

1000

J A H R E

v h s

V O L K S H O C H S C H U L E N

Josef Schrader & Ernst Dieter Rossmann
Herausgeber



Deutscher
Volkshochschul-Verband



Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen

Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

2019. Nk. © by Verlag Julius Klinkhardt KG.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gestaltung & Satz: Stefanie Kolb, Ernst 3000.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2300-5

1000

JAHRE

vhs

VOLKSHOCHSCHULEN

— Geschichten ihres Alltags —

Josef Schrader & Ernst Dieter Rossmann

Herausgeber

VORWORT S. 8

EINLEITUNG S. 10

1919 – 1932 S. 22

1933 – 1945 S. 52

1946 – 1967 S. 80

1968 – 1989 S. 130

1990 – 2019 S. 178

AUTORINNEN & AUTOREN S. 242

LITERATUR S. 249

BILDNACHWEIS S. 253

VORWORT

Dieses Buch erscheint anlässlich der Jubiläumsfeierlichkeiten des Deutschen Volkshochschul-Verbands zur Erinnerung an das Jahr, in dem die Volksbildung in den Verfassungsrang erhoben wurde und den die deutschen Volkshochschulen heute als ihren 100. Geburtstag feiern. Es ist uns eine Ehre, dass wir es den Volkshochschulen zu diesem Termin und an einem symbolischen Ort wie der Frankfurter Paulskirche schenken dürfen.

Das Buch entstand über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren. Von der ersten Idee bis zur Drucklegung war eine Fülle von Personen an dessen Entstehen beteiligt. Diesen sind die Herausgeber zu großem Dank verpflichtet.

Zuallererst sind die 103 Autorinnen und Autoren zu nennen, die uns ihre Geschichten und Erzählungen, ihre Erinnerungen und Anekdoten überlassen haben. Ohne sie wäre das Buch nie zustande gekommen. Ihnen sei besonders gedankt – auch weil sie sich auf die konzeptionellen und formalen Vorgaben eingelassen haben, die ein solches Buch benötigt. Manche von ihnen lieferten das Bild, das als Erzählanlass einer jeden Geschichte dienen sollte, gleich mit. Andere hat ein eifriges Redaktionsteam mit Ideen und Recherchen unterstützt. Heute können wir feststellen: Diese Bilder erzählen nicht nur Geschichte(n), sondern sind auch ein Spiegel der inhaltlichen Interessen und ästhetischen Neigungen derjenigen, die sie auswählen. Umso reichhaltiger – wenn auch keineswegs vollständig – ist denn auch die allein von den Bildern erzählte Geschichte der Volkshochschule in Deutschland geworden.

Ein Redaktionsteam, bestehend aus Mitarbeitenden des Deutschen Volkshochschul-Verbands und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung sowie externen Beratern, hat gemeinsam mit uns Herausgebern die Idee für solch ein Buch ausbuchstabiert, hat Themen und Ereignisse vorgeschlagen, Archive durchforstet und Quellen gefunden, hat Autorinnen und Autoren identifiziert, angesprochen, gewonnen und betreut, hat Texte zugespitzt und abgerundet und letztlich auf einen einheitlichen Umfang gebracht. Nicht zuletzt mussten gelegentlich unterschiedliche Auffassungen von Autorinnen und Autoren, Herausgebern und den durch sie repräsentierten Institutionen ausbalanciert werden. Doch jede Diskussion ließ das Buch am Ende reifen und alle Beteiligten dazulernen – was sollte gewinnbringender sein.

Zu den Mitwirkenden an dem Buch gehören Martin Boekstiegel, Hartmut Boger, Christine Fester, Anne Hild, Heribert Hinzen, Susanne Horl, Ulrich Klemm, Gerd-Dieter Köther, Celia Sokolowsky, Anna Turré, Claudia Zanker und nicht zuletzt die „Textarbeiter“ Peter Brandt, Thomas Jung und Sascha Rex.

Unterstützt wurde die Arbeit an den Texten durch Katharina Pavlustyk, die Arbeit am Bild durch Alexandra Nebelung und Kim Opgenoorth. Besonderer Dank gebührt der Buchgestalterin Stefanie Kolb. Und nicht zuletzt danken wir dem Team des Verlags Julius Klinkhardt für das Engagement und den Mut, in digitalen Zeiten ein solchermaßen hochwertiges gedrucktes Buch zu verlegen.

Wir Herausgeber hoffen, mit diesem Buch auf anekdotische wie unterhaltende, aber ebenso sachlich informierende Weise die wechselvolle 100-jährige Geschichte der Volkshochschule in Deutschland nachzeichnen und Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, nahebringen zu können.

Josef Schrader & Ernst Dieter Rossmann

Erzählungen zur Geschichte der Volkshochschule

Feiern sind Ferien vom Alltag. So lehrt uns das Grimmsche Wörterbuch. Doch sie sind mehr als das. Feiern sind immer auch Anlass zum Rückblick wie zum Ausblick – und dies nicht nur für die Gefeierte, sondern auch für die Gäste und Gratulanten. In Erzählungen werden Erfahrungen geteilt. Daraus leiten sich Anregungen für Zukünftiges ab. Beide Denkweisen, das Erinnern und das Vorausschauen, bewahren und entwickeln Identität. Auch darum geht es in solchen Momenten. Und ein solcher Moment kann ein Geburtstag sein.

Die Weimarer Reichsverfassung von 1919 – ein Grund zum Feiern für die Volkshochschulen

So wird es wohl auch sein, wenn die Volkshochschulen ihren 100. Geburtstag feiern. In der Weimarer Reichsverfassung von 1919 heißt es in Artikel 148, Absatz 4: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“ Erstmals in der deutschen Geschichte erhielt Volksbildung Verfassungsrang, und zwar als ein Grundrecht, und Volkshochschulen wurden als beispielhafte Einrichtungen ausdrücklich erwähnt. Es liegt daher nahe, in der Weimarer Verfassung die „Geburtsurkunde“ der Volkshochschule zu sehen. Begrenzt man den Blick nicht allein auf diese Einrichtung, sondern auf den Prozess der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens, so markiert das Jahr 1919 den *Mittelpunkt* einer etwa zwei Jahrhunderte andauernden Entwicklung. Ihr Beginn wird üblicherweise auf die Epochenwende vom 18. zum 19. Jahrhundert, also auf den Durchbruch der Moderne und die sogenannte „Sattelzeit“ datiert. Mit ihr geht das Versprechen einher, gesellschaftliche Schichtung nicht mehr an Herkunft, sondern an Bildung zu binden. Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts wird in den Staaten des Deutschen Reichs eine allgemeine Schulpflicht teils verordnet, teils erkämpft. Zugleich entstehen erste Formen des organisierten Lernens für Erwachsene, etwa in Lesegesellschaften des städtischen Bürgertums oder in Bildungsvereinigungen der Handwerker- und Arbeiterschaft. Einen Wendepunkt für die Erwachsenenbildung markiert die Weimarer Verfassung insofern, als Volksbildung nun erstmals als eine öffentliche Aufgabe ausgerufen wird. Die Demokratisierung des Bildungswesens zeigt sich deutlicher noch im Weimarer Schulkompromiss, der historisch erstmals eine *Schulpflicht* für alle fest schrieb, also auch die Kinder des Adels und des Bürgertums einschloss, deren *Unterrichtspflicht* bis dahin oft von Hauslehrern oder in Privatschulen erfüllt wurde. Die Weimarer Verfassung aber steht in der deutschen Geschichte nicht nur für eine Demokratisierung des Bildungswesens, sondern von Staat und Gesellschaft insgesamt. Dazu gehörten eine weite Auslegung von Grundrechten sowie der Aufbau sozialstaatlicher Strukturen. Dies alles sind unmittelbare Auswirkungen der Revolution von 1918, deren Bedeutung in der deutschen Geschichte häufig unterschätzt wird, wohl deshalb, weil die Erinnerung an sie durch das fatale Ende der Weimarer Republik überlagert ist.

Das Grundrechtsverständnis wird für das Volksbildungswesen anders interpretiert als für die Schule: Volksbildung bleibt eine freiwillige Angelegenheit, die öffentlich gefördert werden soll, ohne dass rechtsverbindliche Zusagen gegeben werden. Im Gegenzug bedeutete dies den Verzicht auf staatliche Aufsicht. Beide Regelungen sind Ausdruck des Subsidiaritätsprinzips im Sinne der katholischen Soziallehre; sie erlaubten eine komplementäre staatliche Förderung nicht nur der Volkshochschulen, sondern auch der Einrichtungen von Religionsgemeinschaften oder bürgerlichen Vereinigungen. Preußen, das mehr als andere Teilstaaten der Weimarer Republik den Verfassungsauftrag lebte und verteidigte, legte unter den Kultusministern Konrad Haenisch und Carl Heinrich Becker, dem Vater des späteren Präsidenten des Deutschen Volkshochschul-Verbands Hellmut

Becker, zügig Förderrichtlinien fest. Im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung wurde ein Referat für Volkshochschulen unter Leitung von Robert von Erdberg eingerichtet. Als Ministerialbeamter suchte er die Volkshochschulen auf die Agenda der sogenannten „Neuen Richtung“ zu verpflichten, die Volksbildung als Instrument einer „Volksbildung“ nutzen wollte – trotz oder wegen einer segmentierten Klassengesellschaft.

Der Nestor der bundesdeutschen Erwachsenenbildung, Hans Tietgens, hat dies später (2001) als eine „indirekte Steuerung der Praxis“ auf der Grundlage einer „Selbstberauschung“ der Politik scharf kritisiert, die diese Praxis gelegentlich auch zerstört habe. Bereits in den Gründungsjahren lässt sich also ein Spannungsverhältnis erkennen, das die Geschichte der Volkshochschule in den nächsten 100 Jahren begleiten sollte: das Ringen um öffentliche Anerkennung und Förderung und die gleichzeitige Distanz gegenüber staatlicher Lenkung und Kontrolle einer *pädagogischen Bewegung*, die ihren Ausgangspunkt in kirchlichen, völkischen oder sozialistischen Vereinigungen hatte. Gelegentlich standen auch Unternehmen Pate.

Blickt man von heute auf die Geschichte der Volkshochschule als Institution zurück, so erscheint diese als eine 100-jährige Geschichte von Erfolgen, unterbrochen allenfalls durch staatliche Unterdrückung nach 1933. Zwar gab es bereits vor 1919 Volkshochschulen im Deutschen Reich. Aber die Weimarer Verfassung unterstützte einen beispiellosen Gründungsschub, insbesondere in jenen Ländern und Kommunen, in denen die erste parlamentarische Demokratie in der deutschen Geschichte von der Weimarer Koalition (SPD, Zentrum, DDP) getragen wurde. Während man für das Kaiserreich nur von etwa 20 Volks- bzw. Heimvolkshochschulen ausgeht, stieg ihre Zahl bis 1922 auf über 800. Zum Ende der Weimarer Republik existierten noch 200 von ihnen. Für das Ende der 1920er Jahre besagen Schätzungen, dass ein Prozent der Arbeiter und Angestellten regelmäßig Volkshochschulangebote wahrnahm (Langewiesche 1989, S. 340, S. 356). Ende der 1950er Jahre waren

Erstmals in der deutschen Geschichte erhielt Volksbildung Verfassungsrang, und zwar als ein Grundrecht.

es in einer repräsentativen Erhebung 14 Prozent der Befragten, die in ihrem Leben schon einmal die Volkshochschule oder ein Volkshochschulbildungswerk besucht hatten (Strzelewicz, Raapke und Schulenberg 1966, S. 175). Und in einer vergleichbaren Befragung von 2016 entfallen 22 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten in der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung auf Volkshochschulen (Bilger et al. 2017, S. 138).

Mit der Zunahme der Teilnahme wuchs die Zahl der Angebote, der Einrichtungen und auch der Beschäftigten. Das gilt für das Leitungs- und Planungspersonal, zunächst oft ehrenamtlich, dann vermehrt hauptberuflich beschäftigt, mehr aber noch für die ehrenamtlichen, neben- oder freiberuflichen Kursleitenden, die heute in einigen Angebotsbereichen arbeitnehmerähnlich beschäftigt sind. Volkshochschulen sind die größten Anbieter der allgemeinen Erwachsenenbildung, mit jährlich etwa neun Millionen Teilnehmenden, 700.000 Veranstaltungen und 18 Millionen Unterrichtsstunden (Huntemann und Reichart 2017, S. 9 f.).

Zahlen wie diese belegen den Aufstieg der Volkshochschule von einer randständigen zu einer zentralen Institution der Erwachsenenbildung und damit des deutschen Bildungssystems insgesamt. Aber solche Zahlen sind

eher für die Außen- als für die Innensicht nützlich; hinter ihnen bleiben der Alltag des Lehrens und Lernens und seine Kontinuitäten und Wandlungen verborgen. Sie taugen wohl auch nur wenig, um den Sinn und Zweck der Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu begründen. Darum aber geht es, wenn die Identität einer Institution zur Diskussion steht, die auf eine Geschichte von 100 Jahren zurückblicken kann. Wie aber lässt sich eine Geschichte der Volkshochschule schreiben, die sich über fünf Staatsgebilde mit teils autoritären, teils demokratischen politischen Kulturen erstreckt sowie eine zweistellige Zahl von Reichs- oder Bundesländern mit einer

Wir haben uns dazu entschieden, die Geschichte der Volkshochschule in 100 Erzählungen vorzustellen, eine für jedes Jahr.

fünfstelligen Zahl von Kommunen und derzeit rund 900 Einrichtungen umfasst? Wir haben uns entschieden, die Geschichte der Volkshochschule in 100 Erzählungen vorzustellen, eine für jedes Jahr. Eine Ausnahme machen wir lediglich für das Jahr 1947, um dem Wiederaufbau in Ost und West den nötigen Raum zu geben. Im Folgenden möchten wir erläutern, warum wir darstellen, was wir darstellen, wie wir dies tun, was in den Erzählungen sichtbar wird und was verborgen bleibt, und nicht zuletzt, was die Leserinnen und Leser selbst beitragen müssen, wenn ihnen die hier angebotenen Geschichten dabei helfen sollen, sich in eine Tradition zu stellen, in der sie arbeiten und lernen möchten und die sie weiterentwickeln können.

