

Dipl. Päd. Torsten Nandzik
Rheingoldstraße 140
68199 Mannheim

Die Entwicklung des Verständnisses von Aufgabe und Stellung der Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg

Freie wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

Vorüberlegungen

1. Ziel der Arbeit
2. Methodisches Vorgehen
 - 2.1. Allgemein
 - 2.2. Modell zur Beschreibung der internen Komplexität
 - 2.3. Modell zur Beschreibung der externen Komplexität
 - 2.3.1. Allgemeines Modell zur Beschreibung gesellschaftlicher Systeme und Subsysteme
 - 2.3.2. Systemtheoretische Besonderheiten des Funktionssystems Volkshochschule
 - 2.4. Beschreibung des hypothesengeleiteten analytisch-normativen Verfahrens
 - 2.5. Beschreibung des methodischen Aufbaus
3. Aufbau der Arbeit

Teil 1

Vorgeschichte

1. Pädagogische und philosophische Voraussetzungen
2. Die Entwicklung der Volksbildung von 1840 bis 1871
3. Die Entwicklung der Volksbildung von 1871 bis 1900
4. Die Entwicklung der Volksbildung von 1900 bis 1918
5. Die Entwicklung der Volksbildung von 1918 bis 1933
6. 1933 bis 1945: Der Nationalsozialismus
7. Zusammenfassung

Fallbeispiel Mannheim

1. Ausgangslage
2. Gründung der Volkshochschule Mannheim
3. Die Entwicklung nach dem Ersten Weltkrieg
4. Zusammenfassung

Die Entwicklung des Verständnisses von Aufgabe und Stellung der Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg

1. 1945 - 1950: Die Aufbauphase
 - 1.1. Allgemein
 - 1.2. Der Anfang
 - 1.2.1. Die amerikanische Zone
 - 1.2.2. Die britische Zone
 - 1.2.3. Die sowjetische Zone
 - 1.2.4. Die französische Zone
 - 1.3. Die weitere Entwicklung der Volkshochschule
 - 1.3.1. Institutionelle Entwicklung
 - 1.3.2. Finanzielle und rechtliche Entwicklung

1.3.3. Inhaltliche Entwicklung

1.4. Zusammenfassung

Fallbeispiel Mannheim

1. Allgemein
2. Die Wiederaufbauphase 1945 – 1950
3. Zusammenfassung

2. Die 50er Jahre: Konsolidierung und Entwicklung

- 2.1. Allgemein
- 2.2. Entwicklung der Erwachsenenbildungstheorie
- 2.3. Verbandlich-konzeptionelle Entwicklung
 - 2.3.1. 1. Deutscher Volksbildungstag in Frankfurt a.M.
 - 2.3.2. Die Grundsatzkonferenz in Inzigkofen
 - 2.3.3. II. Deutscher Volkshochschultag in Frankfurt a. M.
 - 2.3.4. Die Einrichtung der Pädagogischen Arbeitsstelle
- 2.4. Zusammenfassung

Fallbeispiel Mannheim

1. Allgemein
2. Die 50er Jahre
3. Zusammenfassung

3. Die 60er Jahre: Volkshochschule Neuen Typs und realistische Wende

- 3.1. Allgemein
- 3.2. Politische Entwicklung
 - 3.2.1. Allgemein
 - 3.2.2. Das Sachverständigen Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung.
- 3.3. Verbandlich-konzeptionelle Entwicklung
 - 3.3.1. Allgemein
 - 3.3.2. Die Arbeitstagung Beruf und Bildung in Ingelheim
 - 3.3.3. Der III. Deutsche Volkshochschultag in Frankfurt a.M.
 - 3.3.4. Die beiden Gutachten über Stellung und Aufgabe der Volkshochschule im Bildungssystem
 - 3.3.4.1. Das Gutachten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Die Volkshochschule - ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem
 - 3.3.4.2. Das Gutachten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Die Stellung der Volkshochschule im Bildungssystem
 - 3.3.5. Kritik an der realistischen Wende
- 3.4. Erwachsenenpädagogische Entwicklung
 - 3.4.1. Allgemein
 - 3.4.2. Die Entwicklung aus der theoretischen Diskussion.
 - 3.4.3. Empirische Untersuchung der Fragen der Erwachsenenbildung.

- 3.4.4. Systematisierung: Vom Bochumer Plan zu Schulenberg's Plan und System
- 3.5. Verbandlich-konzeptionelle Entwicklung
 - 3.5.1. Allgemein
 - 3.5.2. Der IV. Deutsche Volkshochschultag in Frankfurt a.M.
- 3.6. Zusammenfassung

Fallbeispiel Mannheim

- 1. Allgemein
- 2. Die 60er Jahre
- 3. Zusammenfassung

- 4. Die 70er Jahre: Bildungsexpansion und reflexive Wende
 - 4.1. Allgemein.
 - 4.2. Politische Entwicklung
 - 4.2.1. Allgemein
 - 4.2.1. Der Strukturplan für das Bildungswesen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates
 - 4.3. Verbandliche Entwicklung
 - 4.3.1. Allgemein
 - 4.3.2. Der V. Deutsche Volkshochschultag in Köln
 - 4.4. Die weitere politische Entwicklung
 - 4.4.1. Allgemein
 - 4.4.2. Das Gutachten Volkshochschule der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung
 - 4.4.3. Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsgesetze
 - 4.5. Verbandliche Entwicklung
 - 4.5.1. Allgemein
 - 4.5.2. Strukturplan Weiterbildung
 - 4.5.3. Die Bildungsexpansion in Zahlen
 - 4.5.4. Die weitere Entwicklung: Reflexive Wende
 - 4.5.5. Der VI. Deutsche Volkshochschultag in Köln
 - 4.5.6. Stellung und Aufgabe der Volkshochschule
 - 4.5.7. Weitere Entwicklung der reflexiven Wende
 - 4.6. Zusammenfassung

Fallbeispiel Mannheim

- 1. Allgemein
- 2. Die 70er Jahre
- 3. Zusammenfassung

- 5. Die 80er Jahre: Zwischen Qualifizierung und Aufklärung
 - 5.1. Allgemein
 - 5.2. Verbandliche Entwicklung
 - 5.2.1. Allgemein
 - 5.2.2. Der VII. Deutsche Volkshochschultag in Mannheim

- 5.3. Politische Entwicklung
 - 5.3.1. Allgemein
 - 5.3.2. Die Thesen zur Weiterbildung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft
 - 5.3.3. Die Qualifizierungsoffensive
 - 5.3.4. Die Enquete-Kommission „Zukünftige Weiterbildungspolitik - Bildung 2000“
- 5.4. Verbandlich-konzeptionelle Entwicklung
 - 5.4.1. Allgemein
 - 5.4.2. Der VIII. Deutsche Volkshochschultag in München
 - 5.4.3. Neue Aufgaben der Volkshochschule
- 5.5. Weiterbildung und Arbeitslosigkeit

Fallbeispiel Mannheim

- 1. Allgemein
- 2. Die 80er Jahre
- 3. Zusammenfassung

- 6. Die 90er Jahre. Wiedervereinigung und beschleunigte Moderne
 - 6.1. Allgemein
 - 6.2. Verbandlich-konzeptionelle Entwicklung
 - 6.2.1. Allgemein
 - 6.2.2. Der IX. Deutsche Volkshochschultag in Kassel
 - 6.3. Die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten
 - 6.3.1. Die Volkshochschule in der DDR vor der Wiedervereinigung
 - 6.3.2. Wiedervereinigung der Volkshochschulen
 - 6.4. Verbandlich-organisatorische Entwicklung
 - 6.5. Gesellschaftliche Entwicklung
 - 6.6. Bildungstheoretische Entwicklung
 - 6.7. Verbandlich-konzeptionelle Entwicklung
 - 6.7.1. Konzeptionelle Entwicklung
 - 6.7.2. Neue Marketingkonzepte
 - 6.7.3. Tendenzen verbandlicher Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts
 - 6.8. Zusammenfassung

Fallbeispiel Mannheim

- 1. Allgemein
- 2. Die 90er Jahre
- 3. Zusammenfassung

Zusammenfassung

- 1. Allgemein
- 2. Die Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule

Fallbeispiel Mannheim

1. Allgemein
2. Die geschichtliche Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule Mannheim

Schlußbetrachtung

Was macht aus, daß eine Erwachsenenbildungsinstitution funktioniert?

1. Allgemein
2. Mechanismen der Prozessierung von Umwelteinflüssen
 - 2.1. Aufnahme der relevanten Irritationen der Systemumwelt
 - 2.2. Gewichtung der unterschiedlichen Irritationen
 - 2.3. Umsetzung relevanter Irritationen

Schluß

Anhang

Literaturverzeichnis

Vorgeschichte

1. Ziel der Arbeit

„Geschichte ist ein Entwurf.“¹

Thema der vorliegenden Arbeit ist die Darstellung der Entwicklung des Selbstverständnisses von Aufgabe und Stellung der deutschen Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg.

Die Anforderungen an ein solches Projekt sind hoch, Tietgens schreibt dazu:

„Des öfteren wird beklagt, daß die Geschichte der Volkshochschule oder des Deutschen Volkshochschul-Verbandes noch nicht geschrieben ist. Sollte dies in wissenschaftlich fundierter Weise geschehen, müßte ein umfangreiches, verzweigtes Werk daraus werden.“²

Diese Aussage gründet auf dem Wissen, daß es sich bei der Volkshochschule um einen vielschichtigen Gegenstand handelt. Die Komplexität der Volkshochschule ergibt sich aus der Tatsache, daß neben den tatsächlichen Orten der Erwachsenenbildung, den einzelnen Volkshochschulen mit ihren unterschiedlichen Organisationsformen, Rechtsformen und Institutionalisierungsgraden, im weiteren auch ein organisatorischen Überbau entstanden ist, der neben dem Bundesverband und den Landesverbänden auch weitere Einrichtungen hat entstehen lassen, die dem System Volkshochschule angehören bzw. ihm zuzurechnen sind.

Neben der Schwierigkeit der Darstellung der Binnenkomplexität des Systems Volkshochschule wird die Beschreibung der geschichtlichen Entwicklung der Volkshochschule weiterhin durch ihre besondere Situation als Trägerin der freien Erwachsenenbildung im quartären Bereich des öffentlichen Bildungssystems erschwert. So unterliegt sie nicht nur den Anforderungen ihrer Mitarbeiter, Dozenten und Hörer, sondern liegt auch im Interessenbereich des Gesamtgesellschaftssystems und seiner Subsysteme. Dikau beschreibt dies wie folgt:

„Die Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland läßt erkennen, daß diese stets in engem Zusammenhang gestanden hat mit den technischen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Wandlungstendenzen in der Gesellschaft.“³

¹Johnson, U.: Jahrestage 3 -4. Frankfurt a.M., 1996, S.1896.

²Tietgens, H.: Vorbemerkungen. S. 9; In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Zur Entwicklung des Bildungsverständnisses im Deutschen Volkshochschul-Verband. Frankfurt a.M., 1985, S.9-10.

So wurde die Entwicklung der Volkshochschule beinahe von Beginn an von externen Einflüssen aus Politik, Wirtschaft und dem Gesamtbildungssystem mitbestimmt. Diese Besonderheit brachte die Volkshochschule bereits in ihren Anfängen in eine Zwischenposition im Spannungsfeld von Freiheit als unabhängigen Bildungseinrichtung und der Notwendigkeit, innerhalb der Gesellschaft eine tragende Rolle im Bereich der Erwachsenenbildung zu übernehmen.

So ist die Komplexität der Volkshochschule in ihren Erscheinungsformen immer vor dem Hintergrund der Interessen ihrer Stakeholder zu verstehen. Stakeholder sind dabei nicht nur die Volkshochschulleiter, Mitarbeiter, Dozenten und Hörer, sondern auch Bildungspolitiker, Vertreter des Wirtschaftssystems und deren Fachverbände, Angehörige des Wissenschaftssystems genauso wie die Vertreter der anderen Bereiche des Bildungssystems. In einem erweiterten Stakeholderverständnis sind selbst die Nicht-Hörer der Volkshochschule zu beachten, die durch ihre Verweigerung ebenfalls Einfluß auf die Entwicklung nehmen.

„Eine kritische Würdigung der Erwachsenenbildungspraxis und ihres theoretischen Hintergrundes im Deutschland der Nachkriegszeit ist somit nur dann möglich, wenn die ökonomischen und politischen Bedingungen dieser Entwicklung mit in die Betrachtung einbezogen werden. Erst dann wird auch deutlich, welche gesellschaftlichen Interessenkonstellationen sich in der organisatorischen Struktur der Erwachsenenbildung und in den formulierten Zielvorstellungen niedergeschlagen haben und noch niederschlagen.“⁴

Die wesentliche Leistung der Volkshochschule besteht dabei darin, seit mehr als 100 Jahren aus den Anforderungen und Wünschen, Erwartungen und Hoffnungen der Betroffenen und Mitwirkenden ein Verständnis ihrer Stellung und Aufgabe zu generieren, was sie zu einer zentralen Trägerin der Bildung Erwachsener macht. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen läßt sich die Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit wie folgt beschreiben: Dargestellt werden soll die Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg. Die These, die im Rahmen der Arbeit untersucht werden soll, lautet dabei:

³ Dikau, J.: Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung. S.25. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Geschichte der Weiterbildung seit 1945. Bonn, 1980, S.25 – 61.

⁴ ebenda

Der jeweilige institutionelle Aggregatzustand der Volkshochschule stellt das Ergebnis einer Ausbalancierung der Anforderungen unterschiedlicher Interessen- und Einflußgruppen dar, die zu unterschiedlichen Zeiten mit wechselnden Intensitäten auf diese Entwicklung Einfluß genommen haben.

Die aufgestellte These kann dann als wahr angenommen werden, wenn es aufzuzeigen gelänge, daß die jeweilige institutionelle Struktur der Volkshochschule aus den Einflüssen ihrer Umwelt zu erklären ist.

Mit dem gewählten Zugang wird an Strzelewicz⁵ und seine Überlegungen zur Deutung von Krisensituationen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung angeknüpft, welcher ebenfalls die Bedeutung der Kenntnis der jeweiligen Zustände der Gesellschaft für die Darstellung der Entwicklung der Erwachsenenbildung betont. Der von Strzelewicz und anderen Autoren⁶ benutzte Begriff der Krise soll dabei jedoch vermieden werden. Dies in erster Linie aufgrund der Tatsache, daß der Begriff der Krise in der Regel metaphorisch und suggestiv verwendet wird. Krisen werden dabei als „Umbruch-, Kampf- und Konfliktsituation“⁷, als Fehlschläge⁸ oder als „individuelle, kollektive und epochale Problemlagen“⁹ beschrieben. Eine allgemeine und übergreifende Definition des Begriffes Krise liegt nicht vor. Diese Unschärfe erlaubt es dann, die Krisen nach dem I. bzw. II. Weltkrieg und der totalen Destruktion der Gesellschaft gleichzusetzen mit den „Identitäts-, Sinn- und Lebenskrisen“¹⁰ der hochfunktionalen Gesellschaft der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts. Endgültig obsolet wird der Krisenbegriff für die 90er Jahre und das beginnende Computerzeitalter. Hier verändert eine Entwicklung das Leben der Menschen, ohne daß dabei

⁵ Strzelewicz, W.: Krisensituationen und ihre Deutung als Problem der deutschen Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H.(Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb, 1985, S.133-148.

⁶ Beispiele: Mattmüller H.: Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung. Stuttgart, 1975. Friedenthal-Haase, M.: Erwachsenenbildung in politischen Grenzsituationen (Krieg, Exil, Umbruch) – historische und systematische Aspekte. In: Friedenthal-Haase, M (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn/Obb, 1991, S.285 – 301.

⁷ Friedenthal-Haase a.a.O. S.286

⁸ Rosenstock zitiert nach Picht, W.: Im Kampf um die Erwachsenenbildung. 1926, S.8.

⁹ Künzel, K.: Erwachsenenbildung und Tradition. In: Schmitz/Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11, Stuttgart, 1983, S.66.

¹⁰ Friedenthal-Haase a.a.O. S.287.

eine Krise als Auslöser benannt werden kann. Als kleinster gemeinsamer Nenner bleibt die Beschreibung der Krise als Ereignis, welches „den einzelnen (...) zum Umdenken nötigt“¹¹, was als Erklärung für den Bildungswunsch Erwachsener eine triviale Feststellung darstellt.

Es zeigt sich also, daß der Krisenbegriff zwar für die Beschreibung der Entwicklung der Erwachsenenbildung der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sinnvoll war, er jedoch im weiteren Verlauf der Entwicklung zunehmend an Stringenz verlor und im Angesicht des neuen Jahrtausends kaum mehr als Erklärungsmodus für die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland erhalten kann.

Übernommen werden soll von o.a. Ansätzen die Überzeugung, daß Krisen der Gesamtgesellschaft oder ihrer Untersysteme Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung haben. Dabei beschreiben die herkömmlichen Zugänge jedoch lediglich den Einfluß solcher Ereignisse auf die Lebenswelt des Einzelnen¹². Diese Perspektive reicht jedoch für die Beschreibung der Entwicklung der Erwachsenenbildungsinstitution Volkshochschule nicht aus. Diese wird nicht nur von den Veränderungen in den jeweiligen Lebenswelten ihrer Klienten geprägt, sondern auch durch Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen, der ökonomischen Situation und der wissenschaftlichen Entwicklung der Disziplin Erwachsenenbildung. Die Auswirkungen dieser Veränderungen sind dabei kaum bzw. eher indirekt in den Lebenswelten der Stakeholder der Volkshochschule zu beobachten, sondern wirken über Medien (Gesetzgebung, Finanzierungspläne, Forschungsergebnisse etc.) auf die Volkshochschule als Institution ein. Somit bedarf es neben der Betrachtung der Ereignisse in der lebensweltlichen Sphäre der Mitglieder der Gesellschaft einer Darstellung der Entwicklungen in den gesellschaftlichen Subsystemen, die auf die Volkshochschule wirken, d.h. die lebensweltliche Perspektive der Angehörigen des Funktionssystems Volkshochschule wird um relevante Perspektiven der Systemumwelt und deren Auswirkungen auf die geschichtliche Entwicklung der Volkshochschule ergänzt.

Was aber ist das Ziel einer solchen Darstellung? Welcher Nutzen kann aus der Längsschnittuntersuchung einer Erwachsenenbildungsinstitution im Gegensatz zur üblichen Querschnittuntersuchung eines Ereignisses oder einer Phase gezogen werden?

¹¹ Werder, L.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Aspekte einer bürgernahen Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel, 1980.

¹² Vgl. Werder, L. a.a.O. bzw. Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Ders. a.a.O. S.95 – 123.

Ziel ist es zu verstehen, wie eine Institution der Erwachsenenbildung beschaffen sein muß, um über einen langen Zeitraum eine Balance zwischen unterschiedlichen Interessen und den daraus resultierenden Vorstellungen zu generieren, ohne dabei eigene grundlegende Werte zu verwerfen oder die eine oder andere Interessengruppe langfristig als Stakeholder zu verlieren. Beantwortet werden sollen damit auch die Fragen, die Weinberg¹³ in seinem Entwurf eines institutionalgeschichtlichen Zugangs zur Geschichte der Erwachsenenbildung stellt, nämlich die nach den Gründen, die ausmachen, daß eine Erwachsenenbildungsinstitution funktioniert, die sie aufgabengerecht arbeiten lassen und die es ihr ermöglichen, auf veränderte Weiterbildungsbedarfslagen zu reagieren.

Erwies sich die These dieser Untersuchung als richtig, daß eine erfolgreich arbeitende Erwachsenenbildungseinrichtung in erster Linie dazu in der Lage sein muß, unterschiedliche Interessen in ein stabiles Gleichgewicht zu überführen, stellte die Darstellung der Mechanismen und Logiken der geschichtlichen Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule eine erste Antwort auf die von Weinberger gestellten Fragen dar.

¹³ Weinberg, J.: Perspektiven einer Institutionalgeschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens a.a.O. S. 89 – 103.

2. Methodisches Vorgehen

2.1. Allgemein

Die im Rahmen dieser Arbeit aufgestellte These lautet, wie bereits beschrieben, daß die Hauptleistung einer langfristig erfolgreich arbeitenden Weiterbildungseinrichtung darin liegt, die teilweise gegensätzlichen Anforderungen ihrer Umwelt strukturell wie auch inhaltlich in einer Organisation abzubilden. Diese These kann als wahr angenommen werden, wenn es gelingt aufzuzeigen, daß die jeweilige Institutionalisierung der Volkshochschule, deren langfristiger Erfolg angesichts ihrer 100jährigen Geschichte außer Frage steht, ein Produkt der Anforderungen darstellt, welche die Umwelt an sie stellt.

Die genannte Aufgabenstellung macht dabei ein besonders vielschichtiges Modell der Volkshochschule notwendig, mittels dessen die Volkshochschule als System in Interaktion mit seiner Umwelt verstanden werden kann. Entsprechend der Komplexität des Modells der Volkshochschule bedarf es im weiteren eines Verständnisses der Volkshochschul Umwelt, welches es ermöglicht, aufzuzeigen, wie Interaktion zwischen der Volkshochschule und ihrer relevanten Umwelt abläuft.

Im Anschluß an die beschriebene theoretisch fundierende Modellbildung soll dann aufgezeigt werden, welche Schlüsse aus dieser Modellbildung in Bezug auf die methodische Vorgehensweise im Rahmen dieser Untersuchung zu ziehen sind, um somit ein analytisch-interpretatives Verfahren zu entwickeln, welches es ermöglicht, das Ziel der Untersuchung zu erreichen.

2.2. Modell zur Beschreibung der internen Komplexität

Die beschriebene Komplexität des Gegenstandes Volkshochschule macht einen methodischen Zugriff notwendig, der die Analyse der beschriebenen Vielfalt von Erscheinungsformen und der teilweise diffusen Einflußfaktoren auf die Entwicklung des Selbstverständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule ermöglicht. Einen solchen Zugang stellt das neo-institutionalistische Konzept Schäffters dar, das ursprünglich zur Organisationsanalyse von Erwachsenenbildungseinrichtungen entworfen wurde, welches sich jedoch auch „für die Analyse von frühen Formen der Strukturentwicklung eignet“¹⁴. Dabei erweitert Schäffter die traditionelle Sicht auf Organisationen um eine institutionelle Perspektive mit dem Ziel, die zunehmende Verengung des Organisationsbegriffs und die dadurch bedingte Ausblendung übergeordneter Strukturzusammenhänge aufzuheben, um somit die ordnungspolitische wie auch die lebensweltliche Dimension von Erwachsenenbildungsinstitutionen zu beleuchten. Dies hat zur Folge, daß Weiterbildungseinrichtungen nicht mehr nur unter einem betrieblichen Aspekt wahrgenommen werden können, sondern auch als „gesellschaftlich gefestigter, handlungsleitender Sinn- und Deutungszusammenhang, der mögliche Spielarten von Organisation übergreift“¹⁵. Der Organisationsbegriff wird somit nicht ersetzt, sondern das Konstrukt Institution „hebt die Bedeutung über die Organisation hinausweisender legitimatorischer und symbolischer Dimensionen in besonderer Weise hervor“¹⁶. Institutionen sind somit relativ verfestigte, in Routinen zugeschliffene soziale Erwartungsstrukturen, die individuelles wie auch kollektives Handeln einerseits als „enabling structure“ ermöglichen, indem sie dem einzelnen Akteur „performance scripts“¹⁷ zur Verfügung stellen, dieses kollektive Handeln andererseits auch begrenzen. Somit bezeichnet der Prozeß der

¹⁴ Schäffter, O.: Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine optische Täuschung. Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen. S.49 In: Arnold/Giesecke (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2. Neuwied/Kriftel, 1999, S. 45 – 70.

¹⁵ Ebenda S.50

¹⁶ Hasse/Krücken: Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? In: Soziale Systeme. 1996, H.1 S.91-112.

¹⁷ Ebenda S.47.

Institutionalisierung einen Prozeß der „Objektivierung sozialen Wissens“¹⁸, in dem Institutionen Wissenselemente objektivieren und damit neue Wissensmöglichkeiten strukturieren.

In Bezug auf Erwachsenenbildung und damit die Volkshochschule bedeutet dies, daß die Institutionalisierung von lebensbegleitendem Lernen „als Strukturierung in Bezug auf Erwartbarkeit alltäglicher Normalisierung und systematischer Verstetigung begriffen werden muß“¹⁹.

„Erwachsenenbildung wird ein universeller Aspekt der Alltagskultur. Sie wird jenseits der Organisationen und Verbände selbst zu einer gesellschaftlichen Institution. Nicht fertig zu sein, sondern sich auf die eigene Biographie als eine durch Bildung immer erst noch herzustellende zu beziehen, das wird in diesem Sinne zum allgemeinen Merkmal eines nunmehr dynamisierten Erwachsenenbegriffs. Sich als Erwachsener noch zu bilden, wird damit zu einem gesellschaftlich institutionalisierten Moment einer individuellen Biographie. In der erwachsenenpädagogischen Diskussion ist dieser Übergang von den Erwachsenenbildungs-institutionen zur Erwachsenenbildung als Institution bislang noch kaum in den Blick gekommen, ja er ist durch einen verengten Begriff von Institutionalisierung eher verdeckt worden. Wenn davon bislang die Rede war, so war damit in der Regel (...) der Prozeß der Entstehung organisierter Erwachsenenbildung gemeint.“²⁰

In diesem Zusammenhang fordert Kade, „konsequenter als bisher zwischen Organisation und Institution zu unterscheiden“ (...) und unter Rückgriff auf einen reflexiven Begriff von Institutionalisierung (vgl. Luhmann) die Entwicklung von Erwachsenenbildung als einen Prozeß der Institutionalisierung von Bildung zu interpretieren“.²¹

Institution wird dabei als ein übergeordneter, strukturbildender Sinnzusammenhang verstanden, „in dem einerseits interne Routinisierungen formaler Organisation oder auch

¹⁸ Vollmer, H.: Die Institutionalisierung lernender Organisationen. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. S.316. In: Soziale Welt 1996- S.315-343.

¹⁹ Schäffter a.a.O. S.163.

²⁰ Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. S.802. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1989, H.6, S.789 – 808.

²¹ Ebenda

informeller Organisationskulturen ihren Ursprung haben, der darüber hinaus aber auch organisationsübergreifende makrosoziale Phänomene mit einschließt²².

Institutionen können hierbei als Scharnierstellen zwischen Gesellschaft und Organisation verstanden werden, wobei sich im Verhältnis zwischen Institution und Organisation die strukturelle Kopplung eines organisierten Sozialsystems mit seiner spezifischen gesellschaftlichen Umwelt ausdrückt.

Diese strukturelle Kopplung rührt dabei von zwei unterschiedlichen Aktivitätspolen her, die als zwei Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung verstanden werden können: von einem Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung einerseits und von einem Pol der Alltagswelt andererseits. Kade beschreibt die Alltagsweltorientierung dabei als „zunehmende Verdichtung von Erwartungsstrukturen in Bezug auf das, was an Möglichkeitsräumen für dauerhaftes Lernen im Lebenslauf gesellschaftlich verfügbar ist“²³. Diese Erwartungsstrukturen führen zur Herausbildung von Anspruchsgruppen, die dem Erwachsenenbildungssystem und ihren Organisationen als Publikum, Bildungsadressat, Klient, Patient oder als Kunde entgetreten, auf es wirken und es somit beeinflussen. Dieser Mikroaspekt findet seinen Gegenpol in der Institutionalisierung im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Funktionsbestimmung. Hierbei entstehen Bedarfe der Institution bzw. Organisation durch das Aufkommen neuer Anforderungen an das Gesamtsystem, auf das dieses mit der Ausbildung neuer Strukturen zur Bewältigung der neuen Aufgaben reagiert.

Von einer gelungenen Institutionalisierung kann immer dann gesprochen werden, wenn es gelingt beide Strömungen auszutarieren und in ein ausgewogenes Gleichgewicht zu überführen. So ließe sich dann auch der Erfolg einer Institution anhand ihrer Fähigkeit messen, fortlaufend eine Harmonisierung ihrer Operationskreise zu gewährleisten. Schäffter veranschaulicht diesen Anpassungsprozeß durch folgenden Vergleich:

„Metaphorisch ließe sich dieser wechselseitige Strukturierungsprozeß einer Institutionalisierung von Weiterbildung am Verhältnis zwischen Schloß und Schlüssel veranschaulichen:

²² Schäffter a.a.O. S.164.

²³ Kade/Seitter: Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biografie und Alltag. Opladen, 1996.

- In einem Fall verfügt der Lerner bereits über den Schlüssel, und es muß noch das Schloß zu den Türen möglicher Bildungswelten im Sinne eines Erschließens von Weiterbildungsoptionen installiert werden, zu denen sie Zugang suchen,
- Im anderen Fall stehen Zugangsmöglichkeiten zu unterschiedlichen Bildungswelten als Optionen zur Verfügung, nur müssen die Lerninteressenten für sich noch den Schlüssel in Form adäquater Erwartungsstrukturen des Lernens entwickeln und als spezifische Lernmilieus herausbilden.²⁴

Systemtheoretisch läßt sich die gegenseitige Beeinflussung und teilweise Überlagerung dieser beiden Strömungen in der Erwachsenenbildung „als dynamische Konfiguration zwischen drei in sich geschlossenen, aber mit einander ´ locker verkoppelten ´ Operationskreisen konzipieren“²⁵.

Die folgende Abbildung veranschaulicht das systemische Modell einer Staffelungsstruktur.



Abb.I: Funktionssystem Weiterbildung nach Schäffter

²⁴ Schäffter a.a.O. S.167.

²⁵ Schäffter a.a.O. S.55

Der Operationskreis I bezieht sich dabei auf den konkretisierbaren Kontext verschiedener Strukturen (gesetzlich, verbandlich, kommunal, regional und finanztechnisch). Organisation von Weiterbildung wird hier ordnungspolitisch verstanden als Ausgestaltung von institutionellen Regelungsstrukturen im quartären Bildungssektor. Eine deutliche Betonung des Einflusses des Operationskreises I bedeutet in der Regel, daß die jeweilige Weiterbildungseinrichtung eher dem dienstleistungsbezogenen Einrichtungstyp entspricht. Ausgangspunkt und Handlungsrahmen ist dabei ein „fest umrissener Bildungsauftrag“²⁶, dem sich die Einrichtung verpflichtet fühlt. Die Zielbeschreibung dienstleistungsbezogener Einrichtungen stellt sich häufig als eher statisch dar, was in Krisensituationen, in denen ein Zielwandel in Transformationsprozessen nicht mehr sanft geschehen kann, dazu führt, daß eine „panikartige Suche nach einem neuen Bildungsauftrag“²⁷ beginnt. In solchen Situationen ist es meist notwendig, die lebensweltliche Verankerung durch eine verstärkte Betonung von Alltags- und Lebensweltorientierung zu erneuern.

Im Operationskreis III wird Organisation „im Sinne von organisierender Tätigkeit in Alltagskontexten, also von Strukturen der Bildungsaneignung“²⁸ verstanden. Eine Dominanz dieses Operationskreises im Funktionssystem hat dabei zur Folge, daß die jeweilige Variante der Weiterbildungseinrichtung sich dem entwicklungsbestimmten Einrichtungstyp annähert. Dieser Typ von Weiterbildungseinrichtung ist charakterisiert durch das Fehlen eines extern bestimmten Auftrages, welcher dann nur mehr von den Mitarbeitern der Institution umzusetzen ist. Seine Aufgabenstellung erhält dieser Typ von Weiterbildungseinrichtung durch Vorstellungen, Pläne und kurzfristige Gestaltungswünsche der Mitarbeiter und Teilnehmer. Zielwandel stellt in dieser Einrichtungsform einen permanenten, diskursiven Prozeß dar, von dem grundsätzlich niemand ausgeschlossen ist. Dieses Merkmal ermöglicht es dem entwicklungsbestimmten Einrichtungstyp, sensibel und schnell seine Ziele zu ändern. Der Preis, der für diese Flexibilität zu zahlen ist, ist dabei, daß es dieser Art von Weiterbildungseinrichtungen häufig an Systematik, Orientierungssicherheit, Verstetigung und Standardisierung mangelt.

Der Operationskreis II stellt die Organisation dann in der eingeschränkten Funktion der Betriebsform dar. Seine Aufgabe ist die „Synchronisation und die operationale Abgleichung

²⁶ Schäffter a.a.O. S.174.

²⁷ Schäffter a.a.O. S.174.

²⁸ Schäffter a.a.O. S.168.

von zwei gegenläufigen Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung²⁹, nämlich der des Ordnungskreises I und der des Ordnungskreises III. Der Operationskreis II wirkt letzten Endes als Scharnierstelle zwischen der Orientierung an Institutionalformen und der Orientierung an Lernmilieus dahingehend, daß sich das jeweilige Verhältnis der beiden Strömungen in der „Variante der Weiterbildungsinstitution“ ausdrückt, welche das Funktionssystem zum jeweiligen Zeitpunkt darstellt.

Das vorgestellte Modell bietet insgesamt die Möglichkeit, die jeweilige Form der Institutionalisierung als Balance der Operationskreise zu verstehen und so die Komplexität von Veränderungen zu beschreiben.

Wichtig ist dabei die Funktion und das Wesen der Schnittstellen zwischen den Operationskreisen zu verstehen. Schäffter spricht in diesem Zusammenhang, im Rückgriff auf die Luhmannsche Systemtheorie, von struktureller Kopplung. Ausgangspunkt ist die Annahme, daß jeder der drei Operationskreise seiner eigenen Logik folgt (ordnungspolitische Entwicklung im Operationskreis I; betriebliche Handlungsverrichtung im Operationskreis II und lebensweltlicher Pragmatismus im Operationskreis III), unabhängig von den jeweils anderen. Die Emergenz des Funktionssystems entsteht nicht auf der Grundlage von Einheit der Subsysteme, sondern in Folge der Spannungslagen und struktureller Differenz zwischen ihnen. Es findet keine Lenkung durch eine „höhere Instanz“ statt. Die Kopplung entsteht nur aus dem Umstand, daß die einzelnen Operationskreise ohne einen institutionellen Gesamtzusammenhang ihre Sinnhaftigkeit verlieren und als Teilkontext nicht in der Lage sind, funktionale Produktivität zu entwickeln. Sie sind aufeinander angewiesen.

Mit dem beschriebenen institutionswissenschaftlichen Ansatz kann der Tatsache Rechnung getragen werden, daß es sich bei der Volkshochschule um eine hochkomplexe Institution handelt. Die Komplexität ist als Folge der Anforderungen eines komplexen Gesellschaftssystems und seiner weiteren Subsysteme zu sehen, die auf das System Volkshochschule wirken.

²⁹ ebenda S.167.

2.3. Modell zur Beschreibung der externen Komplexität

Will man die Entwicklung der Volkshochschule in ihrer gesamten Breite verstehen, ist es notwendig, ihre Umwelt, deren Veränderung und die daraus entstandenen Forderungen an das Funktionssystem Volkshochschule zu analysieren. Bei der Beschreibung der Umwelt muß dabei, wie bereits bei der Beschreibung der internen Komplexität, systemtheoretisch vorgegangen werden. Hier stellt Luhmann den ausgereiftesten allgemeinen Ansatz einer Systemtheorie³⁰ der Gesellschaft und ihrer Subsysteme zur Verfügung. Dieser luhmannsche Ansatz ist jedoch im weiteren durch die spezifische Sichtweise der systemtheoretischen Ansätze der Erwachsenenbildung zu ergänzen, da nur so die Besonderheit des Funktionssystems Volkshochschule als Teil des Systems „Erwachsenenbildung“ erfolgreich beschrieben werden kann.

2.3.1. Allgemeines Modell zur Beschreibung gesellschaftlicher Systeme und Subsysteme

Nach Luhmann entstehen Systeme durch die Ablösung eines Teiles von dem, was als Umwelt übrig bleibt. So entstehen im System Freiheitsräume, d.h. Räume, auf welche die Umwelt keinen Zugriff mehr hat. Das System hat die Möglichkeit, diese „systeminterne Unbestimmtheit“³¹ durch systeminterne Strukturbildung zu reduzieren. Warum solche Differenzierungen entstehen ist, nach Luhmann, schwer zu erklären.

„Entscheidend ist, daß irgendwann die Rekursivität der autopoetischen Reproduktion sich selbst zu fassen beginnt und eine Schließung erreicht, von der ab für Politik nur noch Politik, für Kunst nur noch Kunst, für Erziehung nur noch Anlagen und Lernbereitschaft, für die Wirklichkeit nur noch Kapital und Ertrag zählen und die entsprechenden gesellschaftsinternen Umwelten -und dazu gehört dann auch die Schichtung- nur noch als irritierendes Rauschen, als Störung oder Gelegenheit wahrgenommen werden.“³²

³⁰ vgl. hauptsächlich Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M., 1999. Band 1 und 2.

³¹ Luhmann a.a.O. S.67.

³² Luhmann a.a.O. S.708.

Das Verhältnis der Subsysteme zu ihrer Umwelt bzw. dem sie umschließenden System ist dabei ein besonderes. Es ist nicht mehr mit einem traditionellen Verständnis von Teil und Ganzem zu verstehen.

„Vielmehr rekonstruiert jedes Teilsystem das umfassende System, dem es angehört und das es mit vollzieht, durch eine eigene (teilsystemspezifische) Differenz von System und Umwelt. Durch Systemdifferenzierung multipliziert sich gewissermaßen das System in sich selbst und durch immer neue Unterscheidungen von System und Umwelten im System“.³³

Dies hat zur Folge, daß jede Veränderung eines Teilsystems sowohl auf die anderen Subsysteme als auch auf das Gesamtsystem wirkt: was passiert, passiert immer mehrfach – je nach Systemreferenz.

„So mag eine rasche Verringerung des Bedarfs an Arbeitskräften in der Wirtschaft aus konjunkturellen oder aus Konkurrenzgründen einen Rationalitäts- und Rentabilitätswachstum bedeuten, zugleich aber im politischen System, in den betroffenen Familien, im Erziehungssystem der Schulen und Hochschulen oder auch als ein neues Forschungsthema der Wissenschaft („Zukunft der Arbeit“) auf Grund einer Veränderung in der Umwelt dieser Systeme ganz andere Kausalreihen auslösen.“³⁴

Eine weitere wichtige Voraussetzung für das Verständnis der Operationen der Subsysteme ist das Wissen um die Tatsache, daß funktionale Differenzierung bedeutet, daß das Gesamtsystem dem Teilsystem die Verantwortung für die jeweilige Funktion überträgt, dieses somit also die Gesellschaft auf ihrem Fachgebiet repräsentiert. Dabei muß das Teilsystem die Bedeutung „seiner“ Sache deutlich überbetonen und „auf eine gesamtgesellschaftliche Verbindlichkeit der Selbstbewertung“³⁵ verzichten. Die Rückführung des Anliegens der Teildisziplin findet dann im gesamtgesellschaftlichen Vollzug statt. Dies bedeutet, daß das Teilsystem damit rechnen muß, daß seine Entwürfe und Visionen nicht vollständig von seinem Übersystem geteilt werden. Dabei variiert das Maß, in dem die funktionalen Subsysteme ihre Vorstellungen und Prioritäten durchsetzen können, in Abhängigkeit vom Zustand des jeweiligen Gesamtsystems und dem der anderen Subsysteme. Im Falle der Inkongruenz der Vorstellungen des Spezialsystems mit denen seines „Auftraggebers“ sind dann verschiedene Entwicklungen möglich. Entweder sorgen Einflüsse

³³ Luhmann a.a.O. S.598.

³⁴ Luhmann a.a.O. S.599.

³⁵ a.a.O. S.748.

der Systemumwelt für eine Anpassung der Entwicklungen im Subsystem oder, was eher selten geschieht, das Teilsystem ist in der Lage, das es umgebende Gesellschaftssystem zu verändern. Daneben ist jedoch auch eine Situation möglich, in der weder das Subsystem noch das umschließende System bereit oder in der Lage ist sich zu verändern. In diesem Falle entsteht für die gesellschaftliche Teildisziplin eine existenzbedrohende Situation, da das Gesamtsystem gezwungen ist, einen Teilbereich neu zu generieren, der die gesellschaftliche Anforderung besser, d.h. systemkonform, abbildet. Dieser Verlauf wird in der Organisationslehre als Alterung von Organisationen beschrieben, ein Prozeß, dem häufig das Sterben der Struktur folgt.

Durch die Vergabe einzelner gesellschaftlicher Aufgabenbereiche an ein Speziaisystem und die Übertragung des Alleinvertretungsanspruchs an die Disziplin erreicht das Gesamtsystem ein effizientes Maß an Redundanzenvermeidung. Diese bedeutet für das Gesamtsystem eine deutliche Verringerung der Komplexität durch Arbeitsteilung. Hierdurch entsteht ein fragiles Gleichgewicht zwischen den ausgelagerten Systemen, in dem kleinste Veränderungen der Leistungsbereitschaft oder der Leistungsfähigkeit eines Systems zu überproportional großen Irritationen im Gesamtsystem bzw. den Subsystemen führen können.

„Wenn für nur 10% des akademisch ausgebildeten Nachwuchses in der Wirtschaft keine niveauentsprechenden Berufschancen gegeben sind, deprimiert das eine ganze Generation, lenkt die Ausbildungsströme, verändert die Personalzuteilungen und die Finanzmittel, und dies in jeweils anderen Systemen, das heißt: ohne gesicherte Proportionalität im Verhältnis zur Auslöseursache!“³⁶

Neben der Möglichkeit der Redundanzvermeidung hat die funktionale Differenzierung der Gesellschaft weitere Vorteile. Einer davon ist der erzielbare Komplexitätsgewinn, der durch Expansion nach innen die Variationsbreite der durchführbaren Variationen des Systems erhöht. So kann ein demokratisches Politiksystem sehr viel mehr Themen politisieren, als dies an einem Fürstenhof möglich war, und ein Bildungssystem ist in der Lage, eine größere Zahl von Bildungseinflüssen zu prozessieren, als es Rousseau für seinen Zögling Emile konnte.

Neben dieser Veränderung der Sachdimension verändert sich im Zuge der funktionalen Differenzierung auch die Zeitdimension. Die Dinge beschleunigen sich und Veränderungen können schneller durchgeführt, aber auch rückgängig gemacht werden. Der Zukunftshorizont

³⁶ Luhmann a.a.O. S.762.

rückt dadurch näher an die Gegenwart heran, und die Toleranz für Differenzen zwischen Vergangenheit und Gegenwart werden gesteigert. Das Vergangene erscheint nur mehr als Baustein, der fast nach Belieben im Zusammenspiel mit anderen verwendet werden kann. Das System erhöht somit seine Reaktionsschnelligkeit unter Verzicht auf Historisierung seiner Tätigkeit. All dies führt dazu, daß das System eine hohe Kompatibilität mit der Unordnung in seiner Umwelt erlangt.

Falsch wäre es jedoch, basierend auf der hier gegebenen Beschreibung, das System Gesellschaft als eine Anzahl von Funktionssystemen zu beschreiben, die ohne gegenseitige Bindung ausschließlich der Reproduktion ihrer eigenen Autopoiesis folgen. Die Ausdifferenzierung operativ geschlossener Funktionssysteme führt notwendigerweise dazu, daß die entsprechenden gesellschaftlichen Umweltbeziehungen einrichtet werden. Diese strukturelle Kopplung, als „Intensivierung bestimmter Bahnen der Irritation bei hoher Indifferenz gegenüber der Umwelt“³⁷, ermöglicht die Ausbildung langfristiger Tendenzen eines „structural drifts“³⁸, die trotz des Fehlens von direkten Durchgriffsmöglichkeiten der Systemumwelt auf die Strukturentwicklung des Systems durch die Art und Häufigkeit der Irritationen, mit denen sich ein System auseinandersetzen muß, und den Indifferenzen, welche es sich leisten kann, eine Verbindung von System und Umwelt ermöglichen.

Das Subsystem Erwachsenenbildung ist, wie alle Systeme des Gesellschaftssystems, nicht nur mit einem anderen System strukturell gekoppelt, sondern mit einer Vielzahl. Wichtig ist dabei, daß „keiner dieser Außenbeziehungen die Führung überlassen werden darf“³⁹, sondern die Ausdifferenzierung als Auswahl von Anlehnungssystemen verstanden werden muß. Denkbar ist, daß es in bestimmten Situationen zur Dominanz des Einflusses eines bestimmten Systems auf das System Volkshochschule kommen kann. Doch sind diese Zustände als „Engpaßprobleme“⁴⁰ zu sehen, die immer nur von kurzer Dauer sind.

Wie gesehen ist das Medium der strukturellen Kopplung die Irritation. Die Irritation ist dabei „ein Systemzustand, der zur Fortsetzung der autopoetischen Operationen des Systems anregt, dabei aber, als bloße Irritation, zunächst offen läßt, ob dazu Strukturen geändert werden müssen oder nicht; ob also über weitere Irritationen Lernprozesse eingeleitet werden oder ob

³⁷ Luhmann a.a.O. S.779.

³⁸ Luhmann a.a.O. S.780.

³⁹ ebenda

⁴⁰ ebenda

das System sich darauf verläßt, daß die Irritationen mit der Zeit von selbst verschwinden werden, weil sie nur ein einmaliges Ereignis waren.“⁴¹

Die Möglichkeit der Wahl zwischen diesen beiden Optionen garantiert dabei die Autopoiesis des Systems und stellt gleichzeitig seine Evolutionsfähigkeit sicher. Das Maß an Irritierbarkeit eines Systems und dessen Fähigkeit, sich gegebenenfalls strukturell an solche Irritation anzupassen, entscheiden über das Maß der Lernfähigkeit einer Organisation.

2.3.2. Systemtheoretische Besonderheiten des Funktionssystems Volkshochschule

Wie bereits angedeutet, handelt es sich bei der vorgestellten Systemtheorie Luhmanns um einen allgemeinen Entwurf, der ein mächtiges Werkzeug für das Verständnis des Verhältnisses zwischen gesellschaftlichen Subsystemen und deren gesamtgesellschaftlicher Umwelt ermöglicht. Wichtig ist es jedoch, diesen allgemeinen Ansatz stärker auf die Perspektive der Erwachsenenbildung zu zentrieren, um dem Gegenstand Volkshochschule gerecht zu werden. Hierzu gibt besonders Schöffter in seinen Überlegungen bezüglich der besonderen Situation von Weiterbildungseinrichtungen in öffentlicher Verantwortung wertvolle Anregungen.⁴²

Im weiteren ist auch auf die systemtheoretischen Besonderheiten des Verhältnisses zwischen der Volkshochschule als Funktionssystem und dem Politiksystem als Teil der Umwelt der Volkshochschule einzugehen. Als Ausgangspunkt hierfür dienen die von Harney und Körzel⁴³ angestellten Überlegungen bezüglich dieser Thematik.

Schöffter nennt dabei aus systemtheoretischer Sicht drei besondere Merkmale der Interaktion des Systems mit seiner Systemumwelt, die eine Weiterbildungseinrichtung als Non-Profit-Organisation⁴⁴ kennzeichnen:

⁴¹ Luhmann a.a.O. S.790.

⁴² Schöffter, O.: Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisationen?. In: EB, 1/95, S.3 – 8.

⁴³ Harney/Körzel: Weiterbildung als System. In: Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Soest, 1996, S.50 – 60.

⁴⁴ Hierbei ist zu bemerken, daß die Volkshochschule als Funktionssystem lediglich teilweise dieser Definition einer Non-Profit-Organisation entspricht. Die Begründung dafür ergibt sich aus der weiteren Darstellung.

- Nicht-Markt-Situation,
- Sachzieldominanz,
- Binnenorientierung.

Die *Nicht-Markt-Situation* der Volkshochschule ist dadurch beschrieben, daß diese auf „objektivierende Außeninstanzen“⁴⁵, wie sie z.B. der Markt für Wirtschaftsunternehmen darstellt, verzichten muß.

„Gerade aufgrund seiner anonymen, inhaltlich neutralen Härte bietet der Markt der Unternehmensführung einen verlässlichen Leistungsmaßstab und damit eine externe Orientierung in bezug auf interne Komplexität und Unbestimmbarkeiten.“⁴⁶

Dies bedeutet, daß für solche Non-Profit-Weiterbildungseinrichtungen der Regelungsmechanismus des Marktes und die damit verbundene Steuerung durch Marktmechanismen teilweise durch eine politische Steuerung ersetzt werden muß.

„Bildungsmöglichkeiten, die von der Öffentlichkeit und von der freien Zugänglichkeit des Diskurses leben, haben aufgrund fehlender Nutzungsbeschränkungen auch keinen Markt und somit auch keinen nach ökonomischer Rationalität kalkulierbaren Preis. Ihr Steuerungsmedium liegt vielmehr in der politischen Dimension und deren spezifischen Regelungsmechanismen.“⁴⁷

Die Einschätzung, daß sich Non-Profit-Organisationen in der Regel in Nicht-Markt-Situationen befinden, beschreibt dabei in Bezug auf die Volkshochschule nur einen Teil des Funktionssystems. Zutreffend ist die Aussage für die Bereiche, in denen das Angebot einer Weiterbildungseinrichtung in öffentlicher Trägerschaft auf den Bereich der allgemeinen Bildung⁴⁸ reduziert werden kann, da die Voraussetzung für das Funktionieren eines Marktes im Angebot von Gütern und Dienstleistungen besteht, „an welchen der Käufer ein alleiniges

⁴⁵ ebenda

⁴⁶Schäffter, O.: Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung. Antrittsvorlesung am 17.6.1993. Veröffentlicht im Internet, S.23.

⁴⁷ Schäffter, O.: Erwachsenenbildung als... a.a.O. S.7.

⁴⁸ Allgemeine Bildung bedeutet nicht ausschließlich politische Bildung, auch wenn dieser Bereich der Bildung einer politischen Steuerungslogik unterliegt. Allgemeine Bildung umfaßt, nach Schäffter, grundsätzlich alle allgemeinbildenden Angebote wie Eltern- und Familienbildung, kulturelle Bildung usw., die es dem Individuum ermöglichen, sein Leben verantwortungsbewußt zu leben und sein soziales Umfeld wie auch die Gesellschaft aktiv mit zu gestalten.

Nutzungsrecht erwerben kann.⁴⁹, was im Bereich der bedarfsorientierten Weiterbildung gerade nicht geschieht, da hier das Ziel ganz im Gegenteil darin besteht, die Exklusivität von Bildung zu überwinden, um das jeweilige Bildungsgut einem möglichst großem Teil der Bevölkerung zu vermitteln. Somit kann also in Bezug auf die allgemeine Bildung von einer Nicht-Markt-Situation gesprochen werden. Festzustellen ist jedoch, daß die Volkshochschule neben beschriebenen Aufgaben der allgemeinen Bildung immer auch Veranstaltungen angeboten hat, in denen eine exklusiv-individualisierte Bildung angeboten wurde und für die aus diesem Grund sehr wohl eine Markt-Situation entstanden war.

Sachzieldominanz bedeutet, daß für das Funktionssystem Volkshochschule nicht die Erreichung eines Formalzieles wie z.B. Erwirtschaftung eines Gewinnes die Zielsetzung ist, sondern daß die Ziele in der Regel Sachziele, wie die Befriedigung des inhaltlichen Lernbedarfes eines Adressatenbereiches, sind. Die sich daraus ergebende Besonderheit ist, daß die Ziele der Volkshochschule ausdeutbar und bestimmungsbedürftig sind, da sie sich lediglich „auf einen zunächst nur vage bekannten Lernbedarf möglicher Adressatenbereiche und auf relativ offene Lernbedürfnisse der auszuwählenden Zielgruppen“⁵⁰ beziehen können. Dies bedeutet systemtheoretisch, daß die Einflüsse der gesellschaftlichen Umwelt auf das Funktionssystem Volkshochschule in der Regel diffus und wenig klar strukturiert sind. Häufig wird es sogar der Fall sein, daß die Volkshochschule aus Entwicklungen, welche zunächst keinerlei direkte Wirkung auf sie als System haben, proaktiv reagieren muß, indem sie bereits an Lösungen arbeitet, bevor sich ein gesellschaftliches Subsystem mit seinem Bedarf an sie wendet. Die Möglichkeit der Mißinterpretation ist somit in praktisch allem, was das Funktionssystem Volkshochschule unternimmt, als Möglichkeit enthalten.

Neben der Sachzieldominanz und der Nicht-Markt-Situation nennt Schäffter die *Binnenorientierung* als weiteres Merkmal von Weiterbildungseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft. Die Besonderheit der Binnenorientierung liegt dabei in der Art, wie das System Irritation seiner Umwelt aufnimmt und verarbeitet.

„Marktorientierte Organisationen reagieren extrovertiert und besonders sensibel auf Umweltveränderungen, die kalkulatorisch relevant sind, während es geradezu zum

⁴⁹ Ebenda

⁵⁰ Schäffter a.a.O. S.5.

Aufgabenverständnis von Dienstleistungsorganisationen gehört, auf wechselhafte Entwicklungen mit beharrlicher Gegensteuerung zu antworten.“⁵¹

Dies bedeutet für die Volkshochschule, die sowohl marktorientiert als auch bedarfsorientiert handelt, daß sie in bestimmten Aufgabenbereichen eher dazu neigt, Veränderungen gegenüber konservativ zu reagieren, sie sich in anderen Bereichen jedoch durch hohe Irritierbarkeit und Flexibilität auszeichnet. Dieser Umstand erhält angesichts der Tatsache besondere Relevanz, daß gerade die Integration der beiden Bereiche, also der markt- wie auch der bedarfsorientierten Weiterbildung, die Kernaufgabe des Funktionssystems Volkshochschule darstellt und diese Aufgabe durch die Tatsache, daß beide Bereiche systemtheoretisch vollkommen unterschiedliche Verhaltensweisen gegenüber den Irritationen ihrer Umwelt aufweisen, deutlich erschwert wird.

Als Ergebnisse der beschriebenen Modellbildung lassen sich zusammenfassen:

1. Die Volkshochschule wird als Institution verstanden, die eine lose Kopplung dreier Operationskreise darstellt.
2. Die Volkshochschule, als Subsystem der Erwachsenenbildung, stellt ein Spezialsystem zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe innerhalb der Erwachsenenbildung dar.
3. Die Volkshochschule unterliegt der ständigen Irritation durch andere Subsysteme der Gesellschaft.
4. Die Reaktionsmöglichkeiten der Volkshochschule auf Irritation sind dabei die strukturelle Anpassung bzw. die Nicht-Beachtung.
5. Irritationen können zu Strukturen innerhalb der Volkshochschule führen, die selten von längerer Dauer sind und als „Engpaßprobleme“⁵² verstanden werden können.
6. Die Volkshochschule unterliegt in den Bereichen der allgemeinen Bildung, d.h. all den Veranstaltungen, die den Lerner in die Lage versetzen, sein Leben verantwortungsbewußt zu gestalten und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, einer Sachzieldomianz. In diesen Bereichen ist die Möglichkeit der Irritationen durch andere gesellschaftliche Subsysteme als das Politiksystem nur eingeschränkt vorhanden.
7. In Bereichen einer exklusiv-individualisierenden Bildung befindet sich die Volkshochschule in einer Marktsituation mit der Folge, daß sie dort sensibel und anpassungsfähig auf Reaktionen des Marktes zu reagieren hat.

⁵¹ Schäffter a.a.O. S.20.

⁵² Luhmann a.a.O. S.780.

8. Die betriebsförmige Einrichtung Volkshochschule kann im gleichen Maße den dienstleistungsbestimmten Einrichtungstyp, der dadurch charakterisiert ist, daß er seine Aufgabenbeschreibung aus der Auseinandersetzung mit Entwicklungen und Entscheidungsprozessen im ordnungspolitischen Operationskreis generiert, als auch den entwicklungsbestimmten Einrichtungstyp, der seine Aufgabenstellung aus den Strukturierungsprozessen im basalen und lebensweltlichen Operationskreis I bezieht, verkörpern.

Basierend auf diesem Verständnis der Volkshochschule als Funktionssystem und dem systemtheoretischen Verständnis des Verhältnisses von Subsystemen zu ihrer Systemumwelt, welches weiterhin durch einige systemtheoretische Besonderheiten von Weiterbildungseinrichtungen erweitert wurde, ist es jetzt möglich, die im Abschnitt 1 aufgestellte Grundthese dieser Untersuchung zu präzisieren:

Das Funktionssystem Volkshochschule kann logisch in drei Operationskreise unterteilt werden. Aufgabe des Funktionssystems ist es dabei, zwischen den Anforderungen funktional abgrenzbarer, situationsunabhängiger Sinnkontexte und alltagsweltlich gebundener Wissenstrukturen so zu vermitteln, daß eine sinnvolle Institutionalisierung der Bedarfe ermöglicht wird. Dadurch entspricht die Volkshochschule sowohl dem dienstleistungsbestimmten (Orientierung am Operationskreis I) als auch dem entwicklungsbestimmten (Orientierung am Operationskreis III) Einrichtungstyp mit der Folge, daß die Volkshochschule ein gemischtes Leistungsprofil, im Sinne von aufgabenbereichsweiser Marktorientierung bzw. aufgabenbereichsweiser Bedarfsorientierung, aufweist. Erfolgreich ist die Arbeit einer solchen Institution immer dann, wenn es gelingt, das Verhältnis zwischen Bedarfsorientierung und Marktorientierung, mit ihren je spezifischen Verhaltensweisen bezüglich Irritationen der Umwelt, auf dem Hintergrund der Bildungsziele und der Teilnehmerinteressen auszuloten und in ein geschlossenes Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule zu überführen. Die erfolgreiche Bewältigung eben dieser Aufgabe kann als Begründung für eine langfristig erfolgreiche Arbeit einer Weiterbildungsinstitution wie der Volkshochschule gewertet werden.

Ergänzend zu dieser Darstellung der systemtheoretischen Besonderheiten der Volkshochschule als Funktionssystem ist im weiteren auch eine Beschreibung des besonderen Verhältnisses der Volkshochschule zum politischen System erforderlich. Dies vor allem deshalb, da das Politiksystem denjenigen Teil der Umwelt darstellt, der am stärksten auf eine Einrichtung, die sich meist in öffentlicher Trägerschaft befindet, einwirkt. Dabei verweisen Harney/Körzel darauf, daß sich insgesamt drei Modi der Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen durch das Politiksystem beschreiben lassen. Unterscheiden läßt sich zunächst zwischen einer angebotsseitigen (Systemreferenz) und einer nachfrageseitigen (Personenreferenz) Steuerung. Harney/Körzel schreiben dazu:

„Man greift entweder (...) wie bei der Budgetierung der Volkshochschule in die Systeme ein, die Weiterbildung anbieten, oder man setzt beim Weiterbildungsabnehmer an und stellt ihm rechtliche, zeitliche wie auch materielle Ressourcen für eine eigenen Auswahl von Angeboten bereit.“⁵³

Dabei stellt die auf die Personen referenzierende Möglichkeit der Steuerung einen eher mittelbaren Eingriff in die Entwicklung der Erwachsenenbildung dar, indem das politische System seinen Einfluß lediglich über die Ausstattung des Nachfragers mit Ressourcen steuert.⁵⁴ Dieses Verhalten ist dabei eng an die Bedingung des Vorhandenseins einer Marktsituation gebunden, da der Nachfrager nur dann in der Lage ist, durch seinen Mitteleinsatz zu steuern, wenn er eine Wahloption zwischen unterschiedlichen Anbietern auf einem Weiterbildungsmarkt hat. Eine reine Steuerung über den Mechanismus der Nichtteilnahme am Angebot eines monopolistischen Anbieters erscheint aus Sicht des politischen Systems als unbefriedigend.

Als dritten Modus der Steuerung beschreiben Dräger/Günther/Thunemeyer die Entwicklung von Support-Strukturen „für die Artikulation und Kristallisation und für die Durchführung von Bildungsinteressen und Bildungsentscheidungen der Bevölkerung.“⁵⁵

⁵³ Harney/Körzel: a.a.O. S.50f.

⁵⁴ nach Friebel, H.: Zur Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Institutionalisierung der Weiterbildung. In: Meier/Rabe-Kleburg: Weiterbildung, Lebenslauf, Sozialer Wandel. Neuwied, 1993, S. 156 – 166.

⁵⁵ Dräger/Günther/Thunemeyer: Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung. Soest, 1996, S. 7 – 42.

Hierbei handelt es sich in einem gewissen Sinne um einen Modus in einer Mittelstellung zwischen den beiden bisher beschriebenen. Zwar greift der Staat gezielt auf Anbieter von Plattformen zu und beeinflusst diese damit unmittelbar, jedoch nur um das Individuum beim Einsatz der ihm zur Verfügung gestellten Ressourcen die Unterstützung zukommen zu lassen, die jener benötigt, um eine sinnvolle Wahl zu treffen.

Im weiteren wird sich zeigen, daß besonders die Wahl des Modus zur Steuerung der Erwachsenenbildung, die das Politiksystem in der jeweiligen Lage getroffen hat, eine wichtige Irritation der Umwelt darstellt mit besonderer Wirkung auf die Entwicklung des Operationskreises I und somit auf das gesamte Funktionssystem Volkshochschule. Dabei wird sich zeigen, daß die Steuerung der Erwachsenenbildung durch das Politiksystem immer auch eine Folge der jeweiligen Verfaßtheit der Gesamtgesellschaft in Bezug auf deren Stufe der Individualisierung der Bevölkerung darstellt.

2.4. Beschreibung des hypothesengeleiteten analytisch-normativen

Verfahrens

Für das methodische Vorgehen im Rahmen dieser Untersuchung lassen sich folgende Schlüsse aus dem bisher Gesagten ziehen. Das Funktionssystem Volkshochschule stellt ein locker verkoppeltes soziales System dar. Als Bestandteile lassen sich drei empirisch bestimmbare Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis identifizieren. Methodisch hat dieser Gewinn als Realitätsnähe zur Folge, daß ein erheblicher „Verlust an Transparenz und Bestimmbarkeit“⁵⁶ einsetzt. Dieser drückt sich in dem Umstand aus, daß, was aus funktionaler Sicht bisher als Orientierungsdaten im Sinne „objektiver Fakten“⁵⁷ gelten konnte, jetzt in zunehmendem Maße ausdeutungsfähig und –bedürftig erscheint.

„So läßt sich z.B. am Anmeldesystem einer Weiterbildungseinrichtung zeigen, daß es trotz vordergründiger Faktizität letztlich sehr unterschiedlichen Deutungen unterliegt, je nach dem ob man es aus der Interessenlage und Problemsicht des Trägerverbandes, der Einrichtungsleitung, der Abrechnungsstelle, der Raumorganisation, einzelner pädagogischer Aufgaben- und Fachbereiche oder aus der Sicht verschiedener Adressatenbereiche und Teilnehmergruppen beurteilt.“⁵⁸

Für das methodische Vorgehen bedeutet dies, daß es nicht ausreichen wird, die geschichtliche Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule zu beschreiben und gegen die Einflüsse der Systemumwelt abzugleichen, sondern daß darüber hinaus eine Interpretation dieser Entwicklungen stattfinden muß. Dabei ist im Sinne einer hypothesengeleiteten Methodik zu hinterfragen, ob es sich beim Auslöser der Entwicklung um eine Reaktion auf Umwelteinflüsse handelt, oder ob sich Veränderung aus dem System selbst heraus erklärt. Diese Interpretation wird dabei durch den Umstand erschwert, daß die Einflüsse der gesellschaftlichen Umwelt der Volkshochschule, bedingt durch die partielle Sachzieldominanz des Funktionssystems und der sich daraus ergebenden Diffusität der gesellschaftlichen Anforderungen, häufig nicht eindeutig einer Reaktion des Funktionssystems Volkshochschule zugeordnet werden können.

⁵⁶ Schäffter, O.: Perspektiven... a.a.O. S.13.

⁵⁷ ebenda

⁵⁸ ebenda

Trotzdem kann festgestellt werden, daß bestimmte erwartbare Zusammenhänge zwischen den Einflüssen der jeweiligen gesellschaftlichen Subsystemen der Systemumwelt des Funktionssystems Volkshochschule und eben der Volkshochschule bestehen. Dabei ist insgesamt zu erwarten, daß ein dominanter Einfluß des Politiksystems zu einer Verschiebung der Institutionalisierung der Volkshochschule hin zu einem eher dienstleistungsbestimmten Einrichtungstyp führt. Der Grund dafür liegt in der Besonderheit dieses Einrichtungstyps, dessen Zielbildungsprozeß über die Antizipation von Bildungsbedarfen und die nachfolgende Ausstattung einer Erwachsenenbildungseinrichtung mit Ressourcen funktioniert. Dabei wird diese Aufgabe der Feststellung gesellschaftlicher Bildungsbedarfe in modernen Gesellschaften in der Regel durch das Politiksystem übernommen, welches vor allem über die Möglichkeit verfügt, die Erfüllung des von ihm erkannten Bedarfes mit Ressourcen, finanziellen und anderen, auszustatten. Die Folgen einer solchen Schwerpunktverlagerung sollten dann in der Regel daraus bestehen, daß sich die Angebote der Volkshochschule deutlich stärker dem bedarfsorientierten Bereich zuwenden, also denjenigen Veranstaltungen, die sich an gesamtgesellschaftlichen Bedarfslagen im Sinne der Produktion eines Kollektivgutes Bildung orientieren.

Im Gegensatz dazu ist erwartbar, daß eine Dominanz der Einflüsse aus der Lebenswelt der Individuen zu einer Verschiebung des Charakters der Weiterbildungseinrichtung hin zum eher entwicklungsbestimmten Einrichtungstyp führt. Im Gegensatz zur relativ eindeutigen Zuordnung des Politiksystems als „Partnersystem“ des Operationskreises I stellt sich die Situation in Bezug auf den Operationskreis III komplexer dar. Hier sind grundsätzlich alle gesellschaftlichen Subsysteme in der Lage, Lernmilieus zu verändern bzw. neue Aneignungsstrukturen zu generieren bzw. vorhandene zu verändern, in dem Maße wie sie in der Lage sind, die Lebenswelten der Individuen zu beeinflussen. Trotz oder vielleicht sogar wegen dieser theoretischen Unendlichkeit der Einflüsse sollen im Rahmen dieser Untersuchungen bestimmte Subsysteme besondere Beachtung finden. Besonders relevant erscheint dabei das Bildungssystem als Übersystem des Funktionssystems Volkshochschule, allein aufgrund der Tatsache, daß es als gesamtverantwortliches System für alle Fragen der Lernmilieus und Aneignungsstrukturen erwartbar häufig Anstöße für bemerkenswerte Entwicklungen geben wird. Von ebenfalls großer Bedeutung ist das ökonomische System, welches durch seinen Einfluß auf die berufliche Erwachsenenbildung ein mit dem Funktionssystem Volkshochschule eng verknüpftes Subsystem darstellt. Als drittes besonders

zu beachtendes Teilsystem der Systemumwelt gilt die Gesamtgesellschaft, die wie Luhmann feststellt, sich als Teilsystem paradoxerweise immer auch selbst enthält. Hier zeigen sich in der Regel Einflüsse, die im Gegensatz zum Bildungssystem mit seinen elaborierten Theorieentwürfen und dem ökonomischen System mit seiner Steuerung über Kennzahlen und Bilanzen weniger eindeutig zuordenbare Auswirkungen auf die Entwicklung der Volkshochschule haben. Die Ausdrucksformen allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklungen sind beispielsweise Passungsprobleme zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und einzelnen gesellschaftlichen Subsystemen, aber auch die Entstehung neuer gesellschaftlicher Subsysteme, welche als Anzeichen für eine Verschiebung innerhalb der Gesamtgesellschaft angesehen werden können. Als viertes und letztes gesellschaftliches Subsystem, welches erwartbarerweise einen bemerkenswerten Einfluß auf die Entwicklung der lebensweltlichen Aneignungsstrukturen und Lernmilieus hat, wird im Rahmen dieser Untersuchung das Wissenschaftssystem angesehen, dessen Ergebnisse häufig den Anstoß für die Institutionalisierung von Bildung liefern.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß eine Zuordnung der Operationskreise I und III des Funktionssystems Volkshochschule als Schnittstelle zu einzelnen gesellschaftlichen Subsystemen der Systemumwelt der Volkshochschule möglich ist. Deshalb läßt sich also beschreiben, wie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsysteme der Systemumwelt der Volkshochschule auf diese wirken. Somit ist es weiterhin möglich darzustellen, welche Veränderungen des Funktionssystems Volkshochschule in Bezug auf seine Verortung zwischen den Kontinuumspolen der dienstleistungsbestimmten bzw. der entwicklungsbestimmten Einrichtung, auf welche Form der Dominanz der Einflüsse bestimmter gesellschaftlicher Subsysteme folgen müsste, nämlich eine Betonung der dienstleistungsbestimmten Merkmale bei einer Dominanz des Einflusses des politischen Systems bzw. eine Verschiebung bestimmter Merkmale hin zum entwicklungsbestimmten Typus bei einer stärkeren Orientierung an den Einflüssen der Gesamtgesellschaft, des ökonomischen Systems bzw. des Wissenschaftssystems.

Mit dem bisher Gesagten kann die These der hier vorliegenden Arbeit insofern untersucht werden, als ein Raster geschaffen ist, anhand dessen aus einer Beschreibung gesellschaftlicher Entwicklung eine theoretisch „erwartbare“ Reaktion der Volkshochschule im Sinne der These dieser Arbeit gefolgert werden kann.

Als letzter Baustein des hypothesengeleiteten analytisch-normativen Verfahrens fehlt jetzt noch eine Operationalisierung der allgemeinen Merkmale der beiden beschriebenen Einrichtungstypen einer Weiterbildungseinrichtung mit besonderem Bezug zum Funktionssystem Volkshochschule. Dabei lassen sich für unterschiedliche Merkmale einer Einrichtung der Erwachsenenbildung Ausprägungen beschreiben, die eine stärkere Orientierung am einen oder anderen Typus von Institution belegen können:

a. Methodische Kennzeichen der unterschiedlichen Einrichtungstypen

Als Ausdruck einer Verschiebung des Einrichtungscharakters hin zu einer entwicklungsbestimmten Ausrichtung kann die stärkere Betonung von Veranstaltungsformen der marktorientierten Bildung gelten. Diese zeichnen sich dadurch aus, daß sie produktmäßig konzipiert werden und „in Form von Gütern und Dienstleistungen auf einem hierdurch entstehenden Bildungsmarkt unter Konkurrenzbedingungen gegen kalkulierte Preise verkauft werden, in denen eine Gewinnmarge enthalten ist.“⁵⁹ Als Beispiele solcher Produkte einer Weiterbildungsinstitution nennt Schäffter dabei Einzelunterricht, Fernunterricht, programmierte Unterweisung, standardisierte Lernbausteine, verwendungssituationsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen oder exklusive Lernverfahren.

Im Gegensatz dazu stehen all diejenigen Veranstaltungen, welche darauf abzielen, einen möglichst unbeschränkten Kreis an Zuhörern zu erreichen. Als Beispiel hierfür können Veranstaltungen wie der klassische Vortrag, die Podiumsdiskussion oder die offene Arbeitsgemeinschaft stehen, welche in der Regel Ausdruck dafür sind, daß die Weiterbildungseinrichtung das Ziel verfolgt, unabhängig von markt-strategischen Zielsetzungen mit hoher Irritierbarkeit gegenüber der Umwelt einen nicht lebensweltlich-situativen Bildungsauftrag zu verwirklichen.

b. Inhaltliche Kennzeichen der unterschiedlichen Einrichtungstypen

Als weiterer Indikator einer Betonung einer der beschriebenen Denkrichtungen kann auch eine inhaltliche Schwerpunktsetzung angesehen werden. So kann auch die volkshochschultypische Unterscheidung zwischen der „eigentlichen Aufgabe“ der Volkshochschule und denjenigen Veranstaltungen, welche aufgrund besonderer situativer Anforderungen, eher widerwillig übernommen wurden, ebenfalls als Gradmesser der jeweiligen Orientierung der

⁵⁹ Schäffter, O.: Perspektiven ... a.a.O. S.21.

Volkshochschule herangezogen werden. Dabei deutet eine starke Orientierung an einer „eigentlichen Aufgabe“ in der Regel darauf hin, daß sich die jeweilige Variante der Volkshochschule „stärker nach innen gerichtet, an einem eher abstrakten, politisch gesteuerten⁶⁰ Auftrag orientiert. Begriffe einer solchen Ausrichtung sind dabei Termini wie Lebenshilfe, Orientierung, Hilfe zur Selbsthilfe etc..

Im Gegensatz dazu stehen alle diejenigen Inhalte, die der eigentlichen Aufgabe der Volkshochschule nicht zugehörig sind. Zu nennen sind hier Themenbereiche wie die berufsfördernde und berufsbildende Erwachsenenbildung, die Sprachenbildung, der gesamte Bereich der Erwachsenenbildung im IT-Bereich und ähnliche Veranstaltungen. Als besonderer Hinweis kann dabei immer die Diskussion um die Zertifizierung von Weiterbildungsveranstaltungen gelten, da besonders die Bestätigung der Exklusivität einer Bildungsmaßnahme den Prinzipien der allgemeinen Bildung widerspricht.

c. Rechtsformen und Finanzierungsmodi der unterschiedlichen Einrichtungstypen

Grundsätzlich lassen sich im Bereich der Volkshochschule drei Hauptrechtsformen der Volkshochschule unterscheiden. Als klassische Formen können dabei die Rechtsform des eingetragenen Vereins und die Rechtsform der Volkshochschule in kommunaler Trägerschaft benannt werden. Hierbei ergibt sich bereits aus der Beschreibung der Unterschiede dieser Formen ein Hinweis darauf, welcher Weiterbildungseinrichtungstyp meist welche Rechtsform präferiert. Die kommunale Volkshochschule zeichnet sich dabei in der Regel durch eine Anbindung an die kommunale Verwaltung und somit an das politische System aus. Zwar ist zu betonen, daß diese Verbindung selten zu einer extremen Beeinflussung der Volkshochschularbeit durch das politische System führte, doch zeigt sich besonders an den Argumenten der Gegner dieser Rechtsform, daß die Volkshochschule in kommunaler Trägerschaft sich meist stärker am Operationskreis I orientiert, als es bei den anderen Formen der Trägerschaft und rechtlichen Einbindung der Fall ist. So man diesen Sachverhalt als Nachteil bezeichnen wollte, läge der Vorteil dieser Regelung in einer gesicherten Finanzierung kommunaler Volkshochschulen, die, zum Preis der dienstleistungsorientiert-typischen Verstetigung, meist über eine relativ sichere Finanzsituation verfügen, zumindest im höheren Maße als nicht-kommunale Volkshochschulen.

⁶⁰ Politisch gesteuert ist dabei nicht gleichzusetzen mit einer Steuerung durch das Politiksystem.

Für die beiden anderen typischen Rechtsformen der Volkshochschule, die des eingetragenen Vereins und seit einigen Jahren auch die Gesellschaft mit beschränkter Haftung, stellt sich die Situation anders dar. Hier wird die relative Unabhängigkeit vom Politiksystem mit einer stärkeren Orientierung an den Anforderungen des Operationskreises III erkaufte. Dies bedeutet, daß Volkshochschulen, welche sich nicht in kommunaler Trägerschaft befinden, sich stärker an den Erfordernissen des Marktes orientieren müssen. Dies gilt dabei für die Volkshochschule als GmbH in stärkerem Maße als für Volkshochschulen als eingetragene Vereine. Die Unsicherheit der Finanzsituation, welche sich aus der Orientierung an den agilen Weiterbildungsmärkten ergibt, führt häufig dazu, daß Merkmale wie Stetigkeit und der Grad an Elaboration des Angebotes, also die Merkmale der dienstleistungsorientierten Weiterbildungseinrichtung, relativ weniger ausgeprägt auftreten, als dies bei kommunalen Volkshochschulen der Fall ist.

Zusammenfassend läßt sich also feststellen, daß es möglich ist, eine Reihe von Merkmalen der jeweiligen Weiterbildungseinrichtungstypen zu beschreiben. Die Untersuchung dieser Merkmale der Volkshochschule und deren Bewertung soll dabei helfen, den jeweiligen Aggregatzustand des Operationskreises II zu beschreiben. Die so getroffene Einordnung der jeweils aktuellen Variante des Operationskreises II des Funktionssystems Volkshochschule muß dann, sollte sich die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte These als richtig erweisen, aus den Entwicklungen der Systemumwelt der Volkshochschule erklären lassen. Dabei ist jedoch anzumerken, daß sich die eindeutige Zuordnung von Merkmalen zu Einrichtungstypen und somit in gewissem Sinne auch zu einzelnen gesellschaftlichen Subsystemen in der Realität kaum so stringent wird durchhalten lassen. Dies bedeutet, daß es durchaus zu erwarten ist, daß die Stakeholder aus dem Operationskreis III Bedarfe an politischer Bildung anmelden, genauso wie es wahrscheinlich erscheint, daß das politische System, als Haupttreiber des Operationskreises I, aus politischer Sicht eine stärkere Institutionalisierung von beruflicher Bildung fordert.

2.5. Beschreibung des methodischen Aufbaus

Entsprechend der gemachten methodischen Vorgaben sind folgende Fragen bezüglich der geschichtlichen Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg zu klären:

- I. Wie lassen sich die Entstehungsbedingungen des Funktionssystems Volkshochschule systemtheoretisch beschreiben?
- II. Welche Einflüsse der relevanten Subsysteme der Systemumwelt der Volkshochschule lassen sich im geschichtlichen Verlauf erkennen?
- III. Welche Reaktionen zeigte das Funktionssystem Volkshochschule in Bezug auf die beschriebenen Irritationen?
- IV. Wie wurden die teilweise komplementären Einflüsse und die phasenweise widersprüchlichen Reaktionen der Stakeholder der Operationskreise I und III im Funktionssystem Volkshochschule integriert?

Um die gestellten Fragen hinreichend beantworten zu können, bedarf es zunächst einer Darstellung der historischen Entstehung des Funktionssystems Volkshochschule. Zu betrachten sind die Umstände, unter denen die Bedarfe für eine solche Institution entstanden sind und wie sich diese institutionalisierten. Zu klären ist hierbei, ob die Entstehung der Volkshochschule eher Aktivitäten der Stakeholder des Operationskreises I bzw. denen des Operationskreises III zuzurechnen ist, oder ob die Volkshochschule bereits in ihren Anfängen ein gemischtes Leistungsprofil aufwies. Mit diesem Vorgehen soll die Ausgangsbasis der geplanten Untersuchung geschaffen werden.

Danach sollen die für das Funktionssystem Volkshochschule relevanten Umwelteinflüsse beschrieben werden. Ziel ist hierbei eine Darstellung der Entwicklungen innerhalb anderer gesellschaftlicher Subsysteme. Als besonders relevant für den Operationskreis I wird dabei, wie bereits beschrieben, das Politiksystem gesehen. Die zu untersuchenden Partnersysteme des Operationskreises III sind das Bildungssystem, das ökonomische System, das Wissenschaftssystem und die Gesamtgesellschaft als Subsystem.

Ausgehend von dieser Beschreibung der relevanten Umwelt und der dortigen Entwicklung im Zeitverlauf soll dann dargestellt werden, wie das Funktionssystem Volkshochschule auf die jeweiligen Irritationen seiner Umwelt reagierte. Zu untersuchen ist hierbei, wie die Irritationen

der jeweils relevanten Umwelt von den Stakeholdern des jeweils betroffenen Operationskreises aufgenommen wurden und welche Reaktionen diese Irritation dort auslösen.

