je, dass Menschen aufstehen und die Stimme erheben. Die Konfrontation von Menschengruppen unterschiedlicher Auffassung in durch Polizeikräfte voneinander isolierten Straßenzügen stellt noch keinen Fortschritt für das Wiedererstarken demokratischer Prinzipien dar. In der Bundesrepublik benötigen wir die Belebung einer gesunden Debattenkultur und als Grundlage hierfür politische Bildung. Die Aufrufe hierzu in Politik und Medien, in Feuilletons und in Schulklassen sind richtig und wichtig. Ein großer Teil unserer Gesellschaft wird damit jedoch nicht mehr erreicht. Es braucht – auch angesichts der sich in den sozialen Netzwerken ausbreitenden Debatten – neue Formen der Politischen Bildung.

2. Für eine Renaissance der Politischen Bildung

Menschen zur Teilnahme an bürgerschaftlichen Prozessen der Verständigung, Beratung und Veränderung zu ermächtigen, ist Zweck der formalen politischen Bildung. Im Zeichen einer sich schnell veränderten Welt, gesellschaftlicher Zersplitterung und verstärkter Zuwanderung ist die große Herausforderung, Wissen und Handwerk für eine weltoffene, inklusive Demokratie zu vermitteln.

Die Basis bildet ein solides Grundlagenwissen über die Geschichte, Werte, Institutionen und Praxis der Demokratie. Bürgerinnen und Bürger brauchen heute verstärkt Bildungsangebote, die Hintergründe und Auswirkung von Migration thematisieren und über Vorurteile, Rassismus, Rechtspopulismus und religiösen Fundamentalismus aufklären. Auch die oft zum Subjekt politischer Diskussionen herangezogenen Geflüchteten selbst benötigen Bildungsangebote, die das Verständnis unserer freiheitlichen, vielfältigen und demokratischen Republik fördern.

Niemand wird als Demokrat geboren. Demokratie ist eine Lebens- und Regierungsform, für die Kulturtechniken des Zuhörens, des sachlichen Widerspruchs und der kollektiven Entscheidungen erlernt werden müssen. Wir sollten uns wieder mehr in der Praxis üben: öffentliche Rede, Dialogfähigkeit und Anwenden von Abstim-

mungsregeln oder Entscheidungsmethoden. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten sind letztlich auch zur Wahrnehmung der eigenen Rechte und Partizipationsmöglichkeiten hilfreich. Politik als die „Kunst der Gestaltung menschlicher Gemeinschaft“ (nach Friedrich Naumann) braucht Anwendungswissen und politische Kompetenzen. Dazu gehören die Kompetenz zur Gestaltung politischer Prozesse, das Handwerk der Führung, Moderation und demokratisches Methodenwissen.

Politischer Bildung kommt im digitalen Zeitalter eine weitere Aufgabe zu: Sie muss befähigen, Quellen kritisch zu hinterfragen und Informationen einzuordnen, um nicht unreflektiert Falsches und Unwahres zu glauben und zu verbreiten. Sie muss aufklären, über die Möglichkeiten und Chancen. Das Ziel muss sein, allen Menschen echte Medienpartizipation zu ermöglichen, um die Chancen der Digitalisierung für den politischen Diskurs verantwortungsvoll nutzen zu können.

3. Volkshochschulen als moderne Zentren politischer Bildung

Eine moderne demokratische Bürgergesellschaft braucht vielfältige Orte formaler und informeller politischer Bildung. Dazu gehören Schulen und Universitäten, Stiftungen, Gedenkstätten und Museen. Als die wohl bekannteste Bildungseinrichtung des lebenslangen Lernens kann und sollte insbesondere den Volkshochschulen im Bereich der politischen Bildung eine noch größere Bedeutung als bisher zukommen.

Volkshochschulen sind ein hervorragender Ort der politischen Bildung. Sie leben – nach eigenem Anspruch – einen ganzheitlichen Bildungsbegriff, agieren weltanschaulich und parteipolitisch neutral. Sie bieten Bürgerinnen und Bürger einen Zugang zu individueller Weiterbildung ohne finanzielle Zugangsschranken. Die breit gefächerten Bildungsangebote in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden stehen allen Menschen offen. Volkshochschulen sind Weiterbildungseinrichtungen für die gesamte Bevölkerung.

Volkshochschulen tragen zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung und zum sozialen Zusammenhalt bei. Sie sollten den Anspruch haben, gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu begleiten, zu analysieren und Bürgerinnen und Bürgern die (Mit-) Gestaltung des Wandels zu ermöglichen. Sie sollten noch intensiver als bisher Schlüsselkompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die zur Mitwirkung und Mitbestimmung einer aktiven Bürgergesellschaft benötigt werden.

Dabei müssen sie sich auf die veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten und Anforderungen einstellen. Es braucht eine veränderte Kommunikation und vielfältigere (Bildungs-)Formate als bisher: Parteien müssen sich zunehmend von einer Frontalbeschallung in Hinterzimmern verabschieden und sich interaktiven und digitalen Formaten öffnen, wenn sie künftig Menschen erreichen wollen. Gleiches gilt für die politische Bildung. Um neue Zielgruppen zu erschließen, sollten auch Volkshochschulen die Türen analoger Seminarräume überwinden und ihr Angebot neuartiger Formate ausbauen. Mit Onlinemodulen, die flexibel per Smartphone aus der Straßenbahn heraus belegt werden können, ließen sich Teilnahmhürden senken und mehr Menschen erreichen. Dabei ersetzt die Digitalisierung nicht den persönlichen Kontakt zwischen Dozent/in und Teilnehmer/innen. Sie kann aber eine sinnvolle Ergänzung von Präsenzveranstaltungen sein und politische Bildung auch in kleinen

Happen für einen größeren Kreis interessierter Menschen zugänglich machen. Diese Chance sollten wir nicht verspielen.

Volkshochschulen können Politik erlebbarer machen als bisher. Sie können eine noch wichtigere Plattform für Diskussion und Debatte sein. Sie können moderne Zentren der politischen (Weiter-)Bildung werden. Ihre bisherige Stärke, politische Bildungsangebote für breite Teile der Bevölkerung verfügbar zu machen, wird auch in Zukunft gefragt sein.

Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung

Wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig können, dürfen und sollen Volkshochschulen sein?

Birke Bull-Bischoff, MdB, DIE LINKE

Dass (politische) Bildung ein sehr wirksames Instrument gesellschaftlicher Veränderung ist, dürfte unbestritten sein. Vielmehr noch ist politische Bildung für eine demokratische Gesellschaft unbedingt notwendig, ist doch die Demokratie, wie Oskar Negt es formulierte, „die einzige Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss“ (Negt 2013, S. 59). In diesem Sinne ist politische Bildung immer als Demokratiebildung zu verstehen. Sie muss ein entsprechendes inhaltliches Wissen vermitteln, die Lernenden in die Lage versetzen, mit einem kritischen Blick gesellschaftliche Entwicklungen analysieren zu können und sich darüber in Auseinandersetzungen zu geben und schlussendlich sich über bestimmte Sachverhalte ein Urteil bilden zu können (vgl. Kenner 2018, S. 245 f.).

Gegenwärtig erleben wir eine Situation, in der demokratische Errungenschaften zur Disposition gestellt werden. Weltweit, auch in der Bundesrepublik, ist ein autoritärer Populismus bis weit in die Mitte der Gesellschaft anschlussfähig geworden. In einzelnen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union werden wichtige Säulen der demokratischen Verfasstheit dieser Staaten ausgehöhlt und damit unwirksam gemacht. Beispielhaft seien hier nur die Situation der Presse in Ungarn und die Situation des Rechtsstaates in Polen nach der Justizreform genannt. Die Spaltung der Gesellschaft schreitet immer weiter voran, was auch zu einem Erstarken antidemokratischer Parteien führt. Diese antidemokratischen Parteien verstärken wiederum die Tendenz zur Polarisierung der Gesellschaft, indem sie gesellschaftliche Gruppen konstruieren, die sich vertikal („die Politiker“ vs. „das Volk“) und horizontal („die Anderen“ vs. „wir“) gegenüberstehen. Unter dem Deckmantel eine vermeintliche Mehrheit (wir, das Volk) zu vertreten, steckt eine anti-egalitäre Ideologie hinter diesem Agieren. Darüber hinaus haben wir es weltweit mit einer breit aufgestellten Gegenaufklärung zu tun, die „alternative Fakten“ über das Wissen stellt.

Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Spektrum der Herausforderungen, denen sich die Volkshochschulen stellen müssen. Sie müssen dies auch und vor allem, weil es einen Kernbereich ihrer eigenen Existenz betrifft. Denn ebenso wie die politische Bildung nicht ohne Demokratie gedacht werden kann, kann es die Volkshochschule auch nicht. Sie ist ein Kind der demokratischen, emanzipatorischen Bestrebungen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Allein schon aus diesem Grund müssen Volkshochschulen aktiv werden, um antidemokratischen Tendenzen entgegenzuwirken. Volkshochschulen sind der erste Ansprechpartner, wenn es um die politische Erwachsenenbildung geht. Nicht ohne Grund bezeichnete Klaus Ahlheim die Volkshochschulen als „Markenzeichen politischer Erwachsenenbildung“ (Ahlheim 2017, S. 10). Insofern sind die Volkshochschulen auch direkter als andere Institution mit den oben aufgezeigten gesellschaftlichen Entwicklungen konfrontiert, tragen aber auch eine entsprechende Verantwortung.

Anhand der vier weiter oben skizzierten Kompetenzen, nämlich Fachwissen, Analysekompetenz, Konfliktfähigkeit und Urteilskompetenz, möchte ich versuchen aufzuzeigen, wie wirkmächtig Volkshochschulen sein können, indem sie nämlich in der Lage sind, speziell diese Kompetenzen zu stärken und so einen Beitrag zur Demokratiebildung zu leisten.

An erster Stelle steht die Wissensvermittlung. Sie ist die Grundlage, um alternativen Fakten entgegentreten zu können und notwendig, um gute Argumente in entsprechenden Auseinandersetzungen zu haben. Darüber hinaus zeigt sich, dass ein guter politischer Wissensbestand zu demokratischeren Einstellungen führt (vgl. Achour 2018, S. 41). Das heißt, dass schon allein über die reine Vermittlung politischen Wissens, die Volkshochschulen eine entsprechende Wirkungsmacht entfalten können. Wer weiß, welche Institutionen in einer Demokratie welche Funktionen haben, dem ist es dann auch möglich, bestimmte Dinge zu hinterfragen. So ist beispielsweise das Wissen über Funktion und Arbeitsweise einer freien Presse in der Demokratie notwendig, um die Floskel „Lügenpresse“ schnell als das zu entlarven, was sie ist: eine antidemokratische Wortschöpfung ohne inhaltliche Substanz.

Allein das Wissen reicht hier aber oftmals nicht. Es bedarf einer kritischen Einordnung und Auseinandersetzung. Das bedeutet unter Umständen auch, über den eigenen Tellerrand zu schauen und eine interdisziplinäre Sicht auf die Dinge einzunehmen. Hierzu bieten die Volkshochschulen mit ihrer Vielzahl von Kursen und Angeboten unterschiedlichster Bereiche, vielleicht besser noch als andere Bildungsinstitutionen, die besten Voraussetzungen.

Auch die Frage, wie mit Konflikten umgegangen werden kann, die aus unterschiedlichen Sichtweisen auf bestimmte Probleme entstehen, ist schon lange Bestandteil des Bildungsprogramms vieler Volkshochschulen. Darauf aufbauend werden die sich Bildenden in die Lage versetzt, zu gesellschaftlichen Entwicklungen Stellung zu nehmen, Probleme zu lösen, Änderungsvorschläge zu unterbreiten, sich in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen. Das ist Demokratiebildung im besten Sinne.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch nicht die Frage, ob eine solche prodemokratische Positionierung zulässig ist, ob die Volkshochschulen entsprechend gesellschaftspolitisch wirkmächtig sein dürfen oder ob man hier unter Umständen mit

Grundsätzen der politischen Bildung in Konflikt gerät. Wenn politische Bildung Demokratiebildung ist, dann heißt das auch, sich in diesem Sinne gesellschaftspolitisch zu positionieren und zu engagieren, für die Demokratie und ihre Institutionen, gegen eine gesellschaftliche Spaltung und aufklärerisch gegen das Verbreiten „alternativer Fakten“. Die Volkshochschulen taten dies bisher und werden es weiterhin tun, davon bin ich überzeugt.

Die Volkshochschulen können, dürfen und sollen gesellschaftliche Wirkungsmacht entfalten. Ein Zuviel an Engagement für die Demokratie kann es nicht geben.

Literatur

- Achour, Sabine (2018): Die „gespaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. In: Politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte 13 – 14/2018. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. S. 40 – 46.
- Ahlheim, Klaus (2017): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. In: Klemm, Ulrich (Hg.): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart. Hannover. S. 10 – 29.
- Kenner, Steve (2018): Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der Demokratiebildung?. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/Main. S. 244 – 254.
- Negt, Oskar (2013): Politische Bildung und Demokratie. In: Jürgens, Eiko/Miller, Susanne (Hg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim und Basel. S. 59 – 69.

Politische Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung

Wie gesellschaftspolitisch wirkmächtig können, dürfen und sollen Volkshochschulen sein?

Beate Walter-Rosenheimer, MdB, Bündnis 90/DIE GRÜNEN

Ich muss gestehen, es ist schon eine Weile her, dass ich mich mit dem Programm meiner Volkshochschule befasst habe. Um einen Sprachkurs ging es damals, Italienisch wollte ich lernen – und ich fand einen passenden Kurs.

Wie mir wird es vielen Menschen gehen; sie haben irgendwann in ihrem Leben – sei es für sich, sei es für andere – einen Tanzkurs, Sprachkurs, Töpferkurs oder ähnliches gesucht und dieser konnte meist auch gebucht und besucht werden.

Das verbinden wir mit Volkshochschulen, ein entsprechendes Angebot erwarten wir von ihnen. Doch sehen wir sie als Instrument politischer Bildung, gar gesellschaftlicher Veränderung?

Die ursprüngliche Idee von Erwachsenenbildung und Volkshochschule war eine emanzipatorische und damit eine politische; das war so bei ihrer Entstehung Ende des 19. Jahrhunderts, ganz besonders in der Weimarer Republik, in der die Volks-

hochschulen sogar Verfassungsrang erhielten, und sollte nach der Instrumentalisierung und Gleichschaltung in Nazi-Deutschland fortgesetzt werden. Die alliierten Siegermächte wollten die Strukturen der Volkshochschulen zur Re-Demokratisierung nutzen, manchmal mit Erfolg, manchmal stießen sie auf erfolgreichen Widerstand bei den Verantwortlichen, die der Auffassung waren, dass Politik in den Volkshochschulen nichts zu suchen habe.

Das scheint mir bis heute ein Spannungsfeld zu sein.

2011 haben sich die Volkshochschulen programmatisch festgelegt und auf zehn Seiten Kurzversion ihr Selbstverständnis formuliert. Auf die politische Bildung – fasst man Politik, Gesellschaft, Umwelt darunter – entfallen bundesweit 7,8 % des Kursvolumens, der inhaltliche Abschnitt zur politischen Bildung nimmt einen vergleichbar kleinen Raum in der Beschreibung der Aufgabenpalette ein.

Ich freue mich immer über „Diskussionsforen, Geschichts- und Zukunftswerkstätten oder auch Dialogveranstaltungen mit politischen Entscheidungsträgern“, auch von Volkshochschulen und „die Stärkung politischer Urteilskraft und Handlungskompetenzen“ sowie „das bürgerschaftliche Engagement“ liegen mir, liegen uns Grünen am Herzen. Mir fallen aber nicht in erster Linie die Volkshochschulen ein, wenn ich an diese Begriffe denke. Viel eher denke ich an die Landeszentralen und die Bundeszentrale für Politische Bildung, die Stiftungen der politischen Parteien, die Parteien selbst und natürlich die Schulen und Hochschulen. Ihren Schwerpunkt sehe ich bei den Volkshochschulen daher nicht in der politischen Bildung im Wortsinn.

Ganz anders liegt der Fall, wenn politische Bildung weiter gefasst wird im Sinne von gesellschaftlicher Bildung und dabei Qualifikation als politisches Engagement hinzugezählt wird. Volkshochschulen verwenden über 2 % ihrer Angebote auf die Nachholung von schulischen Abschlüssen und spielen daher eine wichtige Rolle bei der Integration in Ausbildung und Arbeit für Menschen, die im Inland oder nach Zuzug aus dem Ausland ohne notwendigen Abschluss waren.

Kommen dann noch die Sprachkurse hinzu, dann zeigt sich ein echtes „asset“ der Volkshochschulen mit mehr als einem Viertel ihres Angebotspektrums. Das nutzen nicht nur Menschen wie ich, die eine Sprache aus Spaß an der besseren Kommunikation in einem Nachbarland lernen wollen. Viele nutzen die Angebote aus beruflichen Gründen, um sich etwa auf Englisch oder Spanisch besser mit Kooperationspartnern verständigen zu können. Andere greifen auf Angebote mit Deutsch als Fremdsprache zurück, um im Zufluchts- oder Einreiseland sprachmächtig zu sein. Hier sehe ich gerade in der Möglichkeit von Abendkursen eine hilfreiche Ergänzung zu Angeboten bei Bildungsträgern und Schulen, da sie auch Berufstätigen die Chance bieten, ihre Sprachkenntnisse mit systematischer Anleitung zu verbessern.

Die wohl wichtigste gesellschaftliche und damit auch gesellschaftspolitische Funktion haben Volkshochschulen meines Erachtens als soziale Institution. Egal ob in der Stadt oder in ländlichen Regionen, die Volkshochschulen sind mit rund 900 Einrichtungen überall vor Ort. Sie bieten einen Treffpunkt, wo Kinos rar und Cafés teuer sind; sie sind aber auch da für diejenigen, die sich zwar alles leisten können, aber nicht nur gern ins Konzert oder in eine Ausstellung gehen, sondern Betätigung in der Gesellschaft suchen. Das hat alles seine Berechtigung. Es wird in den Volks-

hochschulen aber noch bereichert mit Angeboten der gemeinsamen Betätigung, sei es sportlich oder beim künstlerischen Gestalten, bei längerfristigen Kursen oder einzelnen Vorträgen, je nach Nachfrage, denn die bestimmt hier das Angebot.

Ich wage also nicht die These, dass es Volkshochschulen nicht braucht, ganz im Gegenteil. Ich wage aber die These, dass sie sich von ihren historischen Wurzeln abnabeln dürfen, die die politische Bildung im Zentrum hatten. Hier ist die Zeit vorangeschritten; es gibt Konkurrenz, die in über 100 Jahren groß geworden ist und über das Angebot und die Möglichkeiten der Volkshochschulen weit hinaus ragt, sei es durch allgemeine Schulpflicht, Schaffung neuer Institutionen oder durch weitere Gründe.

Gern dürfen sie trotzig ihren Namen beibehalten, auch wenn sie nicht entfernt Hochschulen im Wortsinn sind und wir mit dem Ausdruck „Volk“ nach Gründung der Volkshochschulen sehr schmerzliche Erfahrungen gemacht haben und derzeit wieder machen. Der Name ist halt etabliert und hat seine Tradition.

Aber ich wünsche ihnen, dass sie mutig und selbstbewusst ihre Ziele und ihre Rhetorik überdenken und auf deren Zeitgemäßheit überprüfen. Damit meine ich das Festhalten an Zielen, die einst die Gründung von Volkshochschulen veranlasst haben, mithin die politische Bildung von breiten Bevölkerungskreisen. Denn ich frage mich, ob viele die Einschätzung und Selbstwahrnehmung teilen, die der Verband der Volkshochschulen noch vor wenigen Jahren formuliert hat: „Das Selbstverständnis der Volkshochschulen als Ort der Demokratie manifestiert sich darin, dass sie mit ihren offenen Bildungsangeboten und beteiligungsorientierten Methoden öffentlichen Raum für Auseinandersetzung und Verständigung schaffen [...] Deshalb gehören Aktivitäts- und Angebotsformen wie Diskussionsforen, Geschichts- und Zukunftswerkstätten, aber auch die kritische Auseinandersetzung mit Fragen der Stadtplanung oder mit aktuellen kommunalpolitischen Problemfeldern zum genuinen Arbeitsgebiet der politischen Bildung in den Volkshochschulen. Damit ermöglichen sie auch einen Dialog der Bevölkerung mit politischen Entscheidungsträgern und wirken der wachsenden Politik- und Beteiligungsmüdigkeit entgegen“ (DVV 2011, S. 38).

Wenn sie dann ihre Standortbestimmung historisch entkoppeln, wenn sie ihre Geschichte in Ehren halten und die Gegenwart der Nachfrage entsprechend neu bestimmen, dann sehe ich sie richtig positioniert. Dann sind sie gesellschaftlich und sozial wirkmächtig, müssen sich nicht verkrampfen an einem politischen Anspruch, der schwer umsetzbar ist, und haben damit eine ungemein wichtige Funktion, in der sie konkurrenzlos sind.

Kulturelle Bildung in den Volkshochschulen als Herausforderung und Chance für eine weltoffene Bürgergesellschaft

Hans-Hermann Groppe

Zusammenfassung

Der Artikel fragt danach, inwieweit die Kulturelle Bildung an den Volkshochschulen einen Beitrag zu einer weltoffenen Bürgergesellschaft leisten kann. Dabei werden institutionelle Aspekte angesprochen wie das Angebotsspektrum, der Stellenwert von Kooperationen und die Positionierung der kulturellen Bildung in der Migrationsgesellschaft und in einer immer stärker digitalisierten Welt. Zudem werden Erwartungen, Bedürfnisse und Nachfrageverhalten von Teilnehmenden beleuchtet, um abschließend auf das Verhältnis von kultureller Bildung zur politischen Bildung einzugehen.

1. Zur Genese des Programmbereichs kulturelle Bildung

Die kulturelle Bildung war immer schon dabei, von Anfang an. Seit Gründung der deutschen Volkshochschulen, meist im Jahr 1919, gibt es Angebote zu Kunst und Kultur. Im ersten Programm der im März 1919 gegründeten Hamburger Volkshochschule findet sich beispielsweise bei den „Arbeitsgemeinschaften“ der Kurs „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ (geleitet von Professor Max Sauerlandt, dem damaligen Direktor des Museums für Kunst und Gewerbe). Diese Angebote wurden allerdings nicht als Kulturelle Bildung bezeichnet, der Begriff kulturelle Bildung entstand in den 1970er Jahren.

„Demokratie braucht Bildung“: Im Gründungsgedanken der Volkshochschulen 1918/19, hauptsächlich gespeist aus den emanzipatorischen Ideen der Arbeiterbildungs- und Frauenbildungsvereinen und der skandinavischen und besonders der dänischen Volksbildungs- und Heimvolkshochschulbewegung, wurden Kunst und Kultur immer mitgedacht. Sie waren selbstverständlicher Teil von Bildung, von „Volksbildung“, die als Schlüssel zur Demokratisierung gesehen wurden. Zu diesem Gründungsimpuls gehörte auch die Öffnung bürgerlicher Kulturinstitutionen. Zugleich war damit auch eine Anpassung der Arbeiterklasse an den bürgerlichen Wertekanon

und an die Hochkultur intendiert. Nach der Vereinnahmung der Volkshochschulen für völkische Zielsetzungen in der Zeit des Nationalsozialismus wird in der Nachkriegszeit und besonders seit den 1970er Jahren an die emanzipatorischen Vorstellungen der Gründungszeit angeknüpft. Die Formel und Forderung „Kultur für alle“ von Hilmar Hoffmann aus den späten 1970er Jahren des 20. Jahrhunderts greift die Gründungsideen wieder auf und formuliert erneut den Anspruch auf Teilhabe möglichst aller Bürgerinnen und Bürger an Kunst und Kultur, den Zugang zu kulturellen Institutionen sowie die Möglichkeit zu künstlerischer Eigenproduktion. Auch unter veränderten gegenwärtigen Bedingungen hat diese Maxime nach wie vor Gültigkeit.

Die folgenden Überlegungen skizzieren, ausgehend vom Status Quo der kulturellen Bildung in den Volkshochschulen und den Erfahrungen jahrelanger Arbeit im Bereich der Kulturellen Bildung in der Hamburger Volkshochschule, aktuelle Entwicklungen und Perspektiven. Es werden damit auch Fragen zur Zukunftsfähigkeit des Programmbereichs Kultur in den Volkshochschulen gestellt. Im Rahmen dieses Artikels werden dabei viele Themenfelder nur angerissen oder gestreift.

2. Kontinuität und Wandel – Teilnehmende und Angebotsformate

Nahezu 900.000 Teilnehmende verzeichnet die vhs-Statistik 2016 in annähernd 100.000 Kursen, kulturellen Veranstaltungen und Ausstellungen des Bereichs „Kultur – Gestalten“ in den über 900 deutschen Volkshochschulen. Der Anteil der kulturellen Bildung am Gesamtangebot der Volkshochschulen ist in den Bundesländern und einzelnen Volkshochschulen unterschiedlich, oft abhängig von Landesgesetzgebungen oder auch von kommunalen oder lokalen Gegebenheiten, von Nachfrage und Image vor Ort. Dieser Anteil kann 10 % bis über 20 % betragen. Im Bundesdurchschnitt beträgt er 15 %, ebenso wie der Anteil der Belegungen. 80 % der Teilnehmenden sind Teilnehmerinnen. Diese Zahl ist seit vielen Jahren recht konstant. Die in der Statistik des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) gesammelten vhs-Jahresdaten zeigen, dass der Anteil der kulturellen Bildung ein stabiler ist, allerdings in den letzten Jahren auch nicht gewachsen ist.

Waren noch bis in die 1970er Jahre des 20. Jahrhunderts die Kurse des „systematisch-rezeptiven Portals“ (vgl. u. a. Giesecke/Krueger 2017; Fleige 2017) in der Mehrzahl, machen heute in den meisten Volkshochschulen die Kurse des „selbsttätig-kreativen Portals“ (die „Kreativkurse“) den Hauptbestandteil des Programms aus. Darin spiegelt sich auch die Veränderung in den Erwartungen der Teilnehmenden wieder. Neben der Wissensvermittlung sind Produkt-, Prozess- und Erlebnisorientierung wichtiger geworden.

Geschätzte Charakteristika des vhs-Kulturprogramms sind Zuverlässigkeit und Kontinuität. Gut nachgefragte Kurse werden wieder angeboten, es gibt Fortsetzungskurse und Spezialisierungen. Zugleich werden in der Programmplanung beständig neue Angebote in das Programm aufgenommen. Die vhs reagiert auf Trends, Bedarfe und auch auf Wünsche von Teilnehmenden. Im Weiterbildungsverhalten der Teilnehmenden ist seit vielen Jahren der Trend zu kurzen und kompakten Angebotsformen und -zeiten zu beobachten. Wochenendangebote und Crashkurse gibt es in

vielen Schattierungen. Volkshochschulen experimentieren seit vielen Jahren mit ungewöhnlichen Orten, Räumen und Zeiten, dazu zählen kompakte Angebote wie Theater- oder Tanzprojekte, Ferienakademien oder Sommerateliers. Damit schafft die kulturelle Bildung oft spezielle, geeignete und attraktive Freiräume zum Experiment und Probehandeln.