Geschichte schreiben und Geschichten erzählen

Die Entscheidung, die Geschichte der Volkshochschule anhand von 100 Ereignissen darzustellen, also nicht eine, sondern viele Geschichten zu erzählen, ergab sich zum einen aus dem Forschungsstand, zum anderen aus der Zielsetzung dieses Buchs. Zunächst: Für eine umfassende Geschichte der Volkshochschulen in Deutschland sind die notwendigen Vorarbeiten noch nicht geleistet. Zwar gibt es bemerkenswerte Arbeiten zur Institutionen- und Ideengeschichte der Erwachsenenbildung, oft prominent am Fall der Volkshochschule vorgestellt (z. B. Pöggeler 1975; Olbrich 2001; Seitter 2007). Die systematische Ausleuchtung ihrer Alltagsgeschichte, ihrer Programme und Angebote, ihrer Teilnehmenden und Kursleitenden, ihrer Lehr- und Lernformen und deren Nutzung und Wirkung steht dagegen aus. Sodann: Auch wenn eine solch umfassende Gesamtdarstellung vorläge – vermutlich einige 100 Seiten stark und auf einen umfangreichen Fußnotenapparat gestützt –, würde ein wissenschaftliches Werk wohl nicht jene zum Durchblättern, Hinschauen, An- und Weiterlesen einladen, die mit dem vorliegenden Werk auch erreicht werden sollen: die Teilnehmerinnen und Teilnehmer genauso wie die Dozentinnen und Dozenten, die Mitarbeitenden, aber auch die Kolleginnen und Kollegen in anderen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung und nicht zuletzt ihre Begleiter in Parlamenten und Kommunen, die Sozialpartner oder die interessierte Öffentlichkeit.

In den 1980er Jahren wurde in den historisch arbeitenden Wissenschaften darüber gestritten, ob historische Forschung sich am Modell einer erzählenden Geschichts- oder einer erklärenden Sozialwissenschaft orientieren solle. Heute dagegen gelten Erzählungen keineswegs mehr als eine minderwertige Form der Erkenntnis oder

der Erkenntnisvermittlung. Plausibilität und Wahrhaftigkeit auf der einen, Logik und Wahrheit auf der anderen Seite schließen sich nicht aus. Narrative und wissenschaftliche Darstellungen können sich ergänzen und das Verstehen ebenso wie das Verständnis fördern. Erzählungen können, im Alltag wie in der Wissenschaft, sehr unterschiedliche Formen annehmen. Im Blick auf ihre Zielsetzungen unterscheidet Jörn Rüsen (1989) zwischen dem traditionellen, dem exemplarischen, dem kritischen und dem genetischen Erzählen. Denkt man an ihren Realitätsbezug, so kann man mit Gérard Genette (1992) faktuale und fiktionale Erzählungen unterscheiden. Und die Literaturwissenschaft kennt die Differenz von Ich-Erzählungen, personalen und auktorialen Erzählungen.

Für den vorliegenden Band haben wir eine Vielzahl von Autorinnen und Autoren eingeladen und ihnen die Entscheidung überlassen, in welcher Form sie ihre Geschichte der Volkshochschule erzählen möchten. Die insgesamt 103 Autorinnen und Autoren sind teils Mitarbeitende von Volkshochschulen und der herausgebenden Institutionen DVV und DIE, teils Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, teils politische Begleiterinnen und Weggefährten, teils Repräsentanten von Verbänden aus dem Volkshochschulbereich und seinem Umfeld. Viele sind Zeitzeugen, alle verfügen über eine persönliche Nähe zur Volkshochschule, zu ihrer Idee, ihrem Bildungsauftrag und ihren Themen. Das vorliegende Buch bietet damit nicht nur eine Geschichte der Volkshochschule, sondern zugleich einen Resonanzraum für das höchst unterschiedliche Reflektieren der ihr Zugewandten. Denn im Akt des Erzählens, gleich welcher Art, werden Wirklichkeiten konstruiert. Das ist in wissenschaftlichen Analysen, in denen Theorien und Methoden den Platz von Erzählperspektiven und -stilen einnehmen, nicht anders. Gleichwohl ist das Erzählen anfälliger für Zuspitzungen und Auslassungen. Autobiografien wird häufig vorgeworfen, dass sie eine Vergangenheit konstruieren, zu der die Erzählenden gern gehört hätten. Dieser Vorbehalt lässt sich aber auch gegenüber auktorialen Erzählungen formulieren, wenn ihre Verfasser sowohl historisch informiert als auch tagesaktuell engagiert sind.

Dies lädt Leserinnen und Leser dazu ein, nicht nur den Geschichten zu folgen, sondern auch die Perspektiven der Verfasserinnen und Verfasser zu bedenken. Beides kann dabei helfen, die Geschichten zur Volkshochschule zu ihrer eigenen Geschichte zu machen. Eine historiografisch fundierte Geschichtsschreibung wird damit selbstverständlich nicht ersetzt, aber die hier präsentierten Erzählungen können gleichwohl vorliegende Analysen ergänzen und veranschaulichen, können blinde Flecken aufzeigen und Fragen anregen, die vertiefend zu erforschen wären.

Besonderes und Allgemeines, Sichtbares und Unsichtbares

Die Entscheidung, die Geschichte der Volkshochschule anhand von 100 Geschichten zu erzählen, erforderte es, zum einen die Ereignisse und zum anderen eine passende Form auszuwählen, in der sie dargestellt werden sollen. Zunächst sollten die Ereignisse nicht nur das zurückliegende Jahrhundert abdecken, sondern auch die Staaten, Länder und Regionen, die städtische wie die ländliche Volkshochschularbeit, das Herausragende ebenso wie das Alltägliche, die Mitarbeitenden und Teilnehmenden ebenso wie die Repräsentanten von Verbänden, die „Richtungen“ ebenso wie die „Mitte“. Zudem sollten nicht nur Ereignisse aus der Geschichte der Volkshochschule, sondern auch solche der Zeitgeschichte erzählt werden, die für die Erwachsenenbildung bedeutsam waren, wie etwa die Weltwirtschaftskrise, der Bau der Berliner Mauer oder der Beginn der Stu-

denbewegung. Alle Ereignisse sollten in Form von Dokumenten, Artefakten oder anderen Quellen sichtbar werden. Inspiration bot der eindrucksvolle Band von Neil McGregor (2013), der anhand von 100 Objekten eine Geschichte der Welt erzählt. Die Autorinnen und Autoren griffen auf Fotos, Interviews, Zeitungsartikel, Plakate, Filme oder auch Grafiken zurück und wählten damit unterschiedliche Formen kultureller Überlieferung.

Mit dieser Entscheidung erhofften wir uns einen Gewinn an Vielfalt, Anschaulichkeit und Anschlussfähigkeit an die Erinnerungen und Erfahrungen der Leserinnen und Leser. Diese Entscheidung brachte jedoch auch Einschränkungen mit sich. Zunächst mussten wir jeden Anspruch auf Vollständigkeit aufgeben, wie er für Enzyklopädien charakteristisch ist. Der erste Entwurf einer Auswahl von Ereignissen, den wir von Expertinnen und Experten kommentieren ließen, zeigte beispielsweise, dass die Geschichte der Volkshochschulen in der DDR sowohl in der Forschung als auch in den Quellen wesentlich lückenhafter dokumentiert ist als jene der Bundesrepublik. Um unvermeidbare, teils schmerzliche Leerstellen zu befüllen, baten wir die Autorinnen und Autoren darum, an den ausgewählten Ereignissen nicht nur das Singuläre, sondern auch das Allgemeine der Geschichte der Volkshochschule darzustellen.

Auch die Entscheidung, die Geschichten anhand von Artefakten zu erzählen, ging mit Einschränkungen einher. So war und ist das Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung von Mündlichkeit geprägt und daher zumeist nicht dokumentiert. Sodann erscheinen die Repräsentanten der Volkshochschulen wesentlich häufiger in den verfügbaren Artefakten als ihre Teilnehmenden. Aber auch dann, wenn, wie am Beispiel einer Fotoaufnahme der „Experimentiersozietas Dreißigacker“ zu sehen, eine sogenannte Arbeitsgemeinschaft als innovative erwachsenenspezifische Lehr-Lernform fotografiert wurde, stellt sich die Frage, ob dieses vermeintlich authentische Bild den pädagogischen Alltag verlässlich dokumentiert oder nicht doch inszeniert.

Bei einem solchen Zugang zur Geschichte wird manches sichtbar, anderes bleibt verborgen. Dies lässt sich erkennen, wenn man fragt, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit organisierte Erwachsenenbildung möglich wird: die Sicherung von Ressourcen und Legitimationen für Einrichtungen, um Gelegenheiten für das Lehren und Lernen zu schaffen; die Entwicklung von Programmen und Angeboten, die Bedarfe und Bedürfnisse der Adressaten und Auftraggeber aufgreifen; die Abstimmung zwischen jenen, die Verantwortung für Programme tragen, und jenen, die als Kursleitende oder Teilnehmende das Kursgeschehen bestimmen; die Bereitschaft und Fähigkeit zur Formulierung von Zielen und die Überprüfung des Bewirkten; eine pädagogische Haltung, die auf Bildung auch angesichts der Macht von Sozialisation beharrt. So betrachtet, wird in den hier präsentierten Geschichten immer wieder das Ringen um die Legitimation von Volkshochschule und ihre übergreifenden Ideen behandelt, was nicht selten bereits bei „Häusern“ und „Räumen“ beginnt. Die Erzählungen wenden sich häufig neuen Aufgaben und Zielgruppen zu (den Arbeitern, den Frauen, Erwachsenen mit geringer Grundbildung, seit einigen Jahren auch Menschen mit Beeinträchtigungen); seltener kommen das Bewährte und die „Stamm-Hörerschaft“ in den Blick. Demgegenüber finden Abstimmungsprozesse zwischen Planenden und Kursleitenden, ohne die pädagogische Ideen nicht Wirklichkeit werden können, ebenso wenig Aufmerksamkeit wie das alltägliche Kursgeschehen – und dies obwohl der Wandel vom „Hörer“ zum „Teilnehmenden“ auf grundlegende didaktische Veränderungen verweist. Über wünschenswerte und ambitionierte,

oft mit großem Enthusiasmus verfolgte Ziele wird häufig reflektiert, Erfolge und Wirkungen lassen sich an den Geschichten zwar allenthalben ablesen, sie werden aber seltener in den Vordergrund gerückt.

Den Leserinnen und Lesern des Bandes mag es gelegentlich leichter fallen als den Autorinnen und Autoren, das Allgemeine im Singulären zu erkennen, das Sichtbare und das Unsichtbare zu gewichten, zumal dann, wenn sie mehr als nur eine Geschichte lesen. Dagegen hatten Herausgeber und Erzählende während der Konzeption und des Schreibens jeweils nur ihre eigenen Geschichten im Kopf. Das perspektivische Moment, das in dieser Form der Lektüre liegt, nimmt im besten Fall auf, was Bildung in der Volkshochschule mit anstoßen will – im exemplarischen Lernen Allgemeines erkennen und verstehen zu lernen (Negt 1968).

Kontinuitäten und Zäsuren – Volkshochschul- und Gesellschaftsgeschichte

Wollte man die Geschichte der Volkshochschule nicht nur erzählen und beschreiben, wie wir es mit dem vorliegenden Buch anstreben, sondern auch *erklären*, dann ließe sich dies nur im Rahmen einer weiter angelegten Geschichte der Gesellschaft leisten. Erst wenn ihre Kontinuitäten und Zäsuren begriffen werden, wenn deutlich wird, welche ihrer Leistungen fortdauern, welche abgeschnitten, welche neu entwickelt wurden, wenn deutlich wird, welche Entwicklungen die Geschichte der Volkshochschule geprägt haben, welche von ihr geprägt wurden und welche sie spiegelt, dann ließe sich auch abschätzen, was von ihr in Zukunft zu erwarten ist.

Um Kontinuitäten und Zäsuren aufzuzeigen, orientieren sich die einschlägigen Darstellungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung zumeist an der politischen Geschichte der Staaten und Staatsgebilde. Dieser Konvention folgen wir und gliedern den Band in fünf Abschnitte: die Weimarer Republik, den Faschismus, die Nachkriegsgeschichte von DDR und Bundesrepublik bis 1989 (für die Bundesrepublik mit 1968 als Signum für einen kulturellen Wandel) und schließlich das wiedervereinigte Deutschland seit 1990. Zugleich aber brechen wir die

se Konvention durch den trivialen Kunstgriff, für jedes Jahr ein Ereignis vorzustellen. Auf diese Weise wird das sichtbar, was in der Geschichtswissenschaft und in der Soziologie die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen genannt wird. Auf der einen Seite zeigt sich etwa die Macht der Politik in der Zeit des Faschismus an Bücherverbrennungen, Ausstellungen zur „entarteten Kunst“ und erzwungener Emigration, an Gleichschaltung und

Die Autoren greifen auf Fotos, Interviews, Zeitungsartikel, Plakate, Filme und Grafiken zurück und wählen unterschiedliche Formen kultureller Überlieferung.

„Selbst-Gleichschaltung“ (Langewiesche 1989, S. 351), und im selben Kapitel wird eine Geschichte zur jüdischen Erwachsenenbildung bis in das Jahr 1938 erzählt. Liest man die Geschichten zur Volkshochschule in der DDR, lässt sich erkennen, wann die politisch gewollte Konzentration auf Angebote des zweiten und dritten Bildungswegs in den Programmen tatsächlich durchschlug und welche Traditionen gleichwohl fortdauerten. Man sieht auf diese Weise sowohl stetigen als auch abrupten Wandel, Kontinuität ebenso wie Zäsur. Diese Beobachtungen verweisen auf die „langen Wellen der Gesellschaftsgeschichte“ (Wehler 2008), die durch den

Wechsel von Staats- und Regierungsformen nicht gebrochen werden, sondern diese überdauern, ja in Bewegung bringen. Die Darstellung einer Geschichte der Volkshochschule als Teil der Gesellschaftsgeschichte steht aus. Wir können lediglich an einigen Beispielen andeuten und aufzeigen, was bedacht werden sollte, wenn man das Erzählte zu verstehen sucht. Wandlungsprozesse in mindestens vier Bereichen scheinen von besonderer Relevanz: der demografische Wandel, die Dynamik von Ökonomien und Arbeitsmärkten, die Veränderungen in den Lebensformen und Lebensstilen sowie der Strukturwandel des Bildungssystems.