Abschließend ist dann zu klären, wie die intermediäre Struktur des Operationskreis II die unterschiedlichen Einflüsse der beiden angrenzenden Einflußsphären zu einer Einrichtungspolitik, einer Programmplanung, einer Aufgabenbereichsdidaktik und einer Veranstaltungsorganisation vereinigt. Dieser letzte Schritt ist dabei ein logisch zweigeteilter. Dies deshalb, weil sich der Operationskreis II als intermediäre Struktur für das Funktionssystem Volkshochschule auf zwei logischen Niveaus beschreiben läßt. Diese Besonderheit ergibt sich dabei aus der starken Differenzierung der Volkshochschule, welche bereits früh in ihrer Entwicklung Spezialsysteme ausgebildet hat, die zur Unterstützung der betriebsförmigen Einrichtungen vor Ort Teile des Aufgabenbereiches des Operationskreises II quasi zentralisiert haben. Diese internen Dienstleister unterstützen die Volkshochschulen in Fragen der Programmplanung, der Aufgabenbereichsdidaktik und der Veranstaltungsorganisation und strukturieren somit den Operationskreis auf verbandlich-konzeptioneller Ebene mit. Somit ist es möglich, die Arbeit der Weiterbildungseinrichtung auf einem überregionalen und exemplarischen verbandlich-konzeptionellen Niveau zu beschreiben. Dies bedeutet, daß dargestellt werden soll, welche Konzepte der Integration für die betriebsförmigen Weiterbildungseinrichtungen durch verbandliche Strukturen, in der Regel im Rahmen der Volkshochschulverbände und dabei hauptsächlich des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und seiner Organe, entwickelt wurden. Diese Überlegungen drücken sich meist in Empfehlungen bezüglich Programmplanung, Aufgabenbereichsdidaktik, Einrichtungspolitik und Veranstaltungsorganisation aus, die auf der Verbandsebene für die tatsächliche Bildungsarbeit vor Ort gemacht wurden.

In der zweiten Phase der Darstellung des Operationsbereiches II soll dann an einem Beispiel aufgezeigt werden, wie die Integration der Einflüsse der Systemumwelten einer Volkshochschule tatsächlich prozessiert werden. Untersucht werden soll hierbei nicht nur, wie sich die reale Integration der teilweise komplementären Irritationen der Umwelt vollzieht, sondern auch inwieweit die durch die Verbände ausgesprochenen Empfehlungen tatsächlich handlungsleitend waren, d.h. inwieweit die für eine exemplarische Volkshochschule entwickelten Konzepte den Anforderungen der Weiterbildungsorganisation vor Ort entsprachen. Durch diesen „prove of concept“ wird es dann auch möglich, Aussagen darüber

zu treffen, ob das Bild, welches die Verbandsebene von den Vorgängen auf der Durchführungsebene hat, ein realistisches ist.

Das Gesamtergebnis dieser zweigeteilten Betrachtung der Vorgänge im Operationskreis II ist jedoch die Beschreibung der Integration der komplementären Anforderungen und der durch das gemischte Leistungsprofil der Volkshochschule bedingten heterogenen Systemumwelt, zu einem tragfähigen Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule.

3. Aufbau der Arbeit

Um die formulierten Ziele der Arbeit erreichen zu können bedarf es eines dreigeteilten Aufbaus der eigentlichen Arbeit.

Im Hauptteil soll dabei die Entwicklung der als relevant beschriebenen gesellschaftlichen Subsysteme dargestellt werden, um direkt anschließend die Reaktionen der Operationskreise I und III des Funktionssystems Volkshochschule aufzeigen zu können. Die Reaktionen des Operationskreises I können dabei hauptsächlich anhand der Veränderungen der verbandlichen Volkshochschulstrukturen und ihrer Anpassung an politische, finanzielle und strukturelle Anforderungen der politischen Steuerungslogik beschrieben werden. Dies deshalb, weil die Themen der politischen Steuerungslogik, wie die Frage der Klärung der Funktionsbestimmung von Weiterbildung, des Aufbaus von Institutionalformen der Erwachsenenbildung und ihrer Trägerformen bzw. der einrichtungübergreifenden Strukturen, qua definition⁶¹ Themen des Operationskreises I sind und in der Regel dort auch aufgenommen und bearbeitet werden.

Daneben ist es ebenfalls möglich, einen Großteil der Reaktionen des Operationskreises III im Rahmen der Darstellung der verbandlich-konzeptionellen Entwicklung des Funktionssystems aufzuzeigen, da gerade verbandliche Einrichtungen wie die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (später Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) die Aufgabe haben, relevante Entwicklungen in diesem Teil der Systemumwelt für das Funktionssystem Volkshochschule zu erkennen, als Clearingstelle zu bearbeiten und in Konzepte umzusetzen. Somit können zumindest die Reaktionen des verbandsseitigen Anteils des Operationskreises II auf diejenigen Irritationen dargestellt werden, welche die Integration der Operationskreise I und III auf dem abstrakten Verbandsniveau hervorbringen.

Im direkten Anschluß an die Darstellung der jeweiligen Entwicklung auf der Verbandsebene wird dann die geschichtliche Entwicklung des Verständnisses von Aufgabe und Stellung einer Volkshochschule⁶² als Fallbeispiel beschrieben. Ziel dieser Darstellung ist in erster Linie, die tatsächliche Integration der Anforderungen der Operationskreise I und III in die Arbeit einer betriebsförmigen Volkshochschule mit dem zu vergleichen, was der verbandlich-

⁶¹ Vgl Schaffter a.a.O. S.169.

⁶² als Repräsentant des tatsächlichen Operationskreises II

konzeptionelle Überbau des Funktionssystems Volkshochschule als Handlungsweise empfohlen hat. Im Rahmen dieser Darstellung kann dann auch die Verarbeitung all jener Irritationen des Operationskreises III dargestellt werden, die nicht im Rahmen der verbandlich-konzeptionellen Strukturen abgefangen wurden bzw. abgefangen werden konnten. In der Regel wird es sich hierbei um solche Ausdifferenzierungen von Lernmilieus und Aneignungsstrukturen handeln, die regional bedingt sind und in Folge dessen keine Reaktionen auf Verbandsebene hervorrufen konnten. Durch dieses Vorgehen wird es möglich, das Bild davon abzurunden, welche Möglichkeiten vorhanden sind, die diffizile Aufgabe der Integration der komplementären Anforderungen des ordnungspolitischen Handlungsrahmens und der Aneignungsstrukturen und der Lernmilieus zu bewältigen. Daneben lassen sich durch dieses Vorgehen auch Schlüsse darauf ziehen, wie realistisch das Bild der verbandlich-konzeptionellen Strukturen davon ist, was an Bildungswirklichkeit in den einzelnen Volkshochschulen täglich passiert.

Als Beispielvolkshochschule dient dabei aus verschiedenen Gründen die Abendakademie/Volkshochschule Mannheim. Einer dieser Gründe ist, daß die Mannheimer Volkshochschule bereits 1999 auf ihr einhundertjähriges Bestehen zurückblicken konnte, sie also eine der ältesten Volkshochschulen Deutschlands ist. Dies hat den Vorteil, daß an der Volkshochschule Mannheim als einer der ältesten Volkshochschulen Deutschlands praktisch die gesamte Entwicklung des Funktionssystems Volkshochschule nachvollzogen werden kann. Weiterhin verkörpert die Abendakademie/Volkshochschule Mannheim als großstädtische Abendvolkshochschule den Typus von Volkshochschule, der am ehesten als volkshochschultypisch bezeichnet werden kann, da diese Volkshochschulen in vielerlei Hinsicht das Rückgrat des Funktionssystems Volkshochschule bilden.

Trotz dieser beschriebenen Merkmale, welche die Volkshochschulorganisation Mannheims als gutes Beispiel für eine betriebsförmige Einrichtung erscheinen lassen, ist es jedoch wichtig zu betonen, daß die Ergebnisse dieses Abschnittes keinen Anspruch auf Vollständigkeit und vollständige Übertragbarkeit werden stellen können.

Quasi zur Einleitung wird den beiden oben beschriebenen Teilen die Darstellung der Entstehung der Volkshochschule insgesamt vorangestellt. Dies um eine Ausgangsbasis für die Beschreibung der Entwicklung des Verständnisses von Aufgabe und Stellung der Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg zu schaffen. In dieser Einleitung wird jedoch

zunächst nur ein Beschreibung der allgemeinen Entstehungsumstände der Volkshochschule gegeben. Die Darstellung der Entstehung der Volkshochschule Mannheims wird in den zweiten Teil der Arbeit integriert.

Den Abschluß der Arbeit bildet ein Teil, innerhalb dessen die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefaßt werden. Hierbei soll abschließend der Versuch unternommen werden, aus der Beschreibung der geschichtlichen Entwicklung der integrativen Arbeit des Operationskreises II Aussagen darüber zu treffen, welche Mechanismen diese Arbeit kennzeichnen, um so eine erste Antwort auf die Frage nach dem, was eine Weiterbildungseinrichtung aufgabengerecht arbeiten läßt, zu finden. In einem ersten Schritt sollen dabei die Ergebnisse des ersten Teils der Untersuchung zusammengefaßt werden, um sie in einem zweiten Schritt mit denen des zweiten Teils zu vergleichen. Im Rahmen dieser Aufgabenstellung wird es dann auch möglich werden, Aussagen darüber zu treffen, wie realistisch das Bild, welches die verbandlich-konzeptionelle Struktur von der Bildungswirklichkeit vor Ort hat, tatsächlich ist.

Vorgeschichte

1. Pädagogische und philosophische Voraussetzungen

Voraussetzung für den Übergang von der abendländischen Geschichte zur Neuzeit und somit auch bedeutend für die Bildungsgeschichte der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts war das Entstehen des Bildungsbürgertums, dem es nach langem Kampf gelungen war, sich ein Sozialprestige unabhängig von Geburt oder Herkunft durch Leistung und vor allem Bildung zu schaffen. In diesem bürgerlichen Umfeld war eine neue Gesellschafts- und Bildungsphilosophie entstanden, die durch veränderte Werte, Normen und Leitbilder das vorherrschende Menschenbild neu bestimmten. Der Mensch war nicht mehr von eher metaphysischen Faktoren abhängig, er übernahm selbst die Verantwortung für das Sein und Werden. Die Voraussetzung für die Selbstbestimmung des Menschen war seine Bildung, die ihm die Möglichkeit gab, durch eigene Bildsamkeit und Tüchtigkeit seinen sozialen Status zu verändern. Bildung erhielt den Status eines natürlichen Rechts, das jedem Individuum zu gewähren war. Diese Überzeugung fand ihren Ausdruck unter anderem in Klassikern der Literatur wie Lessings „Erziehung des Menschengeschlechts“, Herders „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, Schillers „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ sowie Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“.

Eine neue Epoche hatte begonnen, welche die Entwicklung der gesamten Gesellschaft, besonders jedoch die des Bildungsbegriffs dieser Gesellschaft, bis in die heutige Zeit beeinflussen sollte, die Aufklärung. Kant faßte das Programm der Aufklärung in seiner Antwort auf die Preisfrage „Was ist Aufklärung?“ wie folgt zusammen:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, Dich Deines Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“⁶³

Die Wurzeln der Aufklärung liegen dabei im Empirismus Bacons und Lockes, in der rationalistischen Weltbetrachtung, der mathematisch-mechanischen Naturwissenschaft,

⁶³Kant zitiert nach Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar, 1982, S.22.

der Annahme der Gesetzmäßigkeit der Naturvorgänge, wie sie Kopernikus und Kepler beschrieben haben, und vor allem im Rationalismus, dessen Begründer Descartes war.⁶⁴

Der Rationalismus (lat. ratio = Denken, Vernunft) stellt den Begriff der Vernunft ins Zentrum des aufklärerischen Weltbilds in dem er versucht die Welt durch die Vernunft zu erkennen und nach den Einsichten, die sich aus der vernünftigen Betrachtung der Welt ergaben, zu leben. Die Aufklärer lehnten den Glauben an das lediglich tradierte Wissen ab und vertrauten statt dessen auf die Macht der Vernunft, welche der menschlichen Natur eigen ist. Sie glaubten an Einheit und Identität der Vernunft, daß die Vernunft für alle denkenden Subjekte, für alle Nationen, Rassen, Epochen und Kulturen dieselbe ist, das „ganze obere Erkenntnisvermögen“⁶⁵. Genauso wie man glaubte, daß das Weltgeschehen in der Natur und in der Geschichte nach Vernunftsregeln abläuft, war man davon überzeugt, daß nur das rationale Denken wahre Erkenntnisse erbringe und nur so wahre Wissenschaft betrieben werden könne. Auf diesen wahren Erkenntnissen sollte dann die Vernunftreligion basieren und eine natürliche Ethik entstehen.

Die immensen Erfolge in den Naturwissenschaften führten zu der Überzeugung, daß die Geschichte der Menschheit durch ständige Fortschritte gekennzeichnet war. Dieser bedingungslose Fortschrittsglaube führte in der Folge zu einer optimistischen Hinwendung zum Diesseitigen. Diese utilitaristische Wendung hin zum eigenen Leben, der Natur, der Welt und der Kultur beinhaltete die Orientierung am Konkreten, an der Schönheit, dem Reichtum und der Pracht des Irdischen.

Kants Aufruf: „Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ war auch Anzeichen für die aufklärerische Betonung der Eigeninitiative in allen gesellschaftlichen Bereichen. Der Untertan sollte vom Staatsbürger abgelöst werden, die Eigeninitiative staatliche Lenkung ersetzen. Durch die Vernunft wollten die Aufklärer die Befreiung von sozialen Nöten erreichen und damit eine Verbesserung der menschlichen Verhältnisse ermöglichen. Aus diesem Vertrauen in den Wert der geistigen und sittlichen Kräfte der menschlichen Natur und deren Beeinflußbarkeit durch intellektuelle Förderung des Menschen hin zu einer Vervollkommnung des menschlichen Lebens ergab sich eine Betonung der Notwendigkeit von Erziehung und Unterricht.

⁶⁴Russ, W.: Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., 1973, S.57 f..

⁶⁵Kant zitiert nach Russ a.a.O. S.58.

„Daß die Menschen meistens sich falsche definitiones rerum et ideas machen, dafür kann der menschliche Verstand oder das lumen naturale nicht, sondern ihr böser Wille, mit welchem sie mutwillig aus Liebe zu denen praejudicis, die der Ursprung alles Irrtums seien, ihres Verstandes verdunkeln, und die Falschen ideas pro genuinis achten, ja wohl vorsätzlich derselben häufen ...“⁶⁶

Mit seiner Feststellung „Cogito ergo sum“ schuf Descartes die philosophischen Grundlagen der Aufklärung, wobei weniger die so geschaffene Gewissheit der Existenz bemerkenswert war, als die Folge für das Selbstbewußtsein des Menschen. Das elementar Neue war die Definition der Existenz als geistiger Leistung mit der Folge der Loslösung von der passiven Schicksalsergebenheit des Mittelalters hin zu einem aktiven geschichtlichen Fortgang der Menschheit aus der Finsternis hinein in das aufklärerische Licht. Die Wirkung dieses Gedanken besonders auch auf die Pädagogik, war immens. Die Erziehung des Menschen lag jetzt in der Hand des Menschen und konnte so zum Gegenstand eigener Reflektion gemacht werden. Es entstand eine selbständige pädagogische Literatur, eine Wissenschaft von der Erziehung und erste Versuche einer systematischen Heranbildung von Lehrern und Erziehern zu ihrem Beruf. Im Zuge dieser Entwicklung kam es auch zur zunehmenden Orientierung der Erziehung am wirklichen Leben. „Erziehung führt in das wirkliche Leben, und das wirkliche Leben erfordert ausdrücklich Erziehung.“⁶⁷ Erziehungsziel war nach Francke⁶⁸ die „christliche Klugheit“, womit die volle Bewährung im gesellschaftlich-beruflichen Leben gemeint war. Über die Richtigkeit der Orientierung der Erziehung am wirklichen Leben waren sich die Pädagogen der Aufklärung einig. Was dieses wirkliche Leben jedoch genau sei, darüber herrschten unterschiedliche Ansichten. Sicher war jedoch, daß eine umfassende Erziehung nicht nur aus der Schulung des Intellekts bestehen konnte, sondern immer auch Leibes- und Handfertigungsübungen und moralische, emotionale und ästhetische Verhaltensorientierungen beinhalten muß.

⁶⁶Thomasius, C.: Einleitung in die Vernunftlehre. Zitiert nach Wolf, H.H.: Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung in geschichtlicher Entwicklung. München, 1949, S.31.

⁶⁷Blankerz, H. a.a.O. S.28.

⁶⁸Francke zitiert nach Blankerz a.a.O. S.28 f..

Aus dem Glauben an den aktiven Fortgang der Menschheit in der Geschichte leitete sich der starke Bildungsoptimismus der Aufklärer ab, der dazu führte, daß eine große Zahl an volkstümlichen Büchern und Zeitschriften erschien, mit dem Ziel, Wissenschaft durch eine allgemein verständliche Darstellung in das Volk zu tragen. Kriterium für die Auswahl der dem Volk darzustellenden Inhalte war die Nützlichkeit des Wissens für den Einzelnen. Die Welt und das Leben wurden vom Standpunkt der Nützlichkeit und der Zweckmäßigkeit aus betrachtet, wobei diese Ausprägung eines bürgerlich-liberalen Bildungsverständnisses hauptsächlich in Deutschland entstand. In der englischen und in der französischen Pädagogik bestimmten andere Ziele die Diskussion um die Erziehung.

Als Begründer der deutschen Aufklärungspädagogik kann ohne Zweifel Leibniz gelten, der bereits in seiner Jugendschrift „Nova methodus discendae docendaeque iurisrudentiae“ Reformvorschläge für das gesamte Bildungssystem machte. In Abweichung vom religiösen Bildungsideal, wie von der Vorstellung des „galant homme“, propagierte Leibniz ein auf wissenschaftlicher Basis beruhendes Bildungsmodell, „ein modernes universalistisches Bildungsideal“⁶⁹. Neu war vor allem die Unterteilung des Bildungsprozesses in verschiedene Perioden, gestaffelt nach Lebensalter, womit dem comeniusschen Gedanken Rechnung getragen wurde, daß sich die Erziehung an der altersbedingten Lebens- und Erfahrungswelt des Zöglings zu orientieren habe. Diese Überlegungen hatten einen weitreichenden Einfluß auf die weitere Entwicklung des Bildungswesens Deutschlands, seine Anstöße wurden aufgenommen und in reale Bildungspläne umgesetzt.

Die führende Richtung bei der Umsetzung der aufklärerischen Ideen in Deutschland war dabei der sogenannte Philanthropismus, dessen Hauptvertreter Johann Bernhard Basedow war, der 1774 in Dessau das sogenannte Philanthropin, eine nach seinen Vorstellungen aufgebaute pädagogische Musteranstalt, gründete. Im Vordergrund des Philanthropismus standen dabei keine kultur- und gesellschaftsphilosophischen Gesichtspunkte, wie z.B. bei Rousseau, sondern die Aufklärung der Menschheit im Sinne einer verstandesmäßigen Moral mit dem Ziel der Ordnung des Lebens nach dem Prinzip der Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit (Utilitarismus) und der Glückseligkeit (Eudämonismus). Wunsch war es, „einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung

⁶⁹Moog, W. a.a.O. S.6.

veranstaltet werden kann.“⁷⁰ Dem folgend lag der Schwerpunkt bei der Auswahl der Inhalte auf der Vermittlung „realistischer Kenntnisse“⁷¹ im Sinne dieses Nützlichkeitsanspruches. Diese Auffassung von Erziehung verdeutlichte die soziale und staatsbürgerliche Bedeutung der Bildung und ihrer Einrichtungen, welche dazu führte, daß das Schulwesen vom Staat gefördert und unterstützt wurde. Fortsetzung fanden diese Überlegungen in der sog. Nationalerziehung, in deren Zusammenhang Heinrich Stephanie 1797 in seinem Grundriß der Staatserziehungs-Wissenschaft ein „System der öffentlichen Erziehung“⁷² entwarf. Demnach bedurfte auch der erwachsene Mensch nach Abschluß seiner schulischen Bildung der Erziehung.

„Einem jeden müssen hier Hilfsanstalten zu Gebote stehen, weil die bürgerliche Gesellschaft keinen höheren Zweck kennt, als einander mit vereinten Kräften in Verfolgung ihrer allgemeinen Bestimmung kräftig zu unterstützen.“⁷³

Stephanie forderte die Einrichtung von Stadt- und Dorfbibliotheken, in denen erwachsenen Bürgern die Möglichkeit geboten werden sollte, an die Schulbildung anschließend die Kenntnisse in bürgerlicher, menschlicher und beruflicher Bildung zu vergrößern. Im weiteren entwickelte die Idee der Nationalerziehung zunehmend ein nationalistisches Moment mit dem Ziel, durch Bildung das Nationalbewußtsein in der Bevölkerung zu stärken.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts die pädagogischen und philosophischen Grundlagen für eine Entwicklung des Bildungswesens im Allgemeinen und dabei der Volksbildung im Besonderen gelegt wurden. Ausgehend von enormen gesellschaftlichen Veränderungen im Zuge der bürgerlichen Revolution nahm die Bedeutung der Bildung als Mittel und Zweck der bürgerlichen Existenz ein zunehmend wichtigere Rolle innerhalb der Gesellschaft ein. Dabei erhöhte sich nicht nur der Stellenwert von Bildung und Erziehung allgemein, sondern auch deren Aufgabenbereich. Neben die Kindserziehung und die berufliche Ausbildung trat die Bildung und Erziehung von Erwachsenen über die rein berufliche Wissensvermittlung hinaus.

⁷⁰Basedow zitiert nach Moog a.a.O. S.87.

⁷¹Russ, W. a.a.O. S.70.

⁷²Wolgast, G.: Zeittafel der Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin, 1996, S.10.

⁷³zitiert nach Röhrig, P.: Erwachsenenbildung. S.343. In: Jeismann/Lundgreen (Hrsg.); Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Band 3. 1800 - 1870. München, 1987, S.333 - 361.

2. Die Entwicklung der Volksbildung von 1840 bis 1871

Wie gezeigt war zu Beginn des 18. Jahrhunderts ein gesellschaftlicher Bedarf an Erziehung und Bildung Erwachsener entstanden, für den drei Hauptgründe zu nennen sind:

- das Zerbrechen der ständischen Gesellschaftsstruktur und -ordnung, vor allem begründet in der Auflösung des Zunftwesens,
- die sich mit dem technischen Fortschritt rasant entwickelnde Industrialisierung und den damit verbundenen neuen Anforderungen und Arbeitsbedingungen,
- die Veränderung der sozialen Beziehungen weg von der bäuerlichen Großfamilie mit ihrem engen Zusammenhang zwischen Wohn- und Arbeitsplatz mit der gleichzeitigen Verschlechterung der Lebensbedingungen großer Bevölkerungsteile, was wiederum zum Entstehen eines neuen städtischen Proletariats beitrug.⁷⁴

Scheibe zählt daneben noch eine weitere Entwicklung als Bedingungsfaktor des gestiegenen Interesses an den Fragen der Bildung und dabei speziell der Volksbildung auf, den allgemeinen kulturellen Aufschwung und „nicht zuletzt in einem bis dahin in diesem Ausmaß unbekanntem Interesse und Engagement einer breiten Öffentlichkeit für Probleme der Erziehung und Schulreform“⁷⁵.

In diesem Klima der bürgerlichen Emanzipation und der gleichzeitigen Herausbildung eines urbanen Proletariats entstand eine breite Palette an Bildungseinrichtungen als Träger des gesellschaftlichen Bildungsbedarfes.

Dabei lassen sich zwei Grundrichtungen der Volksbildungseinrichtungen unterscheiden, die bürgerlich-liberalen Volksbildungsvereine auf der einen und die Arbeiter- und Handwerkerbildungsvereine auf der anderen Seite.

Bei den Arbeiter- und Handwerkerbildungsvereinen handelte es sich in erster Linie um politische Interessenvertretungen der Arbeiter und Handwerker, die sich aufgrund des damals restriktiven Vereinswesens offiziell die Aufgabe zuschrieben, die Bildung des Volkes zu fördern. Die Bildungsarbeit war in der Anfangszeit jedoch hauptsächlich darauf beschränkt, Mängel in der schulischen Ausbildung der Elementarfächer

⁷⁴ Wolgast a.a.O. S.17 f.

abzustellen bzw. berufliche Fortbildung zu betreiben. Dies änderte sich im Zusammenhang mit der Revolution von 1848, als zunehmend auch soziale und politische Fragen der Situation der Arbeiter und Handwerker aufgegriffen wurden. Die Vereine begannen aktiv an den politischen Auseinandersetzungen der Zeit teilzunehmen, was nach dem Scheitern der Revolution zur Folge hatte, daß bis 1854 in allen deutschen Staaten die Arbeiter- und Handwerkervereine verboten wurden.

Dieses Verbot wurde mit der zunehmenden Liberalisierung ab dem Ende der 50er Jahre des 19. Jahrhunderts gelockert, was zu einem erneuten Aufschwung dieses Zweiges der Volksbildung führte. Gleichzeitig verschärfte sich jedoch der Konflikt zwischen den Vereinen, die in der Hauptsache politische Ziele verfolgten, und denen, deren Schwerpunkt auf der Bildung von Arbeitern und Handwerkern lag. 1868 kam es dann zum Bruch. Der politische Flügel der Arbeiter- und Handwerkerbildungsbewegung trat in Eisenach der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei bei, die anderen Vereine suchten die Zusammenarbeit mit der bürgerlich-liberalen Bildungsbewegung.

Diese hatte ihre Anfänge ebenfalls in den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts, wobei ihre Zielsetzungen weniger politisch war als die der Arbeiter- und Handwerkerbildung. Nach englischem Vorbild in der Tradition des Vortragswesens sollten einem breiten Publikum im Rahmen von Vorträgen neueste wissenschaftliche Erkenntnisse und klassische Bildungsinhalte vermittelt werden, ergänzt durch weitere erwachsenenbildnerische Maßnahmen, wie z.B. die Einrichtungen von Volksbibliotheken. Ziel war es, alle Schichten der Bevölkerung und dabei vor allem die durch den Radikalismus des Sozialismus gefährdete Arbeiterschaft in die Gesellschaft zu integrieren. Die Motivation des Bürgertums war dabei ambivalent. Eine wichtige Rolle spielte zwar der Wohlfahrtsgedanke, jedoch schwang im Hintergrund immer auch die Angst des aufgeklärten Bürgertums vor einem gewalttätigen Aufstand des Proletariats mit. Es zeigte sich jedoch bald, daß der Versuch, die sozialen Probleme der Arbeiterschaft durch die Vermittlung klassischer Bildungsinhalte zu lösen, zum Scheitern verurteilt war. Spätestens mit dem Beitritt der Masse der Arbeiter- und Handwerkerbildungsvereine zur Sozialdemokratischen Arbeiterpartei wurde deutlich,

⁷⁵ Scheibe, W.: 1900 - 1918; Die Begründung der Volksbildungsbewegung. S.62. In: Pöggeler a.a.O. S.62 - 69.

daß eine Integration des Proletariats in das bürgerlich-liberale Gesellschaftssystem auf die bisherige Art und Weise kaum möglich war.

3. Die Entwicklung der Volksbildung von 1871 bis 1900

Die Volksbildung war in eine Sackgasse geraten, ein Neuanfang wurde notwendig. Dieser fand am 14. Juni 1871 mit der Gründung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung in Frankfurt a. M. statt. Dabei zeigte sich, daß sich das politische Umfeld der aufklärerisch-liberalen Volksbildung gewandelt hatte. Der Liberalismus war zu einer entscheidenden Stütze des Bismarckschen Reiches geworden, was bedeutete, daß sich die liberalen Kräfte zunehmend dem Konservatismus annäherten. Zwar blieb die Volksbildung in ihren Grundzügen weiterhin parteipolitisch neutral, doch war eine insgesamt deutlich antiklerikale und antisozialistische Grundtendenz vorherrschend.

Die Zielsetzung dieser neuen Volksbildungseinrichtungen war traditionell, sie bestand darin, „der städtischen und ländlichen Bevölkerung, welcher durch die staatlichen Volksschulen im Kindesalter nur die Elemente der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinden und Gesellschaft zu verstehen und zu bewältigen.“⁷⁶

Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung war dabei mehr als eine Bildungsinstitution, sie war gleichzeitig Dachverband der neuen bürgerlich-liberalen Volksbildung. Ihre Arbeit war in drei Bereiche unterteilt:

- die Verbreitung der Volksbildung durch Vorträge,
- die Förderung des Büchereiwesens,
- sowie die Volksbildung mittels Volksunterhaltung.

Der Schwerpunkt lag dabei eindeutig auf dem Bereich des Vortragswesens. Hier konnten einer großen Zahl von Zuhörern in konzentrierter Form Wissen und Kenntnisse vermittelt werden, wobei die Reflektion des Gehörten vor dem Hintergrund der eigenen Lebenswelt und -situation völlig ausgeklammert blieb.

Neben der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung entstanden weitere Bildungseinrichtungen, wie die 1879 gegründete Humboldt-Akademie, die Comenius-

⁷⁶ Dräger, H.: Pestalozzis Idee von der Einheit der Erziehung. Studien der Erwachsenenbildung 3. Frankfurt/Bern/Paris/New York, 1989, S.300.

Gesellschaft (1892) und dem 1899 aus dem Zusammenschluß einzelner Bildungsvereine hervorgegangene Rhein-Mainische Verband für Volksbildung. In diesem Zusammenhang ist weiterhin die Universitätsausdehnungsbewegung zu nennen, die nach englischem Vorbild ab 1893 in Wien und drei Jahre später auch im Deutschen Reich tätig wurde. Der Ansatz dieser Richtung der Volksbildung war es, durch Angehörige der Universitäten popularisierte wissenschaftliche Erkenntnisse in volkstümlichen Kursen der Bevölkerung zu präsentieren, um dieser den Anschluß an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu ermöglichen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Volksbildung in den letzten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts einen neuen Aufschwung nahm, wobei die Situation in erster Linie durch die Heterogenität der Anbieter wie auch der Nachfrager der Volksbildung gekennzeichnet war. In diesem Klima entstand auch eine weitere Form der Bildungsinstitution, die weitreichenden Einfluß auf die Weiterentwicklung der Bildung Erwachsener nehmen sollte, die Volkshochschule.

4. Die Entwicklung der Volksbildung von 1900 bis 1918

Die Volksbildung hatte sich in einer Vielfalt von Formen im Deutschen Reich etabliert. Sie war von der bürgerlich-liberalen Aufklärungsmentalität geprägt, „verbunden mit einer ungebrochenen Wissenschaftsgläubigkeit und der Erwartung an eine mehr oder weniger selbstverständliche Bildungswirksamkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse.“⁷⁷

In Folge dessen waren die Bildungsveranstaltungen orientiert an der Methode des Vortrages mit dem Ziel, gesicherte Erkenntnisse und klassische Bildungsinhalte einem breiten Publikum zu verabreichen. Doch bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts zeichnete sich ein grundlegender Wandel in der gesamten Pädagogik und somit auch im Bereich der Erwachsenenpädagogik ab. Beeinflusst durch die Reformpädagogik, die Jugend- und Frauenbewegung und eine allgemeine kulturelle Erneuerungsbewegung, mehrten sich auch in der Volksbildung die Stimmen, die eine neue Richtung suchten.

Die Entstehung und Entwicklung dieser Neuen Richtung war dabei eng mit der Person Robert von Erdberg-Krczenciewski verbunden. V. Erdberg war von 1896 an im Rahmen der Berliner „Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen“ zuständig für Volksbildungsangelegenheiten und wurde deshalb Herausgeber des „Volksbildungsarchivs“ einer Publikation, welche als das „neue kritische Organ der Volksbildung“⁷⁸ verstanden werden sollte und auch wurde. Durch die Dokumentation der Tätigkeiten der verschiedenen Volksbildungseinrichtungen schuf v. Erdberg zum ersten Mal ein Podium der wissenschaftlichen Diskussion über Fragen der Volksbildung. Die weitreichenden Verbindungen, welche sich durch eine solche Tätigkeit ergaben, nutzte er, um den Personenkreis, der die Sache der Neuen Richtung nach außen hin vertrat, zu vergrößern. Er fand Mitstreiter in A. Heinen, A. Lampa, H. Marr, R. Ulich, O. Wilhelm und vor allem in Theodor Bäuerle.

Die Forderungen der Neuen Richtung waren dabei weitreichend:

„Volkstümliches Kulturgut und Themen des täglichen Lebensbereichs sollten an die Stelle popularisierter natur- und geisteswissenschaftlicher Forschungsergebnisse

⁷⁷ Wolgast a.a.O. S.33.

⁷⁸Laak, F: Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb, 1984, S.26.

treten⁷⁹ und „der neuhumanistische, literarisch-ästhetische Bildungskanon durch ein neues volkstümliches Kulturgut und Themen aus dem alltäglichen Lebensbereich ersetzt werden.“⁸⁰

In Abgrenzung von den Idealen der geistlichen Bildungsarbeit der Kirchen und der akademischen Bildung der Universitäten sollte ein Konzept der Volksbildung entworfen werden, das die Volksbildung durch ein eigenes Bildungsverständnis und eine eigene Bildungstheorie als eigenständige Richtung innerhalb des Bildungssystems etablierte. Die geistigen Kräfte des Menschen sollten so angeregt werden, daß die harmonische Entfaltung der gesamten Persönlichkeit ermöglicht wird. Der Mensch sollte von seiner eigentlichen Existenz her erfasst werden, was bedeutete, daß alle diese Existenz bestimmenden Fragen behandelt werden mussten. Dabei durfte jedoch nicht die institutionelle Neutralität der Volksbildung mit ihrer Prämisse, keiner Ideologie oder Konfession in irgendeiner Form den Vorzug zu geben, aufzugeben, sondern die mannigfaltigen Standpunkte innerhalb des Volkes harmonisiert und deren Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Diese Zielsetzung machte eine neue Methode der Aufbereitung der Inhalte erforderlich. Dabei wurde die extensive Vermittlung von Inhalten, wie sie charakteristisch für die Alte Richtung war, zu Gunsten einer intensiven Arbeit verworfen. Durch die Abwendung von der Erarbeitung einer möglichst hohen Quantität des Lernstoffes wollte man die Qualität des Wissens erhöhen und so der Halbbildung vorbeugen.

Die der intensiven Bildungsarbeit angemessene Methode war die Arbeitsgemeinschaft, welche durch die grundsätzliche geistige Gleichberechtigung aller Gruppenmitglieder, einschließlich des Kursleiters, gekennzeichnet war und die nach Picht „den Kern des Volkshochschulgedankens“⁸¹ ausmachte. Der Begriff der Arbeitsgemeinschaft bekam durch die Verknüpfung mit dem Ziel der Volksbildung als Volk-Bildung eine sehr viel weitreichendere Bedeutung. Die Arbeitsgemeinschaft sollte beispielhaft für die Volkwerdung der Deutschen stehen, sozusagen eine „Volkwerdung im kleinsten

⁷⁹Laak a.a.O. S.12.

⁸⁰Siebert zitiert nach Knierim/Schneider: Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg. Stuttgart, 1978, S.75.

⁸¹Picht zitiert nach Henningsen, A.: Zur Theorie der Volksbildung. Berlin/Köln, 1959, S.73.

Rahmen⁸². Die Volkshochschule sollte durch die Anwendung der Arbeitsgemeinschaft zu einem Ort werden, an dem sich verschiedenste Menschen „um des Friedens und der Verständigung Willen“⁸³ treffen, um so „ein Volk von geistiger Einheit“⁸⁴ zu schaffen.⁸⁵ So war zu Beginn des neuen Jahrhunderts eine neue Richtung der Volksbildung entstanden, die sich jedoch zunächst schwer tat, sich in der Bildungsrealität der arrivierten Bildungsinstitutionen durchzusetzen. Dies sollte sich im weiteren Verlauf der Entwicklung jedoch ändern.

⁸²Die Arbeitsgemeinschaft. 2.Jg.. 1920/21 S.194.

⁸³ebenda.

⁸⁴V. Erdberg, R.: Das freie Volksbildungswesen im neuen Deutschland. In: ders.: Fünfzig Jahre Freies Volksbildungswesen. 1921, S.16.

⁸⁵Vgl. dazu besonders: Schepp, H.-H.: Volk-Bildung durch Volksbildung. Bemerkungen zu einer politisch-andragogischen These der Neuen Richtung in der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Aufforderung zur Erinnerung. Frankfurt a. M., 1986, S. 35-46.

5. Die Entwicklung der Volksbildung von 1918 bis 1933

Wie gezeigt hatte sich in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts eine neue Richtung in der Volksbildung herausgebildet, die es zunächst schwer hatte, sich gegen das traditionelle Volksbildungsverständnis der führenden Bildungsinstitutionen durchzusetzen. Den entscheidenden Impuls erhielt die Entwicklung dann durch ein Ereignis, welches außerhalb des pädagogischen Systems initiiert wurde und dessen Folgen nicht nur die Existenz des zweiten Deutschen Reiches beendete, sondern auch für eine komplette Neuorientierung der Gesellschaft und aller seiner Subsysteme sorgte, den Ersten Weltkrieg.

Die Nachkriegszeit war dabei durch materielle, aber auch geistige Not und eine weitverbreitete Orientierungslosigkeit innerhalb der Bevölkerung gekennzeichnet. Der Kaiser hatte abgedankt, die Siegermächte diktierten dem Reich Friedensbedingungen, die weit über dem bisherigen Maß an Reparationen lagen. Die Vertreter der neu geschaffenen Republik hatten schwer an den Lasten der Vergangenheit zu tragen. So gehörten auch ein Jahr nach Kriegsende Straßenkämpfe zwischen herumirrenden Freikorps und Vertretern der linken Arbeiterschaft zur Normalität der jungen Demokratie, und eine politische Lösung der Probleme war nicht in Sicht. In dieser Situation wurde ein neuer Bedarf an die Volksbildung herangetragen. Sie sollte als Mittel eingesetzt werden, die drängenden politischen und gesellschaftlichen Probleme der Zeit zu lösen. Dabei fanden die Ideen der Neuen Richtung mit ihrer lebensbezogenen, situativen und intensiven Arbeit und ihrer Betonung der Förderung der gesamten Persönlichkeit enorme Beachtung. Durch die Aufnahme der Volksbildung als staatlicher Aufgabe in die Weimarer Verfassung erhielt diese einen völlig neuen Status, wobei die Vertreter der Neuen Richtung in zunehmendem Maße Einfluß auf die Entwicklung nahmen. Dabei trat eine Volksbildungsinstitution in den Vordergrund, die, in ihrer Mehrzahl den Grundprinzipien der Neuen Richtung verpflichtet, bisher wenig in Erscheinung getreten war, die Volkshochschule. Diese sollte sich, wie bereits angedeutet, zum Hauptträger der Volksbildung der Weimarer Republik entwickeln.

Entstanden war die Volkshochschule aus zwei Grundrichtungen der Erwachsenenbildung. Auf der einen Seite waren da die Bildungsinstitutionen des

liberalen Bürgertums, welche sich Volkshochschulen nannten und deren Ziel es in erster Linie war, Kulturgüter zu vermitteln bzw. wissenschaftliche Erkenntnisse dem Volk zugänglich zu machen⁸⁶. Als Beispiel für diese Art von Einrichtungen kann die Abend-Fortbildungsschule der Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung in Straßburg gelten, die nach ihrer Errichtung im Jahre 1875, 1893 den Namen Volkshochschule erhielt. „Volkshochschule meinte hier eine Hochschule für das Volk im kritischen Gegensatz zum esoterischen Charakter der ausschließlich ihrer wissenschaftlichen Aufgabe dienenden traditionellen Universität⁸⁷.

Die Inhalte der Volksbildungsarbeit dieser Richtung orientierte sich an der Vorstellung von Allgemeinbildung, die sich im Bildungskanon der höheren staatlichen Schulen widerspiegelten. Genauso wie die Inhalte wurden die traditionellen schulischen und akademischen Unterrichtsformen übernommen, was bedeutete, daß der Vortrag die beherrschende Lehrform der Volksbildung wurde.

Die zweite Erscheinungsform der Volkshochschule wurde durch die ländlichen Internatsschulen in Schleswig-Holstein repräsentiert, die sich nach dänischem Vorbild Volkshochschulen nannten. Geprägt waren diese von den Ideen des dänischen Reformpädagogen Grundvig. Das Ziel dieser Volkshochschulen war es, die Landbevölkerung nach dem Verlassen der Schule in längerfristigen Internatskursen in „berufs-, staatsbürger- und lebenskundlichen Fragen“⁸⁸ zu unterrichten, um so auch den Nachholbedarf an Elementarkenntnissen und beruflichen Fähigkeiten zu befriedigen⁸⁹. Daneben sollte das Nationalgefühl und das Geschichtsbewußtsein gestärkt werden, um fremden Einflüssen besser widerstehen zu können. Hierin drückte sich Grundvigs Ablehnung des Rationalismus der Aufklärung und des Intellektualismus aus, den er als lebensfremd ansah und dem er eine neuromantische Wiederbelebung des dänischen Nationalgefühls und des nordischen Geschichtsbewußtseins entgegenstellte. Die erste Institution dieser Volksbildungsrichtung auf deutschem Boden war die 1905 in Tingleff gegründete Volkshochschule.

⁸⁶nach Dikau, J.: Geschichte der Volkshochschule. S.108. In: Pöggeler. a.a.O. S.107-132.

⁸⁷Scheibe a.a.O. S.64 f..

⁸⁸Scheibe a.a.O. S.110.

⁸⁹vgl. auch Henningsen, A.: Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein. Neumünster, 1962.

Aus den beschriebenen Formen der Volkshochschule entwickelte sich im weiteren eine deutsche Volkshochschule, wobei die Dualität der Ursprünge ihren Ausdruck in den zwei Organisationsformen der Volkshochschularbeit in Deutschland fand, der Heimvolkshochschule in enger Verwandtschaft zum dänischen Modell Grundvigts und der Abendvolkshochschule, die den Vorstellungen des liberalen Bürgertums des endenden 19. Jahrhunderts entsprach.

Erster wahrnehmbarer Beleg für die zunehmende Bedeutung der Volkshochschule war der Beschluß der Tagung des Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen 1917 in Frankfurt a. M., in dem man sich für den Ausbau und die Förderung der Volkshochschule als adäquater Form der Volksbildung ausgesprochen hatte. Dieser 1916 gegründete Ausschuß der deutschen Volksbildungsvereine stellte dabei einen weiteren Versuch dar, einen Dachverband für das Volksbildungswesen zu schaffen, was seinem Votum für die Volkshochschule ein besonderes Gewicht verlieh. In Folge der zunehmenden Bedeutung der Volkshochschule, die sich auch in der Einrichtung der Zentralstelle für Volkshochschulwesen im preussischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung ausdrückte, stieg die Zahl der Volkshochschulen nach dem Ersten Weltkrieg sprunghaft an. Waren es 1917 noch 18 Volkshochschulen, vergrößerte sich deren Zahl bis zum Jahr 1922 auf 853. Begründet war dieser explosive Anstieg vor allem auch in der Unterstützung, welche die Volkshochschule seitens staatlicher Stellen erhielt.

Wie beschrieben entsteht durch die Delegation von gesellschaftlichen Aufgaben an Subsysteme zunächst ein Vakuum, das den Angehörigen des neu entstandenen Systems zunächst gewisse Freiheitsgrade einräumt. Eines der ersten zu lösenden Probleme bestand dabei darin, einen Operationskreis I für das Funktionssystem Volksbildung zu schaffen. Gefunden werden mußte eine Form der verbandlichen Gliederung, welche die Aufgabe übernehmen konnte, eine alles überbrückende Volksbildung zu schaffen. Der bereits erwähnte Ausschuß der deutschen Volksbildungsvereinigungen war dabei die erste Form eines solchen Dachverbandes, dem es jedoch nicht auf Dauer gelang, die widersprüchlichen Richtungen der Volksbildung zu einen, was dazu führte, daß sich der Ausschuß im April 1923 auflöste.

In der Folge gab es verschiedene Versuche, die Volksbildner der Republik zu vereinen, wobei besonders der sog. Hohenrodter Bund eine Erwähnung verdient.

Der Hohenrodter Bund war das Ergebnis der gescheiterten Bemühungen⁹⁰ der Vertreter der verschiedenen Volksbildungsrichtungen und Verbände, eine Institution zu schaffen, welche die Anliegen der Volksbildung gegenüber staatlichen Stellen, vor allem aber auch gegenüber der Öffentlichkeit, vertrat. Vor dem Hintergrund der mißlungenen Einigung der Volksbildungsverbände und der Notwendigkeit der Schaffung „einer Personengemeinschaft als Gesinnungsgemeinschaft“⁹¹ mit dem Ziel, die Erwachsenenbildung auf möglichst breiter Basis theoretisch und wissenschaftlich voranzubringen, lud T. Bäuerle verschiedene Vertreter der Volksbildung zu einer Tagung nach Hohenrodt im Schwarzwald ein. Diese erste Hohenrodter Tagung, vom 28.5. bis 2.6.1923, war eine Bestandsaufnahme der Volksbildungsbemühungen im Reich mit dem Ziel, einen Konsens zu schaffen, auf dessen Grundlage eine Zusammenarbeit gewährleistet werden konnte.

Auf Grund des positiven Verlaufes der Veranstaltung beschloß man die regelmäßige Wiederholung der Tagung, der Hohenrodter Bund war entstanden. Die Ziele des Bundes wurden in den zunächst vorläufigen Richtlinien folgendermaßen beschrieben:

„Die Volksbildungsarbeit erkennt die Verschiedenartigkeit der Strömungen innerhalb der geistigen Grundanschauungen im deutschen Volk als eine Tatsache an und geht von ihr aus, ohne sich jedoch auf die Erreichung dieser Zwecke einstellen zu können“.

Ziel war es, „durch Einsicht in das Wesen und die Verschiedenartigkeit ein gegenseitiges Verstehen und als dessen Folge den tätigen Willen zum Aufbau eines organisch gestalteten Volksganzen zu wecken.“⁹²

Seine eigentliche Wirkung erzielte der Hohenrodter Bund weniger durch die Veröffentlichung theoretischer Arbeiten oder die Durchführung von Bildungsveranstaltungen als durch die jährliche Durchführung einwöchiger Treffen, den sog. Hohenrodter Wochen, im Rahmen derer aktuelle Fragestellungen der Volksbildung diskutiert wurden. Mit dieser Art der Arbeit hatten die Hohenrodter, allen voran v. Erdberg, einen entscheidenden Einfluß auf die weitere Entwicklung der Bildung Erwachsener. Ein Forum war entstanden, innerhalb dessen verschiedenste Vertreter der Volksbildung Meinungen austauschen, Neuerungen diskutieren und gemeinsam neue

⁹⁰vgl. dazu Laak a.a.O.

⁹¹Laak a.a.O. S.57.

⁹²vgl. Laak a.a.O. S.58.

Ideen entwickeln konnten. Die Hohenrodter Wochen, die zwischen 1923 und 1930 insgesamt acht mal veranstaltet wurden, wurden so zu einem der wichtigsten Impulsgeber für die Erwachsenenbildung dieser Zeit und trugen einen großen Anteil daran, daß sich die Ideen der Neuen Richtung innerhalb der Weiterbildungsszene durchsetzten.

Besondere Bedeutung für die Entwicklung der Volkshochschulen innerhalb der Volksbildung erlangte dabei die vierte Hohenrodter Woche, vom 14. bis 21. Mai 1924, mit dem Leitthema „Volkshochschule“. Schwerpunkt war die Abendvolkshochschule, die besonders in der Öffentlichkeit als der Typus der freien Volksbildung wahrgenommen wurde, der den Erfordernissen der Situation am besten angepaßt war⁹³. Ein weiteres Argument für die Auswahl des Themas „Volkshochschule“ war die Tatsache, daß sich im Mikrokosmos Abendvolkshochschule all die Probleme zeigten, mit denen die Volksbildungsbewegung insgesamt zu kämpfen hatte. Bearbeitet wurden Fragen über Trägerschaft, Hauptamtlichkeit der Mitarbeiter, die Bildung von Interessenvertretungen, politische und weltanschauliche Bindung der Inhalte und die Abgrenzung des Lehrangebots gegen die berufskundliche Seite⁹⁴.

Im Verlauf der Veranstaltung zeigte sich jedoch, daß sich die Volkshochschule von einem der vielen Bereiche der Volksbildungsbewegung zu ihrem Schwerpunkt entwickelt hatte. Die Volkshochschulbewegung trat als ein eigenständiges System innerhalb des Bereichs der Bildung Erwachsener auf. Dies manifestierte sich in teilweise großen Differenzen zwischen den Hohenrodtern und den Vertretern der Volkshochschulbewegung, welche besonders für die Hohenrodter überraschend waren, die, getäuscht durch die Einigkeit innerhalb der eigenen Reihen, glaubten, die Volkshochschulbewegung problemlos in die Hohenrodter Bewegung integrieren zu können. Man hatte dabei offensichtlich die Dynamik eines Systems, wie es die Volkshochschule bereits zu dieser Zeit darstellte, unterschätzt. Unterschätzt hatte man vor allem die Auswirkungen der Bildungsrealität auf die „reine Lehre“ der Neuen Richtung, denn obwohl die Ideen dieser Strömung in den Kreisen der

⁹³Im Gegensatz zur Heimvolkshochschule, die zwar nach wie vor von den Hohenrodtern als der Idealtyp der intensiven Volksbildung angesehen wurde, deren Besuch jedoch nicht allen Bevölkerungsschichten problemlos möglich war

⁹⁴vgl. Laak a.a.O. S.90 f..

Abendvolkshochschule positiv aufgenommen wurden, stand nach wie vor die Wissensvermittlung in Vortragsform im Mittelpunkt der Programme, und die berufsbildenden und berufsbegleitenden Veranstaltungen erfreuten sich regen Zulaufs. Hier zeigte sich eine große Divergenz zwischen den theoretischen Überzeugungen der Hohenrodter und den praxisbezogenen Erfahrungen der Vertreter der Volkshochschule. Mit der vierten Hohenrodter Woche begann eine Entwicklung innerhalb der Volkshochschulbewegung, die Pöggeler „die realistische Wende der späten Weimarer Zeit“ nannte⁹⁵ und die für ihn die Grundlage für einen der wichtigsten Entwicklungsschritte innerhalb der Volkshochschule darstellt, die realistische Wende der 60er Jahre. Gemeint ist damit die Etablierung der Volkshochschule innerhalb der Erwachsenenbildung als ein Ort, an dem in erster Linie Erwachsenenbildung gemacht wird, und zwar mit allen Einschränkungen, welche sich aus der gesellschaftlichen Situation ergeben. Institutionellen Ausdruck fand dieses in der Gründung des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen am 30. April und 4. Mai 1927, die in vielerlei Hinsicht eine Wende in der Volksbildung darstellte. Sie war einerseits ein Zeichen der neuen Zeit, die durch die Bildung verschiedenster Interessenvertretungen der Volksbildung charakterisiert wurde, war andererseits jedoch auch Ausdruck des Gefühls der Praktiker, vor allem innerhalb der Abendvolkshochschule, im Hohenrodter Bund mit seinem quasi Alleinvertretungsanspruch nicht ausreichend vertreten zu sein. Das Funktionssystem Volkshochschule begann sich innerhalb des Systems Volksbildung zu differenzieren und zeigte mit der Ausprägung einer eigenen ordnungspolitischen Struktur, daß es ein eigenständiges Subsystem darstellte. Der zum Kampf des Geistes gegen die Organisation hochstilisierte Konflikt zwischen den Hohenrodtern und der Volkshochschulbewegung endete also mit der Niederlage des reinen Geistes, und der Reichsverband begann „die Koordinierung und bildungspolitische Durchsetzung der Volkshochschule als öffentlich geförderter Bildungseinrichtung.“⁹⁶

Die Gründung des Reichsverbandes führte jedoch nicht zu einer Abkehr der Volkshochschule von den Ideen Hohenrodts, sondern „beschleunigte nur, was sich schon auf der Hohenrodter Woche des Jahres 1926 angekündigt hatte und seit dem

⁹⁵Pöggeler a.a.O. S.119.

⁹⁶Pöggeler a.a.O. S.120.

fortgeschritten war - das engere Zusammenrücken der Abendvolkshochschulleiter im Hohenrodter Kreis⁹⁷. Die Hohenrodter Ideen dienten zwar weiterhin als Grundlage der pragmatischen Politik der Volkshochschule, „als durchaus notwendige Fundierung“⁹⁸ ihrer praktischen Bildungsarbeit, jedoch nicht in dem Maße, wie es sich die Hohenrodter erhofft hatten.

In der Folge veranstaltete der Reichsverband, häufig in Zusammenarbeit mit der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung, eine Vielzahl von Tagungen, wobei die Arbeitswoche vom 1. - 6. Juni 1931 zum Thema „Grundfragen der Abendvolkshochschule“ im Volkshochschulheim von Prerow die größte Bedeutung für die weitere Entwicklung hatte. Entwickelt wurde dort die sog. „Prerower Formel“, die als Ausdruck des Selbstverständnisses der Volkshochschulen die weitere Geschichte dieser Bildungseinrichtung prägen sollte und deren Grundtenor sich wie folgt zusammenfassen läßt:

Die Volkshochschule dient der Weiterbildung Erwachsener, in erster Linie derer, die Volks- und Berufsschule besucht haben (Punkt 1).

Ihre erzieherische Wirkung liegt in der Klärung und Vertiefung der Erfahrungen, der Vermittlung gesicherter Tatsachen, der Anleitung zum selbständigen Denken und der Übung gestaltender Kräfte (Punkt 2).

Wie bei jeder Schule steht auch bei der Volkshochschule die Durchführung eines geordneten Unterrichts im Mittelpunkt (Punkt 3).

Ihre Arbeitsweise gründet sich auf die selbständige Mitarbeit der Teilnehmer (Punkt 4)

⁹⁹.

All dies stellt für Dikau „eine programmatische Erklärung, die allen neuromantischen Tendenzen der früheren Volkshochschulbewegung eine klare Absage erteilt und auf die man sich bis in die Gegenwart beruft“¹⁰⁰, dar.

⁹⁷Laak a.a.O. S.106.

⁹⁸Pöggeler a.a.O. S.120.

⁹⁹vgl. Dikau a.a.O. S.120. Ein Abdruck der Prerower Formel findet sich z.B. bei Henningsen, J.: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart, 1960.

¹⁰⁰Dikau a.a.O. S.120.

In der Zielsetzung der Vermittlung von gesicherten Tatsachen, der Betonung des selbständigen Denkens und der Anlehnung an den Schulunterricht zeigt sich dabei deutlich die Orientierung der Volkshochschulbewegung an den Idealen der bürgerlichen Aufklärung, ohne jedoch den Vertretern der Neuen Richtung eine Absage zu erteilen. Das hier definierte Selbstverständnis der Volkshochschule erlangte deshalb eine so große Bedeutung für die Weiterentwicklung der Volkshochschule, weil hier deutlich versucht worden war, einen Kompromiß zwischen den Vertretern der Neuen Richtung und deren Kritikern, meist Anhängern der Alten Richtung, zu finden. Auffällig ist, daß bewußt die Signalworte der Neuen Richtung, wie Arbeitsgemeinschaft, Volksgemeinschaft etc., vermieden wurden, wohl um zu verdeutlichen, daß hier keiner Richtung der Vorzug gegeben werden sollte. Die Frage, wer bei der Formulierung der Prerower Formel gesiegt hatte, wurde deshalb 1931 so beantwortet:

„Nicht eine Richtung über die andere, nicht eine Partei über die andere, sondern Notwendigkeiten haben sich durchgesetzt. Weder ist dort mit taktischen Mitteln des politischen Tageskampfes gekämpft worden, noch standen sich Gruppen politisch oder konfessionell getrennt gegenüber. Dort kämpften alle einmütig um eine klare Linie; die allseitige Bejahung der Leitsätze ist ein Beweis dafür, wie sich bei hart ringenden Kämpfern Erfordernisse der Zeit schließlich durchsetzen.“¹⁰¹

In Prerow war es der Volkshochschule gelungen, den seit der Jahrhundertwende schwelenden Richtungsstreit innerhalb der Volksbildung zugunsten eines Bildungskonzeptes zu beenden, welches die eigentliche Bildungsarbeit klar in den Vordergrund stellte. In jedem Fall läßt sich feststellen, daß mit dem neu formulierten Selbstverständnis der Volkshochschule eine neue, pragmatische Zeit in der Volksbildung begonnen hatte.

¹⁰¹ Freie Volksbildung. 1931, S.420f..

6. 1933 bis 1945: Der Nationalsozialismus

Die Beschreibung dieser Phase der deutschen Geschichte ist problembehaftet. Es stellt sich vor allem die Frage, ob man die Entwicklung der Erwachsenenbildung innerhalb des Dritten Reiches als zunächst normale geschichtliche Entwicklung anerkennt oder die gesamte Zeit als eine Perversion jeglichen Bildungsgedankens ansieht. Es ist dabei sicherlich richtig, daß einige Entwicklungen innerhalb der Pädagogik zumindest in der Anfangszeit des Nationalsozialismus weitergeführt wurden, gar zu ihrer Verwirklichung fanden, doch erscheinen die vorgenommenen Eingriffe von ihrer Motivation her als so menschenverachtend, daß im folgenden auf eine weitere Darstellung der Entwicklung verzichtet werden soll. Dies ist auch deshalb zulässig, da sich bereits kurz nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten 1933 zeigte, daß der Weg, den die ehemals freie Volksbildung einschlug, kaum Aufschluß darüber gibt, welche Entwicklung die Volkshochschule im weiteren im Rahmen eines freien Spiels der gesellschaftlichen Kräfte genommen hätte.

Dies zeigte sich besonders drastisch am Versuch des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen, mit dem mittlerweile verstaatlichten Freiwilligen Arbeitsdienst (FAD) zu kooperieren. Es zeichnete sich dabei relativ schnell ab, daß die Forderung des Reichsverbandes, „in der pädagogischen Arbeit des Freiwilligen Arbeitsdienstes, Sinn und Geist der freien deutschen Volksbildung zur Geltung kommen zu lassen“¹⁰², in der Realität kaum umgesetzt werden konnte. Deshalb und auf Grund der Tatsache, daß der Reichsverband diese Kooperation auch lediglich deshalb einging, weil man sich davon erhoffte, die finanziell schwer angeschlagene Heimvolkshochschule zu retten, läßt sich feststellen, daß die Zeit von 1933 bis 1945 nur wenige Rückschlüsse auf die Entwicklung der Volkshochschule in dem in dieser Arbeit zu untersuchenden Sinne zuläßt, da eine Institution wie die Volkshochschule im Dritten Reich nicht mehr die Möglichkeit hatte, ein selbständiges Selbst- und Aufgabenverständnis zu formulieren, geschweige denn umzusetzen.

¹⁰²Entschließung des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen. Zitiert nach Pöggeler a.a.O. S.121.

7. Zusammenfassung

Ziel der Darstellung der geschichtlichen Umstände der Entstehung der Volkshochschule ist es, einen Ist-Zustand des Funktionssystems Volkshochschule vor dem Jahr 1933 zu beschreiben, von dem aus die Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg dargestellt werden kann. Wichtig ist es hierbei zu klären, welchen Typ von Einrichtung die Volkshochschule bei ihrer Entstehung in der ersten Phase ihrer Arbeit verkörperte und wie sich das Verhältnis der Operationskreise weiterentwickelte. Die Beantwortung dieser Frage in diesem Teil der Arbeit, welcher sich in erster Linie mit der Entwicklung der Anteile des Operationskreises II auf Verbandsniveau beschäftigt, wird dabei durch die Tatsache erschwert, daß besonders die Anfangszeit der Volkshochschule durch das Fehlen eben solcher verbandlicher Strukturen gekennzeichnet war. Dies hat zur Folge, daß die hier gemachten Aussagen einer besonders genauen Verifikation im zweiten Teil dieser Arbeit bedürfen, in dem eben diese Entwicklung am Beispiel der Volkshochschule Mannheim aufgezeigt wird. Trotz dieser Einschränkung erscheint es jedoch möglich, aus der vorangegangenen Darstellung der Frühgeschichte der Volkshochschule Schlüsse zu ziehen.

Dabei lassen sich, wie gezeigt, zwei unterschiedliche Entstehungszusammenhänge der Volkshochschule in Deutschland beschreiben, eine eher bürgerlich-aufklärerische und eine am dänischen Modell orientierte, welche vom Selbstverständnis her stärker romantisch-nationalistisch geprägt war. Diese beiden Richtungen institutionalisierten sich in zwei unterschiedlichen Einrichtungstypen, der Abendvolkshochschule als Vertreterin der bürgerlichen-aufklärerischen und der Heimvolkshochschule als Ausdruck der neuromantischen Erwachsenenbildungs-bewegung. Bei der Einordnung der beiden Varianten der Volkshochschule in ein Kontinuum zwischen dem vom Operationskreis I dominierten, dienstleistungsorientierten und dem durch den Operationskreis III bestimmten Einrichtungstyp läßt sich folgendes feststellen. Die Abendvolkshochschule mit ihrer deutlichen Betonung des Vortrages als Veranstaltungsform und ihrer Orientierung am klassischen Bildungskanon der staatlich vorgegebenen Lehrpläne der höheren staatlichen Schulen entsprach zweifellos dem dienstleistungsorientierten Einrichtungstyp. Ähnlich läßt sich dieses auch für die

Heimvolkshochschule feststellen. Auch hier leitete sich das Bildungsverständnis aus dem ordnungspolitischen Operationskreis und der dort vorgenommenen Klärung der Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung ab. Das Bildungsziel war, wenn sich auch die Veranstaltungsformen von denen der Abendvolkshochschule unterschieden, abgeleitet aus einem allgemeinen Gesellschaftsverständnis und fand Ausdruck in einem Aufgabenverständnis, welches eindeutig dem Bereich der allgemeinen Bildung und dem damit verbundenen „klassischen Verständnis eines integrativen Wechselverhältnisses von Individuum und Gesellschaft“¹⁰³ zuzuordnen war.

Ein möglicher Einwand gegen eine solche Charakterisierung, das Fehlen des Einflusses des Politiksystems im Entstehungsprozeß des Funktionssystems Volkshochschule, kann dabei durch den Verweis darauf entkräftet werden, daß um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert ein Politiksystem noch nicht in der Form differenziert war, wie es heute vorzufinden ist. Dies bedeutet, daß das Politiksystem, besonders in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg, noch nicht die Rolle, die es im heutigen Deutschland hat, als hauptverantwortliches Subsystem für die Überführung gesellschaftlicher Bedarfe in gesellschaftliche Realität inne hatte.

Die beschriebene Dominanz der Einflüsse des ordnungspolitischen Regelkreises verstärkte sich im weiteren auch dadurch, daß es der Volkshochschule binnen kurzer Zeit gelang, staatliche Aufmerksamkeit und damit auch umfangreiche staatliche Förderung zu erlangen, was in diesem Falle auch eine engere Anbindung an das politische System bedeutete. Als weiteren Beleg für die Dominanz der kristallinen Strukturen des Operationskreises I können dabei die Geschehnisse im Zusammenhang mit der 4. Hohenrodter Woche gesehen werden. Dort zeigte sich anschaulich, wie binnenorientierte Systeme auf Irritationen ihrer Umwelt reagieren. Zwar zeigte sich die Volkshochschulbewegung den modernen Strömungen der Neuen Richtung gegenüber aufgeschlossen, doch gelang es der Neuen Richtung nicht, das Funktionssystem Volkshochschule so zu beeinflussen, daß sich dieses zu einer Anpassung ihrer Bildungsarbeit an die Ideale der Neuen Richtung veranlaßt sah. Statt dessen hielt die Volkshochschule an ihren bis dahin erarbeiteten Standards fest, ein Verhalten, welches für den nach außen sensiblen entwicklungsorientierten Einrichtungstyp ungewöhnlich wäre. So läßt sich besonders anhand der Niederlage des Geistes gegen die

¹⁰³ Schäffter, O.: Erwachsenenbildung als a.a.O. S.6.

Organisationen, wie die Geschehnisse während der 4. Hohenrodter Woche von den Vertretern der Neuen Richtung beschrieben wurden, zeigen, daß es sich bei der Volkshochschule um eine eher binnenorientierte und deshalb stark dem dienstleistungsorientierten Typ entsprechende Institution handelte.

Die Entwicklung der Volkshochschule als Funktionssystem kann, wie bereits angesprochen, nur bis zum Jahr 1933 verfolgt werden. Zusammenfassend läßt sich jedoch festhalten, daß die Volkshochschule von ihrem Entstehungszusammenhang her eher dem dienstleistungsorientierten Einrichtungstyp einer Weiterbildungsinstitution entspricht, eine Tatsache, die sich anfangs der 30er Jahre nochmals deutlich in der sog. Prerower Formel ausdrückt, in der die Volkshochschule ihren allgemeinen Bildungsauftrag, als ein Merkmal der Orientierung an den Einflüssen des Operationskreises I, formell zusammenfaßt.

Fallbeispiel Mannheim

1. Ausgangslage

Auch wenn die Volkshochschule Mannheim erst kurz vor der Wende zum 20. Jahrhundert gegründet wurde, lassen sich die Anfänge der Volksbildungsbewegung bereits deutlich früher beschreiben. Dabei profitierte die Volksbildungsbewegung in Mannheim davon, daß Baden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Vorreiterrolle in Bezug auf soziale Reformen und in Verbindung dazu auch für die Arbeiterbildung übernahm. Als Beleg dafür ist das 1837, und damit 11 Jahre vor der Veröffentlichung des kommunistischen Manifests, vom Abgeordneten Franz Josef Ritter in den Badischen Landtag eingebrachte Reformprogramm zu sehen, in dem neben weitreichenden sozialen Reformen die Verwirklichung einer Elementarbildung für Arbeiterkinder und die Begünstigung der Bildung von Arbeiterbildungsvereinen gefordert wurde. Trotzdem kam es erst 1844 zur Gründung eines ersten Vereines in Baden, dessen Hauptziel die Vermittlung von Elementarkenntnissen war. Im Laufe der 40er Jahre kam es zu weiteren Vereinsgründungen, wobei spätestens 1846, mit dem Entstehen des Mannheimer Vereins zur Förderung des Wohls der arbeitenden Klasse, eine deutliche Politisierung der Volksbildung einsetzte. Diese Politisierung führte jedoch besonders in Folge der gescheiterten Revolution von 1848 und der damit verbundenen Verbote politischer Aktivitäten dazu, daß die 50er Jahre des 19. Jahrhunderts eine Art Latenzphase der Volksbildung, besonders in Mannheim, darstellten. Diese Phase geringer Aktivität endete 1862 mit der Gründung des Mannheimer Arbeiterbildungsvereins, der sich ab dem Jahre 1869 auch Arbeiter-Fortbildungsverein nannte und der seiner Satzung nach sowohl politisch wie auch religiös neutral war. Nach einer Blütezeit zum Ende der 70er Jahre des 19. Jahrhunderts führte jedoch vor allem die politische Neutralität dazu, daß Massenübertritte von Mitgliedern zur Sozialdemokratischen Partei für eine nachhaltige und letzten Endes auch entscheidende Schwächung der Einrichtung sorgten.

2. Gründung der Volkshochschule Mannheim

Nach fünf Jahrzehnten der Entwicklung der Erwachsenenbildungsarbeit, wobei neben der beschriebenen Arbeiterbildungsbewegung im weiteren auch die konfessionell gebundene Erwachsenenbildung zunehmend an Einfluß gewann, stellte das Jahr 1899 einen besonderen Meilenstein für die Erwachsenenbildung in Mannheim dar. Im Juni dieses Jahres hatte der damalige Oberbürgermeister der Stadt, Bach, Vertreter der wichtigsten Arbeiterorganisationen zu einem Meinungsaustausch zur Frage der Durchführung volkstümlicher Hochschulkurse zum Vorteil der Arbeiterklasse eingeladen. Als Ergebnis dieser Versammlung läßt sich der noch im Juni versendete Brief an den Prorektor der Universität und den Senat der Stadt Heidelberg sehen. In diesem wurde, unter Berufung auf die englische Universitätsausdehnungsbewegung und die Bauernhochschulen des dänischen Volkshochschulgründers Grundvigt, um die Unterstützung bei der Gründung einer volkstümlichen Hochschule gebeten. Zwar konnte durch den Prorektor als erste Reaktion auf das Ansinnen noch keine bindende Zusage erteilt werden, entscheidendes Gremium dafür war nämlich die sogenannte Dozentenversammlung, doch zeigte sich hier bereits, daß die Heidelberger Universität dem an sie herangetragenen Wunsch wohlwollend gegenüberstand. Besondere Bedeutung erhielt das Rückschreiben des Prorektors Orthoff dadurch, daß dieser zum ersten Mal den Begriff Volkshochschule im Zusammenhang mit den in Mannheim geplanten Volksbildungsbemühungen benutzte und somit dem gesamten Vorhaben in gewissem Sinne eine Richtung gab.¹⁰⁴

Im November 1899 erteilte die bereits erwähnte Dozentenversammlung der Heidelberger Hochschule dem Antrag aus Mannheim eine Zusage, so daß noch im November eine Vereinbarung zur Durchführung von Volkshochschulkursen in Mannheim getroffen werden konnte. Somit läßt sich das Jahr 1899 als Entstehungsjahr der Volkshochschule Mannheim beschreiben, selbst wenn die erste Veranstaltung der neuen Bildungseinrichtung erst im Januar 1900 in der unentgeltlich zur Verfügung gestellten Aula der Oberrealschule Mannheim stattfand.

¹⁰⁴ Dabei verstand Orthoff „Volkshochschule“ als Hochschule für das Volk, im eindeutigen Bezug auf die englische Universitätsausdehnungsbewegung, und im klaren Gegensatz zum dänischen Volkshochschulmodell.

Die Zielsetzung der Bildungsarbeit der Volkshochschule Mannheim wurde dabei vom Arbeitersekretär Katzenstein, dem hauptamtlich Verantwortlichen für die Mannheimer Volkshochschule, in seiner Rede anlässlich der Eröffnungsfeier am 12. Januar 1900 wie folgt beschrieben. Ziel sollte die Hebung der Bildung des arbeitenden Volkes sein, um dieses in die Lage zu versetzen, an der großen Kulturarbeit der Nation teilzuhaben. Politischer wurde die Aufgabe dabei vom Prorektor der Heidelberger Universität gesehen, welcher an gleicher Stelle darauf hinwies, daß die Arbeiterbildung in einen Gesamtzusammenhang des Strebens der Menschen nach Freiheit zu stellen sei. Orthoff verglich dabei die Anliegen des 4. Standes mit dem Streben nach Freiheit des 3. Standes 100 Jahre zuvor. Dabei sollte das durch die Gründung der Volkshochschule gemachte Angebot des 3. Standes dazu beitragen, daß sich der 4. Stand am Beginn des 20. Jahrhunderts nicht würde der Mittel bedienen müssen, wie sie Ende des 18. Jahrhunderts vom Bürgertum eingesetzt wurden.

Weniger politisch präsentierten sich jedoch die Themen, welche in der Anfangszeit der Volkshochschule Mannheim dort gelehrt wurden. Dabei wurden zunächst in der Hauptsache vier Vortragszyklen angeboten, mit Themen wie Darwins Leben und Lehren, Ernährung und Verdauung bis hin zur Entstehung des Neuen Testaments. Der Hörerkreis dieser Veranstaltungen bestand hauptsächlich aus Angehörigen der arbeitenden Klasse. Die Dauer der einzelnen Vorträge betrug dabei in der Regel 1 Stunde mit einer sich daran anschließenden Diskussion. Nach einem anfangs überragenden Interesse, die erste Veranstaltung mußte auf Grund der großen Nachfrage zweimal angeboten werden, zeigte sich doch bereits kurz nach Aufnahme des Lehrbetriebes, daß das Interesse der Bevölkerung am Angebot der Volkshochschule bei weitem nicht so groß war wie anfangs unterstellt. Der Grund dafür war einerseits, ähnlich der Problematik der gesamten Universitätsausdehnungsbewegung, daß es nicht gelang, wissenschaftliche Materie vor einem ungeschulten Hörerkreis so darzubieten, daß diese einen Nutzen daraus ziehen konnten. Andererseits wurde die schwache Nachfrage am Angebot der Volkshochschule auch dadurch bedingt, daß die Themenwahl nicht dem entsprach, was die eigentliche Zielgruppe der Veranstaltungen interessiert hatte. Verschlimmert wurde diese Situation im weiteren dadurch, daß die Vortragszyklen von einer Vielzahl organisatorischer Mängel begleitet waren. Insgesamt führte diese Gemengelage dazu, daß die Volkshochschule in Mannheim bereits wenige Monate nach ihrer Gründung eines Neustarts bedurfte.

Ziel dieses Neuanfangs war es, eine möglichst breite Trägerbasis der Bildungsarbeit zu schaffen, um so in der Lage zu sein, Themen der Lebenswelten der arbeitenden Klasse so aufzubereiten, daß diese von der eigentlichen Zielgruppe auch angenommen wurden. Zu diesem Zweck wurde 1903 der Verein für Volksbildung gegründet, welcher bereits nach kurzer Zeit 360 Mitglieder und über 40 Mitgliedsvereine verzeichnen konnte. Zwar hatte sich damit die Basis der Volksbildungsbemühungen verbreitert, trotzdem zeigt eine Analyse des Angebots des Vereins für Volksbildung, daß sich dieses kaum von dem seiner Vorgängerorganisation unterschied. Im weiteren Verlauf zeigte sich trotzdem, daß das neue Angebot deutlich besser angenommen wurde. So war keiner der 30 pro Jahr angebotenen Kurse von weniger als 300 Teilnehmern besucht, und schon 1910 wurden mehr als insgesamt 26.000 Teilnehmer registriert. Die allgemeine Freude über das rege Interesse wurde jedoch durch den Umstand getrübt, daß der eigentliche Adressatenkreis der Volkshochschule, die Arbeiterklasse, dieser fernblieb. Hauptnutzer des Angebots der Mannheimer Volkshochschule waren in dieser Phase junge Kaufleute und Angestellte. Eine Teilnahme größerer Teile der Arbeiterschaft konnte insgesamt erst 1909 mit der Einrichtung sog. Volksunterrichtskurse in Deutsch, Rechnen, Buchführung und ähnlichem erreicht werden.

Neben dieser beschriebenen Entwicklung einer Volkshochschule, deren klassischer Bildungskanon zunächst eher von jungen Kaufleuten denn von Arbeitern in Anspruch genommen wurde, zeigten sich in Mannheim im weiteren Verlauf des frühen 20. Jahrhunderts erste Anzeichen einer neuen Richtung der Erwachsenenbildung. Dabei war es nicht die Volkshochschule, welche sich als erste Vertreterin dieser neuen Richtung einen Namen machte, sondern der 1911 gegründete Freie Bund für die Einbürgerung der Kunst, der eine neue Form des Bildungsverständnisses bezüglich der Unterrichtung der Bevölkerung vertrat. Der Teilnehmer an den Veranstaltungen des Freien Bundes sollte dabei „lernen, wie man die Sprache der Kunst versteht, damit sie zu einem Genuß wird, zu einer großen Befreiung und zu einer Übung des Geistes“.¹⁰⁵ Ziel sollte eine lebendige Volksbildung sein, die über die unfruchtbare Wissensverbreitung hinaus auf das Ganze im Menschen eingeht und in ihm die Kräfte anregt, die dieser zur Selbstgestaltung benötigt. Hiermit wendete sich die sog. Mannheimer Bewegung um den damaligen Direktor der städtischen Kunsthalle Fritz Wichert gegen Wissensmaterialismus der Volksbildung seiner Zeit, indem er die intensive Vermittlung

¹⁰⁵ Wichert zitiert nach Wendling W.: Die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule. Heidelberg, 1954.

von Inhalten in Form von Arbeitsgemeinschaften der extensiven Wissensvermittlung durch Vorträge vorzog. Damit wendete sich der Freie Bund auch gegen die Form der Volksbildung, wie sie an der Volkshochschule Mannheim angeboten wurde.

3. Die Entwicklung nach dem Ersten Weltkrieg

Wie beschrieben hatte die Volkshochschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine positive Entwicklung durchlaufen. Diese wurde jedoch durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges 1914 jäh unterbrochen, und selbst nach Ende der Katastrophe dauerte es weitere 2 Jahre, bis ein Plan für den Wiederaufbau der Volkshochschule Mannheim erarbeitet wurde. Geprägt war diese erste Phase des Wiederaufbaus dabei vom Streit zwischen unterschiedlichen Richtungen der Erwachsenenbildung, die ihre Vorstellungen von Erwachsenenbildung in der Volkshochschule Mannheim verwirklicht sehen wollten.

Hierbei kristallisierte sich relativ früh die Frage nach dem Einfluß der Universitäten auf die Volkshochschule als zentrale Problemstellung heraus. Ausgangspunkt dieser Debatte war das im Mai vom Kunst- und Kulturrat für Baden und dem Deutschen Volkshausbund an den Badischen Landtag gestellte Ersuchen, „daß die von der Allgemeinheit geforderten Volkshochschulen nicht ausschließlich der Fürsorge der bestehenden Universitäten und Hochschulen überlassen werden“¹⁰⁶ sollten. Ziel dieses Vorstoßes war es, daß auch solche Lehrkräfte als Dozenten an der Volkshochschule zugelassen werden, die nicht dem Lehrkörper der Hochschulen angehörten. Dabei sollten diese Dozenten auch an der Auswahl der Inhalte und der Erstellung der Arbeitspläne beteiligt werden, um so die Ausrichtung der Volkshochschule an den tatsächlichen Bedarfen der Bevölkerung sicherzustellen. Entstehen sollte dadurch eine freie Volkshochschule „nach den Erfordernissen einer volksmäßigen Kultur und nicht nach den Bedürfnissen der in den bestehenden Hochschulen verkörperten wissenschaftlichen Bildung (..)“¹⁰⁷

Neben diesem Ansatz zur Neuausrichtung der Volkshochschule unternahm eine weitere Gruppierung ernste Anstrengungen, eine neue Volkshochschule in Mannheim zu gründen. Die Rede ist hierbei von der Mannheimer Handelshochschule, einer Institution, die sich selbst als eine Art Clearing-Stelle des öffentlichen Vortragswesens in Mannheim verstand und in deren Umfeld sich die Vertreter unterschiedlichster Bildungsbestrebungen sammelten¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Karlsruher Tagblatt v. 7. 5. 1919: Volkshochschulen und Hochschulen. Zur Interpellation im Badischen Landtag.

¹⁰⁷ Benz, R.: Plan einer freien Volkshochschule, angefügt an das o.a. Ersuchen.

¹⁰⁸ Schott: Sorgen und Wünsche. Unbekanntes Erscheinungsjahr, S.16

Die Vorstellungen der Vertreter der Mannheimer Handelshochschule ähnelten dabei denen des Volkshausbundes. Zielgruppe der Bildungsbemühungen der Volkshochschule sollte die Masse der Arbeiterschaft sein, die durch verständliche Vorträge und geregelten Unterricht „zu einem vertieften Verständnis des persönlichen, familiären, sozialen, wirtschaftlichen und staatlichen Lebens“¹⁰⁹ geführt werden sollte. Dabei ist festzustellen, daß die Mannheimer Handelshochschule mit ihrem Versuch der Neuausrichtung der Volkshochschule Mannheim, ähnlich wie der Volkshausbund, nie über das Entwurfsstadium hinausgekommen ist. Anstatt die eigenen Vorstellungen umzusetzen, übernahm die Mannheimer Handelshochschule Anfang der 20er Jahre die Aufgaben der alten Mannheimer Volkshochschule, indem sie allgemeine Vorträge sowie Kurse anbot, die in der Regel von Beamten und Angestellten zur Fortbildung genutzt wurden. Dabei erweiterten die Vertreter der Handelshochschule die bisherigen Konzepte um eine Einführungs-komponente mit dem Ziel, den Teilnehmer zunächst durch eine gründliche elementare Bildung in die Lage zu versetzen, den üblichen wissenschaftlichen Vorträgen zu folgen.