3. Raus aus der vhs – Kooperationen und Netzwerke

Erfolgreiche und innovative Arbeit kann in hohem Maße davon abhängen, kulturelle Institutionen und Akteure als Partner zu gewinnen, sich im kulturellen Umfeld zu vernetzen. Diese Kooperationen können sich auf Theater, Museen, Bibliotheken, Stadtteilzentren, Kunst- oder Musikschulen, aber auch auf private Anbieter beziehen, die gute Räume zur Verfügung stellen, z. B. Werkstätten/Ateliers oder Räume für Tanz oder Theater. Schon aus diesem Grund sind Kooperationen oft eine Notwendigkeit. Moderne, flexible, zum Lernen und Agieren animierende Räume oder gut geeignete Fachräume für kulturelle Kurse/Aktionen, wie beispielsweise zum Theater spielen, sind in den meisten Volkshochschulen oft nur bedingt vorhanden, ein großes Defizit. (Vgl. Stang 2018)

Kooperationen sind nicht nur zur Gewinnung guter Räume und Lernumgebungen notwendig. Sie bedeuten Programmweiterungen und -entwicklungen und bereichern die Programmvielfalt. Durch gemeinsame Werbemaßnahmen können neue Zielgruppen angesprochen werden. Und mit den Partnern können neue Kursleitende gewonnen werden. Kooperationen bedeuten meist Imagegewinn und gesteigerte Wahrnehmung im kulturellen kommunalen Umfeld und stärkere Sichtbarkeit und Präsenz. Beispiel: Die Hamburger Volkshochschule kooperiert seit mehr als 25 Jahren erfolgreich mit dem Thalia Treffpunkt, der theaterpädagogischen Abteilung des Thalia Theaters. Es werden gemeinsam rezeptive Kurse mit besonderen Einblicken in das Theater angeboten, Ausstattungskurse in den Werkstätten und längere Theaterprojekte. Die Nachfrage ist gut, die Ergebnisse beeindruckend, die Werkschauen der Projekte werden im Theater aufgeführt.

Ohne Kooperationen sind viele Ziele des Leitziels „Kultur für alle“, besonders in der Ansprache bisher nicht erreichter Milieus nicht umzusetzen. Das gilt für Ansprache migrantischer Milieus und Zielgruppen ebenso wie im sozialräumlichen Feld. Ohne Kooperationen mit Akteuren vor Ort sind sog. bildungsferne Zielgruppen nicht zu erreichen.

Ganz neue und sich entwickelnde Felder von Kooperation und Kollaboration eröffnen sich durch digitale Zusammenarbeit (E-Collaboration). Die bedeutet eine immense Erweiterung des Netzwerkgedankens bzw. des Netzwerks. (Dies wurde u. a. im vhs-Mooc zum Stricken erprobt, vhsstrickmooc.wordpress.com)

Weitet man den Blick auf gesellschaftliche und auch kulturpolitische Zusammenhänge und Perspektiven, spielen Kooperationen im Sinne des Austausches und Teilens kooperativer Fertigkeiten einer Sharing Community oder Sharing Economy in offenen Werkstätten wie Co-Working Spaces, Maker Spaces oder FabLabs, beson-

ders für jüngere Menschen, eine immer größere Rolle. Der Programmbereich Kultur sollte sich an der Entwicklung dieser „Co-Kreativität“ aktiv beteiligen.

4. Die Teilnehmenden als Kuratoren ihres Lebens: Selbstoptimierung zwischen Befreiung und Instrumentalisierung?

Zurzeit geht es der kulturellen Bildung im bildungspolitischen Feld recht gut. Die jahrelangen Legitimations- und Rechtfertigungsdebatten, warum die kulturelle Bildung selbstverständlicher Teil des lebenslangen Lernens und der öffentlichen Weiterbildung und daher förderwürdig sei, scheinen passé zu sein. Jahrelang haben die Programmverantwortlichen der Kulturellen Bildung argumentiert, dass kulturelle Bildung viel mehr ist als Freizeit und Hobby. Dass sie gut sei, um individuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln, die im Alltag und besonders in beruflichen Zusammenhängen nützlich sind. Dass gerade in Kreativangeboten Schlüsselqualifikationen und Soft skills wie Kreativität, Flexibilität, Teamfähigkeit, Frustrationstoleranz, Wahrnehmungssensibilisierung etc. erlernt und auf spielerische und spezifisch künstlerisch-kulturelle Weise eine große Wirkung erzielen können. Diese Argumente scheinen angekommen zu sein, kulturelle Bildung scheint auf eine breite Akzeptanz bei Bildungspolitikern und Entscheidern zu treffen. Sicherlich auch deshalb, weil sich die Wirtschaft schon lange und selbstverständlich kultureller/spielerischer Methoden zur firmeninternen Weiterbildung bedient. Nicht zuletzt haben die Ergebnisse der Enquete Kommission Kultur in Deutschland (Deutscher Bundestag 2007) geholfen, dieses Verständnis zu untermauern. „Kulturelle Bildung ist eine der besten Investitionen in die Zukunft unseres Landes“ heißt es im Schlussbericht der Enquete-Kommission. Und die Kommission empfiehlt Bund, Ländern und Kommunen „kulturelle Erwachsenenbildung sicherzustellen und zu unterbreiten sowie Weiterbildung nicht auf einen verengten Begriff beruflicher Weiterbildung zu reduzieren.“ (Deutscher Bundestag 2007:405)

Ist das nun eine Erfolgsgeschichte? Oder bedeutet diese Akzeptanz eine Instrumentalisierung der kulturellen Bildung für wirtschaftliche Leistungs- und Verwertungsansprüche? Oder pointiert formuliert: Sind Persönlichkeitsentwicklung und Selbstoptimierung in der kulturellen Bildung eher eine Befreiung oder eine versteckte Zurichtung? „Selbstoptimierung“ bedeutet hier, über die Entfaltung kreativer und reflexiver Fähigkeiten eine bessere Leistungsfähigkeit für andere Bereiche zu entwickeln.“ (Robak 2017, S. 304) Es ist ein ambivalenter Prozess. Viele Teilnehmende suchen in der kulturellen Bildung einen Ausgleich zum Berufsstress und hektischen Alltag, wünschen sich Entschleunigung und Leichtigkeit, Entspannung und Spaß, möchten sich bewertungsfrei kreativ ausprobieren und erleben können. Sie suchen die vielbeschworene Work-Life-Balance, treffender vielleicht als Suche nach der inneren Balance zu beschreiben. Spricht man mit Teilnehmenden beispielsweise in Bildhauerkursen, beim Ausdrucksmalen, in Fotokursen oder beim Kreativen Schreiben, erfährt man, dass diese Bedürfnisse nach einem Ausgleich besonders in den „Kreativkursen“ sehr häufig erfüllt werden. (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 51) Das Entscheidende dabei ist, dass die Teilnehmenden in freier Wahl selbst entscheiden, in welche

Angebote sie gehen, was ihnen gut tun könnte, sei es für den Beruf oder im Alltag, zum Durchatmen oder Auftanken, zum Ausprobieren und Entdecken neuer individueller Fähigkeiten und Potenziale.

Viele Teilnehmende suchen auch einen kleinen Kick – das etwas Besondere, aber auch nicht zu Exotische, im Gewand der „seriösen“ Kulturangebote der vhs. In Anlehnung an die Thesen des Soziologen Andreas Reckwitz in seiner Untersuchung „Die Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz 2017) könnte man auch sagen, dass viele Menschen im Bestreben nach Individualität und dem Wunsch, „Kurator des Lebens“ zu sein (Reckwitz 2017, S. 295 ff.), in den Angeboten der Kulturellen Bildung finden, was sie suchen: etwas für sie Neues und Besonderes zu entdecken. Sie möchten neue Erfahrungen machen, die gut ins Selbstbild passen, sie möchten ihr kulturelles Bildungsprofil, einen kreativen Lebensstil pflegen – das kann dann mit Hilfe der Sozialen Medien auch bestens kommuniziert werden und befriedigt zudem Selbstdarstellungswünsche. Sie möchten ein selbstgefertigtes „Kunstprodukt“ herstellen, das ihren Bedürfnissen nach individuellem Ausdruck entspricht. Auch hier wieder, ein ambivalenter Prozess: Denn dieser Wunsch nach Individualität und Besonderheit ist ein Megatrend und durchaus nicht einzigartig. Richtet man den Blick auf diese vhs-Besucher aus der Mittelstandsgesellschaft, meist Akademiker, ist die vhs eine sehr bürgerliche Veranstaltung. Aber: wie stabil ist diese „neue Mittelklasse“? Was bedeutet es für die kulturelle Bildung, wenn sich die Erwartungen an den Lebensstil und deren kulturellen Vorlieben ändern? Oder die finanzielle Situation dieser Gruppe schwieriger wird? Und unterstützt die vhs damit die ausufernden Individualisierungsbestrebungen in der Gesellschaft?

5. Kultur für alle? Kultur mit allen? Die kulturelle Bildung im Kontext der Migrationsgesellschaft

Wir leben in einer Migrationsgesellschaft. Nahezu 25 % der Bevölkerung in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. In vielen Städten machen Zugewanderte einen Großteil der Bevölkerung aus. Aber immer noch finden nur wenige Zugewanderte den Weg in die „offenen“ Angebote der Volkshochschulen, auch nicht zur kulturellen Bildung. Die vhs ist nach wie vor oft fremd, eine staatliche Institution, in der in erster Linie die deutsche Sprache erlernt wird. Seit Jahren gibt es viele Bemühungen und Initiativen, dies zu ändern, gerade für niedrighschwellige Kulturangebote Interesse zu wecken, in denen die perfekte Beherrschung der deutschen Sprache nicht wesentlich ist. In der Hamburger Volkshochschule gibt es Kooperationen des Bereichs „Deutsch als Fremdsprache“ mit dem Museum der Arbeit, dem Altonaer Museum und dem Thalia Theater. Es gibt erfolgreiche Projekte wie z. B. das Programm „Kunst und Kultur“ in der vhs Karlsruhe, zusammen mit vielen kulturellen Institutionen der Stadt, oder das Programm „Migranten machen vhs“ der vhs Stuttgart. Aber es bleibt eher bei vereinzelt Bemühungen, eine substantielle Veränderung ist noch nicht erreicht. Ein Grund für diese Distanz, das sagen auch die Befunde der Forschung im Bereich des Audience Development, ist es, dass die Lebenswirklichkeit der migrantischen Milieus sich nicht in den Programmen der etablierten Kultureinrich-

tungen widerspiegelt. Ein weiterer Grund ist, dass eine institutionelle Öffnung der Institution Volkshochschule Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit in der Migrationsgesellschaft, sich noch sehr in den Anfängen befindet (vgl. Heinemann/Stoffels/Wachter 2018). Oft behindert das Regelwerk der vhs-bürokratische Anmeldewege, nur deutschsprachige Ausschreibungen und Wegbeschreibungen, zu hohe Entgelte, Formalia wie Anwesenheitslisten eine einladende Öffnung.

Und: Integrationsarbeit ist aufwändig, wenig lukrativ, Einnahmesolls müssen erbracht werden. Man braucht neben finanziellen Ressourcen Zeit, Geduld, Leidenschaft und Key worker; Brückenbauer, um Interessenten in Communities, Vereinen etc. anzusprechen und gemeinsam mit ihnen Themen aufzugreifen und zu planen, nicht nur für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund, sondern auch mit ihnen.

Auch der Anteil der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit migrantischem Hintergrund ist in den Volkshochschulen (noch) gering. Kurz gesagt: Es fehlt an Vielfalt.

Mehr Diversität gibt es inzwischen bei den Kursleitenden, die mit spezifischen kulturellen und künstlerischen Kompetenzen die Programmvietalt bereichern. So leistet die kulturelle Bildung der Volkshochschulen einen Beitrag zur „Kultur für alle“ im Sinne der Migrationsgesellschaft, aber einen noch recht kleinen. Institutionelle Öffnung, mehr Diversität bei den Mitarbeitenden und Kursleitenden und damit auch in den Programmen sind Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben, in die viel Energie und Arbeit investiert werden muss.

6. Kulturelle Bildung zwischen der Digitalisierung und der Renaissance des Handwerklichen

Seit einiger Zeit ist die Digitalisierung auch in der kulturellen Bildung angekommen. Bedeutung und auch Herausforderung der Digitalisierung sind bekannt und hinlänglich beschrieben. Vielerorts ist Digitales Bestandteil kultureller Bildung: Virtuelle Museumsbesuche, Online Schreibkurse, Homerecording, Bloggen und das Produzieren von Video-Tutorials, es gibt Webinare, Moocs zu kulturellen Themen, Blended Learning wie auch reine Online Formate. Mit der vhs.cloud hat der Deutsche Volkshochschulverband seit Frühjahr 2018 eine bundesweite Plattform eingerichtet. Sie soll zum einen die interne Kommunikation und Vernetzung zwischen den Volkshochschulen, den vhs-Bundesarbeitskreisen wie den vhs-Gremien insgesamt verbessern, zum anderen aber vor allem als Lernplattform Teilnehmenden den Weg in das Online-Lernen ermöglichen. Und es sollen natürlich auch Jüngere, Digital Natives, angesprochen werden.

Viele der genannten digitalen Angebote sind neu für die Volkshochschulen, aber in der digitalen Szene mit ihren rasanten Entwicklungen und Neurungen eher alte Hüte. Schaut man etwas weiter in die Zukunft mit all den Roboting Szenarien und teilweise „abgedrehten“ Kunst-Projekten, stellen sich ganz andere Fragen zum Verhältnis von Digitalität zu Kunst und kultureller Bildung. Können künstliche Intelligenzen bzw. humanoide Roboter ein ästhetisches Bewusstsein entwickeln? ... Können sie auch pädagogische Kompetenzen aufbauen?“ (Köck/Sucker 2018, S. 82) Im

digitalen Experimentierfeld entstehen viele neue, offene Initiativen und Arbeitsformen, die sich außerhalb der etablierten Einrichtungen entwickeln und neue Formen von Partizipation bedeuten können. „Es geht darum, dass Kulturinstitutionen und Zivilgesellschaft auf der Basis offener Daten zusammenarbeiten und sich so Kultur neu und partizipativ erschließen.“ (Köck/Sucker 2018, S. 83) Ohne den Entwicklungen nur blind hinterher zu hecheln, stellt sich für die Volkshochschulen die Frage: Welchen Part kann sie in diesem digitalen Konzert einnehmen? Sie sollte diese Entwicklungen nicht nur aufmerksam und durchaus kritisch verfolgen, sondern sich auch einmischen, dabei sein, offen und innovationsfreudig.

Gleichzeitig zur Digitalisierung sind Angebote im „analogen“ Kreativbereich, im Do-it-yourself Bereich, nach wie vor Trend und gefragt wie kaum zuvor. Der bereits beschriebene Wunsch vieler Besucher nach Kreativität, Originalität, nach einem haptischen Erlebnis und nach dem Herstellen eines eigenen „Kunstwerks“ drückt sich in großer Nachfrage aus, im Malen und Zeichnen, im Textilbereich, beim Goldschmieden oder Tischlern. Fast verschwundene Themen und Techniken wie keramisches Arbeiten oder der Siebdruck kehren zurück und werden durch Neues wie beispielsweise Handlettering ergänzt. Das gilt auch für den musikalischen Bereich, Beispiel Gitarre: Eigentlich gibt es alles im Netz, jede Menge YouTube Videos zum Spielen lernen. Trotzdem kommen die Leute in die Kurse. Offenbar fehlt dann doch die direkte Ansprache des Lehrers, das lustvolle Lernen in der Gruppe und die Anerkennung durch die anderen Lernenden, das gemeinsame Erfolgserlebnis – und vielleicht auch die gemeinsame Anstrengung und leichte Aufregung, sich live zu präsentieren.

Je mehr Technologie und Automatisierung den Menschen Arbeit abnimmt, diese oft monotoner und auch anstrengender wird und Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit verschwinden, je mehr alltägliche Fertigkeiten verloren gehen (sog. Deskilling Effekt), desto stärker wird der Wunsch nach schöpferischem Ausgleich im Kreativ-Handwerklichen. („Ich bohre, also bin ich“ heißt ein Sachbuch Bestseller.) „So wird Handwerk zum Gegenentwurf zur Infantilisierung der Konsumenten.“ (Blom 2017, S. 59) Sind vhs Kreativkurse ein Korrektiv zur Normierung der Gesellschaft, ein Gegengewicht?

Die kulturelle Bildung in den Volkshochschulen sollte beides machen: Ihre Stärken im traditionellen und gut gefragten Bereich des Handwerklichen, durchaus im Bewusstsein der angesprochenen gesellschaftlichen Implikationen, pflegen, ausbauen und Neues aufnehmen. Und auch, wie beschrieben, bei der Digitalisierung mitmischen.

7. Kulturelle Bildung und Politische Bildung – Geschwister, Konkurrenten, Komplizen?

In einer immer komplexeren, unübersichtlicheren, von Ungleichzeitigkeiten und Dystopien, von Zukunftsängsten und Gereiztheiten gekennzeichneten Gegenwart und in Zeiten zunehmend nationalen Denkens, wird (wieder) lebhaft über das Verhältnis von kultureller und politischer Bildung diskutiert. Wo sind gemeinsame Bildungsziele, wo sind Unterschiede? Wie politisch ist kulturelle Bildung, wie politisch sollte sie

sein? Und wie kann sie in Zeiten gefährdeter Demokratie die demokratische Zivilgesellschaft stärken oder verteidigen?

Gemeinsam ist der kulturellen wie der politischen Bildung, dass der Bildungsbegriff in seiner historischen Genese immer schon ein emanzipatorischer und politischer war. Darauf verweist Max Fuchs, ehemaliger Präsident des Deutschen Kulturrats, und bezieht sich auf Friedrich Schiller, der in seinen „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ zum Verhältnis von Kunst und Gesellschaft schreibt, „dass der Mensch, der ... Freude an der Freiheit der künstlerischen Gestaltung entwickelt, diese Lust an der Freiheit auch auf die Gestaltung der Gesellschaft überträgt.“ (Fuchs 2018, S. 21) Die Hoffnung auf diesen „Transfer“ ist auch heute noch aktuell.

Und doch gibt es Unterschiede. Für die kulturelle Bildung sind der starke Subjektbezug, der Eigensinn der Künste wie auch die Eigenheit der ästhetischen Auseinandersetzung konstitutiv. „Der entscheidende Unterschied ... liegt in der Zielgerichtetheit der Wertevermittlung. Kulturelle Bildung und die Künste stärken einen spielerischen Umgang mit Normen und Werten und bieten so einen Diskursraum für individuelle Aushandlungsprozesse.“ (Keuchel 2018, S. 21) In der politischen Bildung wird zunehmend mit den Schnittmengen zwischen den beiden Bildungszweigen gearbeitet, wenn kulturell-künstlerische Methoden zur Vermittlung der Ziele politischer Bildung eingesetzt werden. „Formate der kulturellen Bildung können... Vorbilder geben, denn im Rahmen dieser Bildungsansätze wird nicht nur kognitiv, sondern auch ästhetisch-affektiv vermittelt, indem der ganze Mensch in den Blick genommen wird.“ (Krüger 2018, S. 18)

Gemeinsames Ziel wiederum ist es, allgemein gesagt, „die Menschen stark zu machen.“ (Zimmermann 2018, S. 19) Im bundesweiten, seit Jahren erfolgreichen Programm für junge Menschen aus bildungsfernen Schichten „Kultur macht stark, Bündnisse für Bildung“ (in den Volkshochschulen reüssiert dies Programm unter dem Titel „talentCAMPus“), fließen die Ziele und Methoden politischer und kultureller Bildung zusammen. In diesem Sinn sind sie „Komplizen“ für ein gemeinsames Ziel, auf verschiedenen Wegen.

8. Resümee

Zurück zur Ausgangsfrage: Ich habe versucht, Eigenschaften und Potenziale kultureller Bildung an den Volkshochschulen zu beschreiben, die einen Beitrag zu einer welt-offenen Bürgergesellschaft leisten können. Man darf die Erwartungen an diese Chancen nicht zu hoch hängen, immer auch mit Blick darauf, wen wir erreichen und wen nicht und in welchem bildungspolitischen Umfeld wir uns bewegen. Ambivalenzen sind vorhanden, Zweifel und kritische Fragen erlaubt. Einen Aspekt, ein Potenzial möchte ich nochmals besonders erwähnen: das gemeinsame Lernen, das Lernen in Gruppen, in denen sich oft Menschen aus unterschiedlichen Milieus zusammenfinden. Gemeinsamkeit, Zusammenhalt, die Freude an Co-Working, die „neue soziale Lust“, dafür sollte die Kulturelle Bildung auch zukünftig stehen. Eigensinn und Gemeinsinn, beides gilt es weiterhin zu fördern.

Fragt man nach einem Narrativ der kulturellen Bildung in den Volkshochschulen, von 1919 bis heute, könnte man sagen: Sie ermöglicht den Teilnehmenden ein großes Maß an Selbstbildung, durch aktive Teilhabe an Kunst und Kultur, durch schöpferisches Arbeiten, durch Lernen mit Kopf, Herz und Hand – mit Verstand, Sinnen und Gefühl, mit Lust und Genuss.

*„Wenn die Kunst trifft, verändert sie den Menschen“.
(Charlie Haden, amerikanischer Jazzbassist.)*

Literatur

- Bundesarbeitskreis Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband (2016): Leitfaden für den Programmbereich Kultur-Gestalten
- Blom, Philipp (2017): Was auf dem Spiel steht. München: Hanser.
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Berlin
- Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- Fleige, Marion (2017): Zentrale Zugangsportale im Wandel: Systematisch-rezeptiver und selbsttätig-kreativer Zugang. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Kulturelle Erwachsenenbildung 4/2017, S. 324 f.
- Fleige, Marion; Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi (2015) Kulturelle Erwachsenenbildung, Strukturen-Partizipationsformen-Domänen. Bielefeld.
- Fuchs, Max (2018): Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege? Kulturelle und politische Bildung. In: Politik & Kultur. Nr. 4/18, S. 19
- Gassner, Julia (2017): Die Volkshochschule als zentraler Anbieter Kultureller Bildung: Entwicklung von Angebotsstrukturen und Antizipation von Teilnehmenden Interessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Kulturelle Erwachsenenbildung 4/2017, S. 376 f.
- Gieseke, Wiltrud; Krueger, Anneke (2017): Selbstsuche und Platzierung der Kulturellen Bildung, Einführung in aktuelle und historische Fragen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Kulturelle Erwachsenenbildung 4/2017, S. 312 f.
- Groppe, Hans-Hermann (2012/13) Kulturelle Bildung an den Volkshochschulen. Online unter www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-den-volkshochschulen
- Heinemann, Alisha M.B.; Stoffels, Michaela; Wachter, Steffen (Hrsg.) (2018): Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung. Bielefeld.
- Keuchel, Susanne (2018): Kulturelle und Politische Bildung? Eine historische und aktuelle Verortung sowie ein Plädoyer für Achtsamkeit. In: Politik & Kultur. Nr. 4/18, S. 21.
- Köck, Christoph; Sucker, Joachim (2018): Wann werden Roboter kulturpädagogisch arbeiten können? In: Kulturpolitische Mitteilungen. Nr. 160, 1/2018, S. 82 f.
- Krüger, Thomas (2018): #Demokratie. Was kann, darf muss politischen Bildung für Erwachsene? In: weiter bilden, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, S. 16 f.
- Rechwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp
- Robak, Steffi (2017): Kulturelle Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Kulturelle Erwachsenenbildung 4/2017, S. 303 f.
- Stang, Richard (2017): Lernwelten im Wandel. Berlin/Boston: Walter de Gruyter
- Zimmermann, Olaf (2018): Kulturelle und politische Bildung: Mehr Mut zur Kooperation. In: Politik & Kultur. Nr. 4/18, S. 19

Der Kulturbruttokoeffizient Volkshochschulen und kulturelle Bildung

Pius Knüsel

Dieser Essay beginnt mit einer Schwierigkeit: Der Auftrags­titel „Kulturelle Bildung als Herausforderung weltoffener Bürgergesellschaft. Welche Aufgaben kommen den Volkshochschulen im Blick auf Kunst und Kultur heute zu?“ verschimmt, wenn ich zum Schreiben ansetze. „Bürgergesellschaft“? Pure Zweideutigkeit. Meint dieser Begriff jene, die im Besitze der Bürgerrechte sind, oder nur jene, die sich aktiv an den politischen Prozessen beteiligen, oder meint er alle Bewohner des Landes? Wenn letzteres, wieso nicht einfach Gesellschaft? Wenn aber ersteres: Warum die Einschränkung, der Ausschluss von – in der Schweiz – 20 % der hier lebenden Menschen, die über keinen Schweizer Pass verfügen, von all jenen ohne Aufenthaltsbewil­ligung zu schweigen? „Weltoffen“ – nun ja, wer möchte schon verklemmter Eigenbrötler genannt werden? Wer interessiert sich nicht für die Welt außer ein paar geistigen Einsiedlern? Selbst die Bergbewohner, landläufig Inbegriff der Abschottung, wissen dank Medienvielfalt mehr von Syrien, Eritrea und Libyen, als wir wissbegierigen Studenten vor 40 Jahren. Oder steht „weltoffen“ für eine verordnete Willkommenskultur? Ein guter Bekannter, Bergbauer, hat jetzt einen Flüchtling als Lehrling, Rashid. Aber wenn ich von ihm verlangen würde, dass er alle willkommen hieße, die ins Land drängen, ich fürchte, er wäre entschieden dagegen. Seine Lebensart ist ihm wichtig, sie ist seine Haut. Er hat, auf seine Weise, Recht. Da muss ihm keine Volkshochschule kommen. Schließlich „Herausforderung“ – ein gutes Stück Dramatisierung macht sich immer gut, wenn es um legitimatorisches Reden geht. Herausforderung lässt allerdings den alten Kulturpessimismus anklingen, als würde sich der Normalbürger der Bildung, vor allem aber der Kultur grundsätzlich entziehen wollen. Quasi naturgesetz­mäßig.

Der Staat hat die kulturelle Daseinsvorsorge offensichtlich ins Pflichtprogramm übernommen; er beugt sich heute über seine Bürgerinnen und Bürger und schubst sie mithilfe der Volkshochschulen ins Glück. Das ist, was die Volkshochschulen betrifft, nichts Neues. Der Grundsatz galt bereits zur Gründerzeit der Volkshochschulen. Bis auf einen kleinen Unterschied: Von Nudging war damals noch keine Rede, viel mehr von Chancen für die sozial und ökonomisch schwächeren Schichten in der sich neu formierenden Klassengesellschaft. Und sie nutzten sie!

Der Wechsel des Vorzeichens von Chance zu Mangel markiert den eigentlichen Wandel der Volkshochschulen über 100 Jahre hinweg: Heute ist die Forderung nach ergänzender, integrativer und lebenslanger Bildung und ständiger beruflicher Nachqualifizierung eine Forderung von Wirtschaft und Politik im Blick auf unausgeschöpfte wirtschaftliche Potentiale des Individuums. Damals war die Forderung nach Erwachsenenbildung eine Forderung der Benachteiligten selbst.

Der Erste Weltkrieg hatte Deutschland ein Trauma beschert, die Wirtschaftskrise wuchs sich zur großen Depression aus und ruinierte die privaten Träger – Vereine und Stiftungen – der Kultur durch die Entwertung der Vermögen. Schließlich sah sich die junge Weimarer Republik mit dem Triumph der Avantgarde in den schönen Künsten, der Neubelebung des Handwerks und der Fusion von Ästhetik und industrieller Produktion, für welche das Bauhaus die entscheidende Chiffre darstellte, und einer neuen Konsumgüterwelt konfrontiert.

In diesem Moment des Umbruchs schien Erwachsenenbildung als Schlüssel zur Lösung vieler Probleme. Der neue Staat definierte sich als Kulturstaat, der Arbeitstag wurde auf acht Stunden begrenzt, Freizeit erschien erstmals als soziokulturelles Phänomen, die Arbeiterbewegung forderte eine neue Kulturpolitik, welche sich für die Arbeiterklasse öffnete und ihr Bildungschancen, sozialen Aufstieg und demokratische Beteiligung ermöglichte. Das führte zur großen Gründungswelle der Volkshochschulen – in Deutschland waren es 13 Volkshochschulen im Jahre 1918, 135 im Jahr 1919 und 26 im Jahre 1920¹.

