

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.