Insgesamt kann für die erste Hälfte der 20er Jahre festgehalten werden, daß die Volkshochschule in Mannheim kein nennenswerter Faktor innerhalb der Bildungslandschaft Mannheims war.

So kam es erst 1928 zu einem wirklichen Neuanfang der Geschichte der Volkshochschule Mannheims¹¹⁰. Diesem Vorgang ging im April 1928 die Wahl Dr. Heimerichs zum Oberbürgermeister der Stadt Mannheim voraus. Dieser wiederum berief, vermutlich auf Betreiben Prof. Schotts, dem Mitbegründer des Vereins und der Handelshochschule Mannheim, Dr. Eppstein zum Geschäftsführer des Vereins für Volksbildung. Die Intention Schotts, der wie beschrieben bereits Anfang der 20er Jahre den Versuch unternommen hatte, die Handelshochschule und die Volkshochschule zusammenzuführen, lag dabei auf der Hand. War es zu Beginn der 20er Jahre nicht möglich, die Handelshochschule mit der Volkshochschule zu verbinden, bot sich nun der Verein für Volksbildung als geeignete Plattform der Bemühungen an. Eppstein übernahm die ihm gestellte Aufgabe mit großem Elan und dem Ziel,

¹⁰⁹ Generalanzeiger vom 3.1.1920

¹¹⁰ Die von der Mannheimer Handelshochschule veranstalteten Kurse fanden nicht unter dem „Markennamen“ Volkshochschule statt.

„eine Volkshochschule, die in Abkehr von den älteren pädagogischen Idealen in der praktischen Bildungsarbeit weniger eine humanistische Bildung und bloße Berufsvorbereitung zu verwirklichen suchte, als vielmehr eine Erwachsenenbildung, die von der sozial bedingten Geisteskultur der bildungsbedürftigen Volksschichten ihren Ausgang nahm“¹¹¹, zu gründen.

Eppsteins Vorstellungen entsprachen dabei in der Hauptsache den Zielen und Vorstellungen der neuen Richtung der Volksbildung. Dies zeigte sich an der Betonung der Arbeitsgemeinschaft als angemessener Veranstaltungsform, genauso wie an der Ablehnung der reinen Wissensvermittlung ohne Bezug zur Lebenssituation der Hörer.

Das von ihm entworfene Programm fand starken Anklang seitens der Vertreter der Stadt Mannheim, was dazu führte, daß am 10.10.1928 die Wiedereröffnung der Mannheimer Volkshochschule gefeiert werden konnte. Nach einer ersten Hörerversammlung im April 1929 nahm die Volkshochschule ihre tatsächliche Bildungsarbeit auf. Hierbei zeigte sich bereits früh, daß eine Kluft zwischen den programmatischen Ankündigungen Eppsteins und den tatsächlich durchgeführten Veranstaltungen bestand. So zeigte die Themenwahl des ersten Semesters noch eine deutliche Betonung der klassischen Bildungsinhalte, die in Vortragsform einem größeren Publikum vermittelt wurden¹¹². Nichtsdestotrotz erfreuten sich die Veranstaltungen einer so großen Beliebtheit, daß der ursprüngliche Veranstaltungsort der Vorträge, das alte Mannheimer Rathaus, zu wenig Platz bot und die Vorträge deshalb in den Musensaal des Mannheimer Rosengartens verlegt werden mußten. Die Auswertung der Hörerstatistiken des Jahres 1930/31 belegt dabei, daß die Volkshochschule, ebenfalls im Widerspruch zu den von Eppstein formulierten Zielen, das Ziel, die Arbeiterschaft stärker in den Bildungsbetrieb der Volkshochschule einzubinden, nicht erreicht hatte. So bestand die Hörerschaft der Volkshochschule zu lediglich 10% aus Arbeitern, wogegen ein knappes Drittel der Dauerhörer Kaufleute und kaufmännische Angestellte waren.

Eppstein begegnete der aufkommenden Kritik an „seiner“ Volkshochschule, der es nicht gelungen war, „die Masse herbeizuziehen“¹¹³, mit dem Hinweis darauf, daß eine Volkshochschule zunächst einmal in die Bildungslandschaft Mannheims zu integrieren war, bevor sie sich ehrgeizigere Ziele als die Vermittlung klassischer Bildungsinhalte setzen könne.

¹¹¹ Wendling, W.: a.a.O. S.79.

¹¹² vgl. Wendling a.a.O. S.85 ff..

¹¹³ NMZ 22.2.1930.

Den Beweis dafür mußte Eppstein schuldig bleiben, denn bereits Mitte Juni 1933 wurde die Volkshochschule Mannheim unter dem Druck der neuen Reichsregierung aufgelöst¹¹⁴. Als besonders tragische Randnotiz der Geschichte der Mannheimer Volkshochschule ist dabei abschließend für die Zeit vor 1945 festzuhalten, daß Eppstein, auf Grund der Tatsache, daß er Halbjude war, wenige Jahre später in einem Konzentrationslager ermordet wurde.

¹¹⁴ vgl. Cron: Volkshochschule aufgelöst. In: Mannheimer Tageblatt vom 16.6 1933.

4. Die Entwicklung 1933 – 1945

Ähnlich wie im ersten Teil der Arbeit wird die Entwicklung der Volksbildung in Mannheim während der Diktatur Hitlers nicht näher beschrieben. Wie gezeigt wurde die Volkshochschule Mannheim bereits wenige Monate nach der Machtübernahme aufgelöst und durch gleichgeschaltete Nachfolgeorganisationen ersetzt. Eine Bewertung der Ereignisse im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit ist dabei nicht möglich.

5. Zusammenfassung

Das Ziel der Darstellung der Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule Mannheim ist es, die Richtigkeit der im Rahmen dieser Arbeit aufgestellten These zu überprüfen. Hierzu ist aufzuzeigen, daß sich eben diese Entwicklung als Reaktion einer Bildungsinstitution, als Repräsentant des tatsächlichen Operationskreises II, auf die Einflüsse der Operationskreise I und III, darstellen läßt. Daneben dient die Betrachtung der Entwicklung der Mannheimer Volkshochschule im weiteren auch dazu, das Verhältnis des Operationskreises II in seiner betriebsförmigen Form der tatsächlichen Bildungseinrichtung zu den Operationskreis II-Anteilen der Verbandseben in dem Sinne zu beleuchten, als daß hinterfragt werden soll, wie die Volkshochschule Vor-Ort auf die Irritationen der Volkshochschulverbände reagiert.

Hierbei kann für die Gründungsphase der Mannheimer Volkshochschule festgestellt werden, daß sie in der Hauptsache dem „typischen“ Muster der Entstehung dieser Art von Erwachsenenbildungseinrichtungen entsprach. Der Gründungsimpuls ging vom damaligen Oberbürgermeister der Stadt Mannheim aus, der in Zusammenarbeit mit den Vertretern der Heidelberger Universität, erste Anstrengungen in Richtung auf die Gründung einer Volksbildungseinrichtung in Mannheim unternahm. Somit kann festgehalten werden, daß die Volkshochschule Mannheim, wie die Masse der deutschen Volkshochschulen, nicht aus einem Prozeß der lebensweltlichen Strukturbildung entstanden ist¹¹⁵. Der in der Regel auftretende Mangel an lebensweltlichem Bezug, den diese Form der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung häufig aufweist, zeigte sich bereits in der ersten Gründungsphase, mit der Folge, daß die Gründung der Volkshochschule Mannheim im Grunde zweimal durchgeführt werden mußte.

Hauptproblem der ersten Gründungsphase war dabei die mangelnde Anpassung der Arbeitspläne der Volkshochschule an die Bedarfe ihrer Stakeholder des Operationskreises III.

¹¹⁵ Daß mit der Gründung der Volkshochschule Mannheim dabei vordergründig ordnungspolitische Ziele verfolgt wurden, verdeutlichte weiterhin die Ansprache des Prorektors der Heidelberger Universität. Dieser wies unverhohlen darauf hin, daß die Volkshochschule als Instrument zur Verhinderung gewaltsamer Aufstände des vierten Standes bei der Erlangung größerer Freiheiten zu verstehen sei.

Die Volkshochschule Mannheim hatte, in der für Bildungsinstitutionen die aus einer ordnungspolitischen Strukturierung entstanden sind typischen Weise, damit begonnen die durch den Operationskreis I antizipierten Bedarfe ihrer Adressaten binnenorientiert umzusetzen. Daß die Annahmen darüber, welche Inhalte besonders für die Arbeiterschaft relevant waren, vollkommen an der Realität vorbei gingen, zeigte sich dabei bereits relativ schnell nach der Aufnahme des Bildungsbetriebs.

Als Verhalten einer Bildungsinstitution, im Sinne der These dieser Arbeit, ist in einer solchen Situation die verstärkte Orientierung an den Bedarfen der Stakeholder des Operationskreises III zu erwarten. Als eine solche Neuausrichtung ist dabei der 1903 unternommene Versuch zu sehen, die Basis der Volkshochschularbeit durch die Gründung des Vereins zu Volksbildung zu erweitern. Hierdurch gelang es der Volkshochschule, die Bedarfe eines bestimmten Teils der Gesellschaft¹¹⁶ abzubilden.

Als Problem verblieb jedoch die Tatsache, daß die eigentlichen Zieladressaten, die Arbeiter, der Volkshochschule Mannheim weiterhin fernblieben. Dieses Problem konnte dabei erst 1909, mit der nochmaligen Neuausrichtung an Bedarfen der lebensweltlichen Stakeholder, in Form der beschriebenen Aufnahme berufsbildender Kurse, gelöst werden.

Zusammenfassend läßt sich diese erste Phase der geschichtlichen Entwicklung der Volkshochschule wie folgt beschreiben. Nach ersten Anlaufschwierigkeiten war es spätestens mit der Gründung des Vereins für Volksbildung 1903 gelungen, eine Volkshochschule in Mannheim zu etablieren. Diese war dabei deutlich geprägt von einem bürgerlichen Verständnis von Bildung, was sich sowohl anhand der Themenbereiche der Bildungsveranstaltungen wie auch an der Zusammensetzung der Hörschaft zeigte. Als bezeichnend kann hierbei die Tatsache gesehen werden, daß die neuen Formen der freien und ungebundenen Volksbildung in Mannheim nicht durch die Volkshochschule als erste Einrichtung angeboten wurden, sondern durch den beschriebenen Freien Bund für die Einbürgerung der Kunst, dessen Aktivitäten als Mannheimer Bewegung in die Geschichte der Volksbildung eingegangen sind.

Als ungewöhnlich kann, im Gegensatz zur Entstehung der Volkshochschule Mannheim, die Tatsache gesehen werden, daß es nach dem Ende des Ersten Weltkrieges beinahe 10 Jahre dauerte, bis die Volkshochschule Mannheim wieder eröffnet wurde. Die Vorgeschichte der

¹¹⁶ Nämlich der Kaufleute bzw. der jungen Angestellten

Wiedereröffnung kann dabei als besondere Form des für andere Volksbildungseinrichtungen beschreibbaren Kampfes der Alten gegen die Neue Richtung gesehen werden. Besonders war die Form der Auseinandersetzung deshalb, weil sie nicht im Rahmen der programmatischen Diskussion einer bereits gegründeten Volkshochschule stattfand, sondern quasi in der Vorstufe der Gründung stecken blieb, mit der Folge, daß die Volkshochschule Mannheim beinahe 10 Jahre nach den Volkshochschulen anderer Städte wieder eröffnet wurde.

Als Repräsentanten der Neuen Richtung können dabei all diejenigen Kräfte gesehen werden, die versuchten die Volkshochschule vom starken Einfluß der Universitäten zu befreien und stattdessen eine volksmäßigere Bildungseinrichtung zu schaffen. Dieser Konflikt dauerte insgesamt mehr als 10 Jahre an und endete erst mit der Wiedereröffnung der Volkshochschule Mannheim zum Ende der 20er Jahre. Diese neue Mannheimer Volkshochschule entsprach dabei dem Typ von Volkshochschule, der für die Zeit beispielhaft war¹¹⁷, d.h. man bediente sich zwar gerne der Theorie und Nomenklatur der Neuen Richtung der Erwachsenenbildung, die tatsächliche Bildungsarbeit folgte in der Hauptsache jedoch weiterhin den Methoden und Prinzipien der klassischen Volksbildung.

Ähnlich abrupt wie die geschichtliche Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule allgemein, endete auch die Entwicklung der Volkshochschule Mannheim im Jahr 1933, so daß sich für die nächsten 12 dunklen Jahre keine Aussagen im Sinne der Fragestellung dieser Untersuchung treffen lassen.

So läßt sich abschließend feststellen, daß die erste Phase der Geschichte der Mannheimer Volkshochschule als grundsätzlich volkshochschultypisch bezeichnet werden kann. Sie war entstanden aus einem Prozeß der ordnungspolitischen Strukturierung und behielt die Merkmale des dienstleistungsbestimmten Einrichtungstyps bis zu ihrer Auflösung im Jahr 1933 bei. Unterbrochen wurde das, für den dienstleistungsbestimmten Einrichtungstyp typische Verhaltensmuster immer nur dann, wenn die Passungsprobleme zwischen den im Angebot ausgedrückten antizipierten Bedarfen und den tatsächlichen Anforderungen der lebensweltlichen Stakeholder zu groß wurden. Die Definitionsmacht darüber, ab wann die

¹¹⁷ Das ein solches Verhalten als beispielhaft für die Volkshochschule in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen gelten kann, zeigte sich, wie beschrieben, während der 4. Hohenrodter Woche an den Auseinandersetzungen zwischen den Hohenrodtern und den Vertretern der Volkshochschulbewegung.

Differenz zwischen Angebot und Nachfrage zu groß war, verblieb dabei ebenfalls im Bereich des Operationskreises I.

Die Entwicklung des Selbstverständnisses von Aufgabe und Stellung der Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg

1. 1945-1950: Die Aufbauphase

1.1. Allgemein

Nach der bedingungslosen Kapitulation des Deutschen Reiches am 7. und 8. Mai 1945 ging völkerrechtlich alle staatliche und administrative Gewalt von der deutschen Seite auf die Siegermächte über. Deutschland befand sich in einem desolaten Zustand. Das Schulwesen war zusammengebrochen, Schulgebäude zerstört, viele der Lehrkräfte gefallen, in Gefangenschaft oder wurden nach Kriegsende im Rahmen der Entnazifizierungsmaßnahmen aus dem Schuldienst entfernt. Die Rahmenbedingungen für den Neustart der Erwachsenenbildung waren denkbar ungünstig. Auf der anderen Seite zeigte sich jedoch nach kurzer Zeit, daß die Bevölkerung einen großen Bedarf an unabhängiger Bildung hatte. Offensichtlich war das Interesse an Information und Bildung nach zwölf Jahren der Unterdrückung und Zensur besonders hoch, wobei die Volkshochschule als Hauptvertreterin der freien Volksbildung der Weimarer Republik einen besonders regen Zulauf seitens der Bevölkerung erwarten durfte. Die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung und damit auch der Volkshochschule war dabei abhängig von den Vorstellungen und Plänen der Siegermächte. Erste Aussagen bezüglich der Reorganisation des Bildungssystems finden sich dabei bereits im Abkommen von Potsdam, in dem die Siegermächte unter anderem erste Richtlinien für den Wiederaufbau formulieren:

„Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß die nazistischen und militärischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird.“¹¹⁸

Als erste differenzierte Darstellung der Erwachsenenbildungsziele der Alliierten ist dabei die Kontrollratsdirektive¹¹⁹ von 1948 zu sehen. Hier wurde als Ziel der Erwachsenenbildung folgendes festgelegt¹²⁰:

¹¹⁸ Huster, Kraiker u.a. Zitiert nach Knierim/Schneider a.a.O. S.20.

¹¹⁹ Der Kontrollrat stellte zu dieser Zeit, als von den USA, der UDSSR, Großbritannien und Frankreich eingesetztes Organ, die oberste Gewalt im zusammengebrochenen Deutschland dar.

¹²⁰ Vollständiger Abdruck der Kontrollratsdirektive 56 z.B. in: Knierim/Schneider: Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg (1945 – 1951). Stuttgart, 1978, S.136ff.

„Das Hauptziel der Erwachsenenbildung sollte sein, tätige Helfer für die demokratische Erziehung Deutschlands heranzubilden, indem der erwachsenen Bevölkerung die neuesten sozialen, politischen und wissenschaftlichen Kenntnisse allgemein zugänglich gemacht werden.“

Organisiert werden sollte die Erwachsenenbildung dabei in „für den Zweck geschaffenen Institutionen und Stellen, (...) die von öffentlichen und privaten Organisationen gegründet und gefördert werden können.“ Bei der Auswahl der Lehrkräfte sollte besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, daß nicht nur Berufslehrer als Dozenten der Erwachsenenbildung eingesetzt werden, sondern auch andere Personen, „die die verschiedenen Seiten des öffentlichen und Berufslebens, der Literatur, der Künste und Wissenschaft vertreten“.

Besonderen Wert legten die Alliierten im weiteren auf die Auswahl der Inhalte und der zu verwendenden Methoden. Neben dem Verbot jeglicher militärischer und nazistischer Ideen, lag die Betonung des Kontrollrates der Alliierten auf einem Angebot, welches sowohl theoretische als auch praktische Themen beeinhaltet, und das die „tätige Teilnahme der Studierenden sichern und eine objektive und rationale Denkweise fördern“ sollte. Als besonders bemerkenswert ist dabei folgende, in diesem Zusammenhang aufgestellte Forderung zu sehen:

„In jedem Institut für Pädagogik sollte das Studium der Methoden des Erwachsenenunterrichts organisiert werden, da diese Methoden sich von denen für den Unterricht von Kindern verwendeten unterscheidet.“

Dies war die erste und gleichzeitig letzte differenzierte Formulierung von bildungspolitischen Zielen, welche die Alliierten gemeinsam trafen. Schon bald nach Kriegsende kam es zu deutlichen Differenzen zwischen der amerikanischen und der sowjetischen Seite, was dazu führte, daß die sowjetischen Vertreter des Kontrollrates der Alliierten diesen verließen und dieser damit praktisch außer Tätigkeit trat.

Die Differenzen in den Fragen der Erwachsenenbildung fußten dabei vor allem auf einem unterschiedlichen Verständnis des Faschismus. Die Sowjets interpretierten den Faschismus „als die höchste Form des staatsmonopolistischen Kapitalismus und (als) die aggressivste Form des Imperialismus“¹²¹. Nach einer solchen Einschätzung der Ideologie des Nationalsozialismus konnte diese nur durch die Beseitigung ihrer ökonomischen Wurzeln

¹²¹ Huster, Kraiker, u.a. Zitiert nach Knierim/Schneider a.a.O. S.21.

überwunden werden, was in diesem Fall die Durchführung einer radikalen Bodenreform bedeutete.

Die amerikanische Interpretation des Faschismus und die daraus abgeleiteten Vorstellungen, wie dieser überwunden werden konnte, unterschied sich deutlich von der sowjetischen. Ausgehend von der Überzeugung, daß es sich beim Faschismus um eine „krankhafte Verirrung mit kriminellen Folgen, für die jeder Deutsche letztlich verantwortlich sei“¹²², handelte, war es das Ziel der amerikanischen Besatzungspolitik, die geistigen Wurzeln in jedem einzelnen Deutschen auszurotten.

Dabei sollte an in früheren Phasen der deutschen Geschichte gelebten Einstellungen und Überzeugungen angeknüpft werden, wobei das Weimarer System als Vorbild galt. Insofern wurde eine Re-edukation notwendig, eine Bildung und Erziehung hin zu Werten, die früher bereits vorhanden waren. Diesem Umstand und der Tatsache, daß die meisten Vertreter der Volksbildung auf Grund ihrer Verweigerung gegenüber den Machthabern des Dritten Reiches von der Entnazifizierung unbehelligt blieben, führte dazu, daß die Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit und mit ihr die Volkshochschulbewegung bald wieder maßgeblichen Einfluß auf die Entwicklung der Volksbildung, die nun Erwachsenenbildung hieß, nehmen konnte. Diese Entwicklung wurde im weiteren auch durch die amerikanische Politik unterstützt, welche der Ansicht war, „daß die Reeducation im wesentlichen von den Deutschen selbst durchzuführen sei und die Besatzungsmächte nur anregend, helfend und kontrollierend eingreifen sollten“¹²³. Somit wurde es möglich, daß bald nach Kriegsende ein Erwachsenenbildungssystem entstand, welches sich relativ unbeeinflußt von gesellschaftssystemfremden Kräften entwickeln konnte.

Als Folge des Austritts der sowjetischen Seite aus dem Alliierten Kontrollrat, und der damit entstandenen Differenzen zwischen den Besatzungszonen, für die Darstellung der Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg ergibt sich, daß im nun folgenden die Entwicklung nach Sektoren getrennt dargestellt werden muß.

¹²²ebenda

¹²³ebenda

1.2. Der Anfang

1.2.1. Die amerikanische Zone

Das Reeducation-Konzept der Amerikaner war, wie Glaser¹²⁴ feststellt, das positive Pendant zum Strafverfahren der Entnazifizierung und hatte wie dieses zum Ziel, alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zu durchdringen. Zentrales Dokument der Erziehungsziele der Amerikaner war dabei das Gutachten der sog. ZOOK-Kommission, welches im September 1946 veröffentlicht wurde und in dem die amerikanische Besatzungsmacht ihre Vorstellungen zum Ausdruck brachte. Der eigentliche Gegenstand dieser Untersuchung war die Volkshochschule, wobei jedoch auch die Arbeit kirchlicher und gewerkschaftlicher Institutionen gewürdigt wurde. Dabei wurde das Ziel der Volkshochschularbeit wie folgt definiert: „today it (die Volkshochschule, Anm. d. Verf.) must train an individual to function in a democratic society.“¹²⁵ Aus dieser Zieldefinition wurde abgeleitet, daß „changes in both curriculum and teaching method are necessary if this important change is to take place.“¹²⁶

Weitere Empfehlungen der Kommission waren:

- der Ausbau der ländlichen Volkshochschule,
- die Verbindung von haupt- und nebenamtlichen Mitarbeitern,
- die Zusammenarbeit der Volkshochschulen mit den zu gründenden Universitäten.

Die rechtliche Möglichkeit zur Wiedereröffnung von Volkshochschulen gab in der amerikanisch besetzten Zone die Order des Hauptquartiers an die Direktoren der Landesmilitärregierung in Hessen, Bayern und Württemberg-Baden vom 28.10.1945, in der verfügt wurde, daß die Wiedereröffnung von Volkshochschulen zu gestatten ist, sofern geeignetes Personal und Unterrichtsmaterial zur Verfügung stehen. Die erste Erlaubnis für die Wiedereröffnung einer Volkshochschule wurde im Dezember 1945 für die VHS Nürnberg erteilt. Ende 1949 gab es in der amerikanischen Zone bereits 250 Volkshochschulen.

1.2.2. Die britische Zone

¹²⁴ Volkshochschule im Westen a.a.O. S.4

¹²⁵ vgl. Knierim/Schneider a.a.O. S.133.

Obwohl die engagiert-stringente Besatzungspolitik der Amerikaner den Briten eher fremd blieb, legten diese doch ein besonderes Augenmerk auf den Auf- bzw. Ausbau des Bildungssystems innerhalb der von ihnen besetzten Zone. Bereits 1943 verdeutlichte John Troutbeck von der „German Advisory Section in Foreign Office“ diese Zielsetzung in seiner Niederschrift über die „Regeneration of Germany“, in der er bemerkte, daß es nicht im Interesse der Alliierten sein kann, Deutschland als Staat zu vernichten, sondern daß es das Ziel sein muß, ein Deutschland zu schaffen, dessen Bürger durch konsequente Umerziehung in die Lage gebracht werden, wieder ein Teil Europas zu werden¹²⁷.

Erster Beleg für die britischen Bemühungen um den Wiederaufbau der Erwachsenenbildung war die Instruktion Nr. 21 der Militärregierung vom 26.11.1945. Kernaussage dieser Anweisung war:

„Überall, wo die örtlichen Verhältnisse es gestatten, sollen die deutschen Behörden sofort aufgefordert werden, Pläne für die Wiederaufnahme der Erwachsenenbildung zu unterbreiten.“¹²⁸

Am 4.12.1945 reagierte das Kultusministerium von Schleswig-Holstein mit dem „Erlaß über die Wiederaufnahme der Erwachsenenbildung“ auf diese Instruktion. Die Kommunen wurden darin aufgefordert, Ausschüsse für Erwachsenenbildungsarbeit zu bilden, die nach britischen Vorstellungen folgende Aufgaben übernehmen sollten¹²⁹:

- Bereitstellung der notwendigen Räumlichkeiten,
- Bereitstellung der erforderlichen Lehrkräfte,
- Prüfung der Hörerwünsche,
- Berücksichtigung gegebener Anregungen,
- Unterbreitung von Vorschlägen für die Arbeit und Einreichung regelmäßiger Berichte.

Am 4.12.1945 nahm die Volkshochschule Hamburg, als erste Volkshochschule in der britischen Zone, die Arbeit auf, gefolgt von der VHS Hannover im Januar 1946. Bis Herbst 1947 gab es 205 Volkshochschulen in der britischen Zone.

¹²⁶ ebenda

¹²⁷ vgl. auch Volkshochschule im Westen a.a.O. S.6.

¹²⁸ Keim/Olbricht/Siebert zitiert nach Knierim/Schneider a.a.O. S.38.

¹²⁹ Henningsen zitiert nach Knierim Schneider a.a.O. S.39f..

1.2.3. Die sowjetische Zone

Die Entwicklungen innerhalb der SBZ waren zu Beginn denen der anderen Besatzungszonen sehr ähnlich. Im Januar 1946 erfuhr die Volkshochschule sogar eine enorme Aufwertung durch den Befehl Nr.22 der SMAD. In ihm wurde die Volkshochschule, zum ersten Mal in ihrer Geschichte, zu einer öffentlichen Aufgabe erklärt, d.h. „die VHS wurde Bestandteil des öffentlichen Bildungswesens.“¹³⁰ Diese Aufwertung erfolgt jedoch zugleich mit einer Vielzahl von Einschränkungen der Freiheit der Volkshochschule. Diese sind im „Statut der Volkshochschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands“ festgelegt worden, einem Anhang an den Befehl Nr.22, welcher von der „Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung“ erstellt wurde. Dieser Anhang enthielt unter anderem die Forderung nach einem einheitlichen Lehrplan, nach politischer Kontrolle der Führung der Volkshochschulen und nach einer ideologischen Beeinflussung der Arbeit. Für die Erwachsenenbildung bedeutete dies, daß sie zu einem Instrument des politischen System degradiert wurde. Zwar nahm ihre Bedeutung deutlich zu, doch kann hier nicht mehr von Volkshochschule im Sinne der freien und ungebundenen Bildung gesprochen werden. Die Geschichte der Volkshochschule in diesem Bereich nahm eine Auszeit, die, wie wir heute wissen, beinahe 50 Jahre dauerte und die erst mit der friedlichen Revolution von 1989 und den daraus folgenden Veränderungen endete. Aus diesem Grund wird die Entwicklung der Volkshochschule in der sowjetisch Zone erst im späteren wieder aufgegriffen, wenn die Ereignisse im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung der Volkshochschulen dargestellt werden.

1.2.4. Die französische Zone

Das Problem der Darstellung der Entwicklung der Erwachsenenbildung und besonders der Volkshochschule in der französischen Zone ist, daß aus der Anfangszeit dieser Phase kaum Quellen existieren. Gründe dafür sind nicht eindeutig zu benennen, festzustellen ist jedoch, daß es in Ermangelung von Informationen zur Zeit nicht möglich ist, die Entwicklung der Volkshochschule in der französischen Zone im Zeitraum 1945- 49 zu beschreiben.

¹³⁰Knierim/Schneider a.a.O. S.42.

1.3. Die weitere Entwicklung der Volkshochschule

1.3.1. Institutionelle Entwicklung

Wie dargestellt kam es bald nach Kriegsende zu einer Vielzahl von Volkshochschulgründungen. Dabei handelte es sich in erster Linie um Aktivitäten Einzelner bzw. kleinerer regionaler Gruppen, welche zunächst damit beschäftigt waren, eigene regionale Probleme der Volkshochschularbeit zu lösen. Nach einer ersten Anlaufphase zeigte sich jedoch, daß ein Bedarf an überregionaler Zusammenarbeit existierte, ein Bedarf an geistigem Austausch wie auch an Koordination der Arbeit. Die entstehende Art der Zusammenarbeit blieb zunächst auf zoneninterne Aktivitäten begrenzt.

In der britischen Zone fand vom 2. bis 4. April 1946 in Hannover eine erste gemeinsame Tagung zur Klärung der organisatorischen Fragen zum Wiederaufbau der Erwachsenenbildung statt, im Rahmen derer der Verbindungsausschuß der Volkshochschulen, als verbindendes Organ des neu entstehenden Funktionssystems Volkshochschule, gegründet wurde. Die erste Konferenz dieses Verbindungsausschusses vom 3. bis 6. September 1946 beschäftigte sich dann bereits wieder mit inhaltlichen Fragestellungen, wie der nach Sinn und Aufgabe der Erwachsenenbildung und nach dem Verhältnis von Weltanschauung/Politik und Erwachsenenbildung. Circa ein Jahr nach Gründung des Verbindungsausschusses der Volkshochschulen der britischen Zone kam es dann zur Gründung eines ersten Landesverbandes, dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V..

Im Gegensatz zur Entwicklung der Institutionen in der britischen Zone entstanden in der amerikanischen Zone zunächst Landesverbände der Volkshochschulen, bevor es am 5. Dezember 1947 zu einer Besprechung über die länderübergreifende Zusammenarbeit der Volkshochschulen innerhalb der amerikanischen Zone kam.

Der nächste Schritt nach dem Ausbau zoneninterner Netzwerke bestand darin, zonenübergreifend eine Zusammenarbeit der Volkshochschulen des früheren Reiches zu ermöglichen. Die Bemühungen der Vertreter der Volkshochschulen wurden dabei jedoch zunehmend durch die Spannungen zwischen den Westalliierten und der Sowjetunion erschwert. Die Spannungen nahmen dabei im Laufe der Jahre 1947/48 so stark zu, daß es ab einem gewissen Zeitpunkt als unmöglich erschien, eine Zusammenarbeit der Volkshochschulen aller vier Zonen zu etablieren. So kam es am 28. und 29. Oktober 1949 in

Schönberg im Taunus zum Zusammenschluß der einzelnen Landesverbände der westdeutschen Volkshochschulen zur Arbeitsgemeinschaft der Landesverbände deutscher Volkshochschulen. Erster Vorsitzender wurde Professor Dr. Neundörfer aus Frankfurt a. M..¹³¹

Die Aufgaben der Arbeitsgemeinschaft faßte Dr. Konrad Maria Krug, der 1. Vorsitzende des Landesverbandes der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalens, zusammen:

- Interessenvertretung der Volkshochschulen und ihrer Mitarbeiter gegenüber staatlichen Stellen und anderen Bildungsorganisationen,
- Koordination zwischen den einzelnen Volkshochschulen,
- Selbstdarstellung der Volkshochschulen gegenüber der Öffentlichkeit,
- Dienstleistungsfunktion für die Mitarbeiter der Volkshochschule.

Insgesamt läßt sich feststellen, daß es den westlichen Volkshochschulen bereits vier Jahre nach Ende des Krieges gelungen war eine Verbandsstruktur zu implementieren und damit das Funktionssystem Volkshochschule wieder vollständig herzustellen.

1.3.2. Finanzielle und rechtliche Entwicklung

Nach dem institutionellen Aufbau des Volkshochschulsystems wurden die Volkshochschulen relativ schnell von Alltagsproblemen eingeholt, an erster Stelle standen die Fragen nach der Finanzierung der Bildungsarbeit und das Abwägen zwischen dem Wünschenswerten und dem Machbaren. Einerseits sollte die Unabhängigkeit gegenüber volkshochschulfremden Einflüssen gewahrt bleiben, andererseits war man darauf angewiesen, finanzielle Unterstützung zu erhalten. Trotz beginnender finanzieller Probleme entschied man sich in der Mehrheit für die Rechtsform des eingetragenen Vereins bzw. des nicht eingetragenen Vereins und somit für eine Betonung der Freiheit der Lehre mit der Folge, daß weder Staat noch Kommunen dazu verpflichtet waren, die Volkshochschule finanziell zu unterstützen. Der Umfang der Volkshochschularbeit hing also im wesentlichen von der Bereitschaft der

¹³¹ vgl. Dolff, H. (Hrsg.): 25 Jahre Deutscher Volkshochschul-Verband. Braunschweig, 1978, S. 263f.

Kommunen ab, die Volkshochschule finanziell zu fördern. Aus diesem Grund strebten einige Vertreter der Volkshochschule eine gesetzliche Regelung an, mit der die rechtliche und finanzielle Beziehung zwischen Volkshochschule und den staatlichen Stellen definiert werden sollte. Angestrebt wurden ebenfalls die Einrichtung von Ämtern für Volksbildung innerhalb der kommunalen Verwaltungen, die von hauptamtlichen Mitarbeitern geleitet, die Arbeit der Volkshochschulen koordinieren sollten. Den meisten Volksbildnern gingen diese Vorstellungen jedoch zu weit. Es wurde die Verbeamtung der Erwachsenenbildung befürchtet, die Organisation der Volkshochschulen als quasi staatlicher Lehranstalt abgelehnt. So kam es, mit Ausnahme Bayerns, in keinem Bundesland zu einer diesbezüglichen gesetzlichen Regelung.

Die Folgen dieser Entwicklung wurden dann bereits 1948 deutlich. Mit der Währungsreform und der damit verbundenen Abwertung der Altguthaben der Volkshochschulen standen einige Volkshochschulen vor dem finanziellen Aus. Zusätzlich bedingte die Reform einen spürbaren Hörschwund, was dazu führte, daß trotz der Bezuschußung der Volkshochschulen durch die Landesregierungen, die Kommunen und die Alliierten eine große Zahl von Volkshochschulen ihren Lehrbetrieb einstellen mußten. In Schleswig-Holstein z.B. blieben von 104 Volkshochschulen lediglich 75, die Teilnehmerzahlen sanken um fast 35%¹³².

1.3.3. Inhaltliche Entwicklung

Trotz der beschriebenen institutionellen, rechtlichen und finanziellen Probleme gab es in der Volkshochschule der späten 40er Jahre eine rege inhaltliche Diskussion, vor allem in den Bereichen der Bildung des inneren Menschen und der Bildung des Menschen in Bezug auf seine Umwelt. Hierbei stellte die Bildung des inneren Menschen nach Ansicht der Volkshochschulvertreter die Kernaufgabe der Volkshochschule dar. Ansatzpunkt war die Situation der Menschen nach Ende der Naziherrschaft, wobei weniger die materielle Zerstörung Deutschlands das dringlichste Problem darstellte, sondern die tiefe Sinn- und Kulturkrise des Landes der Dichter und Denker, welches erwacht aus einem tausendjährigen Traum, konfrontiert wurde mit Greueln ohne Vergleich. In dieser Situation musste es die

¹³² nach Knierim/Schneider a.a.O. S.57.

Aufgabe der Erwachsenenbildner sein, Orientierung zu geben, um den Menschen zu helfen, die Apathie und Hoffnungslosigkeit zu überwinden.

„Mehr noch als bisher wird die Volkshochschule sich auf ihre eigentliche Aufgabe besinnen müssen, mit ihrer Arbeit auszugehen von den Fragen, die sich aus der Lebensumwelt und der Lebensnot des heutigen Menschen ergeben.“¹³³

Aus dieser Aufgabendefinition, mit ihrer Betonung des Ansatzes an der Lebenswelt des Individuums, ergibt sich quasi von selbst die Methode, mit der diese Ziele erreicht werden können.

„Die Volkshochschule hat ihre Aufgabe, dem erwachsenen, im Berufe stehenden Menschen zu helfen, sein eigenes Wesen zu erkennen, sich zu einer bewußt lebenden Persönlichkeit zu entfalten und seine Stellung und Verpflichtung der Gesellschaft und dem Staate gegenüber zu erkennen. Der Arbeitsplan der Volkshochschule muß also bemüht sein, dem Hörer zur Selbsterkenntnis und der Erkenntnis seiner Umwelt zu verhelfen. Da der Hörer geistig mündig ist und bereits tätig in seiner Umwelt steht, kann es sich dabei nicht um eine ausschließlich schulische Wissensvermittlung handeln, sondern um die Weckung der persönlichen Anlagen und um Klärung der Erfahrungsbereiche. Darum ist die Form, in der sich die Volkshochschularbeit zu aller meist vollziehen soll, die des offenen Gesprächs, bei dem der Lehrer nicht als Lehrer, sondern als Mitbeteiligter wirkt, und im Gedankenaustausch mit den Erwachsenen die Klärung der nach Person und Gesellschaft hin gerichteten Verpflichtung herbeizuführen.“¹³⁴

Besonders auch an diesem Zitat wird deutlich, welche enge Verbindung zwischen der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik und der der Nachkriegszeit bestand. Die Ablehnung der reinen Wissensvermittlung genauso wie das Ziel, Menschen unterschiedlicher geistiger Richtungen zu gemeinsamer geistiger Arbeit zusammenzubringen, sind Motive, die teilweise mit identischem Wortlaut bereits durch den Hohenrodter Bund und die Volkshochschulbewegung der 20er und 30er Jahre formuliert wurden.

Den zweite Kernbereich der inhaltlichen Diskussion stellte die politische Bildung dar. Dies nicht nur deshalb, weil die politische Bildung im Rahmen der Reeducation integraler Bestandteil der Konzepte der Siegermächte war, sondern auf Grund der Überzeugung, daß die Teilnahme am politischen Leben eine der Grundvoraussetzungen für die Verwirklichung der

¹³³ zitiert nach Knierim/Schneider a.a.O. S.77.

¹³⁴ ebenda

bereits geschilderten Vorstellung von der Bildung des inneren Menschen war. Um den Menschen von seiner Existenz her zu bilden, musste diese Existenz reflektiert werden, und dies konnte nur gelingen, wenn die politische Bildung ein fester Bestandteil der Volkshochschularbeit ist.

„Wie tief und einschneidend die politische Sphäre in den Bereich der menschlichen Gesamtexistenz hinein ragt und ihn so in entscheidender Weise betrifft, daß es vor ihr schlechterdings kein Ausweichen in private Reservate mehr gibt, ist eine von uns allen gemachte und von niemand ernstlich zu bestreitende Erfahrung der hinter uns liegenden Jahre der Herrschaft des totalen Staates. Aber auch heute, da wir bemüht sind, den Staat und die sich auf ihn beziehende Politik wieder in erträgliche Schranken und ihre natürlichen Grenzen zu weisen, spüren wir alle, daß das Politische im menschlichen Leben eine Macht ist, deren vielfältige Ausstrahlung wir in keinem Falle mehr negieren können. Wenn also die Volksbildung nicht länger im unverbindlichen Bezirk rein formaler Bildung steckenbleiben, sondern formende Wirkung auf die menschliche Gesamtpersönlichkeit ausüben will, darf sie folglich von der Bestimmung des Menschen als *zoon politikon* nicht mehr absehen und sich ihr gegenüber nicht länger in falsch verstandener Askese neutral verhalten, sondern muß sich bewußt ein politisches Bildungsziel setzen.“¹³⁵

Hierbei zeigte sich wiederum deutlich, daß die Erwachsenenbildung an ihre Tradition der 20er und 30er Jahre anknüpfte. Das Verständnis von Erwachsenenbildung als zwar politisch, aber unparteiisch wie auch das Ziel, die verschiedenen politischen Lager zusammenzubringen, um so eine politische Kultur der Auseinandersetzung mit der anderen Meinung zu etablieren, waren Teile einer Bildungsauffassung, wie sie bereits in der Weimarer Zeit das Verständnis von politischer Bildung prägten.

„Die freie Volksbildung hat einen politischen Standort und eine politische Aufgabe. Sie ist nicht nur politisch im Sinne jener fragwürdigen politischen Umorientierung, die gar so sehr nach einem künstlichen Eingriff von außen, nach Aufpfropfen und Tendenz klingt. Sie ist von jeher in ihrem Wesen und Ziel politisch gewesen und wird es immer sein, soweit und solange es sich um echte und sinnvolle Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft handelt. Politisch ist dabei nicht mit Parteiprogrammen und Parteiartikeln gleichzusetzen, sondern politisch ist alles, was auf das gemeinschaftliche Streben nach der Lebensordnung des Volkes, auf die immer neu zu regelnde Beziehung des Einzelnen zum Staat und des Staates

¹³⁵ Braunbehrens zitiert nach Knierim/Schneider a.a.O. S.81.

zur Staatenwelt Bezug hat. Wo die menschlichen ideellen, sozialen und institutionellen Voraussetzungen des Volks- und Staatslebens erörtert, geklärt und erprobt werden, wo Gruppenleben gestaltet und Gemeinschaft gelebt wird, da geschieht politische Bildung.“¹³⁶

Mit dieser Übernahme der Ziele der politischen Bildung aus der Weimarer Zeit übernahm die Volkshochschule der Nachkriegszeit jedoch auch deren Probleme, vordringlich das des fehlenden einheitlichen Gesellschaftskonzepts, innerhalb dessen all diese Vorstellungen verwirklicht werden konnten. Es fehlte eine grundlegende Vorstellung über die Form der demokratischen Gesellschaft und den Weg diesen Zustand zu erreichen, die als Richtpunkt der Entwicklung hätte dienen können.

Neben den Zielen der Bildung des inneren Menschen und der politischen Bildung ergab sich nach dem Selbstverständnis der Volkshochschule noch ein weiterer Bereich der Bildungsarbeit, den die Volkshochschule, wenn auch unter bestimmten Voraussetzungen und mit bestimmten Auflagen, zu bearbeiten hatte. Es war dies der Bereich der Allgemeinbildung bzw. der Berufsbildung. Darunter fielen Kurse für Fremdsprachen, Elementarkurse wie Deutsch, Rechnen, Physik, Chemie, beruflich orientierte Kurse in Buchführung, Maschinenschreiben und technischem Zeichnen und praktische Kurse wie Nähen, Kochen und Fotografieren. Dabei gehörte diese Art von Bildungsarbeit nach dem Selbstverständnis der Volkshochschule nicht zu ihrem eigentlichen Aufgabenbereich, man war jedoch bereit, unter den besonderen Umständen der Nachkriegszeit diese Aspekte der Bildung Erwachsener in das Programm der Volkshochschulen aufzunehmen. Dabei sollte diese Ausnahme zeitlich begrenzt gemacht werden, und zwar bis zu dem Zeitpunkt, an dem diese Aufgabe von anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung übernommen werden konnte. Wann dieser Zeitpunkt erreicht werden würde, blieb dabei unklar. Theoretisch wurde diese Hinwendung zu eher schulischer Bildung mit einer Erweiterung des Begriffs der Lebenshilfe als der Hilfe zum Bestehen des Einzelnen in der Gesellschaft, geistig wie auch materiell, begründet. Strategisch hoffte man durch die Aufnahme praktischer Kurse einen größeren Kreis an Teilnehmern erschließen zu können, der mit der Institution Volkshochschule vertraut gemacht werden sollte, um so die Menschen an die eigentlichen Volkshochschulkurse heranzuführen. So sollte das enorme Interesse der Bevölkerung an Sprachkursen neben der finanziellen Sicherung, die solche Kurse

¹³⁶ Borinski zitiert nach Knierim/Schneider a.a.O. S.83.

garantierten, dazu genutzt werden, große Teile der Bevölkerung an die Volkshochschule zu binden.

Wie bereits dargestellt, knüpfte die Volkshochschule insgesamt an die Volkshochschularbeit der Weimarer Republik an. Daneben wurden in der theoretischen Diskussion jedoch auch neue Akzente gesetzt. In der Hauptsache ist dabei die Hinwendung der Erwachsenenbildung zur Internationalität zu nennen. Diese Akzentverschiebung war dabei eng mit der Zielsetzung der Überwindung der nationalistischen und faschistoiden Strömungen in der Bevölkerung verbunden. Im Rahmen dieser Entwicklung verlor der Volksgemeinschaftsaspekt, welcher in der Weimarer Zeit noch einer der zentralen war, in dem Maße an Bedeutung, wie die Wichtigkeit der partnerschaftlichen Beziehung zunahm. Gleichzeitig trat die Betonung der internationalen Verständigung an die Stelle der Dominanz des National-Gedankens¹³⁷. Gestärkt wurde diese Entwicklung durch das Engagement der Alliierten, die durch die Einrichtung eigener kultureller Zentren, wie den Amerikahäusern, den britischen Brücken, den französischen Kulturhäusern und den Häusern der deutsch-sowjetischen Freundschaft, erste Grundsteine für die Internationalisierung der gesamten Gesellschaft legten.

¹³⁷ Vgl. Dikau a.a.O. S.34.

1.4. Zusammenfassung

Die Entwicklung der Volksbildung nach 1945 war durchaus vergleichbar mit der zu Beginn der Weimarer Republik. Ausgangslage war in beiden Fällen ein verlorener Krieg, der nicht nur den wirtschaftlichen Zusammenbruch zur Folge hatte, sondern vor allem auch zu einer Auflösung des gesamten Gesellschaftssystems führte. Relativ schnell nach Kriegsende gelang es jedoch, bedingt durch die Interventionen und Vorgaben der Siegermächte, gesellschaftliche Strukturen zu schaffen. Im Rahmen dieser Strukturbildung entstand relativ schnell ein Bedarf an institutionalisierter Erwachsenenbildung, der dazu führte, daß das neu entstandene Gesellschaftssystem ein Erwachsenenbildungssystem ausbildete, in dem die Volkshochschule als Funktionssystem von Beginn an eine tragende Rolle übernahm. Dabei unterlag die Volkshochschule in der Hauptsache den Einflüssen zweier Subsysteme der Gesellschaft, den Alliierten auf der einen Seite, die zumindest in der ersten Wiederaufbauphase der anderen Subsysteme der Gesellschaft als mächtigste Stakeholder auftraten¹³⁸, und der Bevölkerung der Besatzungszonen auf der anderen¹³⁹.

Die Vorgaben der vier Alliierten ähnelten sich dabei in der Anfangszeit. Gefordert war eine antifaschistische Re-education im Sinne der jeweiligen Faschismusinterpretation bzw. dem jeweiligen Demokratieverständnis. Diese Einflüsse, auch wenn ihre Stärke und Reichweite von verschiedenen Autoren unterschiedlich bewertet werden, waren für das System Volkshochschule eine eindeutige und bindende Anforderung der Umwelt an ihre Bildungsarbeit. Die Interventionen und Vorgaben der Siegermächte stellten dabei einen wesentlichen Unterschied zur Situation in den Jahren 1918/19 dar, wobei es sich bei der von Nafzger-Glöser betonten Unfreiheit der Wahl eher um eine scheinbare Unfreiheit handelte. Denn, wie Henke¹⁴⁰ aufzeigt, handelte es sich besonders bei den Amerikanern um einen eher

¹³⁸ Wie sich unter anderem anhand der Direktive 56 des Kontrollrats der Alliierten aufzeigen läßt.

¹³⁹ Zwar entstand in dieser Zeit auch ein Politiksystem, ein Wirtschaftssystem und ein Wissenschaftssystem, also all die Subsysteme, die ansonsten starke Einflüsse auf die Erwachsenenbildung nehmen, doch waren diese in der ersten Zeit nach Kriegsende hauptsächlich mit der internen Organisation beschäftigt, so daß lediglich zwei relevante Einflußgrößen benannt werden können.

¹⁴⁰ Henke, K.-D.. Die amerikanische Besetzung Deutschlands. München, 1995.

„freundlichen Feind“¹⁴¹, dessen Forderungen innerhalb kürzester Zeit so stark eingeschränkt werden konnten, daß sie wieder dem entsprachen, was die deutschen Erwachsenenbildner beabsichtigten.¹⁴²

Nichtsdestotrotz ist festzustellen, daß die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung direkt nach Kriegsende eine bildungspolitisch dominierte Strukturbildung darstellte. Der Bedarf an Weiterbildung wurde durch das politische System in Form der vier Besatzungsmächte festgestellt und in dezidierte Forderungen an das Erwachsenenbildungssystem überführt. In dieser Situation fiel es einem traditionell dienstleistungsorientierten System wie der Volkshochschule leicht, sich zu etablieren.

Neben den Anforderungen der Alliierten an das Funktionssystem Volkshochschule war dieses auch mit den Wünschen und Zielen der neu entstandenen Gesamtgesellschaft konfrontiert. Das Hauptinteresse der Bevölkerung lag dabei, wie gezeigt, in Kursen der praktischen Lebenshilfe. Veranstaltungen aus den Bereichen der beruflichen Bildung, der Haushaltsführung, der Allgemeinbildung und der Gesundheitsbildung wurden stark nachgefragt. Der praktische Nutzen von Erwachsenenbildung stand im Vordergrund. Daneben war jedoch auch ein starkes Interesse innerhalb weiter Kreise der Bevölkerung an Themen der politischen Bildung bzw. der geistigen Lebenshilfe zu verzeichnen. Zwölf Jahre der Gleichschaltung, der Zensur und der totalen Kontrolle durch den Staat hatten einen Bedarf an freier geistiger Entwicklung entstehen lassen, der neben den praktischen Themen einen weiteren Schwerpunkt der Anforderungen der Mitglieder der Gesellschaft bildete.

Hier zeigt sich, daß es neben den kristallinen Strukturvorgaben des dominierenden Operationskreises I auch eine fluide lebensweltliche Institutionalisierungsbewegung gab. Als Bedarf des Gesamtgesellschaftssystems läßt sich dabei in erster Linie der Wunsch nach praktischer Bildung und verwertbarer Bildung im Gegensatz zu einer allgemeinen Bildung beschreiben. Eine Reduzierung der Bedarfe der lebensweltlichen Stakeholder auf Veranstaltungen der beruflichen und allgemein-qualifizierenden

¹⁴¹ vgl. auch: Henke K.-D.: Als die weißen Fahnen wehten. Der freundliche Feind - Amerikaner und Deutsche im letzten Akt des II. Weltkriegs. In: Süddeutsche Zeitung: Beilage SZ am Wochenende, 18./19.03.1995.

¹⁴² Wobei zu bemerken ist, daß die Einschränkung der Wahl, die Nafzger-Glöser beschreibt, sich in erster Linie auf ein politisches Spektrum ausdehnte, welches der Volkshochschule ohnehin eher fremd war.

Bildung bedeutete jedoch, die Situation der Menschen nach dem II. Weltkrieg mißzuverstehen. Neben dem Wunsch nach exklusiv-individualisierender Bildung war ein deutlicher Bedarf an politischer Unterrichtung und politischer Diskussion zu erkennen.

Die Tatsache, daß sowohl der Operationskreis I als auch sein lebensweltlich-orientiertes Pendant einen Bedarf an politischer Bildung anmeldeten, erleichterte es dabei dem Operationskreis II des Funktionssystems Volkshochschule, die beiden Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung in ein gemeinsam getragenes Konzept zu überführen. Schwieriger stellt sich dabei die Situation in Bezug auf die Integration der beruflichen und eher schulisch orientierten Bildungswünsche der lebensweltlichen Stakeholder der Volkshochschule dar. Als Lösung dieses Problems ist dabei das Konzept der „Bildung des inneren Menschen“ zu sehen, welches bereits in ähnlicher Form durch die Neue Richtung der Weimarer Zeit formuliert wurde. Die Grundlage dieser Konzeption war das Volksbildungsverständnis, welches durch die Vertreter der Volkshochschulbewegung während der Prerower Tagung definiert wurde und in dem sich die realistische Wende der Weimarer Zeit ausdrückte. In Ablehnung aller neuromantischen und kulturidealistischen Strömungen wurde die konkrete Not- und Lebenshilfe als eigentliche Aufgabe der Volkshochschule beschrieben. Ziel der Volkshochschule sollte es sein, dem Menschen Hilfe in seiner inneren Notlage anzubieten, um ihm zu ermöglichen, von seinem Lebensstandort aus zu einer sinnvollen Existenz vorzudringen. Der Vorteil dieses Ansatzes lag dabei in seiner Offenheit. So konnte dieses Konzept relativ problemlos ergänzt werden um eine veränderte Komponente der politischen Bildung, in der die Internationalität das Nationale ersetzte und die Aufgabe der Förderung der Volkwerdung zu Gunsten der Bildung des Einzelnen aufgegeben wurde. Somit entstand eine Konzeption, die kompatibel zu den Vorstellungen der Alliierten war und die der Volkshochschule die Unterstützung dieser sicherte. Schwieriger gestaltete sich die Integration der Anforderungen der Hörer in die bildungstheoretische Vorstellung von der Bildung des inneren Menschen. Deren starker Bedarf an ökonomisch verwertbarer Erwachsenenbildung stand in einem gewissen Gegensatz zum allgemein vorherrschenden Verständnis von der eigentlichen Aufgabe der Volkshochschule. Dieser Gegensatz konnte jedoch durch die Erweiterung der Definition der Lebens- und Nothilfe überwunden werden. So wurde die Aufgabenstellung der Bildung des inneren Menschen durch ein pragmatisches Konzept der materiellen Lebenshilfe ergänzt, demnach die

Volkshochschule für einen begrenzten Zeitraum die Aufgabe übernehmen konnte, berufsbildende bzw. allgemeinbildende Kurse anzubieten, auch wenn dies nicht ihrem eigentlichen Selbstverständnis entsprach.

Der Erfolg dieses Aufgabenverständnisses war groß. Im Konzept zur Bildung des inneren Menschen war es offensichtlich gelungen, die Anforderungen sowohl der Stakeholder des Operationskreises I als auch die der Interessengruppen des Operationskreises III zu erfüllen. Die undogmatische Aufgabendefinition ermöglichte es der Volkshochschule, die ihr von der Gesellschaft gestellten Anforderungen zu erfüllen, was zur Folge hatte, daß sie sich in kurzer Zeit erfolgreich als Subsystem innerhalb des entstehenden Deutschen Staates etablieren konnte. Dabei stellte das Aufgabenverständnis in keiner Weise einen Bruch mit den traditionellen Bildungsvorstellungen der Volkshochschulbewegung dar., vielmehr wurde die bereits 1931 entwickelte Prerower Formel konsequent an die Erfordernisse der Nachkriegszeit angepaßt, ohne wesentliche traditionelle Werte der Volkshochschulbewegung zu opfern.

Fallbeispiel Mannheim

1. Allgemein

Nach Ende des II. Weltkrieges bot Mannheim ein grauenvolles Bild. Die Industriestadt Mannheim war während der Bombenangriffe der letzten Phase des Krieges ein relevantes militärisches Ziel, was dazu führte, daß nach Kriegsende sämtliche Industrieanlagen zerstört bzw. stark beschädigt waren. Eine solche Zerstörung ist dabei nicht ohne Kollateralschäden möglich, eine Umschreibung dafür, daß auch die Masse der Wohnhäuser den Feuersturm nicht unbeschadet überlebt hatte. Die Folge davon war, daß Mannheim zum Ende der kriegerischen Auseinandersetzung von nur mehr 130.000 Menschen bevölkert wurde. Die anderen Einwohner waren geflüchtet oder bei Fliegerangriffen ums Leben gekommen. In dieser Phase war es zunächst wichtig, die Grundfunktionen einer Gesellschaft, d.h. die Nahrungsversorgung und den Wohnungsbau, wieder in Gang zu setzen, um die elementarsten Bedürfnisse der Menschen decken zu können.

Bereits kurze Zeit nach Kriegsende zeigte sich jedoch, daß die zunehmend aus ihrer Resignation und Verzweiflung erwachenden Menschen einen hohen Bedarf an neuer geistiger Orientierung hatten. Dieses Streben wurde durch die amerikanische Besatzungsmacht in Mannheim unterstützt, deren Ziel es ebenfalls war, im Rahmen der Reeducation, möglichst schnell die kulturellen Einrichtungen in Mannheim wieder aufzubauen.

2. Die Wiederaufbauphase 1945 - 1950

Erster Ausdruck der amerikanischen Bemühungen um die Wiederaufnahme kultureller Tätigkeit war ein Rundgespräch, zu dem die Vertreter der amerikanischen Verwaltung am 3. September 1945 Vertreter der Stadt einluden. Hauptthema dieses Gesprächs war die Wiederaufnahme der Erwachsenenbildung in Mannheim. Unter den deutschen Gesprächsteilnehmern befand sich auch Prof. Langer, der bereits vor Kriegsende in der Erwachsenenbildung tätig war und der besonders durch seine langjährige Lehrtätigkeit an der Universität London und seine daraus resultierende Kenntnis und Bewunderung für den angelsächsische Lebensstil und das damit verbundene Demokratieverständnis ein geeigneter Ansprechpartner für die amerikanischen Besatzer war.

Langer entwickelte dabei im Rahmen des ersten Sondierungsgesprächs eine Vorstellung einer zu errichtenden Erwachsenenbildungseinrichtung in enger Anlehnung an die schulischen Einrichtungen Mannheims. Gedanklicher Ausgangspunkt dieses Entwurfes war dabei die Überzeugung, daß die Erwachsenenbildung im Grunde die Fortsetzung der schulischen Erziehung zu Leben und Arbeit in der Gesellschaft im erwachsenen Alter darstellt. Diese Überlegungen fanden besonders seitens der Vertreter der amerikanischen Militärverwaltung großen Anklang, was dazu führte, daß Langer aufgefordert wurde, seine Vorstellungen in einem Exposé genauer darzustellen¹⁴³.

Anfang 1946 legte er die geforderte Schrift mit dem Titel „Schulpläne“ bei der amerikanischen Militärverwaltung vor. Seine Überlegungen gliederte er dabei in drei Abschnitte in denen er den Wiederaufbau der Grund-, Mittel- und Oberschulen, die Neuausrichtung der Lehrerausbildung und abschließend die Neugründung einer Erwachsenenbildungseinrichtung behandelte¹⁴⁴. Hierbei betonte Langer, daß die zu errichtende Erwachsenenbildungsinstitution keine Volkshochschule im herkömmlichen Stile sein sollte. Er plante eine Akademie „als Sammelplatz alles Würdigen, Erstrebenswerten und Erreichbaren“, welche die Schule, Oberschule und Hochschule im Dienst am Ganzen umschließt. Er wollte seine „Volkshochschule“ als Angebot an Erwachsene verstanden wissen, die sich in ihrer Vollreife wünschten, zur Ausweitung ihrer Persönlichkeit noch

¹⁴³ Vgl. Bericht Langers über den Verlauf des Rundgesprächs. Stadtarchiv Mannheim, Zugang 9/1978, Nr. 707.

¹⁴⁴ Vgl. Langer, H.W.: Schulpläne 1946. Stadtarchiv Mannheim, Zugang 9/1978, Nr. 707

einmal die Schule besuchen zu können. Hierbei war es das Ziel, das Angebot hauptsächlich an der Nachfrage der Hörer auszurichten, was bedeutete, daß die zu gründende Institution keinen starren Fächerkanon aufweisen durfte, sondern sich an den wechselnden Anforderungen ihrer Teilnehmer zu orientieren habe, „nach Angebot und Nachfrage“¹⁴⁵. Diesen Vorsatz der neuen Erwachsenenbildungseinrichtung, sich nicht an antizipierten zukünftigen Bedarfen potentieller Hörer zu richten, sondern die aktuellen tatsächlichen Anforderungen abzuarbeiten, faßt Langer wie folgt zusammen:

„Sie (die Volkshochschule, Anm. des Verf.) ist Gegenwart, während die Schule Zukunft ist.“¹⁴⁶ Aus dieser Forderung nach Gegenwartsbezug der Bildungsveranstaltungen ergab sich im weiteren der inhaltliche Anspruch dergestalt, daß die Kurse und Vorträge „allgemeinbildend, künstlerisch oder zeitnah sein“ sollten.¹⁴⁷

Dem Grundproblem der alten Volkshochschule, den zum Verständnis der präsentierten Inhalte fehlenden intellektuellen Voraussetzungen des durchschnittlichen Hörers, wollte Langer mit einem differenzierten Organisationsaufbau begegnen. Auf der einen Seite sollten Vorträge und Vorlesungen auf hohem wissenschaftlichen Niveau angeboten werden, die auf der anderen Seite im Rahmen einer sog. Lernschule zusammen mit den Hörern nachbereitet werden sollten. Diese nachbereitende Lernschule stellte aus Langers Sicht das eigentliche Rückgrat der Akademie dar. Ihr Unterricht war schulmäßig angelegt und sollte von Lehrern der umliegenden Schulen durchgeführt werden. Am Ende einer jeden Veranstaltung sollte eine Prüfung stehen, die abzulegen dem Teilnehmer frei stand. Hauptteil des Angebots der Lernschule sollte eine Reihe von Lehrgängen sein, die die Teilnehmer auf die Ablegung von Abschlußprüfungen an allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden Schulen bzw. Bildungseinrichtungen vorbereiteten. Zunächst wurde dabei das Angebot der Vorbereitung auf Fachprüfungen, das Abitur und die Stenographieprüfung vorgesehen.

Im Gegensatz zu dieser Lernschule sollte eine Gestaltungsschule eingerichtet werden, deren Zielsetzung weniger die Vermittlung von Wissen als die Anregung des Sinns für Selbst- und Gemeinschaftsgestaltung sein sollte. Kurse in den Bereichen des Werkens, des Bastelns und Malens sollten hier ebenso angeboten werden wie Rhetorikseminare und

¹⁴⁵ ebenda.

¹⁴⁶ ebenda.

¹⁴⁷ ebenda.

Atemtechnikübungen. Insgesamt ordnete Langer die Gestaltungsschule dabei jedoch deutlich unter die Zielsetzungen der Lernschule.

Neben diesen beiden Strängen der Erwachsenenbildungsarbeit plante Langer, im weiteren die zu gründende Erwachsenenbildungseinrichtung auch zur Festakademie auszubauen, „die an Sonntagen Konzerte, Theateraufführungen, Ausstellungen oder Dichterlesungen veranstaltet.“¹⁴⁸ Dieser dritte Zweig der Akademie sollte in Anlehnung an die bisherige Tradition der Erwachsenenbildung in Mannheim, die stets geprägt war von der Betonung der musischen und künstlerischen Bildung, das Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule Mannheim nach dem II. Weltkrieg abrunden.

Die Leitung der Gesamtorganisation mußte nach Ansicht Langers einem Direktor und den Leitern der Schulabteilungen übertragen werden. Der Direktor sollte dabei von der Stadt bestellt und besoldet werden, wohingegen die Gehälter der Abteilungsleiter, die durch die Stadt lediglich bestätigt werden mußten, durch die Akademie selbst erwirtschaftet werden sollten. Geplant war weiterhin, dieses Führungsgremium durch einen Ausschuß aus der Bürgerschaft Mannheims zu unterstützen. Hier zeigte sich, daß die Akademie gemäß Langers Planung behutsam in ein Netzwerk von Stakeholderinteressen eingewoben werden sollte, was sich besonders auch im Bereich der Lernschule zeigte. Diese mußte nach Ansicht Langers dabei unter „Staatsaufsicht ohne Staatsverpflichtung“¹⁴⁹ stehen, was bedeutete, daß dieser Zweig der Erwachsenenbildung sich zwar an den Anforderungen bezüglich der zu einem Abschluß qualifizierenden Inhalte an staatlichen Vorgaben zu orientieren hatte, die Wahl der anzubietenden Abschlüsse jedoch ausschließlich in Anlehnung an die Nachfrage der Hörer geschehen sollte.

Der gesamte Entwurf Langers ist dabei als Umsetzung seiner Kritik an der traditionellen Volkshochschularbeit und ihrer starken Anlehnung an das Mannheimer bzw. Heidelberger Hochschulwesen zu verstehen. Diese ablehnende Haltung dokumentierte sich dabei auch in der Wahl der Bezeichnung für die neu zu gründende Weiterbildungseinrichtung. Zunächst wurde dabei der Name Abendschule erwogen, was jedoch, bedingt durch die negativen Assoziationen der Mannheimer Bevölkerung mit dem Begriff Abendschule¹⁵⁰, bald wieder

¹⁴⁸ ebenda.

¹⁴⁹ ebenda.

¹⁵⁰ Die Abendschule Mannheim galt lange Zeit als eine Art Armenschule. Vgl. Wendling W. ... a.a.O. S.119 f.

verworfen wurde. Nach einem längeren Prozeß der Namenssuche, im Rahmen dessen die Wahl der Bezeichnung Volkshochschule nie zur Debatte stand, wählte Langer abschließend den Titel Abendakademie Mannheim in Anlehnung an Wicherts Akademie für Jedermann, die in Mannheim seit Jahrzehnten für innovative und zukunftsweisende Umsetzung von Erwachsenenbildung stand¹⁵¹.

Langers Entwurf einer Abendakademie wurde wiederholt in den Schulaufsichtssitzungen des Stadtrates der Stadt Mannheim diskutiert. In der Sitzung vom 4.6.1946 empfahl dann der Oberbürgermeister der Stadt, den Gesamtschulplan Langers an die Landesverwaltung Badens weiterzuleiten mit dem Zusatz, „daß der dritte Teil des Schulplans, nämlich die Abendakademie, von Mannheim in Angriff genommen werde.“¹⁵²

In der folgenden Umsetzungsphase kamen die Vertreter der Stadt dann mit Langer überein, daß die Mannheimer Abendakademie nicht wie ursprünglich vorgesehen in der Rechtsform des Vereins gegründet werden sollte, sondern als städtische Einrichtung. Inwieweit dieses Interesse und die damit verbundene Zusage von nicht monetärer Unterstützung dabei durch politisches Kalkül gesteuert war, ist heute schwer zu beurteilen. Tatsache ist jedoch, daß die Städte durch die amerikanische Militärverwaltung nachdrücklich dazu angehalten wurden, Volkshochschulen in ihren Bereichen einzurichten bzw. den Aufbau solcher Einrichtung der Erwachsenenbildung zu unterstützen¹⁵³.

Wie bereits erwähnt war es das Ziel Langers, die Inhalte der anzubietenden Veranstaltungen hauptsächlich an den Wünschen der Hörer zu orientieren. Dazu war es jedoch zunächst

¹⁵¹ Ein weiterer Grund Langers für die Orientierung an Wicherts Akademie für Jedermann lag dabei wahrscheinlich auch in der Tatsache begründet, daß auch Wichert seine Akademie in deutlicher Abgrenzung zu den Zielen und Idealen der traditionellen Mannheimer Volkshochschule sah.

¹⁵² Protokoll der Sitzung der Schulkommission vom 4.6.1946. Stadtarchiv Mannheim. Zugang 9/1978 Nr. 708.

¹⁵³ Der Direktor der Unterrichtsabteilung für Erwachsene im Stuttgarter Hauptquartier Dr. Berry hatte in einem Schreiben an die Landräte aller Landkreise Baden-Württembergs die Tatsache bemängelt, daß die Anzahl an Volkshochschulen im amerikanischen Sektor noch zu gering sei, und den klaren Willen der Amerikaner bezüglich der Gründung solcher Weiterbildungseinrichtungen betont. Dabei wies Berry auch darauf hin, daß die Nichteinrichtung solcher Institutionen sich nachteilig auf die jeweiligen Kreise auswirken würde.

notwendig, die Bedarfe der potentiellen Teilnehmer zu kennen. Deshalb forderte Langer im Rahmen einer Pressebesprechung mit Vertretern der drei großen Mannheimer Tageszeitungen¹⁵⁴ die Bevölkerung auf, ihre Wünsche bezüglich Weiterbildung zu formulieren und einzureichen. Die Aktion stieß seitens der Bevölkerung auf großes Interesse. Binnen kurzer Zeit waren mehr als 7.000 Zuschriften bildungsinteressierter Mannheimer Bürger bei der Abendakademie eingegangen. Gefragt war dabei in erster Linie die Spachenausbildung, gefolgt von Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Wirtschaft. Überraschenderweise wurden die Themenbereiche Technik bzw. Kultur in dieser ersten Phase der Teilnehmerbefragung kaum nachgefragt. Eindeutig waren die Ergebnisse der Befragung im weiteren auch bezüglich der Frage nach den Zielen, welche die Teilnehmer mit ihrer Weiterbildung verfolgten. Hauptsächlichste Motivation für eine Teilnahme an Kursen der Abendakademie war die Verbesserung der eigenen beruflichen Situation bzw. die nachträgliche Erlangung der allgemeinen Hochschulreife.

Nachdem die Mannheimer Abendakademie im Laufe der Zeit immer deutlichere Konturen angenommen hatte, stimmte der Stadtkommandant der Stadt Mannheim Hoover der Ernennung Langers¹⁵⁵ zum neuen Leiter der Abendakademie zu.

Am 19.9.1946 setzte Oberverwaltungsrat Kleemann den Stadtrat Mannheims darüber in Kenntnis, „daß die Stadtverwaltung auf Grund eingehender Erörterung im Schulausschuß eine Abendakademie einrichten wird“¹⁵⁶. Der Stadtrat nahm dies zustimmend zur Kenntnis, und Oberbürgermeister Braun forderte abschließend dazu auf, „daß die Abendakademie jetzt einmal zum Anlaufen gebracht werden soll (...), damit etwas entsteht, wo die Menschen ihre Abende verbringen und zu ihrem beruflichen und fachlichen Fortkommen beitragen können.“¹⁵⁷

So konnte beinahe ein Jahr nach Einreichen des Langerschen Entwurfes für eine Erwachsenenbildungseinrichtung damit begonnen werden, die Abendakademie mit Leben zu füllen. Am 8. 10. 1946 wurde planmäßig der Unterricht für die Abiturklassen aufgenommen. Der Andrang war dabei überraschend groß. Es mußten für mehr als 200 Interessierte vier

¹⁵⁴ Vgl. beispielsweise Mannheimer Morgen vom 24.8.1946.

¹⁵⁵ Die Zustimmung der amerikanischen Militärverwaltung war notwendig, da Langer zu dieser Zeit noch hauptamtlich bei der Militärverwaltung angestellt war.

¹⁵⁶ Bekanntgabe im Stadtrat vom 19.9.1946. Stadtarchiv Mannheim. Zugang 9/1978, Nr. 707.

¹⁵⁷ ebenda.

Klassen eingerichtet werden, die von insgesamt 50 Lehrkräften an vier Abenden pro Woche für drei Stunden unterrichtet wurden. Im ersten Jahr nahmen mehr als 3.000 Hörer die Veranstaltungen der Mannheimer Abendakademie an. Davon besuchten 204 Teilnehmer die Abiturklassen und 205 Teilnehmer die Vorsemerster der mittlerweile wieder eröffneten Ingenieurschule. 70% der Teilnehmer waren Männer, nach Berufsstand aufgeschlüsselt, setzte sich die Hörschaft des ersten Jahres zu 24% aus Arbeitern und Handwerkern, zu 28% aus Angestellten und zu ebenfalls 28% aus Angehörigen freier Berufe zusammen. Besonders starken Anklang fanden dabei die Kurse zur Vorbereitung auf berufliche Abschlüsse, die Sprachenausbildung¹⁵⁸, aber auch die angebotenen Veranstaltungen im Bereich Gartenbau.¹⁵⁹

Die folgenden Jahre waren gekennzeichnet durch den weiteren Ausbau der Volksbildungsbemühungen in Mannheim. Zu nennen sind dabei die Versuche, die Volksbücherei Mannheims stärker an die Abendakademie anzubinden, aber auch die Gründung der Abendschule für Frauen im Frühjahr 1949, die durch die Einrichtung frauenspezifischer Veranstaltungen stärker als bisher zur Nutzung des Weiterbildungsangebotes motiviert werden sollten. Als wesentlich problematischer als der überproportional niedrige Anteil an teilnehmenden Frauen wurde dabei jedoch die Tatsache gesehen, daß es der Abendakademie zum Ende der 40er Jahre immer noch nicht gelungen war, die Arbeiterschaft mit ihren Angeboten in dem Maße anzusprechen, wie sich die Volksbildner Mannheims dies erhofft hatten. Um die Bedarfe der Arbeiter besser abdecken zu können, lud Langer im Februar 1948 Arbeiter, Gewerkschafter und Betriebsräte Mannheimer Unternehmen zu einer Besprechung. Als Ergebnis dieser Veranstaltung kann dabei die Einrichtung einiger neuer Lehrgangstypen gesehen werden. So kam es zur Durchführung „von Lehrgängen in den Betrieben für Meister, deren fachliches Wissen überholt und auf einen zeitgerechten höheren Stand gebracht werden sollte“, bzw. von „Kurzlehrgängen für Arbeiter, die sich zum Facharbeiter qualifizieren und ihre theoretischen Kenntnisse erweitern wollten“¹⁶⁰. Weiterhin führte das Treffen Langers mit den Vertretern der Arbeiterschaft zu einer Initiative der Abendakademie in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt, den

¹⁵⁸ Sprachenausbildung bedeutete hierbei sowohl die Berufsausbildung zum Dolmetscher wie auch die Durchführung reiner Konversationslehrgänge.

¹⁵⁹ Vgl. Jahresbericht 1947 der Abendakademie Mannheim. Mannheimer Stadtarchiv. Zugang 7/1978, Nr. 707.

¹⁶⁰ Bericht der Besprechung vom 9.2.1948. Stadtarchiv Mannheim. Zugang 9/1978, Nr. 707.

Gewerkschaften und der Industrie zur Schulung von Jugendlichen zwischen 14 und 20 Jahren ohne Lehrvertrag im Rahmen einer Abendschule.

Insgesamt gelang es der Abendakademie in den ersten Jahren ihrer Arbeit, sich als fester Bestandteil der Bildungslandschaft Mannheims zu etablieren, wobei bereits das Jahr 1949 als erstes Krisenjahr der noch jungen Einrichtung gelten kann. Bedingt wurde diese Krise durch die 1949 durchgeführte Währungsreform und ihre Folgen. Das Hauptproblem lag dabei kurzfristig darin, daß die Teilnehmer ihre Gebühren noch in alten Reichsmark entrichtet hatten, die Lehrenden ihre Honorare jedoch in neuer D-Mark erhielten. Mittelfristig problematisch erschien weiterhin die Frage, ob die bisherigen Teilnehmer auch nach der Währungsreform weiterhin der Abendakademie die Treue halten würden oder ob es durch die verschärfte wirtschaftliche Situation zu Massentrübschicksalen bei den Teilnahmen kommen würde. Diese Sorge war besonders bei den Vertretern der Stadtverwaltung so groß, daß bereits kurz nach Durchführung des Währungsumtausches Pläne für eine Umwandlung der Abendakademie in einen eingetragenen Verein bzw. die vollkommene Übernahme der Abendakademie durch die Stadt von der Stadtverwaltung erarbeitet wurden¹⁶¹. Durch einen originellen Einfall Langers konnte dies jedoch verhindert werden. Dabei wurden Gutscheine an Firmen ausgegeben, die als Sponsoren vorübergehend die Zahlung der Honorare sowie den Druck des Arbeitsplanes übernahmen und die diese Gutscheine an ihre Lehrlinge als Bestpreise für die folgenden Jahre vergeben konnten. Somit gelang es Langer, die ungeliebte Veränderung der Rechtsform zu verhindern. Im weiteren war Langer immer wieder in den Lage, den Stakeholdern der Abendakademie zu versichern, daß die Abendakademie in ihrer bisherigen Form überlebensfähig war. Am 22.4.1949 konnte Langer dann in einer Aktennotiz festhalten:

„Nach Rücksprache mit dem Herrn Oberbürgermeister soll der bestehende Zustand bezüglich der Abendakademie weiterhin bleiben; die Rechtsform der Abendakademie ist wenigstens länderrrechtlich durch die Anerkennung und Unterstützung der Volkshochschulen durch den Staat gesichert. Außerdem erwartet die Abendakademie – als private Vereinigung – aus der Währungsreform noch Guthaben.“¹⁶²

¹⁶¹ Vgl. Schreiben der Stadtverwaltung vom 14.7.1948. Stadtarchiv Mannheim. Zugang 9/1978, Nr. 707.

¹⁶² Aktennotiz Langers vom 22.4.1949. Stadtarchiv Mannheim, Zugang 9/1978, Nr. 707.

Neben der reinen Feststellung, daß die Abendakademie ihre bisherige Form behalten wird, ist diese Aktennotiz auch deshalb von besonderem Interesse, weil hier zum ersten Mal ausdrücklich auf die Unabhängigkeit der Abendakademie als privater Vereinigung hingewiesen wurde. Dabei widersetzte sich die Abendakademie Mannheim bewußt dem Trend¹⁶³, der durch eine Empfehlung des Deutschen Städtetages zur Kommunalisierung der Volkshochschule ausgelöst wurde.

Einer anderen Empfehlung des Deutschen Städtetages, nämlich der vom 17.11.1947, in der unter anderem die Gründung von Landesverbänden und einem Deutschen Volkshochschulverband gefordert wurde, folgte die Mannheimer Abendakademie in Zusammenarbeit mit anderen Volkshochschulen der Region. So wurde im September 1948 anlässlich der Säckinger Woche in Mannheim der Landesverband Nordbadischer Volkshochschulen gegründet. Dieser Landesverband schloß sich im Oktober 1949 in Frankfurt mit den anderen Landesverbänden zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammen, die 1953, wie bereits beschrieben, in den Deutschen Volkshochschulverband e.V. überführt wurde.

¹⁶³ Auf dem Deutschen Städtetag 1948 in Münster wurde seitens der Vertreter der Städte und Kommunen die Übernahme der Volkshochschulen als Teil der Verwaltung empfohlen. Diese Empfehlung führte in der Folge zu einer Reihe von Kommunalisierungen der Volkshochschulen.

3. Zusammenfassung

Die ersten Jahre des Wiederaufbaus der Mannheimer Volkshochschule waren, wie gezeigt, außerordentlich ereignisreich. Dabei kann der Beginn der Wiederaufbaus noch als relativ typisch angesehen werden, zumindest für den Wiederaufbau der Erwachsenenbildung im amerikanischen Sektor. Ausgangspunkt der Gründung der Volkshochschule Mannheim war die Initiative des politischen Systems in der Gestalt der amerikanischen Besatzungsmacht, welche wiederum dazu führte, daß die Volkshochschule Mannheim als Produkt einer bildungspolitisch dominierten Strukturbildung anzusehen ist.

Als ungewöhnlich ist dann jedoch der weitere Verlauf der Entwicklung zu bezeichnen. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei die Person Langer, dessen Vorstellungen bezüglich einer zu errichtenden Volkshochschule bemerkenswert waren. Dabei stellt Langers Konzept zum Aufbau der Abendakademie Mannheim eine beinahe wahllose Mischung unterschiedlichster Richtungen der Erwachsenenbildung dar. Ausgangspunkt seines gesamten erwachsenenbildnerischen Handelns war dabei das Ziel, den Menschen diejenigen Möglichkeiten zur Weiterbildung anzubieten, die sie zum jeweiligen Zeitpunkt zu brauchen angaben. Diese radikale Ausrichtung der Volkshochschule an den Bedarfen der Stakeholder des Operationskreises III nimmt dabei im Vergleich zur Volkshochschultheorie der Nachkriegszeit eine Sonderstellung ein. Im Stile der Volkshochschule der im ersten Teil der Arbeit beschriebenen Wendephase, in denen sich das System Volkshochschule den Anforderungen seiner Systemumwelt öffnete, befragte Langer seine Stakeholder nach ihren Interessen und setzte diese in seiner Planung radikal um. Damit führte er in gewissem Sinne die realistische Wende der 60er Jahre bereits zum Ende der 40er Jahre durch mit dem Ergebnis, daß die Abendakademie der Nachkriegszeit bereits deutlich der Volkshochschule der 60er Jahre glich. Dies zeigte sich sowohl an der Betonung der beruflichen Bildung als Ziel der Volkshochschule, als auch an den Plänen zur Zertifizierung der Veranstaltungen. Diese Fokussierung auf den Bereich der berufsbildenden Veranstaltungen hatte jedoch im weiteren zur Folge, daß diejenigen Themen, die andere Volkshochschulen dieser Zeit als Schwerpunkte, im Sinne der eigentlichen Aufgabe der Volkshochschule, gewählt hatten, deutlich unterrepräsentiert waren. So verzichtete Langer vollständig auf einen Bereich der politischen Bildung, was als Beleg dafür gelten kann, daß die Forderung nach Reedukation durch die Mannheimer Militärverwaltung eher nachlässig gestellt wurde.