Obwohl in den Krieg nicht involviert, verlief die Entwicklung in der Schweiz analog. Die rapide Industrialisierung Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte ein riesiges, armes Industrieproletariat erschaffen, welches jetzt seine Rechte und die Beteiligung am kulturellen wie materiellen Wohlstand einforderte. Die Spannungen entluden sich im Generalstreik von 1918, der mit dem Einsatz der Armee und einer Reihe von Toten endete. 1919 wurden die Volkshochschule von Luzern, Bern und Basel, 1920 jene von Zürich gegründet, und zwar, wie in Deutschland, in einem politischen Joint Venture von Sozialdemokratie und liberalem Kapitalismus. Praktisch popularisierten sie universitäre Bildung². Zugrunde lag wie in Deutschland, an dem man sich stark orientierte, der Gedanke, die Kultur der Arbeiterklasse zu verfeinern. In diesem Kontext spielten nebst den vhs das bürgerliche Theater in seiner Schillerschen Konzeption wie auch das Kulturkino und die Volksbibliotheken eine wichtige Rolle. Neben den staatlich geförderten Einrichtungen übernahmen Arbeiterbildungs-, Frauenvereine und kirchliche Bildungsorganisationen vermittelnde Aufgaben. In Deutschland führte der kulturelle Bildungswille dazu, dass auf Anregung des Deutschen Städtetages 1922 erstmals in den Haushaltsplänen aller großen Städte eine Position „Wissenschaft und Kultur“ auftauchte. Erwachsenenbildung war von Anfang an als kulturelle Bildung gedacht, wobei Kultur als Kombination eines bürgerlich-humanistischen Kanons mit Wissenschaft gedacht war. In Deutschland wie in der Schweiz stand die Idee der Gemeinschaftsbildung im Zentrum. Die Beschäftigung mit Wissenschaft und hochkulturellen Inhalten sollte die bildungsfernen Individuen urteilsfähiger und damit zu vernünftigeren und aktiveren Bürgern machen, die sich nicht von jedem Utopisten verführen ließen. Das Angebot wurde genutzt, von den bürgerlichen Kreisen auf jeden Fall. Das Interesse der Arbeiterklasse jedoch ließ nach dem Zweiten Weltkrieg deutlich nach; Wohlstand war jetzt ein eigenes, von Bildung losgelöstes Programm.

1. Sonderfall Schweiz

Mit der Gründung der „Clubschulen“ im Jahre 1944, nur wenige Monate nach der Gründung des Verbandes der Schweizerischen Volkshochschulen, erwuchs den Volkshochschulen in der Schweiz früh eine starke Konkurrenz. Vom genossenschaftlichen und preisbrecherischen Detailhändler Migros, der sich als Vorkämpfer der Arbeiterklasse sah, gestützt, richteten sich die Clubschulen vor allem an die unteren Gesellschaftsschichten. Ihr Angebot war stark auf Praxiswissen ausgerichtet, wozu auch die Sprachen gehörten. Heute sind die Clubschulen der größte Anbieter von Erwachsenenbildung in der Schweiz, etwa drei Mal so groß wie alle Volkshochschulen zusammen.

Mit dem Auftritt der Clubschulen nahm die Geschichte der schweizerischen Volkshochschulen, die nie so stark ins staatliche Bildungssystem integriert waren wie jene in Deutschland – die lokalen Träger blieben hierzulande immer eigenständig, wenn auch subventioniert – ihren eigenen Lauf. Es setzte ihre Re-Verbürgerlichung ein: Sie zogen sich in die kulturelle Bildung im ursprünglichen Sinne zurück, so sehr, dass noch in den 1950er Jahren bezweifelt wurde, ob Sprachkurse, die doch einem utilitaristischen Bildungsverständnis entsprächen, überhaupt an eine Volkshochschule gehörten.

Doch ein Zurück gab es nicht; die Entwicklung trieb die vhs vor sich her. Das Radio und ab Mitte der 1960er Jahre das Fernsehen machten ihrerseits volkserzieherische und -bildende Ansprüche geltend. Wir alle erinnern uns an Sprachkurse vor der Röhre³, Fitnesskurse und vor allem an die vielen Dokumentationen, die den typischen Vortrag der vhs alt aussehen ließen. Vor allem belegten sie einen wachsenden Anteil des Aufmerksamkeitskapitals der potentiellen Kunden der vhs. Das nächste Ungemach nahte mit dem Durchbruch der Popkultur in den späten Sechziger Jahren. Sie galt in der bürgerlichen Konzeption von Kulturpolitik als zweitklassig und schaffte es nicht in den Kanon der vhs. Schlimmer noch: Sie war eine Kultur des Selbermachens, der tiefen Eintrittsschwelle, die keiner Lehre und keiner Vermittlung bedurfte. Die Schweizer Volkshochschulen reagierten mit einem Schwenk in Richtung berufsbegleitende Ausbildungen. Zusammen mit Deutschland und Österreich wurden Zertifikatssysteme entwickelt. Außer in den Sprachen überlebten sie nicht lange, zu stark war die Konkurrenz der Wirtschaft selbst, aber auch jene des Staates, der sein Bildungssystem ständig ausbaute. Der Kanton Zürich zum Beispiel baute seine eigene Schule für Erwachsenenbildung auf, in gewollter Konkurrenz zur Volkshochschule, deren bürgerlicher Touch in der Epoche wachsender Ökonomisierung des sozialen Raums nicht mehr gefiel.

Der nächste Schock hieß Computerisierung. Auch hier reagierten die Schweizer Volkshochschulen mit einer Vorwärtsstrategie. Bereits 1984 fanden die ersten Computerkurse statt; in den 1990er Jahren führten sie zu einem starken Wachstum der vhs. Die digitale Alphabetisierung wurde vom Bundesamt für Bildung und Wissenschaft intensiv gefördert, der Verband der Volkshochschulen mit Subventionen reichlich genährt. Es waren die Boomjahre.

2. Bildung als Zurichtung

Konnte man die Sprachen noch unters Dach der kulturellen Bildung stellen, so machten die Schweizer vhs mit dem wachsenden Angebot an Informatikkursen nun den ersten großen Schritt weg von der angestammten Domäne der kulturellen Bildung. Sie definierten sich als Instrument einer staatlichen Bildungsvision, die ökonomisch oder funktional definierte Kompetenzen auch an jene vermitteln wollte, die ihre formale Bildung längst abgeschlossen hatten. Wieder mit Erfolg. Die vhs Zürich z. B. erlebte in den 1990ern ihren Boom. Sie wuchs zur doppelten Größe der heutigen, zum großen Teil dank Informatikkursen, zum kleineren durch die Nachfrage nach Sprachkursen in einer globalisierten Welt.

Dieser Wandel im Selbstverständnis ging tief. Die Volkshochschulen orientierten sich nun nicht mehr am Ideal einer kulturellen Gemeinschaft kluger und urteilsfähiger Bürgerinnen und Bürger, sondern an jenem einer ökonomisch möglichst produktiven Gesellschaft. Die technische Funktionsfähigkeit des Individuums, nicht mehr seine kulturelle, steht seither im Fokus. Dieser Wandel entspricht dem politischen Wandel weg von einer über eine umrissene Identität (Bürgerlichkeit, Bildung, Moral) definierten Gesellschaft hin zu einer funktional determinierten: Jede und jeder ist zur produktiven Selbstoptimierung angehalten. Der Rest ist die freie Wahl der Postmoderne.

Nun, da alle wissen, wie man den Computer ein- (aber kaum, wie man ihn aus-) schaltet, sucht das funktionale Paradigma neue Betätigungsfelder. Es findet sie in Deutschland im Deutsch als Zweitsprache, in der Integration von Flüchtlingen, in Österreich im Nachhilfeunterricht für Volksschüler, in der Schweiz in der Förderung von Grundkompetenzen. Und überall in der Vermittlung von digitalen Kompetenzen. Damit werden die vhs noch stärker zu Instrumenten der akuten Problemlösung. Das kann durchaus einträglich sein, solange der Staat mit Geld und Aufträgen dahintersteht wie in Deutschland und Österreich oder bei einzelnen größeren vhs in der Schweiz. Aber es beraubt die Volkshochschulen ihrer Seele. Sie sind Reparaturwerkstätten der Politik. Sie setzen zwar das Individuum instand, aber nicht im Blick auf seine Freiheit, sondern im Blick auf seine Tauglichkeit. Nicht Befreiung, sondern Eingliederung steht im Mittelpunkt, und das in wechselnden Ausprägungen, auf die sich die vhs etwa alle zehn Jahre neu ausrichten müssen. Ausprägungen, an deren Horizont immer das Bruttoinlandprodukt als Index umzuverteilenden Wohlstands steht. Roberto Simanowski, Medientheoretiker und Kritiker der Digitalisierungseuphorie, die den Bildungssektor beherrscht, spricht von „Zurichtung“⁴⁴

3. Immer wieder: Mündigkeit

Was ist nun mit der kulturellen Bildung? Und was ist mit der Kunst? Ich kann es am Beispiel der eigenen Volkshochschule erläutern. Eigentlich steht eine vhs wie Zürich nach dem Ausflug in die Informatik einerseits und dem Verlust der staatlichen Unterstützung andererseits vor dem Abgrund. Die beiden Vorgänge hängen übrigens insofern zusammen, als das Ende des Informatikbooms die vhs in die Nützlichkeitsfalle trieb – wozu sollte sie aus Sicht der Politik noch dienen? Doch der Abgrund will und will nicht erscheinen. Die Befreiung von Aufträgen und Erwartungen hat „meine“

vhs zurückgeführt zum ursprünglichen Konzept kultureller Bildung. Zu einem Konzept, in dessen Mitte der *Kulturbruttokoeffizient* steht. Der KBK ist keine von außen formulierte Herausforderung, sondern eine Chance: Kultur in all ihren Formen zu vermitteln – nur in einer nicht: als Ideologie. Es ist jene Bildung, die als „Erziehung zur Mündigkeit“ – den Begriff haben von Kant über Adorno bis Arendt viele benutzt – die Aufklärung in die Zukunft treibt. Dabei fragen wir nicht nach Wirkungsgraden; unser Einsatz ist immer brutto. Es geht um Aufklärung um ihrer selbst willen als Bedingung der Freiheit. Es gibt Menschen, denen solche kulturelle Bildung angesichts des steigenden medialen Lärmpegels viel bedeutet. Sie werden sogar immer zahlreicher, je deutlicher sich zeigt, dass wir in einer algorithmischen Gesellschaft leben mit einer simplen Wenn-Dann-Logik. Diese Bürgerinnen und Bürger sind bereit, Zeit und Geld für die denkende Einübung der Freiheit aufzubringen. Dabei sehen sie Kultur durchaus in jenem Sinne, wie sie in den Anfängen der vhs gesehen wurde: bürgerlich, als Fundament der abendländischen Gesellschaft. Dazu gehören natürlich in erster Linie die Künste und die Wissenschaften als symbolische Welten, die nie ausgedeutet sind, in denen sich aber Wesentliches unseres Selbstverständnisses transportiert. Sie lernen aus intrinsischer Motivation, weil Lernen kritische Offenheit ermöglicht. Diese Menschen bilden die mode- und polittrendresistente Basis einer vhs wie Zürich. Sie fragen nicht nach dem Nutzen unserer Angebote, sondern deren sichtbare Nutzlosigkeit ist, was sie anzieht. Darin steckt, meine ich, der Kern moderner Individualität: ich denke, ich bin. Und nicht: Ich arbeite, ich bin. Oder: Ich programmiere, ich bin.

Immer wenn ich mit ländlichen Volkshochschulen diskutiere, die auf der Suche nach ihrer Zukunft sind, kommen wir zum selben Schluss. Nur kulturelle Bildung kann der Antrieb der vhs sein. Für alles andere gibt es staatliche und – zumindest in der Schweiz – private Anbieter zuhauf. Nur kulturelle Bildung als selbsterfüllendes Angebot, nicht als Rettungsmission gedacht, ist das wirklich Andere, was Volkshochschulen von den Beiträgern von Bildung als Optimierungstechniken unterscheidet. Und ihre Zukunft sichert. So gesehen hat sich an der Mission der Volkshochschulen, wie ich sie sehe, über 100 Jahre nichts geändert.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Thomas Höpel, „Allemagne“, in: „Pour une histoire des politiques culturelles dans le monde 1945–2011“, hrsg. Philippe Poirrier, La Documentation Française, Paris 2011. Der Aufsatz liefert eine Übersicht über die Entstehung der Volkshochschulen im Kontext einer sich erstmals formulierenden deutschen Kulturpolitik.
- 2 Eine knappe Übersicht über die Gründung der Volkshochschulen in der Schweiz gibt das Historische Lexikon der Schweiz in den Einträgen „Erwachsenenbildung“, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13912.php, und „Volkshochschulen“, www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10417.php.
- 3 1979 strahlte das Schweizerische Fernsehen den ersten Englischkurs „Follow me“ in Zusammenarbeit mit den Schweizerischen Volkshochschulen aus. Es blieb beim Versuch; das Medium Fernsehen hatte eine eigene Dynamik.
- 4 NZZ, 23.7.2018, S. 27

Kulturelle Bildung als Herausforderung weltoffener Bürgergesellschaft

Welche Aufgaben kommen den Volkshochschulen im Blick auf Kunst und Kultur heute zu? Eine Antwort aus der Sicht der Bibliotheken!

Barbara Lison

Öffentliche Bibliotheken und Volkshochschulen sind DIE klassischen Institutionen, die in den Kommunen für die Vermittlung Kultureller Bildung und für den gesamten Kontext des Lebensbegleitenden Lernens stehen. Auf den ersten Blick ergänzen sich ihre Dienstleistungen und Arbeitsweisen im Grundsatz schon seit langem: ist die Volkshochschule mit ihren vornehmlich kursgebundenen Angeboten eher eine Einrichtung des formalen Lernens, so bietet die Stadtbibliothek mit ihren Medienbeständen und Veranstaltungen vor allem die Möglichkeit für informelles und selbstgesteuertes Lernen. Auf den zweiten Blick – und angesichts der Entwicklungen im Zusammenhang mit der Digitalisierung unseres Lebens – zeichnen sich seit einiger Zeit auch Tendenzen ab, die entweder im positiven Sinne eine Konvergenz der Dienstleistungen bewirken oder aber in kritischer Perspektive unnötige und unproduktive Konkurrenzsituationen hervorrufen können. Es ist daher nicht nur wünschenswert, sondern auf jeden Fall für beide Einrichtungen unabdingbar, dass sie sich vernetzen und in enger Kooperationsbereitschaft ihre Aufgaben erfüllen. Auch die kommunalen Träger betonen diese Notwendigkeit zur Kooperation zum Vorteil für ihre Bürgerinnen und Bürger, wie aus dem 2016 veröffentlichten gemeinsamen Positionspapier des Deutschen Städtetages, des Deutschen Städte- und Gemeindebunds und des Deutschen Bibliotheksverbandes deutlich wird¹. Dort wird mehrfach auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit verwiesen, u. a.: „Insbesondere öffentliche Bibliotheken und Volkshochschulen sind bedeutende außerschulische Lernorte und bieten ein breites Spektrum an Informations- und Bildungsangeboten. (...) Diesen Bestandteil kommunaler Daseinsvorsorge zu sichern, ist eine wichtige sozial- und bildungspolitische Aufgabe. Zum beiderseitigen Vorteil und zur besseren Effizienz, aber vor allem zum Vorteil der jeweiligen Nutzergruppen wird empfohlen, dass beide Einrichtungen eng zusammenarbeiten und ihre Bildungsangebote aufeinander abstimmen und miteinander verschränken. Dabei ist darauf zu achten, dass bei der Zusammenlegung dieser Bereiche beide Einrichtungen als gleichberechtigte Partner zusammenarbeiten.“² Derartige Statements existieren in den etwas älteren Positionspapieren der kommunalen Spitzenverbände mit dem Deutschen Volkshochschulverband noch nicht, würden heutzutage aber sicherlich auch von den Repräsentanten der Volkshochschulen unterschrieben werden.

Erfreulicherweise gibt es tatsächlich schon viele gute Ansätze, wie diese Kooperation in die Tat umgesetzt werden kann – von der Auslage von Publikationen der jeweils anderen Einrichtung über gemeinsame Veranstaltungen reichen die Beispiele bis hin zur räumlichen oder gar institutionellen Integration. Gerade auch für die ak-

tuellen Herausforderungen im Bereich „Sprachvermittlung“ für die Zielgruppe Migranten und Flüchtlinge sowie bei der Alphabetisierung und Leseförderung existieren bereits zahlreiche Kooperationen. Als Basis für die grundsätzliche Zusammenarbeit sind Kooperationsvereinbarungen zwischen der Bibliothek und der Volkshochschule sinnvoll oder zumindest der regelmäßige Austausch über Inhalte und Programm auf gemeinsamen Sitzungen und Beratungen der Leitungsteams, oder bestimmter fachlicher Experten aus den jeweiligen Häusern. Sicherlich sehr wünschenswert wären auch gemeinsame Werbe- und Marketingaktionen, insbesondere unter Einbeziehung des jeweils anderen Kundenstamms, denn es ist davon auszugehen, dass so neue Interessenten an den Angeboten der Kulturellen Bildung für die eigene Einrichtung gewonnen werden könnten.³

Aber lassen Sie uns einmal auf neuere Tendenzen in der Zusammenarbeit von Bibliotheken und Volkshochschulen auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung schauen, die Anregung und Herausforderung gleichzeitig sein sollen für die stets vorhandenen und erweiterbaren zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten:

Am Beispiel der weitestgehenden Variante der Kooperation, der institutionellen und räumlichen Zusammenlegung nämlich, sollen zwei aktuelle Beispiele in diesem Kontext aufgezeigt werden. Das prominenteste Modell dafür ist sicherlich die Errichtung und Begründung des „Wissensturms“ in Linz als wesentlicher Bestandteil der Maßnahmen im Rahmen der „Kulturhauptstadt Europas 2009“. Hier wurden die Volkshochschule und die Stadtbibliothek nicht nur unter einem Dach zusammengeführt, sondern auch administrativ fusioniert. Man spricht von einer „Verschränkung zwischen Lernen in Kursen und durch Medien“⁴. Die Vorteile für die Kundinnen und Kunden liegen auf der Hand: Das vormals getrennt vorgehaltene Bildungs-, Lern- und Veranstaltungsangebot ist nun zentral zugänglich in einem Haus, es soll strategisch deutlicher abgestimmt und profiliert sein, und es wird auch gemeinsam beworben. Zudem offeriert ein Selbstlernzentrum im Wissensturm eine Kombination beider typischen Kernangebote. Für die Linzer Bürgerinnen und Bürger ist die Errichtung des Wissensturms sicherlich eine sehr nützliche Angebotsstruktur, die ganz im Sinne eines One-stop-Shops das umfassende Angebot der Kulturellen Bildung bündelt. So ganz hat die Fusion allerdings noch nicht durchgeschlagen, denn immerhin treten beide Institutionen nach außen vielfach noch getrennt auf, wie schon ein Blick auf die Website des Wissensturms belegt. Handelt es sich hier also wirklich um eine institutionelle, oder nicht doch um eine nur räumliche Fusion? Schaut man auf die organisatorische Struktur, so ist tatsächlich eine institutionelle Fusion gegeben: Es gibt eine Leitung des Wissensturms insgesamt; sie ist allerdings mit der Leitung der Volkshochschule verknüpft, die Direktorin der Stadtbibliothek firmiert als „Abteilungsleiterin“, was wiederum die Fusionsversion belegt, aber das Ziel einer gleichberechtigten Partnerschaft nicht zu erfüllen scheint.

Betrachten wir einmal eine deutsche Variante der Zusammenlegung von Stadtbibliothek und vhs: In Nürnberg entstand 2010 der „Bildungscampus Nürnberg“. Hier fusionierten die beiden Einrichtungen mit den Zielen, ihre Dienstleistungen besser aufeinander abzustimmen, durch gemeinsames Marketing neue Zielgruppen zu erschließen, durch Ressourcenbündelung Synergieeffekte zu schaffen und moderne

Steuerungsstrukturen einzuführen. Ein gemeinsames Management soll dazu führen, dass sich die Bürgerinnen und Bürger in der aufgesplitterten Weiterbildungslandschaft und in den Angeboten zur Kulturellen Bildung besser zurechtfinden. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Kooperation oder besser, der Zusammenlegung, zielen ab auf Integration und interkulturelle Arbeit sowie auf eine breitgefächerte Kompetenzvermittlung bis hin zur beruflichen Ausbildung und Orientierung. Ein Blick auf das Organigramm und auf die Angebotsstruktur lässt vermuten, dass auch hier weiterhin die klassischen Aufgabenfelder der Kulturellen Bildung, hier von Bibliothek (Vermittlung von Medien) und dort von Volkshochschule (Kursangebote) die hauptsächlichlichen Dienstleistungen sind. In der Detailbetrachtung gibt es allerdings eine wirklich gemeinsame zukunftsweisende Komponente der Arbeit: ähnlich wie in Linz wurde mit der Einrichtung von zwei Lernzentren – bereits 2009 in einer Stadtteilbibliothek und 2012 in der neuen Zentralbibliothek – eine Dienstleistung für die Bürgerinnen und Bürger etabliert, die die Kernaufgaben der beiden Einrichtungen sinnvoll kombiniert, nämlich die Vermittlung von Lerninhalten sowohl zur selbstständigen, individuellen Erarbeitung als auch über Kursangebote in der angenehmen und niedrigschwelligen Lernumgebung der Stadtbibliothek mit hoher Aufenthaltsqualität. Symptomatisch für diese pragmatische Herangehensweise ist auch der Einsatz von Bibliothekspersonal mit der Zusatzqualifikation zur Lernberaterin/zum Lernberater.

Effektive Strukturen der Kulturellen Bildung erfordern Vernetzung und Partnerschaft. Ziel für beide Einrichtungen, Bibliotheken und Volkshochschulen, muss es also sein, eine effektive und möglichst abgestimmte Kombination an innovativen Kultur- und Bildungsangeboten anzubieten und somit die Kulturelle Bildung als einen positiven Beitrag zur Stadtentwicklung und vor allem zum Wohle der Bürgerinnen und Bürger zu etablieren.

Anmerkungen

- 1 Deutscher Städtetag, Deutscher Städte- und Gemeindebund, Deutschen Bibliotheksverband: Bibliotheken als starke Vermittler für Bildung und Kultur in Städten und Gemeinden. Leitlinien und Hinweise zur Weiterentwicklung öffentlicher Bibliotheken. 23.5.2016.
- 2 Ebd., S. 11.
- 3 Allerdings erschweren die neuesten Vorschriften zum Schutz der persönlichen Daten – „Datenschutzgrundverordnung“ diese Art der bisher unkomplizierten und sicherlich sehr effektiven Kundenansprache.
- 4 www.linz.at/wissensturm/lernort.asp (19.8.2018)

Employability durch kulturelle Bildung

Gabriele König

Kunst und Kultur sind nicht das schöne Nebenbei unserer Gesellschaft. Kunst und Kultur öffnen Augen und Ohren, machen weitsichtiger, hellhöriger und sensibilisie-

ren für Neues und Fremdes oder ermöglichen Bekanntes aus neuen Blickwinkeln wahrzunehmen. Welche Bedeutung kultureller und politischer Bildung in einer welt-offenen Gesellschaft zukommt, wurde lange Zeit verkannt. Auf kultureller wie politischer Bildung fußt unsere Demokratie, die keine Selbstverständlichkeit ist, sondern erlernt und eingeübt werden muss.

Zunehmend wird im politischen wie gesellschaftlichen Diskurs kultureller Bildung als wichtigem Baustein für die nachhaltige Entwicklung unserer Gesellschaft Bedeutung beigemessen. Wer von kultureller Bildung spricht, meint damit u. a. soziale Kompetenz, Teamfähigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstverantwortung, Kreativität, gekoppelt mit der Fähigkeit, multiple Lösungsstrategien zu entwickeln. Diesen Fähigkeiten wird für das Zusammenleben von Menschen – sowohl im privaten wie beruflichen Leben – spätestens beim Eintritt ins Erwachsenen- bzw. ins Berufsleben eine elementare Bedeutung beigemessen, und sie gelten als Schlüsselqualifikationen.

Kulturelle Bildung ist jedoch keine Disziplin, die sich ausschließlich in einem Schulfach oder einem Volkshochschulkurs unterrichten lässt. Kulturelle Bildung findet in der Auseinandersetzung mit bzw. über die Teilhabe an Kunst und Kultur statt. Kulturelle Bildungsprozesse brauchen Raum und Freiheit. Sie sind in erster Linie nicht ergebnis-, sondern prozessorientiert. Ziel ist nicht ein schnelles, fachliches Durchdringen neuer Wissensgebiete. Wichtig ist, in Theatern, Museen, Jugendkunstschulen, Bibliotheken partizipativ wie rezeptiv mit Kunst und Kultur in Berührung zu kommen und dadurch zur eigenen Identität zu finden, sowie zum Querdenken und Neu-Sehen animiert zu werden.

Vor dem Hintergrund einer sich rasant wandelnden Arbeitswelt und gleichzeitig schrumpfenden und älter werdenden Gesellschaft wachsen die Anforderungen und Herausforderungen für jeden in der Berufswelt, insbesondere jedoch für Heranwachsende. Unser gesellschaftlicher Wohlstand hängt maßgeblich vom Bildungsniveau der Bevölkerung ab. Der Wunsch, diesen Wohlstand zu erhalten, gilt als gesetzt, jedoch ist sein Erhalt nicht selbstverständlich und gelingt nur, wenn ein Bewusstsein darüber herrscht, woran sein Gelingen hängt und was zur Sicherung beiträgt.

„Employability“ heißt der aus dem angelsächsischen Sprachraum dafür entliehene Fachbegriff, der das Szenario umschreibt. Schlicht übersetzt bedeutet „employability“ Berufsfähigkeit. Inhaltlich umfasst dies mehr als den bloßen Erhalt der Arbeitsfähigkeit, d. h. die Gesundheit zu erhalten und den Willen seiner Arbeit nachzugehen. Unter „Employability“ wird die generelle Fähigkeit verstanden, sich auf rapide wechselnde Anforderungsprofile im beruflichen Rahmen einzustellen und diese nicht nur als Last, sondern auch als positive Herausforderung zu begreifen. Welche Faktoren tragen dazu bei, dass Menschen über den Verlauf ihrer verlängerten Arbeitslebenszeit arbeitsfähig bleiben?

Arbeitsplatzsicherheit im herkömmlichen Sinn wird es in der Arbeitswelt der Zukunft voraussichtlich nicht mehr geben. Jeder Einzelne/jede Einzelne wird stärker als bislang Selbstverantwortung übernehmen müssen. Berufstätige müssen bereit sein, ihre Gesichtskreise kontinuierlich zu erweitern, perspektivisch zu denken und handeln zu können, sich auf neue Wege einzulassen und diese mitgestalten zu wollen und zu können. Die Verantwortung liegt jedoch nicht nur auf der Seite der Berufstätigen,

sondern auch bei den Unternehmen. Auch ihnen muss daran gelegen sein, die individuelle Beschäftigungsfähigkeit ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter neu zu denken, indem man ihnen beispielsweise die Teilhabe an Kunst und Kultur ermöglicht.

Eine verlängerte Lebensarbeitszeit und der rapide Wechsel der beruflichen Anforderungen macht es erforderlich, im Laufe des Berufslebens auf mehrere Berufe eingestellt zu sein. Wer heute in die Berufstätigkeit startet, wird voraussichtlich mehrere Berufe bzw. komplexe Berufskombinationen während seines Berufslebens erlernen und erleben müssen.