Immer wieder und vollkommen zu Recht werden die Bedeutung des demografischen Wandels und die Veränderungen der Bevölkerungsstruktur für die Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung betont. Eine Einrichtung wie die Volkshochschule, die den Anspruch erhebt, offen zu sein für alle Erwachsenen, ist ganz unmittelbar davon betroffen. So ist die Bevölkerungszahl von etwa 62 Millionen Menschen zu Beginn der Weimarer Republik auf rund 83 Millionen im Jahr 2017 gestiegen. Auch nach Ende des Zweiten Weltkriegs lag sie trotz dramatischer Todeszahlen bei circa 65 Millionen, vor allem aufgrund der hinzugekommenen Vertriebenen und Geflüchteten. Der Anteil der über 65-Jährigen ist in den vergangenen 100 Jahren von etwa fünf Prozent im Jahr 1910 auf über 18 Prozent im Jahr 2010 angewachsen. Die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer hat

Wollte man die Geschichte der Volkshochschule nicht nur *erzählen*, wie in diesem Buch, sondern auch *erklären*, dann ließe sich dies nur im Rahmen einer Gesellschaftsgeschichte leisten.

von rund einer Million auf mehr als acht Millionen zugenommen, noch nicht mitgerechnet jene Deutsche mit einem sogenannten Migrationshintergrund. Der demografische Wandel ist Folge eines Rückgangs der Geburten- wie der Sterberaten bei einem gleichzeitigen und deutlichen Zuwachs an Zuwanderung durch Arbeitsmigration, Spätaussiedler und Asylbewerber. Während die DDR in

der Literatur als „Abwanderungsland“ beschrieben wird, war und ist die Bundesrepublik ein „Zuwanderungsland“, das sich lange gegen den Status einer Einwanderungsgesellschaft sträubte.

Bedeutsam ist zudem der Wandel von Ökonomien und Arbeitsmärkten. Wir beobachten im vergangenen Jahrhundert einen andauernden Strukturwandel der Landwirtschaft, einen fortschreitenden Prozess der Industrialisierung und seit einigen Jahrzehnten einen oft konfliktreichen Übergang zu Wissens- und Informationsgesellschaften. Begleitet wird diese Entwicklung von einem technologischen Wandel, in den letzten Jahrzehnten vor allem durch die Digitalisierung der Arbeits- und Lebenswelten vorangetrieben, aber auch von wachsenden Umweltrisiken und einem gestiegenen Umweltbewusstsein begleitet. In der DDR wurden diese Prozesse als „wissenschaftlich-technische Revolution“ interpretiert. Mit ihnen wandeln sich die Strukturen von Arbeitsmärkten und Beschäftigungsverhältnissen, aber auch von Lebensläufen, die weniger an stereotypen Geschlechterrollen orientiert sind. Während Industriegesellschaften von Lehrberufen getragen werden, deren Profile von Staat, Unternehmen und Gewerkschaften stabilisiert werden, sind Informations- und Wissensgesellschaften durch akademische Berufe im Dienstleistungsbereich sowie durch flexibilisierte Berufsbilder und

Beschäftigungsverhältnisse geprägt. Auch die Integration von Frauen in das Erwerbssystem vollzieht sich in den letzten 100 Jahren als ein stetiger Prozess.

Grundlegend gewandelt haben sich auch die Lebensformen und Lebensstile. Nach einer langen Phase, in der die Benachteiligung von Frauen nicht nur auf dem Arbeitsmarkt bekämpft und verringert wurde, werden heute erneut teils traditionelle, teils autoritäre Rollenmodelle in öffentliche Auseinandersetzungen eingebracht. Die Kleinfamilie, die sich über Jahrzehnte mit schichtspezifischen Varianten durchgesetzt hat, wird heute um neue familiäre Lebensformen ergänzt, sodass offen ist, ob traditionelle Familienkonzepte zu einem Auslaufmodell oder einem letzten Stabilitätsanker in dynamisierten, von Erwerb und Konsum bestimmten Gesellschaften werden. Auch die Vorstellungen zur Gesundheit haben sich verändert. Sie wird heute nicht mehr als Abwesenheit von Krankheit definiert, für die der Arzt zuständig ist, sondern als physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden, zu dem die Erwachsenen aktiv beitragen müssen. Darum lässt sich verstehen, warum die Gesundheitsbildung zu einem Angebotsschwerpunkt der Volkshochschulen wurde, während die „Körperbildung“ in der Weimarer Zeit randständig blieb. Grundlegende Veränderungen zeigen sich auch in der Verfügbarkeit von freier Zeit und in den Formen ihrer Nutzung. Die Durchsetzung des Rundfunks und des Fernsehens als Leit- und Massenmedien erzeugten einen Strukturwandel der Öffentlichkeit, der ursprünglich von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern getragen wurde und der heute durch die sozialen Medien weiter forciert wird. Darauf haben die Volkshochschulen unter anderem mit der Gründung des Grimme-Instituts reagiert. Während in der Frühzeit der Volksbildung noch intensiv über die Rolle von (Volks-)Büchereien für die Demokratisierung der Gesellschaft diskutiert wurde, tauchen Büchereien heute allenfalls noch in Konzepten kommunaler Bildungszentren auf.

Beeinflusst wird die Geschichte der Volkshochschule zudem vom institutionellen Wandel des Bildungssystems und dem Wandel der Bildungsvorstellungen. Wir beobachten für das vergangene Jahrhundert einen nahezu ungebrochenen Anstieg der Bildungsansprüche und der Bildungsbeteiligung (Berg 1991; Tenorth 1989; Führ 1998). Dies zeigt sich unter anderem in steigenden Abiturienten- und Studierendenquoten und im Attraktivitätsverlust der dualen Ausbildung. Gleichzeitig erreicht ein konstant hoher Anteil von jungen Menschen und Erwachsenen nicht das versprochene Bildungsminimum. Besuchten noch 1950 86,9 Prozent aller Schülerinnen und Schüler die Volksschulen, gingen 2005 25,6 Prozent auf das Gymnasium. Zu Beginn der Weimarer Republik studierten circa 100.000 junge Menschen, zumeist Männer, an Universitäten und technischen Hochschulen, im Jahr 2000 waren es bereits 1,8 Millionen, davon rund 50 Prozent Frauen. Diese andauernde Bildungsexpansion konnte tieferliegende soziale (Selbst-)Ausgrenzungen zwar abmildern, aber nicht aufheben. Die Erwachsenenbildung ist, wie auch die Volkshochschule, Teil dieser Bildungsexpansion. Nach Teilnehmenden, Einrichtungen und Beschäftigten ist sie inzwischen der größte Bildungsbereich (Schrader 2018). Ihr Wachstum wird seit der Bildungsreform der 1960er Jahre durch eine Ausweitung sozialstaatlicher Verantwortung gestützt, für die in der Weimarer Reichsverfassung der Grundstein gelegt wurde. Seit einigen Jahrzehnten aber wird ihre Ausweitung immer stärker privat finanziert, insbesondere durch Unternehmen, aber auch durch Teilnehmende, mit Folgen für die Strukturen von Anbietern und Angeboten. In der Bundesrepublik waren unzeitgemäße Schismen verbreitet, so zwischen dem relativ stark reglementierten Bereich der Schul- und Berufsbildung, noch vertieft

durch die Abgrenzung von akademischer und nicht-akademischer Berufsbildung, und dem offenen Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, die sich auf das Selbstverständnis der Volkshochschulen auswirkten. Um das Profil der Volkshochschulen in der DDR zu verstehen, ist es wichtig zu wissen, dass die kulturelle Bildung den sogenannten „Kulturhäusern“ übertragen wurde, die Popularisierung von Wissenschaft der „Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse“, später „Urania“, und die berufliche Weiterbildung den Betrieben. Mit dem institutionellen Wandel gehen auch Veränderungen der Bildungsvorstellungen der Bevölkerung einher. Der traditionelle Bildungsbegriff, von Volkshochschulen zumeist in der neuhumanistischen oder in der aufklärerischen Auslegung genutzt, wird mindestens seit den international-vergleichenden Leistungsstudien wie PISA durch den Kompetenzbegriff bedrängt. Wissen und Bildung werden heute immer weniger in ihrem Selbstwert gesehen, sondern mehr und mehr in ihrer Funktion als Mittel zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und der Lebensführung. Der Erziehungsauftrag, der der Erwachsenenbildung in der DDR zugeschrieben wurde, scheint dagegen kaum noch resonanzfähig.

Liest man die vorliegenden Geschichten zur Volkshochschule vor diesem Hintergrund, so werden zahlreiche der hier in Stichworten lediglich benannten Wandlungsprozesse sichtbar und ihre Auswirkungen verständlich. Diese Prozesse verlaufen keinesfalls geradlinig. Gewandelt haben sich nicht zuletzt auch die Vorstellungen von Politik. Mit Max Weber sind wir gewohnt, die Durchsetzung der Moderne als einen Prozess der Rationalisierung zu deuten, in dem mehr und mehr die Vernunft zum Maßstab des Handelns und Entscheidens wird. Nun aber zeigt sich am Phänomen der Fake News eine Abwertung des (wissenschaftlichen) Wissens für den demokratischen Streit, und zugleich kehren nicht nur im Streit um die Integrationspolitik religiöse Überzeugungen in die Debatten zurück (Joas 2017). Leserinnen und Lesern mögen die wenigen Stichworte zum Wandel der Gesellschaft helfen, den subjektiven Sinn, den die Erzählenden ihren Geschichten geben, mit den „sozialen Fakten“ auszubalancieren, die unabhängig davon existieren. Dies mag auch davor schützen, Geschichte nur als Vorgeschichte der jetzigen „Zustände“ zu betrachten und damit ihre alternativen Möglichkeiten zu übersehen, Möglichkeiten, um die alltäglich, aber auch grundsätzlich gerungen wurde und wird.

Identität und Legitimation einer staunenswerten öffentlichen Institution

Die 100 Erzählungen dieses Buchs legen das scheinbar paradoxe Fazit nahe, dass die Volkshochschulen trotz ihrer Reaktionsfähigkeit auf grundlegende politische, ökonomische und soziale Veränderungen erkennbar ein Profil und eine Identität gewonnen haben, gleichwohl aber unablässig um ihre Legitimation ringen. Während Schule und Hochschule (grund-)gesetzlich verankert sind, müssen die Voraussetzungen für Erwachsenenbildung immer wieder neu hergestellt und gesichert werden.

Volkshochschulen zeigen sich – im historischen Prozess immer profilierter – als säkulare, sprich: weltanschaulich nicht gebundene Einrichtungen, die sich dem „Volk“ zuwenden, das heißt, für alle offen sind und heterogene Klassen, Schichten und sozial-moralische Milieus integrieren möchten; die zu einer „höheren“ im Sinne von besserer Bildung beitragen wollen und dabei, wenn nötig, auch schulische Formen des Lehrens und Lernens nutzen, einschließlich der Bewertung von Lernergebnissen. Sie orientieren sich an einem „realistischen Bildungsbegriff“, wie ihn der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen zukunftsweisend

formuliert hat. Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird danach jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln (1960, S. 20ff.). Die Angebote zielen auf eine allgemeine Bildung Erwachsener, die nicht am Beginn, sondern im Anschluss an eine erste Bildungsphase stattfindet (Spranger 1925). Dazu gehörten und gehören die Vermittlung kultureller Basiskompetenzen und das Nachholen von Schulabschlüssen, heute auch die informationstechnische Grundbildung, die Förderung von Kommunikations- und Schlüsselfähigkeiten in den Fremdsprachen sowie in sozialen Kompetenzen, die Verhaltens- und Wissensausstattung für die besonderen Rollen und Lebens-

Beeinflusst wird die Geschichte der Volkshochschule auch vom institutionellen Wandel des Bildungssystems und dem Wandel von Bildungsvorstellungen.

räume Erwachsener, die mit Angeboten zur Gesundheits-, Familien-, Umwelt-, Verbraucher-, Freizeit- oder kulturellen Bildung gefördert werden, und schließlich, mit anhaltender Emphase eingefordert (Klemm 2017), die politische Bildung. Dazu gehören auch Angebote der beruflichen Bildung, historisch wie aktuell eher in den verwaltenden Berufen des Dienst-

leistungs- als in den handwerklichen des Produktionsbereichs. Schwächer repräsentiert sind die naturwissenschaftliche Grundbildung, die Auseinandersetzung mit Fragen von Fundament und Sinn menschlicher Existenz. Dies führt zu Ein- und Ausgrenzungen spezifischer Adressatengruppen.

Die Angebote der Volkshochschule orientieren sich nicht primär an einer Systematik der Fächer und Wissenschaften, sondern an den Lebenswelten ihrer Adressaten. Diese sehen Bildung und Wissen zumeist nicht als Selbstzweck, sondern als eine Handlungsressource, die erweiterte Möglichkeiten des Handelns im Alltag, in der Familie, in der Öffentlichkeit oder auch im Beruf eröffnen soll. Betont wird die Anwendbarkeit von Wissen, die eine Auswahl des vermittelten Wissens bestimmt. Angeboten wird genuin wissenschaftliches Wissen, anerkanntes Expertenwissen, aber auch alltägliches Erfahrungswissen. Dieses Wissen garantiert noch keine Bildung, aber Bildung ist ohne zuverlässiges Wissen undenkbar. Daher bringt der Slogan „Wissen teilen“, den das Jubiläum als Motto trägt, in angemessener Weise das Bildungsverständnis der Volkshochschulen auf den Begriff. Völlig zu Recht werden die Volkshochschulen in den hier präsentierten Erzählungen immer wieder in den Zusammenhang der Entwicklung der Demokratie gestellt. In den Geschichten erscheint sie mal als ein legitimes Kind der Demokratie, orientiert an den Grundwerten von Freiheit, Gleichheit, Recht und Solidarität (Friedenthal-Haase 2018), mal als ihre fürsorgende Mutter, mal als ihre verlässliche Schwester. Ihr demokratisches Engagement kommt nicht nur in ihrer Bildungsarbeit zum Ausdruck, sondern auch in ihrer öffentlichen Parteinahme, etwa gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Volkshochschulen haben aber immer auch ihre Selbstvergewisserung und Identitätssuche an den eigenen Ansprüchen von Demokratie gemessen. Dies zeigt sich unter anderem an der Weiterentwicklung ihrer organisationalen und verbandlichen Strukturen. Dazu gehören die Bildung eines zentralen Dachverbands mit einer intensiven Rückkopplung mit den Landesorganisationen und auch die Arbeit von Ausschüssen, Bundeskonferenzen und Arbeitskreisen, die Volkshochschulen nach ihrer kommunalen Größe, nach fachlichen Aufgaben und nach übergreifenden Gesichtspunkten wie

Frauenförderung und Diversity zusammenführen. Auch der Aufbau einer volkshochschuleigenen Struktur von Instituten zur internationalen Arbeit, zur Medienqualität oder zum Wissenstransfer hat die Identität der Volkshochschule ebenso wie die Kooperation mit Forschungsinstituten der Erwachsenenbildung gestärkt. Dazu haben auch internationale Erfahrungen beigetragen, die in der Gründungsphase auf Beobachtungen von Entwicklungen im Ausland beruhten, im Faschismus durch Emigration erzwungen wurden und die heute im Rahmen von Europäisierungs- und Globalisierungsprozessen gestaltend wahrgenommen werden. Was hier im

Volkshochschulen müssen trotz ihrer Anpassungsfähigkeit permanent um Legitimation ringen.