So war die Mannheimer Abendakademie in vielerlei Hinsicht ein ungewöhnlicher Vertreter der Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit. Der Erfolg, den Langer mit seinem Erwachsenenbildungsansatz hatte, gab ihm jedoch zunächst recht. Als krasse Fehleinschätzung erwies sich jedoch seine Überzeugung, daß das Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung anderen Erwachsenenbildungsinstitutionen Mannheims überlassen werden könnte, was sich im weiteren zeigen sollte.

2. Die 50er Jahre: Konsolidierung und Entwicklung

2.1. Allgemein

Wie dargestellt, war die Situation der Volkshochschule zu Beginn der 50er Jahre alles andere als ideal. Die durch die Währungsreform bedingten finanziellen Probleme, welche durch die zurückgehende Unterstützung der Volkshochschulen durch die Alliierten noch verstärkt wurden, genauso wie das Fehlen dezidierter Aussagen zur Frage der Erwachsenenbildung im 1949 in Kraft getretenen Grundgesetz¹⁶⁴, führten zu einem Bedeutungsverlust der Erwachsenenbildung. Insgesamt gelang es jedoch der Volkshochschule, sich in dieser Zeit auf insgesamt niedrigerem Niveau zu stabilisieren. Die gewählten Formen verfestigten sich, Volkshochschultage wurden veranstaltet, der Deutsche Volkshochschul-Verband wurde gegründet, Auslandsbeziehungen zur UNESCO und zu anderen Volkshochschulverbänden wurden geknüpft. Insgesamt wurde „aus der ‚Bewegung‘, die in vielen Bereichen den Neuanfang nach dem Krieg kennzeichnete, (...) eine kontinuierlich arbeitende und aus dem öffentlichen Bildungswesen nicht mehr fortzudenkende Einrichtung (...).“¹⁶⁵

¹⁶⁴ im Gegensatz zur Verfassung der Weimarer Zeit, in der Erwachsenenbildung ausdrücklich angesprochen war. Allerdings wurden im Grundgesetz der Bundesrepublik auch Grundrechte festgeschrieben, die für die Arbeit der Volkshochschule entscheidend waren, wie die Versammlungsfreiheit, das Recht auf freie Meinungsäußerung und die Freiheit von Forschung und Lehre.

¹⁶⁵Dolff, H.: Die deutsche Volkshochschule. Düsseldorf, 1973, S.15.

2.2. Entwicklung der Erwachsenenbildungstheorie

Neben der beschriebenen Institutionalisierung fand außerhalb der öffentlichen Betrachtung seit Mitte der 50er Jahre eine theoretische Diskussion statt, die von Erwachsenenbildnern wie Ballauf, Pöggeler, Weinstock, Borinski und anderen geführt wurde. Als erster Meilenstein dieser Entwicklung ist dabei das 1954 veröffentlichte Werk Borinskis „Der Weg zum Mitbürger“¹⁶⁶ zu sehen, in dem dieser ein sowohl pädagogisches als auch gesellschaftspolitisch neues Konzept der Erwachsenenbildung entwarf. Dabei versuchte Borinski verschiedene traditionelle Ansätze der Jugendbewegung, der sächsischen Arbeiter-Volkshochschulen, der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der Tutorial Classes der britischen Universitätsausdehnungsbewegung in ein Leitbild zu integrieren. Die Konzeption stellte gleichzeitig eine Absage an unpolitische und staatsfremde Ideale der Partnerschaft des amerikanischen Pragmatismus dar. Der Mitbürger sollte sich durch eine politisch bewußte Aktivbürgerschaft auszeichnen, d.h. die Bildung Erwachsener wurde um eine politische Dimension in dem Sinne erweitert, daß die Bildung des Aktivbürgertums als Aufgabe der Erwachsenenbildung eine politische Aufgabe wurde. Dabei gab Borinski der Bildung einer „demokratischen Funktionselite“ von „aktiven Minderheiten“¹⁶⁷ aus allen gesellschaftlichen Schichten den Vorzug vor einer breit angelegten Massenbildung für alle Bürger. Zwar rief der Gedanke der Elitenbildung teils wütende Proteste hervor, doch läßt sich feststellen, daß der Ansatz im Bereich der politischen Erwachsenenbildung enormen Einfluß hatte, darüber hinaus jedoch auch das Ende des „unpolitischen, bürgerlichen Bildungsbetriebes in der Erwachsenenbildung“¹⁶⁸ einläutete.

Im Gegensatz zu Borinskis Elitenbildung entwarf Pöggeler¹⁶⁹ in seiner „Einführung in die Andragogik“ eine Konzeption der Erwachsenenbildung, die der Lebenssituation der breiten Schichten der Gesellschaft angemessen war. Bemerkenswert war dabei vor allem die deutliche Grenzziehung, die Pöggeler zwischen der Schulpädagogik und der Andragogik vornahm. Diese Differenzierung stand in krassem Gegensatz zur Bildungsrealität, besonders im Bereich

¹⁶⁶ Borinski, F.: Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf, 1954.

¹⁶⁷ Borinski zitiert nach Dikau a.a.O. S.39.

¹⁶⁸ Dikau a.a.O. S.37.

¹⁶⁹ Pöggeler, F.: Einführung in die Andragogik. Ratingen, 1957.

der politischen Bildung¹⁷⁰, in der sich die Erwachsenenbildung stark an der Schulpädagogik orientierte. Für Pöggeler stellte die Andragogik eine eigenständige Wissenschaft neben der Wissenschaft von der Kinder- und Jugenderziehung dar¹⁷¹, die der besonderen Situation des erwachsenen Lernalters gerecht werden sollte. Dabei leitete er seine Überlegungen von einer auf die katholische Gesellschaftslehre gestützten, neuen Anthropologie her, die das lebenslange Lernen als unerlässliche Voraussetzung für den individuellen Reifungsprozeß des Menschen erklärte. Der Mensch bedurfte der Bildung, um im Rahmen seiner Personwerdung zum mündigen und selbstbestimmten Individuum zu werden.

Neben der Politisierung der Erwachsenenbildung und ihrem neu entwickelten Verständnis der Reifungsprozesse des Erwachsenen und den daraus abgeleiteten Folgerungen für die Bildungsarbeit beschreibt Senzky¹⁷² noch eine dritte Entwicklungsrichtung der Erwachsenenbildungstheorie in den 50er Jahren. Diese war entstanden aus dem Versuch einiger Vertreter der Erwachsenenbildungswissenschaft, das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erwachsenenpädagogik neu zu definieren. Die Notwendigkeit einer solchen Diskussion, bedingt durch die Übernahme der eher zivilisationskritischen Standpunkte der Weimarer Zeit, hatte sich dabei bereits in den 40er Jahren gezeigt. Gerade die Generation der Erwachsenenbildner, die sich besonders stark der Bewahrung der Weimarer Tradition verpflichtet fühlten, hatte Probleme, die neueren Entwicklungen der Technik und der Ökonomie in ein Verhältnis zu ihren Standpunkten bezüglich Arbeit, Beruf, Politik und Gesellschaft zu bringen. Dabei versuchte vor allem Ballauf¹⁷³, das Verhältnis von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung neu zu bestimmen, indem er von der bisherigen Dominanz der Praxis über die Theorie und der normativen Beherrschung der Praxis durch die Theorie abging. Senzky beschreibt diesen Vorgang wie folgt:

„Damit wandelt sich, wenn auch zunächst unmerklich, die zuvor einseitig bestimmten Beziehungen beider Bereiche zu wechselseitig einander beeinflussenden. Die Praxis wurde für die Theorie vor allem unter dem Gesichtspunkt der hier zu entdeckenden Zusammenhänge

¹⁷⁰ Besonders umfangreich ist die Anpassung der Erwachsenenbildung an den Bereich der Schule bei Becker/Herkommer/Bergmann nachgewiesen worden. In Ders.: Erziehung zur Anpassung. Schwalbach, 1968.

¹⁷¹ vgl. Pöggeler, F.: Macht und Ohnmacht der Pädagogik. München, 1993, S.114 f..

¹⁷² Senzky, K.: Erwachsenenpädagogische Theoriebildung – Resumé der Entwicklung seit 1945. In: Pöggeler/Wolterhoff (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart, 1981.

¹⁷³ Ballauf, T.: Erwachsenenbildung – Sinn und Grenzen. Stuttgart, 1958.

bedeutsam, und erst dies schuf die Voraussetzung dafür, das Auseinanderklaffen von theoretisch Gefordertem und praktisch Möglichem beheben zu können.¹⁷⁴

¹⁷⁴ Senzky, K. a.a.O. S.146.

2.3. Verbandlich - konzeptionelle Entwicklung

2.3.1. 1. Deutscher Volksbildungstag in Frankfurt a. M.

Die 50er Jahre waren für die Entwicklung der Volkshochschule in erster Linie durch die verbandlichen Festigung geprägt. Zeichen dafür war, unter anderem, die Entwicklung der Zeitschrift „Volkshochschule im Westen“, die sich nach ihrem Ersterscheinen im Februar 1949 zum Sprachrohr der gesamten Volkshochschulbewegung entwickelte und schließlich 1968 zum offiziellen Organ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes wurde. Im weiteren begann die überregionale Verbandsform der Volkshochschule, die Arbeitsgemeinschaft der Landesverbände, ihre Arbeit aufzunehmen. Während ihrer 2. Konferenz im September 1950 wurde dabei Prof. Dr. Wilpert aus Passau zum Vorsitzenden gewählt. Im Juni 1951 fand die erste Arbeitstagung zum Thema „Mitbürgerliche Erziehung“ in der Heimvolkshochschule Jagdschloß Göhrde statt.

Erster Meilenstein der Arbeit der Arbeitsgemeinschaft der Landesverbände war der von ihr initiierte 1. Deutsche Volksbildungstag in Frankfurt und Königsstein, welcher vom 27.8. bis zum 1.10.1951 stattfand. Das Ziel dieser Veranstaltung definierte Wilpert wie folgt:

„Ihre Zusammenkünfte (der Arbeitsgemeinschaft, Anm. d. Verf.) dienen dem gegenseitigen Gedankenaustausch, der gegenseitigen Anregung, der Vertretung gemeinsamer Anliegen. Doch diese Verbindung über das gesamte Bundesgebiet ist bis jetzt nur von einem kleinen Kreis von Menschen getragen. Eine echte Bewegung aber lebt nicht von der Stärke eines organisatorischen Zusammenschlusses, sondern von der inneren Gemeinschaft von Menschen, die um die Gemeinschaft ihrer Ideale, ihrer Nöte und ihrer Verantwortung wissen“.¹⁷⁵

Im Rahmen der Tagung beschäftigten sich fünf Arbeitskreise mit verschiedenen Fragen der Erwachsenenbildung. Die Themen waren Volksbildung in Industrie- und Großstädten, ländliche Erwachsenenbildung, Werbung und Arbeitspläne, Politik in der Erwachsenenbildung und berufsbildende Kurse. Dabei waren besonders die Ergebnisse der beiden letztgenannten von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung. Deshalb soll im folgenden auf die Ergebnisse der Arbeitsgemeinschaften, welche sich mit den beiden genannten Themen auseinandersetzten, kurz eingegangen werden.

¹⁷⁵Wilpert zitiert nach Dolff a.a.O. S.13.

a. Politik in der Erwachsenenbildung

Die Betonung des politischen Momentes in der Erwachsenenbildung erklärt sich vor allem auch aus dem Umstand, daß besonders die amerikanische Besatzungsmacht mit der Unterstützung der Volkshochschularbeit einen klaren politischen Auftrag bezüglich der Reeducation der Bevölkerung verband. Diesem Vertrauen in die Volkshochschulbewegung und ihrer Fähigkeit, der Zielsetzung der Reeducation gerecht werden zu können, verdankt die Volkshochschule in erster Linie ihren schnellen Wiederaufstieg im Deutschland der Nachkriegszeit. Diesen Willen zur Reeducation verdeutlicht Brenner:

„Die Volksbildung muß sich der kulturellen Forderung der Zeit nach der Schaffung eines demokratischen Deutschlands unterordnen.“¹⁷⁶

Hoyer merkt weiterhin an:

„daß der politischen Erziehung in der Erwachsenenbildung eine große Bedeutung beigemessen wurde, kommt nicht zuletzt in einer gemeinsamen Erklärung von Vertretern des DGB und der Landesverbände der VHS zum Ausdruck (Volkshochschule im Westen, Jg. 3, 1951, Nr.8, S.94), in der die Bedeutung der Arbeitsgemeinschaften „Arbeit und Leben“ hervorgehoben und die Schaffung einer „Deutschen Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben“ beschlossen wurde.“¹⁷⁷

Daß die politische Bildung auch für die Volkshochschularbeit der 50er eine große Bedeutung hatte, zeigte sich unter anderem daran, daß dieser Bereich eines der Hauptthemen auf dem Deutschen Volksbildungstag war. Ihre Ergebnisse faßte die Arbeitsgruppe „Politik in der Erwachsenenbildung“ wie folgt zusammen:

1. Politik als das auf die Erstellung einer staatlichen Ordnung gerichtete Tun ist eine wesentliche Lehr- und Erziehungsaufgabe der Volkshochschule
2. Die Volkshochschule hat beizutragen zur Erziehung eines politisch denkenden und verantwortlich handelnden Menschen
3. Die politische Erziehung hat als inhaltliche und methodische Voraussetzung die Pflege des sittlichen Charakters und der guten zwischenmenschlichen Beziehungen

¹⁷⁶Brenner zitiert nach Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule. Braunschweig, 1968, S.28.

¹⁷⁷Hoyer a.a.O. S.16.

4. Die Erziehung zum rechten staatlichen Denken und Verhalten wird als eine im richtigen Wortverhältnis stehende Teilaufgabe der Erziehung zum voll entfaltetem Menschentum vollzogen
5. Die politische Erziehung an der Volkshochschule besteht darin, dem Erwachsenen zu helfen, sich mit jenem Wissen auszustatten und jene charakterlichen Eigenschaften zu entwickeln, die ihn befähigen, selbständig über die Fragen des öffentlichen Lebens nachzudenken und sich politisch zu entscheiden
6. Politik stellt nicht nur ein Lehrfach der Volkshochschule dar, sie soll vielmehr als Prinzip den gesamten Unterricht und das innere und äußere Leben der Volkshochschule formen¹⁷⁸

Die hier beschriebenen Ziele der politischen Bildung sind dabei von den Einflüssen der Erwachsenenbildungstheorie der 50er Jahre geprägt. Die Orientierung am Leitbild des politisch denkenden und verantwortlich handelnden Menschen entspricht dabei dem, was Borinski als mitbürgerliche Erziehung fordert. Die Einordnung dieses Prozesses als Teilaufgabe der Erziehung zum voll entfaltetem Menschentum ist in direktem Zusammenhang mit Pöggelers Verständnis von Andragogik zu sehen. Ergänzt wird diese Zielbeschreibung noch um die traditionelle Vorstellung der Arbeitsgemeinschaft, die als ideale Form der partnerschaftlichen Zusammenarbeit in der politischen Bildung wie auch für das gesamte innere und äußere Leben der Volkshochschule beschrieben wird.

b. Berufsfördernde Bildungsarbeit

Bei der Frage der Stellung der beruflichen Bildung im Rahmen der Volkshochschule zeigte sich besonders deutlich der Konflikt, welcher die Situation der Volkshochschule vor und nach dem II. Weltkrieg kennzeichnete. Es ist dies die Frage nach dem Ziel der Bildung. Brenner kritisiert dabei die reine Persönlichkeitserziehung im Sinne der Erziehung des Einzelnen zu einem bestimmten Ziel, eine Unterscheidung, welche stark derjenigen ähnelt, die Eichhorn bei der Differenzierung der Pädagogik der Selbsterhaltung von der der Selbstverwirklichung macht. Dazu schreibt Grimme: „Wissen hat nur Bildungswert, wenn es in Haltung umgesetzt ist. Alles Wissen hat Bildungswert nur dann, wenn es dem letzten Ziel der Bildung dient. Und was ist dies letzte Ziel der Erdenkinder: die Persönlichkeit. Und Persönlichkeit ist, wer

¹⁷⁸ VHSiW 3/1951; Nr.8, S.95f..

Haltung hat.“¹⁷⁹ Daß sich dieser Konflikt besonders an der Frage der beruflichen Bildung in Relation zur Allgemeinbildung entlud, überrascht dabei wenig . Es geht hier, in der Terminologie Eichhorns, um die Frage der Vorbereitung der Individuen für eine bestimmte, vorhandene Gesellschaft durch berufliche Bildung oder die Tauglichmachung des theoretischen Menschen ohne Rücksicht auf wechselnde gesellschaftliche Verhältnisse, durch Allgemeinbildung.

Das Ergebnis der Arbeitsgruppe „berufsfördernde Bildungsarbeit“ stellte dabei den Versuch eines Kompromisses dar, der in folgender Empfehlung zusammengefaßt wurde¹⁸⁰:

„Die Volkshochschule hat die Aufgabe, praktische Lebenshilfe auf allen Gebieten zu geben. Sie darf daher eines der wichtigsten Anliegen -die Existenzsicherung durch den Beruf- nicht außer acht lassen.

Das berufliche Eigeninteresse als wirksamer Ansatzpunkt für weiterführende Bildung und für die Entwicklung der Persönlichkeit kann nicht entbehrt werden. Es ist bildungspsychologisch vorwiegend ansprechbar auf fachliches Leistungswissen, auf die Erkenntnis wirtschaftlicher, rechtlicher, sozialer und staatspolitischer Zeitfragen und auf die Weckung mitbürgerlicher Gesinnung.

(...)

Die Durchführung berufsfördernder Kurse rechtfertigt sich daher

- a.) als unmittelbar praktisch notwendige Lebenshilfe
- b.) als methodischer Ansatzpunkt für die Bildungsaufgaben der Volkshochschulen.“

Die Formulierung des Kompromisses¹⁸¹ zwischen der ausschließlichen Betonung der Allgemeinbildung und der partiellen Zulassung von beruflicher Bildung im Rahmen der Volkshochschule zeigt, daß der Konflikt zwischen den beiden Richtungen, besonders in Bezug auf die Frage des Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, nicht gelöst wurde. Festzustellen bleibt aber, daß hier erste Ansätze für die Lösung des Problems gefunden wurden. Dazu Hoyer: „Die Arbeitsgruppenergebnisse stellten Kompromisse dar, die

¹⁷⁹Grimme zitiert nach Tietgens a.a.O. S.22.

¹⁸⁰zitiert nach Hoyer a.a.O. S.18.

¹⁸¹der eigentlich keiner ist, da hier lediglich Berufsbildung als quasi praktische Lebenshilfe im Sinne einer allgemeinen Bildung definiert wurde.

zwar unterschiedliche Standpunkte nicht vereinigen konnten (...), die aber dennoch eine vorläufige tragfähige Grundlage für die praktische Arbeit¹⁸² abgaben.

2.3.2. Die Grundsatzkonferenz in Inzigkofen

Verschiedene Gründe sprechen dafür, im Rahmen dieses Abschnittes auf die Grundsatzkonferenz von Inzigkofen einzugehen. Der erste ist, daß auf dieser Konferenz wiederum auf die Klärung des Verhältnisses zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung hingearbeitet wurde. Weiterhin ist diese Veranstaltung deshalb interessant, weil sie im direkten Zusammenhang mit der Umwandlung der Arbeitsgemeinschaft der Landesverbände deutscher Volkshochschulen in den Deutschen Volkshochschul-Verband steht. Als dritten Grund führt Hoyer an, daß an der Grundsatzkonferenz von Inzigkofen beinahe alle Protagonisten der Volkshochschulbewegung der Zeit beteiligt waren und die Ergebnisse der Arbeit einen guten Rückschluß auf die weitere Entwicklung der Volkshochschule zulassen¹⁸³. Der Sachstand der Diskussion um die berufliche Bildung wird von Rudolf¹⁸⁴ im Verlauf der Tagung wie folgt zusammengefaßt:

„Hier bildet und entwickelt sich unter schweren Widerständen äußerer und innerer Art die große Aufgabe, Erwachsene (vielfach verbildet und ständig neu angegriffene und bedrohte) zur eigenen, freien und unabhängigen Meinungsbildung und selbständigen Urteilsfähigkeit und zur Entscheidungsreife und Selbstverantwortung zu führen. Es ist wieder das große Wagnis aller Bildung und Erziehung, Menschen freigesetzt und zu ihrer menschlichen Freiheit und Selbständigkeit, zu ihrer eigentlichen menschlichen Substanz, zu ihrem Menschenwert und ihrer Menschenwürde bewußt, frei und reif zu entwickeln.“¹⁸⁵

Das Ziel, die freie und reife Entwicklung des Menschen zu fördern, stellt die Volkshochschule vor Aufgaben auf drei unterschiedlichen Ebenen:

¹⁸²ebenda

¹⁸³ebenda

¹⁸⁴Rudolf hatte im gleichen Jahr bereits den Versuch unternommen mit seinem Aufsatz: „Die Einheit der Volkshochschule in der Mannigfaltigkeit ihrer Erscheinungsformen“ die Aufgaben und das Selbstverständnis der Volkshochschule zu beschreiben.

¹⁸⁵Rudolf, J.: Die Bildungsaufgabe der Volkshochschule heute. Zitiert nach Hoyer a.a.O. S.19.

- Die Ebene der Berufshilfe oder der konkreten Lebenshilfe,
- Die Ebene der geistig-kulturellen Hilfen,
- Die Ebene der politischen, d.h. der mitbürgerlichen Hilfe.

Anzumerken ist, daß der Ebene der geistig-kulturellen Hilfe eindeutig Priorität zugesprochen wurde, ohne darüber die Wichtigkeit der beiden anderen Ebenen zu vergessen. Dies unterstreicht Rudolf, wenn er schreibt:

„Dazu (zu den beiden anderen Ebenen, Anm. d. Verf.) treten nun die stärker anerkannten geistig-kulturellen Hilfen der Hinwendung zu den Kulturgütern, der Beziehung zu den Kulturwerten, den Gesprächen um geistige Fragen, der Auseinandersetzung um die Problemstellungen geistiger, seelischer und kultureller Art. Das ist wieder echte erwachsenenbildnerische Bemühung, an der man nicht vorbeigehen kann. Dazu ist eine geistige Reife notwendig.“¹⁸⁶

Insgesamt zeigte sich in Inzikkofen, daß die Volkshochschule als Funktionssystem ein typisch binnenorientiertes Verhalten aufwies. Besonders deutlich läßt sich dies anhand der Definition der Berufsbildung als „untypischer“ Aufgabe der Volkshochschule, die im Grunde nur dazu dienen sollte, Menschen in die Volkshochschule zu locken, um sie dort dann für die eigentlichen Belange der Volkshochschule zu gewinnen.. Eine Einbindung der lebensweltlich initiierten beruflichen Bildung in das allgemeine Verständnis von Stellung und Aufgabe fand nicht statt.

2.3.3. Der II. Deutsche Volkshochschultag in Frankfurt a. M.

Der II. Deutsche Volkshochschultag, der vom 11. - 13.10. 1956 in Frankfurt a. M. stattfand, war die erste Großveranstaltung des 1953 gegründeten Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Die Situation der Volkshochschulbewegung stellte sich dabei so dar, daß nach zehn Jahren des Wiederaufbaus, „allenthalben das Bedürfnis nach einer neuen Standortbestimmung“¹⁸⁷ wuchs. Aus diesem Grund wurde das Thema „Die freie Erwachsenenbildung in der Situation der Gegenwart“ als Leitthema gewählt. Ziel war es, aus dem Verständnis der Zeitsituation die Volkshochschule so zu gestalten, daß ihre zeitgemäße Wirksamkeit erhalten blieb.

¹⁸⁶ebenda

¹⁸⁷Dolff a.a.O. S. 19.

Die Ergebnisse faßt der Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in seinen Schlußfolgerungen zusammen. Die Rede Beckers sollte dabei die Leitlinie der Arbeit der Volkshochschulen in den nächsten Jahren bilden. In der Literatur besteht über die Bedeutung der Rede Beckers¹⁸⁸ kein Zweifel.¹⁸⁹

Die zentrale Aufgabe der Volkshochschule sollte zukünftig darin bestehen, dem Menschen in der modernen Gesellschaft Hilfe anzubieten. Grundlegend soll der empirische Mensch bei der Verarbeitung einer sich in immer kürzeren Zeittakten verändernden Welt helfend begleitet werden. Ein Mensch, der konfrontiert ist mit der rasenden Veränderung der traditionellen Berufswelt im Kontext der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, die auch die Bedingungen der Freizeitgestaltung verändert, der durch das Aufbrechen familiärer Strukturen auch um seinen Halt im Privaten fürchten muß und der sich mit den veränderten Verhältnissen zwischen den Generationen und Geschlechtern auseinandersetzen muß. Ziel der Erwachsenenbildung und dabei besonders auch der Volkshochschule, weil sich die Volkshochschule von anderen Bildungsinstitutionen „durch ein ausgeprägtes Bewußtsein der erzieherischen Aufgaben“¹⁹⁰ unterscheidet, muß es daher sein, dem Menschen Hilfestellungen für die Verarbeitung der Realität zu bieten.

„Wir sehen, daß der moderne Erwachsene offenbar nicht in der Lage ist, sich ohne Hilfe in der Gesellschaft zurechtzufinden. Er hat den Halt, den ihm vergangene Gesellschaftsformen gaben, verloren, was nicht nur ein Unglück ist. Die Hilfe kann ihm nur aus der Erkenntnis seiner Lage und der seiner Mitmenschen kommen; sie zu vermitteln ist eine Aufgabe der Erwachsenenbildung.“¹⁹¹

Von dieser Aufgabenbeschreibung wurden während des II. Deutschen Volkshochschultages die Aufgabenstellungen der Teilbereiche der Volkshochschularbeit abgeleitet, allen voran für den Bereich der politischen Bildung. Dabei erteilt von Hassel in seinem Vortrag

¹⁸⁸ Becker, H.: Die freie Erwachsenenbildung in der Kulturpolitik der Gegenwart. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Deutscher Volkshochschultag 11.-13. Oktober 1956, Frankfurt a. M., Band 5., Bonn, 1957., S.11-31.

¹⁸⁹Siebert schreibt, daß „die Umorientierung im Selbstverständnis der Volkshochschule (...) noch in den 50er Jahren, spätestens mit dem Deutschen Volkshochschultag begann“ (zitiert nach Hoyer a.a.O. S.20 (und auch Tietgens mißt dem Referat eine immense Bedeutung zu. In: Tietgens, 1975 a.a.O. S.22.)

¹⁹⁰Becker a.a.O. S.11.

¹⁹¹Becker a.a.O. S.17.

„Erwachsenenbildung und Politik“¹⁹² der Elitenbildung innerhalb der politischen Bildung eine klare Absage. Das Ziel der Volkshochschule dürfte nicht die Erziehung politischer Eliten sein, sondern dem Menschen in seiner Not eine Standortfindung zu ermöglichen, von der aus er aktiv am politischen Geschehen um ihn herum teilnehmen kann.

„(...) der bedeutsamste Schritt, den die deutschen Volkshochschulen zu gehen haben und bisher auch gradlinig gegangen sind, ist die Zusammenführung des Menschen schlechthin, die willens sind, sich im Zuhören und im Reden, in Fragen und Antworten, in Argumenten und Gegenargumenten ein Urteil zu bilden, daß nicht von jedem leisen Windhauch eines neuen Schlagwortes wieder hinweg gepustet werden kann, sondern Bestand hat, weil es fundiert ist. Die willens sind einen Standort zu finden.“¹⁹³ Becker weist in diesem Zusammenhang auf die

Bedeutung der Erwachsenenbildung für die Festigung und Entwicklung der Demokratie hin. „Die Grundrechte der Demokratie bleiben auf dem Papier stehen, wenn der einzelne nicht lernt, von ihnen Gebrauch zu machen. So wird Erwachsenenbildung zu einer Grundvoraussetzung des Funktionierens der Demokratie überhaupt.“¹⁹⁴

Neben der politischen Bildung stellte die Berufsbildung einen zweiten Kernbereich der Diskussionen während des II. Deutschen Volkshochschultages dar. Dabei zeigte sich wiederum die Problematik des Verhältnisses der Volkshochschulbewegung zu diesem Thema.

„ Die Volkshochschule kann und soll nie Berufsbildung an sich unternehmen, sie kann dem Beruf in seiner gesellschaftlichen Notlage bestimmte Hilfen geben. Soweit sie berufsfördernd wirkt, müssen die betreffenden Kurse in die Gesamtaufgabenstellung der Volkshochschule eingegliedert sein und von ihr her bestimmt werden. Berufsbildung hat bei der Volkshochschule nicht als Aufstiegsfaktor, sondern nur im Rahmen der Standortbestimmung ihren Platz.“¹⁹⁵

Dabei wurde die Berufsbildung, ähnlich wie bereits in den 40er Jahren, in den Gesamtzusammenhang der Leben- und Nothilfe eingebunden. Neu war jedoch, daß die berufsfördernde bzw. berufsbildende Erwachsenenbildung nicht mehr per se aus dem

¹⁹² Von Hassel: Erwachsenenbildung und Politik. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Deutscher Volkshochschultag 11.-13. Oktober 1956, Frankfurt a. M.. Band 5.. Bonn, 1957, S.31.-39.

¹⁹³ Von Hassel a.a.O. S.37.

¹⁹⁴Becker a.a.O. S.16.

¹⁹⁵Becker a.a.O. S.19.

„eigentlichen“ Aufgabenbereich der Volkshochschule ausgegrenzt wurde. Damit wurde die Voraussetzung dafür geschaffen, Berufsbildung fest in die Aufgabenbeschreibung der Volkshochschule zu integrieren und sie nicht nur als zeitlich begrenztes Engagement bedingt durch besondere gesellschaftliche Umstände zu sehen. Wie diese Integration aussehen könnte blieb dabei zunächst offen.

Neben der Diskussion bildungstheoretischer Einzelthemen fand auch eine Debatte bezüglich des allgemeinen Aufgabenverständnisses der Volkshochschule statt. Dabei zeigte sich eine deutliche Abwendung der Volkshochschule von Bildungsvorstellungen der Weimarer Zeit, besonders in Bezug auf das Bildungsideal der Volkshochschule. Becker bemerkt dazu, daß „die Erwachsenenbildung Ursachen hätte, diese Frage (nach dem Bildungsideal, Anm. d. Verf.) bewußt nicht zu beantworten und gegenüber einem vergangenen Bildungsideal und gegenüber dem Rezept des Ostens bewußt die Rezeptlosigkeit unserer Zeit auf sich zu nehmen.“¹⁹⁶

Diese Rezeptlosigkeit gründete sich dabei vor allem auf der Überzeugung, daß die Einforderung eines Bildungsideals bzw. die Forderung nach Allgemeinbildung im überkommenen Sinn lediglich dem Ziel dient, die Volkshochschule als eine der Trägerinnen der Erwachsenenbildung an den traditionellen Bildungseinrichtungen wie den Schulen bzw. den Universitäten auszurichten. Durch eine solche Ausrichtung verlöre die Volkshochschule jedoch die Chance, mit der Bildungstradition zu brechen, aus der andere Bildungseinrichtungen ihre Stoffeinteilung, Bildungsformen und ihre Examen ableiten, um eine neue, der aktuellen Situation angemessene Bildungsarbeit der Erwachsenenbildung zu entwickeln. Hier zeigte sich ein neues Selbstverständnis der Volkshochschule als Teil der Erwachsenenbildung. In Anlehnung an Pöggelers Forderung einer Andragogik als eigenständiger Erwachsenenbildungswissenschaft beginnt hier eine Ablösung der Volkshochschule von traditionellen Bindungen an andere Funktionssysteme des Bildungsbereichs. Dabei wird die Orientierung an Schul- bzw. Hochschulpädagogik jedoch nicht durch ein konsistentes neues Modell ersetzt, sondern es wurde ein Freiraum für die selbständige Weiterentwicklung der Volkshochschule geschaffen. Neben der theoretischen Befreiung der Volkshochschulbewegung stellte die gewählte Rezeptlosigkeit jedoch auch ein Signal gegenüber der Entwicklung der Erwachsenenbildung und besonders der

¹⁹⁶Becker a.a.O. S.20.

Volkshochschule innerhalb der DDR dar, deren einseitige Ausrichtungen an den Zielen des sozialistischen Staates von der bundesrepublikanischen Volkshochschulbewegung abgelehnt wurde.

Schwerpunkt des II. Deutschen Volkshochschultages war, wie gezeigt, die Klärung des Selbstverständnisses der Volkshochschule in der Gesellschaft der 50er Jahre. Neben den Themen der Aufgabenstellung wurden jedoch auch Fragen der Stellung der Volkshochschule erörtert. Ausgangspunkt war hierbei die Frage der Finanzierung der Volkshochschularbeit besonders in Bezug auf öffentliche Zuwendungen. Aufhänger dieser Überlegungen war das neue Aufgabenverständnis der Volkshochschule, wonach die Erwachsenenbildung wichtige Funktionen innerhalb der Gesellschaft übernimmt, für deren Bewältigung es der Einrichtung neuer Organisationen bedurfte.

„Wir brauchen in Deutschland eine Anzahl von Modell-Volkshochschulen, und zwar sowohl von Heimvolkshochschulen mit Internatscharakter als auch von Abendvolkshochschulen. Beide Arten von Volkshochschulen benötigen einen ständigen Lehrkörper, der seinerseits auf die übrigen Volkshochschulen ausstrahlt und sie zum Teil mit betreuen kann. Alle größeren und mittleren Volkshochschulen benötigen einen hauptamtlich angestellten Leiter, die größeren Volkshochschulen außerdem hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter.“¹⁹⁷

Weiterhin wurde die Einrichtung einer „Erwachsenenbildungs-Akademie“¹⁹⁸ gefordert, die einerseits der Weiterbildung des Lehrpersonals und andererseits der Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung dienen sollte. Neben der Einrichtung einer solchen Stelle tritt ebenfalls der Wunsch nach eigenen Volkshochschulhäusern, da Erwachsenenbildung auf lange Sicht nicht in wesensfremden Räumen durchgeführt werden kann.

Zur Finanzierung solcher Aktivitäten sollte der Staat stärker als bisher in die Förderung der Volkshochschularbeit eingebunden werden. Angedacht wurde, daß neben den Aufwendungen der Städte und Gemeinden der Bund und die Länder ihr finanzielles Engagement in der Erwachsenenbildung deutlich erhöhen sollten, denn „die Erwachsenenbildung kann nicht mehr von Trinkgeldern leben und von Volksschullehrern und Studienräten nebenamtlich betreut werden (...).“¹⁹⁹

¹⁹⁷ Becker a.a.O. S.26.

¹⁹⁸ ebenda

¹⁹⁹ Becker a.a.O. S.28.

Ziel einer solchen verstärkten Förderung der Volkshochschularbeit sollte es jedoch nicht sein, die Volkshochschule an das öffentliche System anzubinden. Im Gegenteil, trotz aller finanzieller Förderung, wurde die Notwendigkeit der Freiheit der Erwachsenenbildung gegenüber dem politischen System betont.

„Ja, der Staat als solcher soll möglichst die Finger davon lassen, die Arbeit der Volkshochschulen zu gestalten oder gar zu reglementieren. Er soll sie fördern und ihnen nach Kräften behilflich sein, ihre innere und äußere Unabhängigkeit aber unangetastet lassen.“²⁰⁰

Trotz dieser Betonung der Unabhängigkeit der Volkshochschule von der Steuerung durch den Staat ist festzustellen, daß das Funktionssystem Volkshochschule auch gegen Ende der 50er Jahre hauptsächlich dienstleistungsbestimmte und binnenorientierte Merkmale aufwies. Als Belege dafür kann die deutliche Betonung der erzieherischen Aufgabe der Volkshochschule in Bezug auf die allgemeine Bildung des Menschen genauso wie die nach wie vor distanzierte Haltung der Volkshochschule gegenüber der beruflichen Bildung gewertet werden.

2.3.4. Die Einrichtung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Wie gezeigt fand das neue Aufgabenverständnis der Volkshochschule seinen Ausdruck auch in Forderungen nach einer weiteren funktionalen Differenzierung des Funktionssystems. Dabei war es das Ziel, zunächst eine Einrichtung zu schaffen, welche die einzelnen Volkshochschulen bei der Programmplanung unterstützt und berät, die aber auch den Erfahrungsaustausch zwischen den Volkshochschulen fördert. Die Idee der Errichtung einer solchen Clearingstelle stellte dabei in der Geschichte der Volkshochschule keine Neuerung dar. Bereits in der Weimarer Zeit gab es „Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“, die 1927 unter der maßgeblichen Mitarbeit von Bäuerle und Flitner gegründet wurde und eben diese Funktionen einer Clearingstelle für die Erwachsenenbildung übernahm²⁰¹.

²⁰⁰ Von Hassel a.a.O. S.35.

²⁰¹ Weiterhin ist anzumerken, daß bereits während des 1. Deutschen Volksbildungstages Überlegungen hinsichtlich der Einrichtung einer solchen Stelle angestellt wurden:

Eine moderne Beschreibung der Aufgaben einer solchen Einrichtung geben Baudrexel und Dolff in ihrer Ideenskizze, die später als Grundlage des Antrags auf die Bewilligung von Mitteln zur Errichtung dieser Clearingstelle an das Bundesministerium des Inneren diente:

1. Vorbereitung der auf Bundesebene stattfindenden Arbeitstagungen,
2. Auswertung der Ergebnisse der vom Bundesverband und den Landesverbänden durchgeführten Arbeitstagungen und ihre Bereitstellung für die praktische Arbeit,
3. Auswertung der Arbeitspläne der deutschen Volkshochschulen, der pädagogischen und evangelischen Akademien, unter anderem auf wichtigen Arbeitsgebieten, besonders der politischen, wissenschaftlichen, musischen Bildungsarbeit,
4. Auswertung der Hörerstatistiken der Landesverbände von pädagogischen Gesichtspunkten aus,
5. Errichtung eines Bundesarchivs für die Deutsche Erwachsenenbildung (Sammlung von Publikationen, Zeitschriften, Presseveröffentlichungen, Arbeitsplänen, Protokollen, Werkmaterialien); ferner Sammlung von pädagogischen Hilfsmitteln; Errichtung eines Lichtbildarchivs, Filmarchivs, Schallplattenarchivs u.a.,
6. Beratung der Volkshochschulen in allen pädagogischen Fragen (geeignete Lehr- und Unterrichtsmittel, geeignete Anschauungsmittel. Filme, Lichtbilder u.ä.),
7. Planung, Bearbeitung und Begutachtung der vom DVV zu vergebenden wissenschaftlichen Arbeitsaufträge
8. Förderung der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet der Erwachsenenpädagogik und deren Schwerpunktaufgaben,
9. Mitgestaltung der Zeitschrift für Erwachsenenbildung,
10. Koordinierung der bestehenden pädagogischen Arbeitsstellen der Landesverbände; Beratung; Förderung ihres weiteren Ausbaues,

„Wenn ich von den vielfachen Nöten der einzelnen Volkshochschulen und der Landesverbände einmal absehen darf, so sind auf Bundesebene die ersten nötigen Schritte:

- ein Büro der Arbeitsgemeinschaften
- eine wissenschaftliche Forschungsstelle für die Probleme der Freien Volksbildung
- ein Institut für Erwachsenenbildung

Wilpert, P.: Erster Deutscher Volksbildungstag - Ergebnis und Ausblick, In: Volkshochschule im Westen, 1951, S.98 f..

11. Pflege der Verbindung mit den pädagogischen Lehrstühlen der Universitäten, den pädagogischen Akademien und den Seminaren für Erwachsenenbildung.²⁰²

Darüber hinaus wird die Aufgabenstellung der PAS im anlässlich des 20jährigen Bestehens der PAS herausgegebenen Taschenbuch „Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis“ wie folgt beschrieben:

„Die Pädagogische Arbeitsstelle versteht sich als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb. Sie übt eine Vermittlungsfunktion zwischen Forschung und Erwachsenenbildungspraxis aus. Ihre vorrangige Aufgabe ist es, Einsichten und Ergebnisse der Wissenschaft für den Praxisbedarf aufzubereiten und zugleich aus dieser Praxiserfahrung eine Rückkopplung für die weitere Forschung zu bewirken. Diese Vermittlungsaufgabe bezieht sich auch auf allgemeine Erkenntnisse der Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie auf die allgemeine Didaktik und Methodik.“

Nach Bewilligung der Mittel durch den Haushaltsausschuß des Deutschen Bundestages am 13./14. 2. 1957 und der Verabschiedung des Haushaltes durch den Bundestag wenige Wochen später, wurde Strzelewicz am 3.5.1957 vom Vorstand des Deutschen Volkshochschul-Verbands mit der Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle betraut. Am 1.11. 1957 nahm die PAS ihre Arbeit auf.²⁰³

²⁰²Dolff, H.: Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes - die ersten zehn Jahre 1957 - 1967. S.190f.. In: Otto/Schulenberg/Senzky (Hrsg.): Realismus und Reflektion. München, 1982, S.189f..

2.4. Zusammenfassung

Aus vielerlei Gründen stellten die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts für die Volkshochschule eine Latenzphase dar. Die Erwachsenenbildung, wie auch die gesamte Bildungspolitik, wurde zum Randthema einer Gesellschaft, die in erster Linie damit beschäftigt war, ein Wirtschaftswunder zu vollbringen. Dies bedeutete, daß die Volkshochschulbewegung relativ unbeeinflußt von Irritationen der umliegenden Subsysteme blieb. Die Ausnahme davon bildete das Wissenschaftssystem, das, wie gezeigt, verstärkt begann, sich mit Fragen der Bildung Erwachsener zu beschäftigen. Dabei zeigen die Ansätze, daß die Andragogik begann, sich als selbständige Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaften zu etablieren, mit der Folge einer deutlichen Ablösung von Traditionalismen der Schul- und Universitätspädagogik. Daneben waren jedoch weitere Entwicklungslinien der Erwachsenenbildungstheorie von Bedeutung. Zu nennen sind hierbei Borinskis Ansatz zur mitbürgerlichen Erziehung, der durch seine politische Begründung für eine unmittelbare Not- und Lebenshilfe einen ersten Schritt der Entwicklung hin zu einem stärker gesellschaftsbezogenen Verständnis von Erwachsenenbildung machte, und Ballauf, dessen Neudefinition des Verhältnisses von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung dazu führte, daß sich diese von überkommenen traditionellen Bindungen lösen konnte.

Wie sehr die Irritationen des Wissenschaftssystems im Funktionssystem Volkshochschule wahrgenommen wurden, zeigte sich deutlich in den Themen der Volkshochschuldiskussionen der 50er Jahre, die sich hauptsächlich mit den Fragen nach der Berufsbildung und der politischen Bildung befaßten. Dabei lassen sich die Einflüsse der oben genannten Erwachsenenbildner deutlich aufzeigen. So übernimmt die Volkshochschule in ihrem Verständnis die gesellschaftspolitische Aufgabe der politischen Bildung im Sinne der mitbürgerlichen Bildung Borinskis, ohne jedoch den von ihm formulierten Grundsatz der Elitenbildung in ihr Programm zu integrieren. Statt dessen wird eine politische Bildung skizziert, die als Garant für eine funktionierende Demokratie genauso wie für eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung jedermann ermöglicht werden sollte.

„Wir haben die Gesellschaft der Gegenwart zu begreifen. Jeder ist in ihr befaßt und nicht nur als leidender, sondern als mitdenkender und mitverantwortlicher Mensch. Wir haben die Welt

²⁰³vgl. Hoyer a.a.O. S.23.

zu begreifen, die eine Einheit geworden ist. Wir haben mit Hand anzulegen, uns eine außenpolitische Erziehung zu geben. Wir haben uns die Kenntnis des inneren Gefüges der Willensbildung und Willensdurchführung im Staat anzueignen, um fähig zu bleiben, mit zu entscheiden und mit zu reden über Recht und Unrecht, über fruchtbar und sinnlos.“²⁰⁴

Die politische Bildung wurde dabei nicht als ein von anderen Aktivitäten abgelöster Teil der Bildungsaufgabe der Volkshochschule gesehen, sondern sie wurde als tragender Teil in das Gesamtkonzept der menschlichen Personwerdung im Rahmen der Bildung des inneren Menschen integriert. Die Volkshochschule begann sich selbst als funktionaler Teil der Gesellschaft zu definieren, im Rahmen derer sie eine besondere Aufgabe zu übernehmen habe.

„Politische Bildung von der Grundlage her bis zum Aktuellsten hin ist aber die Voraussetzung nicht nur eines mitdenkenden Verständnisses, sondern eines freien Staatswesens überhaupt, das der Gesellschaft des Menschen und seiner Gemeinschaft mit Erfolg dienen möchte.“²⁰⁵

Besonders an Zitaten wie diesem zeigt sich, daß die Volkshochschule der 50er Jahre als Funktionssystem deutlich vom Einfluß des Operationskreises I dominiert wurde. Geradezu idealtypisch wurde aufgrund einer bildungspolitischen Analyse ein Lernbedarf unterstellt, auf dessen Grundlage man mögliche Lernanlässe im Leben der Adressaten antizipierte, und genau wie Schaffter in seiner Beschreibung einer bildungspolitisch dominierten Strukturbildung der Erwachsenenbildung darstellt, wurden „aus übergeordneten Begründungszusammenhängen heraus institutionalisierte Bildungsmöglichkeiten“²⁰⁶ geschaffen.

Als problematisch stellte sich hierbei jedoch die Tatsache dar, daß diese unterstellten Lernbedarfe nur zu einem Teil die tatsächlichen Anforderungen der lebensweltlichen Strukturierung von Erwachsenenbildung abbildeten. Dies zeigte sich an der zunehmend starken Nachfrage nach Veranstaltungen der Bereiche, welche grundsätzlich nicht zum „eigentlichen Aufgabenbereich“ der Volkshochschule gehören sollten und die als Ausdruck einer vom Operationskreis III getriebenen Institutionalisierung von Erwachsenenbildung in das Gesamtkonzept des Funktionssystems Volkshochschule integriert werden mussten. Dabei ging der Operationskreis II ähnlich vor wie bereits in den 40er Jahren, mit der Ausnahme, daß im Konzept der Hilfe zum voll entfalteten Menschentum die berufliche Bildung als Teil der

²⁰⁴ Bergstreasser a.a.O. S.19ff.

²⁰⁵ Bergstraesser, A. a.a.O. S.11.

²⁰⁶ Schaffter, O.: Stakeholder ... S.171.

Entwicklung der Persönlichkeit innerhalb der Gesellschaft definiert wurde und es somit möglich war, die berufsfördernde Bildungsarbeit in einen Gesamtbildungskontext der Not- und Lebenshilfe zu stellen, was bedeutete, daß solche Veranstaltungen regelmäßig, als Teil der eigentliche Aufgabe der Volkshochschule, angeboten werden konnten. Der Vorsatz der Nachkriegszeit, Berufsbildung lediglich für eine gewisse Übergangszeit anzubieten, wurde dabei aufgegeben. Dikau faßt diese integrative Leistung des Operationskreises II wie folgt zusammen:

„Damit (mit der Entwicklung im Rahmen der mitbürgerlichen Erziehung, Anm. d. Verf.) war im Sinne der Überwindung unpolitischen, bürgerlichen Bildungsbetriebs in der Erwachsenenbildung und einer politischen Begründung berufsfördernder und auf unmittelbare Not- und Lebenshilfe gerichteter Veranstaltungen zunächst ein erster Schritt zu einer gesellschaftsbezogenen Konzeption getan.“²⁰⁷

So stellt die Entwicklung des Verständnisses der Aufgabe der Volkshochschule in den 50er Jahren insgesamt eine konsequente Weiterentwicklung des nach Kriegen eingeschlagenen Weges dar. Dabei zeigt sich besonders am Verhalten der Volkshochschulbewegung in Bezug auf die erwachsenenpädagogische Diskussion des Verhältnisses von Theorie und Praxis, was die eigentliche Stärke der Volkshochschule ausmachte, ihre Fähigkeit, einerseits Irritationen der lebensweltlichen Systemumwelt früh zu erspüren und in ihr Aufgabenverständnis einzubinden, andererseits jedoch auch eine Stetigkeit in allen Fragen der allgemeinen Bildung zu bewahren und somit die Bedarfe aller ihrer Stakeholder in der gewählten Variante einer Weiterbildungseinrichtung abzubilden.

Erwies sich die Theorie der Erwachsenenbildung in den 50er Jahren als eher hilflos gegenüber den gesellschaftlichen Trends der zunehmenden Technisierung und Ökonomisierung, was sich an der Ausklammerung der beruflichen Aus- und Weiterbildung aus der Aufgabendiskussion sowie einer kulturpessimistischen Grundhaltung vieler Erwachsenenbildner zeigte, gelang der Volkshochschule auf der Basis ihrer undogmatischen Denkweise und ihres leistungsfähigen Operationskreises II, der durch die Einrichtung des Spezialsystems PAS deutlich gestärkt wurde, die „Überwindung traditioneller Postulatspädagogik und antiökonomischer wie antizivilisatorischer Affekte“²⁰⁸. Anstatt sich an düsteren, gesellschaftsfernen Prognosen über „Kulturverfall“, „Vermassung“ und ähnlichen philosophisch-anthropologischen Erörterungen

²⁰⁷ Dikau a.a.O. S.37.

²⁰⁸ ebenda

zu beteiligen, war es der Volkshochschule zum Ende der 50er Jahre gelungen, einen Kompromiß zwischen den Bedarfen ihrer Stakeholder des Operationskreises III, des ordnungspolitischen Rahmens im Operationskreis I und der eigenen Tradition zu finden, der sie, im Gegensatz zu anderen Bildungseinrichtungen, handlungsfähig im Angesicht der Herausforderungen der Nachkriegszeit machte.

Fallbeispiel Mannheim

1. Allgemein

Die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule hatte es relativ schnell nach dem Ende des II. Weltkrieges geschafft, sich als zentrale Einrichtung der Erwachsenenbildung in Mannheim zu etablieren. Geprägt war die Phase der Wiedereröffnung dabei vor allem durch die Person Langers, auf dessen Vorstellungen einer Erwachsenenbildungsinstitution die Abendakademie fußte, und der sie als Leiter nach seinen Ideen führte.

Dabei ist festzustellen, daß die Mannheimer Volkshochschule, welche nach den Vorstellungen ihres Leiters lediglich eine der Abendakademie untergeordnete Rolle spielte, sich in vielem von anderen Volkshochschulen dieser Zeit unterschied. So basierte die Programmplanung fast vollständig auf Ergebnissen von Befragungen der Bevölkerung, wobei der gesamte Bereich der politischen Bildung, obwohl von den Befragten nachgefragt, keinen Niederschlag in den Arbeitsplänen der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim fand. Den Schwerpunkt des Angebotes bildeten berufsbildende Kurse und Veranstaltungen zur Vorbereitung auf allgemein schulische Abschlüsse.

2. Die 50er Jahre

Ende September 1949 begann das vierte Arbeitsjahr der Mannheimer Abendakademie, die seit Ende der 40er Jahre auch die Bezeichnung Volkshochschule trug. Die Arbeitspläne der Abendakademie waren dabei nach wie vor in der Hauptsache auf die berufliche Aus- und Fortbildung abgestimmt. Besonders der kriegsbedingte Mangel an Facharbeitern machte eine Ausweitung der sog. Vorsemesterklassen in den Bereichen Maschinenbau, Elektrotechnik und Bauwesen notwendig. Zusätzlich wurden Fortbildungslehrgänge in Mathematik, Chemie und Physik eingerichtet. Daneben wurden besonders auch die Lehrgänge in den Bereichen der kaufmännischen Fortbildung und die Fremdsprachenausbildung gut angenommen.

Weniger umfangreich als das Angebot der „Lernschule“ Abendakademie war das Volkshochschulprogramm. Neben einigen Vortragsreihen zu Themen wie dem Existenzialismus und Kursen in bildender Kunst und Musik konnte der Volkshochschulanteil der Mannheimer Abendakademie lediglich die neu eingerichtete Filmarbeitsgemeinschaft als Neuerung im Arbeitsplan vorweisen.

Das Gesamtprogramm der Abendakademie Volkshochschule Mannheim wurde weiterhin durch zwei neue Formate erfolgreich ergänzt, die sog. Blendlaterne, im Rahmen derer aktuelle Fragen des öffentlichen Lebens Mannheims, aber auch allgemeine Gegenwartsfragen erörtert wurden, und die Veranstaltungsreihe „Begegnungen“, in der Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens zu einem Gespräch über Fragen der Zeit eingeladen wurden.

Insgesamt verfügte die Mannheimer Abendakademie zu Beginn der 50er Jahre über einen treuen Hörerstamm und konnte zuversichtlich in die Zukunft sehen. Zusätzlich zu den bisherigen Bildungsbemühungen wurden seit Beginn der 50er Jahre die Anstrengungen verstärkt, die Mannheimer Abendakademie und ihren Volkshochschulanteil in den Vororten bzw. den umliegenden Gemeinden zu etablieren.

Der Versuch, Volkshochschulanteile stärker in den Vororten Mannheims anzubieten, konnte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Anteil der „Gestaltungsschule“ Volkshochschule gegenüber der „Lernschule“ Abendakademie unterrepräsentiert war. Dieser Zustand entsprach dabei den Vorstellungen des Leiters der Mannheimer Abendakademie, einem Teil der Stakeholder der Einrichtung mißfiel dies allerdings. Zur offenen Auseinandersetzung zwischen Langer und Vertretern der Bevölkerung bzw. der Stadtverwaltung kam es zum Anfang des Jahres 1951. Auslöser des Streits war ein Brief eines

Professors der Mannheimer Ingenieurschule an Langer, in dem dieser die Ausweitung der Volkshochschulaktivitäten besonders im Bereich der politischen Bildung einforderte²⁰⁹. Das Anliegen, eine kostenlose Veranstaltungsreihe zur Staatsbürgerkunde einzurichten, wurde dabei durch Langer ausweichend behandelt. Langer argumentierte, daß bereits Versuche in dieser Richtung erfolglos unternommen worden waren und daß deshalb ein solches Unternehmen lediglich wenig Erfolgsaussichten hätte²¹⁰. Hertz, Langers Kontrahent, wendete sich an den Ersten Bürgermeister Mannheims Trumpfheller mit der Bitte um Vermittlung. Langer weigerte sich jedoch weiterhin, auf die Forderung des Ausbaus der politischen Bildung im Volkshochschulbereich einzugehen, da er davon überzeugt war, daß solche Themen im ausreichenden Maße durch andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung Mannheims abgedeckt wurden.

Nach einer kurzen Unterbrechung der Auseinandersetzung im Sommer 1951 flammte der Streit im Herbst erneut auf, wobei die diskutierten Fragen jetzt grundsätzlicher wurden. War zunächst nur die Frage der Erweiterung des Aufgabenspektrums der Volkshochschule Gegenstand der Meinungsverschiedenheiten, stand plötzlich der gesamte Aufbau der Abendakademie zur Debatte. Dabei formierte sich eine Gruppe von Bürgern unter Betonung der bildungsidealistischen Tradition der Volkshochschule als Gegenspieler Langers. Die Forderung dieser Gruppe war dabei der Ausbau und die Aufwertung der Volkshochschule innerhalb der Mannheimer Abendakademie. Die Volkshochschule sollte dabei zunehmend Aufgaben der Lebenshilfe übernehmen, um den Menschen Einsichten in die Problemstellungen der sich entwickelnden Wissenschaft, der Wirtschaft und Technik zu vermitteln, aber auch über Zusammenhänge des gesellschaftlichen und staatlichen Lebens zu informieren. Diese Vorstellungen widersprachen dabei Langers Vorstellungen bezüglich der Einbindung der Volkshochschule im Rahmen der Mannheimer Abendakademie. Er war davon überzeugt, daß die genannten Themen im ausreichenden Maße durch andere Kultur- und Bildungseinrichtungen Mannheims bearbeitet wurden und daß die Schwerpunktaufgabe der Abendakademie Mannheim eindeutig im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung lag. Anstatt auf die Wünsche eines Teils der Stakeholder einzugehen und verstärkt Themen der politischen bzw. der allgemeinen Bildung in den Arbeitsplan der Volkshochschule

²⁰⁹ Schreiben Dr. Hertz an Langer vom 10.4.1951. Stadtarchiv Mannheim. Zugang 9/1978, Nr. 707.

²¹⁰ Antwortschreiben Langers vom 11.4.1951. Stadtarchiv Mannheim. Zugang 9/1978, Nr. 707.

aufzunehmen, provozierte Langer seine Kritiker durch ein Vorwort, welches er dem Winterarbeitsplan 1952 voranstellte. Hier schrieb er:

„Die Volkshochschule wurde der Abendakademie untergliedert, weil sie in einer Großstadt moderner Prägung nicht mehr die Rolle spielen kann, die ihr in der Kleinstadt oder auf dem Lande vorläufig noch ansteht. Somit bietet die Volkshochschule nach einer Vereinbarung mit allen auf ähnlichen Gebieten wirksamen Institutionen nur das an, was von den anderen nicht oder noch nicht geleistet wird oder geleistet werden kann. Ihr Programm ist also nur zu bewerten im Gesamt des kulturellen Angebots in Mannheim. Das wird noch immer zu wenig verstanden, weil es so schwer ist, sich von überkommenen Begriffen zu trennen.“²¹¹

In diesem Vorwort zeigte sich der tatsächliche Kern der Debatte. Waren die Kritiker Langers davon überzeugt, daß die Volkshochschule eine der wesentlichen Säulen einer freien Erwachsenenbildung Mannheims darstellen konnte und sollte, verstand Langer die Volkshochschule lediglich als eine Art der Übergangsform der Erwachsenenbildung, die nach Ende der Aufbauphase der Gesellschaft, mangels Bedarf, aufzulösen war. Langer war dabei wie seine Kritiker davon überzeugt, daß die traditionellen bildungsidealistischen Ziele der Erwachsenenbildung von großer Wichtigkeit waren, er sah die Verantwortung für deren Erreichung jedoch nicht bei der Volkshochschule sondern bei anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Langers Äußerungen wurden mit scharfen Protesten beantwortet. Rückendeckung erhielten seine Kritiker dabei durch einen Entwurf des Deutschen Städtetages „Leitsätze zur kommunalen Kulturarbeit“, in dem die Städte in besonderem Maße dazu aufgerufen wurden, sich der Erwachsenenbildung durch die Aufnahme der „Volkshochschulen als Stätten vertiefter Erwachsenen- und Jugendbildung in die städtische Kulturplanung und Förderung (...)“²¹² anzunehmen.

Langer zeigte sich jedoch unbeeindruckt und verwies wiederholt auf die Tatsache, daß es sich bei der Mannheimer Abendakademie um eine unabhängige und sich selbst tragende Bildungseinrichtung handelte, die vielerorts als Modelleinrichtung gesehen wurde und die auf eine mehrjährige Erfolgsbilanz zurücksehen konnte.

²¹¹ Winterarbeitsplan der Abendakademie/Volkshochschule Mannheim 1952.

²¹² Deutscher Städtetag: Entwurf „Leitsätze zur kommunalen Kulturarbeit. Stadtarchiv Mannheim. Zugang 9/1978, Nr. 707.

Insgesamt konnte sich Langer zunächst mit seiner Auffassung von der Aufgabe der Volkshochschule in Mannheim durchsetzen, und für eine gewisse Zeit wurde der schwelende Streit zwischen Langer und seinen Kritiker ad acta gelegt.

Auf tragische Weise stellte das Jahr 1953 für die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule Mannheim ein Jahr des Umbruchs dar, denn am 17.1.1953 verstarb der Leiter der Einrichtung im Alter von 56 Jahren. Langer hatte die Volkshochschule Mannheims durch seine Persönlichkeit geprägt und sowohl die Organisationsform als auch die Abläufe auf seine Persönlichkeit zugeschnitten. So stand die Stadtverwaltung zu Beginn des Jahres 1953 vor der schwierigen Aufgabe, die Abendakademie so umzustrukturieren, daß sie ihre erfolgreiche Arbeit fortsetzen konnte. Aus einer Vielzahl von Möglichkeiten der Veränderung wurde zunächst die Anpassung der Rechtsform der Abendakademie an die neuen Gegebenheiten durchgeführt. Dabei wurde die neue Abendakademie in die Rechtsform des eingetragenen Vereins überführt, wobei Vertreter der Stadt in den entscheidenden Gremien vertreten sein sollten. So sollte einerseits die bewährte Freiheit und Unabhängigkeit der Abendakademie gewährleistet werden, ohne andererseits die Abendakademie völlig dem Einfluß der Stadt zu entziehen. Die eigentliche Hauptveränderung der Nach-Langer-Zeit bestand jedoch in der Neudefinition der Stellung der Volkshochschule innerhalb der Abendakademie Mannheim. Dabei war es das Ziel, die Unterordnung des Volkshochschulzweiges unter die Abendakademie aufzuheben. Geplant war die Ausweitung des Angebots der Volkshochschule um die Bereiche der Staatsbürgerkunde aber auch anderer allgemeinbildender Inhalte.

Die Gründungsversammlung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule fand am 8.6.1953 im Bierkeller des Mannheimer Rosengartens statt. Wenig später gelang es dann Dr. Schulz von der Volkshochschule Heidelberg als neuen Leiter der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule zu gewinnen. Die Wahl eines langjährigen Mitarbeiters der Volkshochschulbewegung verdeutlichte dabei nochmals den Willen des neu gewählten Vorstands, die Bedeutung des Volkshochschulzweiges deutlich zu erhöhen. Nach seiner Ernennung zum Leiter der Einrichtung begann Schulz damit, den Anteil der Volkshochschule an der Arbeit der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim zu steigern. Besondere Aufmerksamkeit schenkte er dabei der Ausweitung der Tätigkeit auf die außerhalb liegenden Stadtteile Mannheims²¹³, ein Projekt, dem Langer von jeher deutlich kritisch gegenüberstand.

²¹³ Neue Neckarauer Zeitung vom 8.9.1953.

In einem Interview, welches Schulz einer Mannheimer Tageszeitung gab, verdeutlichte er seine Auffassung von Volkshochschularbeit und ihrem Verhältnis zur Arbeit der Abendakademie in dem Wissen, damit die bisherigen Leitlinien der Arbeit der Abendakademie zu brechen²¹⁴. Schulz betonte dabei, daß die Zeiten, da sie (die Volkshochschule, Anm. d. Verf.) eine Stätte war für die Brosamen, die von einem Tisch angeblich (Geistes-)Reichen für das niedrige Fußvolk abfielen²¹⁵, endgültig vorbei seien. Vornehmste Aufgabe der Volkshochschule sei es, den „Hunger nach Existenzerhellung und Daseinsorientierung“²¹⁶ der Bevölkerung zu stillen, um so alle Teile der Bevölkerung bei der Erweiterung des eigenen Horizontes zu unterstützen. Ähnlich wie Langer stand Schulz dabei der Mannheimer Vorkriegstradition gegenüber, die Mehrzahl der Dozenten der Volkshochschule aus dem Bereich der Hochschulen zu rekrutieren. Schulz war vielmehr der Meinung, daß „die Teilnehmer an Erwachsenenbildung (...) einen geisteserfüllten lebendigen Menschen, keinen Vorleser ausgearbeiteter Manuskripte“²¹⁷ erwarten.

Bereits nach kurzer Zeit zeigte sich, daß es Schulz gelungen war, die erfolgreiche Arbeit seines Vorgängers Langer, wenn auch mit deutlich anderen Akzenten, fortzusetzen. Im Arbeitsjahr 1953/54 konnte die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim insgesamt 8.830 Teilnehmer an Veranstaltungen und mehr als 21.000 Hörer von Einzelvorträgen verzeichnen. Der Etat von insgesamt 150.000 DM setzte sich dabei zu 20% aus Mitteln der Stadt, zu 10% aus Mitteln des Landes und zu 70% aus Einnahmen des Lehrbetriebs zusammen²¹⁸. Die positive Entwicklung setzte sich im Laufe der 50er Jahre weiter fort, so konnte die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim bereits zwei Jahre später die Teilnahme von mehr als 30.000 Hörern und über 9.800 Teilnehmern an Arbeitsgemeinschaften verzeichnen. Der dazu aufgewendete Etat stieg in dieser Zeit auf insgesamt 230.000 DM, wobei die Stadt 35% und das Land 15% der Kosten übernahm. Der Fokus der Veranstaltungen lag dabei auf der Analyse des politischen Systems des Ostens im Vergleich zum Westen, der Frage der Erziehung und der Humanisierung der Erwachsenen²¹⁹.

²¹⁴ Mannheimer Morgen vom 4.7.1953.

²¹⁵ ebenda.

²¹⁶ ebenda.

²¹⁷ ebenda.

²¹⁸ Vgl. Mannheimer Morgen vom 18.9.1954.

²¹⁹ Allgemeine Zeitung vom 19.7.1956.

Hier zeigte sich also, daß Schulz die von ihm geplante Stärkung des Volkshochschulbereiches konsequent umsetzte und daß die Stadt diese Anstrengung durch eine deutliche Erhöhung ihres Anteils an der Finanzierung der Volkshochschularbeit honorierte.

Trotz seiner erfolgreichen Arbeit übergab Schulz im Sommer 1957 die Geschäftsführung der Mannheimer Volkshochschule an Dr. Erny, unter dessen Leitung die Teilnehmerzahlen an den Veranstaltungen der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim weiter gesteigert werden konnten. Dieser Trend endete jedoch im Berichtsjahr 1958/59, in dem die Abendakademie einen Rückgang des Besuchs zu verzeichnen hatte. Dabei wurden die bisherigen Bestmarken von über 30.000 Teilnehmern deutlich unterschritten²²⁰. Als Gründe dafür führte Erny unter anderem den Umstand an, daß die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim mehr als zehn Jahre nach ihrer Gründung noch immer über keine eigenen Räume verfügte und statt dessen die Räume umliegender Schulen nutzen mußte. Weiterhin hielt der Geschäftsführer der Einrichtung es für dringend geboten, hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter für die Abendakademie zu werben, um einen den Bedarfen der Teilnehmer angemessenen Bildungsbetrieb sicherstellen zu können.

²²⁰ Mannheimer Morgen vom 18.7.1959.

3. Zusammenfassung

Insgesamt stellten die 50er Jahre für die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule eine Phase der Entwicklung und Differenzierung dar. Als entscheidend erscheint dabei in erster Linie der Kampf der Vertreter der traditionellen Volkshochschule um die Stellung des Volkshochschulanteils innerhalb der Abendakademie, der mit einer deutlichen Aufwertung der Volkshochschularbeit endete. Aus systemtheoretischer Sicht lassen sich diese Vorgänge dabei wie folgt beschreiben. Die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule stellte zu Beginn der 50er Jahre eine zweigeteilte Volksbildungseinrichtung dar, d.h. es bestand eine eindeutige Trennung zwischen dem Volkshochschulbereich und der Abendakademie.

Die Abendakademie mit ihrem Angebot in den Bereichen berufliche Bildung und Vorbereitung auf allgemeinbildende Schulabschlüsse, bildete eindeutig den Schwerpunkt der Erwachsenenbildungsarbeit. Ihre Arbeitspläne basierten auf einer Befragung der Bevölkerung, welche für diesen Bereich der Erwachsenenbildung eben die im Programm abgebildeten Bedarfe anmeldeten.

Im Gegensatz dazu stand die Volkshochschule deutlich im Hintergrund des Interesses des Leiters der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule. Die Arbeitspläne bildeten nicht annähernd so genau die Ergebnisse der bereits angesprochenen Befragung der lebensweltlichen Stakeholder ab, wie es im Bereich der Abendakademie der Fall war. So fand, wie bereits angesprochen, der Bereich der politischen Bildung keinerlei Eingang in die Programmatik der Mannheimer Volkshochschule und auch in den weiteren Bereichen kann für die erste Phase der 50er Jahre lediglich von einem Rumpfprogramm die Rede sein.

Dieses Passungsproblem zwischen den Anforderungen der Systemumwelt und dem tatsächlichen Bildungsangebot manifestierte sich dann in der bereits beschriebenen Auseinandersetzung zwischen Langer und Hertz. Dabei ist die Intervention der Vertreter der bildungstraditionalistischen Volkshochschule nicht als Ausdruck der Bedarfe der lebensweltlichen Stakeholder zu verstehen. Hertz protestierte nicht auf Grund der Tatsache, daß er für sich und sein Umfeld einen besonderen Bedarf an politischer Bildung erkannt hatte, sondern basierend auf seinem traditionellen Verständnis der Aufgabe der Volkshochschule. Im Gegenzug dazu kann auch die Haltung Langers nicht aus systemtheoretischer Perspektive im Sinne der Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit betrachtet werden. Langers Ablehnung der Forderungen seiner Kritiker richtet sich nicht in erster Linie gegen deren inhaltliche

Richtigkeit, sondern war lediglich Ausdruck seiner Überzeugung, daß die von ihm geführte Bildungsinstitution sich im weiteren nicht mehr mit den Fragen der traditionellen Volksbildung würde beschäftigen müssen, da sie diese Aufgabe mittelfristig komplett an andere Einrichtungen abgeben würde.

Somit stellt diese Episode der Geschichte der Mannheimer Volkshochschule aus systemtheoretischer Sicht lediglich eine regionale Besonderheit dar, die im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit nicht näher zu untersuchen ist.

Dies änderte sich jedoch im weiteren Verlauf der Entwicklung, besonders nach dem Tod Langers. Mit der Umwandlung der Abendakademie in die Rechtsform des eingetragenen Vereins und die Berufung eines Vertreters der Volkshochschulbewegung zum Leiter der Einrichtung kam es im weiteren dazu, daß die Volkshochschule Mannheim im zunehmendem Maße eine Entwicklung hin zu einer typischen Vertreterin ihrer Art durchlief. Dies zeigte sich nicht nur an den Äußerungen, welche der neue Leiter der Volkshochschule tätigte, sondern auch an den Arbeitsplänen. Als Besonderheit verblieb jedoch, daß die schwierige Integration der Themen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, welche die Volkshochschule im allgemeinen in der Mitte der 50er Jahre vor große theoretische Probleme stellte, in Mannheim kein Thema war, da diese Aufgabe vollständig von der etablierten Abendakademie übernommen wurde.

Aus systemtheoretischer Sicht kann die zweite Phase der Entwicklung der Mannheimer Volkshochschule der 50er Jahre vollständig im Sinne der These dieser Untersuchung verstanden werden. Die Systemumwelt, und dabei in zunehmendem Maße das politische System, forderte von der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule ein Anpassung ihrer Programme an durch das politische System antizipierte Bedarfe der lebensweltlichen Stakeholder, welche diese sukzessive auch durchführte. Da die Annahmen bezüglich eben dieser Bedarfe der Bevölkerung richtig waren, belegte die weitere Entwicklung der Hörerstatistiken, was in der Folge dazu führte, daß sich die Volkshochschule Mannheim als System gegenüber den Irritationen der Systemumwelt abschotten konnte.

Dabei zeigte sich besonders zum Ende der 50er Jahre am Beispiel der Mannheimer Volkshochschule, daß eine solche Schließung des Systems mittelfristig immer dazu führt, daß neue Passungsprobleme entstehen. Insofern erscheint die Einschätzung, welche der Leiter der Mannheimer Volkshochschule bezüglich des beginnenden Hörschwundes im Arbeitsjahr 1958/59 macht als naiv, da dieser weniger Ausdruck des Umstandes war, daß die

Volkshochschule Mannheim über keine entsprechenden Anlagen verfügte, als daß die Passung zwischen den Bedarfen der lebensweltlichen Stakeholder und dem tatsächlichen Angebot der Mannheimer Volkshochschule in zunehmendem Maße verloren ging. Dies entsprach dabei, wie gezeigt, einem Trend der sich für das gesamte Volkshochschulwesen dieser Zeit beschreiben läßt.

3. Die 60er Jahre: Volkshochschule neuen Typs und realistische Wende

3.1. Allgemein

Auch wenn sich die 50er Jahre in ihrer Gesamtheit als Jahrzehnt der (äußerlichen) Ruhe beschreiben lassen, wurden in ihnen bereits Weichenstellungen vorgenommen, die ihre Auswirkungen erst in den 60er Jahren fanden. Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Entwicklungsstränge beschreiben.

Als eine der beiden wesentlichen Voraussetzungen der Veränderungen ist dabei die wirtschaftliche Entwicklung der Bundesrepublik zu nennen, die bereits zum Ende der 50er Jahre ihren Anfang nahm. Das Wirtschaftswunder war ins Stocken geraten, die jährliche Wachstumsrate, die bis 1960 ständig über 10% lag, drohte unter diese magische Grenze zu sinken, und trotz momentaner Vollbeschäftigung²²¹ deutete sich durch die Umstellung der Energiewirtschaft von Kohle auf Erdöl eine Massenentlassungswelle von ungeahnten Ausmaßen an. Gleichzeitig hatten die Wirtschaftswunderzeiten zu einer Steigerung der Konsumbedürfnisse der Bevölkerung geführt, die zu bedienen die Wirtschaft immer weniger im Stande war. Die verstärkte Einführung moderner Produktionsweisen und Arbeitstechniken sollte in dieser Situation helfen, die wirtschaftliche Lage zu verbessern. Dies hatte jedoch zur Folge, daß der Bedarf an hochqualifizierten Kräften sprunghaft anstieg. Dieser Bedarf konnte selbst durch die Anwerbung ausländischer Gastarbeiter nicht gedeckt werden. Durch diese Entwicklung gelangte das Bildungssystem immer stärker in den Fokus des öffentlichen Interesses, da sich zeigte, daß das Bildungssystem den Anforderungen einer sich rasant entwickelnden technisierten Arbeitswelt immer weniger gewachsen war.

Als zweiter Ausgangspunkt der Kritik am bestehenden Bildungssystem ist ein Ereignis zu sehen, welches hauptsächlich im Politiksystem dafür sorgte, daß die Frage der Bildung Erwachsener zunehmend eine zentrale wurde. 1957, also zur Hoch-Zeit des Kalten Krieges, war es der Sowjetunion gelungen, einen Raumflugkörper in eine Umlaufbahn um die Erde zu befördern, was der westlichen Welt die technische Überlegenheit der Sowjetunion verdeutlichen sollte und dies auch tat. Der einsetzende sog. Sputnikschock führte in der Konsequenz dazu, daß man damit begann, das deutsche Bildungssystem mit dem anderer

Staaten zu vergleichen, ein Vergleich, der aus deutscher Sicht ausgesprochen negativ ausfiel. Das Wort von der deutschen Bildungskatastrophe²²² wurde zum Schlagwort für die Forderung nach einer umfassenden Reformierung des Bildungssystems.

Insgesamt zeigte sich also, daß die Volkshochschule sowohl unter dem Einfluß ihres Operationskreises I und dessen Reaktion auf außenpolitische Ereignisse, als auch des Operationskreises III, dessen lebensweltlichen Stakeholder im gleichen Maße wie die Vertreter des ökonomischen Systems begannen, verstärkt Einfluß auf die Entwicklung des Funktionssystems Volkshochschule zu nehmen, stand.

²²¹ im Jahre 1960

²²² Der Begriff Bildungskatastrophe wurde zum ersten Mal von Picht (in seiner Veröffentlichung: Die Deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. München, 1965) verwendet.

3.2. Politische Entwicklung

3.2.1. Allgemein

Wie dargestellt, wurde die noch junge Bundesrepublik zum Ende der 50er Jahre aus ihrem Wirtschaftswundertaumel gerissen und sah sich plötzlich mit einer Realität konfrontiert, die sie zum Handeln zwang. Eines der Handlungsfelder, die dabei identifiziert wurden, war das Bildungssystem. Im Rahmen der Überlegungen zur Reformierung des Bildungsbereichs begann das Politiksystem zunehmend sich auch mit den Fragen der Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen.

3.2.2. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen:

Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung

In der beschriebenen gesellschaftlichen Umbruchssituation erschien 1960 das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen mit dem Titel „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“²²³. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hatte sich am 22. September 1953 als Sachverständigenrat konstituiert, mit dem Ziel die Bundesregierung in den Fragen der Bildungs- und Erziehungspolitik zu beraten. Der Ausschuß legte dabei zwischen 1953 und 1965 insgesamt 48 Gutachten, Empfehlungen und Stellungnahmen vor, wobei das Gutachten von 1960 mit Abstand den größten Einfluß auf die Entwicklung des Bildungssystems der Bundesrepublik hatte. Ziel dieses Gutachtens war es einerseits, der Erwachsenenbildung bei der Klärung ihres Selbstverständnisses zu helfen, und andererseits „ihr Bemühen um eine bessere Würdigung ihrer Arbeit in der gegenwärtigen Gesellschaft zu unterstützen“²²⁴.

²²³Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Stuttgart, 1960, 4.Folge.

²²⁴ Borinski zitiert nach Nafzger-Glöser a.a.O. S.34.

Angeknüpft wurde mit dem Gutachten an die Tradition der Weimarer Zeit²²⁵, wobei besonders das Aufgabenverständnis, das von der Volkshochschulbewegung in der Prerower Formel definiert wurde, starke Beachtung fand. Aktualisiert wurde diese Aufgabenbeschreibung mit den neueren Ansätzen der Erwachsenenbildung hinsichtlich politischer Bildung und dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Dies drückte sich bereits in der Formulierung des Bildungsbegriffes der Erwachsenenbildung aus:

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu leben.“²²⁶

Hier zeigte sich besonders die Orientierung an der Idee der mitbürgerlichen Erziehung und ihrer Betonung des Aktivbürgertums. Gebildet sein sollte sich im Handeln erweisen, in der Konfrontation mit der wirklichen Welt. Somit war die Bildung die Antwort auf die Bedingungen der realen Welt, d.h. sie war, ihrem Ansatz nach, vorrangig politisch. Deshalb konnte es nicht nur die Aufgabe der Erwachsenenbildung sein, Kenntnisse zu vermitteln bzw. die Urteilsfähigkeit und das Verstehen zu schulen, sondern vor allem auch den Menschen zum Handeln zu befähigen. Dieser „Zwang zum Handeln“²²⁷ wird im Gutachten wie folgt begründet:

„je mehr aber die Gesellschaft in Bewegung gerät und je mehr in einem Umbruch der Zeit die überkommenen Daseinsformen erschüttert werden, desto mehr wird jeder Einzelne und jede soziale Gruppe genötigt sein, aus eigener Kraft und nach eigener Einsicht die neue Gestalt des Lebens zu suchen, die es dem Menschen möglich macht, sich in einer gewandelten Welt als Mensch zu behaupten“.²²⁸

Das Handeln, das den Menschen in einer sich ständig ändernden Welt auszeichnet, beschreibt das Gutachten als einen ständigen Widerstreit zwischen Anpassung und Widerstand. Bildung zeigt sich dann „in der Fähigkeit zu bestimmen, wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist.“²²⁹

²²⁵vgl. Stragholz, H.: Rückbesinnung auf den Stellenwert des Gutachtens des Deutschen Ausschusses. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 1985, S.212-224.