Der Begriff des „lebenslangen Lernens“ umschreibt, was erforderlich ist, um dieser Herausforderung standzuhalten. Von Berufstätigen wie Unternehmen wird die Bereitschaft und Fähigkeit erwartet, lebenslang lernfähig und lernbereit zu sein und zu bleiben. Längst reicht es nicht mehr, fachliche Qualifikationen während der Berufstätigkeit zu erweitern und durch fachliche Fortbildungsmaßnahmen zu vertiefen. Es geht um überfachliche Kompetenzen, die einhergehen mit einer grundlegend offenen Einstellung zu Beruf und Arbeit. Die Berufsfähigkeit des Einzelnen wird zukünftig noch mehr als bislang neben fachlichem Können auch an persönlichen wie sozialen Kompetenzen gemessen. Damit ist ein ganzes Paket an Kompetenzen gemeint: die Fähigkeit im Team zu arbeiten, mit Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen, Lieferanten und Kunden klar, sachlich, verständlich und interkulturell zu kommunizieren, Konflikte konstruktiv auszutragen. Dies kann nur erfolgreich gelingen, wenn neben profunden Fachkenntnissen auch die sogenannten „soft skills“ in ausreichendem Maße vorhanden sind und vor allem kontinuierlich trainiert werden: Eigeninitiative, Weltoffenheit, Flexibilität. Berufstätige müssen die Notwendigkeit ihres beruflichen „Fit-seins“ erkennen, akzeptieren und trainieren, Wandel und Veränderung als Chance und nicht als Bedrohung verstehen. An dieser Stelle kommt die Bedeutung kultureller Bildung erneut zum Tragen.

Denn von Kunst und Kultur gehen diesbezüglich vielfältige und wichtige Impulse aus. Wenn Menschen sich auf Impulse, die von Kunst und Kultur ausstrahlen, einlassen, eröffnen sich ihnen neue Horizonte, finden sie Mut, Ungewohntes zu wagen, werden sie in ihrem Interesse an der Welt gestärkt und aufgefordert, neugierig und offen zu bleiben.

Lernprozesse dieser Art können an vielen Orten initiiert werden. Gesellschaftlicher Konsens muss dahingehend erreicht werden, Menschen bereits von jungen Jahren an zu ermöglichen, sich in diesen Feldern auszuprobieren. Unter dieser Voraussetzung kann es gelingen, dass Menschen lebenslang neugierig bleiben und vorurteilsfrei Neuem begegnen. Die Auseinandersetzung mit Literatur, Musik sowie bildender bzw. darstellender Kunst zählt zu den wesentlichen Grundpfeilern, um dies auszuprobieren. Volkshochschulen, Theater, Museen oder Bibliotheken bieten mit ihren breitgefächerten Angeboten vielfältige Gelegenheiten zur kulturellen Teilhabe und zur Teilnahme an Kultur.

Ein Grundproblem besteht darin, dass viele der bestehenden Angebote auf Menschen zugeschnitten sind, die bereits bildungsaffin sind. Kulturelle Bildung muss breiter angelegt sein, um chancengerecht zu sein. Sie muss sich an breite Bevölkerungskreise richten, damit auch herkunftsbedingte Startnachteile ausgeglichen werden

können. Kulturelle Bildung muss als eine gesellschaftliche Aufgabe verstanden werden, der sich Einrichtungen wie Volkshochschule und außerschulische Bildungseinrichtungen verstärkt annehmen müssen. Bestehende Zugangsbarrieren gilt es zu hinterfragen und abzubauen. Konzepte der kulturellen Bildung müssen auf die Bedürfnisse, Lebenswelten und Interessenslagen von Erwachsenen wie von Kindern und Jugendlichen zugeschnitten sein. Hier liegt die Chance und Zukunft dieser Einrichtungen, die sich in besonderer Weise eignen, das Potential kultureller Bildung aufzugreifen und zu fördern. Wünschenswert wäre, dass es hier zu einem stärkeren Ausbau an Kooperationen zwischen den Einrichtungen kommt.

Dabei ist es grundlegend, dass die Programme Menschen unabhängig von Alter Geschlecht, Religionszugehörigkeit und Herkunft zu erreichen versuchen. Dazu braucht es niedrigschwellige und kostengünstige Programme und Formate. Wenn das in Zukunft gelingt, leisten Volkshochschulen hierzu einen wesentlichen Beitrag, Menschen für die Herausforderungen der Wissens- und Informationsgesellschaft fit zu machen. Programme, die kulturelle Bildung dabei in den Focus nehmen, gehören unbedingt ins Programm. Denn kulturelle Bildung ist ein wesentlicher Schlüssel für das Gelingen einer weltoffenen Gesellschaft.

Die Rolle der Beruflichen Bildung an Volkshochschulen Ein subjektiver Innenblick

Annette Groth

Zusammenfassung

Der Niedergang oder Bedeutungsverlust der Beruflichen Bildung an Volkshochschulen wird oft beschworen. Dieser Beitrag plädiert in Richtung einer Bedeutungsverschiebung: Da in der modernen Arbeitsgesellschaft die Persönlichkeit zunehmend in den Fokus rückt, wird Persönlichkeitsentwicklung zentraler Mittelpunkt jeder beruflichen Bildung – hier kann vhs immer mehr beitragen und nicht nur Angebote des Fachbereichs Beruf. Der Fachbereich Beruf öffnet sich wiederum einer immer größeren Themenvielfalt.

1. Quo vadis, berufliche Bildung?

Statistische Betrachtungen weisen auf die Aufwärtsbewegung des Umfangs und der Bedeutung der Beruflichen Bildung an Volkshochschulen bis 2000 und dem danach allmählichen Rückgang in den folgenden Jahren hin (Reichart 2018, Reichart und Rattinger 2017). Dieser Rückgang lässt sich auch als Bedeutungsverlust der klassischen EDV- Bildung sowie zahlreicher anderer „harter“ Themen beschreiben, die bis dahin den Programmbereich Beruf dominierten: Wirtschaft, kaufmännisches Wissen und allgemeine Bürofertigkeiten wie Stenographie, Schreibmaschinenschreiben u. ä. Die für die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmer/innen immer wichtiger werdenden „weichen“ Themen wie Persönlichkeitsentwicklung (mit Schwerpunkt beruflichem Auftritt, Führung und Autorität, Kommunikation u.v.m. mit dem damit verbundenen Methodenwissen), Resilienz, Stressverarbeitung, Work-Life-Balance werden statistisch nicht nur im angestammten Berufsbereich verzeichnet, sondern auch im Bereich Gesundheit (Beschäftigungsfähigkeit im Sinne körperlicher und geistiger Fitness), Sprachen (Fremdsprachenkenntnisse, Kommunikation, Interkulturelle Kompetenz) oder Gesellschaft (unter politische und gesellschaftliche Trends wie Digitalisierung, Arbeit 4.0, Globalisierung). Je nach Betrachtung können die Trends nun so gedeutet werden, dass es kaum noch berufliche Bildung an der vhs gibt. Eine andere Lesart wäre, dass mittlerweile zu einem sehr großen Teil Menschen aus beruflichen Erwägungen heraus allgemein bildende Kurse an der vhs besuchen. Weil die

Arbeitswelt immer stärker persönliche Ausgleichsaktivität erfordert wie Rückenschule oder Entspannung. Weil immer mehr Persönlichkeitsfaktoren wie Konfliktfähigkeit, selbstbewusstes Auftreten oder Resilienz als Rückgrat einer dauerhaften Beschäftigungsfähigkeit gefordert werden. Oder weil Fremdsprachen und Diversity-Kompetenzen immer wichtiger werden und interessante Hobbies wie Ikebana oder Kreatives Schreiben als Ausweis einer interessanten Persönlichkeit dienen und gut im Lebenslauf verwertet werden können. Zusammengefasst und auf die Spitze getrieben: Die vhs besteht in allen Fachbereichen eigentlich nur aus beruflicher Bildung, aus „zurichtenden Kursen“ für die „Verwertungsgesellschaft“ bzw. den Arbeitsmarkt (Reutter 2017). Vielleicht kann man aber das vhs- Gesamtangebot auch ebenso als Schule des Müßiggangs und der Entschleunigung beschreiben, indem es Tausendeine Möglichkeit bietet, mit Dingen jenseits von Arbeit zu verweilen.

Welcher dieser Deutungen man sich auch anschließen möchte: Die Bell-Studie (vgl. zusammenfassend Thöne- Geyer et al. 2015) hat uns die entlastende Erkenntnis gebracht, dass sich Menschen durch Lernen nicht nur die gewünschten fachlichen Bildungsinhalte erschließen, sondern sich dadurch auch im Ergebnis als selbstwirksamer erfahren, ihr Leben als sinnvoller sehen und dass sich sogar positive Effekte auf ihr Familienleben, ihre Berufszufriedenheit, ihr mentales Wohlbefinden und ihre Gesundheit nachweisen lassen. „Insgesamt gaben die Befragten an, dass sie sich den Anforderungen des Lebens nach der Teilnahme an allgemeiner Erwachsenenbildung in wesentlichen Bereichen besser gewachsen fühlten.“ (ebenda, S. 6)

2. Berufliche Bildung vs. emanzipatorische Bildung?

Dem Einwurf, dass die (berufliche) Erwachsenenbildung noch in den 1970ern auch politisch, mit Kritik an den bestehenden Gesellschaftsverhältnissen verbunden war und zum heutigen Zeitpunkt entsprechende vhs- Programmangebote nur noch affirmativ der Selbstoptimierung und Zurichtung für die Bedürfnisse der Arbeitsgesellschaft dienen, ergo nicht emanzipatorisch seien (vgl. Reutter 2017), sollte der Gedanke beigefügt sein, dass Arbeit zum einen über soziale Teilhabe, zum anderen aber auch über Möglichkeiten der Persönlichkeitsentfaltung entscheidet. Menschen dabei zu unterstützen, durch Berufsorientierung den eigenen gesellschaftlichen Platz zu orten, eine Arbeit und im besten Falle anregende Betätigung nicht nur zu finden, sondern diese auch dauerhaft zu halten und bei Veränderungen souverän reagieren zu können, Teilnehmenden darüber hinaus notwendiges Wissen aus den oben beschriebenen Themenfeldern zu vermitteln, ist sehr wohl auch emanzipatorische Bildung, wenn auch ohne „umstürzlerische Aspekte“. Kann und sollte dies doch beinhalten: Aufklärung über Rechte von Arbeitnehmer/innen leisten, juristisches und politisches Wissen weitergeben, damit Teilnehmende nicht auf Täuschangebote oder die falschen Zeitarbeitsfirmen stolpern, ohne zu motivieren, an den eigenen Zielen festzuhalten, nicht stehenzubleiben, eine zu den eigenen Kompetenzen und Interessen passende Arbeit anzustreben. Dieser Ansatz kann auch in öffentlich geförderten Auftragsmaßnahmen für Arbeitsagentur oder örtliches Jobcenter umgesetzt sein. Nicht zuletzt die Auswahl der Ausschreibungen, zu denen eine Antragstellung formuliert

wird, ist hierbei entscheidend – keine sanktionierenden oder rein kontrollierenden Maßnahmen, sondern ausschließlich unterstützende, positive Maßnahmen, die zu einer selbständigen Teilhabe an der Arbeitsgesellschaft führen. Dass die erworbenen Aufträge in diesem Geiste auch konzipiert und umgesetzt werden, ist dann das besondere Qualitätsziel/-merkmal einer vhs- Umsetzung.

3. „Bildung für alle“ – öffentlich geförderte Auftragsmaßnahmen als Eintrittskarte in den vhs- Kosmos

Das Leitbild „Bildung für alle“ – in Abwandlungen in nahezu allen Volkshochschulen Deutschlands in den unterschiedlichen Qualitätszertifizierungsprozessen aktualisiert – erscheint gut operationalisierbar für die berufliche Bildung. Bildungsteilhabe an den offenen Angeboten der vhs scheidet oftmals immer noch an nicht verfügbarem Budget, aber auch an für selbst nicht erschließbaren Bildungsbedarfen oder einer derzeitigen Indifferenz gegenüber der Notwendigkeit, sich überhaupt weiterbilden zu sollen. Öffentlich geförderte Weiterbildung in Form von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen – ebenso wie Integrationsmaßnahmen und die unterschiedlich geförderten Deutschkurse – setzt im ersten Schritt zwar selbstredend auch nicht freiwillige Teilnahmen in Gang, bietet auf dieser Grundlage aber immer auch eine Möglichkeit, Freiwilligkeit im zweiten Schritt herzustellen und so Horizonte in Richtung der Verbesserung der eigenen beruflichen und gesellschaftlichen Startvoraussetzungen zu öffnen. Volkshochschulen haben mit dem Vorhalten arbeitsmarktpolitischer Angebote sowie der unterschiedlich geförderten Integrations- und Deutschkurse somit niedrigschwellige Möglichkeiten, Teilnehmergruppen zu erschließen, die den Weg als Selbstzahlende zunächst nicht zu uns finden würden. Das Gleiche gilt für die Teilnehmenden der nachholenden Bildungsabschlüsse. Viele Teilnehmende entdecken hier nach langer Bildungsabstinenz für sich plötzlich persönliche Themen, die es im weitgesteckten Angebot der Volkshochschulen zu explorieren gilt: den Umgang mit Stress und den eigenen Energiereserven, den Ausbau kommunikativer Kompetenzen oder die Teilnahme an gesundheitsförderlichen Angeboten wie Sport, Entspannung oder Ernährung. Eine teilnehmersensible Konzeption in den Ausschreibungsteilnahmen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen mit Anschlussfähigkeit an das offene Programm der vhs kann so die Erschließung neuer Teilnehmergruppen nach sich ziehen (das Gleiche gilt für die erwähnten Integrations- und Deutschkurse sowie die Schulabschlüsse).

Der Besuch von beruflichen Bildungskursen an der vhs auf der Basis von Bildungsgutscheinen der Arbeitsagentur oder des örtlichen Jobcenters bietet darüber hinaus nicht nur derzeit Arbeitssuchenden, sondern ebenso An- und Ungelernten und Menschen über 45, die sich in Arbeitsverhältnissen befinden, eine probate Möglichkeit, ihren fachlichen Kenntnisstand und ihre persönliche Kompetenzen durch den Besuch umfassender Weiterbildungen, oftmals auch abschlussbezogen, auszubauen. Eine Trägerzertifizierung über AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung) sowie entsprechende Maßnahme-Zertifizierungen einzelner berufsbezogener Kurse erscheinen somit auch für Volkshochschulen sinnvoll, die

keinen größeren Arbeitsmarktprojktbereich aufbauen wollen, sondern ihren Kunden einfach nur Möglichkeiten der budgetchonenden Teilnahme an weiterbildenden Kursen ermöglichen wollen.

4. Weiterbildungsberatung als unerlässlicher Partner der beruflichen Bildung und als wichtiges Geschäftsfeld der Volkshochschulen

Unerlässlicher Partner der beruflichen Weiterbildung ist eine qualifizierte trägerneutrale und ergebnisoffene Beratung, die den Teilnehmenden ihre Potentiale und Entwicklungsrichtungen widerspiegelt und Anschlussmöglichkeiten im schier unüberschaubaren Angebot der Weiterbildungslandschaft aufzeigt. Volkshochschulen haben hier in den letzten Jahren nicht zuletzt im Rahmen von öffentlichen Förderprogrammen (z. B. als akkreditierte Förderberatungsstelle in Bundesprogrammen wie Bildungsprämie oder landesspezifischen Qualifizierungsoffensiven wie Bildungsgutscheinen und reinen Beratungsrahmen wie Hessencampus) umfassendes Know-how erworben und ihr „standing“ ausgebaut. Der Status der Volkshochschulen als neutrale öffentliche Institution in jeder Kommune, als bekannteste Weiterbildungseinrichtung, der großes Vertrauen entgegengebracht wird, selbst von (Noch) Nicht- Teilnehmenden (vgl. zusammenfassend Belke 2017) kommt ihnen hier deutlich zupass.

Eine kompetenzaufdeckende und ressourcenaktivierende Bildungsberatung ist emanzipatorisch: aufgeklärte und in ihren Ressourcen gestärkte Beratungskundinnen und -kunden gehen ihren weiteren (Berufs-)Weg energievoller und selbstbewusster weiter, im Bewusstsein, dass sie Kompetenzen und Potentiale besitzen und einen guten Platz in dieser Arbeitsgesellschaft verdienen. Dabei soll hier nicht der reinen Aufstiegsberatung nach dem Mund geredet werden – eine Reinigungskraft oder ein Produktionshelfer können gut beraten besser ausbeutende Arbeitsverhältnisse erkennen und für sich passende Rahmenbedingungen von unpassenden unterscheiden. „Beratung sollte prinzipiell Entwicklung und Wachstum fördern und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken, um für die Bewältigung weiterer Transitionen gerüstet zu sein.“ (Schlüter 2014, S. 257)

5. Professionalisierung/Qualitätsschub durch AZAV?

Berufliche Bildung hat AZAV¹ an die Volkshochschulen getragen und so arbeitsintensiv und aufreibend der jährliche Qualitätsaudit- Durchlauf auch sein mag, AZAV hat in den letzten Jahren nicht unerheblich zur permanenten und intensiven Selbstbeschäftigung mit den Arbeitsprozessen und deren Professionalisierung nicht nur im Bereich der Beruflichen Bildung, sondern der gesamten Einrichtung beigetragen. Ebenso führte AZAV zur Einordnung und Einbindung des oft disparaten Anhängsels „Arbeitsmarktprojekte“ in das Gesamtgefüge- weg von einem Bereich „den wir auch irgendwie machen“ zu einem Bereich, der einen nicht unerheblichen Anteil am wirtschaftlichen Erfolg der Einrichtung hat.

6. Berufliche Bildung als betriebswirtschaftlicher Faktor einer vhs- Einrichtung

Die unterschiedlichen Rechtsformen und Finanzierungsmodelle der bundesweiten Volkshochschulen führen sicherlich auch im Bereich der beruflichen Bildung zu sehr diversen Herangehensweisen an die Themen berufliche Bildung und Arbeitsmarktprojekte. Eine kommunal als Amt oder Eigenbetrieb verankerte vhs wird in der Regel bereits über umfassende Vernetzung mit ihrem Träger, der Kommune verfügen und für diese zahlreiche Bildungsdienstleistungen wie Weiterbildung der städtischen Mitarbeiter/innen oder Organisationsaufgaben im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit (Hortbetreuung, Ferienprogramme o.ä.) umsetzen. Für eine selbstständige Vereinsvhs wiederum ist es essentiell, diese Berührungspunkte herzustellen und mit der Kommune nicht nur als Zuwendungsempfänger, sondern auch als Dienstleister „ins Geschäft zu kommen“. Ein Kümern um die SGB- Empfänger/innen im Rahmen von Arbeitsmarktmaßnahmen bietet hier ein umfassendes Betätigungsfeld.

Nicht zuletzt bieten Arbeitsmarktmaßnahmen einer Volkshochschule die Möglichkeit, über effizientere Raum- und Personalnutzung signifikante Kostendeckungsbeiträge zur Gesamt-vhs beizutragen und hiermit oftmals das offene Programm in Breite und Stärke erst zu ermöglichen oder zu stützen. Diesen Bereich nicht dominant werden zu lassen und im Gesamtcharakter der Einrichtung nach außen gut in Balance von Auftragsmaßnahmen und offenem Kursangebot zu bleiben, ist ein Spannungsfeld, in dem sich jede Einrichtung selbst positionieren muss.

7. Fazit und Ausblick: wie geht es weiter mit der beruflichen Bildung an Volkshochschulen?

Die berufliche Bildung bleibt ein wichtiges Betätigungsfeld für Volkshochschulen, sie ist ein Teil der breiten Bildung an Volkshochschulen, nicht ihr Antipode. Nicht zuletzt ist sie als nicht unerheblicher Pflichtteil des Grundkanons der Volkshochschulen in den Weiterbildungsgesetzen der Länder festgeschrieben. Ihre Aufgaben, ihre Inhalte und ihr Auftreten verändern sich dabei in gleichem Maße, wie die umgebende gesellschaftliche Situation sich transformiert:

- Waren in früheren Phasen der Arbeitsgesellschaft Lernziele im Vorhinein extern bestimmbar (im Sinne von „Lernen von A nach Endzustand B), werden in heutigen Phasen der unentwegt fortschreitenden Megatrends wie Globalisierung oder Digitalisierung konkrete Lernziele immer weniger im Vorhinein und extern bestimmbar, da sie sich bereits verändert haben, wenn sie erreicht sind. Bewältigungskompetenzen und „Denken in Übergängen“ (von Felden et al. 2014) sind und werden vorrangige Lernziele. Die Rolle von (beruflichen) Erwachsenenbildner/-innen wird zunehmend die von Bereitstellern eines reflexiven Settings für Lernende, um die je individuelle Übergangssituation zu rahmen (vgl. Schöffter 2001, Schöffter 2014). Beratungsangebote, Coaching, individuelle Einzel- (oder Team-)Arrangements und reflexiv angelegte Themenseminare, in denen Lernende die je eigenen Lernziele reflexiv herausarbeiten und dann bearbeiten, werden

wichtiger gegenüber reinen angebotsbasierten Wissensvermittlungen. Hierauf gilt es sich einzustellen und die Lernsettings mit entsprechender Organisation- und Personalentwicklung gut zu rahmen.

- Die Digitalisierung gilt es neben Angeboten der digitalen Grundbildung auch in obigem Sinne reflexiv aufzugreifen: Wie erreiche ich nicht nur digitale Kenntnisse, sondern wie werde ich auch zukünftige Veränderungen weiter aufgreifen und integrieren, wie bleibe ich nicht auf der Strecke?
- Die Anforderungen einer immer bunter werdenden Gesellschaft von Kulturen, Gender, Gesundheit/Versehrtheit, Demokratieauffassungen, Alterskohorten u.v.m. bilden sich schon jetzt in unseren Einrichtungen und Kursen ab. Die große Kunst wird es sein, diese Buntheit selbstreflexiv aufzugreifen und in neuen Formaten „Diversity“ erlebbar und lernbar zu machen (Open spaces, Bar camps, Demokratiewerkstätten, Zukunftskonferenzen).

Anmerkungen

- 1 Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV), regelt die Anerkennung (Akkreditierung) und die Zulassung (Zertifizierung) von Bildungsträgern und -maßnahmen durch fachkundige Stellen.

Literatur

- Ambos, Ingrid (2017): Die Erfassung beruflicher Bildung in der Volkshochschul- und der Verbundstatistik- Aktueller Stand und Perspektiven nach der Revision der DIE- Anbieter-/ Angebotsstatistiken. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2017, Heft 3, S. 257-265.
- Belke, Dr. Julia (2017): Außerordentlich gute Bewertungen für die Marke VHS. Erste Ergebnisse der bundesweit ersten repräsentativen VHS-Umfrage. In: Diskurs 2017, Heft 3, S. 4-5.
- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Rahmen des Lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF (5.2.2018)
- Reichart, Dr. Elisabeth, Rattinger, Joachim (2017): Die statistische Entwicklung des Fachbereichs Arbeit- Beruf an Volkshochschulen seit den 1990er Jahren. Tiefenanalysen und Interpretationen aus der Perspektive der Praxis. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2017, Heft 3, S. 246-256.
- Reichart, Dr. Elisabeth (2018): 55 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel der Statistik- die deutschen Volkshochschulen und ihr Angebot seit 1962. In: Bildung und Erziehung 2018, Heft 2, S. 186-200.
- Reutter, Gerhard: Das allmähliche Verschwinden des Politischen aus der Beruflichen Weiterbildung. „Integration beruflicher und politischer Erwachsenenbildung“. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2017. S. 215-233.
- Schäffter, Ortfried (2014): Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: von Felden, Heide, Schäffter, Ortfried, Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden 2014. S. 111-136.
- Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001.
- Schlüter, Anne (2014): Von der Transparenz der Weiterbildung zur lebensbegleitenden Übergangsberatung- zum Funktionswandel von Weiterbildungsberatung. In: von Felden,

- Heide, Schäffter, Ortfried, Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden 2014. S. 253-266.
- Thöne-Geyer, B. et al. (2015): Der vielfältige und weite Nutzen von allgemeiner Erwachsenenbildung. Ergebnisse der europäischen Studie „Benefits of Lifelong Learning“. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2015-benutzerforschung-01.pdf
- von Felden, Heide, Schäffter, Ortfried, Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden 2014.

Wo und unter welchen Voraussetzungen werden Volkshochschulen als Vermittler beruflicher Bildung künftig gebraucht?

Ansgar Klinger

Das 100. Gründungsjubiläum deutscher Volkshochschulen bietet für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft einen willkommenen Anlass, einerseits zurück- und andererseits vorauszublicken. So dürfen die Aktivitäten der Arbeiter- und Handwerker-Bildungsvereine als Vorläufer der Volkshochschulbewegung genau so wenig als die Institutionen verbindendes Moment außer Acht gelassen werden wie der Anspruch unserer Organisationen, für die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung genauso wie der Chancengerechtigkeit einzutreten.

Versteht man Erwachsenenbildung als eine organisierte Form des lebensbegleitenden Lernens, so konnte ihr in institutioneller Hinsicht bislang in Deutschland noch nicht das Gelingen, was in der Beruflichen Bildung, verstanden als die Vermittlung praktischer und theoretischer Fertigkeiten und Wissens zur Ausübung einer entgeltlichen Tätigkeit, bereits vor fast genau 50 Jahren, realisiert wurde: Im Jahr 1969 wurde nach jahrzehntelangen Bemühungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes – gegen erbitterte gesellschaftliche Widerstände insbesondere der Arbeitgeber- und Unternehmerverbände – das Berufsbildungsgesetz (BBiG) verabschiedet. Damals – ebenfalls wie heute eine Zeit des beklagten Fachkräftemangels und übrigens der ersten Großen Koalition – hatte man den Mut gefasst, die bis dahin zerstreut vorliegenden Bestandteile der Regelungen in der Beruflichen Bildung in einem Bundesgesetz, verbunden mit der Sozialpartnerschaft, zusammenzuführen. Heute genießt die im BBiG geregelte Berufliche Bildung ein vergleichsweise hohes Ansehen, sie erweist sich als Garant auch der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, und niemand würde die Existenz des BBiG infrage stellen wollen. Eigentlich wäre es auch vor 50 Jahren nicht zu früh gewesen, die damals vom Deutschen Bildungsrat – heute wird ein „Nationaler Bildungsrat“ wieder eingerichtet – beschriebene „vierte Säule“ des Bildungswesens in einen bundesgesetzlichen Rahmen zu gießen – um die Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen stände es heute sicher bedeutend besser.

Dies spornt zu Aktivitäten an, die auch die Volkshochschulen begünstigen: Denn nun gilt es, für den äußerst heterogenen Bereich der Weiterbildung einen bundesweiten normierenden Rahmen vorzugeben, der klare Regelungen zur Finanzierung, den Lernzeiten, der Information und Beratung, der Qualitätssicherung und Personalentwicklung, der Abschlüsse und Zertifikate und der regionalen Vernetzung definiert. In einem solchen Rahmen können die Volkshochschulen künftig einen bedeutend höheren Stellenwert als Vermittler der allgemeinen, politischen und kulturellen, aber auch verstärkt der beruflichen Weiterbildung erhalten: Wir sind davon überzeugt, dass Volkshochschulen, sofern sie personell und finanziell angemessen ausgestattet werden, aufgrund ihrer kommunalen Einbindung und ihrer Präsenz in unseren Kreisen und kreisfreien Städten ein besonders geeigneter Ort nicht nur für eine flächen-

deckende Bildungsberatung, sondern auch beispielsweise als Grundbildungszentren, Sprachlernzentren und für ausgewiesene Felder der beruflichen Weiterbildung sein können. Den Vorschlag eines Bundesweiterbildungsgesetzes – in seiner Bedeutung vergleichbar mit dem BBiG – treibt die GEW seit dem vergangenen Jahrzehnt voran, wir haben ihn gemeinsam mit unserer Schwestergewerkschaft ver.di mit dem Titel „Weiterbildung reformieren. 6 Vorschläge, die wirklich helfen“ in die Öffentlichkeit gebracht, der DGB fordert seit 2014 ein Bundesgesetz für die Weiterbildung; die Auswirkungen der zunehmenden Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt verstärken dessen Notwendigkeit. Mit einem solchen Bundesweiterbildungsgesetz kann endlich der enorme auch die Volkshochschulen beeinträchtigende Widerspruch zwischen der Rhetorik der Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Weiterbildung bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme einerseits und der gelebten Praxis andererseits überwunden werden. Gerade die aktuellen Entwicklungen in Gesellschaft und Politik wie auch die zunehmende Digitalisierung von Arbeit und Leben zeigen die Notwendigkeit auf, sowohl die berufliche als auch die allgemeine Weiterbildung deutlich zu stärken. Insofern geht der Wirkungsbereich eines Bundesweiterbildungsgesetzes deutlich über die zur Zeit in der Politik erwogene ausschließlich arbeitsmarktpolitisch motivierte Förderung der beruflichen Weiterbildung hinaus, die sich oftmals als engführende, auf spezifische betriebliche Notwendigkeiten zurichtende Qualifizierung erweist.