Geflecht von 100 Erzählungen an ein Jahresdatum gebunden wird, hat gleichwohl Wirkung über Jahrzehnte bis in die Gegenwart. Die Nähe zu Universitäten, aber auch zu anderen Einrichtungen des Bildungssystems und der Medienlandschaft wird gesucht, herausgehoben etwa im Funkkol-

leg. Diese Suche führt aber, anders als bei den Gewerkschaften, kaum zu stabilen Kooperationen und ist oft, wie zuletzt bei den „Lernenden Regionen“, auf Impulse von außen angewiesen.

Dass eher exklusive Bünde und Kreise wie der viel beachtete Hohenrodter Bund mit seinem utopischen Überschuss an Ideen, die in Zeiten der Weimarer Demokratie entstanden, von demokratisch legitimierten Delegiertenversammlungen mit Beschlussouveränität abgelöst wurden, spiegelt die veränderte Partizipationskultur der Volkshochschulen in den post-totalitären Zeiten der Bonner und Berliner Demokratie wider. In diese Gremiendemokratie eingeflochten sind bundesweite Volkshochschultage als breit angelegte Kongresse, die Politik, Wissenschaft und Volkshochschulen international und national zu Themen von Zeit und Zukunft zusammenführen. Der modernen Breite an Partizipation entspricht die gesteigerte Differenziertheit bei gleichzeitiger höherer Verbindlichkeit der Programmatik. Wo die „Prerower Formel“, erwachsen aus einer Arbeitstagung des Reichsverbands der Volkshochschulen im Sommer 1931 an der Ostsee, noch mit vier allgemeinen Grundsätzen Gewicht hatte und Orientierung geben konnte, hat sich die Selbstvergewisserung der Volkshochschule in der Bundesrepublik 1963, 1966 und 1978 in umfassenden Schriften zur Stellung und Aufgabe der Volkshochschule erweitert, die dann 2011, im sogenannten Blauen Buch mit dem Titel „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ auf die Höhe der Zeit geführt wurde.

Der Bedarf an Legitimationsarbeit ist ungebrochen. Angesichts der Freiwilligkeit von Teilnahme und der Vielfalt der Angebote könnten es sich die Volkshochschulen leicht machen, indem sie sich für eine konfliktvermeidende Beliebigkeit oder auch für eilfertige Anpassung an äußere Zwänge entschieden. Stattdessen beobachten wir die anhaltende und gezielte Vergewisserung über die Einheit in der Vielfalt und die Identität als Institution und die gemeinsame Suche nach den richtigen Zukunftskonzepten, gewiss vielfach historisch gebrochen und nicht immer in gerader Linie. Obenan steht die Entwicklung von Struktur, Niveau und Qualität der Angebote im Spannungsfeld von ideellem Auftrag, offener Programmatik und konkreten Bedarfen und Bedürfnissen in den Kommunen. Die Sicherung des Profils in lose gekoppelten Organisationen muss zwangsläufig Gegenstand von Klärungen und Auseinandersetzungen sein. Und das erst recht in einer pädagogischen Organisation, die

mehr als andere Bildungseinrichtungen lange ehrenamtlich getragen wurde. Das konstitutionelle Moment von Freiheit in der Erwachsenenbildung führt zwangsläufig nicht nur in das Feld von Verbandspolitik zwischen Zentralität, föderativer Eigenständigkeit und Autonomie der Arbeit vor Ort, sondern auch zu Kontroversen im Umgang mit der Einbindung in die Parteienpolitik der jeweiligen politischen Ebenen. Hier dürfen auch die sehr verschiedenen Bedingungen von Volkshochschularbeit im großstädtischen und ländlichen Raum nicht unerwähnt bleiben, zumal angesichts einer fortschreitenden Verstädterung. Zu der fortwährenden Selbstvergewisserung gehört auch, wenn auch deutlich gedämpft, die Gewinnung des Personals, orientiert an den historisch sich wandelnden Leitbildern der Berufung und des Ehrenamts, des Nebenberufs und der Profession unter freien oder angestellten Beschäftigungsbedingungen. Die Betonung der Besonderheit der Lern- und Arbeitsformen gegenüber den schulischen ging über lange Zeit einher mit der Rekrutierung der Kursleitenden bei den „Schulleuten“. Die Reduktion auf das Unterrichtsliche hat allerdings angesichts der Ansprüche an Begegnung und Integration, an Diagnose und Beratung, an Präsenzlernen und Digitalisierung nicht bestehen können.

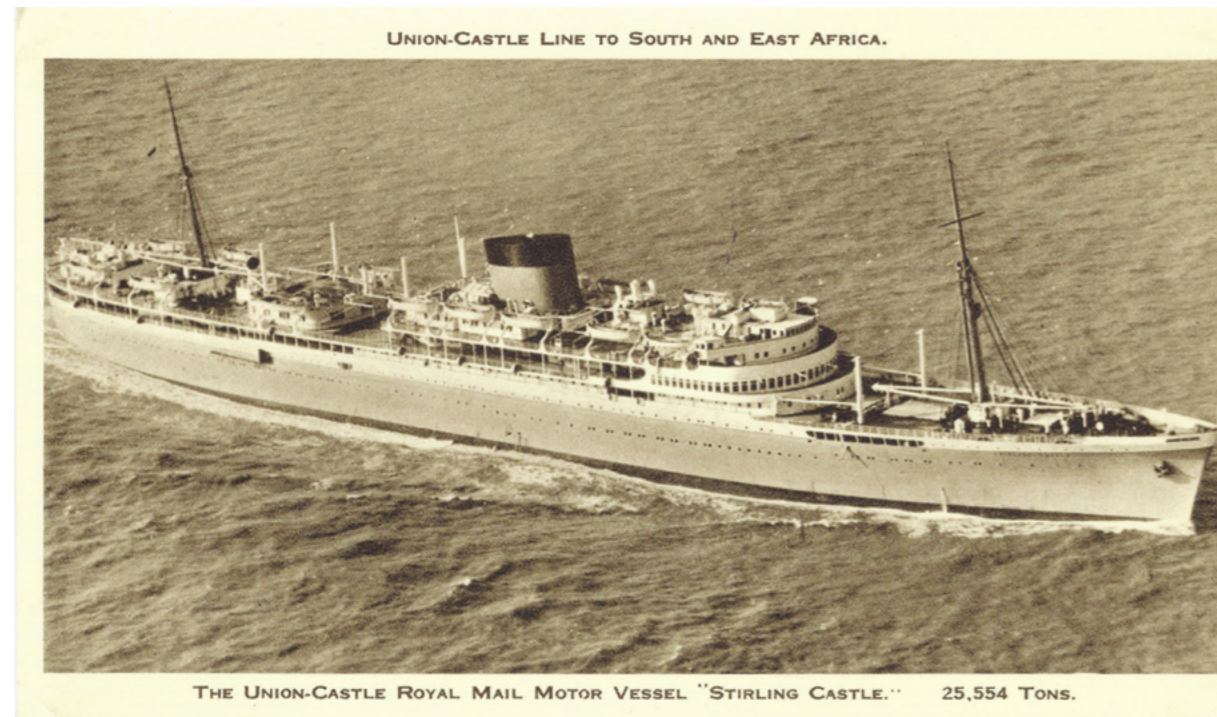
Volkshochschulen gibt es seit mindestens 100 Jahren, und alles spricht dafür, dass es sie auch in 100 Jahren noch geben wird. Für nachfolgende Bände dieser Art ist zu hoffen, dass ihre Geschichte dann umfassender dokumentiert ist. Dies mag in einem Museum – oder besser noch: in einem offenen Haus zur Geschichte der Erwachsenenbildung, das nicht nur die großen Ereignisse und Personen, sondern auch den Alltag des Lehrens und Lernens dokumentiert – möglich werden. Und wenn dies nicht real und auf traditionelle Weise verwirklicht werden kann, dann doch virtuell. Die in diesem Buch versammelten Akteure, Zeitzeugen und Beobachter beschreiben die Volkshochschule als aufnahmebereit und aufnahmefähig für den Wandel, selbst dann, wenn dieser immer schneller wird, sie beschreiben ihn wertegeleitet und widerstandsfähig dort, wo dieser Wandel in eine falsche Richtung führt, und neugierig und innovativ dann, wenn es um die Gestaltung dieses Wandels geht.

Jeder Geburtstag, zumal ein besonderer, ist ein Anlass und eine Einladung zum generationenübergreifenden Lernen. Der Versuch, die Geschichte zu verstehen, ist zugleich ein Versuch, sich selbst in einem weiteren Horizont zu sehen. Dieses Verstehen setzt ein Wiedererkennen voraus, das auch anders verstanden werden kann (Gadamer 1960). Möge die Rückgewinnung der eigenen Geschichte den Volkshochschulen Orientierung und Stärke geben für die Aufgaben der Zukunft. Ad multos annos.

Josef Schrader & Ernst Dieter Rossmann

Im Krieg den Frieden vorbereiten

Fritz Borinski prägte entscheidend den Wiederaufbau der Volks- und Erwachsenenbildung in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. Sein Praxisfeld in der Weimarer Republik war die Volkshochschule in ihren verschiedenen Formen, sein pädagogisches Konzept das einer entschieden demokratischen Volks- und Arbeiterbildung. Als Leiter des Seminars für Freies Volksbildungswesen an der Universität Leipzig wurde er ein Pionier der akademischen Ausbildung für Erwachsenenbildner. 1933 aus „rassistischen“ Gründen entlassen, emigrierte er 1934 nach Großbritannien. Dort wurde er 1940 als Enemy Alien – als feindlicher Ausländer – interniert und in ein Lager nach Australien deportiert. Hinter Stacheldraht baute er eine Lager- schule auf, die inhaftierte Jugendliche auf Schulabschlüsse vorbereiten und geistige Anregung und Weiterbildung in der Art einer Volkshochschule oder „Lageruniversität“ vermitteln sollte.



Im November 1941 war Borinski an Bord der „Sterling Castle“, eines britischen Truppentransportschiffs, das die Internierten von Australien auf der Route durch den Panamakanal nach Großbritannien zurückbrachte, wo sie, nunmehr als Asylanten anerkannt und mit einer Arbeitserlaubnis versehen, die Freiheit erlangten. Auf der Fahrt hatte Borinski in einem Gespräch an Deck, nur zufällig von einem Mitreisenden angehört, seine Hoffnungen für die Zukunft des Bildungs- und Erziehungswesens in einem vom Nationalsozialismus befreiten Deutschland erläutert. Eben diese Worte führten dann im Jahre 1942 zur Gründung des britisch-deutschen oder deutsch-britischen pädagogischen und bildungspolitischen German Educational Reconstruction Committee (GER), welches seine Arbeit 1943 aufnahm.

BILD Der britische Truppentransporter „Stirling Castle“ bringt Exilanten nach Großbritannien

Nach seiner Rückkehr nach London erreichte Borinski im Sommer 1942 überraschend eine Einladung zum Lunch. Seine Gastgeber waren der Leiter der Abteilung Lehrerbildung im britischen Kultusministerium, Mr. Sidney H. Wood, und seine als Frauenrechtlerin und soziale Akteurin bekannte Ehefrau Phyllis Wood. Die Vorstellungen der Woods und die Ideen Borinskis passten zusammen. Mr. Wood hatte bereits vergeblich versucht, im Kultusministerium Interesse zu wecken für die Weiterbildung und spätere Rückkehr emigrierter deutscher Pädagogen. Ihm ging es darum, diese für den künftigen Neuanfang in Deutschland zu gewinnen. Da das Vorhaben, noch während des Kriegs den Frieden vorzubereiten, im Ministerium keine Resonanz fand, waren die Woods zu einer privaten Initiative entschlossen. Unter der Devise *Reconstruction* wollten sie britische Förderer mit deutschen Emigranten zusammenbringen. *Reconstruction* stand für einen weltoffenen Neuanfang in Deutschland.

Demokratische Traditionen des deutschen Bildungswesens sollten belebt und weiterentwickelt werden. Der vieldeutige Begriff *Reeducation* wurde abgelehnt, weil darunter autoritäre Umerziehung verstanden werden konnte. Die pädagogische Arbeit sollte Sache der Deutschen sein, die Beschaffung von materieller und immaterieller Förderung und die Vernetzung des Projekts in der Öffentlichkeit Sache der britischen Partner. Weithin bekannte Persönlichkeiten wirkten mit: die parteilose Abgeordnete Eleanor Rathbone, der Politikwissenschaftler Sir Ernest Barker und der Soziologe Karl Mannheim. Finanzhilfe kam unter anderem von den Quäkern. Das Sekretariat war professionell besetzt, zuerst mit Borinski und dem Germanisten Werner Milch, beide unterstützt durch die Pädagogin Minna Specht, dann ab 1946 bis zum Ende des GER, 1958, mit dem Sozialpädagogen Erich Hirsch. GER bildete Emigranten fort, informierte die britische Öffentlichkeit über Deutschland, besuchte Kriegsgefangenenlager, konnte frühzeitig Deutsche nach England einladen, ermöglichte Studienaufenthalte und vermittelte Personen, Ideen und Hilfsgüter nach Deutschland.