²²⁶Gutachten a.a.O. S.20

²²⁷Gutachten a.a.O. S.33

²²⁸Gutachten a.a.O. S.14

²²⁹Gutachten a.a.O. S.27

Neben den Aussagen über das Ziel der Bildung wird im Gutachten auch zur Frage von Ausbildung und Bildung Stellung genommen. Die Äußerungen zu diesem Thema werden in der Literatur häufig als halbherzig bezeichnet²³⁰, was jedoch nur teilweise zutrifft. Zwar waren die Entwicklungsschritte, welche innerhalb des Gutachtens vollzogen wurden, nicht revolutionär, doch läßt sich eine evolutionäre Weiterentwicklung der Ansätze der 50er Jahre nachweisen. Dies zeigte sich besonders deutlich in der Diskussion des Verhältnisses zwischen beruflicher Ausbildung und Allgemeinbildung. Dabei wurde die Ausbildung als Existenznotwendigkeit des Menschen angesehen, als Einführung in das gesellschaftliche Leben, von deren fester Basis aus weitere Erfahrungen gesammelt werden konnten. Dabei knüpften die Autoren des Gutachtens an Ideen an, die innerhalb der Volkshochschulbewegung in den 50er Jahren entwickelt wurden

Wie stark sich die Inhalte des Gutachtens an der Erwachsenenbildungstheorie der 50er Jahre orientierten, zeigte sich im weiteren auch an der offenen Ablehnung der Einführung von Leistungsnachweisen bzw. die Zertifizierung allgemein, die im Gutachten formuliert wurde. Hierin spiegelten sich die Vorstellungen von der Erwachsenenbildung wider, die Pöggeler in seinem Entwurf einer Andragogik formulierte und die sich klar gegen eine Verschulung bzw. eine zu starke Orientierung am Lehrbetrieb der Universitäten wandte.

Die eigentliche Bedeutung des Gutachtens, in theoretischer Hinsicht, erklärt sich jedoch weniger aus der sanften Weiterentwicklung einiger Ansätze der 50er Jahre als aus der Tatsache, daß die einzelnen Bausteine eines Aufgabenverständnisses in ein Gesamtmodell zusammengeführt wurden, ein Modell einer Volkshochschule neuen Typs. Diese Volkshochschule neuen Typs war dabei deutlich stärker an gesellschaftlichen Bedarfen aus Sicht des ordnungspolitischen Feldes orientiert, ohne jedoch ihre Aufgaben in den anderen Bereichen der Erwachsenenbildung zu vernachlässigen. Ziel sollte es sein, das Urteilsvermögen und handlungsbezogene personale Verantwortung zu schulen, wobei die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten als notwendige Voraussetzung für die eigentliche Bildung angesehen werden. Im Gutachten wurde dieser neue Typ der Volkshochschule wie folgt beschrieben:

„Er (der neue Typ der Volkshochschule, Anm. d. Verf.) verbindet realistische Freiheit und Planung. Er hält in den mannigfaltigen Methoden und Stoffen der Bildung die Einheit des Bildungswillens fest, er dient der Überlieferung und ist zeitoffen und gegenwartsnah, er

²³⁰vgl. Stragholz a.a.O. S.215.

arbeitet soziologisch und thematisch Schwerpunkte heraus, er erkennt die besondere Bedeutung der politischen, der wissenschaftlich-technischen und musischen Bildung sowie der Lebenshilfe.²³¹

Ein weiteres Anliegen der Autoren des Gutachtens war das Finden einer Definition des Verhältnisses zwischen freier und gebundener Erwachsenenbildung, eines schwierigen Verhältnisses, welches vom schwelenden Streit der beiden Richtungen um die Vorherrschaft im Bereich der Erwachsenenbildung und die damit einhergehende Verteilung öffentlicher Mittel gekennzeichnet war. Auch hier versuchte das Gutachten zu vermitteln. Durch die Feststellung, daß es „keine Freiheit ohne Bindung“²³² gebe, es also in einer pluralistischen Gesellschaft die Freiheit geben muß, sich zu binden, begründen die Autoren des Gutachtens die prinzipielle Gleichwertigkeit der freien und der gebundenen Erwachsenenbildung.

„Eine gebundene und eine freie Erwachsenenbildung, die ihre eigenen Gesetze erfüllt, sind gleichen Ranges und liegen beide im öffentlichen Interesse.“²³³

Diese Gleichstellung der freien und der gebundenen Erwachsenenbildung sollte in der Folge zu einer Verbesserung der Zusammenarbeit der beiden Richtungen führen, was wiederum eine effektivere Darstellung der Erwachsenenbildung nach außen hin ermöglichte.

Die Arbeit des Ausschusses erschöpfte sich jedoch nicht ausschließlich in der Formulierung der theoretischen Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung und damit auch der Volkshochschule, sondern es wurden auch konkrete Forderungen für diesen Bereich aufgestellt. Besonders diese Forderungen hatten eine enorme Wirkung auf die weitere Entwicklung der Volkshochschule. Die wichtigste Forderung war dabei die nach staatlicher Unterstützung.

„Der Staat soll die Erwachsenenbildung als freien, aber unverzichtbaren Teil des öffentlichen Bildungswesens anerkennen und fördern.“²³⁴

Dabei sollte der Staat trotz seiner finanziellen Unterstützung der Erwachsenenbildung kein Kontrollrecht über die freie Erwachsenenbildung anstreben, sondern „ihre Arbeit insbesondere durch regelmäßige Zuschüsse unterstützen. Daraus darf sich aber kein staatliches

²³¹ vgl. Gutachten a.a.O. S.58-60.

²³² Gutachten a.a.O. S.52.

²³³ ebenda

²³⁴ Gutachten a.a.O. S.75.

Aufsichtsrecht ergeben, das über die Kontrolle der ordnungsmäßigen Verwendung öffentlicher Gelder hinaus greift.²³⁵

Im Gutachten finden sich weiterhin Vorschläge, für welche Zwecke der Staat Mittel zur Verfügung stellen sollte und wer diese Mittel zu stellen hat.

„In allen Volkshochschulen der Groß- und Mittelstädte und in allen Kreisvolkshochschulen auf dem Lande sollen im kommunalen Etat Stellen für hauptamtliche Leiter vorgesehen werden. In den Großstädten sollen außer dem Leiter auch qualifizierte pädagogische Mitarbeiter im Hauptamt angestellt werden.“²³⁶

Daneben beschäftigen sich die Autoren des Gutachtens auch mit der Frage nach der rechtlichen Stellung der Volkshochschulen, dabei wird formuliert:

„Was hier gefordert ist, sollte zu gegebener Zeit in Gesetzen über das Volkshochschulwesen (...) festgelegt und gesichert werden.“²³⁷

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß es sich beim Gutachten des Deutschen Ausschusses um einen der wichtigsten Entwicklungsschritte der Erwachsenenbildung nach Ende des II. Weltkrieges handelt. Auf seine weitreichende Wirkung wird im Verlauf häufiger eingegangen werden. Bemerkenswert war auf alle Fälle der sensible Umgang mit der Geschichte der Erwachsenenbildung, ohne jedoch darauf zu verzichten, moderne Einflüsse der Zeit in eine Konzeption der Erwachsenenbildung mit einzuarbeiten, wobei diese Überlegungen immer in enger Zusammenarbeit mit den eigentlich Betroffenen, d.h. den Erwachsenenbildnern, angestellt wurden. Auch wenn das Gutachten in der Literatur häufig kontrovers diskutiert wurde, ist die Arbeit des Ausschusses im Allgemeinen positiv zu bewerten. Dikau schreibt dazu:

„Blieb diese Konzeption (der Volkshochschule neuen Typs, Anm. d. Verf.) auch weitgehend in ihren Ausgangsfragen und ihrer Diktion noch den traditionellen Vorstellungen verhaftet, so wurde die weiterführende Perspektive doch zur entscheidenden Grundlage für die Erarbeitung eines neuen Volkshochschulmodells.“²³⁸

²³⁵ ebenda

²³⁶ ebenda

²³⁷ Gutachten a.a.O. S.76.

²³⁸ Dikau a.a.O. S.126.

Stragholz unterstreicht, „seine (des Gutachtens, Anm. d. Verf.) maßvolle Progressivität haben wir heute - nach fünfundzwanzig Jahren- noch nicht eingeholt“²³⁹, und Hoyer stellt fest:

„Das Gutachten hat zwar die Selbstverständnisdiskussion nicht direkt, sondern eher indirekt beeinflusst, aber ihm kam eine entscheidende Bedeutung zu. Zum einen hatte es die Erwachsenenbildung in die bildungspolitische Diskussion eingebracht, und damit Impulse für ihren weiteren Ausbau sowie für die später einsetzende Professionalisierung gegeben. Zum anderen hatte es, wenn auch sprachlich in der Tradition verhaftet, ein neues Verständnis von Erwachsenenbildung zum Ausdruck gebracht, das durch seine Ausgewogenheit allen relevanten Erwachsenenbildungsträgern die Möglichkeit zur zumindest partiellen Identifikation bot.“²⁴⁰

Das Gutachten des Ausschusses leitete eine neue Phase der Entwicklung der Erwachsenenbildung ein. Die Massenmedien entdeckten die Erwachsenenbildung und rückten ihre Fragen plötzlich in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Die Kommunen begannen sich stärker als bisher mit der Institution Volkshochschule zu identifizieren. Andere Bildungsträger, wie Kirchen und Gemeinden, begannen mit der Gründung von Akademien und Heimvolkshochschulen, und die Teilnehmerzahlen an den Einrichtungen der Weiterbildung, besonders auch der Volkshochschulen, stiegen sprunghaft an. Die im Gutachten formulierten Ansätze wurden von verschiedenen Autoren aufgenommen und theoretisch fundiert bzw. weiterentwickelt. Als weitere Wegbereiter der Entwicklung kann eine Vielzahl von Autoren benannt werden, die mit verschiedenen Publikationen auf die veränderte Situation der Volkshochschule eingingen und so das neue Selbstverständnis der Volkshochschule mit prägten. Zu nennen ist dabei vor allem H. Becker, der besonders mit seinem Aufsatz „Standort der Volkshochschule in der verbindenden Erwachsenenbildung“²⁴¹ zur Weiterentwicklung des Gedankens der „education permanent“²⁴² beitrug. Becker unterstreicht in seinem Beitrag die Notwendigkeit in einer Welt, in der sich eine immer stärkere Kluft zwischen Sachverständigen und Unsachverständigen auftut, daß eine

²³⁹Stragholz a.a.O. S.222.

²⁴⁰Hoyer a.a.O. S.27.

²⁴¹Becker, H.: Standort der Volkshochschule in der verbindenden Erwachsenenbildung.

In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Bilanz und Perspektiven. Braunschweig, 1968, S.120-133.

²⁴²Dikau a.a.O. S.126.

„abgeschlossene Bildung“²⁴³ kein anzustrebendes Ziel sei. „Eine moderne Gesellschaft kann nur funktionieren, wenn der Herrschaft der Sachverständigen die offene Kritik entgegentritt.“²⁴⁴ Aus dieser gesellschaftlichen Aufgabe folgert Becker für die Volkshochschule die Aufgabe, eine Brücke zwischen Sachverstand und Nichtsachverstand zu schlagen. Seiner Ansicht nach ist es dann die Aufgabe des Staates, eine solche Bildungseinrichtung zu unterstützen, da sie die entstehende neue Klassenbildung in Gebildete und Ungebildete verhindern kann. Hier lieferte der Autor also eine weitere Argumentationskette für die Notwendigkeit der Integration der Erwachsenenbildung in das öffentliche Bildungssystem, indem er Bildung quasi als Bürgerrecht deklariert.

Trotz der beschriebenen Auswirkungen des Gutachtens bleibt festzustellen, daß sich die Orientierung der Volkshochschule an den Verhaltensweisen einer dienstleistungsbestimmten Erwachsenenbildungseinrichtung nicht wesentlich veränderte. Dies läßt sich vor allem anhand der Tatsache belegen, daß der beschriebene Wandel durch die Initiative einer Institution des politischen Systems angestoßen wurde und somit kaum als Reaktion des Funktionssystems Volkshochschule auf die lebensweltlichen Belange seiner Stakeholder des Operationskreises III verstanden werden kann.

²⁴³Becker a.a.O. S.124.

²⁴⁴Becker a.a.O. S.125f..

3.3. Verbandlich-konzeptionelle Entwicklung

3.3.1. Allgemein

Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen nahm großen Einfluß auf die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung. Als erstes differenziertes Verständnis von Stellung und Aufgabe der Erwachsenenbildung, welches das Politiksystem erarbeitete, war die Bedeutung des Gutachtens besonders für solche Bildungseinrichtungen groß, die ein eher gesellschaftsbezogenes Aufgabenverständnis hatten. Für die Volkshochschule, obwohl diesem Kreis von Einrichtungen zuzurechnen, gaben die im Gutachten gemachten Aussagen jedoch kaum Anlaß zum Wandel, entsprach sie doch bereits in großem Umfang den im Gutachten formulierten Anforderungen an eine Erwachsenenbildungsinstitution. Nichtsdestotrotz bedeutete das Gutachten für die Volkshochschule eine Bestätigung ihres bisherigen Kurses und bot gewisse Anhalte für eine Weiterentwicklung einer gesellschaftsbezogenen Volkshochschulkonzeption. Diese weitere Entwicklung des Funktionssystems Volkshochschule läßt sich dabei an verschiedenen verbandlich-konzeptionellen Ereignissen nachvollziehen.

3.3.2. Die Arbeitstagung „Beruf und Bildung“ in Ingelheim

Im Dezember 1960 übernahm Dr. Hans Tietgens die Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Zwei Monate davor fand die erste bemerkenswerte Veranstaltung der Pädagogischen Arbeitsstelle, die Arbeitstagung „Beruf und Bildung“ in Ingelheim statt. Die Entwicklung, welche die weitere Beschäftigung mit der Frage der beruflichen Bildung bedingte, war dabei eine zweigleisige. Auf der Makroebene war es die wirtschaftliche Entwicklung der 60er Jahre, welche mit dem wirtschaftlichen Aufschwung und dem wiedergewonnenen Anschluß an die internationalen Standards einen beschleunigten Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse und dabei besonders auch der Berufsstrukturen und Qualifikationsanforderungen bedingte und somit eine verstärkte Anpassung der individuellen Leistungsfähigkeit an die sich ändernde Berufswelt erforderte. Auf der Mikroebene war es eine Entwicklung hin zu einem starken, „individuell - berufsbezogenen

Aufstiegsinteresse²⁴⁵, welches das Interesse der Bevölkerung an berufsbildenden und berufsfördernden Kursen erhöhte und somit eine Situation schuf, auf die besonders auch die Volkshochschule zu reagieren hatte. Dies tat die PAS durch die Veranstaltung einer Arbeitstagung zum Thema „Beruf und Bildung“. Anhand des Berichts über die Arbeitstagung in Ingelheim²⁴⁶ lassen sich die Ergebnisse dieser Veranstaltung wie folgt darstellen.

Es wurde festgestellt, daß die Veranstaltung von berufsbildenden Kursen bereits eine gewisse Tradition besitzt, wobei besonders auch auf die Prerower Formel von 1931 und den 1. Volksbildungstag von 1951 verwiesen wird.

„Welchen Begriff man aber auch anwendet, die berufsnahe Arbeit ist die Wirklichkeit der Volkshochschulpraxis. Nur - aus der überlieferten Theorie der Erwachsenenbildung klingt es uns anders entgegen. Da vernehmen wir noch oft die Nachteile des deutschen pädagogischen Idealismus. Da gibt es noch den 'eigentlichen' Bildungswert, der in der durchdringenden Begegnung des Individuums mit dem traditionellen Kulturgut gewonnen wird. Die reale Verhaftung im Alltag erscheint beim Streben nach dem Allgemeinen ausgeklammert. Volkshochschule ist nach dieser Ideologie eine Schule für den Sonntag.“²⁴⁷

Sich gegen eine solche „Sonntagsschule“ wendend und in Bezug auf die bisherige Behandlung der Berufsbildung im Rahmen der Volkshochschule schreibt Tietgens weiter:

„Daß die in diesem Rahmen zu vermittelnden Sachverhalte selbst als 'volkshochschulwürdig' anerkannt wurden, läßt sich kaum behaupten. Meist wurde eine Fremdbestimmung für ihre Existenz in dem Programm angeführt. (...) Auf derartige Formen der Rechtfertigung kann sich das Selbstverständnis der Volkshochschulen aber nicht dauerhaft gründen. (...) Für die Volkshochschulen bedeutet dies, sie können berufsnahe Kurse durchführen, ohne Wenn und Aber.“²⁴⁸

Mit dieser Feststellung wurde der Prozeß des Übergangs der Berufsbildung von einer Sonderaufgabe der Volkshochschule zu einer Aufgabe des „eigentlichen“ Bereiches abgeschlossen. Die Möglichkeit zur berufsbildenden Arbeit war also gegeben. Die Notwendigkeit solcher Veranstaltungen wurde wie folgt begründet:

²⁴⁵vgl. Hoyer a.a.O. S.29.

²⁴⁶Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Beruf und Bildung - Bericht über die Arbeitstagung am 30. und 31. Oktober 1961 in Ingelheim. Beilage 1 zu VHSiW., H.1, 1962.

²⁴⁷Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. a.a.O. S.3.

²⁴⁸ebenda

- unter berufssoziologischen Aspekten, aus den vorliegenden Reformbestrebungen, aus der Durchlässigkeit unserer Berufsschichtung und aus entwicklungspsychologischen und -physiologischen Überlegungen,
- unter arbeitstechnisch-arbeitswissenschaftlichen Aspekten, aus der technisch-industriellen Entwicklung innewohnenden laufenden Verwissenschaftlichung, die kein statisches Verständnis der Berufsbildung zuläßt, sondern ein laufendes Weiterlernen erfordert,
- unter politisch-soziologischen Gesichtspunkten, aus der Berechtigung des Arbeitnehmers, an der sozialen und personalen Entwicklung des Betriebes mitzuwirken, sowie aus seiner Beteiligung an der überbetrieblichen sozialen Selbstverwaltung.²⁴⁹

So war es also endgültig gelungen, die Berufsbildung in das Aufgabenverständnis der Volkshochschule zu übernehmen. Diese Integration der berufsbildenden und berufsfördernden Veranstaltungen machte es in der Folge jedoch notwendig, die gesamte Programmatik der Volkshochschule zu überdenken, eine Wende begann sich anzukündigen.

3.3.3. Der III. Deutsche Volkshochschultag in Frankfurt a. M.

Der III. Deutsche Volkshochschultag fand vom 22.- 25. November 1961 in Frankfurt a. M. statt. Die Themenwahl ähnelte dabei der des Volkshochschultages von 1956. Wiederum nutzte die Volkshochschule die Chance, innezuhalten und in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern und Fachleuten unterschiedlicher Bereiche zu diskutieren, welche Folgerungen die Volkshochschule aus den Entwicklungen ihrer Umwelt ziehen sollte, um in dieser Umwelt adäquates Bildungsprogramm anbieten zu können. Eine der Kernthemen war dabei das sich wandelnde Selbstverständnis der Volkshochschule bezüglich der Frage der Durchführung von beruflicher Bildung bzw. der allgemeinen Orientierung am ökonomischen System und die damit verbundene Frage nach dem Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung. Dabei wurde im Anschluß an die Ergebnisse der Arbeitstagung von Ingelheim und dem II. Weltkongreß der Erwachsenenbildung in Montreal (1960) betont, daß die berufsfördernde bzw. die berufsbildende Bildung und die Allgemeinbildung eine Einheit bilden sollten und daß die bisherige Trennung dieser Bereiche nicht mehr zeitgemäß sei. Die berufsfördernden und berufsbildenden Kurse wurden dabei als unmittelbare Ergänzung der

Berufsausbildung verstanden, die es dem Teilnehmer ermöglichen sollten, an neuen Entwicklungen innerhalb seiner Fachrichtung teilhaben zu können. So sollte sichergestellt werden, daß der Einzelne die Auswirkungen der technischen Entwicklung bzw. der allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen auf seine Profession kompensieren konnte und es ihm damit möglich wird, seine gesamte Lebensspanne berufstätig zu bleiben. Dementsprechend sollte es eine zukünftige Aufgabe der Volkshochschule sein, ihre Lernprogramme neu zu entwickeln, um so zu einer angemessenen Einheit von Bildung und Ausbildung zu kommen. Eine Weiterentwicklung stellte in diesem Zusammenhang auch die vom neuen Verständnis von Berufsbildung abgeleitete Forderung nach der Einführung einer Leistungsbestätigung innerhalb der Volkshochschule dar. Ziel war es dabei nicht, mit der Einführung von Zertifikaten dem Berechtigungswesen Vorschub zu leisten, sondern dem Teilnehmer sollte eine Möglichkeit eingeräumt werden, seine erbrachten Leistungen gegenüber der Arbeitswelt angemessen zu belegen. Dies war aus Sicht der Vertreter der Volkshochschule nötig, um entweder eine berufliche Weiterentwicklung durch Weiterbildung zu dokumentieren bzw. den Nachweis darüber zu führen, daß man durch den Besuch von berufsbildenden Kursen an der Entwicklung innerhalb seines Fachgebietes partizipierte. Diese Entwicklung stellte im gewissen Sinne eine Ablösung von Pöggelers Vorstellungen bezüglich einer Andragogik als eigenständiger Wissenschaft dar, die sich von Schule und Universität in erster Linie auch dadurch unterschied, daß keine Zertifizierung der erbrachten Leistung stattfinden sollte. Begründet war diese Annäherung mit dem gesellschaftlichen Bedarf an Zertifizierung.

Die Übernahme dieser zusätzlichen Aufgabe wurde jedoch nicht ausschließlich aus bildungstheoretischer Sicht diskutiert. Besonders Becker wies im Rahmen seines Schlußreferates²⁵⁰ darauf hin, daß die Volkshochschule den ständig wachsenden Bedarf an Erwachsenenbildung, wie er auch auf dem III. Deutschen Volkshochschultag wieder festgestellt wurde, in ihrer bisherigen Form in Zukunft nicht bewältigen können. Seiner Meinung nach hielt die Entwicklung der Volkshochschule, wie auch aller anderen

²⁴⁹Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. a.a.O. S.7.

²⁵⁰Becker, H.: Die verbindende Aufgabe der Erwachsenenbildung in Deutschland und in der Welt. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Forderungen an die Erwachsenenbildung. Vorträge und Ansprachen des Deutschen Volkshochschultages vom 22.- 25. November 1961 in Frankfurt a. M., S. 119 - 132.

Bildungsinstitutionen, nicht mehr Schritt mit den Anforderungen, welche die Bildung nicht mehr nur einer bestimmten Elite, sondern der gesamten Bevölkerung des Landes stellt. Zur Erfüllung ihrer Aufgabe fordert Becker deshalb für die Volkshochschule:

1. Sehr viel höhere Mittel, um die Honorare zahlen zu können, die dem Rang geistiger Arbeiter in der modernen Gesellschaft entsprechen. (...)
2. Sehr viel mehr ständige Mitarbeiter. (...)
3. Eigene Häuser, weil nur im ausschließlich der Erwachsenenbildung gewidmeten Haus der Erwachsene aus der falschen Situation des Kindes in der Schule herausgerät. (...)
4. In diesem Zusammenhang, Einbeziehung der Erwachsenenbildung als Faktor in unsere Städte- und Bauplanung, insbesondere Einbeziehung der Erwachsenenbildung als Aufgabe in alle Berufe. Wir benötigen -fast möchte ich sagen- qualifizierte Freiwillige aus allen Berufen, die bereit sind, in der Erwachsenenbildung lehrend mitzuhelfen. In diesem Zusammenhang ist die Zusammenarbeit mit den Massenmedien von entscheidender Bedeutung. Fernsehen und Rundfunk sind unsere großen Bundesgenossen, aber die Bundesgenossenschaft muß im einzelnen vertieft werden.
5. Nötiger aber als alles andere brauchen wir geistige Zentren für die Menschen, die als Volkshochschulleiter und Volkshochschuldozenten tätig sind. Wer in der aufreibenden Kleinarbeit des Alltags an der Volkshochschule steht, muß Hilfsmittel erhalten, die von den Volkshochschulen aus nicht entwickelt werden können. Deshalb müssen die pädagogischen Arbeitsstellen der Länder und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ausgebaut werden. In diesem Zusammenhang muß eine Stätte entstehen, an der die Aus- und Weiterbildung der künftigen Volkshochschulleiter und der Dozenten mit der weiteren Entwicklung von Methode und Lehrplan der Volkshochschule verbunden werden kann.²⁵¹

Neben der beschriebenen Diskussion bezüglich der Aufgabe und Stellung der Volkshochschule innerhalb der Bundesrepublik Deutschland begann auf dem III. Deutschen Volkshochschultag eine verbandsinterne Debatte öffentlich zu werden, in der sich eine weitere Facette des Selbstverständnisses der Volkshochschulbewegung offenbarte. Diese Auseinandersetzung war in der Folge der Internationalisierung der Erwachsenenbildung nach dem II. Weltkrieg und der daraus resultierenden Orientierung an Entwicklungen außerhalb

²⁵¹Becker a.a.O. S.123 ff.

Deutschlands entstanden und begann jetzt, nach einer ersten Phase der reinen Input-Generierung im Sinne der theoretischen Auseinandersetzung mit den Fragen der internationalen Erwachsenenbildung, mögliche Outputs der deutschen Erwachsenenbildung im internationalen Kontext zu erörtern. Internationalisierung sollte nicht mehr nur Teilhabe an einem weltweiten Erwachsenenbildungsnetzwerk bedeuten, sondern eine aktive, praktische Teilnahme an der Entwicklung einer weltweiten Erwachsenenbildung. Insofern wurde die Bildungshilfe für Entwicklungsländer als weitere große Aufgabe der Volkshochschule diskutiert. Dabei war es aus Sicht der Volkshochschule notwendig, einen „neuen Stil der Außenkulturpolitik“²⁵² dahingehend zu finden, daß die Erwachsenenbildung bei der Bildungshilfe voll einbezogen wird, dergestalt, daß Vertreter der Erwachsenenbildung zum gegenseitigen Erfahrungs- und Sachaustausch entsandt werden, um so der Erwachsenenbildung in ihrer kommenden Rolle als Weltaufgabe gerecht zu werden.

„Die Erwachsenenbildung wird daher nicht nur die sozialen Gruppen der Gesellschaft im eigenen Lande, sondern in zunehmendem Maße auch die Völker der Welt untereinander zu verbinden haben.“²⁵³

Zusammenfassend läßt sich über den III. Deutschen Volkshochschultag folgendes sagen: Ziel war es, die Stellung und Aufgabe der Erwachsenenbildung im Rahmen der Volkshochschule zu überprüfen und Anstöße für deren Weiterentwicklung zu geben. Festzuhalten ist dabei, daß die während der Arbeitstagung von Ingelheim 1960 erkennbare Hinwendung der Volkshochschule zur Realität der Arbeitswelt im großen Rahmen eines Volkshochschultages fortgesetzt wurde. Aus der Beschreibung der Realität heraus ergab sich die zunehmende Bedeutung der Volkshochschule, die besonders auf Grund der Veränderungen im Wirtschaftssystem zu einer Aufnahme der berufsbildenden und der berufsfördernden Bildungsarbeit als eigentliche Aufgabe der Volkshochschule führte. Hierbei läßt sich deutlich erkennen, daß das Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg vor einer Wende stand. Was fehlte, war eine Konzeption zur Umsetzung der theoretischen Forderungen.

Die wachsende Aufmerksamkeit, welche die Volkshochschule in der Öffentlichkeit der frühen 60er Jahre erfuhr, drückt sich weiterhin im gesteigerten Selbstbewußtsein der Erwachsenenbildner aus, die in Antizipation der kommenden Entwicklung der

²⁵²Becker a.a.O. S.130

²⁵³ebenda

Erwachsenenbildung begannen, Forderungen an die Gesellschaft und deren politisches System zu stellen und die darüber hinaus begannen, ihren Interessenbereich weit über die Landesgrenzen auszuweiten.

3.3.4. Die beiden Gutachten über Stellung und Aufgabe der Volkshochschule im Bildungssystem

Die Bildungskatastrophe war festgestellt worden, das Bildungssystem hatte auf diese Feststellung mit einem umfassenden Gutachten reagiert, und die Volkshochschule zeigte sich bereit, den Anforderungen einer sich ändernden Welt entgegenzutreten. Nun schien es an der Zeit, sich theoretisch fundiert mit der praktischen Umsetzung der Neuerungen auseinanderzusetzen. Dies tat der Deutsche Volkshochschulverband auch, in Form zweier Gutachten, von denen das erste 1963 unter der Überschrift „Die Volkshochschule, ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem“²⁵⁴ und das zweite mit dem Titel „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“²⁵⁵ 1966, veröffentlicht wurden. In den beiden Gutachten stellt der Volkshochschul-Verband dar, wie die Idee der „Volkshochschule neuen Typs“ weiterentwickelt wurde, und schuf so die Grundlage für das neue Selbstverständnis der Volkshochschule, für eine realistische Wende.

3.3.4.1. Das Gutachten des Deutschen Volkshochschulverbandes:

Die Volkshochschule - ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem

Zum zehnten Jahrestag des Bestehens des Deutschen Volkshochschul-Verbandes veröffentlichte dieser ein Gutachten mit dem Ziel, ein neues Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule innerhalb der Bundesrepublik zu definieren. Die Fragen, welche im Rahmen des Gutachtens beantwortet werden sollten, waren die nach den Wesens-

²⁵⁴Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Die Volkshochschule, ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem. Frankfurt a. M. 1963.

²⁵⁵Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Frankfurt a. M. 1966.

und Institutionsmerkmalen der Volkshochschule, nach den Qualitätsmerkmalen des Bildungsvorgangs und dem erforderlichen Organisationsstatus. Besonderes Anliegen der Autoren des Gutachtens war es, die aktuellen Entwicklungen der Systemumwelt der Volkshochschule zu reflektieren, ohne jedoch die traditionellen Wurzeln der Volkshochschule zu kappen. Ausdruck dieses Bestrebens war die Erörterung der Wesens- und Institutionsmerkmale der Volkshochschule, wo ausgehend von den Grundprinzipien der Volkshochschularbeit, Freiheit und Integration, eine allgemeine Beschreibung des Wesens der Volkshochschule in der Mitte der 60er Jahre versucht wurde. Die Freiheit der Volkshochschule wurde dabei als Produkt der pluralistischen Ausrichtung der modernen Gesellschaft verstanden. Ausgedrückt werden sollte dadurch, daß die Volkshochschule durch ihre starke Ausrichtung an den Bedarfen einer sich zunehmend differenzierenden Gesellschaft die Freiheit hatte, die Pluralität der Gesellschaft in ihren Programmen auszudrücken bzw. sie zu reflektieren.²⁵⁶ Neben dieser Spiegelung der Vielfältigkeit der Umwelt wurde das Wesen der Volkshochschule, das aus Sicht der Autoren des Gutachtens, durch ein weiteres Grundprinzip bestimmt, der Integration, die ebenfalls einen Grundpfeiler des Selbstverständnisses der Volkshochschule darstellte²⁵⁷. Dabei wurden die beiden Prinzipien als ineinander verschränkt verstanden, insofern als daß die zunehmende Pluralität der Gesellschaft im gleichen Maße den Bedarf an Integration steigen läßt. In diesem theoretischen Setting wurden die Wesens- und Institutionsmerkmale der Volkshochschule wie folgt beschrieben:

Offene Form von Person und Gesellschaft

Aus der gesellschaftlichen Pluralität ergab sich für die Volkshochschule die Aufgabe, die Anforderungen aller Bevölkerungsgruppen, ohne Unterschied, zu erfüllen. Die Gesellschaft war, wie das Individuum, zu einem offenen System geworden, eine Tatsache, welche die Volkshochschule zum Ausgangspunkt ihrer Bildungsarbeit machen wollte.

²⁵⁶Baudrexel, J.: Wesens- und Institutionsmerkmale der Volkshochschule. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. a.a.O. S.6-13.

²⁵⁷Baudrexel, J.: Wesens- und Institutionsmerkmale der Volkshochschule. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. a.a.O. S.6-13.

Modellbild der demokratischen Gesellschaft

Aus dem offenen Charakter der Volkshochschule ergibt sich ein weiterer Wesenszug dieser Institution, ihr demokratischer Charakter. Dieser sollte sich darin ausdrücken, daß die Volkshochschule durch Integration aller gesellschaftlich relevanten Gruppen selbst zum Modellbild der demokratischen Gesellschaft wird. Dieser Modellcharakter habe sie dann auch in den Institutionsmerkmalen zu dokumentieren, in ihrer Allgemein zugänglichkeit und in der Gewährung des Mitspracherechts der Öffentlichkeit bei der Gestaltung der Bildungsarbeit. Weitere institutionelle Auswirkungen der Forderung nach dem demokratischen Modellcharakter der Volkshochschule waren die Unabhängigkeit der einzelnen Volkshochschulen von den übergeordneten Zentralstellen und die demokratische Gliederung eben dieser Stellen.

Notwendigkeit der Integration

Neben der Freiheit wird im Gutachten, wie bereits angedeutet, die Notwendigkeit der Integration als Wesensmerkmal der Volkshochschule betont. Die Integrationsfunktion wurde deshalb als besonders wichtig erachtet, da in der pluralistisch-offenen Gesellschaft die Integration aller gesellschaftlichen Strömungen elementare Voraussetzung für das Funktionieren der Gesellschaft ist. Um diese Integrationsfunktion wahrnehmen zu können, mußte die Volkshochschule dabei ihren überparteilichen und überkonfessionellen Charakter betonen, als Voraussetzung dafür, allen zu integrierenden Strömungen gegenüber offen zu sein.

Freiheit der Selbstentscheidung

Als ebenfalls wesentlich für die Volkshochschule wird die Freiheit des Individuums, selbst über sich und sein Verhalten entscheiden zu können, beschrieben. Diese Möglichkeit der freien Selbstentscheidung des Individuums sollte dabei durch den primär pädagogischen Charakter der Volkshochschule garantiert werden. Pädagogischer Charakter bedeutete, die Volkshochschule dient dem Menschen um des Menschen Willen, nicht aus anders gelagerten Interessen. Dieser Wesenszug unterstreicht die institutionelle Notwendigkeit der Freiheit und Ungebundenheit der Volkshochschule.

Frei heißt nicht wertfrei

Bei aller postulierten Freiheit wird betont, daß die Freiheit der Erwachsenenbildung in keinem Falle Wertfreiheit bedeuten kann.

„Die Volkshochschule hat verpflichtende Werte und Denkprinzipien, das klare Bekenntnis zur Würde des Menschen und den sich daraus ergebenden Grundrechten und Grundpflichten, sowie die Bindung an Wahrheit und Objektivität, die in der Würde des Seienden begründet sind.“²⁵⁸

Der Wahrheit und dem Recht dienen

Die eigentliche Aufgabe der Volkshochschule sollte nicht darin bestehen, einer möglichst großen Zahl von Meinungen ein Forum zu bieten, die Darstellung verschiedener Ansichten wird im Gutachten lediglich als Mittel zum Zweck beschrieben. Der eigentliche Zweck sei die Suche nach der Wahrheit. Ziel der Volkshochschule und damit auch ihr Wesensmerkmal sollte die freie Auseinandersetzung, das Ringen um die Wahrheit und um Gerechtigkeit sein. Besondere Betonung liegt dabei auf der Auseinandersetzung, auf dem selbsttätigen Erarbeiten der Wahrheit. So entspricht es nicht dem Wesen der Volkshochschule, dem Menschen fertige Lösungen anzubieten.

Neben der Darstellung der Wesens- und Institutionsmerkmale der Volkshochschule stellten die Überlegungen zur Frage der Qualitätsmerkmale einen zweiten Kernbereich des Gutachtens dar.²⁵⁹ Die Qualitätsmerkmale für den Bildungsvorgang in der Erwachsenenbildung wurden dabei von der Besonderheit der Erwachsenenbildung im Unterschied zu anderen Bildungsvorgängen her abgeleitet. Ausgangspunkt war die Feststellung, daß sich jeder Bildungsprozeß um das „Bezugsschema Mensch und Sache“²⁶⁰ herum modellieren läßt. Dem Einzelnen sollen Abläufe, Zusammenhänge und Entwicklungen verdeutlicht werden, um die Bildung von Kriterien zu unterstützen, auf deren Basis der Mensch ein eigenes Urteil bilden kann. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterscheiden sich von anderen

²⁵⁸Baudrexel a.a.O. S.10.

²⁵⁹Meissner, K.: Qualitätsmerkmale für den Bildungsvorgang in der Erwachsenenbildung. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. a.a.O. S.14-17.

²⁶⁰Meissner a.a.O. S.14.

Bildungseinrichtungen (z.B. den Universitäten) die ebenfalls Erwachsene als Zielgruppe haben, dadurch, „daß die Erwachsenenbildung nicht einen Dienst an der Sache, sondern am Menschen leisten will.“²⁶¹ Nichtsdestotrotz wurde es als notwendig angesehen gewisse Sachkenntnisse zu vermitteln, um den Menschen in die Lage zu versetzen, kritische Distanz zu den Dingen einzunehmen und durch die Auseinandersetzung mit der Sache neue Einsichten zu erwerben. Aus diesem verschränkten Verhältnis von Mensch und Sache ergab sich ein Aufbau des Bildungsvorgangs an der Volkshochschule, der über die Stufe des Informierens, des Ordnen und Objektivierens der Gegenstände zu einem „In-den-Zusammenhang-Stellen“ führt, welches die Voraussetzung für die Schaffung neuer Wertvorstellungen sein konnte. Dieser Aufbau des Bildungsvorgangs sollte, gemäß den Autoren des Gutachtens, die Qualität der Volkshochschularbeit sichern. Betont wurde dabei, daß keine bestimmte Veranstaltungsform die Erreichung der Qualitätsziele der Volkshochschule garantieren konnte. So war es möglich, daß der Vortrag unter bestimmten Voraussetzungen die ideale Methode zur Schaffung neuer Wertvorstellungen sein konnte. Grundsätzlich wurde jedoch die Arbeitsgemeinschaft als ideale Form der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen empfohlen.

Über die Darstellung des idealen Bildungsvorgangs hinaus wurden im Gutachten auch diejenigen Bereiche definiert, in denen die Volkshochschule Veranstaltungen anbieten sollte. Es waren dies:

a. Der realistische Bereich

Der realistische Bereich umfaßt all das, „was mit naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Denkmethode erkannt, durchdacht und durchschaubar gemacht werden kann.“²⁶² In diesen Bereich zählt vor allem auch der Bereich der beruflichen Bildung und die sog. Elementarkurse wie Sprachen, Rechnen etc..

b. Der politische Bereich

Der politische Bereich, innerhalb dessen die Erwachsenenbildung Bildungsarbeit zu leisten habe, wird in drei Bereiche unterteilt. Zum einen das Fach Politik, in dem politische Zusammenhänge dargestellt werden, zum anderen die Erwachsenenbildung als politischer

²⁶¹ ebenda

²⁶² Meissner a.a.O. S.16.

Bereich, „als Übungsfeld vernünftigen Bürgerverhaltens, z.B. durch Selbstverwaltung in den Gremien der Erwachsenenbildung und Selbstdisziplin in den Arbeitsformen.“²⁶³ Bildungswirkung wird daneben auch politischen Grundaussage der Erwachsenenbildung in ihrer institutionellen Form zugeschrieben, durch ihre demokratischen Prozesse und Organisationsformen.

c. Der musische Bereich

Zum musischen Bereich gehören neben der Musik auch die bildende Kunst und die Literatur. Er umfaßt neben dem ausdeutenden Nachvollzug auch die eigene schöpferische Tätigkeit der Teilnehmer.

Voraussetzung für die Bereitstellung eines solchen Angebotes sei, nach Ansicht der Autoren des Gutachtens, das Finden einer festen institutionellen Form der Volkshochschule. „Auch die Abendvolkshochschule muß dem Zug der Zeit folgen und sich als fest organisierte Institution ausweisen.“²⁶⁴ Dabei wird die gesamte Entwicklung der Volkshochschule als eine Entwicklung hin zu gefestigten Formen gesehen, die in der modernen Zeit dem Menschen als Orientierungspunkt in der Hektik seines Alltags dienen sollten. Merkmale dieser gefestigten Form sollten sein:

Der öffentliche und allgemeine Charakter der Abendvolkshochschule

Äußere Kennzeichen

Äußeres Kennzeichen des öffentlichen und allgemeinen Charakters der Abendvolkshochschule ist die Tatsache, daß die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen niemandem verwehrt werden kann, es sei denn, die Art der Veranstaltung erfordert eine solche Regelung (Bsp. Altersbegrenzungen bei Jugendveranstaltungen etc.).

Innere Kennzeichen

²⁶³ ebenda

²⁶⁴ Schroers, G.: Der erforderliche Organisationsstatus einer Volkshochschule. S.16 In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. a.a.O. S.18-31.

Inneres Kennzeichen war, daß kein Thema aus weltanschaulichen, politischen oder anderen Gründen, aus der Arbeit der Volkshochschule ausgeschlossen werden darf, solange innerhalb der Hörerschaft ein echtes Interesse an diesem Thema besteht. Der öffentliche Charakter der Volkshochschule zeigte sich weiterhin in der Wahl der Dozenten. Wie auch bei der Wahl der Themen galt hier, daß niemand auf Grund seiner politischen Überzeugungen oder einer allgemeinen Weltanschauung aus dem Kreis der Dozenten ausgeschlossen werden durfte, solange die Person sich zu den Grundwerten der Gesellschaft bekennt und der Standpunkt des Dozenten vorher in aller Klarheit angekündigt wurde.

Spezifische Bildungsarbeit

Anordnung des Bildungsangebots

Im Gegensatz zu anderen Bildungseinrichtungen orientiert sich die Volkshochschule mit ihrem Bildungsangebot ausschließlich und unmittelbar am jeweiligen geistigen, politischen, sozialen und praktischen Leben selbst, mit dem Ziel, dem Menschen die Fähigkeit zu vermitteln, „sich anzupassen oder Widerstand zu leisten“.²⁶⁵ Betont wurde im Stile des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, daß die Aufgabe der Volkshochschule die Lebenshilfe ist und somit jeder Lebensbereich und jede Einzelsituation prinzipiell dazu geeignet ist, als Bildungsinhalt für die Volkshochschule zu dienen.

Der methodische Rahmen

Die Arbeitsgemeinschaft steht im Mittelpunkt der Volkshochschularbeit, auch wenn andere Veranstaltungen stattfinden können, die in erster Linie die Unterrichtung der Teilnehmer zum Ziele haben und in denen der Vortrag die hauptsächlich verwendete Methode darstellt.

Planmäßige Bildungsarbeit

Weitere institutionelle Voraussetzung der Volkshochschularbeit war, die Bildungsarbeit der Volkshochschule zu planen und ihren planmäßigen Ablauf zu gewährleisten. Verhindert werden sollte, daß sich der Arbeitsplan der Volkshochschulen zu einem ungeordneten

²⁶⁵Schroers bezieht sich dabei auf die Formulierung des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens. Vgl. Schroers a.a.O. S.21.

Sammelsurium von Themen entwickelte. Gefordert wurde eine Systematisierung der Arbeit, wann immer möglich, in verschiedene Themengruppen, an denen sich die einzelnen Arbeitsgemeinschaften orientieren sollten. Die Bestimmung der Themengruppen genauso wie die Graduierung der Themen nach dem Schema vom Einfachen zum Schweren obliegt dabei dem jeweiligen Leiter der Volkshochschule. Diese Aufgaben stellen hohe Anforderungen an die Fähigkeiten der hauptamtlichen Mitarbeiter. Der Leiter einer Volkshochschule sollte sich dabei durch folgende Fähigkeiten auszeichnen: eine umfassende Bildung, Erfindungsgabe, Fachkenntnisse und Organisationstalent.

„Noch ist das Berufsbild des Volkshochschulleiters nicht fest zu umreißen; aber es gibt schon viele Hinweise darauf, daß man nur anzudeuten braucht, was nötig ist: wissenschaftliche und systematische Denkweise, Vertrautheit mit den politischen, kulturellen, soziologischen und pädagogischen Denk- und Lebensbereichen, soziale Kontaktfähigkeit in jeder Richtung und schließlich Menschenkenntnis und noch mal Menschenkenntnis.“²⁶⁶

Der institutionelle Aufbau der Abendvolkshochschule

Die Verwaltung

Grundsätzlich wird die öffentliche Trägerschaft der Volkshochschule als Idealform der Finanzierung der Volkshochschule und die Festigkeit ihrer äußeren Organisation gesehen. Allen anderen Volkshochschulen wird vorgeschlagen, die Trägerschaft einem eingetragenen Verein zu überlassen, der durch Zusammenarbeit mit anderen der Öffentlichkeit nahestehenden Einrichtungen und die Aufnahme öffentlicher Persönlichkeiten eine größere Werbewirksamkeit besitzt und dem als eingetragener Verein größere rechtliche Verantwortung übertragen werden kann. Um die Festigkeit der inneren Organisation zu gewährleisten, sollte das Personal der Volkshochschule fest benannt werden und die Aufgaben für möglichst längere ihm Zeit übertragen werden. Insgesamt sollte jede Volkshochschule unabhängig von ihrer Größe nach einer klaren Verwaltungsordnung gegliedert sein und nach neuesten Verwaltungsprinzipien arbeiten.

Das äußere Gerüst

²⁶⁶Schroers a.a.O. S.24.

Für die Verwaltungsarbeit, genauso wie für die Abwicklung des Publikumsverkehrs, sollten Geschäftsstellen eingerichtet werden, deren Größe sich dann nach der Größe der jeweiligen Volkshochschule richten müßten. Darüber hinaus wurde als anzustrebendes Merkmal des äußeren Gerüsts die gleichbleibende Unterbringung der jeweiligen Arbeitsgemeinschaften und Kurse beschrieben, wobei die Nutzung von Schulräumen öffentlicher Schulen, wann immer möglich, vermieden werden sollte. Weitere Kennzeichen des äußeren Gerüsts einer Volkshochschule sollte eine festen Anmelde - und Gebührenordnung und vor allem auch die Durchführung einer systematischen Werbung für das Angebot der einzelnen Volkshochschulen sein.

Insgesamt beschreibt das Gutachten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes eine Idealvorstellung einer Volkshochschule aus Sicht der 60er Jahre. Ziel war es dabei weniger, Visionen bezüglich der Volkshochschule der Zukunft zu entwickeln, sondern mehr eine verbindliche Grundlage für eine einheitliche Bildungsarbeit an den Volkshochschulen des Landes zu schaffen. Deutlich wird jedoch, daß die Volkshochschule ihr neues Aufgabenverständnis als gesellschaftliches Subsystem weiter entwickelt und sich im zunehmenden Maße in Relation zur Gesellschaft definiert. Dabei kann das Gutachten als Beispiel dafür angesehen werden, daß sich das Funktionssystem Volkshochschule zu Beginn der 60er Jahre, trotz der immer stärker werdenden lebensweltlichen Irritationen, binnenorientiert im Stile einer dienstleistungsorientierten Einrichtung verhielt.

3.3.4.2. Das Gutachten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes:

Die Stellung der Volkshochschule im Bildungssystem²⁶⁷

Schon drei Jahre nach Erscheinen des ersten Gutachtens veröffentlichte der Deutsche Volkshochschul-Verband eine weitere Darstellung seines Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Dabei lag der Schwerpunkt der zweiten Veröffentlichung, im Gegensatz zum Gutachten von 1963, stärker auf der Frage nach der Stellung der Volkshochschule im Bildungssystem bzw. dem Verhältnis der Volkshochschule zu anderen

²⁶⁷Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. a.a.O.

gesellschaftlichen Subsystemen. Im Gutachten wird in diesem Zusammenhang davon ausgegangen, daß eine Einrichtung wie die Volkshochschule immer auch Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen sein muß, daß sie diese in ihren Programmen, aber auch in ihren Strukturen zu reflektieren habe. Als grundlegende Veränderung der Gesellschaft wird im Gutachten die zunehmende Komplexität und Varietät der Lebenswelten der Beteiligten, aber auch Veränderungen der weiteren gesellschaftlichen Subsysteme beschrieben. Diese gesellschaftlichen Umbrüche in Zusammenhang mit den sich ständig verkürzenden Veränderungszyklen bedingten, daß Bildung immer stärker zu einem lebensbegleitenden, lebenslangen Prozesse wurde, der praktisch nicht abschließbar war. In diesem Szenario sollte die Volkshochschule im wesentlichen drei Funktionen übernehmen: Hilfe für das Lernen, Hilfe für die Orientierung und Urteilsbildung und Hilfe zur Eigentätigkeit. Diese drei Funktionen wurden dabei im Gutachten als gleichwertig und gleichberechtigt²⁶⁸ beschrieben. Für den ersten Aufgabenbereich, Hilfen für das Lernen, wurde dabei nicht ausgeschlossen, daß am Ende einer zielstrebigem und anspruchsvollen Arbeit in motiv- und leistungsgeordneten Kursen der erhöhte Lernerfolg auch durch Ergebniskontrollen überprüft wird. Explizit wurde hier auch auf die Möglichkeit hingewiesen, Vorbereitungskurse für staatliche Schul- bzw. Berufsausbildungsprüfungen zum Bestandteil der Arbeit der Volkshochschule zu machen. Begründet wurde dies damit, daß die Lebensbedingungen der modernen Welt in einem steigenden Maß die „rationalen Gestaltungskräfte“²⁶⁹ des Menschen beanspruchten. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, einen Teil des Programms systematisch anzulegen, es nach Schwierigkeitsgraden aufzubauen und thematisch aufeinander zu beziehen. Mit solchen Abschnitten soll den Teilnehmern ein planmäßig angelegter Bildungsweg eröffnet werden. Voraussetzung für die Durchführung solcher Veranstaltungen, besonders im Rahmen der Vorbereitung auf staatliche Prüfungen, war jedoch eine gewisse Standardisierung der Arbeitspläne der einzelnen Volkshochschulen, da nur so die zentralistischen Auflagen für die Durchführung solcher Kurse erfüllbar waren. Diese Forderung stand in Widerspruch zur bisherigen Auffassung, daß der Arbeitsplan einer Volkshochschule nicht zentral geregelt werden kann, da er sich immer auch an den kulturellen Gegebenheiten der jeweiligen Volkshochschule und den subjektiven Voraussetzungen der Teilnehmer zu orientieren habe.

²⁶⁸Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. a.a.O. S.9.

²⁶⁹Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. a.a.O. S.9.

Als Kompromiß wurden im Gutachten allgemeine Anforderungen an die Gestaltung der Arbeitspläne der Volkshochschulen definiert, mittels derer sichergestellt werden sollte, daß die Programme bei aller Freiheit der einzelnen Einrichtung die Grundanforderungen der staatlich geregelten Prüfungen und Prüfungsvorbereitungen erfüllten. Diese Anforderungen an die Gestaltung der Arbeitspläne der einzelnen Volkshochschulen fanden ihren Ausdruck in einem Katalog von Bildungsmöglichkeiten und Veranstaltungsformen, in dem Veranstaltungen der Berufs- und der Allgemeinbildung gleichberechtigt neben klassischen Kursen im Rahmen der politischen bzw. der kulturellen Bildung standen.

Das Gutachten über die Stellung der Volkshochschule im Bildungssystem stellte in zweierlei Hinsicht eine Erweiterung des Gutachtens von 1963 dar. Hinsichtlich der Frage nach der Stellung der Volkshochschule in der Gesellschaft wurde die Verantwortung der Volkshochschule gegenüber ihrer gesellschaftlichen Umwelt betont mit der Folge, daß die Notwendigkeit der Anpassung der Programmatik an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen als Bedingung für eine erfolgreiche Arbeit der Volkshochschule akzeptiert wurde. Dabei machte die Anpassung an die zunehmende Beschleunigung gesellschaftlicher Veränderungen eine Form der Gestaltung der Arbeitspläne der Volkshochschulen notwendig, die mit bisherigen Dogmen der Volkshochschulbewegung brach.

Im zweiten Gutachten von 1966 zeigte sich dabei eindeutig, daß sich die Volkshochschule unter dem Druck der Einflüsse der Stakeholder des Operationskreises III zu öffnen begann, um das bisherige Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule den veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten anzupassen.

3.3.4. Kritik an der Entwicklung

Die Veränderungen des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule in den 60er Jahren waren umfangreich und vielschichtig. Sie reichten von der stärkeren Systematisierung der Lehr- und Arbeitspläne über die straffere Planung der Lehr-Lernprozesse bis hin zur Einführung von Zertifikatskursen. Diese Entwicklung wurde jedoch nicht von allen Seiten befürwortet. Besonderer Widerstand regte sich seitens der Studentenbewegung der 60er Jahre, welche die „fraglose Anpassung an wirtschaftliche Bedürfnisse“²⁷⁰ als die Aufgabe des

²⁷⁰ Dikau zitiert nach Nafzger-Glöser a.a.O. S.38.

emanzipatorischen und demokratischen Anspruchs der Erwachsenenbildung kritisierte. Die Erwachsenenbildung, so der Vorwurf, nähme die Gesellschaft so hin, wie sie ist, ohne die existierenden Zwänge und Abhängigkeiten eben dieser Gesellschaft zu analysieren und entsprechend dagegen anzugehen. Damit reduziere sich der emanzipatorische Anspruch der Erwachsenenbildung darauf, formal gleiche Bildungschancen für alle herzustellen, ohne zugleich die ungleichen Bildungsvoraussetzungen verändern zu wollen.²⁷¹

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht wurde das Verständnis von Erwachsenenbildung als einem an den Wünschen der Teilnehmer orientierten Dienstleistungsbetrieb kritisiert. Gewarnt wurde in diesem Zusammenhang vor einem Qualitätsverlust der Erwachsenenbildungsarbeit in Folge einer einseitigen Ausrichtung an den Wünschen der Hörer. Ähnliche Bedenken wurden auch der Entwicklung von Zertifikatskursen entgegengebracht. Röhrig fragt in diesem Zusammenhang:

„Wird aber Bildungsarbeit erst verbindlich, wenn am Ende eine festes Lernziel, eine Prüfung, ein Zertifikat steht? Ist eine im Diskurs gewonnene sachliche, moralische, politische Einsicht etwas Unverbindliches?“²⁷²

Insgesamt zielte die Kritik gegen eine „Modernisierung der Erwachsenenbildung als einseitige Anpassung an Systemzwänge, als technokratische Tendenz und als Entpolitisierung“²⁷³.

²⁷¹ vgl. Wolgast, G.: a.a.O. S.64.

²⁷² Röhrig zitiert nach Nafzger-Glöser a.a.O. S.39.

3.4. Erwachsenenpädagogische Entwicklung

3.4.1. Allgemein

Die beiden Gutachten des deutschen Volkshochschul-Verbandes stellten das Fundament einer neuen Volkshochschule dar. Die Neuerungen, welche in den beiden Gutachten enthalten waren, repräsentieren jedoch nicht in vollem Ausmaße die Veränderungen der 60er Jahre. Die Volkshochschularbeit erhielt auch aus anderen Subsystemen neue Impulse und Anregungen, wobei zwischen zwei Impulsgebern der Entwicklung unterschieden werden kann. Zum einen erhielt die Volkshochschule Anstöße aus der aktuellen theoretischen Diskussion der Erwachsenenbildung, zum anderen führten verschiedene empirischer Untersuchungen, als Folge der Forderung nach stärkerer Orientierung an der Lebenssituation der Teilnehmer, dazu, daß die Volkshochschule zur Überprüfung ihres Verständnisses von Stellung und Aufgabe angehalten wurde²⁷⁴.

3.4.2. Die Entwicklung aus der theoretischen Diskussion

Die beiden Gutachten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und das darin entwickelte Bild der Volkshochschule ergaben eine feste Grundlage der Diskussion über die Ziele und Aufgaben der Volkshochschularbeit. Die Hauptgedanken der Gutachten und diejenigen Arbeiten, auf denen diese fußten, wurden ausführlich diskutiert und in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt. Die Hauptträger dieser Entwicklung waren dabei Autoren wie Schulenberg, Edding, Knoll, Meissner, Picht und Strzelewicz, welche durch eine Vielzahl von Veröffentlichungen die eingeschlagene Richtung der Bildungstheorie der Erwachsenenbildung im Rahmen der Volkshochschule weiterverfolgten und damit entscheidend weiterentwickelten.

²⁷³ Wolgast a.a.O. S.64.

²⁷⁴ Anzumerken ist hierbei, daß die genaue Beantwortung der Frage, ob die verstärkte Forschungstätigkeit im Bereich der empirischen Sozialforschung nun die Folge der Entwicklung in der Erwachsenenbildung oder deren Ergebnis ist, als kaum möglich erscheint.

Eine grundlegende Neuerung war die von Schulenberg²⁷⁵ erstmals formulierte Aufgabe der komplementären Erwachsenenbildung, die er der transitorischen und der kompensatorischen Bildungsarbeit gegenüberstellte. Das eigentlich neue dieses Typus der Erwachsenenbildung war die Forderung nach einer permanenten und lebenslangen Weiterbildung des Menschen auf der Basis einer grundlegenden Bildung in Kindheit und Jugend. Die Notwendigkeit dafür ergab sich aus der ständigen Veränderung der Umwelt, die immer neue Anforderungen an das Individuum stellte und auf die das Bildungssystem und dabei besonders die Erwachsenenbildung zu reagieren hatten. Die Erwachsenenbildung sollte dem Menschen jedoch nicht nur Hilfe zur Anpassung an sich ständig wandelnde Umstände ermöglichen, sondern notwendige Ergänzung der Arbeit und Freizeit sein. Somit entwickelte sich Bildung, nach Ansicht Schulenbergs, zum entscheidenden Medium der persönlichen Entfaltung und Selbstbestimmung. Zur Beschreibung dieser Form der Erwachsenenbildung wählte Schulenberg den Begriff der Weiterbildung in Abgrenzung zur Aus- und Fortbildung, den Erwachsenenbildungsformen der beruflichen Bildung. Hierdurch sollte verdeutlicht werden, daß es sich bei der Weiterbildung um eine eigenständige Bildungsform für Erwachsene handelte, die gleichrangig neben der beruflichen Aus- und Fortbildung stand. Besonders in dieser Beschreibung der Weiterbildung zeigte sich ein neues Selbstbewußtsein der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung, die begann, ihren Platz innerhalb des Bildungssystems vehement einzufordern.

Neben dieser Entwicklung stellten Eddings Überlegungen zur Frage des lebenslangen Lernens²⁷⁶ und den daraus abzuleitenden Folgerungen eine bemerkenswerte Neuerung innerhalb der Erwachsenenbildungstheorie dar. Ausgangspunkt war die Frage nach den allgemeinen Bildungszielen, die in den nächsten Jahrzehnten angestrebt werden sollten, „damit das Überleben und womöglich ein gutes Leben unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft gelingt.“²⁷⁷ Als Antwort entwickelte Edding einen Katalog von Bildungszielen²⁷⁸. Ein Vergleich dieser Bildungsziele mit der Bildungsrealität der 60er Jahre

²⁷⁵Schulenberg, W.: Erwachsenenbildung. In: Fischer-Lexikon. Band 36, Frankfurt a. M., 1973.

²⁷⁶Edding, F.: Verwirklichung des lebenslangen Lernens. In: Picht/Edding u.a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig, 1972, S.40-54.

²⁷⁷Edding a.a.O. S.40.

²⁷⁸Bildungsziele sind für Edding z.B. die Bereitschaft und Fähigkeit, ständig hinzuzulernen, die Fähigkeit zu dispositivem Denken (Einteilen von Zeit und Mitteln), Leistungsfreude aus dem Bewußtsein, Aufgaben lösen zu können etc..

ergab deutliche Differenzen zwischen dem, was angeboten wurde, und dem, was Edding als zukünftig relevant klassifizierte. Um Abhilfe zu schaffen, bedurfte es einer deutlichen Ausweitung der Erwachsenenbildungsbemühungen. Die Ergänzung der Bildungsinhalte um die neuen Bildungsziele sollte jedoch nicht zu einer weiteren Aufblähung der Lehrpläne der Schulen führen, sondern durch die Erhöhung des Anteils der Lernzeit an der Gesamtlebenszeit erreicht werden. Diese Forderung war vor allem auch an das ökonomische System gerichtet, welches die Teilnahme am systematischen Lernen für jedermann ermöglichen sollte. Neben der reinen Erhöhung der Quantität der Erwachsenenbildungsveranstaltungen sah Edding in der Verbesserung der Qualität eine weitere Möglichkeit zur Erreichung der von ihm definierten Bildungsziele. Mit Qualität war hier in erster Linie eine Verkürzung der Zeit gemeint, innerhalb derer bestimmte Gegenstände bzw. Gegenstandsbereiche gelernt werden sollten. Als Lösung sah Edding hier die Einführung „polyvarianter Bildungsziele“²⁷⁹, wie geistige Beweglichkeit, Selbständigkeit beim Lösen von Problemen und Entschlußfreudigkeit, die durch die zu erzielende Transfer-Qualität des Bildungsvorgangs die Bedeutung des Bildungsgegenstandes zurücktreten lassen und statt dessen die Lernerfahrung in den Vordergrund stellen. Gelernt werden sollte die Nutzung von Schlüssel, die einen schnellen Zugang zu den jeweilig erforderlichen Bildungszielen ermöglichten und deren Anwendung an einem beliebigen Gegenstand geübt werden konnte, was die bisherige Unterscheidung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Gegenständen in den Hintergrund treten ließ, denn wenn die Qualifikationen unabhängig von Bildungsinhalt erworben werden konnten, machte es aus Eddings Sicht kaum mehr einen Sinn, Bildungsveranstaltungen anhand dieser Inhalte zu klassifizieren.

Neben den gezeigten Entwicklungen begann in der Mitte der 60er Jahre das ökonomische System verstärkt Einfluß auf die Theorieentwicklung innerhalb der Volkshochschule zu nehmen. Waren diese Anforderungen bisher über das politische System und dessen Wirtschaftspolitik an das Erwachsenenbildungssystem herangetragen worden, wurden Probleme und Anforderungen der Ökonomie zunehmend auch in der Bildungstheorie reflektiert. Beispielhaft hierfür waren Pichts Ausführungen zum Thema

²⁷⁹Edding a.a.O. S.42.

Erwachsenenbildung²⁸⁰, in denen dieser hauptsächlich die Ergebnisse eines vom Baden-Württembergischen Kultusminister initiierten Arbeitskreises zusammenfaßt, der die Aufgabe hatte, ein Gesamtkonzept der Erwachsenenbildung innerhalb Baden-Württembergs zu entwerfen und den Picht selbst leitete. Hierbei wurde ebenfalls die moderne Gesellschaft als Ausgangspunkt gewählt, die durch den raschen Fortschritt der Wissenschaft gekennzeichnet war, der wiederum in einem immer schnelleren Rhythmus der Umgestaltung der Produktionsprozesse seinen Niederschlag fand. Diese Beschleunigung der Produktionsprozesse hatte eine permanente Revolution der Berufsanforderungen und Berufsstrukturen in allen Schichten der Gesellschaft zur Folge. Die Fähigkeit der Gesellschaft, dieser permanenten wissenschaftsbedingten Veränderung der Wirtschaft zu folgen, hing dann von der Bandbreite und Intensität der Erwachsenenbildung ab. Die Grundüberlegung war dabei, daß sich eine Gesellschaft, welche wirtschaftlich überleben will, in eine gebildete Gesellschaft verwandeln muß, besonders unter dem Eindruck der ständig wachsenden internationalen Konkurrenz. Die Aufgabe der Erwachsenenbildung sollte hierbei die Steigerung der Leistungsfähigkeit aller sozialer Gruppen sein. Dies beinhaltete auch die verstärkte Durchführung von berufsbildenden und berufsfördernden Kursen mit dem Ziel, das Qualifikationsniveau in der Gesamtgesellschaft zu heben. Verbunden wurde diese Feststellung mit der Forderung nach Zertifizierung der erbrachten Leistungen.

„Wir brauchen also ein Erwachsenenbildungswesen, das nach den Bildungsvoraussetzungen, die ein jeder mitbringt, abgestuft ist und das für jede Berufsgruppe und jede soziale Situation methodisch aufgebaute Bildungsgänge anbieten kann, die ebenfalls vielfältig gegliedert sind wie die Bedürfnisse, denen sie dienen sollen.“²⁸¹

Neben dieser nach ökonomischer Rationalität gegliederten Systematisierung der Erwachsenenbildung sollte im weiteren auch eine „Rationalisierung von Bildungsprozessen“²⁸² treten, die nach ökonomischen Maßstäben den Output an Bildung erhöht, ohne dabei den Input an Arbeitnehmerzeit auszuweiten. Diese Entwicklung hätte z.B. für die Volkshochschule zur Folge, daß sie in entscheidendem Maße dazu beitrüge, die Entwicklung der Gesellschaft gerechter zu machen, indem sie das Monopol der Verteilung

²⁸⁰Picht, G.: Erwachsenenbildung - Die große Bildungsaufgabe der Zukunft. In: Picht/Edding u.a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig, 1972, S.17-40.

²⁸¹Picht a.a.O. S.28.

²⁸²Picht a.a.O. S.29.

von Lebenschancen durch einige wenige Institutionen zerbräche und so eine größere Chancengleichheit der beruflichen Entwicklung garantierte. Somit übernehme die Volkshochschule eine doppelte gesellschaftliche Verantwortung, indem sie nicht nur die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft sichere, sondern daneben auch die Chancengleichheit innerhalb dieser Gesellschaft erhöhte. Um all dies zu verwirklichen, bedurfte es jedoch einiger Veränderungen innerhalb des Bereichs der Erwachsenenbildung und der Umwelt. An erster Stelle stand dabei die systematische Ausbildung des Lehrpersonals, die Bereitstellung der durch technische Mittel frei werdenden Arbeitszeit für Zwecke der Weiterbildung und die Finanzierung der Maßnahmen durch den Staat und gegebenenfalls durch die Betriebe. All dieses sollte dann dazu führen, daß die Erwachsenenbildung und dabei besonders die Volkshochschule die „dominierende Bildungsaufgabe der Gesellschaft“²⁸³ übernahmen. Aus dieser Überlegung folgte Picht abschließend, daß der Bildung Erwachsener, auf Grund ihrer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung, ein fester Platz im öffentlichen Bildungssystem eingeräumt werden muß, um eine Entwicklung im Sinne des vorgestellten Szenarios zu ermöglichen. Die Aufgabe des Bundes, der Länder und der Gemeinden sollte es deshalb sein, die Träger der Erwachsenenbildung ab sofort stärker als bisher zu unterstützen.

Insgesamt zeigte sich an der theoretischen Diskussion der Themen der Erwachsenenbildung, daß die Irritationen der Umwelt des Bildungssystems von diesem aufgenommen wurden und zum Teil Eingang in die moderne Theoriebildung fanden. Bemerkenswert war dabei vor allem die zunehmende Ausrichtung an ökonomischen Problemen der Gesellschaft.

3.4.3. Empirische Untersuchung der Fragen der Erwachsenenbildung

Im Rahmen der Entwicklung der Volkshochschule in den 60er und frühen 70er Jahren wurde eine für die Erwachsenenbildung neue Methode zur Aufnahme von Umweltirritationen eingeführt. Es handelte sich um die empirische Untersuchung der realen Erwartungen, Wünsche und Vorstellungen der breiten Bevölkerung der Erwachsenen.²⁸⁴ Diese Entwicklung

²⁸³Picht a.a.O. S.39.

²⁸⁴Strzelewicz/Raapke/Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart, 1966, S.28.

nahm ihren Anfang in der Mitte der 50er Jahre mit dem Wunsch, die Lebensumstände der Teilnehmer besser zu erfassen, um so eine Grundlage für die Lebenshilfe zu erhalten, erlangte ihre volle Bedeutung aber erst 10 Jahre später.

Die erste Arbeit, welche diesem Bereich zugeordnet werden kann, ist die von Schulenberg²⁸⁵ im Jahre 1957 vorgelegte Untersuchung „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“, die als „Hildesheimer Studie“ bekannt wurde. Ziel war es zu untersuchen, welche Umstände den größten Teil der Bevölkerung, allen Bemühungen zum Trotz, davon abhielten, das Angebot der Volkshochschulen und anderer Einrichtungen zu nutzen. Untersucht wurden die Anschauungen, Einstellungen und Meinungen, Urteile und Vorurteile der Bevölkerung in Bezug auf die Erwachsenenbildung. Auf Grund der mangelnden Breitenwirkung, besonders der Volkshochschulen, war die Frage, ob die Erwachsenenbildung ihre Ziele mangelhaft dargestellt hatte oder ob ihre Ziele von der Bevölkerung nicht angenommen wurden und diese deshalb zu ändern sind. Besonders der zweite Aspekt war für die Erwachsenenbildner von Interesse.

Ausgangspunkt der Studie war die Beschreibung der Lebenswelt der Bevölkerung, welche gekennzeichnet war durch: eine Vermassung der Gesellschaft, die zunehmende Technisierung des Lebens, ein Gehetzt-Sein des Menschen, den Verfall der Kultur und der weiten Verbreitung von Minderwertigkeitsgefühlen. Die Befragten waren insgesamt geprägt von einer pessimistischen Grundeinstellung gegenüber ihrer momentanen Situation, ohne die Gründe ihres Pessimismus nennen zu können. In dieser Situation kam es zu einer starken Betonung von Bildung als Möglichkeit „der Situation Herr zu werden“, durch Bildung zu einem besseren Leben zu gelangen.

„Bildung gilt als etwas Erstrebenswertes, als eine positive Potenz; als gebildet zu gelten ist eine hoch bewertete Auszeichnung.“²⁸⁶

Dabei wurde durch die Teilnehmer der Befragung ein ausgesprochen differenzierter Bildungsbegriff verwendet. Die Befragten unterschieden durchweg zwischen Wissen und Bildung, genauso wie zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. Hierbei wurde der Allgemeinbildung durchweg ein höherer Stellenwert eingeräumt als der Bildung, die lediglich der Erreichung von beruflichen Zielen dienen sollte. Ein Zusammenhang zwischen Allgemein- und Berufsbildung wurde durch die Befragten insofern hergestellt, als daß die

²⁸⁵Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart, 1957.

²⁸⁶Schulenberg a.a.O. S.71

Berufsbildung durch die Ermöglichung der Verbesserung der materiellen Lebensumstände die Voraussetzung für eine adäquate Gestaltung des Lebens bieten sollte, was wiederum als Voraussetzung für den sorgenfreien Erwerb der Allgemeinbildung darstellte. Interessant war weiterhin die Tatsache, daß fast alle Befragten Erwachsenenbildung mit der Institution Volkshochschule gleichsetzten, die Volkshochschule dabei mehr als 90% der Probanden als Einrichtung der Erwachsenenbildung bekannt war. Die Arbeit der Volkshochschule wurde dabei in der Regel eher kritisch betrachtet. Hauptkritikpunkt war die mangelnde Differenzierung des Programmangebotes. Ähnlich eindeutig waren auch Aussagen bezüglich der Arbeitsform der Volkshochschule. Eindeutig favorisiert wurde die Darbietung der Inhalte durch den Dozenten mit einer anschließenden Diskussion in Form der Arbeitsgemeinschaft. In engem Zusammenhang dazu stand die Forderung nach geeigneten Dozenten, die einerseits fachliche Kompetenz, andererseits methodisches Geschick besitzen sollten. Besonders negativ wurde der äußere Rahmen der Volkshochschule gesehen, wobei die Nutzung von Schulräumen öffentlicher Schulen für die Durchführung der Veranstaltungen als hauptsächliche Ursache genannt wurde. Die Befragten fühlten sich dabei auf unangenehme Weise in ihre Schulzeit zurückversetzt. Wenig überraschend fielen die Antworten auf die Frage nach der „idealen Volkshochschule“ aus. Gefordert wurde eine Betonung der politischen und kulturellen Bildung als einer der Kernaufgaben der Volkshochschule, genauso wie die bereits angesprochene Forderung nach einer Differenzierung des Kursangebotes. Überraschend war jedoch der Vergleich zwischen den durch die Befragten formulierten Interessen und denen, die in ihrer Konsequenz handlungsrelevant, im Sinne tatsächlicher Teilnahme an einer Veranstaltung, wurden. Hier zeigte sich, daß von den 17% der Befragten, die politische Bildung als Interessenschwerpunkt benannten, lediglich 4% tatsächlich auch tätig wurden, d.h. sich in irgendeiner Form mit diesem Themenbereich auseinandersetzten. Hier zeigte sich eine deutliche Differenz zwischen dem Anspruch der Menschen an ihr eigenes Handeln und ihrer tatsächlichen Lebensführung. Weiteres Ergebnis der Interpretation der Aussagen war die Feststellung, daß sich die Antworten der Befragten kaum mehr nach demographischen Merkmalen unterscheiden ließen, daß Faktoren wie Lebensalter oder Herkunft kaum mehr eine Rolle spielten. Einzige Ausnahme bildete das Merkmal Schulbildung, wobei sich zeigte, daß Teilnehmer, die über einen höheren Schulabschluß verfügten, sich reger an den Diskussionen beteiligten, sich seltener widersprachen und ihre

Gedanken klarer formulieren konnten als diejenigen, die lediglich über Volksschulbildung verfügten.

Insgesamt wurden die Ergebnisse der Untersuchung in drei Hauptthesen zusammengefaßt:

- a. Es bestand eine Diskrepanz zwischen Einsicht und tatsächlichem Verhalten im Bereich von Kultur und Bildung allgemein.
- b. Die Aussagen der unterschiedlichen Teilnehmer wiesen eine hohe Konformität auf.
- c. Es bestand durchgängig der Wunsch nach einer im Prozeß und im Resultat erlebbaren Steigerung der individuellen geistigen Potenz.

Die Hildesheimer Studie erbrachte eine Reihe von Resultaten, welche die Weiterführung der Erhebungen und Analysen nahelegten. Die bedeutendste dieser Nachfolgestudien war die Untersuchung „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“²⁸⁷, die 1966 von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg vorgelegt wurde. Sie entfernte sich deutlich von der verbandsoffiziellen Linie des Verständnisses von Erwachsenenbildung, hatte aber gerade deshalb einen „nachhaltigen Einfluß auf die konzeptionelle Entwicklung im Verband“²⁸⁸ dies ist nicht zuletzt auf die enge Verbindung der Autoren zum Deutschen Volkshochschul-Verband zurückzuführen, ein Umstand, der im weiteren dazu führte, daß die Ergebnisse bereits vor Veröffentlichung der Studie, im Rahmen der Erwachsenenbildungsreflektionen, diskutiert wurden²⁸⁹. Als „materielle Ausgangsbasis“²⁹⁰ der Untersuchung dient dabei die bereits dargestellte Hildesheimer Studie, wobei deren Ansatz um eine Dimensionen erweitert wurde. Versucht wurde auf Grundlage einer repräsentativen Umfrage unter der westdeutschen Bevölkerung, durch Gruppendiskussionen und Intensivinterviews die Ergebnisse der Umfrage in einer zweiten Stufe zu hinterfragen und damit näher zu beleuchten. Vorteil dieses mehrstufigen Verfahrens war dabei, daß logische Widersprüche, wie der zwischen postuliertem Interesse und tatsächlichem Verhalten, analysiert werden konnten, um so Rückschlüsse auf deren Ursachen gewinnen zu können. Mit dieser Methode konnte eine Tiefe der Ergebnisse erreicht werden, mittels derer völlig neue Aspekte der Bedarfe der

²⁸⁷ siehe Anm.17

²⁸⁸Hoyer a.a.O. S.39.

²⁸⁹vgl. Knoll/Siebert: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Dokumente 1945-66. Darmstadt, 1967.

²⁹⁰Hoyer a.a.O. S.42.

Bevölkerung ermittelt werden konnten. Einer dieser Aspekte ergab sich aus den Antworten auf die Frage nach der Akzentuierung von Bildung.

„Unter den sozial und schulmäßig benachteiligten Gruppen ist die Tendenz größer, an der Bildung diejenigen Merkmale in den Vordergrund zu schieben, deren Fehlen sie bei sich selbst als besonderen Mangel empfanden, d.h. alle diejenigen Merkmale, die sozial-differenzierende Funktion haben und die dadurch unter den benachteiligten Gruppen das Gefühl verstärken, nicht zu den Gebildeten gezählt zu werden oder sich darunter zählen zu können. Umgekehrt ist unter den relativ begünstigten Gruppen die Tendenz stärker vertreten, diejenigen Merkmale an der Bildung in den Vordergrund zu rücken, die sich mehr zur charakterlichen und personellen Typenunterscheidung eignen und weniger der Einteilung in soziale Gruppen. Die Angehörigen dieser Gruppen sind also stärker geneigt, diejenigen Kennzeichen zu betonen, die sie bei sich selbst zu finden meinen und die sie daher für Charakteristika des Verhaltensmusters oder des Status halten, dem sie sich selbst zurechnen können.“²⁹¹

Hierbei zeigte sich wiederum der Zusammenhang zwischen den Bedingungen des Umfeldes des Einzelnen und seinen Bildungsvorstellungen, neu war jedoch die genaue Beschreibung der Zusammenhänge zwischen Wissensinteresse und Schichtzugehörigkeit des Einzelnen. Weiterer wichtiger Faktor, neben der Schichtzugehörigkeit, war die Variable „Art des Schulabschlusses“²⁹².

„Wir müssen (...) sogar feststellen, daß der Grad der Schulbildung durchweg der dominierende Faktor bei der Differenzierung von Meinungen und Einstellungen zu sein scheint. In allen Fragen, die das Interesse an der eigenen Weiterbildung, den Zustand unseres Bildungswesens und die Bedeutung der Bildung in unserer Gesellschaft angehen, zeigen sich die Absolventen weiterführender Schulen mit deutlichem Abstand zugleich aufgeschlossener und kritischer als die ehemaligen Volksschüler.“²⁹³

Diese Ergebnisse zeigten deutlich, wie stark das dreigeteilte Schulsystem der Bundesrepublik seine Allokationsfunktion und die Zuweisung von Sozialchancen wahrnahm. Für die Erwachsenenbildung bedeutete dies, daß der Anspruch der erfolgreichen kompensatorischen

²⁹¹Strzelewicz u.a. a.a.O. S.576.

²⁹²wobei spätere Untersuchungen zeigen werden, daß ebenfalls eine Korrelation zwischen Schichtzugehörigkeit und Schulabschluß besteht.

²⁹³Strzelewicz u.a. a.a.O. S.589.

Arbeit in Anbetracht der Tatsache, daß nach wie vor die besonders benachteiligten Gruppen wie Arbeiter und Bewohner ländlicher Gebiete und in diesen vor allem auch wieder Frauen unterrepräsentiert waren, nicht eingelöst werden konnte. Neben diesen ergab die Studie eine Vielzahl weiterer Ergebnisse. Interessant war dabei auch die Beantwortung der Frage nach der Aufgabe der Erwachsenenbildung im allgemeinen und der Volkshochschule im besonderen.

„Von einer Liste von zehn möglichen Aufgaben der Volkshochschule wurden nur die drei Punkte eindeutig bevorzugt, die klar auf systematisches, verarbeitendes Lernen hinauslaufen. Voran Berufsbildung, dann eigenes Studium und Teilnahme an Wissenschaft und Forschung. Die anderen sieben Punkte der Liste, die sämtlich mehr oder weniger emotionale Bedürfnisse tangieren oder doch nicht direkt das rationale Lernen ansprechen, haben alle nur Stimmenanteile erhalten, die alle unter dem Wahrscheinlichkeitsdurchschnitt liegen.“²⁹⁴

Aufschlußreich war dabei, daß sich diese Auffassung quer durch die bereits beschriebene Trennlinie der Schichtzugehörigkeit fortsetzte, genauso wie die Überzeugung, daß Bildung zwar nie mit der Ausbildung für den beruflichen Nutzen gleichgesetzt werden könne²⁹⁵, sie trotzdem in einem nicht aufhebbaren Verhältnis zur Ausbildung stehe und daß man deshalb Bildung immer auch aus der Perspektive der Ausbildung betrachten müsse.