Große Teile der Bevölkerung sehen sich den gesellschaftlichen Folgen der Globalisierung, Migration und Digitalisierung ohnmächtig gegenüber und reagieren mit Angst und Abwehr. Eine Krise der Demokratie ist die Folge. Die in der Vergangenheit wie auch der Gegenwart deutlich vernachlässigte politische Bildung hat die besondere Aufgabe zu zeigen, dass diese Prozesse von Menschen gesteuert und von Interessen und Machtverhältnissen beeinflusst sind und daher auch in demokratischen Auseinandersetzungen gestaltet werden können. Auch die berufliche Bildung muss angesichts der bevorstehenden Umbrüche des Arbeitsmarktes und der Qualifikationsstrukturen durch Digitalisierung und „Arbeit 4.0“ den engen Raum der rein funktionalen Ertüchtigung verlassen und in einer neuen Integration von beruflicher und politischer Bildung deren Hintergründe und Zusammenhänge aufklären und zu einer an Humanität und Gerechtigkeit orientierten Gestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft ermutigen.

Bildungshistorisch mag dies an die in den 1970er Jahren besonders in Hessen geführte Diskussion einer Synthese politischer und beruflicher Bildung erinnern, die spätestens mit den in den 1980er Jahren einsetzenden finanziellen Restriktionen beendet wurden: zunehmend betriebswirtschaftliche Vorgaben lösten den Gedanken der Einheit der Bildung ab und führten nicht zu einer Entschärfung, sondern einer Verschärfung der Ausstattung der Weiterbildung. Dass die öffentlich finanzierte Weiterbildung enorm unterausgestattet ist, hat die GEW übrigens immer wieder mit anerkannten Berechnungen nicht nur nachgewiesen, sondern auch mit konkreten Alternativen verbunden. Die Folgen der mangelnden Finanzierung liegen auf der Hand:

Das hauptberufliche pädagogische Personal an den Volkshochschulen nimmt ab, während der Angebotsumfang ausgeweitet wird; Burnout und zunehmende psychi-

sche und allgemeine Erkrankungen sind die bekannten Folgen dieser Arbeitsverdichtung. Mit 87 % entfällt der höchste Anteil an den Beschäftigten auf die selbstständigen Honorarkräfte, deren Honorare überwiegend zu niedrig und oft nicht leistungs- und qualifikationsangemessen sind. Festangestellte machen nur einen Anteil von 6 % an den Beschäftigten aus. Zudem ist jede vierte dieser Stellen befristet. Vergütung und Eingruppierung des hauptberuflichen pädagogischen Personals lassen eine Tendenz der Abwertung erkennen.

Unbestritten profitieren die Kursteilnehmenden von den vielen nebenberuflichen Honorarkräften, die ihre Expertise aus ihren Berufserfahrungen mitbringen. Anders liegt der Fall bei dauerhaft vorgehaltenen Kursen und solchen, die einen staatlichen Auftrag erfüllen, wie den Schulabschlusskursen, den Integrationskursen und den Grundbildungskursen, deren Lehrkräfte von dem Entgelt ihren Unterhalt bestreiten müssen. Für Honorarverhältnisse gibt es hier keine Rechtfertigung.

Die Unterfinanzierung der Volkshochschulen und der damit verbundene Druck der kommunalen Träger auf die Einrichtungen, ihre Wirtschaftlichkeit zu erhöhen, gefährden ferner den der Aufklärung verpflichteten Bildungsauftrag der Volkshochschulen. So werden Veranstaltungen der politischen Bildung eher zurückgefahren, da sie nur geringe Entgelte einbringen, während lukrative Angebote, die Zeitgeist und Modetrends folgen, unkritisch ausgeweitet werden.

Die GEW setzt sich für bessere Rahmenbedingungen in allen Bereichen des Bildungswesens ein; gerade in der öffentlich finanzierten Weiterbildung müssen Bund, Länder und Kommunen ihre Bildungsanstrengungen mit erheblichen zusätzlichen Aufwendungen deutlich steigern, so ein klares Postulat der Bildungsgewerkschaft. Gleichzeitig setzt sich die GEW mit ihrem zukunftsweisenden Steuerkonzept dafür ein, dass die Gebietskörperschaften auch in die Lage versetzt werden, ihre Aufgaben zu erfüllen. In diesem Sinne unterstützen wir die Volkshochschulen dabei, von Bund, Ländern und Kommunen die notwendigen, Ressourcen für ihre bedeutsamen Aufgaben einzufordern, verbunden mit dem Appell, die Arbeitsbedingungen der haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter/innen der Volkshochschulen aufgaben- und qualifikationsangemessen zu verbessern. Wenn in der Vergangenheit der Deutsche Volkshochschulverband sich von der GEW initiierten Bündnissen angeschlossen hat, beispielsweise anlässlich des zehnjährigen Bestehens der Integrationskurse oder mit dem Appell „Gute Bildung für alle!“, sind Erfolge nachweislich nicht ausgeblieben.

Rückblick und Ausblick sind für uns gleichermaßen Anlass, den Volkshochschulen zum einhundertjährigen Bestehen zu gratulieren und alles Gute für die bevorstehenden einhundert Jahre zu wünschen, in denen der ein oder andere sicher weiterhin sehr mühsame Weg auch gemeinsam bestritten werden kann.

Berufliche Bildung als Gestaltungshilfe aktiver Berufsbiografie Wo werden Volkshochschulen als Vermittler beruflicher Bildung künftig gebraucht?

Jörg Dittrich

„Die Zukunft ist unsere Baustelle“, heißt es in der Imagekampagne des Handwerks. Seit Jahrhunderten erfindet sich das Handwerk immer wieder neu und bleibt sich im Kern dennoch treu. Die vielfältigen Wandlungen und Entwicklungen im Handwerk beschränken sich nicht auf Werkstücke und Werkzeuge. Sie durchdringen das Leben, das Denken und Handeln der Handwerker. Das Handwerk ist aktiver Mitgestalter der Gesellschaft. Es ist einer der größten, leistungsfähigsten und bedeutsamsten Wirtschaftsbereiche Deutschlands und Ausbilder der Nation. Die rund eine Million kleinen und mittleren Betriebe des Handwerks bilden das Kernstück der deutschen Wirtschaft. Fast fünf Millionen Menschen arbeiten für die Wirtschaftsmacht von nebenan und sorgen mit ihren Ideen, Erzeugnissen und Dienstleistungen für die Erfüllung individueller Kundenwünsche und dafür, dass unser Leben lebenswert ist und bleibt. Handwerk ist vielfältig, nah, mittendrin, persönlich. Es verkörpert Wissen und Können, Kultur, Chance und Zukunft.

Warum diese Herleitung? Mir ist es wichtig, die zentrale Gemeinsamkeit zwischen Handwerk und Volkshochschule herauszustreichen: ihre feste Verwurzelung in der Gesellschaft. Dabei hat jeder seine Aufgabe: das Handwerk als Partner der dualen Ausbildung, die Volkshochschulen als Vermittler von Allgemein- und gesellschaftlicher Bildung.

100 Jahre Volkshochschulen: Das bisher Erreichte ist das Resultat beharrlichen Ringens um die Verwirklichung eines zutiefst humanistischen Bildungsansatzes. Dieser ist heute durch die Erfüllung eines öffentlichen Bildungsauftrages zur Förderung des lebenslangen Lernens unter Beteiligung von Menschen aller sozialer Schichten und Bildungsniveaus gekennzeichnet.

Geleitet von Werten der Aufklärung und Demokratie, von Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit, von parteipolitischer und weltanschaulicher Neutralität bilden die Volkshochschulen als Orte des Miteinanders eine starke Säule der kommunalen Daseinsfürsorge. Sie leisten einen wesentlichen Beitrag zur beruflichen Qualifizierung, zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben, zur Ausprägung des ökologischen Bewusstseins und interkultureller Kompetenzen sowie zur gesellschaftlichen Integration. Sie sind entscheidender Bestandteil der persönlichen Entwicklung eines jeden Einzelnen. Dafür gebührt allen Beteiligten Dank und höchste Anerkennung.

Wie das Handwerk stehen die Volkshochschulen für Wandel und Beständigkeit. Mit Blick auf die sich mit atemberaubender Geschwindigkeit bereits vollziehenden und in unmittelbarer Zukunft vor uns liegenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen bedeutet das, die gewohnte Perspektive und geliebte Program-

matik offensiv und kritisch auf den Prüfstand zu stellen. Es kommt jetzt auf eine gut abzuwägende inhaltliche Schwerpunktsetzung an. Dabei sind meine Anregungen natürlich von den Erwartungen an die Volkshochschulen als Partner im Prozess der Stärkung der Berufsbildung geprägt:

1. Kulturtechniken und Kompetenzen entwickeln

Vor dem Hintergrund Tausender junger Menschen, die jährlich die Schule ohne oder mit nur geringfügigem Leistungsnachweis beenden und die damit erhebliche Startschwierigkeiten beim Übergang in die Ausbildung bzw. in das Erwerbsleben haben, lebt die Notwendigkeit nach verstärkter Hinwendung zu den Kulturtechniken auf. Denn: Erst die Kulturtechniken eröffnen die Möglichkeit zur Teilhabe an Bildung, Arbeit, Kultur, Gesellschaft. Sie sind die Grundlage für das lebensbegleitende Lernen. Hier liegt ein riesiges Betätigungsfeld für die Volkshochschulen als verlängerter Arm und Verbündeter der allgemeinbildenden Schulen.

Die Volkshochschulen sind die wohl bundesweit größte Einrichtung zur Vermittlung von Sprachen. Hier haben sich die Akteure große Verdienste und Reputation erarbeitet. Unter dem Eindruck der anhaltenden Migration nach Deutschland empfehlen sich daher aus meiner Sicht der Ausbau und die Schärfung des Profils der Sprachausbildung.

Zudem verdient eine inzwischen etablierte vierte Kulturtechnik besondere Aufmerksamkeit: die bewusste Nutzung der Möglichkeiten des digitalen Zeitalters. Dabei trifft uns diese Entwicklung nicht überraschend. Das Tempo der Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft hat in den vergangenen Jahren drastisch angezogen. Breite Teile der Bevölkerung empfinden es als zu hoch und gerade der technische Wandel durch die Radikalität der Digitalisierung weckt Ängste und Verunsicherung. Sollen Medienbildung und Digitalisierung gelingen, müssen alle Betroffenen – in den Köpfen, aber auch den Herzen – erreicht werden. Nicht Ängste, sondern die mit der Digitalisierung verbundenen Chancen sollen das Denken und Handeln bestimmen. Daraus erwächst aus meiner Sicht eine ganz besondere Verantwortung gegenüber den Weiterbildungsteilnehmern, egal ob im Handwerk oder an den Volkshochschulen. Auch öffnet sich ein weites Betätigungsfeld für die Volkshochschulen, gerade was den Nachholbedarf von Menschen betrifft, die nicht in dem Maße wie die heutige Generation mit PC, Smartphone und Internet groß geworden sind.

2. Sozialkompetenzen im Kontext politischer Bildung fördern

Demokratie ist kein Geschenk – sie muss täglich erkämpft und verteidigt werden. Das erfordert insbesondere auch, soziale und demokratische Kompetenzen in einem dauerhaften Prozess zu erwerben und auszuprägen. Wir brauchen für die weitere Entwicklung der Wirtschaft und für den Erhalt unseres Wohlstands ein zwischenmenschliches Klima, das Standortidentität für alle stiftet – völlig gleich, ob sie Männer oder Frauen, ob sie jung oder alt, ob sie hier aufgewachsen oder erst später zugezogen sind. Dazu bedarf es einerseits Fach- und Führungskräfte mit fest verankerten sozialen Schlüsselkompetenzen. Zum anderen aber auch Auszubildende und junge Arbeitnehmer mit einem offenen Weltbild.

Mit regional agierenden Partnern abgestimmte Weiterbildungsangebote der Volkshochschulen könnten künftig zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen und dem Abbau menschenfeindlicher Einstellungen beitragen – als Basis für ein nicht-diskriminierendes Miteinander, u. a. in den Bereichen Rassismus, Homophobie oder Sexismus. Diese Inhalte nehmen Bezug auf die Herausforderungen der Fachkräftesicherung, die zwar vordergründig auf die Ausbildung von Fachkräften, aber auch auf die Zuwanderung von Arbeitnehmer mit ausländischen Wurzeln baut. Und natürlich kommt es – weil eben soziale Kompetenzen in der Alltagsbegegnung oft den Unterschied ausmachen – auch darauf an, Kategorien wie Sorgfalt, Disziplin, Geduld, Mitgefühl, Höflichkeit, Aufmerksamkeit und Ehrlichkeit stärker in den Fokus zu nehmen. Diese Tugenden sind für ein kritisch-reflektiertes und verantwortungsvolles Denken und Handeln unerlässlich.

3. Bildungsberatung weiter professionalisieren und qualifizieren

Bei diesem Schwerpunkt greife ich sehr gern auf Erfahrungen der Volkshochschule in meiner Heimatstadt Dresden zurück: Vor rund acht Jahren wurde hier – inspiriert vom bundesweiten Programm „Lernen vor Ort“ – mit den „Dresdner Bildungsbahnen“ eine neue städtische Dienstleistung ins Leben gerufen. Es wurde eine Bildungsberatung zur Koordinierung von Beratungsangeboten zu Bildung, Beruf und Beschäftigung etabliert. Getragen von der Überzeugung, dass die Volkshochschule Dresden als eine der ältesten und traditionsreichsten Einrichtung Deutschlands am besten für die Übernahme der organisatorischen Verantwortung für die Bildungsberatung geeignet ist, gingen die Dresdner Bildungsbahnen eine Kooperation mit dieser ein. Sukzessive ist ein heute nicht mehr wegzudenkendes niederschwelliges, qualitativ hochwertiges, unabhängiges und kostenfreies Beratungsangebot für die Bürger aufgebaut worden. Mit diesem Angebot, erreichbar über mehrere Bildungshaltestellen im Stadtgebiet, hat die Landeshauptstadt Dresden auf den gewachsenen Bedarf an Bildungsorientierung reagiert und einen wichtigen Schritt der kommunalen Daseinsvorsorge vollzogen.

Wenn es um den Anspruch der weiteren Professionalisierung und Qualifizierung dieser Dienstleistung geht, dann rückt die Hilfe für Ratsuchende hinsichtlich bewusster zu treffender Bildungsentscheidungen und das Zurückdrängen von Fehlallokationen bzw. Abbrüchen als übergreifendes Ziel in den Mittelpunkt. Dazu ist es erforderlich, eine intensive kooperative Interaktion mit den Aus- und Weiterbildungsberatern der für die Berufsbildung zuständigen Stellen aufzubauen. Mit einer engen Zusammenarbeit zwischen Volkshochschulen und den Handwerkskammern als Stelle für die Berufsbildung im Handwerk wird es gelingen, die Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit, das Selbstvertrauen und die Beratungszufriedenheit der Ratsuchenden zu stärken. Ich bin sehr zuversichtlich, dass dieser kooperative Ansatz einen gemeinsamen Erfolg versprechenden Weg sowohl zur Stärkung der beruflichen Bildung als auch der Volkshochschulen skizziert. Handwerk und Volkshochschulen sitzen an einem Tisch – jeder mit seinen eigenen speziellen Aufgaben.

Die Zukunft ist unsere Baustelle: Lassen Sie uns den Weg mit gemeinsamen Erfolgsgeschichten pflastern!

Wo werden Volkshochschulen als Vermittler beruflicher Bildung künftig gebraucht?

Barbara Menke

Wo denn die Taxifahrt hingehen solle, das wurde der ehemalige Kanzleramtsminister Horst Ehmke einmal gefragt. Egal wohin, soll er geantwortet haben. „Ich werde überall gebraucht“. Was ein guter Politikerwitz ist, das ist für die Volkshochschulen in Deutschland blanke Realität. Sie werden in der Fort- und Weiterbildung in der Tat überall gebraucht – und das nicht nur hier und jetzt in unserer Gegenwart. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang nur an die große Bedeutung der Volkshochschulen nach 1945, in der sog. Stunde Null. Wie Hermann Glaser, der legendäre Nürnberger Kulturdezernent, berichtet, drängte damals ein starker Teil der Bevölkerung, vor allem jüngere Leute (in Stuttgart 80 % zwischen 18 und 35 Jahren) in die frisch wieder gegründeten Volkshochschulen. Besonders Kurse mit kulturgeschichtlichen und philosophischen Themen (bezeichnenderweise weniger Politisches) wurden besucht. Aber Glaser vergisst nicht zu erwähnen, dass zu den „stark besuchten“ Kursen gerade auch die „praktischen, unmittelbar berufsbezogenen Fächer“ gehörten (Glaser, 1985, S. 165). Dieser knappe historische Rekurs belegt, dass in den Volkshochschulen, jedenfalls denen der Bundesrepublik, schon von Anfang an längst nicht nur die allgemeine und politische, sondern stets auch die berufliche bzw. die berufsbezogene Weiterbildung eine Heimstatt besaß.

In den Programmen der Volkshochschulen wurde die ausgeprägte Scheidung der allgemeinen von der beruflichen Bildung, die für die deutsche Bildungstradition so (unheilvoll) prägend war (Tenorth 2013), nie nachvollzogen. Ihre Vertreterinnen und Vertreter verfolgten – zumeist jedenfalls -integrative erwachsenenbildnerische Konzepte. Gemeint sind damit Ansätze wie der Vorschlag von Hans Tietgens, „eine Balance und gegenseitige Durchdringung von Qualifikationsinteressen und Emanzipationsinteressen anzustreben“. Oder Hinweise wie der von Peter Faulstich, der betonte, dass „Bildung in einem umfassenden Sinn nicht in den Schachteln des Beruflichen, des Allgemeinen oder eines besonderen Politischen stattfindet“ (Bremer u. a. 2015, S. 24 f.).

Tietgens und Faulstich nahmen in elaborierter Form vorweg, was die Teilnehmenden an Volkshochschulkursen ohnehin anstrebten. Nicht von ungefähr kommt eine empirische NRW- Studie über „Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen“ aus dem Jahre 2008 zu dem Ergebnis, dass „mehr als drei Viertel der Interviewten (79,3 %) „angaben, für sie hätten die „wichtigen Weiterbildungsveranstaltungen etwas mit (ihrer) beruflichen Tätigkeit zu tun“. Lediglich bei 15,9 % der Gesprächspartner war dies nicht der Fall (Brödel, Yendell 2008, S. 42).

Diese Zahlen belegen: Volkshochschulen, die landläufig meist mit allgemeiner Weiterbildung identifiziert werden, leisten (vielleicht zu wenig sichtbar?) eine ganze Menge an Orientierungs- und Gestaltungshilfen für die aktiven Berufsbiografien der

Menschen, die hier Weiterbildung suchen und finden. Das lässt sich im Übrigen auch an den Teilnehmer- und Teilnehmerinnenzahlen für die einzelnen Programmbereiche ablesen. Im Berichtsjahr 2016 fanden im Programmbereich ‘Arbeit und Beruf’ 8,2 % aller Kursstunden in 8,6 % aller Kurse statt. Der Programmbereich ‘Grundbildung – Schulabschlüsse’ kam auf 9,3 % und der Programmbereich ‘Sprachen’ – der dominierende Bereich im Volkshochschulangebot – auf 54,1 % aller Kursstunden (Huntermann, Reichart 2017, S. 18). Bedenkt man, dass die nachholenden Schulabschlüsse einen qualifizierten beruflichen Einstieg oft erst ermöglichen und dass auch Sprachkompetenz sehr häufig nicht allein aus dem privaten Grund der Horizonterweiterung, sondern aus naheliegenden beruflichen Gründen erlangt oder erweitert wird, dann geht die Gestaltungshilfe des Volkshochschulangebots weit über den Programmbereich ‘Arbeit – Beruf’ hinaus.

Im Programmbereich ‘Arbeit und Beruf’ dominiert neben Qualifizierungsmaßnahmen vor allen die Digitalisierung, dort sind EDV- Kurse besonders gefragt. Der Bereich ist in den Volkshochschulen der alten Bundesländer stärker nachgefragt als in denen der neuen Länder; in ihm bilden sich insgesamt mehr Frauen als Männer weiter. In den Auftrags- bzw. Vertragsmaßnahmen, die die Volkshochschulen zu einem ebenfalls nicht geringen Teil durchführen, wird zielgruppenspezifische Weiterbildung zumeist für Beschäftigte von Betrieben respektive Arbeitssuchende geleistet.

Eine Tendenz, die den gesamten Programmbereich betrifft, ist dagegen alles andere als erfreulich. Die Gesamtzahl der Kurse nimmt hier seit Jahren beständig ab (BIBB, 2018, S. 375 ff.). Das hat sicherlich nicht zuletzt mit dem seit Jahren wachsenden, immer differenzierteren Angebot privater beruflicher Bildungsträger zu tun. Neue Aufschlüsse über die zahlenmäßig belegbare Relevanz, die inhaltliche Ausrichtung und den Stellenwert der beruflichen Bildung an vhs verspricht die Umsetzung der jüngst vom Deutschen Volkshochschul-Verband in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung beschlossene Statistikreform. Die berufliche Bildung wird zukünftig nämlich auch als Querschnittsaufgabe verstanden und programmbereichsübergreifend erfasst. Ab 2019 werden wir dann viel genauer sagen können, in welchem Umfang beispielsweise die sprachliche und gesundheitliche Bildung an vhs zur beruflichen Qualifizierung beiträgt.

Wo aber werden die Volkshochschulen als ‘Gestaltungshelfer’ für aktive Berufsbiografien künftig immer noch, ja vielleicht stärker denn je gebraucht? Vermutlich weniger als Marktkonkurrenten von privaten Anbietern beruflicher Bildung; vielmehr da, wo sie über anschlussfähige Erfahrungen und eine besondere Nähe zu einer besonderen Klientel verfügen. Gemeint ist hier der Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich. Hier sind die Volkshochschulen schon seit langen Jahren besonders aktiv und (etwa, was die nachholenden Schulabschlüsse anbetrifft) auch besonders ausgewiesen. Von hieraus lässt sich in jüngerer Zeit auch eine Brücke zur beruflichen resp. berufsorientierenden Bildung schlagen. Das Stichwort dazu lautet: *Arbeitsplatzorientierte Grundbildung* und ist ein noch recht junger Zweig im Alphabetisierungsdiskurs. Zielgruppen sind dabei eher bildungsferne, aber berufstätige Menschen mit Schwierigkeiten in den Grundkompetenzen Lesen, Schreiben, Rechnen und – daraus erwachsend- beim Gebrauch digitaler Medien. Arbeitsplatzorientierte Grundbildung

soll ihnen ganz konkret, d. h. auf den eigenen Arbeitsplatz bezogen helfen, ihre durch vermehrte schriftliche Dokumentation bzw. digitale Kommunikation anspruchsvoller gewordene Tätigkeit zu erhalten und zu sichern; im besten Falle diese Klientel sogar zur Übernahme höherwertiger Tätigkeiten anzuregen. Die dabei neu gewonnenen Kompetenzen – etwa die schwindende Angst vor dem Schreiben oder eine langfristig wachsende Freude am Lesen – auch im Leben nach der Arbeit gewinnbringend einzusetzen, ist in diesem Zusammenhang ein gewünschter Nebeneffekt arbeitsplatzbezogener Grundbildung.

Die Vorteile, die Volkshochschulen aus einer solchen weiterbildenden Gestaltungshilfe für eine aktive Berufsbiografie ziehen könnten, liegen auf der Hand. Dadurch ließe sich der lang andauernde Abwärtstrend im Programmbereich ‘Arbeit-Beruf’ stoppen, vielleicht sogar umkehren. Die dazu zwingend notwendige intensivierte Kooperation mit Betrieben und Unternehmen vor Ort kann darüber hinaus dem in den letzten Jahren deutlich zunehmenden Trend der Kooperationsveranstaltungen mit Partnern noch einmal einen weiteren positiven Schub geben (DIE-Trendanalyse 2008, S. 63).

Der Vorteil für die Teilnehmenden kann gerade in der sozialräumlichen Verankerung liegen, die Volkshochschulen ‘von Hause aus’ mitbringen. Dieser räumliche Vorteil wird aber nur dann zu einem realen Gewinn, wenn die Kursleitenden der Volkshochschulen es verstehen, die sozialen und kulturellen Distanzen zu überwinden, die nicht wenige Bildungseinrichtungen gerade von Menschen aus sog. bildungsfernen Schichten trennen, d. h. wenn die Lehrenden gleichzeitig zu „Brückenmenschen“ und Vertrauenspersonen ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden (Bremer, u. a. 2015, S. 145 f.). Dass dies durchaus gelingen kann, zeigt die erfolgreiche Arbeit vieler Volkshochschulen bei den nachholenden Schulabschlüssen gerade „bildungsferner“ junger Menschen noch dazu in schwierigen Regionen.

Die institutionellen Voraussetzungen sind also da; die Grundlagen sind mit dem hoch anschlussfähigen Schulabschluss- und Alphabetisierungskontext gelegt; im neuen Feld der arbeitsplatzbezogenen Grundbildung besteht für die vhs eine große Chance zur Gestaltungshilfe aktiver Berufsbiografie. Allein vor dem Hintergrund des vielbeschworenen Fachkräftemangels werden Volkshochschulen im beschriebenen Segment als Vermittler beruflicher Weiterbildung mehr denn je gebraucht.

Dafür müssen allerdings auch die äußeren Bedingungen stimmen. Arbeitsplatzbezogene Grundbildung ist nicht marktgängig und wird es aller Voraussicht nach auch nicht werden. Sie kann in größerem Umfang nur dann realisiert werden, wenn eine hinreichende Bedingung ebenfalls erfüllt ist. Die Politik, genauer gesagt die Bundesregierung, muss ebenfalls mitspielen und diese Form der Grundbildung im Kontext der laufenden Alphabetisierungsdekade weiter finanziell fördern, besser noch die entsprechende Förderung ausbauen und auch strukturell nachhaltig verankern.

Literatur

- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Leverkusen.
- Bremer, H. u. a. (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“, Bielefeld.

- Brödel, R., Yendell, A. (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen, Bielefeld.
- DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung, Bielefeld.
- Glaser, H. (1985): Kulturgeschichte der Bundesrepublik 1945-1948. Zwischen Kapitulation und Währungsreform, München, Wien.
- Huntermann, H., Reichart, E. (2017): Volkshochschulstatistik, 55. Folge, Berichtsjahr 2016, Bielefeld.
- Tenorth, H.-E. (2013): Bildung – Zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay, www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft/bildung/146201/Bildungsideale

Volkshochschule steht für lebenslanges Lernen

Lernen heißt Veränderung. Welche Anpassungen sehe ich für die Volkshochschule in den nächsten 100 Jahren?

Gregory Grund

Wenn ich heute mit jungen Menschen über ihre Lernorte spreche, dann kommt Volkshochschule in den Ausführungen nicht vor. Das Internet hat sich in kürzester Zeit als erster Ansprechpartner für Lernwillige etabliert und bedient verschiedene Lerntypen mit gigantischen Mengen an Input.

Heißt das, dass wir keine Volkshochschule mehr brauchen? Nein, ganz im Gegenteil!

Nicht jedem liegt es, eigenständig gut aufbereitete Inhalte zu seinem Lernwunsch im Netz zu lokalisieren und diese dann auch selbstgesteuert zu nutzen. Der große Hype bzw. die Ernüchterung um Moocs zeigt ganz deutlich: Lernen ist Beziehung.