GER ist ein leuchtendes Beispiel des frühen Wirkens einer grenzüberschreitenden Nichtregierungsorganisation, die in schwerer Kriegs- und Nachkriegszeit viel an Hilfe geleistet hat. Eines der Themen von GER war die Idee der Volkshochschule in Freiheit. Als Borinski im April 1947 auf einer Schiffsreise zurück in die deutsche Heimat war, hatte er sein Manuskript „The German Volkshochschule“ im Gepäck. Erneuert aus demokratischen Quellen sollte die deutsche Volkshochschule ein Baustein für ein freiheitliches Europa werden. Borinski wurde Leiter der Heimvolkshochschule Gohrde, dann Volkshochschulleiter in Bremen und später Professor für Pädagogik an der Freien Universität Berlin. Zeit seines Lebens setzte er sich für die Volkshochschule als eine Schule zur Demokratie und für Erwachsenenbildung als einen anspruchsvollen Beruf ein.

MARTHA FRIEDENTHAL-HAASE

setzt ihre Forschungen zur Geschichte der Erwachsenenbildung fort, derzeit mit einem Buch über Fritz Borinski.

Ein ungeschriebener Brief aus der Gestapohaft

Stuttgart, den 10. Juni 1942

Sehr verehrter, lieber Freund Bosch,

nun hat es also auch mich getroffen – wie vor mir schon so viele. Die Zeiten sind nun einmal nicht so, dass man sich „heraushalten“, sich allein der Verwirklichung eines von der Politik sich fernhaltenden erzieherischen Ideals widmen könnte.

Seien Sie versichert, dass ich, soweit es in meiner Macht und in meinen Kräften steht, die von meiner Verhaftung für unseren Kreis ausgehende Gefahr abzuwenden versuchen werde. Meine treue Sekretärin, Marianne Weber, hat, die zu erwartende Durchsuchung meiner Wohnung und meines Büros in der Hölderlinstraße 54 vorausahnend, sogleich alles Schriftmaterial, das auf die Existenz unseres Kreises, insbesondere seiner Verbindung zu Herrn Goerdeler, hindeuten könnte, vernichtet. Auch auf den für mich nun zum Verhängnis gewordenen Fonds zur freien Vergabe von Stipendien aus dem von Herrn Dr. Markel und Ihnen so großzügig aufgebauten und von mir nach bestem Wissen und Gewissen verwalteten Stiftungsvermögen wird sich kein Hinweis finden.

Dem armen „bekennenden“ Theologiestudenten, den wir zuletzt mit einem Stipendium bedachten und der dem Druck des Verhörs nach seiner Verhaftung nicht standgehalten und meinen Namen preisgegeben hat, kann ich sein Handeln nicht einmal verdenken, weiß ich doch zu gut, wie sehr Geist und Seele schwanken, ja schwach werden können – wie sehr man hofft, die Sache, für die man über viele Jahre mit aller Kraft eingetreten ist, über die Zeit zu retten, indem man sich „arrangiert“.

Ja, auch ich habe eine Zeit lang gehofft, ja sogar fest geglaubt, die Volksbildungsbewegung, so wie sie mir am Herzen lag – als Bildung des ganzen Menschen, unabhängig von sozialer Herkunft, Gesinnung und Religion, als Bildung hin zu einem verantwortlichen Glied unserer Volksgemeinschaft – könne auf dem ideologischen Boden des neuen Regimes fortgeführt werden. Dies hat mich zu Taten veranlasst, derer ich mich heute schäme. Umso mehr schäme, als ich bald erkennen musste, dass sie ganz und gar vergebens waren. Hätte ich mich nicht der von Cuhorst und Klett betriebenen Entlassung Carola Rosenberg-Blumes im Jahre 33 ebenso widersetzen müssen, wie ich es bei Karl Adler, dem Leiter unserer Musikabteilung getan habe? Frau Blumes Einsatz und Erfolge standen diesem ja in keiner Weise nach, hat sie doch mit großer Beharrlichkeit die Frauenabteilung unserer Volkshochschule aufgebaut und über viele schwierige Jahre mit Fleiß, pädagogischem Geschick und herausragendem Einsatz geleitet.

Ich schwanke und zweifle heute mehr noch als damals, als ich glaubte, durch Willfährigkeit unseren Verein zur Förderung der Volksbildung retten zu können. Denn hätte, aus heutiger Sicht betrachtet, eine Weiterbeschäftigung für Frau Blume nicht Gefahr für Leib und Leben bedeutet? Was wäre ihr als Jüdin noch widerfahren, hätte sie die frühe Entlassung nicht zur Ausreise nach Amerika gezwungen?

BILD Der Stuttgarter vhs-Leiter Theodor Bäuerle



Ich bin Ihnen zu tiefstem Dank verpflichtet, dass Sie als Vorsitzender des Vereins zur Förderung der Volksbildung seit dessen Gründung und bis zu seiner Auflösung und darüber hinaus stets fest an meiner Seite gestanden haben. Sie haben mir von Beginn an nicht nur eine berufliche Perspektive geboten, indem Sie mir gleich nach der Gründung im Mai 1918 die Geschäftsführung des Vereins übertragen haben. Vielmehr haben Sie es ermöglicht, meine – unsere – gemeinsame Idee einer weder bürgerlichen noch proletarischen, sondern auf den Menschen und die Entfaltung seiner Persönlichkeit gerichteten Bildung zu verwirklichen. Als dieses nicht mehr möglich war, der Druck auf den Verein und meine Person zu groß wurden, haben Sie abermals mein Schicksal und das des Vereins untrennbar miteinander verknüpft gesehen und mit Ihrer Niederlegung des Vorsitzes dessen Auflösung besiegelt. Und Sie haben mich beruflich aufgefangen und mir die Weiterbeschäftigung in Ihrem Unternehmen und im Geiste unseres Volksbildungsgedankens ermöglicht. So bin ich – und werde es nach meiner hoffentlich baldigen Haftentlassung wieder sein – mit vollem Herzen Geschäftsführer der Bosch-Jugendhilfe und der Markelstiftung und hoffe, mit Ihnen gemeinsam von diesem meinem Platz aus, an einem neuen demokratischen Deutschland zu bauen.

Mit vorzüglicher Hochachtung
Ihr Bäuerle

DAGMAR MIKASCH-KÖTHNER

ist Direktorin der Volkshochschule Stuttgart, zu deren Gründern Robert Bosch, Theodor Bäuerle und Karl Lautenschlager zählen.

Gekürztes Ansichtsexemplar. ©Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten.

Pädagoge im Widerstand

1944, 20. Oktober, 8 Uhr: Vor dem Volksgerichtshof in Berlin beginnt der Prozess gegen vier sozialdemokratische „Verschwörer des 20. Juli“, des Attentats auf Adolf Hitler. Ein Standfoto hält eine Szene aus diesem Schauprozess fest: Es zeigt den Gerichtssaal, überragt von einem mächtigen barocken Portal im zentralen Hintergrund, das mit den Machtinsignien des NS dekoriert ist. Links davon Stuhlreihen mit Zuschauern in Uniform und in Zivil, am rechten Bildrand auf der Anklagebank die politischen Freunde Gustav Dahrendorf, Julius Leber, Hermann Maaß. Zwischen ihnen Polizisten mit Tschako, in der Reihe davor an Tischen Anwälte in schwarzen Roben, im Bildvordergrund schließlich die Richterbank mit den Vertretern der NS-Justiz. Nur wenige Meter davon entfernt, in der Bildmitte, steht ein Mann: hager, mit eingefallenen Wangen und fliehendem Haaransatz, in zerschlissenem und zu groß wirkendem Anzug, allen erlittenen Misshandlungen und Demütigungen zum Trotz ungebeugt und aufrecht, seinen Blick fest und konzentriert auf den ihm mit dem Gesicht zugewandten vorsitzenden Richter Freisler gerichtet.

Wir wissen: Am Ende des Tribunals steht das Todesurteil – wegen „Landesverrats“. Der Mann, der noch am Nachmittag desselben Tags im Strafgefängnis Plötzensee ermordet wird, ist der Schulpädagoge und Erwachsenenbildner, Weltwirtschaftsexperte, Kulturhistoriker und Bildungspolitiker Adolf Reichwein. Er ist gerade 46 Jahre alt, für viele seiner Zeitgenossen ein Hoffnungsträger für die Zeit des politischen Neuaufbaus nach dem Ende der NS-Diktatur und wird in Widerstandskreisen als zukünftiger Kultusministerkandidat gehandelt.

Adolf Reichwein hatte von 1923 bis 1929 in der thüringischen Volksbildungsarbeit gewirkt, zunächst als Geschäftsführer der überregionalen vhs Thüringen, ab 1925 als Leiter der städtischen vhs Jena. In klarer Abkehr von der subjektiv-idealistischen Ausrichtung seines Vorgängers Wilhelm Flitner, als Mitglied des Hohenrodter Bundes einer der Protagonisten der „Neuen Richtung“ innerhalb der Weimarer Volksbildungsbewegung, vollzog sich mit Reichweins Amtsantritt ein markanter „Programm- und Paradigmenwechsel“ in der Jenaer vhs-Arbeit. In sachlich nüchternen und realitätsbezogenen Formulierungen dokumentiert er im Vorspann zum Herbstprogramm des Jahres 1925 sein neues Verständnis der Volkshochschule und ihrer Aufgaben:

„Die Volkshochschule ist ein Treffpunkt zu freier Aussprache. Die wichtigen Fragen der Gegenwart werden dort, unter Leitung sachlich Unterrichtender, so erörtert, dass Belehrung sich mit eigener Denkschulung, mit Schärfung des persönlichen Anschauungsvermögens verbindet. Darum tritt an die Stelle des Vortrags die Arbeitsgemeinschaft der Gruppe. Die Volkshochschule ist eine Stätte persönlicher Bildung. Sie gibt dem einzelnen Gelegenheit, seine geistigen und leiblichen Kräfte zu entwickeln. Sie will helfen, die einzelnen zu verantwortungsbewusstem Verhalten gegen sich selbst und die Gemeinschaft zu erziehen. Die Volkshochschule dient damit der Entfaltung des einzelnen und seiner Kräfte, sie dient nicht minder dem Neubau von Gesellschaft und Staat.“



In nur wenigen Jahren hat Reichwein die Arbeit der Volkshochschule völlig neu gestaltet, sie institutionell ausdifferenziert und ihre Ausstrahlung – trotz anfänglichem Misstrauen seitens der organisierten Arbeiterbewegung – gerade auf die Arbeiterschaft in Jena wesentlich erhöht. 1926 gelang Reichwein die Gründung eines selbstverwalteten Jungarbeiterwohnheims in Jena nach dem Modell der Leipziger Volkshochschulheime. Krönender Abschluss der einjährigen Lehrgänge waren mehrwöchige Studienexpeditionen in europäische Länder. Unter Reichweins Leitung hat sich die vhs in den 1920er Jahren zu einem geistig-kulturellen Mittelpunkt im gesellschaftlichen Leben der Universitäts- und Industriestadt Jena entwickelt, zu einer internationalen Begegnungsstätte für Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft und Kulturen.

An seine demokratische Volkshochschulkonzeption, die zu den meistdiskutierten Modellen der Weimarer Erwachsenenbildung gehörte, aber auch an den vielseitigen und engagierten Pädagogen und Politikprofessoren, überzeugten „planetarischen Europäer“ und aktiven Widerstandskämpfer im Kreisauer Kreis erinnern heute zahlreiche Schulen und verwandte pädagogische Einrichtungen, darunter die vhs Halle (Saale), sowie Straßen und Plätze in Deutschland, die seinen Namen tragen. Adolf Reichweins Todestag jährt sich 2019 zum 75. Mal.

ULLRICH AMLUNG

ist Herausgeber der kommentierten Werkausgabe der pädagogischen Schriften Adolf Reichweins.

BILD Adolf Reichwein als Angeklagter beim Schauprozess vor dem Volksgerichtshof

Studentenbewegung und Erwachsenenbildung

„Achtundsechzig“ steht stellvertretend für eine Generation und einen radikalen Jugendprotest gegen den Vietnamkrieg, gegen die Notstandsgesetze, gegen die Springer-Presse, gegen die „bürgerliche Kleinfamilie“, gegen das Schah-Regime im Iran und gegen die Intervention der Sowjetunion beim „Prager Frühling“. Ziel war dabei auch immer die Aufdeckung von Widersprüchen im bürgerlichen Alltag im Horizont eines marxistischen Verständnisses von Arbeit und Kapital. Ihre Vorbilder waren Revolutionäre wie Ho Chi Minh, Che Guevara und Intellektuelle der Frankfurter Schule wie Herbert Marcuse oder Theodor W. Adorno.

Volkshochschulen reagierten auf diesen gesellschaftlichen Flow differenziert. Es gab Einrichtungen, die diesen Zeitgeist aufgriffen und in den gesellschaftskritischen Diskurs einstiegen, und andere, die sich wegduckten. Das damalige Selbstverständnis der Volkshochschule bringt eine Podiumsveranstaltung an der vhs Dortmund im Jahr 1973 mit der Dialektik von Kompensation und Emanzipation zum Ausdruck: Walter Emmerich, der stellvertretende Leiter der vhs Dortmund, schreibt in dem Tagungsband, der 1974 in der von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV herausgegebenen Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ erschien: „Die Volkshochschulen müssen sich an Menschen wenden, die sich bis auf wenige Ausnahmen in einer proletarischen Situation befinden, an Menschen, die darauf angewiesen sind, vom Verkauf ihrer Arbeitskraft zu leben“. Nicht mehr eine berufliche Bildung ist die Aufgabe der Volkshochschule, sondern die proletarische Arbeiterbildung.

Auch wenn diese Ausrichtung eine Wunschvorstellung blieb, deutet sich damit eine neue Funktionalität der Volkshochschule an, die sich bis heute erhalten hat. Es geht um Zielgruppenarbeit und eine partizipatorische Didaktik. Die alten reformpädagogischen Paradigmen von Emanzipation, Mündigkeit, Aufklärung und Lebensweltorientierung als strategische Bildungsziele wurden erneuert und auf „spätkapitalistische Verhältnisse“, wie es damals hieß, übertragen. Die Volkshochschule öffnete sich stärker für Zielgruppen und entwickelte Formate für Teilhabe und Dialog. Mit dem Leitbild „Das Private ist politisch“ entstand ein neues Verständnis von Frauenbildung an Volkshochschulen. Diese nahmen ab Ende der 1960er Jahre zunehmend zivilgesellschaftliche Bedarfe und Bedürfnisse in den Blick.