Ebenfalls Aufsehen erregten die Antworten der Befragten auf die Frage nach dem Bild, das die Öffentlichkeit von der Volkshochschule hatte.

„Die Funktion der Erwachsenenbildung, ihre öffentliche Bedeutung und ihre grundsätzlichen Möglichkeiten werden allgemein hoch eingeschätzt; (...) Aber dieser Ton wird gedämpft durch das, was man aus Erfahrung oder nur vom Hörensagen von der Praxis der Volkshochschule hält; (...) Wenn man die Ausdehnung dieser wohlwollenden Einstellung zu fixieren unternimmt, so findet man sie in einem breiten Mittelfeld von etwa 80% der Bevölkerung und dazu mit positiver Akzentuierung auch noch bei den 10-15% der Bevölkerung, welche die Volkshochschule mehr oder weniger häufig besuchten. Auf der anderen Seite gab es allerdings eine durchgehende Minderheit von 5-10% in allen Teilen der Bevölkerung, die der Erwachsenenbildung bewußt ablehnend gegenüber steht.“²⁹⁶

Die dargestellten Ergebnisse der Untersuchungen wirkten sich mittelbar als auch unmittelbar auf die weitere Entwicklung der Volkshochschule aus. Als eindeutige Reaktion der

²⁹⁴Strzelewicz u.a. a.a.O. S.598.

²⁹⁵Bildung wurde mit Masse als Überschuß dessen identifiziert, was beruflich nutzbar ist.

²⁹⁶Strzelewicz u.a. a.a.O. S.597.

Volkshochschule auf die Ergebnisse der Studien und dabei besonders der Göttinger Studie kann z.B. das verstärkte Bemühen der Volkshochschulen um bildungsferne Schichten, vor allem auch der Arbeiter²⁹⁷, gesehen werden. Weiterhin belebten die Studien die Reflexion der didaktischen und methodischen Fragen der Erwachsenenbildung deutlich²⁹⁸ und verbesserten das angespannte Verhältnis der Volkshochschule gegenüber dem Medium Fernsehen²⁹⁹. Neben diesen Ergebnissen kann auch die verstärkte Hinwendung der Erwachsenenbildung zur beruflich bezogenen Weiterbildung als Reaktion der Volkshochschule auf die beschriebene Entwicklung genannt werden, einer beruflichen Weiterbildung im Sinne der Umschulung von Menschen, die den neuen Entwicklungen gegenüber hilflos waren.³⁰⁰

Die nach Ansicht Tietgens³⁰¹ offensichtlichste Konsequenz des Wandels im Aufgabenverständnis der Volkshochschule war jedoch die Einführung des Zertifikat-Programmes. Basierend auf den beiden Gutachten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes beschloß dessen Mitgliederversammlung, „die Entwicklung von Zertifikaten und Zertifikatskursen als eine vorrangige Aufgabe zu sehen.“³⁰²

3.4.4. Systematisierung: Vom Bochumer Plan zu Schulenberg's „Plan und System“

Die im vorangegangenen aufgezeigte theoretische Entwicklung führte zu einer Vielzahl von Schriften, mittels derer die Erwachsenenbildner der Zeit versuchten, die Irritationen ihrer

²⁹⁷vgl. Tietgens, H.: Bildungsvorstellungen und Gesellschaftsbild. In: VHSiW, H 2, 1964, S.59f.

²⁹⁸Hoyer a.a.O. S.43.

²⁹⁹Dies deshalb, da die Untersuchungen ergaben, daß es keinen Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und Volkshochschulbesuch gab und sich so die von den Volkshochschulen gehegte Befürchtung, daß vermehrter Fernsehkonsum zu vermindertem Bildungsinteresse führt, als nichtig erwies. Dies ermöglichte der Volkshochschule im weiteren Verlauf sogar die Zusammenarbeit mit dem Medium Fernsehen.

³⁰⁰vgl. auch Meissner, K.: Ausbildung und Bildung als Aufgabe der Volkshochschule. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Bilanz und Perspektive. Braunschweig, 1968, S.146-158.

³⁰¹Tietgens/Hirschmann/Bianchi: Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig, 1974, S.25 f.

³⁰²zitiert nach Tietgens/Hirschmann/Bianchi a.a.O. S.28.

Umwelt zu verarbeiten. Dabei ist vor allem der sog. Bochumer Plan³⁰³ zu nennen, in dem Knoll, Siebert und Wodraschke eine Konzeption einer Mittleren Reife für Erwachsene als Kombination von Fächern und Bildungsinhalten entwickelten, welche eine Weiterführung der bereits bestehenden Abendrealschulen darstellte. Dieser Bochumer Plan war in seiner Konsequenz eine ungeheuerliche Neuerung für die Erwachsenenbildung im Rahmen der Volkshochschule, da hier zum ersten Mal Schulträgeraufgaben übernommen werden sollten und damit weit über das Ziel des Studienplans der Volkshochschulen hinausgegangen wurde. Der Bochumer Plan, obwohl nie umgesetzt, rief eine Vielzahl von Reaktionen hervor, darunter auch Tietgens Aufsatz über das Verhältnis von Volkshochschule und außerschulischen Bildungswegen³⁰⁴. Hierbei wurde anhand der Entwicklung verschiedener Faktoren der Erwachsenenbildungsarbeit gezeigt, daß ein verstärktes Engagement der Volkshochschulen im Bereich des Zweiten Bildungsweges durchaus sinnvoll, wenn nicht sogar geboten sei. Die analysierten Faktoren waren dabei die Situation der Berufswelt, die Entwicklung der Schule, die Theorie der Bildung, die Vorstellungen der Bevölkerung und das Aufgabenverständnis der Volkshochschule.

Zur Situation der Berufswelt merkte Tietgens an, unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Arbeitstagung „Beruf und Bildung“, daß die Volkshochschule sich nicht zu stark am Bereich der Freizeitgestaltung zu orientieren habe, sondern sich in stärkerem Maße der Berufsbildung widmen solle, da der Beruf nach wie vor für die Lebensexistenz des einzelnen von zentraler Bedeutung sei.

„Er (der Beruf, Anm. d. Verf.) bestimmt immer noch in starkem Maße die Kommunikationsformen, und vor allem ist er für den sozialen Status entscheidend. Diesen kann sich nur erhalten, wer für seinen Arbeitsbereich funktionsfähig bleibt. (...) Man kann sagen, daß in Zukunft diejenigen umso besser den beruflichen Anforderungen gerecht werden, die nicht nur im Fachlichen ausgebildet sind, sondern die darüber hinaus Einsichtsfähigkeit, Kombinationsgabe, Kooperationsbereitschaft und Takt mitbringen.“³⁰⁵

³⁰³Knoll/Siebert/Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum dritten Bildungsweg. Heidelberg, 1967.

³⁰⁴Tietgens, H.: Volkshochschule und außerschulische Bildungswege, In: Kulturarbeit, H 4, 1967, S.71f..

³⁰⁵Tietgens a.a.O. S.72.

Diese Ausrichtung an der beruflichen Bildung führte im weiteren zu einer Neudefinition des Verhältnisses zwischen Allgemein- und Berufsbildung. Berufsbildung wurde dabei beschrieben als notwendige Voraussetzung einer Lebensgestaltung, die eine weitere Beschäftigung mit Themen der Allgemeinbildung ermöglichte.

„Inzwischen hat sich aber die Bildungstheorie den psychologischen und soziologischen Einsichten nicht mehr versperren können. Sie muß heute von ihrer geschichtlichen Bedingtheit ausgehen und auch ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen reflektieren. So kann ihr nicht länger verborgen bleiben, daß die Vorstellung von der Möglichkeit einer Allgemeinbildung in einer Zeit entwickelt wurde, in der es sich wenigstens eine begrenzte Schicht erlauben konnte, vornehmlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu leben, weil sie durch ein arbeitsloses Einkommen gesichert war. Diese ‚Herkunft‘ der Bildungsidee führte dazu, Bildung unabhängig von der Arbeit zu konzipieren, bzw. man bezog sie später in einer idealistisch gesehenen und gemeinschaftlich verstandenen Form in den Bildungsbegriff ein.“³⁰⁶

Neben diesen Einflüssen der Theoriediskussion fanden jedoch auch die Ergebnisse der neueren empirischen Untersuchungen ihren Weg in die beschriebenen Überlegungen.

„Die Mehrheit der Bevölkerung versteht unter Bildung eine Kombination von Wissen und Verhalten. Aber so sehr man zu begreifen bereit ist, daß sich Bildung nicht im Zweckmäßigen erschöpft, so wenig ist man bereit, die Thesen von der Zweckfreiheit der Bildung zu akzeptieren, wenn man sich nicht selbst im Zustand des privilegierten Gebildetsein wähnt.“³⁰⁷

Tietgens bezieht sich dabei vor allem auch auf die empirische Untersuchung „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“, deren Ergebnis unter anderem war, daß die Teilnehmer in weitaus geringerem Maße als angenommen zwischen Allgemein- und Berufsbildung unterscheiden. Als Konklusion aus der Reflektion der Entwicklung der Zeit wird ein Aufgabenverständnis der Volkshochschule formuliert, welches in gewissem Sinne richtungweisend für die weitere Entwicklung werden sollte.

„Für das Aufgabenverständnis der Volkshochschule sind diese hier kurz in Erinnerung gerufenen soziologischen, sozialpsychologischen und bildungstheoretischen Einsichten nicht ohne Wirkung geblieben. Man hat begriffen, daß auch Erwachsenenbildung etwas mit Lernen zu tun hat. Man kann nicht länger Unverbindlichkeit als erwachsenengemäß ausgeben. Die

³⁰⁶ ebenda

³⁰⁷ ebenda

Tatsache, daß die Beteiligung an den Veranstaltungen der Volkshochschule freiwillig erfolgt, kann nicht mehr als Grund dafür gelten, auf Leistungsanforderungen zu verzichten. Im Gegenteil darf man gerade von Erwachsenen erwarten, daß sie zu den Konsequenzen ihrer einmal getroffenen Entscheidung stehen. Dafür muß ihnen die Volkshochschule allerdings auch einen qualifizierten Gegenwert bieten. Aktualität und Improvisation können deshalb nur noch einen Aspekt der Arbeitsplangestaltung sein. Ein anderer, durchaus auch realer Aspekt fordert dazu auf, langfristig systematisch-differenziert angelegte Kursprogramme einzurichten.³⁰⁸

Eine weitere Reaktion auf den Bochumer Plan war der Planungsentwurf Schulenberg, den dieser auf der pädagogischen Konferenz des 1. Niedersächsischen Volkshochschultages 1967 in Hannover als Gegenentwurf zum Bochumer Plan vorlegte³⁰⁹ und den er in seiner ein Jahr später erschienen Arbeit „Plan und System: Zum Ausbau der deutschen VHS“³¹⁰ nochmals differenzierte. Hierbei entwarf Schulenberg ein Zertifizierungsprogramm, das die Impulse der Zeit reflektierte, ohne jedoch die Radikalität des Bochumer Planes widerzuspiegeln. Ausgehend von der Einsicht in die Notwendigkeit der Zertifizierung schlägt Schulenberg die Entwicklung einer VHS-Fachprüfung für bestimmte Fächer oder Lehrgebiete als Einzelprüfung einerseits und das VHS-Diplom als einen mehrere Fächer umfassenden Nachweis eines höheren Grades der Weiterbildung für Erwachsene andererseits vor. Die VHS-Fachprüfungen sollten dabei nach einheitlichen Stoffrichtlinien und Prüfungsordnungen durchgeführt und mit einheitlichen Zeugnissen bescheinigt werden. Zuständig für die Anmeldung und Prüfung wäre die Volkshochschule, die den unmittelbar mit den Anforderungen der jeweiligen VHS-Fachprüfung abschließenden Kursus durchgeführt hatte. Das VHS-Diplom sollte dann erteilt werden, wenn vier verschiedenen VHS-Fachprüfungen erfolgreich abgelegt wurden.

Insgesamt läßt sich die Entwicklung im Bereich der Erforschung der Wünsche der Teilnehmer mittels der Methodik der empirischen Sozialforschung wie folgt zusammenfassen. Ausgehend von der Frage, welche Umstände die Menschen dazu bewegen, Veranstaltungen der Volkshochschule zu besuchen bzw. es nicht zu tun, stellt die beschriebene Entwicklung der 60er Jahre aus systemtheoretischer Sicht lediglich eine neue Methode der Öffnung des

³⁰⁸Tietgens a.a.O. S.73f.

³⁰⁹Schulenberg zitiert nach Hoyer a.a.O. S.46.

³¹⁰Schulenberg, W.: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen VHS. Weinheim, 1968.

Funktionssystems gegenüber seiner Systemumwelt dar. Zumindest kann dies für die erste Phase der Entwicklung angenommen werden. Als typisch kann dabei das im weiteren gezeigte Verhalten des Funktionssystems Volkshochschule bezeichnet werden, denn bereits nach wenigen Jahren wurde damit begonnen, die tatsächlichen Wünsche der lebensweltlichen Stakeholder zu abstrahieren und in eine binnensorientierte Form zu überführen. Dies führte auf der einen Seite dazu, daß sich die Vorschläge immer stärker differenzierten, auf der anderen Seite hatte diese Entwicklung jedoch auch zur Folge, daß sich die erarbeiteten Entwürfe immer weiter von dem entfernten, was sich als Ergebnisse der Befragungen zusammenfassen ließ.

3.5. Verbandlich-konzeptionelle Entwicklung

3.5.1. Allgemein

In der Mitte der 60er Jahre befand sich das Funktionssystem Volkshochschule in einer Situation, die in erster Linie durch die Veränderung ihrer Umwelt gekennzeichnet war. Diese Veränderungen hatten dazu geführt, daß sich die Vertreter der Volkshochschulbewegung mit Fragen des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule auseinandersetzten und dies auch durch eine Reihe von Publikationen dokumentierten. Neue Teilaspekte der Volkshochschularbeit waren entstanden, Anforderungen wurden generiert, und besonders auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen veränderten die Rahmenbedingungen.

3.5.2. Der IV. Deutsche Volkshochschultag in Frankfurt a. M.

In dieser Situation bot der IV. Deutsche Volkshochschultag, der vom 26.-28.10.1966 in Frankfurt a. M. unter dem Leitthema „Weltweite Erwachsenenbildung - Bildung und Erziehung in neuen Dimensionen“ stattfand, eine Chance, die zukünftige Rolle der Volkshochschule zu überdenken. Besonders vor diesem Hintergrund überraschte die Wahl des Leitthemas, das nicht die aktuelle nationale Situation reflektiert, sondern das eine Reaktion auf die Herausforderungen einer weltweiten Erwachsenenbildungsbewegung war. Nichtsdestotrotz blieb es bei der Wahl des bereits genannten Leitthemas mit der Begründung, daß die Erwachsenenbildung ihre letzte Legitimation durch die Tatsache erhält, daß sie Teil einer weltweiten Entwicklung ist³¹¹, sich die Volkshochschule also „im Ganzen einer universellen Entwicklung befindet“³¹². Neben dieser expliziten Begründung der Wahl des Leitthemas kam noch eine weitere hinzu. Der Veranstaltung war eine Vielzahl anderer internationaler Erwachsenenbildungskonferenzen vorausgegangen, zuletzt in Montreal 1960 und Hamburg 1962, welche sich eben mit der Frage der Verantwortung der

³¹¹Meissner, K.: Einleitung zu: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Deutscher Volkshochschultag 26. - 28. Oktober 1966, Frankfurt a. M.. Bonn, 1967, S.5 - 9.

³¹²Meissner a.a.O. S.6

Erwachsenenbildung vor allem auch mit den Problemen der Dritte-Welt-Staaten auseinandersetzen. Hierbei wurde wiederholt auf die grenzenlose Verantwortung der Erwachsenenbildung, weit über die eigenen Landes- und Kulturgrenzen hinaus, hingewiesen. Somit war also die deutsche Erwachsenenbildung und mit ihr die Volkshochschule aufgefordert, sich an den Reflexionen zu den Fragen, welche das Bildungschaos in den Entwicklungsländern aufwarf, zu beteiligen.

Im Rahmen des gewählten Leitthemas war es zunächst Gottfried Haussmann, der damalige Leiter der Abteilung für vergleichende Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg, der mit einem Referat über die momentane Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung in der Dritten Welt einen Zustandsbericht darüber abgab, was bisher getan wurde und was zukünftig getan werden sollte. Als Aufgabengebiete wurden dabei identifiziert: der Kampf gegen Analphabetismus, die Grunderziehung, d.h. eine Erziehung, welche zunächst neben der Alphabetisierung auf die Beseitigung der vordringlichsten Defizite vor Ort abzielt, die Arbeiterbildung, die Heranbildung von Führungskräften und die Frauenbildung. Dabei wurde jedoch auch festgestellt, daß die Volkshochschule diesen großen Aufgaben nur zum Teil gerüstet gegenüberstand, denn einerseits verfügte sie zwar über ein Instrumentarium neuer Methoden, didaktischer Hilfsmittel und Organisationsformen, die zu dieser Zeit starke Beachtung in den befreundeten europäischen und amerikanischen Ländern fanden, andererseits fehlte ihr jedoch, bedingt durch die Isolation der Jahre des Nationalsozialismus, der Kontakt zu den Ländern der Dritten Welt, den wieder aufzunehmen weiterhin durch den Umstand erschwert wurde, daß in den wenigsten Ländern der Dritten Welt deutsch gesprochen oder gelehrt wurde. Trotz aller Schwierigkeiten und ohne Förderungsmaßnahmen für ihre Aktivitäten war es der Volkshochschule bis zum Jahre 1966 gelungen, eine Vielzahl von Projekten durchzuführen, sowohl in der Entwicklungshilfe als auch in der Zusammenarbeit mit europäischen und amerikanischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ziel sollte es dabei sein, ein internationales Netzwerk der Erwachsenenbildung zu schaffen, mit der Aufgabe, den multinationalen Problemen der Welt eine multinationale Erwachsenenbildung entgegenzustellen.

Neben dem beschriebenen Hauptthema fand die Erörterung des Aufgabenverständnisses bzw. des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule in einem eher kleinen Rahmen statt. Hauptsächlich Becker setzte sich dabei in seinen Überlegungen zur zukünftigen Entwicklung der Erwachsenenbildung mit der bereits angesprochenen

empirischen Untersuchung von Strzelewicz und Raapke „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ auseinander. Besonders aus der Tatsache, daß die Schule allgemein als der zentrale Vergabeort sozialer Chancen gesehen wurde und gleichzeitig die Hälfte aller Erwachsenen mit ihrer Schulbildung unzufrieden war, zog Becker Schlüsse in Bezug auf die zukünftige Rolle der Volkshochschule. Einer dieser Schlüsse war, daß sich die Volkshochschule gezielt in das bestehende Schul- und Berechtigungsgefüge einschalten sollte, um sicherzustellen, daß jedem, der will, eine Möglichkeit offensteht, Bildungsdefizite auszugleichen. Dabei sollte die Volkshochschule gezielt ihr Angebot im Bereich der systematischen Lernkurse, der Prüfungen und der Bescheinigungen ausbauen, zumindest so lange, bis die eigentlichen Ursachen der Defizite durch eine umfangreiche Schulreform behoben waren. Ein weiteres Ergebnis der empirischen Studien, welches Auswirkungen auf die Aufgabendefinition der Volkshochschule im Rahmen des Volkshochschultages von 1966 hatte, war die Tatsache, daß die Volkshochschule gerade den Teilnehmerkreis, der einen besonderen Anspruch auf Bildung hatte, mit ihrem bisherigen Programm nicht erreichte. Offensichtlich war es nicht mehr möglich, alle Bevölkerungsteile durch ein Programm gleichermaßen zu interessieren und dadurch zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen zu motivieren. Hier sollte ein gezieltes Angebot an bestimmte Teilnehmergruppen dafür sorgen, daß besonders diejenigen Teile der Bevölkerung zurück zur Volkshochschule gebracht werden, für die das Angebot ursprünglich gedacht war.

„Die Volkshochschule darf nicht Bildung verkünden, sondern muß mit Teilen ihres Programms dahin gehen, wo der Mensch tätig ist: in den Betrieb, in die Kaserne, auf das Dorf, ins Altenheim.“³¹³

Aus den Veränderungen innerhalb des Aufgabenverständnisses der Volkshochschule wurden im weiteren auch Folgerungen für die Stellung des Funktionssystems innerhalb der Gesamtgesellschaft gezogen. Als relevant wurde in erster Linie die zunehmende Bedeutung des Subsystems Erwachsenenbildung innerhalb des Systems Gesellschaft gesehen, welche sich besonders auch durch die geplante Übernahme einer Rolle im Zertifizierungswesen ausdrückte. Die Argumentation lautete, daß die Erwachsenenbildung, wenn sie im zunehmenden Maße Aufgaben bei der Verteilung von Chancen übernimmt, einem Aufgabenbereich der bisher ausschließlich den Schulen als Teil des öffentlichen Bildungssystems zugedacht war, im selben Rang wie die öffentliche Schule anerkannt werden

³¹³Becker a.a.O. S.122

sollte. Wenn daneben der Bundespräsident der Bundesrepublik in seinem Grußwort zum IV. Deutschen Volkshochschultag die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung des Menschen betont, der Bundesinnenminister die entscheidende Bedeutung der Erwachsenenbildung für die Funktionsfähigkeit der Demokratie unterstreicht und der Kultusminister Hessens, gleichzeitig auch Vorsitzender der ständigen Konferenz der Kultusminister, auf die Notwendigkeit der Orientierung des gesamten Bildungssystems an der Weiterbildung hinweist, war es aus Sicht der Vertreter der Volkshochschule an der Zeit, daß die Politik den entscheidenden Schritt tue, die Erwachsenenbildung zur vierten Säule des Bildungssystems zu machen.

Die geschichtliche Bedeutung des IV. Deutschen Volkshochschultages läßt sich nur schwer beurteilen. Das eigentliche Leitthema, die weltweite Bildung, ist aus heutiger Sicht eher als eine Besonderheit der Zeit zu sehen, die sich nie wirklich auf die Arbeit der Volkshochschulen auswirkte. Die institutionalisierte Volkshochschule, durch ihre bisherigen Leistungen selbstbewußt, trat an, das Anliegen der internationalen Erwachsenenbildung, eine weltweite Erwachsenenbildungskultur zu installieren, in der Bundesrepublik zu vertreten. Mit Optimismus wurden neue Ziele und Aufgaben definiert, Visionen von der einen Welt geschaffen. Die Zukunft wird zeigen, daß die Volkshochschule schon bald durch eigene Probleme eingeholt werden wird und daß das Problem der Internationalisierung immer stärker zu einem Nebenkriegsschauplatz generieren wird. Trotzdem ist besonders das Thema weltweite Erwachsenenbildung eines der interessantesten der Volkshochschulgeschichte der 60er Jahre, da hier deutlich wird, mit welchen Hoffnungen und Träumen die Volkshochschule nach ihrer eigenen Konsolidierung ihr Aufgabengebiet erweiterte.

Weniger visionär, jedoch mit größerer Bedeutung für die geschichtliche Entwicklung sind die Randthemen, welche im Rahmen des IV. Deutschen Volkshochschultages diskutiert und durch Becker in seiner Abschlußrede zusammengefaßt wurden. Hierbei wird, unter Rückgriff auf die empirischen Ergebnisse der Bildungsforschung, ein Bild der Erwachsenenbildung entworfen, welches als Teil des öffentlichen Bildungssystems, teilweise zielgruppenorientiert, die Weiterbildung als Kennzeichen einer modernen Gesellschaft und die politische Bildung als Kennzeichen einer funktionierenden Demokratie sicherstellt. Dabei stellt sich die Volkshochschule als die Institution dar, welche der Aufgabe der Durchführung der Bildung Erwachsener als vierter Funktion des öffentlichen Bildungssystems am besten gewachsen ist.

Die Entwicklung kann dabei als erster Schritt des Funktionssystems Volkshochschule gesehen werden, sich nach der Öffnung des Systems im Zusammenhang mit der realistischen Wende der 60er Jahre wieder zu schließen.

3.6. Zusammenfassung

Ausgangspunkt der Entwicklung der Volkshochschule in den 60er Jahren war die gesellschaftliche Wahrnehmung des Gesamtbildungssystems im Zusammenhang mit der Diskussion um den Begriff der Bildungskatastrophe. Dabei lassen sich zwei Stakeholdertypen als Treiber der Debatte um den mangelhaften Zustand des Bildungssystems bestimmen. Auf der einen Seite war eine lebensweltlich begründete Kritik, deren Begründung in der Hauptsache eine ökonomische war und die neben den Vertretern der tatsächlichen Lebenswelten auch durch die Stakeholder des ökonomischen Systems vorgetragen wurde. Auf der anderen Seite war ein politischer Bedarf an Veränderung entstanden, der sich in erster Linie durch die Ereignisse im Zusammenhang mit der durch den Sputnikschock und die im Rahmen der nachfolgenden Untersuchungen ermittelte Schwäche des bundesrepublikanischen Bildungssystems im Vergleich zu den Bildungssystemen anderer, und dabei vor allem osteuropäischer, Länder, erklären läßt.

Diese Einflüsse trafen dabei auf ein Funktionssystem Volkshochschule, welches stark dem dienstleistungsbestimmten Einrichtungstypen entsprach. Dies erklärt, warum zunächst die Irritationen der Stakeholder des Operationskreises I stärker reflektiert wurden als die des Operationskreises III, wobei auch festzustellen war, daß sich die Einflüsse des Politiksystems zu Beginn der 60er Jahre auch deutlicher manifestierten. Dies zeigte sich im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960, in dem ein Bild einer Volkshochschule neuen Typs entworfen wurde, welches zwar in gewissem Umfang auch die ökonomischen Anforderungen des Operationskreises III widerspiegelte, das aber im Gesamten einen Ausdruck der Vorstellungen des Politiksystems von der weiteren Entwicklung des Bildungssystems darstellte. Insgesamt kann die Aufnahme bzw. die Umsetzung der Vorstellungen bezüglich der Volkshochschule neuen Typs durch die Volkshochschule als Beispiel für das Verhalten einer binnenorientierten Organisation gesehen werden, die Wandel grundsätzlich konservativ gegenübersteht und die als äußerste Reaktion eine sanfte und evolutionäre Anpassung an neuere Bedarfe zeigt.

Daß die im Rahmen des erwähnten Gutachtens gemachten Vorschläge nur einen kleinen Teil der Bedarfe der lebensweltlichen Stakeholder und ihren Wunsch nach einer Verstärkung der Orientierung am realistischen Leben reflektierten, zeigte sich an der weiteren Entwicklung, besonders in Bereich der berufsbildenden und berufsfördernden Erwachsenenbildung. Hierbei

bieten die beiden Gutachten der Volkshochschule „Zur Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ von 1963 bzw. 1966 eine aufschlußreiche Darstellung der Entwicklung in der Mitte der 60er Jahre. War das Gutachten von 1963, welches weniger bedingt durch die dringende Notwendigkeit einer programmatischen Richtungsweisung, denn durch die Tatsache des zehnjährigen Jubiläums des Deutschen Volkshochschul-Verbandes entstanden war, noch deutlich an den Vorstellungen des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen orientiert, zeigte sich bereits drei Jahre danach, daß die Veränderungen der Systemumwelt des Funktionssystems Volkshochschule eine Neudefinition von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule erforderlich gemacht hatten. Was sich dabei im Verständnis der Kritiker der Entwicklung als fraglose Anpassung an die Bedürfnisse der Wirtschaft und als einseitige Ausrichtung an den Wünschen der Hörer darstellte, kann als der Beginn der von Schäffter beschriebenen Suche eines Systems nach lebensweltlicher Orientierung gewertet werden, wobei der Begriff „panikartig“, den Schäffter in diesem Zusammenhang verwendet, als deutlich übertrieben erscheint. Offensichtlich reichten die eingeschränkten Möglichkeiten der dienstleistungsorientierten Einrichtung Volkshochschule, sich am gesellschaftlichen Wandel durch behäbige Veränderung anzupassen, nicht mehr aus, die Passung zwischen sich und den lebensweltlichen Stakeholdern in Zusammenhang mit den Vertretern des ökonomischen Systems herzustellen. Somit war das Funktionssystem Volkshochschule darauf angewiesen, schnellstmöglich zu ermitteln, welches die tatsächlichen Wünsche und Ziele ihrer Stakeholder waren, um diese in ihr Verständnis von Stellung und Aufgabe zu überführen. Dazu wurde auf das Methodenset der empirischen Sozialforschung zurückgegriffen, mittels dessen Aussagen zu den Wünschen und Bedarfen der lebensweltlichen Stakeholder ermittelt werden konnten. Im Gegensatz zu den Zielbildungsprozessen der Vergangenheit, in denen der Bildungsbedarf eines angenommenen Adressatenkreises antizipiert und gemäß dieser Annahmen ein Bildungskanon erarbeitet wurde, begann das Funktionssystem Volkshochschule zu Beginn der 60er Jahre damit, die lebensweltlichen Stakeholder selbst zu befragen mit der Folge, daß der Zielbildungsprozeß des Funktionssystems Volkshochschule in zunehmendem Maße pluralisiert wurde. Die Ergebnisse waren dabei eindeutig, nicht nur, daß das Interesse an Veranstaltungen der individualisierenden Bildung deutlich größer war als das an Veranstaltungen der allgemeinen Bildung, so zeigte sich im weiteren auch, daß ein allgemeines Interesse an Themen der allgemeinen Bildung nur in den seltensten Fällen ausreichte, die Menschen tatsächlich zum

Besuch der Volkshochschule zu veranlassen. Auch wenn die allgemeine Bildung grundsätzlich als die der beruflichen Bildung gegenüber höherwertige Bildung anerkannt wurde, zeigten sich doch deutliche Präferenzen der Stakeholder des Operationskreises III für eine systematisch verarbeitende Erwachsenenbildung.

Die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchungen führten in der Folge dazu, daß sich der Trend zur Marktorientierung des Programmangebotes der Volkshochschule verstärkte. Im Rahmen dieser Entwicklung kam es zu ersten Entwürfen systematisch aufgebauter Zertifikatskurse, die ihren Höhepunkt im Bochumer Plan und der damit verbundenen geplanten Übernahme von Schulträgeraufgaben durch die Volkshochschule fanden. Dabei erlaubt der systemtheoretische Zugriff ein besonderes Verständnis ob der Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Aufbau standardisierter Veranstaltungsreihen zur Erlangung zertifizierter Abschlüsse. Wie bereits aufgezeigt, liegt die besondere Stärke einer marktorientierten Weiterbildungseinrichtung darin, sensibel auf Veränderungen ihrer Umwelt reagieren zu können und sich flexibel und schnell an Anforderungen des schnellebigen Marktes zu orientieren. Einem solchen Verhalten widersprach wiederum der Plan allgemeine Bildungsabschlüsse, wie z.B. im Falle des Bochumer Planes der Realschulabschluß, an einer marktorientierten Weiterbildungseinrichtung wie der Volkshochschule anzubieten. Sinnvoll war es aus Sicht der Volkshochschule deshalb vielmehr, ein inhaltlich flexibles VHS-Diplom einzuführen, dessen Bausteine ständig an die Erfordernisse der lebensweltlichen Strukturierung von Erwachsenenbildung angepaßt werden konnte.

Eine Zusammenfassung des Diskussionsstandes der 60er Jahre findet sich dann in den Beiträgen zum Thema Aufgabenverständnis während des IV. Deutschen Volkshochschultages. Die hierbei vorgestellten Ideen zur stärkeren Orientierung an den Lebenswelten der Teilnehmer im Zusammenhang mit der Einführung eines flexiblen Volkshochschuldiploms können dabei als Ergebnis der lebensweltlichen Neuausrichtung der Volkshochschule gesehen werden, wobei während der Veranstaltung bereits wieder erste Anzeichen für eine Verschließung des Funktionssystems gegenüber den Anforderungen der lebensweltlichen Stakeholder zu verzeichnen war.

In der Nachschau wird die Entwicklung der Volkshochschule im Verlauf der 60er Jahre häufig als realistische Wende bezeichnet. Wird dabei die Beschreibung einer realistischen Erwachsenenbildung aus dem Verständnis des Gutachtens von Stellung und Aufgabe der

Volkshochschule von 1963, in dem der realistische Bereich als derjenige Teil des Bildungsangebotes gekennzeichnet wird, der im Gegensatz zum musischen und politischen Aufgabengebiet die Anforderungen der lebensweltlichen Strukturierung des Funktionssystems Volkshochschule abdeckt, so ist dieser Einschätzung der Entwicklung der Volkshochschule in den 60er Jahren zuzustimmen. Gekennzeichnet war dieser Prozeß dabei davon, daß es dem Operationskreis II gelungen war, die neue Ausrichtung so in eine Gesamtprogrammatisierung der Volkshochschule zu integrieren, daß weder die eigentlichen Aufgaben der Volkshochschule vernachlässigt wurden, noch die Anforderungen der neu entstandenen Aneignungsstrukturen der Lebenswelten vernachlässigt wurden. So stellte sich die Volkshochschule zum Ende der 60er Jahre als eine Variante einer Weiterbildungseinrichtung dar, die sowohl deutliche Merkmale einer dienstleistungsorientierten als auch einer entwicklungsbestimmten Institutionalisierung von Erwachsenenbildung aufzeigte.

Fallbeispiel Mannheim

1. Allgemein

Der Leiter der Mannheimer Volkshochschule interpretierte zum Ende der 50er Jahre, wie gezeigt, das Nachlassen des Interesses der Bevölkerung am Angebot der Volkshochschule Mannheim, als Ergebnis der unzureichenden Ausstattung der Institution, besonders im Bereich der Gebäudeinfrastruktur. Dr. Erny's Analyse der Gründe des Rückgangs der Teilnehmerzahlen ist, wie ebenfalls gezeigt, nur sehr bedingt zuzustimmen. Wichtig ist zu betonen, daß eine Analyse der Arbeitspläne des Volkshochschulanteils der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim zeigte, daß neben den vom Leiter der Mannheimer Volkshochschule genannten Gründen noch weitere Begründungen für den zum Ende der 50er Jahre einsetzenden Hörschwund vorlagen. Hier zeigt sich, daß es der Volkshochschule der späten 50er Jahre nicht gelungen war, aktuelle Themen der Gesellschaft in ihren Arbeitsplänen zu verarbeiten³¹⁴. Die hieraus entstandenen Passungsprobleme zwischen den tatsächlichen Bedarfen der Stakeholder der Volkshochschule und den angebotenen Inhalten stellten aus heutiger Sicht wahrscheinlich den wirklichen Grund für den teilweise starken Rückgang des Interesses der Bevölkerung an den Veranstaltungen des Volkshochschulzweiges der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim dar.

³¹⁴ vgl. Darstellung der Arbeitsschwerpunkte der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim. In: Mannheimer Morgen vom 23.1.1959.

2. Die 60er Jahre

Der angesprochene Teilnehmerrückgang im Bereich der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule konnte dabei auch im ersten Arbeitsjahr der 60er Jahre nicht gestoppt werden, auch wenn der Tiefststand des Jahres 1959 im Geschäftsjahr 1960/61 nicht erreicht wurde³¹⁵. Maßnahmen zur Erhöhung der Teilnehmerzahlen mußten ergriffen werden. Hierbei lassen sich zwei Maßnahmenkomplexe unterscheiden. Auf der einen Seite wurden die Anstrengungen der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim verstärkt, die Masse der Veranstaltungen in einem eigenen Volkshochschulhaus durchführen zu können, um den Erwachsenen somit ein erwachsenengerechtes Umfeld zu bieten. Problematisch war die bisherige Nutzung der Räumlichkeiten der umliegenden Schulen dabei aus verschiedenen Gründen. Einerseits beklagten sich die Teilnehmer darüber, daß das Mobiliar nicht für die Nutzung durch erwachsene Menschen ausgelegt war (besonders im Bereich der Grundschulen), andererseits weckten die Klassenzimmer bei einigen der Teilnehmer unschöne Erinnerungen an die eigene Schulzeit. Aus organisatorischer Sicht stellte die Abhängigkeit der Veranstaltungsplanung von den Schulferien der öffentlichen Schulen ein weiteres Problem dar.

Neben den bereits beschriebenen Maßnahmen versuchte die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim im weiteren durch eine Anpassung ihrer Arbeitspläne dem Teilnehmerschwund Einhalt zu gebieten. Dies zeigte sich bereits im Arbeitsjahr 1962/63, in dem zwei neue Kurse eingeführt wurden, die weder dem Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung noch dem Bereich der Daseinsorientierung der Bevölkerung zuzurechnen waren. Es handelte sich dabei um Kurse im Bereich der praktischen Kindserziehung bzw. einer Veranstaltung in der junge Frauen das Schneiden moderner Kleidung erlernen konnten. Durchgeführt wurden diese Kurse von einer Mannheimer Schneiderin bzw. einer Kindergärtnerin, was zum Beginn der 60er Jahre, da sich nach wie vor die Masse der Dozenten aus Lehrern der städtischen Schulen und Hochschulen zusammensetzte, eine tiefgreifende Neuerung darstellte³¹⁶. Im Arbeitsjahr 1963/64 führte die Abendakademie und

³¹⁵ Insgesamt konnte die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim im Geschäftsjahr 1960/61 die 27.840 Teilnahmen an ihren unterschiedlichen Veranstaltungen verzeichnen. Vgl. Mannheimer Morgen vom 6.9.1961.

³¹⁶ Mannheimer Morgen vom 27.8.1963.

Volkshochschule Mannheim weitere Erweiterungen ihres Arbeitsplans durch. Eingerichtet wurden sog. Do-It-Yourself-Veranstaltungen für den handwerklichen Bereich. Ziel dieser Art von Arbeitsgemeinschaften war es, den Teilnehmer in die Lage zu versetzen, einfache Reparaturaufgaben im Haushalt selbst durchzuführen. Im klaren Gegensatz zur akademischen Technikausbildung der Abendakademie wurden auch hier Handwerker als Dozenten eingesetzt³¹⁷, die praxisorientierte Schulungen ohne akademischen Anspruch anboten. Die neue Art von Veranstaltungen fand in der Bevölkerung großen Anklang, und bereits im Arbeitsjahr 1964 konnte die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim mehr als 35.000 Teilnehmer an Veranstaltungen verzeichnen. Den größten Zuwachs an Hörern hatte dabei die Volkshochschule, die mit ihren Arbeitsgemeinschaften und Abendveranstaltungen mehr als 35% der Gesamthörerzahl in die Abendakademie lockte³¹⁸. Besonderen Anklang fanden im weiteren die angebotenen Veranstaltungen im Bereich der Gymnastik, der Kosmetik und der Kindererziehung, welche in der Regel durch erfahrene Praktiker der jeweiligen Bereiche durchgeführt wurden. Die Nachfrage führte dabei wiederholt dazu, daß Veranstaltungen, bedingt durch den hohen Bedarf in der Bevölkerung, mehrfach wiederholt werden mußten³¹⁹.

In Ergänzung zur beschriebenen Ausweitung der Aktivitäten der Volkshochschule wurden, beginnend mit dem Berichtsjahr 1965/66, auch Anpassungen am berufsbildenden Programm der Abendakademie vorgenommen. Dabei entsprach besonders die Einführung von Leistungsnachweisen für besuchte Fachkurse dem Aufstiegsinteresse eines weiten Teils der Teilnehmer dieser Veranstaltungen, die neben der Option des Besuchs der Abiturklassen bzw. der Vorbereitungsschulen eine Möglichkeit wünschten, erbrachte Leistungen für die Verwendung im Berufsleben bzw. auf dem Arbeitsmarkt zertifiziert zu bekommen.

Parallel zu der beschriebenen Entwicklung erzielte die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim auch erste Erfolge in ihrer Bemühung um die Einrichtung eines eigenen Volkshochschulhauses. So schenkte die Stadt Mannheim der Abendakademie 1963 ein Grundstück, auf dem 1964 der Baubeginn erfolgen sollte. Der geschätzte Finanzbedarf für dieses Unternehmen belief sich dabei auf insgesamt mehr als 6 Millionen DM, wovon das Land 1,2 Millionen und die Stadt 5 Millionen übernehmen sollte.

³¹⁷ Mannheimer Morgen vom 21/22.12.1963.

³¹⁸ vgl. Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Jahresbericht 1964.

³¹⁹ Rhein Neckar Zeitung vom 22.12.1965.

Das Projekt Volkshochschulhaus scheiterte bereits wenige Monate nach der Projektierung an der zunehmenden Finanzknappheit des Haushaltes der Stadt Mannheim. Dabei war die Verschiebung des Baus des Volkshochschulhauses nicht die einzige Folge, welche die Mittelknappheit der kommunalen Haushalte für die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule hatte. Die Stadt war in der Folge gezwungen, die Raummieten für Schulräume zu erhöhen und gleichzeitig die Mittel für die Abendakademie zu kürzen. Dies in Verbindung mit einem starken Ansteigen der Personalaufwendungen der Volkshochschule führte spätestens ab 1967 zu deutlichen Einschnitten in das Programm der Abendakademie. So mußten die Kursgebühren insgesamt deutlich erhöht werden und Veranstaltungen, für deren Besuch bisher keine Gebühren bezahlt werden mußten, wurden kostenpflichtig³²⁰. Trotz dieser Maßnahmen konnte es im weiteren nicht verhindert werden, daß einzelne Veranstaltungen aus Kostengründen nicht wie geplant durchgeführt werden konnten, so mußte bereits im Herbst 1967 die erste Klasse zur Vorbereitung auf die Fachhochschulprüfung wegen fehlender finanzieller Deckung abgesagt werden³²¹.

Trotz der beschriebenen finanziellen Engpässe, besonders im Bereich des Abendgymnasiums, erfreute sich der Volkshochschulzweig der Abendakademie Mannheim großen Zulaufs. Als Grund dafür kann unter anderem auch der Wechsel an der Spitze der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim gesehen werden. Deren Geschäftsführer Dr. Erny wechselte Ende 1965 auf den Posten des Leiters des Kulturamtes Mannheims. Als Nachfolger wurde Erny's bisheriger Stellvertreter Ufer bestimmt, der im weiteren eine Vielzahl neuer Impulse gab, wobei eine Neuerung im Bereich der Sprachenausbildung besonders gut die Wünsche der Stakeholder des Operationskreises III zu treffen schien. Die Rede ist hierbei von den 1967 eingeführten Zertifizierungskursen in Englisch, welche als Mannheimer Modell der Sprachenausbildung über die Grenzen Mannheims hinaus Bedeutung gewannen. Dabei handelte es sich um die stufenweise Zertifizierung der Teilnahme an Sprachkursen, im Rahmen derer der Teilnehmer im Laufe der Ausbildung unterschiedliche Stufen der Zertifizierung bis hin zum Abschluß der Dolmetscherprüfung durchlaufen konnte. Auf welcher Stufe der Teilnehmer die Ausbildung beenden wollte, blieb dabei ihm selbst überlassen³²².

³²⁰ Mannheimer Morgen vom 16.6.1967.

³²¹ Mannheimer Morgen vom 16.9.1967.

³²² Mannheimer Morgen vom 21.9.1967.

Eine weitere Besonderheit der Volkshochschule Mannheim stellten die ebenfalls 1967 eingeführten Veranstaltungen für ältere Mitbürger dar. Auslöser für eine solche Ergänzung des Programms war dabei die Tatsache, daß mehr als 65% aller Teilnehmer an Veranstaltungen der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim jünger als 35 Jahre waren. Dieser, im Vergleich zu anderen Volkshochschulen, niedrige Altersdurchschnitt ergab sich zwar auch aus der Tatsache, daß die von der Abendakademie angebotenen berufsbildenden Langzeitkurse in der Hauptsache durch jüngere Leute genutzt wurden, Hauptgrund war jedoch die fehlende Abbildung der Bildungsbedarfe der älteren Generation im Programm der Mannheimer Volkshochschule.

Wie dargestellt wuchs das Programm der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim in allen Bereichen³²³. Dabei war jedoch unverkennbar das Interesse der öffentlichen Stellen an den Belangen der Erwachsenenbildung gestiegen. So verstärkte sie, der ab der Mitte der 60er Jahre immer häufiger gestellten politischen Forderung nach einem Ausbau des 2. Bildungsweges folgend,³²⁴ ihre Anstrengungen im Bereich der beruflichen und allgemeinbildenden Qualifizierung und Zertifizierung, wie beschrieben. Als Ausdruck dieser Orientierung der Mannheimer Erwachsenenbildung kann dabei auch die im Mai 1968 durchgeführte Satzungsänderung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule gelten, in der diese ihr Aufgabenverständnis neu definierte:

„Die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule ist eine Einrichtung des öffentlichen Bildungswesens. Sie erfüllt bildungspolitische Aufgaben mit integrierender Wirkung, dient der Erwachsenenqualifizierung und leistet ihre Arbeit auf überparteilicher und überkonfessioneller Grundlage in Kursen, Arbeitsgemeinschaften, Vorträgen und ähnlichen Veranstaltungen, an denen jedermann teilnehmen kann.“³²⁵

Im Gegensatz zu Langers Betonung der Unabhängigkeit der Abendakademie als quasi privater Einrichtung, die sich gegebenenfalls auch gegen die Wünsche des politischen Systems durchsetzte, zeigte sich hier deutlich ein verändertes Verständnis von Stellung und Aufgabe

³²³ mit Ausnahme des Bereichs der allgemeinbildenden Abendschule.

³²⁴ Vgl. Ankündigung des Geschäftsführers der Abendakademie und Volkshochschule Mannheims bezüglich der Erfüllung der Forderung des politischen Systems die Optionen des 2. Bildungsweges zu erweitern.

³²⁵ Satzungsänderung der Satzung der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim e.V. vom Mai 1968. Stadtarchiv Mannheim. Zugang 9/1978, Nr. 707.

der Volkshochschule, die sich selbst als Teil des öffentlichen Bildungssystems und Säule der bildungspolitischen Bemühungen des Staates verstand.

Als letztes bedeutendes Ereignis der 60er Jahre aus Sicht der Abendakademie und Volkshochschule Mannheims kann der Kauf des Gebäudes einer ehemaligen Druckerei im Quadrat R 3³²⁶ gelten. Die Gebäude dort sollten nach dem Willen der Stadt und der Vertreter der Volkshochschule zu einem Erwachsenenbildungszentrum mit Schulungsräumen, Sälen und Labors ausgebaut werden. So erfüllte sich 4 Jahre nach dem Ausscheiden Erny's aus dem Amt des Geschäftsführers der Mannheimer Abendakademie dessen Forderung nach einem eigenen Volkshochschulhaus.

³²⁶ Der Stadtkern Mannheims ist historisch in Quadrate unterteilt. Die Bezeichnung R 3 besagt, daß sich die neue Bleibe der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim mitten im Zentrum Mannheims befand.

3. Zusammenfassung

Die 60er Jahre waren für die gesamte Volkshochschulbewegung von einer Entwicklung geprägt, welche als realistische Wende bezeichnet wird. Dieser Terminus beschreibt dabei die Öffnung des Funktionssystems Volkshochschule hin zu den Anforderungen der lebensweltlichen Stakeholder an die Volkshochschule, der durch den Verlust der Passung zwischen Angebot und Nachfrage entstanden war.

Eine solche Entwicklung läßt sich dabei auch für die Volkshochschule Mannheim attestieren. Diese war, wie gezeigt, zum Ende der 50er Jahre in eine Situation geraten, in der das Teilnehmerinteresse an den Arbeitsplänen der Institution zunehmend nachließ. Als Folge davon begannen die Verantwortlichen in Mannheim damit, ihr Angebot stärker an den Wünschen ihrer Stakeholder des Operationskreises III auszurichten. Die Erweiterungen des bisherigen Programmes lassen sich dabei in zwei Hauptbereiche unterscheiden: Einerseits kam es zur Aufnahme neuer Kurse, welche sich in erster Linie durch die Tatsache auszeichneten, daß sie, ohne akademischen Anspruch, die realistischen Probleme der Bevölkerung aufgriffen. Als Beispiel hierfür können die Kurse in Kindserziehung, Handarbeit und der gesamte Bereich der Do-It-Yourself-Veranstaltungen stehen. Daneben verstärkte die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule ihr Angebot der zertifizierten Kurse, in der Berufsbildung genauso wie im Bereich der allgemeinen Bildung. Die Bedarfe der Stakeholder des Operationskreises III hatten sich dabei insofern verändert, als daß eine zunehmende Nachfrage nach einer Zertifizierung einzelner Veranstaltungen bzw. Veranstaltungsreihen, neben den bereits bestehenden Möglichkeiten der Teilnahme am berufsbildenden Angebot der Abendakademie, entstanden war. Als besonders marktgerecht erwies sich hierbei das neu eingeführte Sprachdiplom, welches eine flexible Möglichkeit der zertifizierten Qualifizierung bot.

Nachdem sich das System Volkshochschule Mannheim erfolgreich den Bedarfen ihrer Stakeholder geöffnet hatte, setzte zum Ende des Jahrzehnts wiederum eine Schließung des marktorientierten Systems dergestalt ein, daß die Abendakademie sich zunehmend stärker als Teil des öffentlichen Bildungssystems verstand mit der Folge, daß die Merkmale der Sachzielorientierung wieder stärker betont wurden. Als Ausdruck dafür kann die

Intensivierung der politischen Bildung innerhalb der Volkshochschularbeit³²⁷ ebenso wie die Einführung des Grundstudienprogramms³²⁸, im Rahmen dessen antizipierte Bedarfe der Stakeholder nach einer allgemeinen Gesamtausbildung in eine Art von Studium Generale überführt wurden, gesehen werden.

Zusammenfassend läßt sich für die Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule feststellen, daß es dem Operationskreis II gelungen war, die zu Beginn der 60er Jahre aufgetretenen Passungsprobleme durch eine Öffnung des Systems gegenüber den Anforderungen der lebensweltlichen Stakeholder zu lösen, in dem er das Programangebot der Einrichtung neu ausrichtete. So kann also auch für die Entwicklung der Mannheimer Volkshochschule von einer realistischen Wende gesprochen werden.

Aus systemtheoretischer Sicht ist, wie bereits angesprochen, nach einer solchen Phase der Öffnung des Systems gegenüber den Irritationen der Systemumwelt, mit einer Schließung zu rechnen, die dem System wiederum die Möglichkeiten gibt, den gewonnenen Input zu differenzieren und in ein stabiles Volkshochschulangebot zu überführen. Als eine solche Schließung ist hierbei das weitere Verhalten des Funktionssystems „Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule“ zu sehen. Unterstützt wurde diese Entwicklung dabei durch das gesteigerte Interesse, welches das politische System zum Ende der 60er Jahre an den Fragen der Erwachsenenbildung zeigte, und welches im weiteren die Tendenz der Institution verstärkte, ein eher binnenorientiertes und dienstleistungsbestimmtes Verhalten zu entwickeln.

³²⁷ Vgl. Mannheimer Morgen vom 19.1.1968.

³²⁸ Vgl. Rhein Neckar Zeitung vom 7.8.1968.

4. Die 70er Jahre: Bildungsexpansion und reflexive Wende

4.1. Allgemein

Die 60er Jahre waren gekennzeichnet durch die pragmatische Hinwendung der Volkshochschule zum realen Leben ihrer Teilnehmer. Diese verstärkte Orientierung an den Wünschen und Zielen der Stakeholder des Operationskreises III und der daraus resultierenden Erweiterung des Angebotes um berufsbildende und berufsfördernde Kurse wird in der Literatur als „realistische Wende“ bezeichnet. Neben dieser Entwicklung begann in den späten 60er Jahren bereits ein Prozeß, innerhalb dessen sich die gesamte Bildungslandschaft verändern und welcher besonders auch auf die Erwachsenenbildung im Rahmen der Volkshochschule einen großen Einfluß gewinnen sollte. Dieser Reformprozeß hatte seine Anfänge bereits in den 60er Jahren, voll zum Tragen kam er jedoch erst in den 70er Jahren.

4.2. Politische Entwicklung

4.2.1. Allgemein

Die 60er Jahre hatten gezeigt, daß eine lebensbegleitende Bildung nicht ausschließlich aus pädagogischen Gründen als begrüßenswert erachtet wurde, sondern daß in zunehmendem Maße sozial- und vor allem arbeitsmarktpolitische Gründe für eine Verstärkung der Bemühungen um die Bildung Erwachsener sprachen. Die Erwachsenenbildung geriet dadurch immer mehr in das Interesse des politischen Systems. So verabschiedete die Kultusministerkonferenz im März 1969 die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaften“ und schuf mit der Institutionalisierung der Studienrichtung „Erwachsenenbildung“ die Voraussetzung für die zunehmende, jetzt auch akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Im Mai 1969 wurde die Verantwortung des Bundes in Bildungsangelegenheiten erweitert, im Juni desselben Jahres beschloß die Bundesregierung das Arbeitsförderungsgesetz, in dem berufliche Fortbildungs-, Umschulungs- und Rehabilitationsmaßnahmen gesetzlich geregelt wurden, im August wurde das Berufsbildungsgesetz, „das Weiterbildung in den Kontext des beruflichen Bildungswesens einbezog“³²⁹ erlassen. Im September folgte dann das Ausbildungsförderungsgesetz, in dem teilweise nachschulische Bildungsgänge für Erwachsenen geregelt wurden, und im Oktober benannte Bundeskanzler Brandt Bildung, Ausbildung, Wissenschaft und Forschung als Kernbereiche seiner Reformpolitik. Das politische System als ein Teil der Umwelt der Volkshochschule begann also massiv Irritationen zu produzieren.

4.2.2. Der Strukturplan für das Bildungswesen der Deutschen Bildungsrates³³⁰

Als Auslöser der oben angeführten Entwicklungen können die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates gelten, die während der 27. Sitzung der Bildungskommission des Deutschen

³²⁹ Wolgast a.a.O. S.64.

³³⁰ Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn, 1970.

Bildungsrates verabschiedet wurden³³¹ und die zum Strukturplan für das Bildungswesen zusammengefaßt ein umfassendes Rahmenkonzept zur Neustrukturierung des gesamten Bildungssystems darstellten. Weiterbildung wurde dabei als ständige Einrichtung beschrieben, da „immer mehr Menschen (...) durch organisiertes Weiterlernen neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können (...), um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“³³². Dies beinhaltete die Überzeugung, daß systematisches und organisiertes Lernen nicht mehr nur auf den Bereich der Schulen beschränkt sein sollte, sondern daß hier ein neues Verständnis von Weiterbildung als dem Regelfall der Bildungsbiographie entstanden war.

„Der Begriff der ständigen Weiterbildung schließt ein, daß das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und daß sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert. (...) Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten. Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes.“³³³

Der Begriff Weiterbildung umfaßte dabei die Bereiche Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung. Dabei wurde versucht, berufliche und allgemeine Bildung in einen sinnvollen Zusammenhang zueinander zu bringen.

„Weiterbildung kann sich nicht nur auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken und verengen. Sie zielt vielmehr darauf ab, den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu sichern.“³³⁴

Die Verantwortung für die Erarbeitung solcher Programme sollte nach Ansicht des Bildungsrates auf lokal-regionaler wie auch auf überregionaler Ebene bei den öffentlichen Institutionen, wie z. B. der teilweise kommunalen Einrichtung Volkshochschule, liegen. Voraussetzung war eine verstärkte Systematisierung des Bildungsangebots, um einerseits eine flächendeckende, einheitliche Versorgung der Bevölkerung zu gewährleisten und andererseits

³³¹Der Deutsche Bildungsrat wurde 1965 eingerichtet und galt als Nachfolger des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen.

³³²Deutscher Bildungsrat a.a.O. S.51.

³³³ebenda

³³⁴Deutscher Bildungsrat a.a.O. S.52.

die Weiterbildung stärker in das Gesamtbildungssystem einzugliedern. Im Zusammenhang mit diesen Erwägungen wurde die innerhalb der Volkshochschule bereits in der Mitte der 60er Jahre diskutierte Idee des Baukastensystems aufgegriffen. Danach sollte jeder Kurs einen Baustein im Sinne eines relativ abgeschlossenen Bildungsabschnittes darstellen. Zugleich sollte die Kurseinheit so angelegt sein, daß sie auch Grundlage für eine weitere sein kann. Als Abschlüsse solcher Bildungsgänge wurden Zertifikate geplant, die auf standardisierten Leistungsüberprüfungen fußen. Betont wurde die Notwendigkeit der Flexibilisierung der einzelnen Abschlüsse, welche die freie Kombinierbarkeit der verschiedenen Abschnitte gewährleisten sollte, als Voraussetzung für die Fähigkeit des Einzelnen, sich ständig den neuesten Entwicklungen in Wirtschaft, Wissenschaft und Technik anpassen zu können. Auf diese Weise erschloß sich auch die Möglichkeit, in Ergänzung zur regulären Berufsausbildung, neue Berufsbilder durch die Kombination einzelner Qualifikationen zu schaffen, welche eine schnelle Adaption wirtschaftlicher Veränderungen durch den Bildungsbereich garantieren sollte.

Insgesamt zeigte sich, daß das politische System begann, differenzierte Vorgaben für den Bereich der Erwachsenenbildung zu machen. Hierbei knüpfte der deutsche Bildungsrat an Ideen an, die innerhalb der Volkshochschulbewegung bereits seit Mitte der 60er Jahre diskutiert wurden. Darüber hinaus stellte der Strukturplan jedoch in manchen Bereichen eine deutliche Weiterentwicklung dar. Besonders bemerkenswert ist dabei die deutliche Ausrichtung der Weiterbildung an den Interessen des ökonomischen Systems, welche hauptsächlich im Zusammenhang mit den Reflektionen bezüglich eines Baukastensystems deutlich wurde. Diese Übernahme der Zielsetzungen des politischen Systems ermöglichte es der Volkshochschule eine ihrer Zielsetzungen, die Aufnahme in das Gesamtbildungssystem als gleichberechtigte vierte Säule des Bildungswesens, zu erreichen.

Diese neue Ausrichtung der Volkshochschule bedurfte natürlich der Legitimation. Dies besonders deshalb, weil der eigentliche Anlaß der Veränderung nicht im Bereich der Volkshochschule selbst lag, sondern im Rahmen einer Reform des Gesamtbildungssystems, quasi als Nebenprodukt, entstand. Als besonders drastisch kann dabei die Veränderung des Ziels der Bildung empfunden werden. War es bisher das Ziel, das Individuum bei seiner Emanzipation von den Bedingungen der Gesellschaft zu unterstützen, wurde diese Aufgabe dahingehend verändert, daß Weiterbildung jetzt bedeutete, den Menschen an die Bedingungen

der Berufswelt und den daraus resultierenden Leistungsanforderungen anzupassen. Tietgens begründete diese Wandlung wie folgt:

„Erwachsenenbildung muß beide Aspekte berücksichtigen und zu vereinigen suchen. Die Begründung dafür ist schon im Doppelaspekt des Lernens zu sehen. Es ist immer Aufnahme und Aneignung, Verarbeitung und Umgestaltung zugleich. Lernen erzeugt Anpassung und disponiert zugleich zur Veränderung.“³³⁵

Mit dieser Grundüberlegung relativiert Tietgens dann auch den Leistungsbegriff, wenn er feststellt, daß sich die Kritik gegen die Leistungsorientierung der Volkshochschule nicht gegen den Leistungsanspruch an sich richten kann, sondern zunächst immer fragen muß, welchem Ziel die geforderte Leistung dienen soll. Deshalb gelte, nach Tietgens, für die Erwachsenenbildung:

„Ein Hervorheben der Leistungsrolle schließt die Befreiungsaufgabe nicht aus. Und die Befreiungsaufgabe ist ohne Leistungsqualifikation und Revisionsbereitschaft nicht denkbar. Entscheidend ist, zwischen Sachzwang und Systemzwang zu unterscheiden.“³³⁶

Aus all dem ist zu folgern, daß im Strukturplan eine Entwicklung angedacht wurde, innerhalb derer die Erwachsenenbildung zusammen mit der beruflichen Fortbildung und der Umschulung unter dem Begriff der Weiterbildung als quartärer Bereich des Bildungssystems definiert wurde. Für die Volkshochschule bot sich dabei die Chance, sich durch weitere Systematisierung ihres Bildungsangebotes und durch die Verstärkung ihres Engagements in der beruflichen Fortbildung zur bestimmenden Institution des Weiterbildungsbereichs zu entwickeln.

³³⁵Tietgens/Mertineit/Sperling: Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig, 1970, S.79.

³³⁶ebenda

4.3. Verbandliche Entwicklung

4.3.1. Allgemein

Im Strukturplan des deutschen Bildungsrates waren Vorstellungen für das gesamte Bildungssystem formuliert worden, die im weiteren Verlauf von den Trägern der einzelnen Bildungssektoren für den je eigenen Bereich aufbereitet werden mußten. Dies war besonders für die Volkshochschule ein schwieriger und phasenweise auch schmerzhafter Prozeß, im Rahmen dessen die doppelte Aufgabe bewältigt werden sollte, „Hilfe sowohl für die Anpassung als auch für die Selbstverwirklichung zu leisten“³³⁷.

4.3.2. Der V. Deutsche Volkshochschultag in Köln

Die beschriebene Aufgabe wurde im Rahmen des V. Deutschen Volkshochschultages, der vom 02. - 04. November 1971 unter dem Leitthema „Volkshochschule - Weiterbildung und öffentliche Verantwortung“ stattfand, angegangen.

Beeinflußt wurde die Diskussion vom Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung von 1971 sowie dem Bildungsbericht der Bundesregierung. Diese und andere Einflüsse der bildungspolitischen Realität verstärkten die Stimmen innerhalb der Volkshochschulbewegung, die eine engere institutionelle Verbindung zwischen Volkshochschule und Kommune auf Basis rechtlicher Regelungen wünschten, um somit die Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildung zu gewährleisten. Weiterhin sollte die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Sektoren des Bildungsbereiches verbessert werden, wobei der Volkshochschule, welche die zentrale Weiterbildungsinstitution mit öffentlich-rechtlichem Status werden sollte, die Schlüsselrolle zugedacht war³³⁸. In dieser Situation, der verstärkten Hinwendung des Staates zum öffentlichen Teil der Erwachsenenbildung unter Betonung der zentralen Rolle der Volkshochschule und der diesbezüglich zunehmenden Offenheit weiter Kreise innerhalb der Volkshochschule,

³³⁷Tietgens zitiert nach Hoyer a.a.O. S.59.

³³⁸vgl. Arbeitsgruppe Bildungspolitik, Bericht. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.(Hrsg.): Grundfragen zur Volkshochschularbeit. Bonn, 1972, S.35 f..

erarbeitete eine Arbeitsgruppe „Bildungspolitik“ während des V. Deutschen Volkshochschultages Leitsätze, in denen die neue Situation aus Volkshochschulsicht reflektiert wurde.

1. Weiterbildung ist eine öffentliche Aufgabe und Teil des Bildungssystems. Sie gehört zu den Pflichtaufgaben der Gemeinden. Durch gesetzliche Regelungen sind Gemeinden und Gemeindeverbände zur Errichtung von Volkshochschulen verpflichtet.
2. Die Volkshochschulen müssen die individuelle Chancengleichheit und Beseitigung des Bildungsgefälles zwischen Stadt und Land zum Ziel haben und sollen einen Beitrag zur Schaffung gleichwertiger Lebensbedingungen in allen Teilen der Bundesrepublik leisten. Dazu ist es notwendig, daß jedem Bürger in zumutbarer Entfernung ein gleichwertiges Programm der Weiterbildung, das nach Umfang und Inhalt bestimmten Mindeststandards entspricht, angeboten wird.
3. Um Qualität und flächendeckende Versorgung zu garantieren, richten sich Standorte und Ausstattung der Volkshochschulen nach der Raumordnungs- und Landesplanung. Dabei berücksichtigt die Programmplanung in einem Verbundsystem die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Einrichtungen in Gebietskörperschaften verschiedener Größe und Struktur.
4. Durch Abstimmung der Curricular und eines Teiles der Veranstaltungen soll die Verzahnung mit den anderen Bereichen des öffentlichen Bildungssystems (Schule, Berufsbildung und Hochschulen) sichergestellt werden. Dazu ist die Kooperation aller Einrichtungen des öffentlichen Bildungssystems weiterzuentwickeln, z.B. durch gemeinsame Programme der beruflichen Bildung unter Benutzung überbetrieblicher Lehrwerkstätten, durch gemeinsame Programme des zweiten Bildungsweges, durch gemeinsame Elternarbeit, durch Veranstaltungen von Hochschulseminaren und Kontaktstudien, durch Nutzung von Räumen und unterrichtstechnologischen Einrichtungen, durch Austausch des Lehrpersonals und nebenberufliche Mitarbeit.
5. Unabhängig davon, daß die Volkshochschulen für die Bevölkerung ein umfassendes Bildungsangebot bereitstellen müssen, ergänzen andere Bildungsträger das Angebot der Weiterbildung. Dazu kann die Kooperation zwischen Volkshochschulen und den anderen Einrichtungen der Weiterbildung beitragen. Zur Verbesserung der Information für die Bevölkerung ist erforderlich, daß alle Veranstalter für Weiterbildungsmaßnahmen (ich möchte hinzufügen, weil das in der Diskussion eine Rolle gespielt hat: auch die Industrie)

Auskunft geben über Art, Qualität und Ausmaß ihres Bildungsangebots. Diese Maßnahmen und ihre Träger können, bei entsprechender Leistung und planmäßiger Abstimmung, öffentlich gefördert werden. Die Kontrolle erfolgt durch die Organe der Gebietskörperschaften.

6. Damit die Volkshochschulen die künftigen Aufgaben der Weiterbildung erfüllen können, sind die gesetzlichen und finanziellen Voraussetzungen für ein jedem Bürger zugängliches, quantitativ und qualitativ angemessenes Volkshochschulangebot zu schaffen. Das Verhältnis zwischen öffentlichen und anderen Trägern der Weiterbildung kann erst danach geregelt werden. Vordringlich ist die Gesetzgebung, der die genannten Leitsätze zugrunde liegen. Diese Gesetzgebung soll darüber hinaus berücksichtigen:

- Garantie der Freiheit der Lehre, der Lehrplangestaltung im Rahmen des Mindeststandards und der Welt der Mitarbeiter,
- Festlegung eines Mindestanspruches der Träger der Volkshochschulen auf staatliche Förderung,
- Festlegung der staatlichen Zuschüsse (prozentualer Anteil für die Personalkosten, für den Lehrbetrieb, für die Verwaltungskosten und für den Bau und die Einrichtung von Volkshochschulhäusern und Räumen),
- Stellenschlüssel für die personelle Ausstattung der Volkshochschulen mit Berufschancen, die denen im öffentlichen Schulwesen und den Hochschulen vergleichbar sind,
- Anerkennung eines Baukastensystems durch die Länder,
- Sicherung der Professionalisierung in der Weiterbildung (Aus- und Weiterbildung, Beurlaubung von Beamten usw.);
- Abbau der Diskriminierung durch unterschiedliche Gesetzgebungen in den einzelnen Bundesländern und zwischen Bund und Ländern, z.B. im Bereich der beruflichen Weiterbildung und im Bereich der Ausbildungsförderung,
- Änderung der Schulbaurichtlinien im Hinblick auf eigene Häuser der Volkshochschulen und auf Kombinationsmöglichkeiten mit anderen Sektoren des Bildungswesens (Hochschulen, Gesamthochschulen, ländliche Regionen),
- Schaffung von Medienzentren unter Beteiligung von Volkshochschulen, öffentlichen Büchereien und Bildstellen.

Bereits erlassene Gesetze müssen im Hinblick auf diese Leitsätze und Forderungen überprüft und gegebenenfalls geändert werden.

7. Das öffentliche System der Weiterbildung ist nur zu realisieren, wenn für den Ausbau und die Unterhaltung der Volkshochschulen insgesamt erheblich mehr Mittel zur Verfügung stehen.³³⁹

Diese bildungspolitischen Überlegungen stellten in ihrer Gesamtheit diejenigen Grundüberlegungen dar, welche für die nächsten Jahre die Arbeit der Landesverbände in dieser Richtung bestimmen sollten.

Neben den Fragen zum Thema Bildungspolitik wurden weitere Probleme der Erwachsenenbildung der „Nach-Strukturplan-Zeit“ thematisiert. Ausgangspunkt der Arbeit der Arbeitsgruppe „Programm“ war dabei die Suche nach Programmgestaltungsprinzipien, welche dem Anspruch der Volkshochschule, zentrale öffentliche Einrichtung im Bereich Weiterbildung zu sein, gerecht wurden. Die Ergebnisse stellten sich dabei wie folgt dar:

1. Das Programm muß Aufschluß geben über das gesamte Angebot der Volkshochschule. (...)
2. Der Arbeitsplan muß eine Gewichtung des Angebotes aufweisen, entsprechend dem Selbstverständnis der VHS. (...)
3. Das Angebot muß auf bildungspolitische Wirkung hin angelegt sein
4. Das Angebot muß der Motivation der Teilnehmer entsprechen
5. Last but not least wird es den realen Möglichkeiten der VHS Rechnung tragen müssen

Für das weitere programmplanerische Vorgehen innerhalb des Deutschen Volkshochschul-Verbandes wurde folgende Empfehlung ausgesprochen:

„Der Deutsche Volkshochschul-Verband möge -analog zum Zertifikatssystem- unverzüglich Modellcurricula entwickeln, die eine Synthese beruflicher und politischer Bildung verwirklichen.“³⁴⁰

Weniger eindeutig als die Ergebnisse der Überlegungen bezüglich der zukünftigen Programmgestaltung waren die Resultate zum Thema Personal. Hier zeigte sich, daß die Professionalisierung der Lehre eine zentrale Forderung der Volkshochschule war, bezüglich deren Ausgestaltung jedoch erhebliche Meinungsunterschiede bestanden. So konnte während des V. Deutschen Volkshochschultages keine einheitliche Politik hinsichtlich der

³³⁹ zitiert nach Dolff a.a.O. S.28f.

³⁴⁰ Ergebnisbericht Arbeitsgruppe I. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.14

Professionalisierung formuliert werden, da sich Vertreter unterschiedlicher Auffassungen zunächst unversöhnlich gegenüberstanden. Letztlich lassen sich lediglich die folgenden Fragmente als Ergebnisse darstellen:

- Die Arbeitsplatzbeschreibungen für hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter der Volkshochschule müssen um die Tätigkeitsbeschreibungen von pädagogischen Mitarbeitern und Dozenten erweitert werden. Weiterhin ist es notwendig, Zugangswege zu eben diesen Tätigkeiten zu institutionalisieren.
- Zur Frage nach der Ausbildung derer, welche hauptberufliche Tätigkeiten an der Volkshochschule übernehmen sollen, konnte keine Einigung erzielt werden. Ein Teil der Arbeitsgruppe favorisierte die angestrebte Lösung, Studiengänge einzurichten, in denen Diplompädagogen den Bereich Erwachsenenbildung vertiefen können, andere sahen die Lösung hauptsächlich in Zusatzstudiengängen, die dann auch Nicht-Pädagogen den Zugang zur Volkshochschule ermöglichen, wieder andere schlugen ein Kontaktstudium als Vorbereitung einer Tätigkeit an der Volkshochschule vor. Der einzige Konsens, der in dieser Frage erzielt werden konnte, bestand darin, daß eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung in jedem Falle Voraussetzung dafür sein muß, hauptamtlich an der Volkshochschule beschäftigt zu werden.

Wie bereits angesprochen zeigte sich, daß besonders in der Frage der Ausbildung des Personals der Volkshochschule kaum Konsens herrschte. Im Gegensatz dazu stehen die Ergebnisse der Diskussion über die erforderliche Organisation einer typischen Volkshochschule. Demnach sollte eine Volkshochschule folgende organisatorische Merkmale aufweisen:

1. Sie muß ihre Bildungsarbeit vorwiegend in intensiven, langfristigen Veranstaltungsformen leisten,
2. Sie muß ganzjährig arbeiten, also mindestens 30 Unterrichtswochen im Jahr,
3. Sie muß ihre Arbeit in einem nachprüfaren Arbeitsplan öffentlich ankündigen,
4. Sie muß ihre Tätigkeit durch Veranstaltungs- und Teilnehmerstatistiken sowie einen Haushalts- und Stellenplan offen darlegen,
5. Sie muß Veranstaltungen aus der Mehrzahl der im Jahresberichtsbogen des DVV aufgeführten Stoffgebiete anbieten,
6. Sie muß langfristige Kurse mit mindestens 20 Doppelstunden bieten,

7. Sie muß, um diese Aufgabe erfüllen zu können, über eine dem Arbeitsumfang und der Aufgabenstellung gerecht werdende eigene Geschäftsstelle und über entsprechende Personalausstattung im pädagogischen und verwaltungs- und organisatorischen Bereich verfügen.³⁴¹

Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit der oben beschriebenen Volkshochschule, die kommunal gebunden war und deren Aufgabe darin bestehen sollte, flächendeckend ein Bildungsangebot im gesamten Bereich der Erwachsenenbildung anzubieten, war aus Sicht der Arbeitsgruppe „Organisation“ eine Organisationsform, die einerseits die Freiheit der Arbeit gewährleistete und andererseits eine hinreichende finanzielle Sicherung eben dieser Arbeit sicherstellte. Neben der Organisation als großstädtischer Volkshochschule, zentralisierten oder dezentralisierten Kreisvolkshochschulen oder Volkshochschulzweckverbänden wurde dabei auch die Möglichkeit der Einrichtung von Volkshochschulzentren mit der Aufgabe, das Angebot aller Anbieter von Weiterbildung zu erfassen, zu koordinieren, die Mitarbeiterfortbildung zu planen und durchzuführen, als sinnvoll erachtet.

Neben der Erörterung der praktischen Folgen des Strukturplanes für die Volkshochschule fand auf dem V. Deutschen Volkshochschultag im weiteren eine Diskussion der Folgen des Strukturplanes für das Aufgabenverständnis der Volkshochschule statt, an der sich zeigte, daß trotz aller operativer Anstrengung der Teilnehmer der Veranstaltung das strategische Moment nicht vollkommen außer Sicht geraten war. Eine Zusammenfassung dieser Diskussion findet sich im Lagebericht des Direktors der PAS³⁴². Einleitend stellt Tietgens dabei fest, daß die Volkshochschule als öffentliche Einrichtung der Erwachsenenbildung durch eine Vielzahl von gesellschaftlichen Entwicklungen und Anforderungen ihre Legitimation erhält. Basierend auf dieser Legitimation der Volkshochschularbeit wird eine zukünftige Entwicklung beschrieben, deren Grundlegung immer häufiger an einer Realanthropologie orientiert sein wird und deren Bildungsorganisation auf eine differenzierte Lernförderung anstelle der Selektion abzielen muß. Die didaktische Aufmerksamkeit sollte stärker auf ein Lernzieldenken gerichtet werden, das die Entwicklung von Curricula ermöglicht, mit denen Lernprozesse interaktionsnäher und überschaubarer werden. Dabei sollte die Bedeutung der Interaktionsform für den Lernerfolg

³⁴¹ Ergebnisbericht Arbeitsgruppe III. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.28

³⁴² Lagebericht des Direktors der PAS des DVV zum 5. Deutschen Volkshochschultag. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Grundfragen der Volkshochschularbeit. Bonn, 1972, S.44f..

stärker als bisher gewürdigt werden. Die Orientierung am Teilnehmer und seinen individuellen Lernbedürfnissen und die gleichzeitige Objektivierung der Lehre sollten zu einem neuen Rollenverständnis der Teilnehmer am Bildungsprozeß dahingehend führen, daß der Lehrer seine Rolle im zunehmenden Maße als Lernberater mit teilnehmerorientiertem Lehrstil versteht.³⁴³ Neben aller Orientierung an realanthropologischen Umständen merkt Tietgens jedoch auch an, daß der emanzipatorische Auftrag der Volkshochschule trotz aller realistischen Ausrichtung nach wie vor eine Kernaufgabe der Volkshochschule darstellt. Daß die Wahrung des Interesses des Einzelnen dabei häufig nicht in Übereinstimmung mit den Forderungen anderer Subsysteme der Gesellschaft zu bringen sein würden, betont Tietgens dabei nachhaltig. Orientiert an der Forderung des Deutschen Ausschusses nach Anpassung und Widerstand sollte es der Volkshochschule jedoch gelingen, der gesellschaftlichen Veränderung und dem personalen Spielraum des Einzelnen zu dienen. „Eine Theorie der Erwachsenenbildung kann dementsprechend nur von der Prämisse eines Sowohl-als-auch ausgehen und muß auf den Versuch einer Verschränkung der Lernziele hinwirken.“³⁴⁴

Sowohl-als-auch bedeutete, daß die Volkshochschule es leisten sollte, gegen die Alternativsetzung von Emanzipation und Leistung eine Integration dieser beiden Kernaufgaben der Weiterbildung zu gewährleisten. Wie diese möglich sein sollte, verdeutlichte der Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes am Beispiel eines Arbeitsplanes, welcher folgende Bandbreiten abdecken sollte, um ein „Sowohl-als-auch“ zu ermöglichen:

- alle für die Erwachsenenbildung relevanten Lehrinhalte (Verzahnung von beruflicher und allgemeiner Bildung)
- alle für die Erwachsenenbildung in Frage kommenden Lernziele (Lernfähigkeit, Wissenserwerb, Beherrschung von Fertigkeiten und Fähigkeiten, kritische Informationsverarbeitung und Orientierung, Problemanalyse und Problemlösen, soziale Fantasie, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Kreativität)
- alle für die Erwachsenenbildung denkbaren Anspruchsebenen (von Nachholbedarf an Elementarkenntnissen bis zum Kontaktstudium)
- alle in der Erwachsenenbildung angemessenen und erwarteten Verbindlichkeitsgrade
- bundeseinheitliche Prüfungskurse

³⁴³Tietgens a.a.O. S.45f.

³⁴⁴Tietgens a.a.O. S.46.

- überregionale didaktische Rahmenmodelle
- örtlich bedingte, aktuelle Lernangebote
- Veranstaltungen mit didaktisch-methodischer Selbstwahl der Teilnehmer³⁴⁵

Der V. Deutsche Volkshochschultag setzte in vielen Ergebnissen Zeichen für die Entwicklung der Volkshochschule in einer Situation, in der die Vertreter der Volkshochschule teilweise überrascht davon schienen, daß einige ihrer vehementesten Forderungen erfüllt wurden. Die Erwachsenenbildung erfuhr allgemeine gesellschaftliche Beachtung als vierte Säule des öffentlichen Bildungssystems, und die Volkshochschule war auf dem besten Weg, das Zentrum dieses Bereichs zu werden. In dieser Phase gab der V. Deutsche Volkshochschultag Gelegenheit, Forderungen zu überprüfen und gegebenenfalls zu präzisieren. Neben den reifen Vorstellungen zur Frage nach der Organisation und dem Programm der Volkshochschulen fallen dabei vor allem das Defizit an Vorstellungen zur Professionalisierung und das teilweise noch ungeklärte Problem des Selbstverständnisses der Volkshochschule als einem Teil des öffentlichen Bildungssystems auf.

Dabei ist zusammenfassend festzustellen, daß die Volkshochschule ähnlich der Entwicklung der 30er Jahre eine systemische Schließung gegenüber den lebensweltlichen Bedarfen ihrer Stakeholder des Operationskreises III durchführte. Dies zeigt sich sowohl an der Forderung nach Einbindung der VHS in das öffentliche Bildungssystem wie auch an der Diskussion bezüglich der Möglichkeiten der Zentralisierung von Arbeitsplänen. Die Betonung der Ausrichtung der Methodik und Didaktik an den individuellen Bedarfen widerspricht dieser Einschätzung, aus systemtheoretischer Sicht, in keiner Weise.