Und genau diese zwei Aspekte könnte Volkshochschule zusammenbringen.

Das Kuratieren und Entwickeln eigener Inhalte, die auf die Lernbedürfnisse unserer Zeit zugeschnitten sind. Menschen lernen heute flexibler, was Orte und Zeiten anbetrifft, die klassische Kursreihe schließt als Format bereits viele Lernwillige aus.

Dennoch ist es fundamental wichtig, Lernende in soziale Beziehungen miteinander zu bringen und Begleiter für Lernprozesse anzubieten. In Lerngruppen mit echten Interaktionen entsteht eine andere Qualität von Motivation. Deswegen sehe ich Volkshochschule auch weiterhin als physischen Ort, der eben nicht mehr nur Präsenzveranstaltungen anbietet, sondern zusätzlich auch digital unterstütztes Lernen organisieren kann.

Das Portal ich-will-lernen.de ist ein gut gemeinter Anfang, die Potentiale in digitalen Lern- und Austauschformaten sind bei weitem noch nicht erkundet und ausgeschöpft.

Ich persönlich finde es großartig, dass bereits einige Volkshochschulen mit Formaten wie Webinaren neue Zugänge zu Lernwilligen schaffen und wünsche mir den Mut, in die Richtung noch viel umfanglicher zu agieren.

Die lokale Struktur von Volkshochschulen kann dabei ein Vorteil, aber auch eine große Herausforderung sein.

Kann es ein gemeinsames Lernportal für alle Volkshochschulen geben?

Bei all diesen Überlegungen darf nicht der Eindruck entstehen, dass alles digital geht.

Das Fundament für neue Lernstrukturen ist und bleibt immer der Zugang zum Volk, zu jedem einzelnen Bürger und seiner Bereitschaft, mit Volkshochschulen eine Lernbeziehung einzugehen.

Ich persönlich wünsche mir, dass Volkshochschulen das Herz einer jeden lokalen Gemeinde werden. Dazu sollten Angebote gebündelt werden und Synergien mit Bibliotheken, Familienzentren, den Angeboten vieler Vereine und Sozialunternehmen und vielleicht auch behördlichen Einrichtungen realisiert werden. In einer komplexer werdenden Welt könnte es eine sinnvolle Strategie sein, den einen ersten Zugangspunkt für Lernwillige aller Art zu schaffen und dann mit dem Partnerverbund zu schauen, zu welcher Subeinrichtung das Lernanliegen am besten passt.

Ich erlebe für Lernwillige einen zersplitterten Dschungel an Angeboten, in dem das Zurechtfinden sehr schwer fällt und wünsche mir von Volkshochschule eine Lotsefunktion über die vielfältigen Angebote. Dazu muss Volkshochschule umfassender auf sich aufmerksam machen und Bürger an verschiedenen Orten abholen.

Wie macht sich Volkshochschule an anderen Bildungseinrichtungen wie Kita, Schule und Hochschule als interessanter Lernort für Kinder, Eltern und andere Interessierte bekannt und zugänglich? Wie erfährt Volkshochschule, welche Lernwünsche und Formate sich Bürger wünschen?

Bei den großen Wünschen an Volkshochschule muss man auch über die Finanzierung sprechen. Natürlich kann man dabei als erstes an Bund, Länder und Kommunen denken. Ich persönlich würde mich mehr über eine Diskussion freuen, ob wir als Gesellschaft nicht analog zum Rundfunkbeitrag einen Lernbeitrag für jeden Haushalt schaffen wollen. Dann habe ich als Bürger eine direkte Beziehung zu der Ausgabe und nutze vielleicht die Lernangebote der Volkshochschule in Zukunft so selbstverständlich, wie wir heute den öffentlich-rechtlichen Rundfunk nutzen.

Zusammengefasst lauten meine Wünsche an Volkshochschule:

- Mehr Austausch mit den Bürgern über gewünschte Inhalte und Formate, insgesamt mehr Dialog
- Viel umfassenderes und zeitgemäßeres Marketing
- Strukturelle Weiterentwicklungen wie eine gemeinsame Lernplattform und Kooperationen mit anderen Anbietern von Inhalten
- Ausbau der physischen Einrichtungen durch Bündelung mit anderen Anbietern von Inhalten
- Lobbyismus in eigener Sache z. B. bei der Frage zu einem Lernbeitrag analog zum Rundfunkbeitrag

Mit den besten Wünschen für die nächsten 100 Jahre!

Herausforderung Volkshochschule: Rückblick – Einblick – Ausblick

Wolfgang Seitter

Zusammenfassung

Der vorliegende Aufsatz ist keine systematische historiographische Analyse der Volkshochschule als einer historisch gewachsenen, kontinuierlichen Veränderungen ausgesetzten und gleichwohl „dauerhafte[n] gesellschaftliche[n] Erwartungsstruktur (Meissl/Sgodda 2018, S. 237).¹ Vielmehr wollen die folgenden Ausführungen – in einem ersten Schritt der Rückblende – prägende Elemente der Volkshochschularbeit skizzieren, die sich bereits in der historischen Ausgangssituation der ersten beiden Dekaden des 20. Jahrhunderts zeigen lassen und die auch im Verlauf der vielgestaltigen Geschichte der Volkshochschulen ihren prägenden Charakter nicht verloren haben (1). Danach folgt – in Form einer Beobachtung zweiter Ordnung – eine fokussierte Kommentierung der verschiedenen hier vorgelegten Statements (2), um dann – in einer prospektiven Ausdeutung – einige der aufgezeigten Strukturelemente auf zukünftige Aufgaben zu beziehen (3).

I. Historische Ausgangslage (Rückblick)

(1) Die Volkshochschule als prominenter institutioneller Ort der Volksbildungsbewegung des ausgehenden 19. und 20. Jahrhunderts war der Idee einer umfassenden Teilhabe an Bildung und Kultur verpflichtet, deren allmähliche Realisierung sich in sozialer, inhaltlicher, räumlicher und zeitlicher Hinsicht differenziert beschreiben lässt:

- In sozialer Perspektive zielte die Volkshochschularbeit auf breite Bevölkerungsschichten (unbemittelte Schichten, Frauen und Männer, ganzes Volk, Gesamtheit der Erwachsenen) und deren Zugang zu Bildung und Kultur.
- Inhaltlich umfasste sie ein breites Spektrum an Themen/Aktivitäten aus den Bereichen Wissenschaft, Kunst, Kultur, Musik, Theater, etc.
- Räumlich sorgte sie für eine möglichst flächendeckende und wohnortnahe Versorgung, auch durch den Einsatz von Wanderlehrern und Vortragsrednern (Volkshochschule als raumbezogene Distributionsagentur)

- Zeitlich fokussierte sie alle Stufen des jungen, mittleren und älteren Erwachsenenalters mit unterschiedlichen zeitbezogenen Angebotsformaten (Vortrag, Kurs, Arbeitsgemeinschaft, Lehrgang, Bildungsurlaub) und verteilt auf den Wochen- und Jahresverlauf (Abend, Vormittag, Wochenende, Semester, Trimester, etc.)

Je nach Standort wurde diese Idee umfassender Teilhabe als Ausdruck sozialer Gerechtigkeit, als Element politisch-gesellschaftlicher Partizipation oder als Notwendigkeit einer Verallgemeinerung von Kulturtechniken zur gelingenden Inklusion in einer komplexer werdenden Gesellschaft interpretiert. Zudem wurde die Volkshochschularbeit in zwei organisatorischen Ausprägungsformen institutionalisiert, die unterschiedliche Koppelungen der sozialen, zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Dimensionen der Volkshochschularbeit hervorbrachten und die bis heute strukturprägend wirken: die städtische Abendvolkshochschule und die ländliche Heimvolkshochschule.²

(2) Die Umsetzung des umfassenden Teilhabeanspruchs korrelierte mit einer Reihe weiterer Strukturprinzipien:

- **Bildungsverständnis und Programmstruktur:** Die Volkshochschularbeit basierte auf dem Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme von (jungen) Erwachsenen und war verbunden mit einer Fokussierung auf allgemeine, gleichwohl alltagsdienliche Bildung. Sie vermittelte in ihren Angeboten keine Abschlussorientierung und war mit ihrer offenen Programmstruktur nicht an das (schulisch-staatliche) Berechtigungswesen angeschlossen. Gleichwohl unterhielt die Volkshochschule neben diesem klassischem Angebot einer ‚zweckfreien‘ Bildung immer auch berufsbezogene Kurse (u.a. Stenographie, Buchhaltung, Fremdsprachen), übernahm Funktionen des Zweiten Bildungswegs (bildungsbezogene Mobilisierung, formaler Bildungsaufstieg) und führte zielgruppenorientierte Maßnahmen durch (wie etwa Kurse zur Arbeitslosenweiterbildung). Diese Gleichzeitigkeit und Gleichberechtigung von unterschiedlichen Intensitätsgraden und Funktionen von Erwachsenenbildung, von ‚zweckfreier‘ und berufsorientierter oder verbreitender und gestaltender Erwachsenenbildung wurde in den 1920er Jahren immer wieder (heftig) diskutiert und auch in der sog. Prerower Formel von 1931 festgehalten.³
- **Pluralität:** Volkshochschularbeit vollzog sich historisch in einer pluralen Vielgestaltigkeit/Vielstimmigkeit mit Blick auf Trägerstrukturen, Rechtsformen, Adressatenverständnis und Themenspektren. Auch im Bereich der Volkshochschulen gab es unterschiedliche Akzentuierungen und Ausprägungsformen, so z.B. die eher sozialistisch orientierte (Leipzig), weltanschaulich-politisch segmentierte (Essen) oder religiös und politisch neutrale (Frankfurt) Bildungsarbeit (vgl. dazu die Literaturhinweise in Anmerkung 1). Die Volkshochschulbewegung war „vielfältig, regional und landschaftlich akzentuiert, polyvalent, didaktisch innovativ und beruhte auf Tolerierung, sogar auch Zusammenarbeit ideologisch unterschiedlicher Kräfte, auf dem Willen und der Fähigkeit zu Fachaustausch und auf dem Streben nach professioneller Weiterentwicklung“ (Friedenthal-Haase 2018, S. 156).

- **Dualität der Personalstruktur:** Von Anfang an war die Volkshochschularbeit geprägt durch die Dualität von hauptamtlichem Personal auf Leitungs- und Planungsebene (gering) und ehren-/nebenamtlichem Personal auf Durchführungsebene (Vortragende, Kursleiterinnen und Kursleiter, Dozenten, etc.) (hoch).⁴ Diese Zweiteilung machte die Volkshochschularbeit – im Vergleich etwa zur Schule – ökonomisch preiswert und flexibel realisierbar, zumal die Dozenten häufig ihre Beteiligung als zivilgesellschaftliches Engagement mit einem mehr oder weniger ausgeprägten Milieubezug interpretierten. Andererseits waren durch diese Struktur einer weitergehenden – auch erwachsenenpädagogisch gerahmten – Professionalisierung enge Grenzen gesetzt (vgl. dazu Seitter 2007, S. 33 ff.).
- **Methoden- und Medienvielfalt:** Die konkrete Praxis der Volkshochschularbeit umfasste von Anfang an ein breites Spektrum didaktisch-methodischer Darbietungs- und Erarbeitungsformen, u.a. Vorträge, Kurse, Lehrgänge, Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen, Reisen, Theater- Museums- und Konzertbesuche oder eigene künstlerische Produktionen. Kognitive Erarbeitung, sinnliche Wahrnehmung und Verarbeitung, künstlerischer Ausdruck und kulturelle Gestaltung gingen produktive Verbindungen miteinander ein. Gerade auch die Heimvolkshochschulen waren Stätten methodischen Experimentierens – insbesondere in den Möglichkeiten der diskursiv-rhetorischen Auseinandersetzung oder im Einüben der argumentierenden Rede und Gegenrede. Zudem zeichnete sich die Volkshochschularbeit durch mediale Innovation aus, indem sie ihre Gegenstände anschaulich zu vermitteln suchte. Die Nutzung avancierter Medientechnologie für Zwecke der Bildung – durch den Einsatz von Lichtbildern, Präparaten oder bewegten Bildern – machte die Volkshochschulen zu Vorreitern und Pionieren (multi-)medial gestützter Vermittlung.⁵
- **Öffentliche Förderung, politische Einbindung, prekäre Finanzierung:** Die Volkshochschularbeit war von Anfang an eingebunden in eine – mehr oder weniger ausgeprägte – politische Mehrebenenstruktur. Neben der Erwähnung der Volkshochschulen als förderungsrelevante Institutionalstruktur der Erwachsenenbildung und den parallelen Gründungen von Volksbildungsabteilungen der Länder (prominent in Preußen durch Robert von Erdberg oder in Sachsen durch Fritz Kaphan) waren es vor allem kommunale Bündnisse, die die Volkshochschularbeit vor Ort prägten – durch Diskurse, Kooperationen, Vereinsgründungen, Programme, Themen und Finanzierung. Gleichwohl lässt sich konstatieren, dass sich die konkrete Volkshochschularbeit vor Ort unter Bedingungen chronischer Finanzknappheit vollzog, die den Verantwortlichen eine hohe Improvisationskunst in der Einwerbung von Mitteln abverlangte und die Aktivitäten in der Geldakquise, in der Etablierung von – auch ökonomisch solventen – ‚Freundeskreisen‘ oder von zeitlich befristeten Projekten zum Normalfall werden ließen.⁶
- **Verbandliche Organisation und Kooperation:** Trotz ihrer zuvörderst lokalen Ausrichtung und Einbindung zeigten die Volkshochschulen von Anfang an ein Interesse an verbandlicher Organisiertheit. Nach der Gründung regionaler Verbände wurde 1927 der Reichsverband der Volkshochschulen ins Leben gerufen, der eine nationale Plattform für Diskurs, Austausch, Lobbyarbeit, Professionalisi-

sierung, etc. schuf (vgl. Kappe 1964). Neben der innerverbandlichen Kommunikation waren die Volkshochschulen von Anfang an daran interessiert, vielfältige Kooperationen mit unterschiedlichsten Einrichtungen einzugehen – in horizontaler, vertikaler und diagonaler Perspektive. Interorganisationale Kooperativität kann insofern als ein weiteres Strukturelement bezeichnet werden.

- **Statistische Erfassung:** Schließlich bemühten sich die Volkshochschulen von Anbeginn an, ihre Aktivitäten zu dokumentieren und auch statistisch zu erfassen. Neben Funktionen wie mediale Außenwirkung und politische Legitimation war die statistische Erfassung vor allem ein Medium didaktisch-curricularer Selbstreflexion mit Blick Angebots- und Teilnehmendenerfassung, Zielgruppenanalyse, etc. (vgl. Brödel 1998). Ausgehend von den Aktivitäten der Sächsischen Volkshochschulen wurde unter Federführung von Paul Hermberg eine reichsweite Statistik etabliert, die den – bis heute andauernden – statistischen Erfassungsvorsprung der Volkshochschule mit Blick auf Umfang und Erhebungstiefe begründete.

(3) Diese Strukturelemente ziehen sich in ihrer spannungs- und variantenreichen Vielschichtigkeit durch die gesamte Geschichte der Volkshochschulen. Trotz Anpassung an unterschiedliche Staatsformen, politische Ausrichtungen und gesellschaftliche Transformationsprozesse⁷ leben die Volkshochschulen bis heute von dieser spannungsreichen Vielschichtigkeit mit ihren Paradoxien, Ambivalenzen und Zumutungen. Sie bemühen sich, in flexibler Weise die z.T. konträren Anforderungen von öffentlicher Verantwortung und individuell-gesellschaftlicher Nachfrageorientierung, von bildungsbezogenem Idealismus und realistischer Marktgängigkeit, von lokaler Autonomie und verbandlicher Organisiertheit, von individuumsbezogenem Lernarrangement und demokratiebezogenem Diskussionsforum auszutarieren. Die Kontinuität ihres Arbeitens liegt im ständigen Ausbalancieren von Pflicht und Kür, von Mitlaufen und Gegensteuern, von Systematik und Situativität, von routinisierter Bedarfsdeckung und seismographischer Bedarfserschließung mit einer entsprechenden organisationalen Verortung zwischen engagierter Beweglichkeit und prekärer Fragilität, bildungssystemischer Verfestigung und Einbindung zivilgesellschaftlichen Engagements, stabiler Erwartungsstruktur und Vorläufigkeit von Finanzierung.

II. Aktuelle Fokussierung (Einblick)

(1) Nach der historischen Rückschau mit Fokus auf prägende Strukturelemente der Volkshochschularbeit sollen nun in einem zweiten Teil die hier versammelten Beiträge in einer Beobachtung zweiter Ordnung kurz kommentiert werden. Das hundertjährige Jubiläum war für die Redaktion Anlass, am Beispiel von drei ausgewählten Programmbereichen der Volkshochschulen – Politik, Kultur, Beruf – einen mehrperspektivischen Diskurs zu initiieren, um den Leserinnen und Lesern unserer Zeitschrift Einblicke in den diskursiven Reichtum zu geben, der durch die verschiedenen Blicke auf die Volkshochschulen erzeugt wird. Das Heft bietet insofern vielfältige wechselseitige Beobachtungsmöglichkeiten – zwischen den Programmbereichen, zw-

schen den Beiträgen, zwischen Redaktionsaufforderung und Rückmeldung der Autorinnen und Autoren. Vor allem aber trifft die Innenperspektive der Volkshochschule durch Beiträge von ‚Insidern‘ auf die Wahrnehmungs- und Deutungsvielfalt von Beiträgen, die von Praxisrepräsentanten aus unterschiedlichen Funktionssystemen (Politik, Kultur, Wirtschaft) geschrieben sind und die ihre je spezifische Sicht auf Volkshochschulen artikulieren. Volkshochschule wird so wahrnehmbar als auszulegende und auslegungsbedürftige soziale Realität: mit höchst unterschiedlichen Zuschreibungen, Erwartungen, Wünschen und Kommentierungen sowohl von ‚innen‘ wie von ‚außen‘; mit der je unterschiedlich gestalteten Aufnahme, Abarbeitung oder Ignorierung der fragenden Vorgaben des federführenden Redaktionsteams (s. Editorial), die ihrerseits eine spezifische Sicht und Aufgabenbeschreibung von Volkshochschularbeit nahelegen; mit der fokussierenden, gleichwohl kontingenten Kommentierung des vorliegenden Beitrages; mit der Vorankündigung auf die noch ausstehende inhaltliche Auseinandersetzung durch einen der volkshochschulischen Bundesarbeitskreise (s. Editorial), etc.

(2) Betrachtet man die Beiträge in ihrer Gesamtheit, so lassen sich – übergreifend – bestimmte Perspektiven und Themen deutlich identifizieren:

- Hinsichtlich der herausgehobenen Funktionalitäten und Funktionszuschreibungen von Erwachsenenbildung zeigen sich klar konturierbare (Traditions-)Linien: So wird die Volkshochschularbeit einerseits als – eher positiv konnotierte bzw. postulierte – Bildungsarbeit mit Blick auf Aufklärung, Emanzipation, Mündigkeit, Freiheit, Reflexivität, Befreiung, Zweckfreiheit, Kreativität sowohl in einer politisch-gesellschaftlichen als auch individuell-bildungsbiographischen Perspektive beschrieben. Andererseits werden genauso häufig – eher negativ konnotierte – Zielbestimmungen wie Aufstiegsorientierung, Berufsfortbildung, Pragmatismus, Nützlichkeit, Utilitarismus, Zurichtung vorgenommen. Neben dieser eher bipolaren Anordnung gibt es in den Texten allerdings auch eine Reihe überraschender Überblendungen: indem etwa demokratische Rückbindung und Demokratiebildung als Quintessenz der eigenen – auch binnenorganisationalen – Existenz thematisiert wird, indem der emanzipatorische, weil befähigende Charakter von beruflicher Bildung herausgestellt wird, indem öffentliche Auftragsmaßnahmen als Tor zum kursförmigen Regelangebot betrachtet werden, indem Berufsbezug und Beruflichkeit in einen selbstreflexiven Organisationsbezug gestellt werden, der die (prekäre) Situation der Professionellen der Bildungsarbeit (Honorarkräfte) selbst zum Thema macht, oder indem (offene) Bildungsberatung als Instrument zur Vermeidung von Fehlallokationen interpretiert wird. Derartige Beispiele ließen sich problemlos vermehren, was auf die bereits herausgehobene historisch wirksame Gleichzeitigkeit und – je nach Sichtweise – auch Gleichwertigkeit der verschiedenen Funktionalitäten von Volkshochschularbeit, insbesondere in Bezug auf die Möglichkeiten ihrer Kombination, Mischung, Überblendung verweist.
- Mit Blick auf das Ensemble der von den Volkshochschulen angebotenen Lehr-/Lernarrangements thematisieren die Beiträge ebenfalls eine spannungsreiche Varianz und Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Ausgestaltungen. Neben der Trias

von Breite des Angebots, Offenheit und Zugänglichkeit für alle sowie flächendeckende Präsenz wird ein Fokus vor allem auf die Bedeutung von Sozialität gelegt: gemeinsames Lernen, gemeinsame Betätigung, in Beziehung kommen, Dialogfähigkeit, Begegnung, Gespräch, Geselligkeit, etc. sind die entsprechenden Begrifflichkeiten. Als Spielarten der didaktischen Ausgestaltung werden genannt: Wissensvermittlung, Produkt-, Prozess- und Erlebnisorientierung oder Wissen, Handeln und Einmischen. Als ebenso wichtig werden die Herausforderungen und Formen der Verbindung von digitalen und analogen Beteiligungsformen markiert. Interessant ist allerdings – gerade unter den gesellschaftlichen Bedingungen zunehmender Digitalität – die Hervorhebung der präsenzorientierten Kursform, des interaktiven Austauschs in der Gruppe, der Arbeit am (realen) Objekt, dem handwerklichen (Selbst-)Tun.

- Mit Blick auf die organisationale Seite der Volkshochschularbeit werden die organisationale Beweglichkeit und die Kooperationsorientierung als Pfund hervorgehoben, auf das Desiderat einer stärkeren interkulturellen Öffnung verwiesen und Hinweise auf mangelnde Ressourcenausstattung mit konkreten Vorschlägen – wie einem umfassenden Weiterbildungsgesetz oder der Erhebung eines obligatorischen ‚Lernbeitrags‘ (ähnlich dem Rundfunkbeitrag) – kombiniert werden. Damit verbunden ist auch die Einsicht in die durchaus begrenzte und (gewollt zu) begrenzende Wirkmächtigkeit der Volkshochschularbeit. So wird die Volkshochschule gesehen als eine Einrichtung unter vielen, eingereiht in die Pluralität einer multiplen Trägerlandschaft, die – je nach Herkunft der Beiträge – unterschiedlich konfiguriert und funktionspezifisch ausgestaltet ist. Gerade wegen ihrer Inhaltsbreite konkurrieren/kooperieren Volkshochschulen mit den einschlägigen Einrichtungen der Funktionssysteme von Politik, Kultur oder Wirtschaft und werden daher in einer immer wieder auszubalancierenden Spannung von Konkurrenz und Kooperation verortet.
- Schließlich werden die Bedeutung von Grundbildung und die Sicherstellung eines Bildungsminimums für alle betont sowie kulturelle Grundkompetenzen und Kulturtechniken als Voraussetzung für gesellschaftliche (und auch berufsbezogene) Teilhabe interpretiert. Damit verbunden ist der vielfache postulatorisch-programmatische Hinweis auf Zielgruppendifferenz – insbesondere für Bildungsbenachteiligte, Geringqualifizierte, Geflüchtete, Menschen mit Migrationshintergrund oder junge Erwachsene, durchaus auch in einer Diskrepanz von subjektiver Einschätzung und statistischem Beleg, etwa mit Blick auf die Tatsache, dass Volkshochschulen – entgegen landläufiger Annahmen – zu den größten Anbietern außerschulischer Jugendbildung gehören.

(3) Die Beiträge lassen sich nicht zuletzt auch mit Blick auf theoretische Konzepte und Systematisierungen deuten. So ließen sich etwa die in den Beiträgen benannten Funktionsbestimmungen der Volkshochschularbeit gut mit der systemtheoretischen Unterscheidung von Funktions- und Leistungsbezug in Verbindung bringen und es ließe sich aufzeigen, dass und wie die Volkshochschulen in der Inhaltsbreite ihrer Angebote vielfältige funktions-systemspezifische Leistungen erbringen – mit Blick auf

das politische System etwa Herstellung/Aufrechterhaltung von Diskurs- und Beteiligungsfähigkeit oder mit Blick auf das Wirtschaftssystem etwa Herstellung/Aufrechterhaltung von Qualifizierung und Beschäftigungsfähigkeit. In einer zweiten Systematisierungsperspektive ließen sich die Beiträge auf die didaktische Mehrebenenstruktur von Erwachsenenbildung beziehen und die Differenziertheit der Argumente über Gesellschaft, Organisation/Profession, Programme und Teilnehmerschaft im Kontext der Volkshochschulen herausarbeiten. Und schließlich könnte mit Hilfe der von Schulenberg (1964) entwickelten Funktionstrias von ‚kompensatorischer‘, ‚transitorischer‘ und ‚komplementärer‘ Erwachsenenbildung die auch in den Texten benannte und in der Regel eher negativ konnotierte ‚Feuerwehrfunktion‘ von Erwachsenenbildung analytisch als transitorische (weil krisenbewältigende) Aufgabe in den Blick kommen.

III. Blick nach vorn: Zukünftige Gestaltung (Ausblick)

Die Lektüre der Beiträge erlaubt – neben ihrem Gegenwartsbezug – auch einen (kurzen) Blick nach vorn auf zukünftige Gestaltungsaufgaben der Volkshochschulen. In einer vorsichtig-prospektiven Deutung liegen diese vor allem in der Wiederaufnahme bzw. Neuakzentuierung von Aufgabenstellungen, die bereits in der Vergangenheit zentral waren und die insofern eine permanente Bewältigungsherausforderung unter wechselnden gesellschaftlichen Einbettungen darstellen.

- Volkshochschularbeit wird auch zukünftig zentral Arbeit an gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten und Teilhabevoraussetzungen sein: Integration, Inklusion, Partizipation, Grundbildung, die Vermittlung von (basalen) Kulturtechniken als Voraussetzung für generalisierte gesellschaftliche Teilhabe insbesondere für alte/neue Zielgruppen wie bildungsbenachteiligte, geflüchtete und beeinträchtigte Menschen.
- Die Aufrechterhaltung einer inhaltsbreiten Angebotsstruktur gerade auch in der Fläche des ländlichen Raums – oder anders formuliert: die Bereitstellung eines Mindestangebots bildungsbezogener Daseinsvorsorge trotz großer räumlicher Disparitäten kann als weitere Zukunftsaufgabe von Volkshochschulen herausgestellt werden. Eng damit verbunden sind eine Vielzahl konkreter Herausforderungen wie Anspracheformen, Durchführungsformate, Definition von Mindestteilnahmezahlen oder Erreichbarkeit von Skaleneffekten.
- Die (erfolgreiche) Ausrichtung auf Adressatinnen und Adressaten unter den Bedingungen zunehmender Digitalität stellt die Volkshochschulen vor weitere zukünftige Herausforderungen der Organisationsentwicklung und der Klärung des eigenen Organisationsverständnisses. Dies betrifft nicht nur die spannungsreiche Gleichzeitigkeit und Priorisierung von Volkshochschule als Anwesenheitsinstitution und/oder Plattforminstitution, sondern auch die Frage nach dem Verhältnis von Komm- und Gehstrukturen, von kursförmigem Regel- und Pflichtangebot mit einem starken (vorgängig bestimmten) Inhaltsbezug oder von gemeinwesen- und nachfrageorientierter Agenturverfassung mit einem starken (gelegenheitssensiblen) Servicebezug.