„Achtundsechzig“ ist heute zu einem Narrativ geworden, das ganz unterschiedliche Hoffnungen und Ängste bedient. Besonders deutlich wird dies beim Thema Bildung und Erziehung, mit dem sofort der Begriff des „Antiautoritären“ verbunden wird: Im Elementarbereich kam es 1968 zur Gründung von antiautoritären Kinderläden. Der Pädagoge Alexander Sutherland Neill landete mit seinem Buch „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ einen Weltbestseller und Studenten gingen gegen die „Ordinarienherrlichkeit“ mit dem Kampfruf „Unter den Talaren – Muff von 1.000 Jahren“ auf die Barrikaden. In der Erwachsenenbildung blieb es dagegen vergleichsweise ruhig: keine streikenden Volkshochschulpädagogen, keine besetzten Volkshochschulen, keine antiautoritäre Volkshochschule. In diesem Bildungs-Setting von Betroffenheit, Parteilichkeit, Politisierung und Teilhabe entwickelte sich aber auch eine neue gruppenpsychologische Orientierung in der Erwachsenenbildung und

Volkshochschularbeit. Der Psychoanalytiker und Sozialpsychologie Tobias Brocher konzipierte einen gruppenspezifischen Didaktik-Ansatz, den er 1967 mit dem Titel „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ beim DVV veröffentlichte und der bis heute zur Basisliteratur für die Gruppenpädagogik gehört.

Das Erbe der „Achtundsechziger“ hat sich sehr schnell (wieder) von einer marxistisch-antikapitalistischen Rhetorik getrennt. Geblieben ist eine Volkshochschultradition, die Erwachsenenbildung im Horizont gesellschaftskritischer Teilhabe und gruppenspezifischer Prozesse versteht. Zielgruppenarbeit, emanzipatorische Bildungsansprüche und eine neue Subjektorientierung in der Erwachsenenbildung prägen die Volkshochschularbeit seitdem in besonderem Maße. Die Aufhebung der Trennung von Privatheit und Politik fand in der Folge der 1968er Jahre auch Eingang in die Bildungsarbeit: „Töpfern wie die Pueblo-Indianer“ oder „Heilkräuter für den Alltag“ erfüllen nicht nur ein individuelles Freizeitbedürfnis, sondern werden auch zur Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen. Ganz in der Tradition von Immanuel Kants Pädagogik-Vorlesungen von 1776/77 lautet die pädagogische Grundfrage seitdem (wieder): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“



ULRICH KLEMM

erforscht als Professor die Auswirkungen gesellschaftlicher Entwicklungen auf die Erwachsenenbildung und nutzt dies für die Geschäftsführung des Sächsischen Landesverbands.

Gekürztes Ansichtsexemplar. ©Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten.

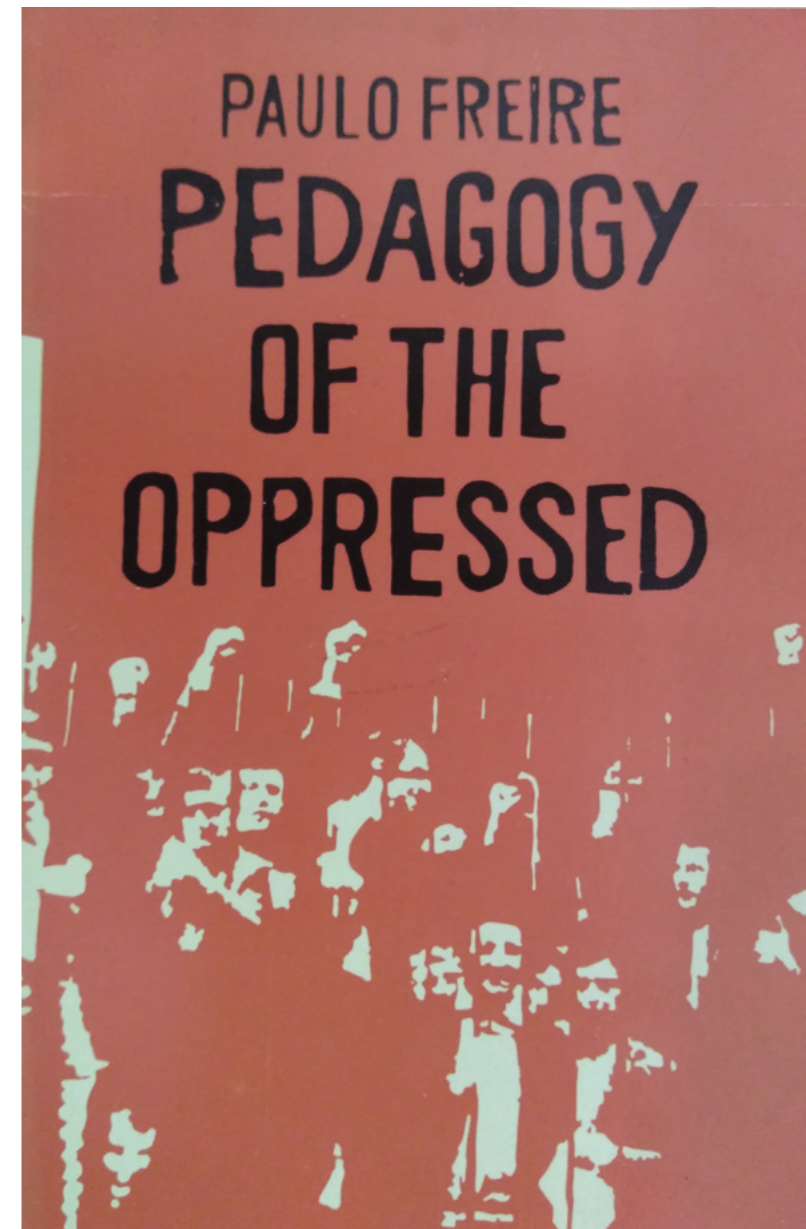
Paolo Freire – Erwachsenenbildung und politisches Bewusstsein

Im Unterschied zu reichen Ländern im globalen Norden gibt es in armen Ländern des globalen Südens keine Volkshochschulen im europäischen Sinne. Vielmehr geht es bei Adult Education Centres fast ausschließlich um Alphabetisierung von Erwachsenen. Die „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire (1921–1997), im Jahr 1968 auf Portugiesisch erschienen und 1970 ins Englische übersetzt, war für diese Zielgruppe bestimmt und prägt bis heute die Arbeit von Volksbildnern.

Als Indien 1947 unabhängig wurde, waren mehr als 80 Prozent der Bevölkerung des Lesens und Schreibens nicht mächtig. In den 1950er Jahren begann Indien ein groß angelegtes Alphabetisierungsprogramm für Erwachsene. Dabei wurde auf Methoden zurückgegriffen, die sich in bisheriger Praxis der Lehrkräfte bewährt hatten und ein wenig für den Alltag erweitert wurden. Die Neu-Alphabetisierten sollten Zeitungsüberschriften, Ziele der Busse, Rechnungen und anderes lesen können. Nach drei Monaten zogen die Lehrenden zum nächsten Dorf. Nach anderthalb Jahren kehrten sie zurück in das erste Dorf und stellten fest, dass die Menschen das meiste vergessen hatten. Etwa zehn Jahre später begann Paulo Freire mit seiner Alphabetisierungsarbeit in den Dörfern und Favelas in Brasilien und Chile. Während seiner Tätigkeit beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf ab 1970 war Ulrich Becker fünf Jahre Freires Vorgesetzter. Becker gründete nach seiner Rückkehr zusammen mit Horst Siebert, Gertrud Achinger und Asit Datta den Lernbereich Interkulturelles Lernen und Entwicklungspädagogik (INTERPÄD) an der Universität Hannover.

Freires Arbeit in Südamerika ermöglichte ihm eine umfassende internationale Bühne, die auf verschiedene Befreiungs- und Bildungsbewegungen der nachkolonialen Zeit ausstrahlte und auch in den Volkshochschulen in Deutschland intensiv zur Kenntnis genommen wurde. Dazu trug vor allem die Rezeption seines 1971 in deutscher Sprache übersetzten Buchs „Pädagogik der Unterdrückten“ bei. Darin entfaltete er eine graswurzelorientierte Bildungsarbeit, die sich an der politischen Lebenswirklichkeit der Menschen orientiert. Die von ihm angestrebte *Conscientização* (Bewusstseinsbildung) ist nur als problemdefinierende Methode denkbar. Geschichte ist demnach ein menschengemachter und veränderbarer Prozess. Die Lebenswelt ist das thematische Universum für Bildungsarbeit. Deshalb lebte Freire eine Zeit lang mit den Adressaten zusammen, um ihre Lebens- und Arbeitswelt kennenzulernen und damit den Bildungsbedarf einschätzen zu können.

Bildung richtet sich an alle und ermöglicht eine „Befreiung aus der Kultur des Schweigens“, die die Mehrzahl der Nicht-Alphabetisierten charakterisiert. Menschen können sich nur selbst befreien und können nicht befreit werden. Um sie darin zu unterstützen, braucht es dialogisches Lernen auf Augenhöhe. Gemeint ist eine Bildungsarbeit, die ein domestizierendes „Bankiers-Verständnis“ von Bildung überwindet. Dieses Verständnis von Pädagogik als Begegnung wurde von den Volkshochschulen in den 1970er Jahren aufgegriffen und fand Eingang in die zu diesem Zeitpunkt beginnende Zielgruppenorientierung, die im Horizont politischer Bildung neu definiert wurde. Es war auch die Zeit, in der sich Selbsthilfegruppen in den Volkshochschulen organisierten und erstmals das Thema der funktionalen Analphabeten in die Öffentlichkeit getragen wurde. Freires Ansatz einer befreienden Bildungsarbeit führte nicht nur zur



Sensibilisierung der Volkshochschule für das Thema „Dritte Welt“, sondern gab auch methodisch-didaktische Impulse. Analphabetismus in Industriestaaten muss als eine Form der kulturellen Entfremdung verstanden werden und Zielgruppenarbeit ist politisch. Lernen muss also immer teilnehmerorientiert sein und ist kein Top-down-Prozess.

Diese Überlegungen haben sich auch an Volkshochschulen weit verbreitet und Freire gilt als einer ihrer international bedeutenden Mentoren des 20. Jahrhunderts. Natürlich sind die Bedingungen unterschiedlich, unter denen Bildungsarbeit im globalen Norden und globalen Süden stattfindet. Gleichzeitig ist aber auch einsichtig, dass Alphabetisierung nur in einem lebensweltlichen Kontext gelingen kann. Entscheidend scheint zu sein, dass Bildungsarbeit ohne die Förderung selbstbestimmten politischen Bewusstseins zum Scheitern verurteilt ist. Und: Kompetenz ohne selbstbestimmte Performanz hat mit erfolgversprechenden Bildungsbemühungen nichts zu tun. In diesem Sinne wirkte Freire in den 1970er Jahren auf die strategische und methodisch-didaktische Ausrichtung der Zielgruppenarbeit an den Volkshochschulen. Dies ist ein umfassender Handlungsauftrag für politische Erwachsenenbildung heute.

ASIT DATTA & GREGOR LANG-WOJTASIK

Asit Datta hat die Arbeitsgruppe Interkulturelles Lernen und Entwicklungspädagogik an der Leibniz-Universität Hannover mit gegründet, Gregor Lang-Wojtasik war dort Mitarbeiter.

Gekürztes Ansichtsexemplar. ©Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten.

„Wir halten dagegen“ – bundesweiter Aktionstag der Volkshochschulen

In den Morgenstunden des 29. Mai 1993 drangen vier jugendliche Täter in das Haus der türkischstämmigen Familie Genç in Solingen ein und legten Feuer. Die Bewohner wurden im Schlaf von den Flammen überrascht und hatten kaum eine Chance. Fünf Menschen starben, darunter drei Kinder, 17 Personen erlitten zum Teil schwere Verletzungen. Viele leiden noch heute darunter. Die Täter wurden wenige Tage später gefasst; sie gehören der örtlichen Neonazi-Szene an.



Das gesellschaftliche Klima zu Beginn der 1990er Jahre war aufgeheizt. Ausgelöst durch die politischen Umwälzungen, Bürgerkriege und Migrationsbewegungen in Europa erschütterten rechtsextremistisch motivierte Gewalttaten gegen Ausländerinnen und Ausländer, Fremde, Asylbewerberinnen und Asylbewerber in vorher nicht für möglich gehaltenem Ausmaß die Republik. Kaum eine Woche verging, in der nicht von gewalttätigen Übergriffen, Angriffen und Brandanschlägen berichtet wurde. Orte wie Hoyerswerda, Rostock-Lichtenhagen und Mölln wurden dabei zu Symbolen rechter Gewalt und erlangten traurige Berühmtheit. Auf rechte Gewalttaten folgten auf der anderen Seite zahlreiche Kundgebungen und Lichterketten, bei denen die Menschen für Solidarität und Toleranz demonstrierten. Auch in den Tagen und Wochen nach dem Brandan-

schlag in Solingen kam es zu zahlreichen Kundgebungen und Demonstrationen, mit teilweise gewalttätigen Auseinandersetzungen. Aber es gab auch viele Aufrufe zu Versöhnung und gegen Hass – unter anderem von der betroffenen Familie Genç.

Unter dem Eindruck der Ereignisse und des öffentlichen Klimas kam es zu dem Entschluss der Volkshochschulen, einen bundesweiten Aktionstag zu veranstalten. Das Motto der Veranstaltung am 28. Februar 1994 lautete: „Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Gewalt – Wir halten dagegen: Die deutschen Volkshochschulen“. Man kann sagen, dass das eine doppelte Stoßrichtung hatte. Zum einen sollte ein öffentliches Zeichen gesetzt werden, indem sich die Volkshochschulen als öffentliche Orte präsentierten, in denen sich Tag für Tag Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen treffen und miteinander lernen. Zum anderen aber ging es auch darum, zu zeigen, was die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit überhaupt gegen diese Entwicklungen tun kann.