³⁴⁵ebenda

4.4. Die weitere politische Entwicklung

4.4.1. Allgemein

Bereits im Juni 1970, also knapp vier Monate nach Veröffentlichung des Strukturplans, bezog die Bundesregierung, unter ausdrücklicher Berufung auf eben diesen Strukturplan, Stellung zur Frage nach ihrer Vorstellung von der zukünftigen Rolle der Erwachsenenbildung. Dabei unterstrich die Bundesregierung ihre Absicht, die Weiterbildung als vierten Bereich des Bildungssystems auszubauen und in das Gesamtbildungssystem zu integrieren. Deutlicher noch als im Strukturplan wurde im Bildungsbericht der Bundesregierung die Verpflichtung des Staates gegenüber der Weiterbildung betont.

Diese bundespolitische Initiative führte wiederum auf Länderebene zu Aktivitäten. Zu nennen ist dabei vor allem die 1970 in Nordrhein-Westfalen angekündigte Initiative „Nordrhein-Westfalen 1975“, im Rahmen derer die Weiterbildung in das Bildungssystem des Landes verankert werden sollte. Dabei wurde durch den nordrhein-westfälischen Kultusminister ein Planungsreferat Weiterbildung eingerichtet, welches in einem 1972 vorgelegten Bericht neben der Förderungspflicht des Landes auch eine Gestaltungspflicht für den Bereich der Weiterbildung definierte³⁴⁶. In Folge dessen wurden die Kommunen aufgefordert, ein flächendeckendes netzartiges Angebot der Weiterbildung einzurichten.

Parallel dazu wurde noch 1970 zwischen der sozial-liberalen Bundesregierung und den Bundesländern ein Verwaltungsabkommen über die Einrichtung einer gemeinsamen Bund-Länder-Kommission getroffen, die zum Ziel haben sollte, „einen gemeinsamen langfristigen Rahmenplan für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesen vorzubereiten“ und „unter Berücksichtigung der Bedarfsstellung des Bundes und der Länder den voraussichtlichen Finanzbedarf für die Verwirklichung der Pläne und Programme zu ermitteln und Vorschläge für die Finanzierung und die Bereitstellung der erforderlichen Mittel durch Bund und Länder auszuarbeiten.“³⁴⁷

³⁴⁶ vgl. Ruhrmann, J.: Zur Exemplarik des Gutachtens der Planungskommission des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen. In: Tietgens, H.: Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb, 1985, S. 224 - 235.

³⁴⁷ Poppelt zitiert nach Wolgast a.a.O. S.67.

1973 verabschiedete die Bund-Länder-Kommission einen Bildungsgesamtplan, in dem, basierend auf den Vorstellungen des Strukturplanes, die erforderlichen Personalstrukturen und der voraussichtliche Finanzbedarf der Expansion der Weiterbildung als vierter Säule des Bildungssystems prognostiziert wurden.

In den Ergebnissen der Kommission spiegelte sich dabei die allgemeine Bildungseuphorie der 70er Jahre wider. Gefordert wurde der Aufbau eines leistungsfähigen öffentlichen Weiterbildungssystems, im Rahmen dessen Bund, Länder und Gemeinden ein modernes und breit gefächertes Angebot sicherstellen sollten. Dabei war es die Absicht, freien Trägern bei entsprechender Leistung die gleiche finanzielle Förderung zu gewähren, wie öffentlichen Trägern. Der gesamte Bildungsoptimismus zeigte sich dann auch an den Prognosen der zukünftigen Entwicklung der Weiterbildung. Hierbei wurde, allein für die Kosten der Erwachsenenbildung, eine kurz- bzw. langfristige Steigerung von 179 Millionen DM im Jahre 1970, auf 364 Millionen DM 1975, bis zu 709 Millionen DM im Jahre 1985 vorhergesagt. Ähnlich positiv fielen auch die Aussagen bezüglich einer notwendigen Personalstruktur aus.

4.4.2. Das Gutachten „Volkshochschule“ der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung³⁴⁸

Die im Vorangegangenen aufgezeigte Entwicklung der Erwachsenenbildung hatte, wie gezeigt, auch Auswirkungen auf die Entwicklung der Volkshochschule. Dabei hatte vor allem die Verstärkung des finanziellen Engagements der öffentlichen Hand zur Folge, daß die in den Mittelpunkt des Interesses gerückte Volkshochschule gezwungen war, ihre Arbeit und ihr Selbstverständnis der öffentlichen Betrachtung auszusetzen. Es „gewann die Frage nach der demokratischen Legitimation der Volkshochschule, nach finanzieller Verantwortung und

³⁴⁸Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Volkshochschule. Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung. Schriftenreihe Bildungsplanung 3. München 1973.

Kontrolle, nach gesellschaftlichem Einfluß und örtlicher Verankerung ihrer Arbeit an Bedeutung.³⁴⁹

In diesem Zusammenhang ist das 1973 erschienene Gutachten „Volkshochschule“ der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) zu verstehen. Bei der KGSt handelte es sich um eine Einrichtung des Deutschen Städtetages mit der Aufgabe, „der Allgemeinheit auf dem Gebiet des öffentlichen Rechts und der Verwaltungsorganisation zu dienen und sich hierbei mit der Pflege der fachlichen Aufgabe der Kommunalverwaltung und ihrer Erledigung nach einheitlichen Grundsätzen zu befassen.“³⁵⁰

1964 veröffentlichte die KGSt ein Gutachten über öffentliche Büchereien, welches eine beträchtliche Wirkung auf den Ausbau und die Weiterentwicklung des öffentlichen Büchereiwesens gehabt hatte. So kam es, daß auch im Volkshochschulbereich die Stimmen zunahmen, die vor dem Hintergrund der zunehmenden Kommunalisierung der Volkshochschulen³⁵¹ ein gesondertes Gutachten über die Volkshochschule als Teil des Gebildes Kommune forderten. Nachdem 1970 der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft die Finanzierung eines solchen Gutachtens sicherstellte, begannen 1971 die Mitglieder des KGSt-Gutachterausschusses mit ihrer Arbeit. Die Aufgabenstellung des Gutachtens wurde dabei wie folgt beschrieben:

„Ziel der Empfehlungen des Gutachtens Volkshochschule ist der Auf -und Ausbau leistungsfähiger Volkshochschulen, die ein umfassendes und flächendeckendes Weiterbildungsangebot für die Bevölkerung in Gemeinden und Gemeindeverbänden erbringen. Dafür werden Leistungsziele beschrieben, die sich sowohl auf das Angebot wie die Ausstattung der städtischen oder überörtlichen Volkshochschule beziehen.“³⁵²

Die Aufgabe der Weiterbildung in den Kommunen wurde wie folgt definiert:

³⁴⁹ Otto, V.: Zum historischen Stellenwert des KGSt-Gutachtens „Volkshochschule“. S.235. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 1985, S.235 - 244.

³⁵⁰ KGSt: Arbeitsergebnisse mit Stichwortverzeichnis, Stand: 30.06.1975, 11. Auflage, Köln, 1975, S.9.

³⁵¹ Der Anteil der Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft stieg von 52% im Jahre 1970 auf 61% im Jahre 1980, wobei hier die große Zahl der Volkshochschulen nicht berücksichtigt wird, die zwar rechtlich in privater Trägerschaft verblieben sind, tatsächlich jedoch stark durch die Kommunen beeinflußt wurden; sog. Quasi-kommunale Volkshochschulen.

³⁵² Bundesminister für Bildung und Wissenschaft a.a.O. S.1.

„Gemeinden und Gemeindeverbände erfüllen Aufgaben der Daseinsvorsorge durch eigene Einrichtungen. Diese Aufgaben umfassen auch den Bildungs- und Informationsbereich. Sie sind für die gesamte Bevölkerung gleichwertig und angemessen zu lösen.“³⁵³

Aus dieser Darstellung folgte die Bildungskommission einen Weiterbildungsbegriff, welcher besonders auf Offenheit, Kooperation und Freiheit hinsichtlich der methodischen und didaktischen Planung abhebt. Als relevant wurden dabei folgende Bereiche der Weiterbildung genannt:

- Auf die eigene Person bezogene Weiterbildung umfaßt die Auseinandersetzung mit Selbsterfahrung und Selbstgestaltung;
- auf die Familie bezogene Weiterbildung verlangt z.B. die Auseinandersetzung mit Erziehungsproblemen;
- Weiterbildung für Freizeitaktivitäten beschränkt sich nicht auf die kreative Eigentätigkeit, sondern schließt auch Veranstaltungen im Bereich der Gesundheitsförderung und des Sports ein;
- Weiterbildung für den Bereich Öffentlichkeit will die demokratische Entscheidungsfähigkeit fördern.³⁵⁴

Nach der Darstellung der allgemeinen Ziele und Aufgaben wurde im Rahmen des Gutachtens explizit auf die zukünftige Rolle und Aufgabenstellung der Volkshochschule eingegangen. Dabei wurden die Lernziele, welche innerhalb der Volkshochschulen verfolgt werden sollten, in Anlehnung an Tietgens Vortrag auf dem V. Deutschen Volkshochschultag sowie die Schrift „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ wie folgt dargestellt:

„Die Volkshochschule vermittelt die Fähigkeit zum selbständigen Weiterlernen, indem sie Hilfen für das Lernen, die Orientierung und die Urteilsbildung und für die Eigentätigkeit leistet. Diesem Ziel dienen die Veranstaltungen, durch die

- Kenntnisse erworben,
- Probleme analysiert und gelöst,
- Fertigkeiten und Fähigkeiten angeeignet,
- Denken und Handeln aufeinander abgestimmt,
- Verhalten folgebewußt bedacht,

³⁵³ebenda

³⁵⁴Bundesminister für Bildung und Wissenschaft a.a.O. S.29.

- Möglichkeiten kooperativen Verhaltens erprobt,
- handwerkliche und schöpferische Tätigkeiten gefördert werden.³⁵⁵

Entsprechend dieser Differenzierung nach „der funktionalen Leistung, der gesellschaftlichen Veränderung und dem persönlichen Spielraum“³⁵⁶ unterschied das Gutachten Angebotstypen, welche die Volkshochschularbeit kennzeichnen sollten:

- bundes- bzw. landeseinheitliche Prüfungen,
- überregionale didaktische Rahmenmodelle,
- örtlich bedingte, aktuelle oder gruppenspezifische Angebote,
- Veranstaltungen mit didaktisch-methodischer Selbstentscheidung der Teilnehmer³⁵⁷.

Dabei schlägt die Kommission für Verwaltungsvereinfachung die folgende Gliederung der Stoffgebiete vor:

- Lerntechniken,
- Gesellschaft-Politik-Recht,
- Erziehungsfragen-Psychologie-Philosophie-Religion,
- Literatur-Kunst-Musik-Medien,
- Mathematik-Naturwissenschaften-Technik,
- Wirtschaft-Kaufmännische Praxis,
- Sprachen,
- Haushaltsführung,
- Gesundheit-Gymnastik-Körperpflege,
- Spielen und Gestalten,
- Nachholen schulischer Schulabschlüsse.³⁵⁸

In Analogie zur vorgenommenen Differenzierung der Funktionen der Volkshochschularbeit und der daraus folgenden Differenzierung der Stoffgebiete wurden im Rahmen des Gutachtens auch die adäquaten Veranstaltungsformen der „leistungsfähigeren

³⁵⁵Bundesminister für Bildung und Wissenschaft a.a.O. S.6.

³⁵⁶Tietgens a.a.O. S.46.

³⁵⁷Bundesminister für Bildung und Wissenschaft a.a.O. S.7.

³⁵⁸Bundesminister für Bildung und Wissenschaft a.a.O. S.8/9.

Volkshochschule“ definiert. Dabei wurden neben den traditionellen Veranstaltungsformen, wie den Arbeits- und Studienkreisen, den Gesprächs- und Aussprachekreisen, Vorträgen, Vortragsreihen und Studienreisen, neue Veranstaltungsformen vorgeschlagen, mit denen auf die neu dazugewonnenen Aufgabenstellungen der Volkshochschule reagiert werden sollte. Dieses waren Zertifikatskurse, Studienbegleitzirkel und Medienverbundkurse, Tages- und Wochenseminare, zielgruppenspezifische Bildungsangebote (bspw. für ältere Menschen oder ausländische Beschäftigte) sowie Selbstlernprogramme³⁵⁹. Richtungsweisend waren jedoch in erster Linie die Überlegungen der Gutachtergruppe bezüglich Organisation und Trägerschaft der Volkshochschulen. Dabei wurde aus der Definition der Weiterbildung als kommunaler Aufgabe der Daseinsvorsorge die Forderung gefolgert, daß die Volkshochschule als selbständiges Amt der Kommunalverwaltung einzurichten, „wenn sich die Organisationsform vom Aufgabenumfang, vom Haushaltsvolumen und von der Personalausstattung her rechtfertigen läßt und wenn darüber hinaus der Umfang der Verwaltungsarbeiten Personal des allgemeinen nicht-technischen Verwaltungsdienstes erfordert“³⁶⁰.

Mit dieser Forderung wurde „sowohl den Grundsätzen der von der KGSt entwickelten Organisationslogik entsprochen als auch den Bedürfnissen der Arbeitspraxis“³⁶¹.

Aus dieser verwaltungsorientierten Gliederung ergaben sich wiederum Folgerungen für die personelle Ausstattung einer Volkshochschule, die sich in weiten Teilen mit dem deckten, was die Vertreter der Volkshochschulen bereits seit längerer Zeit forderten. Neben dem Leiter der Volkshochschule, welcher in der Regel hauptamtlich dieser vorsteht, sollte die Volkshochschule über pädagogische Mitarbeiter verfügen, die unterstützt durch reine Verwaltungsmitarbeiter die Erreichung der im Gutachten beschriebenen Leistungsziele sicherstellen sollten. Grundsätzlich sollten sich die Personalstärken dabei aus der Unterrichtsstundenzahl ergeben, wobei als Richtgröße ein Verhältnis von einem pädagogischen Mitarbeiter pro 2.400 Unterrichtsstunden vorgegeben wurde.

Somit umfaßt das Gutachten eine detaillierte Beschreibung der Aufgaben, Arbeitsbereiche und Veranstaltungsformen der Volkshochschule aus Sicht der Kommunen und deren Verwaltungsspezialisten. Das Gutachten wurde dabei häufig ob seines Hanges zur

³⁵⁹ vgl. Bundesminister für Wissenschaft a.a.O. S.9/10

³⁶⁰ ebenda

³⁶¹ Otto a.a.O. S.24.

schematisierten Zuordnung kritisiert³⁶², welcher dem Wunsch der Vertreter der Volkshochschulen nach Improvisationsspielraum bei der Gestaltung der Lernprozesse entgegenstand. Dennoch würdigt Tietgens das Gutachten, bei aller Kritik, als „annehmbare Zielprojektion“³⁶³ auf dem „Hintergrund der gegenwärtigen Misere“ mit der positiven Eigenschaft, gerade auf die Denkbahnen der Verwaltung einzugehen.

4.4.3. Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsgesetzgebung

Wie gezeigt nahm die Rolle, welche die Erwachsenenbildung innerhalb des vierten Bereiches des Bildungssystems übernehmen sollte, zunehmend Gestalt an. Die Ernsthaftigkeit des politischen Systems, diese Entwicklung zu unterstützen, zeigte sich im weiteren in einer Vielzahl von Gesetzesinitiativen bezüglich der Stellung der Erwachsenenbildung. Mit Ausnahme Berlins, Hamburgs und Schleswig-Holsteins, welche die Belange der Weiterbildung/Erwachsenenbildung im Rahmen von Verwaltungsvorschriften und Verfügungen oder durch Bestimmungen in anderen Gesetzen³⁶⁴ regelten, entstanden im Zeitraum von 1970-75 in allen Bundesländern Gesetze, welche die Stellung der Erwachsenenbildung im Gesamtbildungssystem absicherten.

- „Das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ vom 13.01. 1970 für Niedersachsen
- „Das Gesetz Nr. 910 zur Förderung der Erwachsenenbildung im Saarland“ vom 8.4. 1970
- „Das Gesetz über Volkshochschulen“ vom 15.5.1970 für Hessen
- „Das Gesetz über Weiterbildung im Lande Bremen“ vom 26.3.1974
- „Das Gesetz zur Förderung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ vom 24.6. 1974 für Hessen
- „Das Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ vom 26.6. 1974 für Bayern
- „Das Erste Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen“ vom 11.7. 1974

³⁶²vgl. hierzu besonders Tietgens, H.: Das KGSt-Gutachten „Volkshochschule“. Anmerkungen zu seinem Entstehungsprozeß. In: VHSiW. 1973 S.199f..

³⁶³Tietgens a.a.O. S.201.

³⁶⁴Schulgesetz für Berlin vom 26.6.1948 in der Fassung vom 20.8.1980; Schulgesetz für die Freie und Hansestadt Hamburg vom 9.12.1966.

- „Das Landesgesetz zur Neuordnung und Förderung der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz“ vom 30.1.1975
- „Das Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens“ vom 11.12.1975 für Baden-Württemberg

Bei einem Vergleich der verschiedenen Gesetze fallen dabei besonders die teilweise starken regionalen Unterschiede auf, welche die einzelnen Gesetze der jeweiligen Länder aufweisen. Die Unterschiede ergaben sich zum Teil aus den jeweiligen Entstehungszeiträumen, aus den verschiedenen parteipolitischen Interessen der jeweils regierenden Landesregierungen, aus den unterschiedlichen geographischen Gegebenheiten und auch aus der unterschiedlichen Entwicklungsgeschichte der Erwachsenenbildung in den einzelnen Ländern. Dabei läßt sich feststellen, daß sich die ersten drei Gesetze zur Erwachsenenbildung aus dem Jahre 1970 hauptsächlich mit der Frage der Finanzierung der Erwachsenenbildung beschäftigen, wogegen im Rahmen der jüngeren Gesetze auch, entsprechend dem Verständnis des Strukturplanes und des Bildungsplanes, auf inhaltliche Fragen Bezug genommen wird. Grundsätzlich kann gesagt werden, daß die Gesetze über die Erwachsenen- bzw. die Weiterbildung die Situation der Träger der Erwachsenenbildung und damit auch der Volkshochschule merklich veränderten. Zum einen führte die gesetzliche Absicherung zu einer Stärkung der Position der Volkshochschule im Allgemeinen sowie im Bildungssystem, zum anderen verringerte die Einführung einer Gesetzgebung für die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung die Autonomie der verschiedenen Einrichtungen, denn unabhängig davon, ob innerhalb der Gesetzgebung Aussagen über inhaltliche Entscheidungen bzgl. der Bildung Erwachsener getroffen wurden, führte allein die Festlegung der Modalitäten der Mittelverteilung zu einer Beeinflussung der Angebotsstruktur und der Veranstaltungsformen³⁶⁵.

³⁶⁵vgl. Wolgast a.a.O. S.68f..

4.5. Verbandliche Entwicklung

4.5.1. Allgemein

Die Veränderungen der Erwachsenenbildung im Verlaufe der 70er Jahre waren umfangreich, wobei die Entwicklung nicht von allen Seiten als positiv angesehen wurde. So spricht Tietgens in seinen Anmerkungen zur Entstehung des o.a. Gutachtens „Volkshochschule“ aus, was andere Repräsentanten der Volkshochschule ebenfalls dachten³⁶⁶. Die schwungvoll begonnene Reform war aus Sicht der Volkshochschule in eine Krise geraten. Krisenhaft wurde die Situation nicht nur auf Grund des Verlustes des reformatorischen Elans empfunden, sondern auch durch die Tatsache, daß die Angelegenheiten der Volkshochschule durch die gewonnene öffentliche Bedeutung in zunehmendem Maße zum Politikum wurden und somit außerpädagogische Einflußfaktoren immer stärkeren Einfluß auf die Arbeit der Volkshochschule ausübten. Besonders Tietgens sah durch die zunehmende Politisierung der Fragen der Weiterbildung die Gefahr, daß eben diese politischen Entscheidungen die eigentlich primär pädagogischen Ziele der Bildungsreform in Frage stellten. Der langjährige Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes Becker nannte in seiner Rede anläßlich seines Abschiedes 1974 vor allem das ungelöste Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch auf Emanzipation einerseits und dem Ziel der Qualifikation andererseits als eigentliches Hauptproblem der Entwicklung. Dieses Phänomen, welches er in Anlehnung an Horkheimer und Adorno als Dialektik der Aufklärung bezeichnete, beschreibt Becker wie folgt:

„Aufklärung schlägt auch gegen den zurück, der sie ausübt oder durch sie hindurchgeht. Weiterbildung hilft nicht nur gegen Aggression und Frustration, sondern erzeugt sie auch, obwohl sie Mittel zu ihrer Überwindung bereitstellt. Durch erweiterte Schulbildung wird der Mensch zwar emanzipiert; aber zugleich verliert er etwas von seiner unreflektierten Handlungssicherheit und ist gerade in diesem Stadium oft nicht zu überlegtem, rationellem Handeln fähig. Die Verbindung von Erkenntnisgewinn und Unschuldsverlust charakterisiert auch die Periode, die wir historisch als die Epoche der Aufklärung zu bezeichnen gewohnt sind.“³⁶⁷

³⁶⁶vgl. Becker, H.: Weiterbildung. Aufklärung -Praxis - Theorie. 1956-74. Stuttgart 1975.

³⁶⁷Becker a.a.O. S.423.

Trotz aller Bedenken stand es für Becker außer Frage, daß die Reformen, welche zunehmend ins Stocken geraten waren, mit allen Mitteln weiter vorangetrieben werden sollten.

Die Zeichen für eine weitere Fortsetzung der Reformen standen jedoch bereits in der Mitte der 70er Jahre schlecht, bedingt durch eine beginnende wirtschaftliche Rezession, deren Beginn in das öffentliche Bewußtsein als die Ölkrise einging. Die Auswirkungen einer solchen ökonomischen Krise auf das weitere Engagement öffentlicher Stellen waren dabei absehbar und wurden seitens der Vertreter der Volkshochschulbewegung wie folgt eingeschätzt:

„Sieben fette Bildungsjahre liegen hinter uns, und die Erwachsenenbildung hat davon relativ wenig mitbekommen.“³⁶⁸

Diese Einschätzung erwies sich als insofern richtig, als die wirtschaftliche Rezession der frühen 70er Jahre auch Auswirkungen auf die staatlichen Haushalte hatte, wobei vor allem die Kommunen gezwungen waren, Einsparungen vorzunehmen, die besonders den Bildungsbereich und somit auch die Weiterbildung/Erwachsenenbildung, betrafen.

4.5.2. Der Strukturplan Weiterbildung

In dieser Situation, da die Reform der frühen 70er Jahre ins Stocken geraten war und gleichzeitig die Bedeutung der Erwachsenenbildung ständig zunahm, was wiederum bedeutete, daß die Anforderungen, aber auch die Erwartungen an die Erwachsenenbildung ständig stiegen, sah sich der Deutsche Volkshochschul-Verband zum Handeln veranlaßt. Er initiierte eine Arbeitsgruppe von unabhängigen Wissenschaftlern mit dem Ziel, eine Struktur des vierten Bereichs des öffentlichen Bildungssystems zu erarbeiten. Dieser Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems wurde im Mai 1975 dem Deutschen Volkshochschul-Verband vorgelegt, der ihn im Oktober 1975 veröffentlichte. Dieser Strukturplan Weiterbildung, wie er im Folgenden in der Literatur genannt wurde, stellt dabei eine präzise und detaillierte Beschreibung dessen dar, was sich die Erwachsenenbildner der 70er Jahre als zukünftige Entwicklung der Erwachsenenbildung wünschten, und ist deshalb, neben dem Strukturplan für das Bildungswesen von 1970, als eines der wichtigsten

³⁶⁸Tietgens, H.: Intentionen und Inhalte des Volkshochschulangebotes. S.91. In: Dolff a.a.O. S.91f.

Dokumente der geschichtlichen Entwicklung der Erwachsenenbildung und damit auch der Volkshochschule dieser Zeit zu sehen. Dies weniger auf Grund der praktischen Umsetzung der erarbeiteten Vorschläge als durch die Tatsache, daß die Ergebnisse des Strukturplanes für eine längere Zeit durch die Vertreter der Volkshochschule als Maßstab ihrer künftigen Arbeit im Sinne einer Utopie verwendet wurden³⁶⁹.

Mit dem Strukturplan sollte eine Planungsgrundlage auf Grund quantitativer Untersuchungen geschaffen werden³⁷⁰, die in der Planungspraxis der einzelnen Träger der Erwachsenenbildung umgesetzt werden konnte, mit dem Ziel, eine „Anpassung der Weiterbildung an die gegebenen Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Gesellschaft“³⁷¹ zu erreichen. So entstand eine Darstellung der Ist-Situation der Erwachsenenbildung und dabei besonders der Volkshochschulen, die aus Sicht des Deutschen Volkshochschul-Verbandes als Anregung für eine vorausschauende Planung verstanden werden sollte. Als Kernaussagen des Strukturplans Weiterbildung lassen sich dabei folgende Punkte bestimmen:

a. Bedeutung der kommunal-regionalen Ebene

Die Gutachtergruppe wies der Volkshochschule eindeutig die Kommunen als Träger der jeweiligen Einrichtungen zu. Die Volkshochschule sollte als kommunale Einrichtung definiert werden, da es nur so möglich war, das Programm am Maßstab der kleinräumlichen sozialstrukturellen Gegebenheiten auszurichten.³⁷² Die Volkshochschulleiter und Mitarbeiter sollten so Angehörige der öffentlichen Verwaltung werden, um „als Bestandteil von deren Finanz- und Investitionsplanung ihren Niederschlag finden“³⁷³ zu können.

³⁶⁹ Dabei ist zu ergänzen, daß selbst diejenigen Teile des Strukturplanes, welche tatsächlich realisiert wurden, weniger auf den Strukturplan Weiterbildung als solchen zurückzuführen waren als auf die Tatsache, daß die Arbeitsgruppe bewußt, wann immer möglich, Teile anderer Gutachten und Pläne entnommen hat, und so häufiger strittig bleibt, ob diese ihre Verwirklichung dem Strukturplan Weiterbildung oder ihrem eigentlichen Ursprung zu verdanken haben.

³⁷⁰ Ein Vorgehen, welches den Autoren des Planes jede Menge Vorwürfe einbrachte, mit der Begründung, daß Bildung sich nur schwerlich in Zahlen ausdrücken läßt.

³⁷¹ Schulenberg, W.: Der Strukturplan Weiterbildung - Utopie, Denkanstoß oder Planungsgrundlage? S.43. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Grundfragen zur Volkshochschularbeit. Band 21. Bonn, 1976, S.43 - 61.

³⁷² eine Empfehlung, die durch den Deutschen Städtetag von 1976 „Aufgabenbereich der Volkshochschule“ bekräftigt wurde

³⁷³ Schulenberg a.a.O. S.59

b. Quantitative Darstellung der gegenwärtigen Lage und der daraus entstehenden Erfordernisse für den Ausbau der Weiterbildung

Hierbei handelte es sich um eine der umstrittensten Aussagen des Strukturplanes. Die Arbeitsgruppe hatte dabei Kategorien definiert, mittels derer sie einerseits Stufen der Weiterbildungssättigung und andererseits ein Endziel des Ausbaus der Weiterbildung definierte.

Nachholstufe A	100 UE auf 1000 Einw.
Nachholstufe B	200 UE auf 1000 Einw.
Mittelfristige Zielstufe C	300 UE auf 1000 Einw.
Langfristige Zielstufe D	500 UE auf 1000 Einw.

Für das Erreichen der jeweiligen Stufen wurden weiterhin Mindestzeiträume gegeben, innerhalb derer die jeweils nächste Stufe erreicht werden konnte. Dabei wurden für den Abschluß der investiven Maßnahmen der Stufe A drei, B weitere zwei, C nochmals zwei und für das Erreichen der langfristigen Zielstufe D weitere sieben Jahre veranschlagt.

c. Professionalisierung der Weiterbildung

Um den qualitativen Standard der Arbeit der Erwachsenenbildung auch nach dem Erreichen der jeweiligen Stufen halten zu können, bedurfte es einer Professionalisierung durch bessere Qualifikation der Dozenten einerseits und durch die Erhöhung der Zahl der hauptamtlichen Mitarbeiter der Volkshochschule andererseits. Dabei sollten jeweils 2400 UE durch einen hauptamtlichen Mitarbeiter bewältigt werden können. Aus der Gesamtzahl der Unterrichtseinheiten ergab sich somit rechnerisch der Bedarf, den eine Bildungseinrichtung an hauptamtlichen Mitarbeitern anmelden sollte.

d. Flächendeckende Angebote können nur durch öffentliche Weiterbildung gewährleistet werden

Diese Überlegungen sorgten bei den Vertretern der nichtöffentlichen Weiterbildung für heftige Proteste. Die Gutachter begründeten ihre Empfehlung jedoch damit, daß aus ihrer Sicht die Voraussetzungen für eine flächendeckende Weiterbildung ohne soziale und

regionale Ungleichheit nur durch öffentlich geplante und öffentlich kontrollierte Weiterbildung erbracht werden können.

f. Abwendung vom Prinzip der nachträglichen Bezuschussung hin zum investiven Vorgehen

Eine weitere strukturelle Voraussetzung für den Ausbau des Bereichs Weiterbildung lag in der Änderung der Organisation der Zuteilung von Finanzmitteln für die Weiterbildung. Dabei sollte von der nachträglichen Bezuschussung der Weiterbildung abgegangen werden, da ein strukturierter Ausbau der Erwachsenenbildung aus Sicht der Arbeitsgruppe nur dann möglich ist, wenn die Mittel investiv, also im Voraus, ausgegeben werden können.

g. Kopplung der geforderten Investitionen an die erbrachte Leistungssteigerung

Im engen Zusammenhang mit dem investiven Einsatz der Mittel stand die Forderung nach einer Koppelung der Mittelerhöhung an die nachgewiesene Leistungssteigerung. Hier sah der Strukturplan vor, daß beispielsweise in Regionen, in denen die Investitionen der Nachholstufe A erfolgt sind, mit der Fortsetzung der Investitionen entsprechend der Nachholstufe B erst begonnen werden soll, wenn auf dem Niveau der Stufe A durchgehend ein Bildungsangebot von entsprechender qualitativer Breite wirksam wird.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß der Strukturplan Weiterbildung in seinen wesentlichen eigenen Forderungen eine Utopie geblieben ist, auch wenn sich Vertreter der Volkshochschule lange Zeit gegen diese Feststellung wehrten³⁷⁴. Entgegen den Überzeugungen der Autoren des Planes kam es in der Folgezeit zu keiner deutlichen Erhöhung der Volkshochschuletats, auch blieb der erwartete Anstieg der Zahl der hauptamtlichen Mitarbeiter der Volkshochschulen aus. Weiterhin ist zu diagnostizieren, daß einige der Aussagen des Strukturplanes bei weitem nicht die Stringenz besaßen, die ihnen Schulenberg auch nachträglich noch zuschrieb³⁷⁵. So läßt sich besonders bei der Festlegung von Stufen der Entwicklung und den dazugehörigen Zeiten der Eindruck nicht verdrängen, daß es sich um eher beliebige Setzungen handelte. Fast blauäugig ist dabei schon das Verhältnis der Autoren zu den kommunalen Verwaltungen zu nennen, deren willige Mitarbeit vorausgesetzt wird und deren Handlungsspielräume in Zeiten der beginnenden Rezession in

³⁷⁴ vgl. z.B. Schulenberg a.a.O. S43f.

³⁷⁵ vgl. Schulenberg a.a.O. S.55f.

der Bundesrepublik deutlich überschätzt wurden. Weiterhin müssen sich die Gutachter heutzutage den Vorwurf gefallen lassen, eines der Hauptprobleme der Zeit völlig falsch eingeschätzt zu haben, nämlich die Tatsache, daß ein Großteil der Bevölkerung dem Programm der Volkshochschule fernblieb, und sie diesem Umstand kein schlüssiges Konzept entgegensetzten.

4.5.3. Die Bildungsexpansion in Zahlen

Man wird den Vertretern der Erwachsenenbildung und besonders der Volkshochschule nicht gerecht, wenn man die Überlegungen des Strukturplanes Weiterbildung kategorisch als Träumereien der Volkshochschule im Taumel des Rausches der Anerkennung als Trägerin der öffentlichen Weiterbildung im Gesamtbildungssystem abtut. Gerade die Schätzungen der weiteren Teilnehmerentwicklung, einer der Hauptkritikpunkte am Strukturplan Weiterbildung, müssen vor dem Hintergrund der statistischen Entwicklung der Volkshochschule gesehen werden. Dabei ergibt sich nämlich, beim Vergleich der Statistiken der Volkshochschule des Jahres 1964 mit der von 1974, folgendes Bild der Volkshochschule³⁷⁶:

- Zwischen 1964 und 1974 sank zwar die Zahl der Volkshochschulen in der Bundesrepublik von 1.164 auf 1.093 und der Außenstellen von 4.755 auf 3.485, jedoch stieg die Zahl der Kurse im gleichen Zeitraum von 72.955 auf 181.763.
- Die Zahl der Belegungen im gleichen Zeitraum stieg von 1,6 Mio. auf 3,5 Mio., dabei konnte die durchschnittliche Zahl der Unterrichtseinheiten pro Kurs von 20 auf 28,8 gesteigert werden. Somit ergab sich eine Steigerung der Unterrichtseinheiten von 1,7 Mio. auf 5,4 Mio..
- Die Zahl der hauptamtlich tätigen Mitarbeiter der Volkshochschule erhöhte sich dabei von 177 hauptberuflichen Leitern und rd. 40 hauptamtlich tätigen Mitarbeitern auf 327 hauptberufliche Leiter und 443 hauptberufliche Mitarbeiter.
- Die Zahl der nebenberuflich tätigen Mitarbeiter erhöhte sich im Zeitraum ebenfalls von 27.568 auf 62.550, wobei neben der rein quantitativen Zunahme vor allem auch die Verbesserung der Qualifikation eben dieser Mitarbeiter zu nennen ist. Waren im Jahre

³⁷⁶ Alle folgenden Angaben In: Volkshochschule im Westen, Sonderdruck VI. Deutscher Volkshochschultag. 1974.

1964 46% der Dozenten von Lernkursen im Hauptberuf Lehrer, waren es 1974 bereits 56%.

- Für ihre Arbeit standen der Volkshochschule im Jahre 1964 rd. 38,5 Mio. DM an öffentlichen Mitteln und rd. 16 Mio. DM an Eigeneinnahmen zur Verfügung. Dieser Betrag erhöhte sich bis zum Jahre 1974 auf insgesamt 136,5 Mio. DM an öffentlichen Mitteln und 91 Mio. bei den Eigeneinnahmen.
- Weiterhin bemerkenswert war die Zahl von 150.000 Hörern, welche 1975 nicht den Kurs belegen konnten, den sie wollten, da dieser bereits ausgebucht war.

4.5.4. Weitere Entwicklung: Die reflexive Wende

Bei allem Optimismus, den die Bildungsexpansion erzeugte, mehrten sich im Verlauf der Entwicklung die Stimmen, die Bedenken gegen die Vereinnahmung der Volkshochschule durch das politische System hatten. Als die Bildungsexpansion ins Stocken geriet, gewannen eben diese Bedenken Träger zunehmend an Einfluß. Verstärkt wurde dies durch die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung der Zeit, die geprägt war von der Studentenbewegung der 60er Jahre und von der zu Beginn der 70er Jahre wieder erstarkten Arbeiterbewegung, welche „die bisher eher unreflektiert tradierte Annahme aus der Zeit der realistischen Wende, daß Erwachsenenbildung sich an den objektiven Bedürfnissen der Gesellschaft im Hinblick auf Wirtschaftswachstum und technologischen Fortschritt zu orientieren habe“³⁷⁷, nachhaltig erschütterten. Hinzu kam, daß sich die Bundesrepublik in der Mitte der 70er Jahre in einer tiefen Energiekrise befand, die in zunehmendem Maße auch ein neues ökologisches Bewußtsein generierte, welches in der Entstehung alternativer-, sozialer und politischer Bewegungen, wie den Grünen, der Friedens-, Ökologie- und Frauenbewegung seinen Ausdruck fand. Es entstand das Bewußtsein einer neuen sozialen Bewegung, die beinahe zwangsläufig auch Einfluß auf den Bildungsbereich und somit auch auf die Volkshochschule nahm. Dies führte dazu, daß sich in weiten Teilen der Bevölkerung ein Lebensgefühl der Unzufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation und der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung ausbreitete. In diesem Klima entstand „ein neues Denkmuster quasi als

³⁷⁷ Nafzger-Glöser a.a.O. S.55.

Gegenbewegung zum instrumentellen Qualifikationslernen³⁷⁸, welches vieles von dem in Frage stellte, was sich die Erwachsenenbildung und mit ihr die Volkshochschule in den 60er Jahren als Grundsätze erarbeitet hatte. Hinterfragt wurden die definierten objektiven Bildungsziele, die Orientierung der Erwachsenenbildung an der ökonomischen Verwertbarkeit von Bildung wie auch die gesamte Ausrichtung der Erwachsenenbildung an den Bedarfen des ökonomischen und politischen Systems. Als Gegenmodell dazu wurde das individuelle Moment der Bildung und ihrer Zweckfreiheit, frei von staatlichen Einflüssen, betont.

„An die Stelle von traditionellen objektiven Bildungswerten traten nun die neue Subjektivität, das Alltagswissen, die Lebenswelt, das Selbsterleben und Selbsterfahren.“³⁷⁹

Der Begriff der Lebensweltorientierung entwickelte sich schnell zum Zentralbegriff einer neuen pädagogischen Richtung der Erwachsenenbildung. Die Lebenswelt wurde dabei beschrieben als „Schnittpunkt zwischen objektiven gesellschaftlichen Strukturen und subjektiven Erfahrungen und Handlungen“³⁸⁰. Lernen sollte nicht mehr nur das Aneignen von Wissensbeständen, sondern immer auch die Bewußtwerdung, Überprüfung und gegebenenfalls Modifikation vorhandener Deutungen sein. Im Rahmen der Deutungsarbeit gewann die Hermeneutik zunehmend Einfluß auf die Erziehungswissenschaften, das Verstehen der Deutungen des anderen wie auch der eigenen wurde zu einem der zentralen Ziele der Erwachsenenarbeit.

4.5.5. Der VI. Deutsche Volkshochschultag in Köln

Die Situation der Volkshochschule stellte sich im Jahre 1976 wie zuvor beschrieben dar, was in der Folge innerhalb der Volkshochschulbewegung dazu führte, daß die Kritik an der Entwicklung im Rahmen der realistischen Wende erneut aufflammte. Deshalb nutzten die Vertreter der Volkshochschule den Volkshochschultag von Köln dazu, sich mit der Entwicklung der vergangenen Jahre auseinanderzusetzen und einige der Veränderungen des letzten Jahrzehnts kritisch zu prüfen. Dabei vertrat vor allem Jens in seinem Referat

³⁷⁸ Wolgast a.a.O. S.71.

³⁷⁹ ebenda

³⁸⁰ Siebert, H.: Paradigmen der Erwachsenenbildung. S.580. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, 1985, S. 577-596.

„Volksbefreiung durch Volksbildung“³⁸¹ die Kritiker der aktuellen Entwicklung, wenn er, ausgehend von einer geschichtlichen Betrachtung, die Aufgabe der Volkshochschule als die historisch verantwortliche Aufklärung im Sinne des Wortes Volkshochschule als einer Hochschule für das Volk beschreibt. Bewußt oder unbewußt ging hierbei auch die Kritik linker intellektueller Kreise an der Verstaatlichung der Bildung mit ein. Die Vereinheitlichung der Programmangebote und die Einführung der Zertifikatsprogramme wurden hier als „Gleichmacherei durch abstraktes staatsbürgerliches Raisonement von oben“³⁸² verstanden und vehement abgelehnt. Es überrascht daher wenig, wenn Jens neben Humboldt und Pestalozzi auch Marx und Liebknecht zitiert, um zu demonstrieren, daß die Volkshochschule ihrem eigentlichen Auftrag bei weitem noch nicht gerecht wird.

„Sind, so gilt es zu fragen, die Vertreter der Erwachsenenbildung heute, im Zeichen des großen roll-back nicht in Gefahr, Positionen zu räumen, deren Besetzung unter der Devise ‘Demokratisierung der Bildung’ vor ein paar Jahren noch die selbstverständlichste Sache der Welt war? Steht nicht zu befürchten, daß Begriffe wie ‘Chancengleichheit’ und ‘Bildungsrecht für jedermann’ mehr und mehr den Charakter von utopischen, mit dem bestehenden Sozialsystem unvereinbaren Postulaten gewinnen (...)“³⁸³

Wichtig war jedoch, daß selbst die vehementen Verfechter einer reflexiven Wende Verständnis für die Integration der Berufsbildung in das Programm der Volkshochschule hatten. Es wurde z.B. nicht das Baukastensystem als solches abgelehnt, sondern vielmehr dessen Rolle im Gesamtverständnis von Aufgabe und Stellung der Volkshochschule hinterfragt. Eine neue Priorisierung der Aufgaben sollte durchgeführt werden.

„Es kommt im Sinne Brechts darauf an, aus Menschen, die sich mit ihren Rollen identifizieren (unwissend welchen Text sie eigentlich sprechen), Akteure zu machen, die ihre Rolle, als eine ihnen zudiktierte, durchschauen. Es geht darum, dem Einzelnen, der dabei ist, sich mit den Verhältnissen abzufinden, die, wie er sagt, nun einmal so sind wie sie sind, jene Würde wiederzugeben, die auf dem Bewußtsein (nicht auf dumpfer Erfahrung) beruht, entfremdet zu sein, und aus der resultierenden Entschlossenheit, ein Gesellschafts-System

³⁸¹ Jens, W.: Volksbefreiung durch Volksbildung. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Grundfragen der Erwachsenenbildung. Band 22. Bonn, 1977, S.15 - 27.

³⁸² zitiert nach Hoyer a.a.O. S.70.

³⁸³ Jens a.a.O. S.19.

infrage zu stellen, das, wie schon die Zahl der Gymnasiasten und Studenten aus Arbeiterfamilien beweist, eine gerechte Chancenverteilung offensichtlich verhindert.³⁸⁴

Aufgabe der Volkshochschule sollte es sein, den Menschen zu lehren, über das Jetzt und Heute hinaus seine gemachten sozialen Erfahrungen exakt zu benennen, die Eindrücke zu systematisieren und zu verarbeiten, um so letzten Endes seine gesellschaftliche Position zu verändern. Ziel der Erwachsenenbildung sollte es sein, den Menschen aus seinem gesellschaftlichen Joch zu befreien und zu einer selbst gewählten und selbst gestalteten Freiheit zu führen. Dabei sprach man sich auch gegen das vorherrschende Verständnis des lebenslangen Lernens aus, welches durch seine starke Orientierung an bildungsfremden Einflüssen den Menschen endgültig zur Marionette der technischen Entwicklung machte. Als Ausweg aus dieser Perversion des Gedankens des lebenslangen Lernens schlägt Jens dabei folgendes vor:

„Die Volkshochschulen sind dazu aufgerufen, eine Unterweisung zu praktizieren, die, statt den einzelnen arbeitstauglich zu machen, dazu beiträgt, die Arbeit für die Allgemeinheit menschentauglich zu machen; eine Unterweisung, die, seit Jahrzehnten postuliert, in unserer Zeit endlich verwirklicht werden könnte: in einem Augenblick, wo der Mensch -und zwar nicht nur der Privilegierte, sondern jedermann- zum ersten Mal in seiner Geschichte die Möglichkeit hat, die eigene Tätigkeit -verfremdet aus dem Abstand der Muße- kritisch zu hinterfragen und sie an jener 'anderen' kreativen und selbstbestimmten Arbeit zu messen, die ihm die Volkshochschule lehrt. (...) Volksbildung ist Volksbefreiung im weitesten Sinne des Wortes.“³⁸⁵

Daß sich die Kritiker der realistischen Wende und der damit zusammenhängenden Aufnahme der Volkshochschule in das öffentliche Bildungssystem in der Minderheit befanden, zeigte sich im weiteren Verlauf des VI. Deutschen Volkshochschultages an den Ergebnissen der Diskussionen um das Verhältnis der Volkshochschule zu den Subsystemen des öffentlichen Bildungssystems. Alle Arbeitsgruppen stellten dabei einheitlich dar, daß es die Aufgabe der Volkshochschule sein muß, offen allen anderen Bereichen des Bildungssystems gegenüberzutreten, was durch die große Nähe der Volkshochschule zu den weiteren Systemen als unproblematisch erachtet wurde. Selbst für die Beziehung zwischen Schule und Volkshochschule konnte festgestellt werden, daß sich diese beiden Systeme kontinuierlich

³⁸⁴ Jens a.a.O. S.22.

³⁸⁵Jens a.a.O. S.26.

aufeinander zubewegten und daß die vormaligen Abgrenzungsversuche zwischen Schule und Volkshochschule ihren Sinn verloren hatten. In Relation zur Arbeit der Schulen wurde die Aufgabe der Volkshochschule erstens im Ausgleich von Bildungsdefiziten und zweitens in der Weiterführung der Bildung für diejenigen, welche zunächst eine Berufsausbildung gewählt haben, gesehen. Für das Verhältnis von Volkshochschule und Berufsbildungssystem wurde sogar noch einen Schritt weitergegangen, indem die Bereitschaft signalisiert wurde, Kooperation mit den Partnern innerhalb des Systems beruflicher Bildung einzugehen.

Das die Bedenken der Vertreter einer reflexiven Wende nicht völlig haltlos waren, zeigte sich jedoch in der Diskussion um die Aufgaben der Volkshochschule im Bereich der kulturellen Bildung. Im Gegensatz zur Reformfreude des Bereiches der beruflichen und der allgemeinen Bildung konnte hier eine Stagnation der Entwicklung festgestellt werden. Die Vorstellungen der Arbeitsgruppe blieben hauptsächlich den Vorstellungen der 50er Jahre verhaftet, ein Umstand, welcher im Plenum heftig kritisiert wurde.

„Nur muß deutlich gesagt werden: Kulturelle Bildung heute, das ist nicht die Windstille der 50er Jahre, das ist nicht die handwerkshaftliche Stille des frühen 20. Jahrhunderts. (...) Kulturelle Bildung im Jahr 1976 ist eben mit der Nomenklatur der frühen fünfziger Jahre nicht erfahrbar, geschweige denn begreifbar.“³⁸⁶

Hier zeigten sich die Versäumnisse der Vergangenheit, in der sich die Volkshochschule fast ausschließlich mit der Anpassung an die politischen und ökonomischen Umstände beschäftigte. Über diesen Umstand konnte auch die Darstellung der überaus positiven Ergebnisse der Volkshochschule nicht hinwegtäuschen, denn trotz einer jährlich um 10 - 15% steigenden Nachfrage befand sich das Programm der Volkshochschulen in einem Ungleichgewicht. Dieses Ungleichgewicht wurde abschließend durch D. Sauberzweig, den Präsidenten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, nochmals thematisiert. Wie Jens sieht auch er die Tendenz, daß sich die Volkshochschule im Zuge des Pragmatismus der realistischen Wende zu sehr auf die Lösung praktischer Probleme verlegt und dabei die theoretische Untermauerung ihrer eigenen Arbeit vernachlässigt. Er zitiert dabei Glaser:

„Da durch die Tendenzwende die Abwertung des theoretischen Denkens inzwischen zur Tendenz geworden ist, bedarf es einer Form der Gegentendenzwende eines die Empirie achtenden, dialektischen und die Verunsicherung der eigenen Wahrheit einschließenden

³⁸⁶Knoll zitiert nach Dolff a.a.O. S.34.

Zeitgefühls, damit man, auf ganz eigene Art und Weise, wieder gegen die Zeit zu gehen vermag, um eigentlich und vor allem wieder mit der Zeit gehen zu können.“³⁸⁷

Sauberzweig forderte deshalb, daß die Erwachsenenbildung ständig ihre Ziele, aber auch ihre Praxis der Kritik unterzieht, die ohne dem täglich zu erbringenden Angebot den theoretischen Boden zu entziehen, die Volkshochschule die Arbeit verrichten läßt, die sie zu verrichten hat.

„Weiterbildung soll dem Bürger zur Kompetenz in allen Lebensrollen, dem Menschen zur Autonomie, kurzum zu einer Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung verhelfen.“³⁸⁸

Als ersten Ansatzpunkt einer solchen Überprüfung sah Sauberzweig dabei den Arbeitsplan der Volkshochschule, in dem die Anliegen der Arbeiterklasse nach wie vor nicht so repräsentiert waren, wie es das Aufgabenverständnis der Volkshochschule erfordert hätte. So lag der Anteil der Arbeiter an den Teilnehmern unter dem erwarteten Anteil, was eine deutliche Differenz zwischen dem Selbstverständnis der Volkshochschule und ihrer tatsächlichen Wirkung in der Gesellschaft offenbarte. Die Volkshochschule war auf dem Weg, das Bildungsgefälle innerhalb der Bundesrepublik zu verschärfen, anstatt es aufzuheben. Als Lösung wurde hierbei die Orientierung an den Forderungen des Strukturplanes gesehen, in dem eine deutlich verstärkte Ausrichtung an den Bedürfnissen der Bevölkerung gefordert wurde.

4.5.6. Stellung und Aufgabe der Volkshochschule³⁸⁹

Die Entwicklung des Aufgaben- und Selbstverständnisses der Volkshochschule in den 70er Jahren verlief enorm ereignisreich. Die realistische Wende und die daraus resultierende Entwicklung der Volkshochschule zu einem der Hauptträger des öffentlich verantworteten Weiterbildungsbereichs wurde in der Mitte der 70er Jahre durch eine Bewegung kritisiert, die als die „kulturelle“ bzw. „reflexive“ Wende bekannt wurde. Es zeigte sich jedoch, daß die teilweise enormen theoretischen Unterschiede der beiden Entwicklungsstränge in der Realität der täglichen Bildungsarbeit weitaus weniger Probleme bereiteten, als man es hätte vermuten können. Dennoch erschien es dem Deutschen Volkshochschul-Verband sinnvoll, zwölf Jahre

³⁸⁷ Glaser zitiert nach Sauberzweig a.a.O. S.29

³⁸⁸ Sauberzweig a.a.O. S.30.

³⁸⁹ Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn, 1978.

nach Erscheinen der verbandsoffiziellen Überlegungen zur „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ eine Neufassung einer solchen Leitlinie zu erarbeiten. Beeinflußt wurde die Arbeit dabei von verschiedenen Entwicklungslinien. Auf der einen Seite war die Bemühung, die gewonnene konzeptionelle Einheitlichkeit für die bildungspolitische Praxis abzusichern, auf der anderen die im immer stärkeren Maße öffentlich werdende Diskussion über die Probleme der Programmstruktur und der Fachbereichsgliederung zu einem Ergebnis zu bringen. Weiterhin beeinflussten die Einschränkungen, welche sich aus der Entwicklung der öffentlichen Haushalte ergaben, die Entstehung der Überlegungen über „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“. Die unterschiedlichen Ziele und Anliegen, welche in dieser Schrift verwirklicht werden sollten, führten dazu, daß die Arbeit, in ihrer Komplexität, als geradezu exemplarisch für die Situation der Volkshochschule am Ende der 70er Jahre gelten kann. Einerseits liest sich der Text wie ein „Katalog der Maximalforderungen unter inhaltlichen und methodischen sowie organisatorischen und bildungspolitischen Gesichtspunkten“³⁹⁰, andererseits stellt die Arbeit eine behutsame Annäherung und Weiterführung der Tradition der Volkshochschule dar, indem der enge Bezug zu besonderen Stationen der Entwicklung, wie beispielsweise dem KGSt-Gutachten „Volkshochschule“ und dem Strukturplan für Weiterbildung, gesucht wird. Daß trotz allen Wandels die Kontinuität der Entwicklung gewahrt wurde, zeigt sich dabei unter anderem daran, daß bei der Formulierung von Zielen und Aufgaben eine enge Anlehnung an Arbeiten gesucht wurde, welche in der Entwicklung der Volkshochschule von Wichtigkeit waren. Dies zeigte sich bereits bei der Beschreibung des Bildungszieles, das deutlich in der Tradition der Volkshochschule zu sehen ist. Ziel sollte es demnach sein:

„Hilfe zu leisten für das Lernen, Hilfe zu leisten für die Orientierung und Urteilsbildung und Hilfe zu leisten für die Eigentätigkeit.“³⁹¹

Auch bei der Beschreibung von Aufgabe und Funktion der Volkshochschule als öffentliches Weiterbildungszentrum ist die enge Anlehnung an vorherige Überlegungen deutlich zu erkennen.

„Den umfassenden Aufgaben der Volkshochschule als öffentlichem Weiterbildungszentrum entspricht ein inhaltlich breit angelegtes und methodisch vielfältiges Angebot, das teilnehmerorientiert geplant ist. Die Planung orientiert sich an

³⁹⁰Hoyer a.a.O. S.73.

³⁹¹Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.5.

- spontan bemerkbar werdenden Bedürfnissen
- wissenschaftlich erkennbaren gesellschaftlichen Erfordernissen
- anthropologisch begründeten humanitären Ansprüchen.^{392 393}

Die vermittelnde Rolle der Schrift wird vor allem auch dann deutlich, wenn auf das beschriebene Problem der Programmgestaltung eingegangen wird. Hierbei wird festgestellt, daß es der Zielsetzung der Volkshochschule entspricht, der Tendenz zur Vereinseitigung des Angebotes zugunsten des Qualifikationslernens und zu Ungunsten des Identitätslernens umzukehren, um so der traditionellen Aufgabe der Volkshochschule wieder in stärkerem Maße gerecht werden zu können.

„ Den unterschiedlichen Vorstellungen der Adressaten der Volkshochschule darüber, was ihnen die Beteiligung an einer Veranstaltung bringen kann, entspricht ein breites Spektrum der Lernziele. Die Volkshochschule bietet die Möglichkeit,

- überprüfbare Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben
- Überblicke zum Zwecke der Orientierung zu gewinnen
- Erfahrungen und Meinungen auszutauschen
- schöpferische Fantasie zu entwickeln
- sich selbst zu erfahren und zu erproben
- für soziales Handeln Anregungen zu erhalten.³⁹⁴

Neben der Vermittlung zwischen traditionellen Überzeugungen und reformatorischen Neuerungen wurden jedoch auch Denkanstöße für die zukünftige Arbeit der Volkshochschule gegeben, welche zum Teil bereits wichtige Fingerzeige für die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung im Rahmen der Volkshochschule darstellten. Dabei ist die Feststellung zu nennen, daß das Angebot nicht nur bedürfnisbefriedigend, sondern auch bedürfnisweckend zu sein hat. Weiterhin wichtig war die Betonung der Bedeutung der Übertragbarkeit des Wissens und der Notwendigkeit des Ausbaus der Beratung als Funktion der Volkshochschule,

³⁹²Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.9.

³⁹³die Strichaufzählung entspricht dabei im Wortlaut der Definition der Aufgabe und Funktion, welche Tietgens 1971 auf dem V. Deutschen Volkshochschultag in seinem Lagebericht als Direktors des PAS gibt.

³⁹⁴Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.14.

wobei die Bereiche Bildungslaufbahnberatung, Arbeitsplanberatung und Lernberatung unterschieden wurden. Weiterführende Aspekte wurden auch im Bereich der gesellschaftlichen und anthropologischen Begründungen und Bedingungen der Weiterbildung entwickelt. Besonders wichtig war hier der Hinweis, daß auch die Bildsamkeit des Menschen ihre Grenzen habe, welcher sich der Weiterbildner immer auch bewußt sein muß. In Hinblick auf die weitere theoretische Entwicklung der Erziehungswissenschaft überhaupt war das Herausstellen der Kategorie des „lebensgeschichtlichen Zusammenhangs“³⁹⁵, mit dessen Beachtung eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Lerner gewährleistet werden sollte.

Die Zusammenfassung ergibt, daß die Schrift „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ in mancherlei Hinsicht einen großen Entwicklungsschritt für die Volkshochschule darstellte. In Anbetracht der herausragenden Verbindung der Tradition der Volkshochschule mit den neuesten Einflüssen einer Bildungsreform, welche zwar nicht alle ihre Ziele erreichen konnte, jedoch große Veränderungen, besonders auch für die Erwachsenenbildung, erbrachte, läßt sich die Ansicht vertreten, daß es sich bei dieser Schrift um eine Arbeit handelt, deren Bedeutung in nichts denjenigen nachsteht, welche in der Literatur eine sehr viel größere Resonanz fanden. Abschließend dazu sei der Deutsche Volkshochschul-Verband zu dieser Frage zitiert: „Die Selbstdarstellung von 1978 unternimmt es, die Gleichwertigkeit der verschiedenen Aufgabenbereiche, das Gleichgewicht von Systematischem und Okkasionellem, von Ergebnisorientiertem und Problemorientiertem zu verdeutlichen. Und sie vermittelt ein Bild, das teils Realität ist, teils als Orientierungshilfe für die Weiterbildung angesprochen werden kann.“³⁹⁶

4.5.7. Weitere Entwicklung der reflexiven Wende

Wie gezeigt, erreichte die reflexive Wende bei weitem nicht die Bedeutung für die Geschichte der Volkshochschule, wie es z.B. die realistische Wende tat. Dies lag vor allem daran, daß die komplexen theoretischen Forderungen der reflexiven Wende auf der Arbeitsebene der einzelnen Volkshochschule kaum Auswirkungen entwickeln konnten. Den dort

³⁹⁵Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.33f.

³⁹⁶zitiert nach Hoyer a.a.O. S.74.

Unterrichtenden fehlte es einerseits an pädagogischer Kompetenz, Deutungsmuster bzw. lebensweltorientierte Veranstaltungen durchzuführen, andererseits war die beschriebene Kritik an der „realistischen“ Orientierung der Bildung in Kreisen entstanden, die klassischerweise nicht zum Klientel der Volkshochschule gehörten.

Es wäre jedoch falsch, die Entwicklung der zweiten Hälfte der 70er Jahre als wirkungslos für die Volkshochschule zu beschreiben. Wie sich bereits 1978 im Gutachten zur Stellung und Aufgabe der Volkshochschule zeigte, fanden einige der Kritikpunkte der reflexiven Wende sehr wohl Eingang in das Selbstverständnis der Volkshochschule am Ende der 70er Jahre. So wurde die kulturelle Bildung als Aufgabe der Volkshochschule betont und die Bedeutung des Identitätslernens hervorgehoben. Weiterhin wird sich im weiteren zeigen, daß viele der didaktischen Konzepte der späten 70er Jahre Eingang in die pädagogischen Wissensbestände der Mitarbeiter der Volkshochschule fanden, deren Auswirkungen bis in die heutige Zeit noch spürbar sind.

4.6. Zusammenfassung

Die 60er Jahre waren gekennzeichnet von einer Öffnung der Volkshochschule für die realen Lebenswelten ihrer Stakeholder. Zwar blieb eine panikartige Suche nach lebensweltlicher Orientierung aus, so lassen sich die 60er Jahre doch als eine realistische Wende der Volkshochschule beschreiben. Im Anschluß an eine solche Entwicklung ist dann eine erneute Schließung des Systems mit einer anschließenden binnenorientierten Differenzierung und Spezialisierung der aufgenommenen Einflüsse zu erwarten.

Begünstigt wurde eine solche Entwicklung dabei durch das Politiksystem und seine Reaktionen auf die Irritationen, welche spätestens seit Mitte der 60er Jahre durch das ökonomische System produziert wurden bzw. durch die Reaktionen der Bevölkerung auf eben diese Irritationen. Das Ausmaß dieser Reaktionen zeigte sich im Strukturplan für das Bildungswesen der Bildungskommission des Deutschen Bundestages, in dem die Bedeutung der Erwachsenenbildung als vierter Säule des öffentlichen Bildungswesens festgeschrieben wurde. Das Politiksystem war dabei auf der Suche nach einer Institution der Erwachsenenbildung, welche in der Lage war, die aktuellen gesellschaftlichen Bedarfe im Rahmen eines stetigen und zuverlässigen Programmes abzubilden. Gesucht wurde also ein Funktionssystem, dessen Operationskreis in der Lage war, die Anforderungen der Stakeholder des Operationskreises III mit denen der politischen Steuerung in ein Verständnis von Stellung und Aufgabe zu überführen, welches eine fruchtbare Bildungsarbeit ermöglichte. Als Gegenleistung dafür wurde eine verstärkte Unterstützung dieser Bildungsarbeit durch das politische System in Aussicht gestellt.

Systemtheoretisch läßt sich das Verhalten des Politiksystems dabei wie folgt erklären. Bereits zum Ende der 60er Jahre hatte sich das politische System dazu entschieden, die sich als gesellschaftliches Subsystem etablierende Erwachsenenbildung durch eine systemreferentielle Steuerung einzubinden. Dies bedeutete, daß eine Mittelzuweisung angebotsseitig durchgeführt werden sollte. Dabei bot sich die Volkshochschule aus Sicht der politischen Steuerungslogik geradezu an. Aus Sicht der Volkshochschule als System stellte der Strukturplan dabei eine Irritation dahingehend dar, daß gegen die In-Aussicht-Stellung einer gesicherten und langfristigen Finanzierung und der damit verbundenen Erfüllung einiger Grundanliegen, wie der Professionalisierung der Lehre, eine erneute Betonung der politischen Steuerung der Bildungsarbeit unter Beibehaltung des bisherigen Verständnisses von Stellung und Aufgabe

angeboten wurde. Dabei wurde es nicht einmal notwendig, das bisherige Verständnis vom Verhältnis von allgemeiner zur beruflichen Bildung zu verändern, da die lebensweltliche Forderung der 60er Jahre mittlerweile auch Eingang in die Logik der politischen Steuerung gefunden hatte.

Die Reaktion der Volkshochschule auf dieses Angebot zeigte sich besonders deutlich in den Ergebnissen des V. Deutschen Volkshochschultages, wo eindeutig Position im Sinne einer Übernahme der Verantwortung als Bildungseinrichtung in öffentlicher Verantwortung gezogen wurde. Dies zeigte sich unter anderem auch daran, daß während des V. Deutschen Volkshochschultages im Gegensatz zur Haltung, wie sie noch während des IV. Deutschen Volkshochschultages vertreten wurde, die Rechtsform der kommunalen Trägerschaft als die der Volkshochschule am besten entsprechende Trägerform benannt wurde. Als weiterer Beleg für eine Verschiebung der Akzente hin zu einer dienstleistungsbezogenen Weiterbildungseinrichtung kann auch die während des V. Deutschen Volkshochschultages von Vertretern der Volkshochschule aufgestellte Forderung gewertet werden, die Programmplanung zukünftig verstärkt nach bildungspolitischer Wirksamkeit hin auszurichten. Insgesamt stellten die Ergebnisse der Veranstaltung von 1971 ein deutliches Indiz für die Schließung des Systems Volkshochschule dar. Wie sich an den Statistiken des Zeitraums 1964 bis 1974 zeigte, war es der Volkshochschule in der Folge der realistischen Wende gelungen, die Passungsprobleme mit den Anforderungen der Stakeholder des Operationskreises III zu überwinden und durch eine Neuausrichtung der Orientierung an den realistischen Vorgaben der Systemumwelt ein erfolgreiches Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule zu generieren.

Aus der Logik einer dienstleistungsorientierten Organisation folgt einem solchen Prozeß der Neuausrichtung durch Öffnung eine Stabilisierung und Perfektionierung der durch die neuen Impulse eingeleiteten Veränderungen bei gleichzeitiger Schließung des Systems. Diese erwartbare Tendenz wurde durch die KGSt und ihr Gutachten Volkshochschule, in dem besonders die Systematisierung der Bildungsarbeit vorangetrieben wurde, wie auch durch die Gesetzgebungsprozesse der Länder, die in ihrem Ergebnis zu einer Verstetigung der Bildungsbemühungen führte, weiter verstärkt. Als Höhepunkt dieser Entwicklung kann der Strukturplan Weiterbildung gesehen werden.

Gegen Ende der Dekade kam es dann jedoch zu einer Stagnation der Entwicklung der Volkshochschule. Bedingt war diese in erster Linie durch die negative Entwicklung der

öffentlichen Haushalte mit der Folge, daß das politische System immer seltener in der Lage war, der Volkshochschule die finanzielle Unterstützung zukommen zu lassen, die sie für die Erreichung ihrer hochtrabenden Ziele als vierte Säule des Bildungssystems benötigte. Dadurch verloren die Irritationen des politischen Systems zunehmend an Anziehungskraft. Zusätzlich dazu wurde in dieser Phase der Verlangsamung der Entwicklung Kritik laut, welche zwar bereits in der Beschleunigungsphase der Volkshochschule anklang, die jedoch im Rausch der Geschwindigkeit nicht gehört werden konnte bzw. wollte. Diese Kritik läßt sich dabei in drei Hauptbereiche unterteilen. Es war dies einerseits die kritische Deutung einer engen Anbindung an das Politiksystem und der damit einher gehenden einseitigen Orientierung an einer politischen Steuerungslogik, andererseits wurde jedoch auch die Entwicklung im Rahmen der realistischen Wende der 60er Jahre und der damit verbundenen funktionalistischen Ausrichtung an den Anforderungen, welches das ökonomische System über die Lebenswelten der Stakeholder an das Funktionssystem Volkshochschule herangetragen hatte, hinterfragt. Als drittes zeigte sich durch die Kritik, daß offensichtlich ein tiefgreifender Wandel der Lebenswelten der Individuen im Sinne einer Pluralisierung der Bedarfe stattgefunden hatte. So waren neben dem in den 60er Jahren institutionalisierten Bedarf an berufsbildender und berufsfördernder Erwachsenenbildung weitere lebensweltliche Forderungen entstanden, wobei der Wunsch nach kultureller Bildung im Sinne von Identitätsbildung und das zunehmende Interesse breiter Teile der Bevölkerung an Themen wie Umweltschutz, Kernenergie und deren Folgen, aber auch Themen wie Gleichberechtigung von Mann und Frau entstanden, die nach ihrer Entstehung in den basalen Lebenswelten nach einer Institutionalisierung verlangten.

Fallbeispiel Mannheim

1. Allgemein

Wie im Vorangegangenen gezeigt, stellten die 70er Jahre für das Funktionssystem Volkshochschule einen bewegten Zeitraum dar. War die Volkshochschule zum Ende der 60er Jahre noch von den Einflüssen der Öffnung des Systems im Zusammenhang mit der Entwicklung der realistischen Wende geprägt, kennzeichnete die Aufwertung der Volkshochschule als Hauptträgerin der Verantwortung für die öffentliche Erwachsenenbildung zunächst das weitere Geschehen.

Doch bereits zum Ende des Jahrzehnts zeichnete sich eine weitere Veränderung des Beziehungsgeflechts des Funktionssystems Volkshochschule mit seiner Systemumwelt ab. Bedingt wurde diese Entwicklung durch das nachlassende Interesse des politischen Systems einerseits und die zunehmenden lebensweltlichen Irritation der Stakeholder des Operationskreises III andererseits. Eine reflexive Wende zeichnete sich ab.

Die Ausgangssituation der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule zu Beginn der 70er Jahre war dabei vergleichbar mit der des Funktionssystems als Ganzem. Nach der realistischen Wende in der Mitte der 60er Jahre vollzog das System, wie beschrieben, eine Schließung gegenüber den lebensweltlichen Irritationen ihrer Stakeholder, und begann in zunehmendem Maße sich an den Forderungen des politischen Systems zu orientieren.

2. Die 70er Jahre

Im Januar 1971 bezog die Abendakademie und Volkshochschule ihre neuen eigenen Räumlichkeiten in den R-Quadraten³⁹⁷. Nach dem mehr als 5 Millionen DM teuren Umbau des Gebäudes verfügte die Einrichtung jetzt über mehr als 60 Räume, wobei die Kapazitäten bereits bei Einzug der Abendakademie nicht mehr ausreichten. Nichtsdestotrotz stellte die Bereitstellung eines eigenen Gebäudes eine deutliche Verbesserung der Lage der Mannheimer Abendakademie dar.

Die Fertigstellung des zum Teil auch vom Land finanzierten Volkshochschulhauses kann dabei als großer Glücksfall für die Mannheimer Erwachsenenbildung gesehen werden. Dies deshalb, da das Land in zunehmendem Maße begann, seine Mittelzuweisungen für den Bereich der Erwachsenenbildung zu kürzen. Daß auch die Erwachsenenbildungsarbeit der Mannheimer Abendakademie davon nicht unbeeinflusst blieb, zeigte sich bereits im Arbeitsjahr 1971, in dem das Land nur mehr 10% des Gesamtetats von 2 Millionen DM übernahm. Der von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft propagierte Bankrott der Erwachsenenbildung konnte in Mannheim dabei nur deshalb abgewendet werden, weil die Abendakademie und Volkshochschule mehr als 50% ihres Budgets selbst erwirtschaftete und es ihr gelang, die trotz der Zuschüsse der Stadt fehlenden 5% an Mitteln durch Spenden einzunehmen³⁹⁸.

Nichtsdestotrotz setzte die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim weiter auf eine Wachstumsstrategie. So wurde beispielsweise Anfang der 70er Jahre der Planungsprozeß für die Gründung einer Heimvolkshochschule als Ableger der Mannheimer Volkshochschule eingeleitet³⁹⁹, wobei sich relativ schnell zeigen sollte, daß dieses Projekt in der ursprünglich angedachten Form nicht verwirklicht werden konnte. Daneben kam es jedoch auch zu einem deutlichen Ausbau der Arbeitsprogramme sowohl der Abendakademie als auch der Volkshochschule. Anlaß dafür war sowohl das weiterhin ständige Ansteigen des Hörerinteresses an Veranstaltungen im Bereich der Kreativitätsschulung⁴⁰⁰ als auch die beinahe exponentiell wachsende Zahl an Teilnehmern an berufsbezogenen

³⁹⁷ vgl. Mannheimer Morgen vom 25.1.1971.

³⁹⁸ vgl. Mannheimer Morgen vom 17.12.1971.

³⁹⁹ vgl. Mannheimer Morgen vom 4./5. 1.1969.

⁴⁰⁰ vgl. Mannheimer Morgen vom 3.1.1973.

Fortbildungslehrgängen⁴⁰¹. Zusätzlich dazu erweiterte die Abendschule als Teil der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim ihr Angebot um einen Kurs, dessen Ziel die Vorbereitung der Teilnehmer auf den Hauptschulabschluß war. Besonders hieran zeigt sich, daß die Abendakademie willens und in der Lage war, die vom politischen System geforderte und in der eigenen Satzung aufgenommene Zielsetzung der Übernahme der Verantwortung für die Volkshochschule als Teil des öffentlichen Bildungssystems umzusetzen.

Weiterhin waren die frühen 70er Jahre geprägt von den Versuchen, ein Netzwerk von Erwachsenenbildungseinrichtungen der näheren Umgebung Mannheims zu knüpfen. Dabei stellte der Zusammenschluß der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule mit der Volkshochschule Ludwigshafen einen ersten Versuch der engeren Zusammenarbeit zweier Bildungseinrichtungen dar. Das Ergebnis dieser Bemühungen und dabei besonders das erste gemeinsam erarbeitete Arbeitsprogramm, stellte jedoch in seiner Gesamtheit eine Katastrophe dar. Angefangen von organisatorischen Problemen - Mannheim plante seit Ende der 60er Jahre in Semestern Ludwigshafen weiterhin in Trimestern - über den Arbeitsplan, der an Unübersichtlichkeit kaum zu überbieten war - dem Programm war teilweise nicht zu entnehmen, in welcher Stadt der jeweilige Kurs tatsächlich stattfand etc. - bis hin zur mangelnden Abstimmung der Programme, welche das Erzielen der erhofften Synergieeffekte verunmöglichte, zeigte sich bereits wenige Wochen nach der Bekundung der offiziellen Zusammenarbeit, daß die Voraussetzungen für ein solches Projekt nicht geschaffen waren⁴⁰²
403

Die beschriebenen Probleme führten in der unmittelbaren Folge dazu, daß noch im laufenden Jahr 1970 die Zusammenarbeit der beiden Volkshochschulen wieder eingestellt wurde⁴⁰⁴.

Nach dem mißglückten Versuch der Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Ludwigshafen stellten die Jahre 1972 bis 74 eine Ruhephase für die Abendakademie Mannheim dar. Die eingeleiteten Erweiterungen des Programms wurden von den Hörern gut angenommen, die Teilnehmerzahlen konnten in diesem Zeitraum von 30.000 auf 60.000 Teilnehmer an den unterschiedlichen Veranstaltungsformaten gesteigert werden.

⁴⁰¹ vgl. Mannheimer Morgen vom 9.1.1973.

⁴⁰² vgl. Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Winterarbeitsplan 1969. Stadtarchiv Mannheim Zugang 9/1978, Nr. 707.

⁴⁰³ Vgl. auch Bericht der Rhein Neckar Zeitung vom 4.9.1970.

⁴⁰⁴ vgl. Mannheimer Morgen vom 4.12.1970.

1974 entbrannte dann von neuem eine Diskussion über die Frage der Kommunalisierung der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim. Auslöser dafür war die Empfehlung des Schul- und Kulturausschusses des Städtetages Baden-Württemberg an die Gemeinden und Landkreise des Landes, daraufhinzuwirken, ihren Einfluß auf die Erwachsenenbildung durch eine Veränderung der Trägerschaft der Erwachsenenbildungseinrichtungen zu erhöhen. Aus Sicht der Vertreter der Stadt hätte eine solche Anpassung der Rechtsform insofern Sinn ergeben, als daß die Stadt Mannheim im Geschäftsjahr 1973/74 bereits 43% der Kosten der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim trug und die Kommunalisierung somit im Grund lediglich den Status quo in institutionalisierte Bahnen gelenkt hätte. Mit ihrem Anliegen trafen die Vertreter der Stadt jedoch auf den erbitterten Widerstand des Geschäftsführers der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule Mannheim. Dieser wies neben der Tatsache, daß sich das Vereinsmodell in den letzten Jahren bewährt hatte, auf die Sorge der Vertreter der Volkshochschule hin, ihre Anpassungsfähigkeit an die Bedarfe der Teilnehmer durch eine zu enge Anbindung an die Stadtverwaltung zu verlieren. Ufer trug seine Bedenken dabei so vehement vor, daß die Stadt Mannheim bis auf weiteres von diesem Vorhaben absah. Hilfreich war dabei die Tatsache, daß die Arbeit der Volkshochschule der 70er Jahre, wie bereits aufgezeigt, sowieso geprägt war von einer deutlichen Ausrichtung an den Forderungen des politischen Systems. Dabei stellten vor allem die 1976 eingeführten Hauptschulkurse, die im Gegensatz zu den bisherigen Veranstaltungen morgens stattfanden, aus Sicht der Abendakademie einen deutlichen Schritt hin zur Übernahme von Schulträgeraufgaben als Teil des öffentlichen Bildungssystems dar.

Neben der beschriebenen Orientierung an den Forderungen des politischen Systems nach Ausbau des zweiten Bildungsweges zeichnete sich ab der Mitte der 70er Jahre jedoch auch ein Erwachsenenbildungstrend, besonders im Volkshochschulzweig der Abendakademie, hin zur stärkeren Betonung von allgemeinbildenden Veranstaltungen zur Deckung der lebensweltlichen Bedarfe der Stakeholder des Operationskreises III ab. So erklärte der Geschäftsführer der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim in einem Interview mit dem „Mannheimer Morgen“ im Zusammenhang mit der Vorstellung des Arbeitsplans 1977, daß die Abendakademie zukünftig gezwungen sein wird, eine deutliche Umschichtung innerhalb ihres Programms durchzuführen. Unter Berufung auf den Grundsatz der Ausrichtung des Programmes an der Nachfrage der Hörer kündigte Ufer dabei an, die

Bemühungen im Bereich der kreativitätsfördernden Veranstaltungen zu Ungunsten der Berufsbildung zu erweitern⁴⁰⁵.

Diese beschriebene Neuausrichtung des Arbeitsplans der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule in Zusammenhang mit den ab 1975 verstärkt durchgeführten Veranstaltungen im Rahmen der Zielgruppenarbeit mit älteren Menschen, Frauen, Behinderten und Ausländern⁴⁰⁶ führte in der Folge zu einem weiteren dramatischen Ansteigen der Belegungszahlen. So konnte die Abendakademie im Jahr 1977 einen Ansturm von mehr als 80.000 Hörern verzeichnen, wovon ca. 30% davon Kurse im Bereich „sinnvolle Freizeitgestaltung“ besuchten⁴⁰⁷.

Zum Ende der 70er Jahre hatte sich die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim in vielerlei Hinsicht zu einem Großbetrieb für Erwachsenenbildung entwickelt. So verfügte sie 1978 über mehr als 500 Mitarbeiter und einen Etat von 3,6 Millionen DM. Dieses Größenwachstum veranlaßte die Vertreter der Stadt Mannheim wiederum dazu zu prüfen, ob die Rechtsform des eingetragenen Vereins für die Abendakademie die passende Form der Trägerschaft darstellte. Aus diesem Grund gab die Stadt Mannheim am 18.5.1978 Prof. Lorenz von der Fakultät für Rechtswissenschaften der Universität Mannheim den Auftrag, ein Rechtsgutachten über die Prüfung der Eignung des eingetragenen Vereins, der gemeinnützigen GmbH und der unselbständigen kommunalen Einrichtung als Rechtsform der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim zu erstellen. In diesem Gutachten entwickelte Lorenz ein Modell einer gemeinnützigen GmbH, welche er hauptsächlich der Rechtsform des eingetragenen Vereins gegenüberstellte. Gesellschafter der GmbH sollte zu 80% die Stadt Mannheim und zu 20% die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim e.V. sein⁴⁰⁸. Zur Leitung der Einrichtung sollten zwei Geschäftsführer bestellt werden, wobei der Direktor von der Gesellschafterversammlung bestellt werden sollte. Die Bestimmung des Verwaltungsleiters blieb dabei dem Verwaltungsrat vorbehalten.⁴⁰⁹ Der Verwaltungsrat sollte sich dabei aus acht Mitgliedern des Gemeinderats, einem vom Oberbürgermeister der Stadt zu ernennenden Mitglied der Stadtverwaltung, drei Mitgliedern des Vereins und dem Direktor

⁴⁰⁵ Mannheimer Morgen vom 21.12.1976.

⁴⁰⁶ Mannheimer Morgen vom 22.12.1975.

⁴⁰⁷ Ufer in Mannheimer Morgen vom 28.12.1977.

⁴⁰⁸ Gutachten S.57.

⁴⁰⁹ Gutachten S.59.

der GmbH zusammensetzen. Vor dem Hintergrund der Mehrheitsbeteiligung der Stadt am Gesellschaftskapital und der beschriebenen Zusammensetzung des Verwaltungsrats wird dabei deutlich, daß es sich bei der geplanten Änderung der Rechtsform der Abendakademie mitnichten um eine Erweiterung der Freiheitsgrade der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim handelte, sondern, daß im Gegenteil, die Abendakademie stärker an die Stadt angebunden wurde. Lorenz gelangt dabei in seinem Gutachten zu einem ähnlichen Schluß und empfahl deshalb den Fortbestand der Abendakademie und Volkshochschule als eingetragener Verein, wobei er bei seiner Begründung stark auf den Aspekt der Unabhängigkeit abhebt⁴¹⁰. Er verweist dabei unter anderem auch auf die Arbeiten Dolffs⁴¹¹, Dieckmanns⁴¹² und Brinkmanns⁴¹³, die in ihren vergleichbaren Arbeiten zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Lorenz führt dabei in seiner Zusammenfassung wie folgt aus:

„Die Würdigung der drei Satzungen und die durch sie bestimmten rechtlichen Organisationsformen enthalten übereinstimmend eine annehmbare Verwirklichung der Prinzipien, die als maßgebliche Gestaltungsgrundsätze für eine Einrichtung der Erwachsenenbildung angesehen werden müssen. Die grundsätzlich geeigneten Rechtsformen stehen jedoch in einer Rangordnung zueinander. Diese wird von dem e.V. angeführt. Seine Vorrangstellung ergibt sich aus diesen Überlegungen:

Durch die Satzung des e.V. werden die beiden wichtigsten Grundforderungen an eine überwiegend öffentlich finanzierte Einrichtung der Erwachsenenbildung, nämlich die Erfordernis der Unabhängigkeit und das Bedürfnis nach einer angemessenen Haushaltskontrolle, besonders ausgewogen kombiniert.“⁴¹⁴

Neben diesen bereits genannten, führte Lorenz auch noch als Argument für die Rechtsform des eingetragenen die Tatsache an, daß der Verein aus seiner Sicht am besten geeignet sei, die in Mannheim traditionell vorhandene und in dem Verein fortwirkende Verbundenheit der Bürger mit der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule zu erhalten.