- Schließlich ist eine weitere Zukunftsherausforderung die Sicherung von Professionalität und Qualität im Angebotssegment der Erwachsenenbildung bei gleichzeitiger bildungssystemischer Durchlässigkeit und Zuarbeit im Kontext lebenslangen – lebenslaufumspannenden – Lernens. Volkshochschule als Institutionalisierungsform lebenslangen Lernens ist/wird damit auf den gesamten Lebenslauf von Menschen bezogen mit hohen auftragsbezogenen und auch ressortspezifischen Segmentierungen sowie einem hohen Anteil projektfinanzierter und kooperativ ausgerichteter Dienstleistungen – auch und gerade für die Kommune als Auftraggeberin.

Volkshochschule als „dauerhafte gesellschaftliche Erwartungsstruktur“ (Meisel/Sgodda 2018, S. 237) erweist sich im historischen Rückblick, im gegenwärtigen Einblick und im zukunftsbezogenen Ausblick als eine säkulare Institution, deren fundierte, zielbestimmte und gelegenheitsnutzende Flexibilität einen wesentlichen Beitrag für eine lebenslaufbezogene Bildungsinfrastruktur geleistet hat, leistet und leisten wird.

Anmerkungen

- 1 Eine derartige Analyse stellt trotz vieler Einzelstudien nach wie vor ein erwachsenenpädagogisches Desiderat dar. Für eine erste allgemeine Orientierung vgl. Oppermann/Röhrig 1995, zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen im Überblick vgl. Günther 1988. Mit Blick auf einzelne Volkshochschulen vgl. etwa die Studien zu Dresden (Gieseke/Opelt 2003), Essen (Günther 1993), Frankfurt (Seitter 1993), Göttingen (Blümel/Natonek 2016), Hamburg (Zeuner 2000), Hannover (Ziegler 1970) oder Leipzig (Meyer 1969).
- 2 Anders als die Abendvolkshochschule war die Heimvolkshochschule mit ihren mehrmonatigen Kursen und Lehrgängen deutlich stärker auf „Multiplikatorenbildung“ und „Funktionärsschulung“ ausgerichtet. Vgl. exemplarisch die Heimvolkshochschule Dreißigacker mit ihrem Konzept der ‚sauerteiglichen‘ Wirkung von Bildungsarbeit (Ciupke/Jelich 1997).
- 3 Zur Prerower Formel vgl. Buschmeyer 1996. Für die Diskussionen in der Weimarer Republik und die Differenz von Ideen und Wirklichkeit vgl. Tietgens 2001.
- 4 In deutlich geringerer Zahl gab es auch festangestellte (meist nur männliche) Lehrer oder freiberufliche Vortrags- und Wanderredner. Zum Institut des Wanderredners in historischer Perspektive vgl. Barth 2017. Als authentischer Bericht für die Zeit Anfang der 1920er Jahre von einer der wenigen Wanderlehrerinnen vgl. Hermes 1922.
- 5 Vgl. Stifter 2003. Später folgten dann Radio, Fernsehen, Medienverbände und digital erweiterte Lernwelten. Jüngstes Beispiel dieser Vorreiterrolle ist die Entwicklung und Nutzung einer gemeinsamen vhs-Cloud.
- 6 Vgl. unter diesem Aspekt exemplarisch die Aktivitäten der Frankfurter Volkshochschule/Ausschuss für Volksvorlesungen (Seitter 1990, S. 76, 78 f.).
- 7 Zur Geschichte der Volkshochschulen in der DDR vgl. Opelt 2004 und Siebert 2018. Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus und in den Alliierten Besatzungszonen vgl. Feidel-Mertz 2018 und Zeuner 2015.

Literatur

- Barth, S. (2017): Wanderlehrer, Redner, Vortragende. Mobile Lehrkräfte und ihre Vortragstätigkeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung im Deutschen Kaiserreich (1871-1914). Trier

- Blümel, G./Natonek, W. (2016): „Das edle Bestreben, der breiten Masse zu nützen“. Beiträge zur Geschichte der Volkshochschule Göttingen. 2. Auflage. Göttingen.
- Brödel, R. (1998): Konstellationen früher Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland – Paul Hermberg als Modernisierer und Impulsgeber. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): *Personality and Biography in the History of Adult Education*. Bd. 1: General, Comparative, and Synthetic Studies. Frankfurt/M. u.a., S. 99-119.
- Buschmeyer, H. (1996): Die ‚Prerower Formel‘: politischer und/oder pädagogischer Kompromiß? In: Ciupke, P./ Jelich, F.-J. (Hrsg.): *Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik*. Essen, S. 187-198.
- Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.) (1997): *Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit*. Essen.
- Feidel-Mertz, H. (2018): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage Wiesbaden, S. 39-58.
- Friedenthal-Haase, M. (2018): Keine illegitime Tochter der Demokratie – ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstags. In: *Bildung und Erziehung*, S. 152-164.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2003): *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945 bis 1997*. Opladen.
- Günther, U. (1988): *Zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen. Eine themenorientierte Dokumentation*. Frankfurt/M.
- Günther, U. (1993): *Erwachsenenbildung in ihrer Vielfalt. Eine Studie zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Stadt Essen*. Frankfurt/M.
- Hermes, G. (1922): Als volkswirtschaftliche Wanderlehrerin durch Thüringen. In: *Blätter der Volkshochschule Thüringen* 4 (1922), Nr. 1, S. 2-4 und 12-13. Wiederabgedruckt in: Friedenthal-Haase, M./Meilhammer, E. (Hrsg.): *Blätter der Volkshochschule Thüringen (1919-1933)*. 2 Bde. Hildesheim 1999., S. 347-348.
- Kappe, H. (1964): *Volkshochschule und Volkshochschulwesen. Geschichte und Idee des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen*. Münster.
- Meisel, K./Sgodda, R. (2018): Die Zukunft der Volkshochschule. In: *Bildung und Erziehung* 71, S. 229-240.
- Meyer, K. (1969): *Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die ‚Leipziger Richtung‘. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922-1933*. Stuttgart.
- Olbrich, J. (2001): *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen.
- Opelt, K. (2004): *Volkshochschule in der SBZ, DDR. Historische Quellenanalyse zur Strukturbildung*. Opladen.
- Oppermann, D./Röhrig, P. (Hrsg.) (1995): *75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung*.
- Schulenberg, W. (1964): *Erwachsenenbildung*. In: *Pädagogik*. Hrsg. von H.-H. Groothoff. Frankfurt/M., S. 65-74.
- Seitter, W. (1990): *Volkshochschule als Teilhabe. Die Sozialgeschichte des Frankfurter Ausschusses für Volksvorlesungen 1890-1920*. Frankfurt /M.
- Seitter, W. (1993): *Volkshochschule und Educación Popular: Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920*. Bad Heilbrunn.
- Seitter, W. (2007): *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Bielefeld.
- Siebert, H. (2018): *Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden, S. 59-88.

- Stifter, Ch. (2003): Anschaulichkeit als Paradigma. Visuelle Erziehung in der frühen Volksbildung. 1900-1938. In: Spurensuche 14, S. 68-83.
- Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen.
- Zeuner, Ch. (2000): Erwachsenenbildung in Hamburg – 1945-1972. Hamburg.
- Zeuner, Ch. (2015). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1969. EEO – Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Beltz.
- Ziegler, Ch. (1970): 1919-1969. Volkshochschule Hannover. Eine pädagogisch-historische Studie. Hannover.



7. Bericht des deutschen Bildungswesens

Schwerpunkt Bildungswirkungen und -erträge

➤ wbv.de/bildungsstudien

In der regelmäßigen, empirischen Bestandsaufnahme zum deutschen Bildungssystem analysieren die Autorinnen und Autoren bekannte und neue Indikatoren. Schwerpunktthema der 7. Ausgabe sind Bildungswirkungen und -erträge.



Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)

Bildung in Deutschland 2018

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung

2018, 374 S., 69,00 € (D)

ISBN 978-3-7639-5964-8

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de



**DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR ALLE POLITISCHEN BILDNER
JETZT MIT NEUEM KONZEPT UND IN NEUEM FORMAT**



Lernen Sie das neue Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses LESEEXEMPLAR an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Berichte

65 Jahre Europäische Bildungs- und Begegnungszentren (EBZ)

Vor drei Jahren, genauer gesagt am 21.4.2015, stand eine Gruppe hauptberuflicher Pädagoginnen und Pädagogen aus deutschen Volkshochschulen vor den Mauerzeichnungen („murals“) und der „Peace Line“ in Belfast und wurde von ortsansässigen Experten über die blutige Vergangenheit und die friedlichere Gegenwart der religiös motivierten politischen Auseinandersetzungen in Nordirland informiert. Niemand konnte sich zu diesem Zeitpunkt einen Brexit und seine Folgen für Irland vorstellen, wenn jene überwunden geglaubten Grenzen wieder eingeführt würden und alte Wunden wieder aufreißen könnten. Zuvor war über die Entwicklung Irlands vom Armenhaus Europas zum Keltischen Tiger und der Zeit nach der Finanzkrise berichtet worden; man hatte Literatur und Musik Irlands an authentischen Orten erlebt; der Umgang mit benachteiligten ländlichen Regionen mit Betroffenen wurde erörtert und natürlich Bölls Cottage auf Achill Island besucht. Und alle Erfahrungen wurden abends in der Gruppe reflektiert. Ein typisches EBZ-Seminar also; diesmal veranstaltet mit dem Hessischen Volkshochschulverband (hvv) sowie Arbeit und Leben (AuL) Hessen. Viele Jahre zuvor fand im österreichischen EBZ Burg Schlaining ein Seminar zum Thema „Minderheitenkulturen am Beispiel von Slowenien, Kroatien, Ungarn und Burgenland“ statt, verbunden mit Exkursionen und Diskussionen vor Ort sowie Referaten und Gesprächen mit Experten am Abend im

EBZ und in der benachbarten UN-Friedensuniversität. Mitveranstalter waren der hvv (Kulturreferat) und die Fachstelle für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (1). Heute sind die scheinbar der Vergangenheit angehörenden Grenzen und Probleme von Minderheiten präsenter als damals gehofft. Zwei Beispiele einer langen Reihe von interkulturellen Veranstaltungen mit den EBZ, in denen man Europa sehr direkt sowohl positiv wie negativ erfahren kann und die das Verständnis für politische Entwicklungen schärfen – nachhaltige Politische Bildung.

Gründerzeit: Diese interkulturellen Veranstaltungen entsprachen jenem Grundverständnis, aus dem heraus – nach den bitteren Erfahrungen des 2. Weltkrieges – Anfang der 1950er Jahre europäisch orientierte Bildungsstätten entstanden. In diese Gründungen war der Start des Andragogiums Ronco (CH) zeitlich eingebettet. 1951 wurde mit dem Europa-Haus Marienberg (Westerwald) das Modell des europäischen Zusammenlernens und -lebens vorgegeben, dem im gleichen Jahr die internationalen Bildungshäuser Gustav-Stresemann-Institut (Bergisch-Gladbach, heute Bonn) und Internationaler Arbeitskreis Haus Sonnenberg (Harz) folgten. Außerdem wurde 1952 das Internationale Forum Burg Liebenzell (Schwarzwald) gegründet und 1954 die Europäische Akademie Otzenhausen (Saarland). Der deutschstämmige Initiator des Andragogiums, Karl Wilhelm Gropengiesser, dessen Familie schon nach dem 1. Weltkrieg in die Schweiz zog, war mit diesen Überlegungen in Deutschland bestens vertraut. Er hatte Ideen entwickelt, wie ein Angebot für Urlaub und Lernen vornehmlich für Deutsche zu realisieren sei, die nach dem Krieg Demokratie am Beispiel der multi-

kulturellen, föderalistischen Schweiz kennenlernen sollten. Die Grundtvigsche Heimvolkshochschule diente ihm als Vorbild. Eine attraktive Landschaft und Kontakte mit der Bevölkerung waren selbstverständlich. Zentrales Anliegen aller Bildungshäuser war es, durch außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung den europäischen Einigungsprozess zu fördern und damit die Voraussetzungen für einen dauerhaften Frieden zu schaffen. Die nationale Identität sollte nicht aufgehoben, sondern in eine gemeinsame europäische Zukunft eingebracht werden. Die Anregung, die vom Andragogium Ronco ausging, Urlaub mit politischer Bildung zu verbinden, breitete sich mit dessen Unterstützung rasch über Europa aus. Diese speziellen Bildungshäuser nannten sich nach dem Vorbild des Andragogiums Europäische Ferien-Heimvolkshochschulen. Sie waren weltanschaulich und finanziell unabhängig. Es wurden Programme mit Vorträgen, Seminarphasen und Exkursionen angeboten oder gemeinsam mit den Kooperationspartnern konzipiert. Andererseits konnten diese auch die Bildungshäuser mit eigenem Programm nutzen und sich durch deren Angebote aktuell ergänzen lassen. Diese Angebotsstruktur gilt auch heute noch.

Institutionalisierung: Nach vielen Jahren steter Neugründungen – aber auch Schließungen – empfahl Walter Buschmann (Hessische Erwachsenenbildungsstätte Falkenstein) 1975 die Gründung eines Arbeitskreises der weiterhin Europäische Ferien-Heimvolkshochschulen genannten Einrichtungen, um Interessen bei Werbung und Fortbildung zu bündeln. Mitglieder waren zu dieser Zeit: Andragogium Ronco/s. Ascona (CH), Centro Svizzero, Catona (I), Giardino sul Mare, Lipari (I), Centre Méditerranée, Cap d’Ail (F), Europe Village, Cap Mar-

tin (F), Voss Turistheim (N), Hallands Folkhögskola (S) sowie Cap Roig (E). Anfang 1977 fand eine AK-Tagung in Braunschweig statt, die sich mit europäisch orientierter andragogischer Arbeit in verschiedenen Ländern Europas und der Auslandsarbeit des DVV befasste. Volkshochschulen (vhs) stellten die bei Weitem größte Kundschaft. Das Andragogium veranstaltete in der angebotsfreien Zeit in der Bundesrepublik viele Infoveranstaltungen, die ihm hunderte von vhs-Studienaufenthalten brachte. Zum besseren Verständnis der Kundschaft ließ man sich beispielhaft mit einer Übersicht zu den Zielen, Programmen und der Dauer von Studienreisen der niedersächsischen vhs informieren. Im Juli 1977 wurde schließlich in Köln der Europäische Ferien-Heimvolkshochschulen e.V. (EFH) gegründet. Michael Müller-Blattau (DVV/PAS) wurde 1978 eingeladen, über die Erwartungen der deutschen Volkshochschulen an die EFH zu referieren. Ende der 1980er Jahre wurde in vereinsinternen Diskussionen immer deutlicher, dass der Name Europäische Ferien-Heimvolkshochschule nicht mehr zeitgemäß und auch den tatsächlichen Angeboten nicht mehr angemessen sei. 1991 wurde der Verein daher in Europäische Bildungs- und Begegnungszentren e.V. (EBZ) umbenannt. In dieser Zeit referierten auf Mitgliederversammlungen zunehmend Vertreter europäischer Institutionen (EG-Kommission, Rat der Regionen) und aus Verbänden, die über Erfahrungen mit interkulturellen Angeboten verfügten (hvv, DVV). Als gutes Beispiel von inhaltlicher und finanzieller Unterstützung für europäische Konferenzen wurde vom DVV die langjährige Zusammenarbeit mit dem hvv vorgestellt und insbesondere der Workshop in Brdo (SLO) zu „Wanderungsbewegungen in Europa: Flüchtlingsfragen – Asyl – Rassismus“ benannt.

Eine Änderung in der Mitgliedsstruktur erfolgte, als Verbände mit Bildungshäusern den EBZ beitraten: der Slowenische Volkshochschulverband (ZLUS) mit dem Bildungshaus Radovljica (1998) und der Schwedische Volksbildungsverband Studieförmandet (sfr) mit der HVHS Valla (2003). Ebenfalls in diesem Jahr wurde das Bildungshaus Mühlfunviertel/Kinderfreunde (A), aufgenommen. Der hvv wurde nach langjähriger enger Kooperation mit den EBZ zusammen mit dem Bildungshaus Bad Nauheim 2006 institutionelles Mitglied. Die Angebote der Verbände, die jährlich EBZ-Konferenzen gemeinsam oder in Zweierpartnerschaft (hvv-sfr) veranstalteten, ermöglichten regelmäßige Fortbildung für vhs- und EBZ-Personal zu aktuellen europäischen Themen. Das oberbayerische Bildungszentrum Kloster Seon und die Villa Palagione in der Toskana (beide Mitglied seit 1994) organisierten einen erfolgreichen Erfahrungsaustausch ihrer Hauswirtschaften, aber auch viele gemeinsame öffentliche Ausstellungen und Workshops. Erwähnenswert ist ein kontinuierliches fachlich-pädagogisches Angebot des hvv in fast allen EBZ: die 1996 gestartete Fortbildungsreihe Textiles Gestalten/Patchwork, die sich bereits im Rahmen des 2001 begonnenen EU-Projekts NEXUS (Berufliche und Kulturelle Bildung) an Seminarphasen im EBZ Burton Manor (bei Liverpool) beteiligt hatte. Diese bundesweite Fortbildung bietet bis heute nahezu jährlich zu den obligatorischen Seminartagen optional ein einwöchiges Auslandsseminar mit interkulturellem Schwerpunkt an. Unter anderem fanden in folgenden EBZ Seminare statt: Andragogium Ronco (Monte Verità/Lago Maggiore), Europe Village (Côte d'Azur/Museen), Villa Palagione (etruskische Kultur/toskanische Landschaft), Kloster Seon (Klosterkunst/Skriptorium), Stockholm (schwe-

disches Design) und Nordsee Akademie Leck (Nolde/Friesland). Darüber hinaus führten die EBZ seit 2003 drei erfolgreiche EU-Projekte in Verbindung mit anderen Partnern durch: Weiterbildungsmarketing, Europäische Werte und zuletzt Cultural Diversity.

Exemplarische Beispiele: Aktuell gibt es EBZ in Deutschland, Frankreich, Irland, Italien, Kroatien, Österreich, Schweden sowie assoziiert in der Slowakei (www.ebz-online.net). Zum konkreten Kennenlernen und besseren Verständnis sollen drei Einrichtungen beispielhaft vorgestellt werden. Zuvor aber noch eine kurze Information zum Schicksal der Gründungseinrichtung in Ronco. 2010 wurde das Andragogium geschlossen, verkauft und später abgerissen. Viele der in den ersten Jahrzehnten meist familiär geführten EBZ mussten schließen, entweder weil konzeptionelle Innovation ausblieb, sich kein Nachfolger fand oder aus finanziellen Gründen. Willi Gropengiesser verstarb Anfang 2018 im Alter von 82 Jahren. Seine Frau Inge und die drei Söhne wohnen in der Umgebung von Ronco. Das *EBZ Irland* nimmt eine Sonderstellung unter den EBZ ein. Es wurde 1984 von Christian Ludwig gegründet und wird getragen von dem privat geführten Unternehmen Galtacht Irland Reisen. Zu seinem Angebot zählen Studienaufenthalte zum Kennenlernen der politischen und kulturellen Vergangenheit und Gegenwart Irlands an authentischen Orten (s. o.). Dieses EBZ verfügt an nahezu allen Orten und in allen Regionen Irlands über persönliche und institutionelle Kontakte und garantiert so eine gute regionale Verankerung. Im Unterschied zu den anderen EBZ verfügt es über kein eigenes Haus, sondern mietet zur Durchführung seiner Studienaufenthalte die Unterkünfte an, die auch zum jeweiligen Programm und

zur Zielgruppe passen: vom Hotel bis zur Jugendherberge, vom Tagungshaus bis zum Kloster. Auch das EBZ Irland veranstaltet Infoabende in der gesamten Bundesrepublik. Neben Volkshochschulen, die sich oft zu Anbietergemeinschaften zusammenschließen, zählen z. B. die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, AuL Hessen, Welt der Frauen Österreich, Kirchengemeinden, Jugendgruppen und Schulklassen zu den Gästen des EBZ Irland. Die *Villa Palagione*, nahe der fast 3000 Jahre alten etruskischen Stadt Volterra mitten in der Toskana gelegen, besteht nachweisbar seit mindestens 1598, erbaut in der Blütezeit Florentiner Macht und Kultur. 1986 beschlossen Antonella Stillitano (Germanistin) und Gerhard Wahl (Medizinwissenschaftler und Filmproduzent), die sich während des Studiums in Frankfurt kennengelernt hatten, die Villa zu kaufen. Erworben wurde sie noch im gleichen Jahr von der Gesellschaft „Centro Interculturale Villa Palagione – Internationales Kultur- und Bildungszentrum“, die von Stillitano/Wahl zusammen mit Christa Kirchberger, Ludwig Meynle und Gottfried Doth zu diesem Zweck gegründet worden war. Die Villa wurde mit sachkundiger Unterstützung als bedeutendes kunst- und kulturhistorisches Erbe gerettet und durch ihr Nutzung als Centro Interculturale einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Heute ist es ein wichtiges internationales Kultur- und Bildungszentrum, das mit seinem Engagement in die Region wirkt und mit ihr vernetzt ist. Zugleich verfügt es über einen weiten Freundes- und Unterstützerkreis in Deutschland, der sich aus der engen Zusammenarbeit mit Volkshochschulen, Hochschulen und gesellschaftspolitischen Gruppierungen ergeben hat. Es entwickelten sich wissenschaftliche Seminare und Projekte zu Denkmalpflege

und -restaurierung, aber auch zu Philosophie und Politik. Ein langjähriger Schwerpunkt ist das Engagement im LEONARDO-Projekt der EU. Zunehmend zählen Gruppen und Einzelreisende aus verschiedenen europäischen Ländern zu den Gästen. Das Programmangebot umfasst Italienisch-, Kultur- und Wanderkurse, Gärten der Toskana, künstlerisches Gestalten mit Alabaster und Eisen, Fotografie, Malerei, Musik sowie toskanische Küche. Das *Foyer International d'Études Françaises (FIEF)* liegt in der Drôme provençale nahe Montélimar. Es besteht aus drei restaurierten Häusern des historischen Zentrums von La Bégude de Mazenc. Eine Besonderheit sind der Huguenottenweg und die Gedenkstätten der Résistance, die das Gedächtnis der Region prägen. Das FIEF wurde 1961 von Dr. Ernest Jouhy (2) gegründet und setzte sich die deutsch-französische Verständigung zum Ziel. Jouhy ist der Deckname, den Ernst Jablonski, 1913 in Berlin geboren, mit seiner Emigration 1933 nach Frankreich in der Résistance annahm und beihält. Er arbeitete nach seiner Rückkehr Anfang der 1950er Jahre in der Odenwaldschule und wurde 1969 Professor für Sozialpädagogik an der Universität Frankfurt. Er gilt als ein Begründer des interkulturellen Lernens. Nach seinem Tod 1988 lebt sein Vermächtnis im FIEF mit Jugendaustausch und Seminaren zur Résistance, Geschichte, Politik und Kultur Frankreichs weiter. Das Programmangebot umfasst darüber hinaus Workshops für junge Künstler (Theater, Zirkus und Tanz), zu Malerei, Töpferei, Bildhauerei und Yoga sowie spezielle Kurse für Jugendliche. Eine Besonderheit sind die themenspezifischen und künstlerischen Workshops mit Französisch als Fremdsprache. Seit vielen Jahren besteht ein Förderverein in Südhessen, der insbesondere Angebote für die hessische

Lehrerfortbildung und andere Interessen konzipiert und unterstützt. In dieser Kooperation engagiert sich auch der hvv mit Bildungsurlaubsangeboten.

Perspektiven: Der EBZ e.V. ist langjähriges Mitglied des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung. Dieser benennt in seinem „Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert“ (www.eaea.org, 2017) Erwachsenenbildung als Antwort auf die großen Herausforderungen, vor denen Europa angesichts wachsender Ungleichheit und zunehmender Unzufriedenheit zwischen den Regionen steht. Viele Menschen scheinen die europäischen Werte infrage zu stellen, indem sie fremdenfeindliche und anti-europäische Parteien wählen. Toleranz, Respekt und eine demokratische Gesinnung müssen gefördert werden, um zur Entwicklung der Zivilgesellschaft beizutragen. Und auf EU-Projekte und vhs bezogen weist Julia Behrens (3) darauf hin, wie wichtig es den vhs sei, potentielle Projektpartner zu finden, mit denen eine vertrauensvolle und gute Zusammenarbeit möglich ist. Vor Projektanträgen sei ein persönlicher Kontakt wünschenswert. Die von ihr interviewten Volkshochschulen legten hohen Wert auf internationalen Austausch. „Die Idee eines fachlichen und internationalen Austauschs über nationalstaatliche Grenzen hinweg wurde von allen geschätzt und nicht selten als bedeutendster Motivator zur Teilnahme an EU-Projekten genannt.“ Auch dafür stehen die Angebote der EBZ und des EBZ e.V.

Bernhard S. T. Wolf

Anmerkungen

- 1 Wolf, B. S. T./Meden, B. v. d. (2005): 25 Jahre internationale nachhaltige Kooperation – Deutscher Volkshochschulver-

band/Institut für internationale Zusammenarbeit und Hess. Volkshochschulverband/hvv-Institut, S. 37. Frankfurt a. M.

- 2 Heyl, B./Voigt, S./Weick, E./Hg. (2017): Ernest Jouhy – Zur Aktualität eines leidenschaftlichen Pädagogen. Frankfurt a. M.
- 3 Interview mit J. Behrens (2017): Warum sich Volkshochschulen in EU-Projekten engagieren. Bildung für Europa, NA beim BIBB, H. 27, S. 31. Bonn

„Wir sind im August im Engadin, Sie auch?“ – Die schwierigen Aufbaujahre 1957 bis 1962 der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)

Auf der Basis von Primärquellen aus dem Arbeitsnachlass von Hellmut Becker (1913–1993) werden für die Früh- und Etablierungsphase des heutigen DIE die zentralen Faktoren für das Gelingen dieses Vorhabens, aber auch Konfliktlinien, Widerstände und notwendige Kompromissbildungen vorgestellt. Treibende Kraft für die Realisierung des Instituts war Hellmut Becker, der sich als Präsident des DVV von 1956–1974 mit starkem Nachdruck und den einflussreichen Beziehungen in den zuständigen Bundesministerien und Kultusministern der Länder für das Institut einsetzte.

Auslöser für diesen Beitrag war es, die Entwicklungsbedingungen und -chancen der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, heute DIE, in der Gründungs- und Frühphase besser zu verstehen und einzuordnen. Die Erschließung des Arbeitsnachlasses von Hellmut Becker (1913–1993) (Heuer 2001, 2017), der von 1956 bis 1974 Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbands gewesen war, bot die Chance dies anhand dieser Primärquellen zu versuchen. Der Arbeits-

nachlass zeichnet sich dadurch aus, dass er außer seiner allgemeinen Korrespondenz als Präsident des DVV auch eine Dokumentation der Arbeit der Geschäftsstelle des DVV und der Vorstandsaktivitäten des DVV beinhaltet. Ein Schwerpunktthema für die Jahre 1957–1962 ist darunter die Etablierungsphase des Instituts in unveröffentlichten Protokollen und Briefwechsel mit den maßgeblichen Akteuren.

Bislang wurden die publizistischen Darstellungen zur Institutsgeschichte in der Hauptsache von heute schon historischen Akteuren der Institutsentwicklung (Dolff 1982, Tietgens 1982, Vulpius 1982 und 1991, Nuissl 2007) bestimmt. Die Auswertung des Arbeitsnachlasses bietet eine einmalige Chance, diese perspektivischen Darstellungen zu erweitern und neue Akzente zu setzen.

Die hier vorgelegte Auswertung ist ausschnitthaft. Sie geschieht unter drei systematisierenden Themenstellungen, erstens: loyalitätspolitische Pushfaktoren in der Etablierungsphase, die in der Netzwerkarbeit von Hellmut Becker begründet sind, zweitens: Hinweise zur Urhebererschaft der Institutsgründung, und drittens: Stichworte zum anfänglichen inhaltlichen Profil des Instituts und seiner Strahlkraft bis Anfang der 2000er Jahre.