Rita Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbands, griff dies in ihrer Begrüßungsrede der zentralen Veranstaltung des Aktionstags auf, die in Solingen – im Beisein von Angehörigen der Familie Genç – stattfand: „Ich möchte an dieser Stelle deutlich machen, wie begrenzt die Möglichkeiten von Bildung sind. Aber, das sage ich hier einmal als Pädagogin, ich möchte uns dazu ermutigen, nicht ständig von den Begrenzungen und der Ohnmacht zu sprechen.“ So bot der Aktionstag ein ganzes Spektrum von Veranstaltungen, die sich in verschiedener Weise mit dem Thema auseinandersetzten: Seminare, Vorträge, Podiumsdiskussionen, Workshops, interkulturelle und künstlerische Aktivitäten, Diskussionen, Präsentation von Best-Practice-Beispielen und vieles mehr. Die Volkshochschulen zeigten ein breites Repertoire an Formaten und Zugangsweisen zur pädagogischen Bearbeitung eines komplexen Themas. Es ging um Aufklärung über Ursachen von Gewalt und Rechtsextremismus, um die Struktur der Neonazi-Szene, um Möglichkeiten solidarischen und interkulturellen Zusammenlebens, um Antiaggressionsarbeit sowie akzeptierende Arbeit mit jungen Erwachsenen.

Es war ein außergewöhnlicher Tag. Zum ersten Mal führten alle Volkshochschulen gemeinsam eine Aktion durch und ergriffen Partei gegen Rassismus, Fremdenhass und rechte Gewalt. Sie präsentierten sich als Teil einer politischen Kultur, die durch Demokratie und Toleranz geprägt ist – und die auch immer wieder durch öffentliches und mutiges Eintreten dafür gestärkt werden muss. Man muss wohl nicht betonen, wie aktuell dies auch 25 Jahre nach den damaligen Ereignissen (wieder) ist. Dabei gilt: Bildung kann nicht „auf Knopfdruck“ Rassismus, Rechtsextremismus und autoritäre Weltbilder zum Verschwinden bringen, insbesondere nicht bei „Hardcore-Nazis“ mit ausgeprägtem autoritärem Menschen- und Gesellschaftsbild. Aber Erwachsenenbildung kann öffentliche Räume schaffen für Begegnungen und praktische Erfahrungen mit „Fremden“, sie kann Interessierte und Engagierte im Kampf „gegen Rechts“ durch Informieren und Sensibilisieren stärken, und sie kann durch Transparentmachen bei denjenigen, die unzufrieden sind mit der derzeitigen Ausgestaltung der Demokratie und mit Rechtspopulismus latent sympathisieren, Irritationen, Nachdenken und Neuorientierungen auslösen.

HELMUT BREMER

beschäftigt als Professor für Erwachsenenbildung in Essen die Frage, was Bildung gegen Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung tun kann.

Gekürztes Ansichtsexemplar. ©Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten.

„Erwachsenenbildung in Bewegung – Frauen steuern mit“

Der erste Frauenkongress des DVV in München am 17. und 18. Februar 1994 kann als ein Meilenstein in Bezug auf Frauenbildung gesehen werden. Erstmals wurde der Genderaspekt in der Erwachsenenbildung als eigenständiges Thema in allen Facetten analysiert und diskutiert, Anregungen für die Verbands- und Volkshochschularbeit wurden gewonnen. Doch wie der etwas zaghafte Titel der Veranstaltung „Erwachsenenbildung in Bewegung – Frauen steuern mit“ schon zeigt, ging Gleichstellung auch hier nur schrittweise voran.

Mit der Märzrevolution 1848 war in Deutschland der Ruf nach gleichen Rechten für Frauen laut geworden. Erst 70 Jahre später, 1918, stand am Ende dieser Ersten (oder Alten) Frauenbewegung in der Weimarer Republik das Wahlrecht für Frauen. In den 1970er Jahren formierte sich im Nachgang der 1968er Bewegung eine Neue Frauenbewegung, die für die Selbstbestimmung der Frauen in allen Bereichen einstand – von der Kontoführung und der Berufsausübung über die Namenswahl bei der Eheschließung bis zum Schutz vor häuslicher Gewalt und das Recht auf Abtreibung. Die strukturellen Erfolge stellten sich auch hier langsam ein. 1986 wurde Rita Süßmuth die erste Frauenministerin der BRD, im selben Jahr nahm Annette Kuhn in Bonn den ersten Lehrstuhl für Historische Frauenforschung ein. 1993 wurde Heide Simonis erste Ministerpräsidentin eines Bundeslandes. 1994 wurde Artikel 3 des Grundgesetzes um die Durchsetzung der Gleichberechtigung von Mann und Frau ergänzt. Seitdem müssen sich beispielsweise Stellenangebote explizit auch an Frauen richten.

Und die Volkshochschule? Am 21. Mai 1990 rief die 38. Mitgliederversammlung des DVV einen „Arbeitskreis Frauenbildung“ ins Leben. Sein Ziel bestand darin, „die Belange von Frauen in den Volkshochschulen, in den Gremien der Landesverbände und des DVV stärker zu berücksichtigen und konsequenter als bisher zu vertreten“ und „die Landesverbände und die Volkshochschulen bei ihrem Aufbau und Ausbau von speziellen emanzipatorischen Maßnahmen zu unterstützen“. Im November 1990 begann der Arbeitskreis, der einen Sitz im Vorstand hatte, seine Arbeit mit Rita Süßmuth als Vorsitzender. Am 22. April 1991 beschloss die 39. Mitgliederversammlung, alle Satzungen, Geschäftsordnungen und Dienstanweisungen des DVV so zu überarbeiten, dass Frauen ebenfalls angesprochen und genannt werden. In jeder Mitgliederversammlung sollte über frauenfördernde Maßnahmen und den Frauenanteil bei den Beschäftigten berichtet werden. Eine paritätische Besetzung in den Gremien wurde angestrebt und die Umsetzung frauenpolitischer Verbands- und Bildungsziele als Aufgabe des DVV definiert. Der nächste Schritt ging in die Öffentlichkeit, „weil bisher weibliche Bildungsinteressen einerseits und weibliche Leistungen bei der Gestaltung der Erwachsenenbildung andererseits zu wenig öffentlich wahrgenommen und bei institutionellen und politischen Entscheidungen zu wenig berücksichtigt wurden“. Dies schrieb Ulla Voigt 1994 in ihrem Bericht zum DVV-Kongress im Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, dessen Thema „Frauen(forschung) in der Erwachsenenbildung“ war.

180 Frauen hatten am Kongress teilgenommen. In ihrer Eröffnungsrede unter dem Motto „Frauen fordern – Frauen fördern“ unterstrich Süßmuth: „Wir brauchen keine Förderung an Fähigkeiten, aber in der Tat ein Zugelassenwerden auf Plätzen.“ Es gehe um Macht, denn zum Gestalten gehöre Macht.

BILD Eröffnung der Frauenkonferenz der UNO in Nairobi im Juli 1985

Arbeitsgruppen widmeten sich verschiedenen Themen, etwa dem unterschiedlichen Umgang von Frauen und Männern mit Zeit, Lebensalter und Zeitbedürfnissen („Zeit-man-agement“) oder der Frauenförderung durch Weiterbildung statt in der Weiterbildung. Gegenstrategien zu Differenz unter Frauen und Diskriminierung wurden unter dem Titel „Ausländerinnen – sichtbar anders“ herausgearbeitet. Bei der Abschlussveranstaltung betonte Ministerin Regine Hildebrandt, dass es Frauen weniger an der Qualifikation als an Arbeitsplätzen mangle.

Die sind seither in Volkshochschulen tatsächlich mehr geworden. Während sich der Frauenanteil bei den Teilnehmenden und den Unterrichtenden nicht entscheidend geändert hat, stieg er bei den Planenden stetig. 2008 lag er erstmals höher als 60 Prozent, 2014 erstmals höher als 70 Prozent, aktuell sind es 74,1 Prozent. Zunehmend kommen Frauen auch auf der Leitungsebene vor. Früher wie heute machen Frauen mehr als 70 Prozent der Teilnehmenden und mehr als zwei Drittel der unterrichtenden Honorarkräfte aus. Volkshochschule ist also nach wie vor weiblich. Nicht nur, wenn es um Grammatik geht.



BEATE BLÜGGEL

setzt sich seit vielen Jahren für die Förderung von Frauen in den Volkshochschulen ein, jetzt als Sprecherin des Gender- und Diversity-Ausschusses des DVV.

Antworten auf Pegida

Dass im schönen Elbtal manches Mal weniger die Bedeutung der Welt für die eigene Entwicklung als vielmehr die eigene Bedeutung für die Entwicklung der Welt das Bewusstsein prägt, treibt in jüngster Zeit einige seltsame gesellschaftspolitische Blüten. So stimmen die Bilder, wie sie seit dem Jahr 2014 von der sächsischen Landeshauptstadt um die Welt gehen, überaus nachdenklich: Selbsternannte „Patriotische Europäer“ treffen sich, um gegen die von ihnen befürchtete „Islamisierung des Abendlandes“ zu demonstrieren – und um ihrer Wut auf Politik und Politiker im Allgemeinen Ausdruck zu verleihen. Dabei ist unstrittig, dass Demokratie Bewegungen und Entwicklungen dieser Art aushalten (können) muss; dennoch wird sie von solchen Prozessen immer auch existenziell herausgefordert – ebenso wie die Erwachsenenbildung. Das gilt auch und insbesondere für die Dresdner Volkshochschule, die im Berichtsjahr 2014 vor der Frage stand: Wie und womit kann Erwachsenenbildung weltoffenes Denken befördern? Auf welche Weise soll, muss und darf Volkshochschule zu einem besseren demokratischen Miteinander beitragen?

In der konkreten Situation bekannte die Dresdner Volkshochschule zunächst öffentlich und mit einer groß angelegten Plakataktion: „Wir l(i)eben Vielfalt“. Anschließend bot sie mit ihrer Lehrküche Firmen und kommunalen Einrichtungen einen niederschweligen Raum, der alsbald im Rahmen des Projektes „Dialog am Küchentisch“ intensiv zur interkulturellen Begegnung mit Asylsuchenden genutzt wurde. In der Volkshochschule wurde gekocht und gefeiert – von- und miteinander gelernt. Der Umstand, dass sich im allenthalben als ausländerfeindlich gescholtenen Dresden – mit wachsendem Flüchtlingsstrom – Hunderte von Bürgerinnen und Bürgern persönlich dazu bereit erklärten, Asylsuchende bei ihren ersten Schritten im neuen Land zu begleiten, ist in den bundesweiten Medien weitgehend unbeachtet geblieben. Vor Ort und angesichts dieses großartigen Engagements entwickelte die Dresdner Volkshochschule ein Fortbildungsprojekt für ehrenamtliche Flüchtlingsbegleiterinnen und -begleiter, das später mit dem Sächsischen Innovationspreis für Weiterbildung ausgezeichnet wurde: Es bot Ehrenamtlichen Raum und Möglichkeit, sich mit einschlägigen religionswissenschaftlichen, juristischen und psychologischen Fragestellungen – etwa zum Problem des Umgangs mit posttraumatischen Erfahrungen – fundiert auseinanderzusetzen.

Mit den besonderen Herausforderungen, denen sich Politik und Gesellschaft (nicht nur) in Dresden seit 2014 gegenübersehen, kamen der Volkshochschule als Träger politischer Bildung neue und wegweisende Aufgaben zu. Als weltanschaulich und politisch neutrale Einrichtung bietet und bildet sie einen einzigartigen öffentlichen Diskurs- und Begegnungsort. Das war in der Dresdner Volkshochschule unter anderem dort zu erleben, wo sich Bürgerinnen und Bürger offen mit Christian Wulff zur inzwischen leidigen Frage verständigen konnten, ob der Islam zu Deutschland gehört. Dabei ist es – auch in Dresden – noch nicht hinreichend gelungen, Andersdenkende dauerhaft miteinander in ein konstruktives Gespräch zu bringen. Viele der benannten Aktionen und Veranstaltungen trugen dazu bei, welt-offene Dresdnerinnen und Dresdner in ihrer Haltung zu bestärken. Das mag durchaus richtig und wichtig erscheinen – darf aber nicht befriedigen.

So erscheint es dringend geboten, Menschen aller politischen Lager dazu zu motivieren, wieder mehr aufeinander zu hören, ergebnisoffen Argumente auszutauschen – um sich schließlich auf eine gemeinsame Suchbewegung einzulassen: auf den Versuch, im Miteinander Antworten und Lösungen zu finden. Hier kann Volkshochschule zum Wegbereiter neuer Formen demokratischen Miteinanders werden – eine großartige Chance und Herausforderung zugleich.

Drei Jahre nach Gründung der Pegida-Bewegung hat die Dresdner Volkshochschule – in eben dieser Absicht – ein an die Methode des „World Cafés“ angelehntes Veranstaltungsformat entwickelt: Es trägt den programmatischen Titel „mitreden.DD“ und bietet Menschen mit unterschiedlichsten politischen Haltungen und Überzeugungen Gelegenheit, sich offen und auf Augenhöhe auszutauschen. Dieses bislang sehr erfolgreiche Projekt steht exemplarisch für den gelungenen Versuch, politische Bildung unter dem Dach einer Volkshochschule bedarfs- und bedürfnisgerecht weiterzuentwickeln. In Dresden und anderswo.



JÜRGEN KÜFNER

hält am Dialog mit Menschen unterschiedlichster politischer Haltungen fest, auch angesichts rechts-populistischer Demonstrationen gegen seine vhs.

Gekürztes Ansichtsexemplar. ©Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten.

Warten und Hoffen auf Weiterbildung

Mit der Entscheidung am 4. September 2015, die Grenzen der Bundesrepublik Deutschland nicht gegen die Flüchtenden auf der Balkanroute zu verschließen, wurde erstmals die Zuwanderung Schutzsuchender von Anfang der 1990er Jahre übertroffen. Nach Angaben des Bundesministeriums des Innern wurden rund 890.000 Asylsuchende registriert, die aus Syrien, dem Irak und Afghanistan vor Krieg und Verfolgung flüchteten. Tausende Ehrenamtliche, unzählige Vereine und Verbände und auch die Volkshochschulen leisteten schnelle und entschlossene Hilfe.

Schlange stehen für die Weiterbildung – dieses Bild zeigt die enorme Bildungsmotivation der Geflüchteten und ihre Hoffnung auf einen Neuanfang, aber auch den öffentlichen Auftrag der Volkshochschule, Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen. Lassen Sie uns diese beiden Perspektiven zusammenbringen: die der Volkshochschule und jene einer fünfköpfigen Familie – nennen wir sie Familie Al-Yousef – auf ihrem Weg von Syrien nach Deutschland. In der Nacht ihrer Flucht aus ihrer Heimatstadt Homs begannen für Familie Al-Yousef Monate der Angst und Ungewissheit. Diese Finsternis begleitete sie auf ihrer Flucht quer durch Syrien, die Türkei, Griechenland, Mazedonien, Serbien, Ungarn und Österreich und auch beim oft stundenlangen Schlange stehen: dem Anstehen für ein sicheres und würdiges Leben in einer neuen Heimat. Sie endete erst in Deutschland, am Münchner Hauptbahnhof. Nach Aufhalten in verschiedenen Flüchtlingsunterkünften konnte Familie Al-Yousef nach langer Zeit wieder in einer eigenen Wohnung leben. Die drei Kinder gingen wieder zur Schule, lernten sehr schnell Deutsch und gewannen neue Freunde.

Auch das Ehepaar musste zuallererst schnell Deutsch lernen, um wieder zu arbeiten, sie als Grundschullehrerin, er als Bauingenieur. Für einen Platz in einem Integrationskurs mussten sie jedoch wieder Schlange stehen. Denn die meisten Deutsch- und Integrationskurse waren hoffnungslos überfüllt. Die Kapazitäten vieler Einrichtungen, auch der Volkshochschule, waren schnell ausgereizt. Der DVV machte bereits im September 2015 in einem Positionspapier darauf aufmerksam, dass es einer konsequenten „Bildungsoffensive für Flüchtlinge“ bedürfe. Insbesondere großstädtische Volkshochschulen weiteten ihr Kursangebot für Geflüchtete wie auch für Zugewanderte stark aus, wie beispielsweise die Ergebnisse der bundesweiten Volkshochschul-Statistik 2016 und der in NRW durchgeführten Studie von Öztürk und Reiter 2017 zeigen: Es gibt Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und (Alltags-)Beratung, Angebote in den Programmbereichen Deutsch und Integration sowie Alphabetisierung und Grundbildung. Zudem kooperieren viele Volks-

hochschulen etwa mit Migrantenorganisationen, Wohlfahrtsverbänden und Jobcentern, setzen mehrsprachige Lehrende ein oder konzipieren niedrigschwellige Bildungs- und Beratungsangebote. Das Ehepaar Al-Yousef bekam schließlich mit Unterstützung der Ämter und einiger ehrenamtlicher Helfer bei einer Volkshochschule im Nachbarort zwei Kursplätze – wenngleich erst im nächsten Semester und zu unterschiedlichen Zeiten. Der erste Schritt zu einem Neuanfang war getan.

Diese vielfältigen Bemühungen der Volkshochschule um eine gerechte Teilhabe an (Weiter-)Bildung, am Arbeitsmarkt und an der Gesellschaft sind richtungsweisend – und notwendig. Denn insbesondere die Deutsch-, Integrations- und Grundbildungskurse können den Übergang zwischen Zielgruppen- und Regelanbieter erleichtern, individuelle Bildungsbedürfnisse und -interessen ermitteln und so als „Türöffner“ für mehr Teilhabe an (Weiter-)Bildung und an der Gesellschaft fungieren. Schließlich treten Volkshochschulen zunehmend in Prozesse der diversitätsorientierten oder interkulturellen Öffnung ein. Wie der DVV deutlich machte, gehen die Zielsetzungen der Volkshochschule über die schnelle Vermittlung in Integrationskurse hinaus: Sie fokussieren die Qualität der Kurse, Bedürfnisse der Teilnehmenden und ihre Lernerfolge und schließlich auch die nachhaltige Integration durch Öffnung aller Programmbereiche. Die langen Schlangen vor den Volkshochschulen zeigen auch die bestehenden materiellen und personellen Engpässe. Nicht nur die Volkshochschulen bedürfen daher als gemeinwohlorientierte Einrichtungen weiterhin der politischen Unterstützung, die mit einer langfristigen und stabilen finanziellen Förderung einhergehen muss.

Viele Erwachsene – Zugewanderte und Nicht-Zugewanderte – warten bereits ungeduldig darauf, „verstanden“ und durch passgenaue Weiterbildungsangebote mitgenommen zu werden. Dies ist sicher eine Grundbedingung für mehr Bildungsgerechtigkeit in unserer Gesellschaft – und ebenso ein wichtiger Antrieb für eine diversitätsorientierte Organisations-, Personal- und Angebotsentwicklung.

HALIT ÖZTÜRK
lehrt und forscht an der Universität in Münster zur Fragen von Migration und Erwachsenenbildung.



Mit Nachhaltigkeit ernst machen

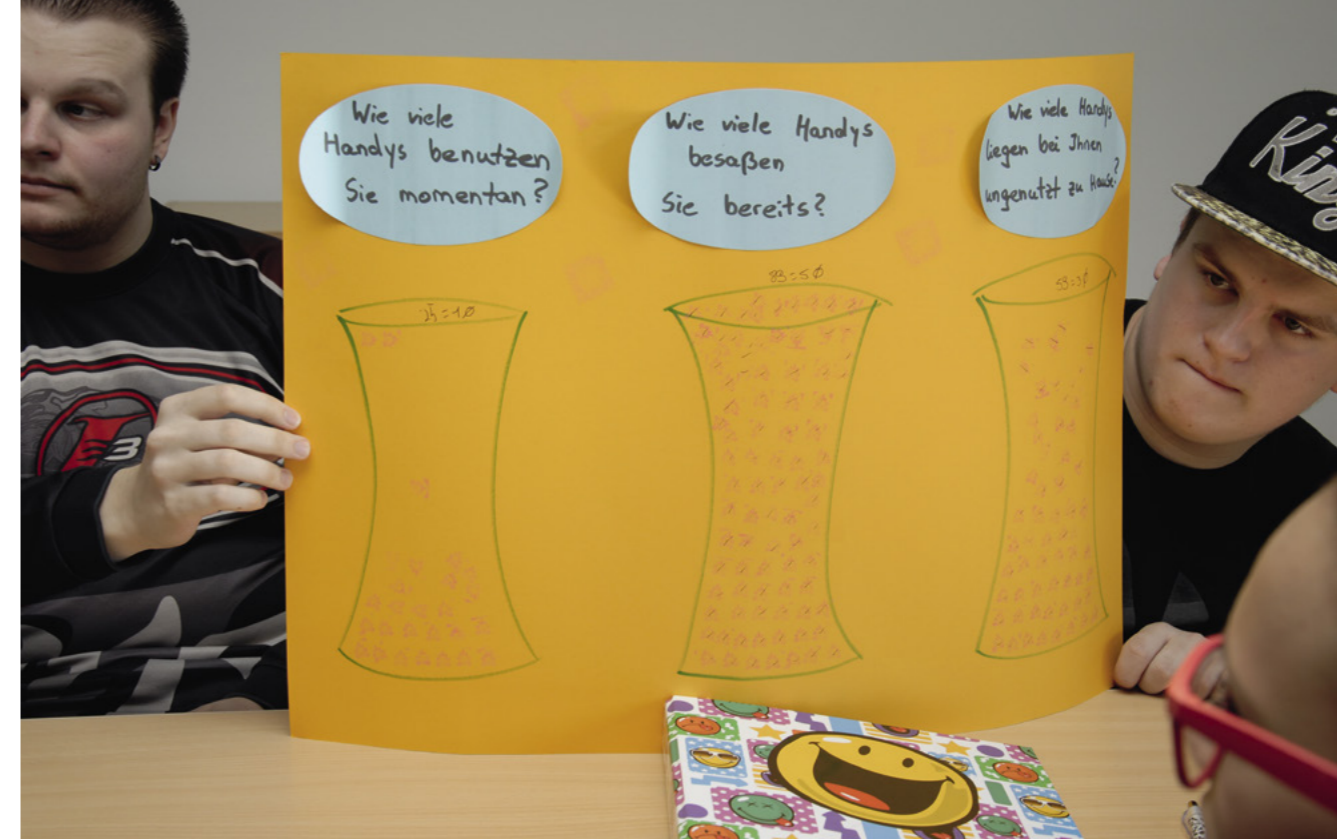
Am 11. Juni 2016 verlieh die Deutsche UNESCO-Kommission gemeinsam mit Bildungsministerin Johanna Wanka 65 Auszeichnungen für beispielgebende Arbeit zu „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Unter den Ausgezeichneten war auch die Stadt Gelsenkirchen. Dort ist BNE auf der Grundlage eines einstimmigen Ratsbeschlusses aus dem Jahr 2008 fest im Leitbild der Stadt verankert. Die Verantwortung für die Umsetzung hat die Stadt auf oberster Ebene übernommen und als eigenen Programmbereich in der Volkshochschule verortet. In Gelsenkirchen hat man erkannt, dass Nachhaltigkeit lernen eine Aufgabe von höchster Aktualität ist. Und die Stadt zeigt, dass BNE Entwicklungschancen gerade auch für Kommunen mit schwierigen Rahmenbedingungen eröffnet.

Wir müssen und können die Gestaltung unserer Zukunft aktiv in die Hand nehmen. Dabei kommt es auf jeden Einzelnen an. Das ist im Kern die wichtigste Botschaft des UNESCO-Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. BNE zielt auf eine Bildung ab, die Menschen in die Lage versetzt, auch komplexe Situationen selbstbewusst und kritisch zu bewerten. Nachhaltigkeit zu lernen heißt auch zu erkennen, wie sich eigene Handlungen auf Menschen in anderen Weltregionen und auf die Lebenschancen künftiger Generationen auswirken. Der Schutz unserer Umwelt ist dabei nur ein Aspekt, ebenso wichtig sind die soziale und die wirtschaftliche Dimension.

BNE ist der Schlüssel, um Ziele der Agenda 2030 zu erreichen. In dieser ehrgeizigen Agenda haben die Vereinten Nationen 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) festgeschrieben. Neu und besonders wichtig ist, dass diese Agenda alle Länder betrifft, nicht nur ärmere Weltregionen. Die Agenda 2030 hebt Bildung als eigenständiges Ziel (SGD 4) hervor; für die Umsetzung ist im UN-System die UNESCO verantwortlich. BNE ist in den vergangenen 15 Jahren in der deutschen Bildungspolitik vor allem dank der Arbeit der Deutschen UNESCO-Kommission angekommen. Die größten Fortschritte wurden im außerschulischen Bereich erzielt. Er ist Vorreiter und maßgeblicher Treiber von BNE. Die Volkshochschulen haben dabei viel vorzuweisen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Im EU-Projekt „Know Your Lifestyle“ wurden junge Menschen, die ihren schulischen Bildungsabschluss in der Volkshochschule nachholen, für das Thema Nachhaltigkeit sensibilisiert und damit vor allem auch bildungsbenachteiligte Zielgruppen erreicht.

Wir müssen Nachhaltigkeit in der Mitte unserer Gesellschaft verankern. Das ist weit mehr als einmal weniger Plastikverpackung zu kaufen oder den Energieversorger zu wechseln. Es bedeutet: neue Kompetenzen für nachhaltiges Denken und Handeln, ein neues Bewusstsein für unsere Verantwortung – im Verein, in der Familie, in der Nachbarschaft, am Arbeitsplatz. Wir brauchen ein gemeinsames Verständnis dafür, dass wir etwas bewirken können – im Sinne der Nachhaltigkeit. Volkshochschulen sind Bildungsinstitutionen in der Mitte der Gesellschaft. Sie vernetzen Einrichtungen und Vereine und fördern bürgerschaftliches Engagement. So macht die vhs Köln im Rahmen der „Fair Trade Night“ die Zivilgesellschaft auf fairen Handel aufmerksam, mit 750 Teilnehmenden im Herbst 2017.

BILD Nachhaltigkeit lernen: Volkshochschulprojekt „Know your lifestyle“



Seit 2015 gibt es neuen Schwung für BNE. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat eine hochrangige Nationale Plattform einberufen, um BNE auf allen Stufen der Bildungsbiografie und vor allem in der Schule zu verankern. Die Deutsche UNESCO-Kommission unterstützt diesen Prozess mit Nachdruck. Auch die Volkshochschulen sind an der Arbeit dieser Plattform intensiv beteiligt. Der „Nationale Aktionsplan BNE“ benennt für alle Bildungsbereiche Ziele und Maßnahmen, um BNE auch in der formalen Bildung wirksam umzusetzen. Mit Blick auf die kommunale Ebene wurde im Aktionsplan folgendes Ziel formuliert: „Bis Ende 2019 sind alle Bildungseinrichtungen in kommunaler Trägerschaft per Zielvereinbarung aufgefordert, eine nachhaltige Entwicklung auf Grundlage der SDGs in ihrem Leitbild zu verankern.“ Um dieses Ziel zu erreichen, ist der Deutsche Volkshochschulverband eine freiwillige Selbstverpflichtung eingegangen, in der es heißt: „Der DVV empfiehlt den Volkshochschulen auf Grundlage der Sustainable Development Goals (SDGs) eine nachhaltige Entwicklung in ihren Leitbildern und Programmangeboten zu verankern. Für diesen Prozess stellt der DVV Informationsmaterial zum Nationalen Aktionsplan zusammen und entwickelt Vorlagen für die Umsetzung vor Ort.“

Die deutschen Volkshochschulen sind zentrale Partner für eine erfolgreiche BNE und dafür, die Ziele der Agenda 2030 zu erreichen. Die Deutsche UNESCO-Kommission und die Volkshochschulen arbeiten zusammen an diesem Ziel. Denn Veränderung im Handeln beginnt mit einer Veränderung im Kopf. Bildung ist der entscheidende Hebel für eine bessere Zukunft.

MARIA BÖHMER

befördert als Präsidentin der deutschen UNESCO-Kommission besonders die Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele im Bildungsbereich.

Gekürztes Ansichtsexemplar. ©Verlag Julius Klinkhardt. Alle Rechte vorbehalten.