Dass in diesem Beitrag die Geschichte des Instituts als eine Einheit von 1957 bis heute aufgefasst wird, ist darin begründet, dass der hauptsächliche Geldgeber, heute das BMBF, diese Einheit immer wieder betont hat (Vulpius 1982 und 1991) und auch im Rahmen von offiziellen Jubiläumsfeiern (Nuissl 2007) des Instituts auf diese Entwicklungs- und Kontinuitätslinie verwiesen wird. Dass in den Jahren nach 1991 damit auch schmerzhaft und friktionsreiche Ablösungsprozesse vom DVV und Neujustierungen des Institutsprofils einhergingen,

ist ein eigenes bislang noch nicht erforschtes Thema.

Loyalitätspolitische Pushfaktoren – Hellmut Becker als erfolgreicher Netzwerker

Das Titel-Zitat steht in der Fußnote eines offiziellen Briefs des DVV-Präsidenten Hellmut Becker an Arnold Bergsträsser (in: BEC428), der sich schon in der Anfangsphase des Instituts – damals unter dem Namen Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (PAS/DVV) – als Kuratoriumsmitglied engagierte. In ähnlicher Form taucht diese eine persönliche Verbindung herstellende Schlussbemerkung in einer Vielzahl von offiziellen Briefen Hellmut Beckers an ganz unterschiedliche Adressaten auf. Darunter nicht nur Intellektuelle und Wissenschaftler sondern auch hohe Ministerialbeamte. Meist schrieb er diese Anmerkung vor dem mehrwöchigen Sommerurlaub der vielköpfigen Familie Becker im Engadin. Sie wirkt wie ein charmanter und leichtfüßiger Hinweis auf eine Gemeinsamkeit und eine kleine Sommer-Utopie.

Das Engadin ist sowohl Referenz für eine exklusive Landschaft als auch ein Hinweis auf einen informellen Rahmen für Begegnungen. Außerdem ist damit ein Bezug zur Lebensreformbewegung, insbesondere die Jugendbewegung des frühen 20. Jahrhunderts, hergestellt, für die das Authentische und die persönliche Begegnung einen hohen Stellenwert hatten. In gewisser Weise kann der Engadin als eine Sehnsuchtslandschaft einer bildungsbürgerlichen Elite gelten, deren Privileg unter anderem auch darin bestand, dass sie für gewisse Zeiten aus den Niederungen des staatsbürgerlichen Alltags entfliehen konnte. Im Engadin, so lässt sich sagen, hielt sich insbesondere in den Sommermonaten der 1950er und 1960er Jahren eine Menschengruppe auf,

die in der Kulturpolitik der Nachkriegs-BRD eine einflussreiche außerparlamentarische Rolle spielte.

H. Becker konnte deren Phantasien und politische Optionen sicherlich auf eine ganz besondere Weise zum Klingen bringen. Einmal aufgrund seiner Herkunft als Sohn des früheren preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker und zum anderen als erfolgreicher Liberaler – über den Parteien stehender – Netzwerker. Nicht umsonst wurde er in seiner Zeit in den großen Tageszeitungen als „Bildungspapst“ und „geheimer Kultusminister“ bezeichnet (Singer/Frevert 2014). Seine Netzwerktätigkeit bezog auch die höchsten Beamten in den verschiedensten Länder- und Bundesministerien mit ein, insbesondere aus dem Bundesinnen- und Bundesaußenministerium und dem Finanzministerium.

Beispielhaft dafür, wie sich mit dem Schlüsselwort „Engadin“ Privates mit Politischem verbinden ließ, ist folgender Brief des Staatssekretärs im Bundesfinanzministerium (BMF) K. M. Hettlage an H. Becker: „Um aus den Erörterungen des Finanzausschusses einen Durchbruch nach vorne zu machen, habe ich vor einigen Tagen bei Bundesinnenminister Höcherl meinen alten Vorschlag wieder aufgenommen, dass der Bund endlich von seiner Gesetzgebungskompetenz zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung aus Art. 74 Ziff. 13 GG Gebrauch machen solle. Herr Minister Höcherl schließt sich erfreulicherweise meiner Auffassung an. Wenn Sie einige gute Gedanken zu dem Gesetzesentwurf beizutragen haben, teilen Sie sie mir bitte bald mit...“

Grüßen Sie bitte Ihre verehrte Gattin von meiner Frau und mir. Der Abend in dem Engadiner Haus bei Ihnen ist unvergeßlich. Hoffentlich sehen wir uns spätestens im Herbst im Engadin wieder, möglichst aber schon vorher bei anderer

Gelegenheit.“ (Brief von Karl Maria Hettlage an Hellmut Becker vom 19.02.1962, in: BEC365)

Wissenschaftsgeschichtlich interessant ist, dass die gesetzgeberische Initiative für die verfassungsrechtliche Absicherung vom Bund geförderter Forschungen aus dem Finanzministerium kam und damit die Position des Bundesinnenministeriums gegenüber den Kultusministerien der Länder gestärkt werden sollte. Beckers Expertenmeinung als Jurist wird in dem Brief privat und informell und über Parteigrenzen hinweg angefragt. Und das obwohl H. Becker als Antragsteller der Finanzierung der PAS/DVV selbst Partei war. Zur gleichen Thematik auch schon der Brief von K. M. Hettlage vom 27.06.1961 (in: BEC253).

Mentalitätsgeschichtlich weist der Brief von K. M. Hettlage auf den hohen persönlichen Stellenwert informeller, durch die Privatsphäre der Familie geschützter Treffen hin. Hergestellt wird damit Vertrauen trotz einer konservativen politische Großwetterlage, in der H. Becker eine liberale und K. M. Hettlage zumindest eine konservative Rolle spielte. Und H. Becker, und das ist der zweite Aspekt spielte loyalitätspolitisch mit, indem er K.M. Hettlage in seine Privatsphäre einbezog. Und das, obwohl K.M. Hettlage als einer der „engsten Mitarbeitenden“ (Schrafstetter 2008, 441) von Albert Speer als ein hochrangiger Nazi-Verbrecher angesehen werden musste. Die Form des „kommunikativen Schweigens des Nationalsozialismus“ (Hermann Lübke) systematisch zu entfalten, kann hier nicht der Ort sein. H. Becker hat seine eigene Position zum Nationalsozialismus und seinen Nachwirkungen im Nachkriegsdeutschland in einem Interviewbuch geäußert (Becker/Hager 1992). Aus heutiger Sicht ist zu sagen, dazu wären sicherlich weitere

Nachfragen angebracht gewesen.

Für die PAS/DVV bedeutete die ministerielle Netzwerkarbeit H. Beckers, dass sie in dem für ihre längerfristige institutionelle Existenzsicherung entscheidenden Bundesministerium der Finanzen angekommen war und nicht mehr in dem Maße wie zwischen 1957 und 1962 zum Gegenstand von jährlich auftretenden hinderlichen Ressortstreitigkeiten zwischen den Bundesministerien und Kultusministerien der Länder wurde.

Dieses Hintergrundrauschen der Netzwerkarbeit war sicherlich ein wichtiger atmosphärischer Faktor für die Institutsgründung. Ausschlaggebend dafür war aber, dass bundespolitisch auch die richtigen, tagesaktuellen konservativen Begründungen angesprochen wurden.

So heißt es in dem finalen Antrag an das Bundesinnenministerium zur Finanzierung des Instituts unter dem „Betreff: Nachträgliche Genehmigung eines Haushaltstitels Grundsatzfragen der Erwachsenenbildung für das Haushaltsjahr 1957/58“ vom 26.10.1956 in der zentralen Einleitungspassage:

„Aus dieser Grundaufgabe ergeben sich eine Fülle von Einzelaufgaben der Erwachsenenbildung, von denen ich Ihnen nur als Beispiel einige aufzählen darf:

1. Die geistige Auseinandersetzung mit den Ideologien des Ostens.
2. Die Bewältigung der gesellschaftlichen Folgen, der durch Atomkraft und Automation beschleunigten industriellen Entwicklung.
3. Aus der Erkenntnis, dass die Überlegenheit eines Gesellschaftssystems nicht auf der ökonomischen und militärischen Potenz allein beruht, hat die Erwachsenenbildung die Möglichkeit zu schaffen, daß der immer größere Nachholbedarf innerhalb der Erwachsenenbildung Befriedigung finden kann...“ (Brief des Vorstands

des DVV an den BMI Gerhard Schröder vom 26.10.1956; in: BEC297)

Tagesaktuelle, innenpolitische Diskussion bestimmende ideologische Aufgaben wie der „Kalte-Kriegs-Führung“, der Akzeptanz der Atompolitik und des „Sputnikschocks“ werden hier als zentrale Begründungen und Themenstellungen für die Instituts-Arbeit benannt. Nachträglich, von heute aus, lässt sich nachweisen, dass In der Realität der praktischen Vorhaben und Aufgabenstellungen des Instituts der erste Punkt und auch die Atompolitik keine zentrale Rolle gespielt hatten. Und berufliche Mobilität und Durchlässigkeit des Bildungssystems waren auch nur als theoretische Diskussion präsent. Es wurde mit den Einleitungspassagen, so lässt sich heute sagen, nur eine zeitgenössische Antragsprosa bedient. Weitere konkrete Folgen für die Institutsarbeit hatten diese Aussagen nicht.

Bewilligt wurde der Haushaltstitel dann aber trotzdem erst nach vielen Eingaben und Korrespondenzen in einem Nachtragshaushalt vom 31. Juli 1957 (in: BEC616). Er belief sich auf 159.800 DM. Die Bewilligung benannte aber nicht das Institut, sondern ein Aufgabengebiet, es trug den Titel: „Zur Förderung der Aufgaben des pädagogischen Arbeitskreises“.

Klärungen zur Urheberschaft

Eine starke institutionelle Ursprungslinie führt auf die 1927-33 existierende Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung zurück (Tietgens 1982, 2001, Heuer 2018). Einer ihrer Vereinsvorsitzenden war Theodor Bäuerle, der auch der 1. Präsident des DVV von 1953 bis 1955 gewesen war. Im Rechenschaftsbericht des Vorstands des DVV für die Zeit von 1953 bis 1955

wurde angemerkt, dass der Antrag zur Finanzierung abgelehnt worden war. Ein neuer Versuch aber im nächsten Jahr gestartet werden sollte. In Bezug auf die Ablehnung spricht der Bericht von einer Sieg-Niederlage. (in: BEC337)

Eine weitere zentrale Urheberlinie stellten auch die Interessen de BMI dar, das nach dem „Atomministerium“ (dem späteren Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) den größten Etat für wissenschaftliche Forschung hatte und insbesondere der Geldgeber der außer-universitären Forschung war. So förderte das BMI u. a. auch das Institut für Zeitgeschichte in München, das katholische Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster und die Pädagogische Arbeitsstelle für Ostfragen in Ingelheim. Das Verständnis der kulturellen Obliegenheiten des BMI war damals sehr weit gefasst.

Eine weitere institutionelle Ursprungslinie geht auf die Fördertätigkeit des Reichsinnenministeriums (RMI) im Bereich der „Volksbildung“ zurück. So unterhielt das RMI das Referat III, das als ein Schwerpunktthema die kulturelle Förderung der Volksbildung – so auch im Namen des Referats – anstrebte und ein eigenes Volksbildungsarchiv zur Sammlung aller Quellen der Volksbildung unterhielt und sowohl die Deutsche Schule für Volksforschung als auch den Reichsverband der Volkshochschulen (Heuer 2018) mit finanziell unterstützte und mit zu steuern versuchte.

Da das Bundesinnenministerium (BMI) sich in seinem Aufgabenverständnis, darunter auch die weit gefassten kulturelle Obliegenheiten, in seiner Struktur, auch das Referat III mit Volksbildung im Titel wurde wieder begründet, und in seinem Personal in eine ungebrochene Kontinuitätslinien mit dem RMI der Weimarer Republik stellte (Palm 2018, 594 ff.), bestand auch hierüber ein enger

Anknüpfungspunkt für die Finanzierung. Dass sich dies nicht so fraglos realisieren ließ, war in der Hauptsache in Ressortstreitigkeiten der Bundesministerien – hier zwischen BMI und BMF begründet, und im verfassungsrechtlich begründeten Streit um Zuständigkeiten mit der Kultusministerkonferenz der Länder.

Welchen Stellenwert die Präsidentschaft H. Beckers für die Gründung und Etablierung des Instituts hatte, ist ein eigenständiges Thema. Dazu gibt es im Arbeitsnachlass reichhaltige Dokumente. Hieraus lassen sich auch Konfliktlinien um die Urheberschaftsfrage nachzeichnen, die insbesondere für die Geschichte des DVV von Bedeutung sein könnten. (in: BEC377; BEC 616; BEC675; Dolf 1982, 190)

Das anfängliche Profil

Die Bezeichnung Institut, die in diesem Aufsatz verwendet wird, geht darauf zurück, dass schon damals eine Vielzahl von Begriffen zur Namensgebung in unterschiedlichen Kontexten genutzt und jeweils favorisiert wurden. So wurde in der Anfangsphase des Instituts 1957 bis 1961 neben dem Begriff der Arbeitsstelle oftmals der Begriff der Akademie verwendet – im Sinne einer kombinierten Einrichtung mit Forschungs- und Dokumentationsaufgaben und einer heimvolkshochschulähnlichen Fortbildungseinrichtung zur Professionalisierung des hauptberuflichen Personals (Zusammengefasstes Protokoll des Beirats des DVV vom 20. Mai 1957, BEC549). Die damals im Bau befindliche Heimvolkshochschule Falkenstein wurde dafür immer wieder ins Gespräch gebracht. (Brief von Arno Hennig, Hessischer Minister für Erziehung und Volksbildung vom 30.11.1956, BEC250; Besprechung mit Ministerialrat F. Scheidemann, Notiz vom 17.10.1956, BEC619) Manchmal wurde auch von ei-

ner beweglichen Akademie gesprochen, die mit jeweils unterschiedlichen Themenstellungen der Professionalisierung an den unterschiedlichen Landesverbänden der Volkshochschulen angedockt sein sollte. (Entwurf J. Baudrexel, vom 17.10.1956, BEC619) Relativ früh, Anfang der 1960er Jahre, wurde auch vom Institut und vom Zentralinstitut der Erwachsenenbildung geschrieben. (Aktenvermerk über die Punkte, die in der Arbeitsgemeinschaft „Akute Fragen der Volkshochschulen“ unter der Leitung von Herrn Becker im Rahmen der Tagung der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 16.-19. Mai 1960 besprochen werden sollten von H. Dolff, BEC422; Plan für ein zentrales Institut für Erwachsenenbildung vom August 1964, 22 Seiten, BEC484) Diese Zielperspektive wurde schon sehr früh vom BMI eingenommen. Die jeweils genutzten Begriffe waren in den meisten Fällen Vorgriffe auf eine geplante, aber eigentlich nicht realisierbare Zukunft. Es handelte sich um Aufbau- und Ausbaupläne. So tauchten über viele Jahre hinweg immer perfekter ausgeführte Entwürfe und Pläne für ein Zentralinstitut mit verschiedenen Aufbaustufen auf, die von unterschiedlichsten Auftraggebern angefragt worden waren oder in unterschiedlichste Kontexte eingespielt wurden und z. B. auch als Begründungen für Haushaltsanträge dienten. Dafür hier ein Beispiel aus dem Jahr 1961 In einem Brief an das Kuratoriumsmitglied des Instituts schrieb H. Becker:

„Wie Sie wissen, beschäftigt uns seit Jahren der Gedanke einer zentralen Forschungs- und Bildungsstelle für die Erwachsenenbildung. Früher lief dieser Plan unter der wenig glücklichen Bezeichnung „Akademie für Erwachsenenbildung“, das Gutachten des Deutschen Ausschusses spricht von einem „Institut“. Wie Sie wissen, war die Pädagogi-

sche Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes von Anfang an als die Keimzelle für ein solches Institut gedacht. Die Notwendigkeit eines solchen Instituts für die Erwachsenenbildung, ja überhaupt für das Weiterfunktionieren der deutschen Volkshochschulen ist uns von Tag zu Tag deutlicher geworden.

Der neue Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle, Herr Dr. Hans Tietgens, hat nun nach sorgfältigen Beratungen im Pädagogischen Ausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und nach Rücksprache mit Herrn Ministerialrat Dr. Scheidemann, der eine erste Rate für das Institut im nächsten Haushalt des Bundesinnenministerium bereitstellen will, eine Ausarbeitung über das geplante Institut gemacht, die ich anliegend Ihrer Beurteilung vorlegen möchte.“ (Hellmut Becker an Ludwig Neuendörfer, 21. März 1961, in: BEC547)

Als Hauptaufgaben der Arbeitsstelle wurden im Protokoll des Pädagogischen Ausschusses des DVV vom 9./10. August 1957 – also kurz nach der Bewilligung der Fördermittel – zum Aufbau und der Entwicklung der PAS/DVV – festgehalten:

1. Einrichtung einer Dokumentensammlung (Archiv)
2. Einrichtung einer Bibliothek
3. Auswertung
4. Forschung, Arbeitsaufträge, Publikationen
5. Vorbereitung der Bundestagungen
6. Beratung der Landesverbände und Volkshochschulen
7. Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Arbeitsstellen der Länder
8. Zusammenarbeit mit den Universitäten, Pädagogischen Akademien u. a.
(in: BEC617, ähnlich auch J. Baudrexel vom 17.10.1956, in: BEC619)

Erstaunlich die prominente Platzierung des Archivs und – wenn auch von An-

fang an umstrittenen – die Geschichte der Erwachsenenbildung (dazu: Protokoll über die Sitzung des Beirats des DVV am 10.02.1958, S. 10, in: BEC548). Knüpfen diese Aufgabenstellungen auch an Traditionen der Weimarer Republik an und verweisen auf den hohen allgemeinen Geltungsanspruch des Instituts, so entsprachen sie auch schon damals nur sehr eingeschränkt den Realitäten des Instituts. Das war mit drei Mitarbeitenden vollends mit der Aufgabe als Clearingstelle, als Fortbildungseinrichtung, Publikationsort und Anreger für wissenschaftliche Forschungen beschäftigt. Auch dies lässt sich anhand des Arbeitsnachlasses gut belegen. Z. B. in den frühen Arbeitsberichten von Willi Strzelewicz für die Zeit vom November 1956 bis Februar 1957, in: BEC527; im Bericht zur Arbeit der PAS/VV vom Feb. – Juni 1958, in: BEC646; oder im Bericht von Marianne Grewe für das Haushaltsjahr 1959/60 vom 20.06.1960, in: BEC530.

Berücksichtigt man die vielen „Zwischenpositionen“, in denen sich das Institut zu bewegen hatte – insbesondere die Konfliktlinien mit den staatlichen Mittelgebern, dem DVV und den VHS-Landesverbänden sowie der Gremienarbeit insgesamt, aber auch die Anforderungen und Ansprüche des gesamten öffentlichen Weiterbildungsbereichs an das Institut, so könnte die von Hans Tietgens immer wieder geforderte und geförderte und von ihm in seiner Freizeit betriebene historische Forschung zur Erwachsenenbildung auch ein Ausdruck davon sein, dass er hierin die Chance zu einer notwendigen Autonomiebildung gegenüber den vielfältigen und sich schnell wandelnden von außen gesetzten Anforderungen sah (Tietgens 2001).

Für viele der beteiligten Akteure war die PAS/DVV schon zum Zeitpunkt ihrer Gründung eine Übergangslösung, ein

erster durch die Rahmenbedingungen erzwungener Kompromiss, den es immer wieder weiter zu entwickeln galt.

Für einige wenige, die das Institut in einer spezifischen Zwischenposition, und zwar der Vermittlungsaufgaben zwischen Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung verorteten und dazu zählte der langjährige Leiter H. Tietgens, entwickelte sich der Name „Pädagogischen Arbeitsstelle“ dagegen zum Programm und beinhaltete den Verweis auf eine notwendige Realutopie. H. Tietgens fasste diese Zielperspektive aus Anlass des 25-jährigen Jubiläums 1982 folgendermaßen zusammen: „...vorliegende bzw. neugewonnene wissenschaftliche Erkenntnisse für die Erwachsenenbildungsarbeit auszuwerten, zu verarbeiten und wirksam zu machen. Die Bedeutung einer solchen Aufgabe wird noch weithin verkannt. Wenn also hier versucht wird, die Vermittlungsfunktion der PAS als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb näher zu erläutern, so sollte dies auch unter dem Gesichtspunkt gesehen werden, daß Institutionen ähnlicher Art in Zukunft auf den verschiedenen Gebieten immer mehr geschaffen werden müssen, wenn die Transformation der Wissenschaft in den Lebensalltag gelingen soll.“ (Tietgens zitiert nach Dolff 1982, 197)

Als Tietgens 1962 als neuer Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV angetreten war, begann er dieses Arbeitsprogramm zu entwickeln und versuchte es immer wieder in konkrete Arbeitsvorhaben zu übersetzen. Diese Geschichte darzustellen, ist hoffentlich ein zukünftiger Gegenstand in der Erforschung der Institutsgeschichte.

Klaus Heuer

Literatur

Becker, H./Hager, F. (1992): Aufklärung als Beruf. Gespräche über Bildung und Politik. München

- Bösch, A./Wirsching, A. (Hrsg.) (2018): Hüter der Ordnung. Die Innenministerien in Bonn und Ost-Berlin nach dem Nationalsozialismus. Göttingen
- Dolff, H. (1982): Die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV – die ersten zehn Jahre 1957-1967; in: Otto, V. (Hrsg.): Realismus und Reflexion: Beiträge zur Erwachsenenbildung. Für Hans Tietgens. München, S. 189-197
- Heuer, K. (2001): Hellmut Beckers erste Jahre als Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1956–1963 – Einblicke und Frage nach Sichtung seines Teilnachlasses, in: Hessische Blätter für Volksbildung 51, 1, S. 46–55
- Heuer, K. (Bearb.)(2017): Findbuch des Arbeitsnachlasses von Hellmut Becker 1952-1976, DIE Bonn, unveröffentlicht
- Heuer, K. (2018): Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung; in: Käpplinger, B. (Hrsg.): Vergessene Orte der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. (im Erscheinen)
- Nuissl von Rein, E.(2007) (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts. Bielefeld
- Palm, S. (2018): Auf der Suche nach dem starken Staat. Die Kultur-, Medien- und Wissenschaftspolitik; in: Bösch A./Wirsching A. (Hrsg.), s. o., S. 594-634
- Schrafstetter, S. (2008): Verfolgung und Wiedergutmachung. Karl M. Hettlage: Mitarbeiter von Albert Speer und Staatssekretär im Bundesfinanzministerium. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte. 3/2008, S. 437 ff.
- Singer, K./Frevert, U. (2014): „100 Jahre Hellmut Becker (1913-2013) – Dokumentation der Ausstellung zu Leben und Werk im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“, Online-Publikation, DOI: 10.14280/08241.29
- Tietgens, H. (1982): 25 Jahre Pädagogische Arbeitsstelle 1957–1982. Mit einem Rückblick auf die „Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ 1927–1933, Frankfurt/M. Eigendruck
- Tietgens, H. (2001): Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in anderer Beleuchtung; in: Ders.: Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen, S. 117-134
- Vulpus, A. (1982): Die PAS. Faktor in der Bildungspolitik. In: Volkshochschule im Westen, H. 5, S. 254–255
- Vulpus, A. (1991): Die PAS aus der Sicht des Zuwendungsgebers. In: Volkshochschule, H. 4, S. 19–20

Mitarbeiter/innen

Jens Brandenburg, Dr., MdB, Bundestagsabgeordneter, Fraktion FDP

Birke Bull-Bischoff, MdB, Bundestagsabgeordnete, Fraktion DIE LINKE

Jörg Dittrich, Dr., Präsident der Handwerkskammer Dresden

Christiane Ehes, Dr., stellvertretende Verbandsdirektorin/pädagogische Leiterin des Hessischen Volkshochschulverbandes

Goetz Frömming, Dr., MdL, Bundestagsabgeordneter, Fraktion AfD

Hans-Hermann Groppe, pädagogischer Mitarbeiter, Schwerpunkt Kulturelle Bildung an der Hamburger Volkshochschule

Annette Groth, stellvertretende Direktorin und Fachbereichsleiterin Beruf und Karriere an der Wiesbadener Volkshochschule

Gregory Grund, Gesellschafter Digitale Helden

Klaus Heuer, freiberuflicher Referent, ehem. wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) (bis 2017)

Oliver Kaczmarek, MdB, Bundestagsabgeordneter, Fraktion SPD

Ulrich Klemm, Prof. Dr., Verbandsdirektor/Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V.

Ansgar Klinger, Vorstandsmitglied Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Pius Knüsel, Direktor der Volkshochschule Zürich

Gabriele König, Dr., Kaufmännische Geschäftsführerin der Dresden Frankfurt Dance Company

Annegret Kramp-Karrenbauer, Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes, Generalsekretärin der CDU

Jürgen Küfner, Direktor/Geschäftsführer der Volkshochschule Dresden e. V.

Barbara Lison, Bundesvorsitzende des Deutschen Bibliotheksverbandes (dbv)

Astrid Mannes, Dr., MdB, Bundestagsabgeordnete, Fraktion CDU

Barbara Menke, Geschäftsführerin des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben

Beate Walter-Rosenheimer, MdB, Bundestagsabgeordnete, Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN

Wolfgang Seitter, Prof. Dr. phil, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg

Bernhard S. T. Wolf, zuletzt Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbandes (bis 2013), stv. Vorsitzender des EBZ e.V.



Jubiläen aussagekräftig gestalten

Anregungen und Ideen
für Volkshochschulen

➔ wbv.de/die

Ein gut konzipiertes Jubiläum hat einen roten Faden – ein inhaltliches Konzept und eine Dramaturgie, die die Teilnehmenden fesselt. Die Publikation unterstützt Sie darin, Ihre Jubiläumsveranstaltung nachhaltig wirken zu lassen.



Klaus Heuer, Heribert Hinzen

Jubiläen in der Erwachsenenbildung

Formate, Beispiele, Planungen

Perspektive Praxis
2018, 115 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1205-6
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de



Abo-Service Hessische Blätter für Volksbildung



Das Plus für Abonent:innen

Schon eine Woche vor
Erscheinen der Printausgabe
die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit abmelden.

➔ wbv.de/hbv

☎ Direkt bestellen:
Abo-Telefon 0521 91101-12



Erwachsenen- und Weiterbildung im Fokus



Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel,
Bernd Käßlinger, Steffi Robak
Programm- und Angebotsentwicklung
in der Erwachsenen- und Weiterbildung
utb 4966 | 978-3-8252-4966-3
wbv. 1. A. 2018. 188 S.
€ 19,99 | € (A) 20,60 | sfr 26,90

Josef Schrader
Lehren und Lernen
in der Erwachsenen- und Weiterbildung
utb 4967 | 978-3-8252-4967-0
wbv. 1. A. 2018. 188 S.
€ 19,99 | € (A) 20,60 | sfr 26,90

Wie werden Programme und Angebote für die Erwachsenenbildung geplant? Dieser Band der Lehrbuchreihe führt durch den kompletten Prozess, von der Bedarfsermittlung über Planung, Marketing und Finanzierung. Ein besonderer Schwerpunkt ist das Thema Programmforschung.

Studierende aus Erwachsenenbildung und Weiterbildung finden in diesem Grundlagenband alles wichtige zum Thema in kompakter, lesefreundlicher Form. Der Band eignet sich sowohl für das Bachelor- als auch für das Masterstudium.

Das Werk ist eine umfassende Einführung in das Thema Lehren und Lernen Erwachsener: Grundlagen, Forschungsstand und Praxistransfer. Es bietet ein Gerüst zur Seminarplanung mit Lernzielen, Beispielen, Arbeitsaufträgen und Lektüreempfehlungen.

Studierende können die Inhalte wiederholen und vertiefen. Das Themenspektrum verbindet Theorie und Praxis. Mit dem Lehrwerk können Unterrichtseinheiten konzipiert und umgesetzt werden.



utb-shop.de | Studienliteratur – wie und wann ich will