⁴¹⁰ Gutachten S.97.

⁴¹¹ Dolff: Die deutsche Volkshochschule – ihre Rechtsstellung, Aufgaben und Organisationen. 1969.

⁴¹² Dieckmann u.a.: Entwurf eines Weiterbildungsinformationssystems. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 33. Stuttgart, 1974.

⁴¹³ Brinkmann/Grimmer: Rechtsfragen der Weiterbildung, der Information und der Bildungsstatistik. In: Deutscher Bildungsrat a.a.O. S.150ff.

⁴¹⁴ Gutachten S.95.

Das Ergebnis des Rechtsgutachtens wurde in der Sitzung des Mannheimer Gemeinderates vom 8.2.1979 ausführlich diskutiert, wobei sich im Rahmen dieser Diskussion eine klare Präferenz des Gemeinderates für die Lösung „Gemeinnützige GmbH“ abzeichnete⁴¹⁵. Nach einigen Modifikationen beschloß der Gemeinderat, bei lediglich zwei Gegenstimmen, am 26.6.1979 die Umwandlung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule in eine gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung zum nächstmöglichen Zeitpunkt.

⁴¹⁵ Vgl. Vorlage 437/79 zur Sitzung des Gemeinderates vom 26.6.1979.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend läßt sich die Entwicklung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule in den 70er Jahren als schrittweise Verstärkung des Einflusses der Stadt bzw. des politischen Systems als Ganzem auf die Geschicke der Weiterbildungseinrichtung beschreiben.

Als Irritationen des politischen Systems als abstrakter Größe sind dabei all diejenigen Einflüsse zu verstehen, die auf eine Ausweitung des Aufgabenbereichs der Volkshochschule, im Sinne der erweiterten Übernahme von öffentlichen Aufgaben, zum Ziel hatten. Diese Einflüsse hatten zur Folge, daß die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule im Laufe der 70er Jahre ständig ihr Angebot an Veranstaltungen der Bereiche erweiterte, die grundsätzlich Aufgaben der öffentlichen Schulen entsprachen. Zu nennen sind hierbei an erster Stelle die Hauptschulkurse, die ab 1976 sogar zeitgleich zu den Zeiten der regulären öffentlichen Schulen stattfanden.

Daneben hatte auch die Stadtverwaltung Mannheims bereits in den frühen 70er Jahren signalisiert, daß sie an einer engeren Anbindung der Abendakademie an die Stadtverwaltung interessiert war. Die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule stand den Versuchen der Stadt dabei insofern indifferent gegenüber, als daß sie durchaus bereit war, Verantwortung als Trägerin der öffentlichen Erwachsenenbildung zu übernehmen, sie jedoch trotzdem um ihre Entscheidungsfreiheit bei zu enger Anbindung an die öffentliche Verwaltung fürchtete. Die Rechtsform des eingetragenen Vereins erschien in dieser Situation sinnvoll, da es der Stadt hier möglich war, Einfluß auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Mannheim zu nehmen, ohne der Akademie den Gestaltungsspielraum, besonders im Volkshochschulzweig, nehmen zu können.

Nach insgesamt zwei erfolglosen Versuchen der Kommunalisierung der Abendakademie in den Jahren 1968 und 1974 stellte die Möglichkeit, die Volkshochschule in die Rechtsform der Gesellschaft mit beschränkter Haftung zu überführen, eine Art von Kompromiß dar, wobei, wie beschrieben, darauf hingewiesen werden muß, daß die Einflußmöglichkeiten innerhalb der GmbH deutlich zu Gunsten der Stadt verteilt waren⁴¹⁶. Hierbei zeigte sich deutlich, daß die

⁴¹⁶ und daß die Rechtsform der Gesellschaft mit beschränkter Haftung aus Sicht des beschriebenen Rechtsgutachtens nicht die ideale Form der Trägerschaft darstellte.

Umwandlung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule von der Rechtsform des eingetragenen Vereins, in die der Gesellschaft mit beschränkter Haftung, in keinster Weise mit der Diskussion um die Privatisierung der Volkshochschule in den 90er Jahren zu vergleichen war. Entgegen der späteren Entwicklungen anderer Volkshochschulen,⁴¹⁷ ist die Änderung der Rechtsform der Mannheimer Volkshochschule eindeutig als Ausdruck des allgemeinen Trends der Volkshochschule der 70er Jahre zur Kommunalisierung der Volkshochschule zu verstehen.

Aus systemtheoretischer Sicht lassen sich die 70er Jahre in der Hauptsache als eine Phase der Systemschließung darstellen. Nachdem die Volkshochschule Mannheim sich in der Mitte der 60er Jahre an den Bedarfen der Stakeholder des lebensweltlichen Operationskreises neu ausgerichtet hatte, fuhr sie in den 70er Jahren damit fort, die neuen Einflüsse in ein stabiles und differenziertes Angebot zu überführen. Dabei reagierte sie hauptsächlich binnenorientiert, d.h. sie bezog ihre objektivierende Aufgabenbeschreibung in erster Linie aus der Auseinandersetzung mit Entwicklungen und Entscheidungsprozessen im ordnungspolitischen Operationskreis.

Zum Ende der 70er Jahre begann sich jedoch eine Entwicklung abzuzeichnen, die als erneute Öffnung des Funktionssystems in Hinblick auf die Bedarfe des Operationskreises III zu verstehen ist. Die Rede ist hierbei von einer erkennbaren Neuorientierung des Programmes, besonders des Volkshochschulanteils, an den Lebenswelten ihrer Stakeholder, deren Anforderungen an eine Institution der Erwachsenenbildung sich im Vergleich zu den 60er Jahren deutlich verändert hatten. Hier erscheint, wie bereits für den gesamten Volkshochschulbereich, die Verwendung des Begriffs der „reflexiven Wende“ als angebracht. Offensichtlich war auch im Umfeld der Mannheimer Volkshochschule ein Bedarf an kreativitäts- und persönlichkeitsbildenden Veranstaltungen entstanden, der sich auch in der Volkshochschule zu institutionalisieren begann. So erweiterte die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule ihr Programmangebot in eben diesen Bereichen. Das Ergebnis zeigte dabei eindeutig, daß es dem Operationskreis II wiederum gelungen war, einen lebensweltlichen Bedarf schnell zu erkennen und in Arbeitspläne umzusetzen. Dies läßt sich unter anderem anhand der Entwicklung der Teilnehmerzahlen belegen, welche zum Ende der 70er Jahre ständig neue Höchstmarken erreichten.

⁴¹⁷ z.B. der Volkshochschule München GmbH.

So kann besonders auch diese Entwicklung als Beleg dafür gelten, daß eine der Hauptvoraussetzungen für eine langfristig erfolgreiche Arbeit einer Erwachsenenbildungsinstitution in der Fähigkeit des Operationskreises II liegt, Irritationen der Systemumwelt schnell und richtig zu erkennen, um sie in ein stabiles und differenziertes Angebot zu überführen.

5. Die 80er Jahre: Zwischen Qualifizierung und Aufklärung

5.1. Allgemein

Das siebte Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts war aus Sicht der Volkshochschule ein zweigeteiltes. Der Beginn war gekennzeichnet von einer euphorischen Aufbruchsstimmung und dem Glauben, durch Bildungsplanung gesellschaftliche Veränderungen in großem Stile herbeiführen zu können. Die Volkshochschule entwickelte sich zur vierten Säule des Bildungssystems und partizipierte dadurch an der enormen Bildungsexpansion der 70er Jahre.

Die zweite Hälfte der Dekade war charakterisiert durch das Stocken dieser Entwicklung und einer zunehmenden Kritik am funktionalistischen Weiterbildungskonzept der Erwachsenenbildung. Es kam zur „Renaissance des Erwachsenenbildungsbegriffs“⁴¹⁸, in deren Zusammenhang qualitative Zugänge zum Teilnehmer das Übergewicht gegenüber den quantitativen Ansätzen der frühen 70er Jahre gewannen. Der Teilnehmer und seine Lernsituation traten in den Mittelpunkt des Interesses, hermeneutisch-interpretative Ansätze wurden zunehmend intensiver diskutiert.

⁴¹⁸ Nafzger-Glöser a.a.O. S.194.

5.2. Verbandliche Entwicklung

5.2.1. Allgemein

Die Situation der Volkshochschule zu Beginn der 80er Jahre war geprägt durch eine deutliche Orientierung an den ordnungspolitischen Vorgaben, welche das Politiksystem als Irritationen für das Funktionssystem Volkshochschule produzierte. Die politischen Anforderungen an das Bildungssystem waren dabei die Neuorganisation der beruflichen Bildung, die verstärkte Auseinandersetzung mit dem Problem der Arbeitslosigkeit, die Klärung der durch die Einführung der Neuen Medien entstandenen Fragen genauso wie die Fragen nach der Gleichberechtigung von Mann und Frau und des Erhalts der Umwelt. Daneben war der Beginn der 80er Jahre im weiteren geprägt durch eine Kritik an eben dieser stark funktionalistischen Ausrichtung der Volkshochschule in Folge der Entwicklung der 70er Jahre. Dieser Konflikt zwischen einer eher „realistischen“ und einer eher „reflexiven“ Ausrichtung war Gegenstand des 1981 in Mannheim stattfindenden VII. Deutschen Volkshochschultages.

5.2.2. Der VII. Deutsche Volkshochschultag im Mannheim

Der VII. Deutsche Volkshochschultag fand vom 19. - 20. November 1981 in Mannheim statt. Nachdem sich der VI. Deutsche Volkshochschultag fünf Jahre vorher noch mit der Frage auseinandersetzte, ob und wie sich die Volkshochschule im Sinne des Strukturplanes des Deutschen Bildungsrates entwickelt, stand die Veranstaltung in Mannheim unter dem Leitthema „Zukunftsaufgabe Weiterbildung - Die politische Verantwortung für die Erwachsenenbildung“. Es ging dabei um eine Perspektive der Erwachsenenbildung und somit auch der Volkshochschule in einer Zeit politischer und gesellschaftlicher Unruhen, einer Zeit, die aber auch vom zunehmenden Interesse und Bedürfnis der Bevölkerung nach Weiterbildung gekennzeichnet und der gleichzeitigen Stagnation der öffentlichen Förderung geprägt war. Dabei sollte vor allem auch ein Konsens zwischen der Forderung nach Qualifizierung einerseits und der traditionell aufklärerischen Intention der Volkshochschule andererseits gefunden werden. Die Situation der Volkshochschule stellte sich dabei wie folgt

dar. Nach wie vor war eine deutliche Steigerung der Teilnahme an den Kursen der Volkshochschule zu verzeichnen, so waren die Teilnehmerzahlen im Zeitraum von 1970 bis 1980 von 2,2 Mio. auf 4,6 Mio. mehr als verdoppelt worden. Nach einer Umfrage der Firma INFRATEST aus dem Jahre 1979 hatten 23% aller Erwachsenen zwischen 19 und 64 Jahren an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Insgesamt wurde ermittelt, daß mehr als die Hälfte der erwachsenen Gesamtbevölkerung schon einmal an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen hatte.

Trotz dieser positiven Entwicklung wurde auf dem VII. Deutschen Volkshochschultag festgestellt, daß sich die hochgesteckten Erwartungen der Erwachsenenbildung, wie sie noch im Strukturplan Weiterbildung formuliert waren, nicht erfüllt hatten. Die Zuwachsraten der Weiterbildung waren zwar hoch, jedoch im Vergleich zu denen anderer Bildungsbereiche, wie z.B. den Hochschulen, nicht ungewöhnlich. Als Ursachen für das Ausbleiben des Weiterbildungsbooms wurden verschiedene Umstände genannt:

- Die beruflichen Qualifikationsanforderungen stiegen nicht in dem Maß wie erwartet. Der Bildungsboom, bedingt durch die zunehmenden Technisierung der Arbeits- und Lebenswelt, war ausgeblieben, in vielen Fällen verließ man sich in den Unternehmen auf das Prinzip des „learning by doing“, was dazu führte, daß der Weiterbildungsbedarf der Betriebe deutlich hinter dem zurück blieb, was die Vertreter der Weiterbildung sich erhofft hatten. Und selbst dieser geringere Bedarf der Wirtschaft trat der Volkshochschule nicht voll als Bildungsnachfrage entgegen, da sich zeigte, daß die Betriebe gerade diejenigen Bildungsaufgaben, welche ihnen als besonders wichtig erschienen, nur sehr ungern an externe Weiterbildungsträger vergaben und sie stattdessen selbst in eigenen Weiterbildungsorganisationen durchführten.
- Der Weiterbildung war es nicht gelungen, berufliche Unsicherheiten zu verringern. Die Annahme, daß Bildung das Risiko von Arbeitslosigkeit und sozialer Deklassierung verringern könnte, hatte sich als Trugschluß erwiesen, stattdessen wurde die Arbeitslosigkeit immer seltener durch mangelnde Aus- und Weiterbildung denn durch Beschäftigungsschwierigkeiten, welche sich nicht durch Weiterbildung lösen lassen konnten, bedingt.
- Der Stellenwert der politischen und kulturellen Bildung im Land nahm nicht im vorausgesehenen Maße zu. Zwar wurde wiederholt die Bedeutung der kulturellen und vor allem der politischen Bildung betont, doch ließ sich feststellen, daß es sich hierbei

häufiger um Vornahmeakte handelte, die dann jedoch zu keinen Auswirkungen innerhalb der tatsächlichen Bildungslandschaften führten.

- Das zunehmende Maß an Freizeit hatte nicht zu einer entsprechenden Nachfrage nach freizeitgestaltender Weiterbildung geführt. Die Kommerzialisierung der Freizeit, mit dem gleichzeitig wachsenden Anforderungen des Arbeitslebens an den Einzelnen, führten in ihrer Konsequenz dazu, daß sich die Weiterbildung nicht als Gestalter einer neu gewonnenen Freizeitwelt etablieren konnte.

Diese Faktoren führen in ihrer Gesamtheit dazu, daß die Weiterbildung gegenüber der öffentlichen Hand nur bedingt eine umfassendere finanzielle Unterstützung beanspruchen konnte mit der Folge, daß die Volkshochschule ohne stringenten Nachweis ihrer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung Teil der Manövriermasse wurde, bei der geprüft werden konnte, ob und wie finanzielle Kürzungen vorgenommen werden konnten.

Im Anschluß an diese Analyse der bisherigen wurde die zukünftige Entwicklung der Systemumwelt der Volkshochschule mit dem Schlagwort „Dynamische Stagnation“ beschrieben. Damit sollte ausgedrückt werden, daß die Zeiten des sprunghaften Wirtschaftswachstums beendet waren, ohne daß die Entwicklung der Wirtschaft stagnieren würde. In diesem Szenario wurde erwartet, daß die Bedeutung der beruflichen Bildung in und für die Gesellschaft weiter zunehmen würde. Diese Bedeutungszunahme wurde ambivalent bewertet. Einerseits wurde die Tatsache, daß die Bedeutung der Weiterbildung weiter zunehmen würde, als positiv bewertet, andererseits war aus Sicht der Vertreter der Volkshochschule eine Situation entstanden, in der soziale Verteilungskämpfe als Folge der Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte an Härte zunehmen würden. Diente Weiterbildung in der Mitte der 60er Jahre noch dazu, Privilegien abzubauen und jedermann eine realistische Chance auf beruflichen Aufstieg zu gewähren, war der Konkurrenzdruck zu Beginn der 80er Jahre in fast allen Bereichen der Erwerbswelt durch Weiterbildung höher geworden. Weiterbildung wurde zur Notwendigkeit für den Einzelnen, der der Gefahr der Verdrängung vom Arbeitsmarkt nur durch noch mehr Weiterbildung als seine potentiellen Konkurrenten im Kampf um einen Arbeitsplatz begegnen konnte. Die Gefahr dieser Dialektik bestand darin, daß sich die Volkshochschule im Rahmen der Motivverschiebung der Weiterbildungsnachfrage von ihrem Grundsatz der Offenheit und Freiwilligkeit verabschieden muß, um den Menschen durch berufliche Bildung die ökonomisch zwingend

erforderliche Möglichkeit zu geben, auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Neben diesen ökonomischen Irritationen wirkten auch andere Bedingungen auf die zukünftige Situation der Weiterbildung ein. Hierbei wurden durch die Vertreter der Volkshochschule vor allem die steigenden zivilisatorischen Anforderungen an die Lebensführung der Bevölkerung als zunehmend relevant erachtet. Bei ständig steigender Komplexität der Lebenswelt würde, so wurde angenommen, auch die Lebensbewältigung laufend an Komplexität zunehmen, was wiederum zur Folge hätte, daß diese Lebensführung immer höhere Anforderungen an den Einzelnen stellte. Dabei würde vor allem der Rückzug des Staates aus der Funktion der stellvertretenden zivilisatorischen Problembewältigung und die zunehmende Unzulänglichkeit traditioneller Lebensentwürfe verstärkend wirken. Da diese Probleme weder in den Biographien der Individuen noch in den historischen Entwicklungen der Institutionen hinreichend antizipiert worden waren, würde zukünftig eine der großen Aufgaben der Erwachsenenbildung in der Hilfe zur Lebensbewältigung liegen.

Neben all diesen Bedrohungen bot diese zukünftige Entwicklung jedoch auch Chancen, unter anderem die, die in der Wachstumsphase entstandenen Schäden auf- und gleichzeitig abarbeiten zu können.

„Dazu gehört, Umweltschäden zu reduzieren oder zu beseitigen, Wohnbedingungen zu verbessern, die Sicherheit am Arbeitsplatz und im Verkehr zu erhöhen, die Bedingungen zur physischen Gesundheit zu verbessern und die Bedingungen für ein besseres Zusammenleben von Deutschen und hier ansässigen Ausländern zu entwickeln.“⁴¹⁹

Diese teilweise neuen Forderungen an die Volkshochschule als Trägerin der Erwachsenenbildung stellen diese vor ein Dilemma. Einerseits bestand die Gefahr, daß die Volkshochschule, wenn sie die neuen Aufgaben nicht übernehme, ihrem eigenen Anspruch nach Offenheit und Vielfältigkeit nicht mehr gerecht würde, andererseits stand zu befürchten, daß sie durch die Übernahme zusätzlicher Aufgaben qualitative Rückschritte zu befürchten hatte. Um dies zu verhindern wurde vorgeschlagen, unter Beibehaltung der Programmbreite, eine deutliche Akzentuierung des Programmes dahingehend durchzuführen, daß in Bereichen, in denen bereits eine starke Konkurrenz durch weitere Anbieter bestand, zu überprüfen sei, ob hier das Feld nicht anderen Trägern oder Organisationsformen überlassen werden sollte.

⁴¹⁹Teichler a.a.O. S.31.

Wie groß die Komplexität der Umwelt der Volkshochschule und damit auch der Volkshochschule und ihrer Mechanismen zur Komplexitätsreduktion geworden war, zeigte sich im weiteren Verlauf des Volkshochschultages an der Diskussion bezüglich der Frage nach der Aufgabe der Bildung und dabei besonders der Erwachsenenbildung in einer dialektischen Welt, wie sie sich z.B. im Bereich der beruflichen Bildung darstellte. Welche Rolle sollte die Volkshochschule in der Vielzahl der Optionen, welche sich teilweise gegenseitig ausschlossen, übernehmen, war eine Frage, welche eingehend diskutiert wurde. Die Antwort darauf konnte dabei aus Sicht der Teilnehmer des VII. Deutschen Volkshochschultages nur darin liegen, daß das auf dem VI. Deutschen Volkshochschultag propagierte „Sowohl-als-auch“-Konzept weiter verfolgt werden sollte. Die Volkshochschule durfte ihre Aufgabe nicht darin sehen, Antworten zu geben und damit die Spannung zu Gunsten einzelner Pole aufzuheben, „sondern sie muß die Dinge in ihrer Dialektik sehen. Die Teilnehmer sollen lernen, diese Spannung auszuhalten und aus dieser Nichteindeutigkeit heraus begründetes Handeln zu entwickeln.“⁴²⁰

Diesem Verständnis nach lag die Aufgabe der Erwachsenenbildung nurmehr darin, die Fertigkeiten zur Vorbereitung von Entscheidungen auszubilden, die Entscheidungen sollte ausschließlich das Individuum selbst treffen.

Dieser Individualisierung des Aufgabenverständnisses wurde im weiteren Verlauf der Veranstaltung durch die Erarbeitung bzw. Vorstellung eines neuartigen Ansatzes der Erwachsenenbildung Rechnung getragen, in dem die individuelle Mentalität des einzelnen Teilnehmers in den Mittelpunkt der Betrachtung rückte. Mentalität wurde dabei als Geisteshaltung im Sinne einer Zwischenwirklichkeit zwischen Personen und Gesellschaft, als „Mischung affektiver und rationaler Dynamiken zwischen analysierender Vernunft und wertsetzendem Fühlen“⁴²¹ verstanden. Mentalitäten waren dabei für die Bildung des Menschen deshalb von Bedeutung, da beide eng miteinander verknüpft sind. Bildung und Erziehung wurden als Orte verstanden, an denen das Verhältnis von personaler Existenz und gesellschaftlicher Realität immer neu ausgetragen und gestaltet wird, wobei ständig, im einzelnen Menschen wie auch in gesellschaftlichen Prozessen, Vorbewußtes, quasi als

⁴²⁰Hülsebusch, H.: Zusammenfassung der Diskussion der Arbeitsgruppe II. S.56. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.55 - 58.

⁴²¹Mader, W.: Personale Existenz und gesellschaftliche Realität. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.59 - 81.

„Rumpelkammer“⁴²² des Bewußtseins, die wiederum Garant dafür ist, daß das Bewußtsein ungehindert von Widersprüchen arbeiten kann, angehäuft wird. Die Mentalitäten stellen dabei die Nahtstelle zwischen Bewußtsein und Unterbewußtem dar, eben die Nahtstelle, an der die Volkshochschule arbeiten mußte, wollte sie verhindern, daß Differenzen unbewußt in die „Rumpelkammer“ der Mentalitäten verwiesen werden, wo sie unreflektiert das Denken und Handeln des Einzelnen beeinflussen. So sollte es die Aufgabe der Volkshochschule sein, dem Menschen Hilfe anzubieten, um zu verhindern, daß das Bewußtsein seine Konflikte in die Zwischenwirklichkeit der Mentalität auslagert, wo sie dann unkontrolliert eine eigene Realität schaffen.

„Bildung hätte auf beiden Seiten den wegrationalisierten Teil, auch den wegrationalisierten emotionalen Teil, herauszufinden und zur Sprache zu bringen, damit Fronten, ein kriegerisches Wort, die nur eine Blickrichtung erlauben, überflüssig werden. Bildung hätte in einer ihrer klassischen Definitionen eine Vermittlung weniger von Kenntnissen, als von gesellschaftlichen Realitäten selbst zu leisten -mit Hilfe von Kenntnissen- versteht sich.“⁴²³

Diese Aufgabenbeschreibung der Erwachsenenbildung sollte nach Ansicht der Präsentatoren des Ansatzes Auswirkungen auf die tägliche Arbeit der Erwachsenenbildner haben, deren sich diese bewußt sein mußten. Besonders in der zielgruppenorientierten Arbeit mit ihrer Hinwendung zu den realistischen Problemen der teilnehmenden Zielgruppen mußte der Erwachsenenbildner immer auch der Tatsache gewahr werden, daß mit seiner Arbeit typische und teilweise problematische sozialpolitische Verhaltensmuster reproduziert und dadurch auch gesellschaftliche Realitäten geschaffen werden.

„Könnte nicht für manche allgemeine Weiterbildung gelten, daß sie ziemlich machtvoll und folgenschwer am Netz eines allgemeinen Herrschaftswissens in Form und Mentalität ständig knüpft, durch das in der Folge niemand mehr schlüpfen kann, es also ein kulturelles Integrationsnetz wird, das gleichzeitig die Ausgrenzungskriterien setzt?“⁴²⁴

Somit plädiert Mader für eine Individualisierung der Erwachsenenbildung, in der die Persönlichkeit nicht die Schöpfung der Anderen darstellt.

⁴²²Mader a.a.O. S.72.

⁴²³Mader a.a.O. S.76.

⁴²⁴Mader a.a.O. S.79.

Als Fazit ist festzuhalten: Ziel des VII. Deutschen Volkshochschultages war es, die Aufgaben der Volkshochschule für die Zukunft zu definieren, um daraus Konsequenzen für die kommende Arbeit abzuleiten. Dies fand vor dem Hintergrund einer Spaltung des Selbstverständnisses der Volkshochschule mit einer eher funktionalistischen Orientierung an den Forderungen der Gesellschaft und dabei besonders des ökonomischen Systems einerseits und der Forderung nach einer stärkeren Individuumsbezogenheit der Arbeit andererseits statt. Dabei ist vor allem das von Becker vorgetragene Konzept des „Sowohl-als-auch“ zu nennen, welches es ermöglichte, in einer immer komplexeren Welt, die immer schnelleren Veränderungszyklen unterliegt, eine Volkshochschule zu schaffen, die sowohl der Notwendigkeit der beruflichen Bildung als auch der Zielsetzung einer individuellen Lebenshilfe Rechnung tragen konnte. Voraussetzung dafür war, daß die Volkshochschule die Bandbreite ihres Bildungsangebotes so weit erhöht, daß weder der eine noch der andere Bereich benachteiligt würde. So kommt es zur Verbindung der Forderung nach Qualifizierung mit der nach einer Aufklärung der Menschen; Gleichzeitigkeit wurde zum Schlagwort.

5.3. Politische Entwicklung

5.3.1. Allgemein

Die Geschichte der Erwachsenenbildung im Rahmen der Volkshochschule ist immer nur vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlichen Situation zu verstehen. Eine solche Veränderung der politischen Umwelt, die auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung im Rahmen der Volkshochschule durchschlug, war dabei die sog. „Wende“, welche sich mit dem Regierungswechsel von einer sozialdemokratisch-liberalen zu einer christlich-liberalen Koalition vollzog. Als inhaltlicher Schwerpunkt dieser Wende läßt sich die Anwendung der Marktgesetze auf verschiedenste Ebenen des öffentlichen Lebens ausmachen. „Diese Tendenz zur inhaltlichen Ökonomisierung und organisatorischen Privatisierung“⁴²⁵ zeigte schon bald nach der Wende ihre Auswirkungen auf das politische System.

5.3.2. Die Thesen zur Weiterbildung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft

In welchem Maße die oben angesprochene Änderung der politischen Grundanschauung im Rahmen der politischen Wende der frühen 80er Jahre auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung durchschlagen sollte, zeigte sich zum ersten Mal 1985 an den Thesen, welche die damalige Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft Wilms am 9. Mai 1985 der Öffentlichkeit vorlegte. Die Thesen „waren die erste offizielle Verlautbarung der Bundesregierung zur Stellung und Entwicklung der Weiterbildung seit dem Regierungswechsel“⁴²⁶.

In der Einleitung zu den Thesen wird dabei die Forderung aufgestellt, daß die Weiterbildung gleichgestellt neben der Schul- und Berufsausbildung zu sehen sei. Begründet wurde diese Einsicht mit der Schnelligkeit der Veränderung, welcher Beruf, Familie und Gesellschaft unterworfen waren, wobei weniger das Individuum und seine Lage innerhalb einer solchen Umwelt zur Begründung herangezogen wurde als die Tatsache, daß die Qualifikation der Bevölkerung zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor im Kampf der Industrienationen

⁴²⁵Wolgast a.a.O. S.73.

⁴²⁶Wolgast a.a.O. S.11.

um Marktanteile geworden war. Weiterbildung und berufliche Flexibilität wurden daher als die Grundlage für Wirtschaftswachstum und in Folge davon als hohes Gut angesehen. Ziel der Bundesregierung war es deshalb, einen offenen Weiterbildungsmarkt zu schaffen, welcher ein vielfältiges Angebot einem selbstverantwortlichen Erwachsenen bereitstellte, „der durch seine Nachfrage Form und Inhalt des Angebots wesentlich mitbestimmt.“⁴²⁷ Zwar plante die Regierung nicht, sich vollständig aus der Regelung und Lenkung der Weiterbildung zurückzuziehen, doch sollte die Gebührenregelung insoweit eingeschränkt werden, daß neben den staatlich geförderten Einrichtungen, wie der Volkshochschule, auch nicht-staatliche Anbieter eine Marktchance hatten. Strunk bezeichnet dies als den Rückzug des Staates auf das Prinzip der Subsidiarität⁴²⁸.

In Anbetracht der Tatsache, daß zu Beginn der Thesen, im Namen der freien und sozialen Marktwirtschaft, der partielle Rückzug des Staates aus den Belangen der Weiterbildung angekündigt wurde, überrascht es, daß im weiteren dezidierte Forderungen des Staates an die Erwachsenenbildung gestellt wurden. Im Mittelpunkt dieser Forderungen stand dabei die berufliche Qualifizierung, die weniger inhaltlich als in erster Linie funktional bestimmt wurde. Ihre inhaltliche Ausrichtung sollte die berufliche Qualifizierung dabei vom Beschäftigungssystem bzw. dem Arbeitsmarkt erhalten. Als „Instrument der Beschäftigungspolitik“⁴²⁹ sollte die Bildung Erwachsener dabei vor allem in zwei Bereichen eingesetzt werden, im Bereich der Hilfe für den Einzelnen, der bedingt durch mangelnde Qualifikationen nicht ins Beschäftigungssystem integriert werden konnte, aber auch zur Unterstützung der Betriebe in ihrem Bemühen, „neue Arbeitsfelder, Produktbereiche oder Produktions- und Organisationsformen zu finden“⁴³⁰.

Bei aller Orientierung am ökonomischen System wurde im Rahmen der Thesen auch auf die Rolle der Erwachsenenbildung bei der Entwicklung der Individuen eingegangen. Gefordert wurde von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, ökonomische, technische, kulturelle und soziale Aspekte und Bedürfnisse so in Übereinstimmung zu bringen, daß „eine

⁴²⁷Wolgast a.a.O. S.74.

⁴²⁸Strunk zitiert nach Wolgast a.a.O. S.74.

⁴²⁹Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Thesen zur Weiterbildung. Bonn, 1985, S.11.

⁴³⁰Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft a.a.O. S.17.

vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen allen am Beschäftigungssystem Beteiligten⁴³¹ möglich wurde. Hierbei zeigte die Definition des Beschäftigungssystems als einziger sinnstiftenden Institution wie stark das Weiterbildungsverständnis der Bundesregierung ökonomisch getrieben war.

Neben der Ökonomie als Treiber der Entwicklung wurde in den Thesen zur Weiterbildung jedoch ein zweites Bedingungsgeflecht der zukünftigen Erwachsenenbildung beschrieben, an dessen Entwicklung sich die Weiterbildungseinrichtungen im weiteren zu orientieren hatten, die sogenannte Informationsgesellschaft. Diese machte aus Sicht der Bundesregierung eine neue Form der Qualifikation notwendig, eine inhalts- und situationsunabhängige Formalbildung, die es ermöglichen sollte, schnell die jeweils richtigen Informationen zu gewinnen, aufzubereiten, zu verstehen und darzustellen, die aber auch die Fähigkeit vermitteln konnte, erworbenes Wissen in jeder Situation anzuwenden, an Wertmaßstäben zu überprüfen und es in Handeln und Entscheiden umzusetzen.⁴³² Somit zog der Begriff der Schlüsselqualifikation nach seinem Siegeszug im Bereich der beruflichen Bildung auch in den Bereich der „allgemeinen“ Bildung ein. Aus der Vermittlung solcher formalen Qualifikationen ergab sich eine zusätzliche Aufgabe der Erwachsenenbildung, nämlich die Vermittlung von Normen und Wertmaßstäben, innerhalb derer die Schlüsselqualifikationen angewendet werden sollten. Dabei war es . nach Ansicht der Bundesbildungsminister in die Aufgabe der politischen Bildung zu helfen, die in der Gesellschaft bestehenden Wertmaßstäbe zu übernehmen und den Einzelnen dabei zu unterstützen, die komplexen politischen Sachverhalte zu erkennen und differenziert vor dem Hintergrund der gesellschaftlich legitimierten Normen zu behandeln, um so eine auf Konsens ausgelegte Willensbildung in der Informationsgesellschaft zu ermöglichen.

Insgesamt läßt sich feststellen, daß mit den Thesen zur Weiterbildung eine neue Qualität in die politische Diskussion um die Weiterbildung gekommen ist. Für den quartären Bereich wurde die Orientierung an den Gesetzen des Marktes festgeschrieben, wobei alle Bereiche dem Hauptziel, der Funktion der Systeme in einer Informationsgesellschaft, untergeordnet wurden. So wurde von der politischen Seite eine Entwicklung angedacht, die von pädagogischer Seite aus nur bedingt Beifall fand. Strunk kritisiert beispielsweise die

⁴³¹Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft a.a.O. S.18.

⁴³²ebenda

„durchgängige Funktionalisierung und Instrumentalisierung“⁴³³ der Erwachsenenbildung durch die ausschließliche Orientierung von Bildung am Ziel einer möglichst reibungslosen Anpassung der Menschen an die Informationsgesellschaft.

5.3.3. Die Qualifizierungsoffensive

Die Thesen zur Weiterbildung stellten, wie bereits angesprochen, die erste öffentliche Darstellung der Konzepte der neuen Bundesregierung bezüglich der Bildung Erwachsener dar. Die erste praktische Umsetzung der neuen Ideen fand wenig später mit der sog. Qualifizierungsoffensive statt. Die Entwicklung dahin war folgende: Im Wirtschaftsjahr 1984/85 fand ein Konjunkturaufschwung statt, welcher kurzzeitig zu einer merklichen Erholung der wirtschaftlichen Gesamtsituation der Bundesrepublik beitrug. Im Rahmen dieser konjunkturellen Erholung entstand eine Vielzahl neuer Arbeitsplätze. Es erwies sich jedoch als problematisch diese zu besetzen, da dem größten Teil der Arbeitsplatzsuchenden die qualifikatorischen Voraussetzungen fehlten. Deshalb beschloß die Bundesanstalt für Arbeit im Jahre 1985 die im laufenden Haushaltsjahr anfallenden Finanzüberschüsse für Maßnahmen zur beruflichen Qualifikation, Fortbildung und Umschulung einzusetzen⁴³⁴. Es entstand eine Initiative, im Rahmen derer die Bundesregierung, Arbeitgeberorganisationen, Gewerkschaften und eben die Bundesanstalt für Arbeit dem Problem der Arbeitslosigkeit offensiv begegnen wollten. Ziel war es, Arbeitslose, und dabei besonders Langzeitarbeitslose, wieder in den Arbeitsprozeß zu integrieren bzw. zumindest deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen und damit gleichzeitig dem Wirtschaftssystem ein Reservoir an qualifizierten Arbeitskräften zur Verfügung zu stellen. Dies sollte durch die systematische Heranführung der Arbeitslosen an die neueren technischen Entwicklungen geschehen. Deshalb sollten Programme entwickelt werden, innerhalb derer gezielt für die Gruppe der Arbeitslosen berufsqualifizierende Bildungsmaßnahmen in enger Anlehnung an die Betriebe stattfinden, um so den Umgang mit den neuen Technologien in der Praxis zu erlernen. Ihre besondere Bedeutung für die Erwachsenenbildungsanbieter erhielt die Qualifizierungsoffensive jedoch weniger durch die Überzeugungskraft ihrer inhaltlichen

⁴³³Strunk a.a.O. S.76.

⁴³⁴7. Novelle des Arbeitsförderungsgesetzes vom 20.12.1985.

Argumente als durch die Besonderheit ihrer Finanzierung durch Mittel der Bundesanstalt für Arbeit. Diese wiederum wurden aus dem Beitragsaufkommen der Arbeitslosenversicherung entnommen, einer öffentlich-rechtlichen Pflichtversicherung. Der Umfang der Mittel, welche der Bundesanstalt für Arbeit zur Verfügung standen lag dabei weit über dem, was die Länder für die Finanzierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufbringen konnten. So stellte die Aussicht auf eine neue Finanzquelle einen großen Anreiz für alle Anbieter von Erwachsenenbildung dar, sich intensiv mit den Anliegen der Qualifizierungsoffensive auseinanderzusetzen. Besonders auch für die Volkshochschule bot sich hierdurch „die Chance, einerseits verstärkt (...) kontinuierliche Beiträge zur beruflichen Qualifizierung Erwachsener zu leisten und andererseits eigene personelle und institutionelle Strukturen abzusichern und damit partiell die Abschwächung von Bildungspolitik und die Verknappung ihrer eigenen Ressourcen auszugleichen.“⁴³⁵

5.3.4. Die Enquete-Kommission „Zukünftige Weiterbildungspolitik - Bildung 2000“

Bei der Enquete-Kommission handelte es sich um eine Initiative des Deutschen Bundestages, auf Antrag der Grünen und der SPD, mit dem Ziel, „langfristig wirksame Faktoren zu untersuchen, denen der Deutsche Bundestag für den seiner Regelung unterstehenden Bereich der Bildungspolitik vorausschauend Rechnung tragen müsse.“⁴³⁶ Die Enquete-Kommission sollte dabei „klären, welche Maßnahmen und gegebenenfalls Veränderungen notwendig seien, damit sich Jugendliche und Erwachsene durch eine zukunftssträchtige Erstausbildung und Weiterbildung auf neue Herausforderungen und die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit und Beruf, in Kultur und Politik vorbereiten können.“⁴³⁷ Die Kommission sollte darüber hinaus „Vorschläge machen, welche Anforderungen sich für die Politik des Bundes ergeben aus: Dem Ziel der Gleichstellung der Geschlechter, den ökologischen Erfordernissen, den technologischen Umwälzungen der Industriegesellschaft, den internationalen Verflechtungen und Konflikten, den tiefgreifenden

⁴³⁵Kulenkampf, D.: Die Antiquiertheit der Weiterbildung. In: Ders.: Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Bremen, 1987, S.138.

⁴³⁶Bundestagsdrucksache 11/1448 vom 9.5.1990

⁴³⁷ebenda

Strukturveränderungen und dem damit verbundenen Wertewandel.⁴³⁸ Weiterhin sollte die Kommission „Möglichkeiten aufzeigen, wie die Bildungspolitik des Bundes im Zusammenwirken mit anderen relevanten Politikfeldern, wie der Arbeitsmarkt-, der Technologie-, der Wirtschafts- und der Finanzpolitik, besser auf vor uns liegende Herausforderungen ausgerichtet werden kann.“⁴³⁹ Die aus neun Mitgliedern bestehende Kommission⁴⁴⁰ legte im Sommer 1990 ihren Abschlußbericht vor. Dieser Abschlußbericht repräsentierte dabei den Sachstand der politischen Diskussion um die Belange der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Einig war man sich dabei lediglich in der allgemeinen Einschätzung, daß die Weiterbildung weiterhin an Bedeutung gewinnen müsse, um sich stärker als bisher als eigenständiger vierter Bereich des Bildungssystems zu etablieren. Uneinigkeit bestand jedoch über zentrale Fragen der konkreten Organisation und der praktischen Arbeit in der Weiterbildung.

Die Linie, welche die Kommissionsmehrheit, bestehend aus CDU und FDP, vertrat, läßt sich dabei auf zwei Grundprinzipien reduzieren, von denen aus die Einzelfragen angegangen wurden. Auf der einen Seite das Prinzip der marktwirtschaftlichen Organisation und auf der anderen der Grundsatz der Subsidiarität. Diese beiden Prinzipien bestimmten den jeweiligen Zugang zu den einzelnen ordnungs- und finanzpolitischen Vorstellungen, welche die Vertreter der Regierungskoalition vertraten. Der bereits in den Thesen des Ministers für Bildung und Wissenschaft vertretene Ansatz des Wettbewerbs der freien Träger auf einem Markt hatte sich aus Sicht der Politik als „leistungs- und anpassungsfähiges Strukturelement“⁴⁴¹ erwiesen. Dabei vertrat die Kommissionsmehrheit die Ansicht, daß ein staatliches Eingreifen in die Entwicklung des Weiterbildungsmarktes überflüssig, ja sogar falsch wäre, da das Marktprinzip der freien Träger bestens dazu geeignet sei, den zukünftigen Anforderungen gerecht zu werden. In der Frage der öffentlichen Verantwortung für den Bereich der Weiterbildung verwiesen die Vertreter der Koalitionsmehrheit im Bundestag auf die Eigenverantwortlichkeit des mündigen Bürgers, der in Selbstbestimmung und Selbstverantwortung seiner Verpflichtung zum lebensbegleitenden Lernen nachkommt.

⁴³⁸ ebenda

⁴³⁹ ebenda

⁴⁴⁰ dabei gehörten vier der CDU/CSU-Fraktion, drei der SPD-Fraktion und je einer der Fraktion der FDP und der Grünen an.

⁴⁴¹ Bericht der Enquete-Kommission

Dabei habe die Verteilung der Finanzlast einer Abwägung der Einzelinteressen zu folgen, was bedeutet, daß bei der Finanzierung von Maßnahmen immer eine Kosten-Nutzen-Abwägung stattzufinden habe dergestalt, daß bei jeder Weiterbildungsveranstaltung abzuwägen war, ob sie eher dem Eigeninteresse des Teilnehmers, dem Interesse des jeweiligen Betriebes oder dem Interesse der Öffentlichkeit diene. Je nach Ergebnis dieser Abwägung sind die Kosten dann im Rahmen des „Finanzierungsmischsystems“⁴⁴² auf die einzelnen Interessenbereiche zu verteilen.

Der Abschlußbericht der Enquete-Kommission fand zwar wenig Beachtung, die Bedeutung der Arbeit dieser Kommission darf jedoch nicht unterschätzt werden. Mit der Formulierung der Marschrichtung, in die sich die Weiterbildung in den nächsten Jahren entwickeln sollte, durch die Vertreter der relevanten politischen Parteien wurde hier eine Grundlage für die politische Diskussion um die Weiterbildung geschaffen, die, wie sich zeigen wird, einen starken Einfluß auf die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung, besonders auch im Rahmen der Volkshochschule, hatte.

Insgesamt läßt sich für die politische Entwicklung der 80er Jahre feststellen, daß das politische System auf der Suche nach Lösungsmöglichkeiten für die drängenden Probleme der 80er Jahre das Bildungssystem als Instrument zur Problemlösung wiederentdeckt hatte. Als Aufgabe wurde der Erwachsenenbildung dabei die Unterstützung der Politik bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit durch eine Verstärkung ihrer Bemühungen im Bereich der beruflichen Bildung zugeordnet. Darüber hinaus sollte die Bildung Erwachsener auch dazu beitragen, den Menschen eine reibungslose Anpassung an die Erfordernisse der Informationsgesellschaft zu ermöglichen. Zum Ausgleich für die Übernahme der vom politischen System gestellten Forderungen wurde den Erwachsenenbildungsinstitutionen eine finanzielle Unterstützung in solchem Maße gewährt, daß es den Einrichtungen kaum möglich war, sich nicht zumindest mit dem gemachten Angebot auseinanderzusetzen. Festzustellen war jedoch, daß sich die Art der Förderung aus Sicht der Volkshochschule verändert hatte. Strebte das Politiksystem noch zu Beginn der 70er Jahre feste Partnerschaften mit einzelnen Trägern der Erwachsenenbildung an, wurde jetzt dazu übergegangen, Maßnahmen zu ergreifen und die entstehenden Bedarfe auf einem Weiterbildungsmarkt zu befriedigen.

⁴⁴²ebenda

5.4. Verbandlich-konzeptionelle Entwicklung

5.4.1. Allgemein

Die Situation der Volkshochschule Mitte der 80er Jahre war gekennzeichnet durch eine Vielzahl an Anforderungen. Auf der einen Seite standen die sich ständig weiter differenzierenden Bedarfe der lebensweltlichen Stakeholder, auf der anderen die Zielsetzungen des politischen Systems, welches durch die Veränderung des Modus der Steuerung der Erwachsenenbildung, nämlich von einer einrichtungsbezogenen zu einer personenbezogenen Förderung, die Grenzen zwischen den Stakeholdern des Operationskreises I und denen des Operationskreises III verschwimmen ließ. Es zeichnete sich also ab, daß eine grundlegende Klärung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule notwendig geworden war.

5.4.2. Der VIII. Deutsche Volkshochschultag in München

Der Tradition der bisherigen Volkshochschultage folgend, fand fünf Jahre nach dem VII. Deutschen Volkshochschultag in Mannheim der VIII. Deutsche Volkshochschultag statt. Das Leitthema der Veranstaltung lautete „Technische Entwicklung - Menschliche Gestaltung“. Die Themenwahl war Anzeichen für das Problembewußtsein, welches die Volkshochschule gegenüber den Neuen Medien und dabei besonders der Datenverarbeitung entwickelt hatte. In seiner Eröffnungsrede unterstrich deshalb auch der Präsident des Deutschen Volkshochschulverbandes die entscheidende Rolle, welche die Weiterbildung im allgemeinen und dabei die Volkshochschule im besonderen bei der technisch bedingten Entwicklung der Gesellschaft hin zu einer „postindustriellen“⁴⁴³ Formation hat. Sauberzweig beschreibt dabei die Entwicklung als „janusköpfig“⁴⁴⁴, da einerseits die technische Entwicklung zu einer deutlichen Aufwertung der Arbeit der Erwachsenenbildner geführt hatte, diese jedoch

⁴⁴³Sauberzweig, D.: Eröffnungsansprache. S. 12. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Grundfragen zur Volkshochschularbeit. Band 24. Bonn, 1987, S. 11 - 17.

⁴⁴⁴ebenda

fürchten mußten, daß „unter dem Druck der Arbeitsmarktpolitik und der technischen Innovationen die Bewahrung und Fortentwicklung des eigentlichen Aufgabenprofils einer der Aufklärung verpflichteten Erwachsenenbildung verlorengehen könnte.“⁴⁴⁵

Bei der Erarbeitung von Lösungsansätzen für eben dieses Problem ging der Deutsche Volkshochschul-Verband auf dem VIII. Deutschen Volkshochschultag einen neuen und ungewöhnlichen Weg. Anstatt Ausschnitte der Fragestellung im Rahmen von Arbeitsgruppen bearbeiten zu lassen, sollte sich die Diskussion über eben diese Fragen an der Präsentation des Lernortes Volkshochschule entzünden. Dazu wurde mehr als 50 Volkshochschulen die Chance gegeben, ihre Leistungen in den Bereichen Technik und Medien, kulturelle Bildung, Gesundheit und kommunale Volkshochschularbeit zu präsentieren. Dies war nach Ansicht des geschäftsführenden Präsidenten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Horst Ruprecht, deshalb notwendig, weil sich die Arbeit der Volkshochschulen in den 80er Jahren dermaßen stark differenziert hatte, daß sich ihre Vielfalt ausschließlich verbal nicht mehr vermitteln ließ. So sollte der VIII. Deutsche Volkshochschultag auch in erster Linie der Selbstdarstellung der Volkshochschule dienen, mit dem Ziel, eine „Wegmarkierung“⁴⁴⁶ zu schaffen, anhand derer in 10 oder 20 Jahren gezeigt werden kann, wie weit die Entwicklung vorangeschritten ist.

Neben dieser Absicht betonte der Direktor der Münchner Volkshochschule Löbl eine weitere Zielsetzung des VIII. Deutschen Volkshochschultages, welche besonders auch durch die gewählte Form der Veranstaltung gewährleistet werden sollte, das gedankliche Zusammenbringen von Träger, Mitarbeiter und Teilnehmer der Volkshochschule⁴⁴⁷ als Voraussetzung für eine dialogische Erarbeitung „der finanziellen, organisatorischen, pädagogischen Fragestellungen“⁴⁴⁸. Die besondere Notwendigkeit einer solchen dialogischen Neuausrichtung der Volkshochschule sah Löbl dabei in der Entwicklung der letzten Jahrzehnte begründet, die zu einem fast grenzenlosen Wachstum der Volkshochschule und ihrer Programme geführt hatte, mit der Folge, daß die Profile der Volkshochschularbeit

⁴⁴⁵ebenda

⁴⁴⁶Ruprecht, H.: Einführung in das Programm des VIII. Deutschen Volkshochschultages. S.36. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.35 - 40.

⁴⁴⁷Löbl, H.G.: Einführung in die Schlußveranstaltung. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.41 – 43. S.41.

⁴⁴⁸ebenda

zunehmend verschwammen. Zur erneuten Profilierung der Programme mahnt Lößl dabei, nach dem Abklingen der realistischen Wende der 60er und der reflexiven Wende der 70er Jahre, eine Rückbesinnung auf „Historische Maßstäbe“⁴⁴⁹ der Volkshochschule unter Beibehaltung der erreichten Programmbreiten an. Um dies zu erreichen, greift Lößl den Beckerschen ‘„Sowohl-als-auch“-Ansatz auf:

„Ausgangspunkt ist die kritische Rationalität, die sich gerade darin als solche erweist, daß sie dem Unwägbareren, auch dem Emotionalen, mithin dem erweiterten Bewußtsein Raum und Ort gibt. Orientierungswissen umfaßt beides, Rationalität und Emotionales, und ist damit wesentliche Voraussetzung für den Zugang zur komplexen Berufs-, Freizeit- und Privatwelt, in der sich die Menschen in unserer Zeit bewegen.“⁴⁵⁰

Diese Überlegungen zur programmatischen Verarbeitung der „Pluralen Dehnung“⁴⁵¹ der Volkshochschulprogramme waren jedoch nicht die einzigen Anzeichen für einen Prozeß der Neuorientierung der Volkshochschule. Dies zeigte sich besonders auch an der Diskussion bezüglich der idealen Trägerschaft⁴⁵². Der Schluß, den beispielsweise Bernrath in seinen Überlegungen zu eben diesem Thema aus der Tatsache der marktförmigen Organisation der Weiterbildung und der damit verbundenen Möglichkeit der Gemeinden, allen Anbietern Fördermittel zukommen zu lassen, zieht, war dabei der, daß die Volkshochschule insgesamt ihr Verhältnis zur interessengebundenen Fremdfinanzierung neu überdenken sollte, wobei abgewogen werden sollte, ob die Einschränkungen, welche die Volkshochschule als „unselbständige kommunale Einrichtung“⁴⁵³ erfuhr, noch durch die Vorteile, kommunaler Träger der Weiterbildung zu sein, ausgeglichen wurden. Dies kann dabei insgesamt als Trend zurück zur nicht-kommunalen Trägerschaft der Volkshochschule gesehen werden.

Neben den beschriebenen Diskussionen um eine programmatische und organisatorische Neuorientierung der Volkshochschule fand auf dem VIII. Deutschen Volkshochschultag eine Diskussion darüber statt, was die zukünftigen Aufgaben der Volkshochschule sein sollten. Ausgehend von einer Beschreibung der erwartbaren Veränderungen innerhalb der

⁴⁴⁹ebenda S.42

⁴⁵⁰ebenda

⁴⁵¹ebenda S.41

⁴⁵²Bernrath, G.: Die Volkshochschule und ihre Träger. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.45 - 56.

⁴⁵³Bernrath a.a.O. S.48.

Gesellschaft wurde dabei ein Entwurf eines neuen Aufgabenverständnisses der Volkshochschule in direkter Linie zum Gutachten über Stellung und Aufgabe der Volkshochschule von 1966 und dessen überarbeiteter Version von 1978 gemacht.⁴⁵⁴ Als zukünftig relevante Entwicklungen wurden hierbei folgende beschrieben:

1. Wertewandel

Ein Wertewandel der Industriegesellschaft hin zu eine postindustriellen Gesellschaft „als Konflikt zwischen traditionellen industriegesellschaftlichen Orientierungen und sogenannten postmateriellen Wertvorstellungen und Lebensstilen.“⁴⁵⁵ Dieser Konflikt sollte in folgenden Entwicklungen seinen Ausdruck finden:

- Entstehen neuer sozialer Bewegungen mit wachstums- und technikkritischen Gegenpositionen zur Mehrheitskultur,
- Eine wachsende Bedeutung des Freizeitbereichs und der Privatsphäre gegenüber der beruflichen Tätigkeit,
- Eine gesteigerte Sensibilität gegenüber möglichen Folgen der technisch-ökonomischen Entwicklung.

2. Telematik

Telematik als „die Gesamtheit der sich immer enger verbindenden Systeme von Telekommunikation und Informationstechnik“⁴⁵⁶, welche in absehbarer Zeit die gesamte Lebens- und Arbeitswelt der Informationsgesellschaft durchziehen sollte und die vom Menschen immer stärker Fähigkeiten verlangen würde, die Informationsflut zu bewältigen, permanente Veränderungen zu ertragen und die zunehmende Komplexität und Abstraktheit der Umwelt zu handhaben.

3. Arbeitswelt

Als Folgen der Umstrukturierung der Arbeitswelt wurden antizipiert:

- Ein Rückgang der Beschäftigung im sekundären Sektor bei gleichzeitiger Zunahme im tertiären Bereich,

⁴⁵⁴Sauberzweig, D.: Schlußansprache. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.65 - 81.

⁴⁵⁵Sauberzweig a.a.O. S.66.

⁴⁵⁶Sauberzweig a.a.O. S.67.

- Steigende Qualifikationsanforderungen, die zu einem Ungleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt, wo unbesetzte qualifizierte Stellen einer wachsenden Dauerarbeitslosigkeit gegenüberstehen, führen,
- Ein Trend zur Teilzeitarbeit, besonders bei Frauen
- Eine Veränderung der Verteilung der Arbeit im Raum in Folge der zunehmenden Technisierung der Arbeitswelt durch Informationstechnologie

4. Arbeitsfreie Zeit

Die Aufhebung der starren Muster der Tages-, Wochen- und Lebensarbeitszeit. Dabei wurde erwartet, daß besonders die zunehmende Freizeit der Menschen dazu führen, daß die freie Zeit, neben ihrer ursprünglichen Funktion der Regeneration vom Erwerbsleben, immer stärker eine sinnstiftende Funktion übernimmt.

5. Bevölkerungsentwicklung

Demographisch sicher war, daß ältere Menschen mittelfristig zahlenmäßig das Übergewicht bekommen würden. Parallel dazu wurde eine Veränderung der Familienstruktur der gesamten Bevölkerung hin zum Ein- bzw. Zweipersonenhaushalt angenommen, die das Konzept der Familie immer stärker in Frage stellen würde.

Verstärkt würden, so wurde weiterhin angenommen, die Auswirkungen dieser Veränderungen zusätzlich durch die zunehmende Beschleunigung der Veränderungsprozesse innerhalb der Gesellschaft.

„Die Zeit, in der das Gestern so aussah wie das Morgen, ist seit langem vorüber. Die Beschleunigung der Veränderung aber nimmt nun erneut zu. Die Probleme, die weltweit auf uns zukommen und die der Antwort bedürfen, werden nur gelöst werden können, wenn das Lernen die Veränderung der Welt in sich aufnimmt. Den Anforderungen des Wechsels gewachsen zu sein, ist ein wichtiges Ziel der Bildung heute.“⁴⁵⁷

Gerade diese Beschleunigung und ihre Folgen stellten nach Ansicht der Vertreter der Volkshochschule eine zukünftige Herausforderung für die Volkshochschule dar, wobei die Rolle der Volkshochschule nicht in der Ermöglichung von Beschleunigung gesehen wurde, sondern in der Betonung des Gemeinsamen zur Überwindung der Fragmentierung des Bildungsprozesses.

„Gefordert wird in Symbiosen zu denken, Schlüsselqualifikationen vernetzten Denkens zu schaffen, disziplinierte und kreative Potentiale zu entfalten.“⁴⁵⁸

Der VIII. Deutsche Volkshochschultag stellte in vielerlei Hinsicht ein Experiment dar. Dabei gehen die Einschätzungen über Erfolg und Mißerfolg der Veranstaltung auseinander. Sauberzweig nannte in seinem Schlußreferat die Veranstaltungsform einen vollen Erfolg, eine Überzeugung, die zum Ende der Veranstaltung im allgemeinen geteilt wurde. Vereinzelt trat jedoch auch Kritik an der Veranstaltungsform auf, die der „traditionellen“ Ausgabe der Volkshochschultage nicht gerecht werden konnte. Der VIII. Deutsche Volkshochschultag war nicht die Großveranstaltung, innerhalb derer die Vertreter der Volkshochschule über Aufgabenbereiche und Aufgabenverständnis ihrer Arbeit diskutierten und im Rahmen derer die Richtung für die weitere Entwicklung der Volkshochschule geplant wurde. Sie war das genaue Gegenteil. Aus der Einsicht heraus, daß eine Institution wie die Volkshochschule am Ende der 80er Jahre kaum mehr durch vereinheitlichte Konzepte ausgerichtet werden konnte, entschloß man sich, die Vielfalt der Arbeit nur mehr darzustellen. Und so wurde letzten Endes auch durch die Form der Veranstaltung doch eine Richtung für die zukünftige Entwicklung vorgegeben.

5.4.3. Neue Aufgaben der Volkshochschule

Wie bereits angedeutet, ergab sich aus der Veränderung der politischen Landschaft heraus eine nicht unwesentliche Veränderung der Rahmenbedingungen der Volkshochschularbeit in der Art, daß durch politische Entscheidung die Volkshochschule in die Lage versetzt wurde, ihre Mitte der 80er Jahre immer problematischer werdende finanzielle Lage durch eine stärkere Orientierung an den Forderungen des Arbeitsmarktes zu verbessern. In dieser Situation war es für die Volkshochschulen notwendig, im Rahmen einer breit angelegten Theoriediskussion ihr Verhältnis zur beruflichen Bildung bzw. zu qualifizierenden Kursen zu

⁴⁵⁷Sauberzweig a.a.O. S.70.

⁴⁵⁸ebenda

klären⁴⁵⁹. Diese Diskussion setzte unmittelbar nach der Veröffentlichung der Thesen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft ein. Dabei wurde auf verschiedenste Weise an die Frage der beruflichen Bildung im Rahmen der Volkshochschule herangegangen.

Der Deutsche Volkshochschul-Verband fand dabei einen Zugang zu der Diskussion um die berufliche Bildung. Unter Hinweis auf die jahrzehntelange Erfahrung, welche die Volkshochschulen mit der Durchführung beruflicher Bildung haben, wobei ein breites Spektrum angefangen von der Durchführung berufsvorbereitender und orientierender Lehrgänge über Grundlagenkurse in kaufmännischem Grundwissen, Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Datenverarbeitung bis hin zur Zielgruppenarbeit für Arbeitslose abgedeckt wurde, stellte der Verband fest, daß es sich bei den Anforderungen, welche sich aus den Forderungen im Rahmen der Qualifizierungsoffensive ergaben, durchaus um Anforderungen handelt, die im Rahmen der Volkshochschule erfüllt werden konnten, ja geradezu integraler Bestandteil der Volkshochschularbeit sind. So war es aus Sicht der Volkshochschule mit der Aufgabenstellung der Not- und Lebenshilfe nicht vereinbar, wenn Millionen Menschen in eine langfristige Arbeitslosigkeit gedrängt wurden, da ihre Qualifikationen für eine regelmäßige Beschäftigung nicht ausreichten. Als Herausforderungen sah der Verband dabei:

- Das ständige Weiterlernen bzw. Umlernen auf dem Hintergrund einer breiten Grundlagenausbildung wird zunehmend bedeutender,
- Den an den Rand der Gesellschaft gedrängten Gruppen müssen Möglichkeiten eröffnet werden, gleichberechtigt an den Bildungsprozessen teilzunehmen,

⁴⁵⁹Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, wenn man die verstärkte Hinwendung der Theoriediskussion in der Volkshochschule ausschließlich auf das finanzielle Interesse in Folge der Thesen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft verstünde. Genauso wenig wie das Problem der unterqualifizierten Arbeitslosen nicht erst 1985 von der Politik bemerkt wurde, ist die Beschäftigung der Erwachsenenbildungstheorie mit dem Problem der Anpassungsfortbildung die Folge der Thesen zur Weiterbildung. Dies zeigte sich unter anderem auch an dem Workshop zum Thema „Lernort Volkshochschule“, welcher 1984 im Rahmen der Hochschultage „Berufliche Bildung“ in Berlin stattfand und im Rahmen dessen bereits ausführlich auf die Frage der Anpassungsfortbildung mit Arbeitslosen eingegangen wurde. Vgl dazu: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Weiterbildung im Zeichen von Arbeitslosigkeit: Erfahrungsberichte aus Volkshochschulen. Bonn, 1985.

- Die technische Entwicklung, die Erwerbslosigkeit von Millionen von Menschen sowie das gespannte Verhältnis von Ökonomie und Ökologie zueinander verlangen nach einer übergreifenden Auseinandersetzung über die Bedeutung von Arbeit und Beruf.⁴⁶⁰

Zu den erkannten Anforderungen stellt der Deutsche Volkshochschul-Verband fest:

„Diesen Anforderungen entspricht die Volkshochschule mit ihren Zielen, die Fähigkeiten der Teilnehmer möglichst umfassend zu fördern. Sie begreift die technische Entwicklung und die daraus resultierenden Qualifikationsanforderungen nicht als vorgegeben, sondern als vom Menschen gestaltbar. Das verlangt Qualifikationen und Kompetenzen zu fördern, die eine Technikbeherrschung entsprechend den Bedürfnissen der Menschen erlaubt. Dazu gehört, die Technikentwicklung in allen Lebensbereichen zu thematisieren. Das erfordert zudem auch, die Fähigkeiten der Teilnehmer zu unterstützen, die es ihnen erlauben, ihre Interessen durch konstruktive Beiträge in gesellschaftlichen Konflikten wirksam zu vertreten und Aufgaben in ihrer privaten und sozialen Umwelt aktiv zu gestalten. Das Gesamtangebot der Volkshochschulen bietet günstige Voraussetzungen für die Verbindung beruflicher mit allgemeiner, kultureller und politischer Bildung.“⁴⁶¹

Es zeigte sich also, daß die Volkshochschule sich durchaus in der Lage sah, ohne Brüche mit ihrer bisherigen Biographie die Anforderungen, welche die Bundesanstalt für Arbeit in ihrer Funktion als Vermittler zwischen Arbeitsmarktanforderungen und Arbeitnehmern definierte, zu bewältigen. Die Folge war die Erhöhung des Anteils der beruflichen Bildung in der Zeit nach 1985, finanziert durch die erhöhte Zuwendung des Bundes. Die Zuschüsse und Zuwendungen des Bundes stiegen dabei von 12 Mio. DM für das Arbeitsjahr 1982 auf ca. 85 Mio. DM für das Arbeitsjahr 1987. Gleichzeitig erhöhte sich der jährliche Zuwachs an Unterrichtsstunden im Bereich Berufliche Bildung um ca. 100% ab 1983.⁴⁶²

Trotz dieser Bemühungen des politischen Systems im Bereich der beruflichen Bildung hatte sich bis Mitte der 80er Jahre das Problem der Arbeitslosigkeit so drastisch verschärft, daß es nicht mehr ausreichte, die Bildung Erwerbsloser als Sonderfall der beruflichen Bildung zu

⁴⁶⁰Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zur Beruflichen Weiterbildung an den Volkshochschulen. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. a.a.O. Anhang, S.120.

⁴⁶¹ebenda

⁴⁶²vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Statistisches Material zur Volkshochschularbeit 1962 bis 1987. Frankfurt a. M., 1989, S.43f..

behandeln. Angesichts von Arbeitslosenzahlen, welche sich in der Mitte der 80er Jahre weit jenseits der 2 Millionen Marke bewegten, war die Notwendigkeit entstanden, sich mit der Frage der „Weiterbildung im Zeichen von Arbeitslosigkeit“⁴⁶³ auseinanderzusetzen. Der „gesellschaftliche Skandal der Massenarbeitslosigkeit“⁴⁶⁴ wurde deshalb auch zu einem relativ frühen Zeitpunkt zum Gegenstand der Reflektion der Erwachsenenbildner und hierbei besonders auch der Vertreter der Volkshochschule.

Bereits 1983 setzten sich diese im Rahmen der Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes mit der Krise der Arbeitsgesellschaft und den daraus resultierenden Aufgaben der Volkshochschule auseinander. Im Folgejahr im Rahmen der Hochschultage „Berufliche Bildung“ in Berlin war die Massenarbeitslosigkeit dann Thema des Workshops „Lernort Volkshochschule“. Die Folgezeit war gekennzeichnet durch eine umfangreiche Suchbewegung der Volkshochschulen, mit dem Ziel, dem Phänomen Massenarbeitslosigkeit erfolgreich entgegentreten zu können. Entscheidendes Merkmal des Situationsverständnisses des Deutschen Volkshochschul-Verbandes war die Feststellung, daß es sich bei dem Phänomen Massenarbeitslosigkeit nicht um eine konjunkturelle Schwankung, sondern um ein strukturelles Problem handelte, wobei die Arbeitslosigkeit lediglich das Symptom einer tiefgreifenden Veränderung darstellte, der Krise der Arbeitsgesellschaft, welche in ihrer Konsequenz dann auch zu einer Veränderung der gesamten Lebenswelt des Einzelnen führt. Aufgabe der Volkshochschule sollte es demnach einerseits sein, Qualifikationen so zu vermitteln, daß dem Individuum die Teilnahme am Arbeitsmarkt ermöglicht wurde, andererseits erschien es wichtig, der Gesamtheit der Teilnehmer am Arbeitsmarkt Orientierung in einer Zeit zu geben, welche für eine Gesellschaft, innerhalb derer Arbeit einen solch hohen Stellenwert genoß, einen gewaltigen Umbruch bedeutete. Dies hieß, daß die Erwachsenenbildung und mit ihr auch die Volkshochschule vor einer Herausforderung stand, welche in dieser Form neu war. Es reichte in dieser Situation nicht mehr aus, das Angebot an berufsbildenden und berufsfördernden Kursen zu erweitern, die Krise der Arbeitsgesellschaft machte ebenso einen Neuanatz in den Bereichen der

⁴⁶³So auch der Titel der von A. Pflügler herausgegebenen Schrift zu diesem Thema.

⁴⁶⁴K. Meisel: Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen im gesellschaftlichen Spannungsfeld von Technikentwicklung und Massenarbeitslosigkeit. S.23. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.(Hrsg.): Berufliche Bildung Erwachsener in der Krise der Arbeitsgesellschaft. Bonn, 1987, S.12-28.

kulturellen und der politischen Bildung notwendig. Es war erforderlich geworden, eine Bildungsform zu finden, innerhalb derer das Problem der Veränderung der Arbeitsgesellschaft auf verschiedenen Zugangsebenen bearbeitet werden konnte. So entstanden in den 80er Jahren eine Vielzahl von Projekten, mittels derer die Volkshochschule versuchte, Arbeitslosen durch Bildung zu helfen. Zu nennen sind dabei berufsorientierte Tageshauptschulkurse für arbeitslose Jugendliche⁴⁶⁵, Kompaktkurse für junge arbeitslose Erwachsene zur Erhöhung der beruflichen Flexibilität⁴⁶⁶, subjektorientierte Lern- und Arbeitsangebote, Projekte als Auftragsmaßnahmen der Arbeitsämter, Übungsfirmen, projektorientiertes Lernen, Arbeit mit Zielgruppen, wie z.B. Frauen in der Lebensmittelebene und älteren Erwerbslosen.

Mit der stärkeren Orientierung der Volkshochschule an der Veränderung des Arbeitsmarktes ging zwangsläufig eine weitere Entwicklung, die Neuordnung des Verhältnisses zwischen Volkshochschule und den Neuen Medien, einher. Mit Neuen Medien war dabei nicht nur der unaufhaltsame Siegeszug der Personalcomputer gemeint, sondern auch diejenige Technologie, welche spätestens seit Beginn der 80er Jahre Einzug in die Lebenswelt eines jeden nahm. Die Rede ist hier von Geldautomaten, Fahrkartenautomaten, den Anfängen des bargeldlosen Zahlungsverkehrs, maschinell erstellten Gehaltsabrechnungen und einer Vielzahl weiterer technischer Neuerungen, welche einen Teil der Bevölkerung vor nicht zu unterschätzende Probleme stellte.

Dabei ist die Beschreibung dessen, was sich im Rahmen der Diskussion um die Einführung und Nutzung der Neuen Medien veränderte, exemplarisch für eine didaktisch-methodisch-inhaltliche Veränderung der Volkshochschule als solcher. Die Reflexionen bezüglich der Neuen Medien ergaben ein geistiges Experimentierfeld, auf dem neue Konzepte und Ideen der Erwachsenenbildung in Gedanken und teilweise auch in der Tat erprobt werden konnten, welche die Richtung für die Volkshochschule in den 90er Jahren vorgaben. Zur

⁴⁶⁵ vgl. auch Wesely, W.: Lernort Volkshochschule -Berufliche Weiterbildung für Arbeitslose. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Weiterbildung im Zeichen von Arbeitslosigkeit. Bonn, 1984, S.47 - 64.

⁴⁶⁶vgl. Reutter, G.: Berufliche Weiterbildung zwischen Teilnehmer- und Arbeitsmarktorientierung - Kompaktkurse für junge Arbeitslose mit Berufsabschluß. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Berufliche Bildung Erwachsener in der Krise der Arbeitsgesellschaft. Bonn, 1987, S. 42 - 53. Hierbei wird exemplarisch die Durchführung einer solchen Veranstaltung an der Volkshochschule in Leer dargestellt.

Notwendigkeit der Auseinandersetzung der Volkshochschule mit dem Phänomen der Neuen Medien schreibt Tietgens:

„Wenn sich die Erwachsenenbildung mit den Konsequenzen aus der technischen Entwicklung befaßt, bedarf dies kaum einer besonderen Begründung. Immerhin ist sie unmittelbar betroffen. Schon eher erscheint es erforderlich, sich angesichts der Fülle der einschlägigen Literatur zu den Technikfolgen zu fragen, warum Erwachsenenbildung dabei vergleichsweise wenig zu Worte kommt. Was mit den Möglichkeiten der Mikroelektronik hervorgebracht worden ist, wird in seinen Auswirkungen auf Familie, auf die Arbeitswelt und auf das Freizeitleben heftig diskutiert. Was sie für das Lernen und die Bildung bedeuten, wird weniger angesprochen.“⁴⁶⁷

Seidel/Mikus präzisieren:

„Es ist nochmals zu bekräftigen, was (...) bereits gesagt wurde: Wenn die neuen Medien die Gesellschaft verändern und in alle Lebensbereiche eingreifen, dann ist auch die Volkshochschule nicht ausgenommen. Auf Grund ihrer Aufgabenstellung kann sie es sich nicht leisten, die Entwicklung einfach abzuwarten, sondern muß sich in eigenem und im Interesse der Teilnehmer darauf vorbereiten. Aus der Sicht des gesellschaftlichen Arbeits- und Verwertungsprozesses hat Weiterbildung dafür zu sorgen, durch entsprechende Maßnahmen das Arbeitsvermögen auf den jeweils vom Produktionsprozeß geforderten Qualitätsstand zu bringen.“⁴⁶⁸

Hierbei wird eine bildungspolitische Forderung der Bundesregierung hinsichtlich der nationalen Produktivkraftentfaltung reflektiert, welche dahingehend formuliert wurde, daß „die Qualifikation der erwerbstätigen Bevölkerung (...) heute zu einem entscheidenden Faktor im Wettbewerb zwischen den Industrienationen geworden (war).“⁴⁶⁹

Der öffentlichen Weiterbildung wurde dabei, in Abgrenzung zur betriebsspezifischen Fortbildung, die Aufgabe der Anpassungsfortbildung im Sinne einer beruflichen Grundqualifikation in Form der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und der Vergabe

⁴⁶⁷Tietgens, H.: Vorbemerkungen. Zu: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Neue Medien - Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. Bonn, 1987, S.9-11.

⁴⁶⁸Seidel/Mikus: Überlegungen in makro- und mikrodidaktischer Hinsicht. S.36 In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.36-54.

⁴⁶⁹Wilms zitiert nach Seidel/Mikus a.a.O. S.36

von EDV-Führerscheinigen zugeordnet⁴⁷⁰. Gleichzeitig wurde speziell im Bereich der EDV die Weiterbildung stärker als bisher als private Verpflichtung verstanden.

„Es gibt nicht nur ein Recht auf Bildung, sondern unter den Folgewirkungen des weitreichenden gesellschaftlichen und strukturellen Wandels wird Weiterbildung zu einer persönlichen Verpflichtung (...).“ Man wird „in Zukunft darüber nachdenken müssen, inwieweit auch eine Verantwortlichkeit des Einzelnen besteht, sich an die veränderte Umweltsituation anzupassen.“⁴⁷¹

Detaillierte Überlegungen zu der Frage, wie die Volkshochschule nun auf den festgestellten Handlungsbedarf reagieren sollte, wurden in umfangreicher Weise angestellt.

a. Inhaltliche Folgerungen

Ausgehend von der doppelten Verantwortung der Volkshochschule in Bezug auf die Technologisierung der Gesellschaft verwiesen beispielsweise Seidel/Mikus auf die lebensorientierte und sinnstiftende Funktion der Erwachsenenbildung neben der Rolle der Volkshochschule im Bezug auf die arbeitsweltlichen Folgen der Technologieentwicklung. Dies bedeutete, daß dem Teilnehmer an einer Bildungsveranstaltung der Volkshochschule im Bereich der Datenverarbeitung nicht nur Qualifikation zur Anwendung neuer Techniken geboten werden sollten sondern auch Raum für die Reflektion dessen, was die Neuen Medien für den Einzelnen und seine Umwelt bedeuteten.

b. Didaktisch-methodische Folgerungen

Neben den inhaltlichen Forderungen ergaben sich aus der Einlassung der Volkshochschule auf dem Gebiet der Neuen Medien auch Forderungen an die Volkshochschuldidaktik bzw. die Volkshochschulmethodik. Ausgehend vom Postulat der Offenheit und Flexibilität wurden unter Betonung der didaktischen Orientierung an den Eigenheiten der Teilnehmer didaktisch-methodische Anforderungen an den Aufbau von Lehrveranstaltungen entwickelt, welche richtungweisend für die Volkshochschuldidaktik der Folgezeit wurden. Grundlegende Besonderheit einer EDV-Didaktik allgemein war dabei, daß Veranstaltungen im Bereich der EDV nur schwerlich in vorhandene Kategorien wie Weiterbildung, Fortbildung und

⁴⁷⁰Diese allgemeine Tendenz deutete sich bereits in den Thesen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft an.

⁴⁷¹Schlaffke: Zehn Thesen zur Weiterbildung. Zitiert nach: Seidel/Mikus: a.a.O. S.36.

Allgemeinbildung zu unterscheiden waren. Einerseits kristallisierte sich die Anwendung von Computerkenntnissen immer stärker als „kulturtechnische Grundfertigkeit“⁴⁷² heraus, andererseits wurde prognostiziert, daß ein erfolgreiches Auftreten auf dem Arbeitsmarkt in naher Zukunft kaum mehr ohne fundierte EDV-Kenntnisse möglich sein würde. Diese Kolonialisierung der Arbeits- und Lebenswelt durch die Neuen Medien und dabei besonders die Computertechnik hatte zur Folge, daß die Veranstalter von EDV-Kursen didaktisch wie auch methodisch vor Problemen standen, die sich mit den bisherigen Mitteln kaum lösen ließen. Um diesen gesteigerten Anforderungen gerecht zu werden, war es aus Sicht der Vertreter der Volkshochschule notwendig, die Analyse der Anforderungen und der Adressaten zu verbessern. Dies setzte voraus, daß die Bedürfnisse der einzelnen Bevölkerungsgruppen analysiert und die Programme der Volkshochschulen danach ausgerichtet würden. Bei der antizipierten Erwartungsvielfalt und der zu erwartenden Heterogenität der Lerngruppen im Bereich der Veranstaltungen zum Thema Neue Medien bedurfte es im weiteren der Neuorientierung bezüglich der Frage nach den zu vermittelnden Einzelqualifikationen. Besonders vor dem Hintergrund des immer größeren Informationsaufkommens stellte sich die Frage, ob es überhaupt noch möglich sei, innerhalb einer Veranstaltung alle relevanten Aspekte einer Fragestellung zu bearbeiten, bzw. ob es nicht sinnvoller wäre, nur mehr bestimmte Fähigkeiten auszubilden, welche bei der Verarbeitung der Umwelt als Schlüssel dienen. Besonders im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung erschien es sinnvoll, einen problemorientierten Unterricht⁴⁷³ anzubieten, in dem das Lernen von Lösungsstrategien als „Problemlösen in weitgehend selbstorganisierten Lernprozessen“⁴⁷⁴ im Vordergrund steht.

Ziel war es, bestimmte Qualifikationen als Voraussetzung für die Bewältigung der neuen Anforderungen zu bestimmen, um diese dann innerhalb von Erwachsenenbildungsveranstaltungen mit dem Ziel zu vermitteln, dem Teilnehmer einen „Schlüssel“ an die Hand zu geben, mittels dessen er die Probleme, welche ihm im beruflichen wie auch privaten Bereich entgegentreten, bewältigen kann.

⁴⁷²ebenda

⁴⁷³Joppich, A.: Didaktische Überlegungen zu einem Informationsangebot. In: Volkshochschule im Westen. 2/1985, S.53f.

⁴⁷⁴ebenda

c. Neue Veranstaltungsformen der Volkshochschule

Besonders für den Bereich der EDV wurde deutlich, daß wöchentliche Veranstaltungen in großen Gruppen den Anforderungen der häufig berufstätigen Teilnehmer nicht mehr entsprachen. Dies bedeutete eine Verlagerung der Arbeit auf intensive Veranstaltungen idealerweise an Wochenenden.

Eine weitere Neuerung bei der Durchführung von Veranstaltungen ergab sich aus dem Umstand, daß es besonders für kleinere Volkshochschulen kaum lohnenswert war, eine komplette EDV-Geräteausstattung anzuschaffen, da der zu erwartende Nutzen in keinem Verhältnis zum entstehenden Aufwand stand und deshalb die enge Zusammenarbeit mit anderen Organisationen gesucht werden mußte, um dort Bildungsveranstaltungen durchzuführen.

d. Neue Funktionen der Volkshochschule

Lern- und Bildungsberatung

Die Einführung der Neuen Medien führte zu einer raschen Vervielfachung verfügbarer Informationen. Mittels moderner Speichertechniken, schnellerer Prozessoren in leistungsfähigeren Computern, der Vergrößerung der Programmvielfalt der Massenmedien durch die Einführung der Kabeltechnik und vieler anderer Entwicklungen wurde das Individuum immer stärker einem Informationsfluß ausgesetzt, welchen es ohne professionelle Hilfestellung kaum mehr bewältigen konnte. Im Zusammenhang mit der zunehmenden Individualisierung von Lebensentwürfen und der damit zusammenhängenden Veruneinheitlichung von Bildungsbiographien entstand für die Volkshochschule als kommunalem Weiterbildungszentrum ein Handlungsbedarf dahingehend, daß dem Individuum in einer immer schnelleren Welt Orientierung gegeben werden mußte.

„Viele Erwachsene suchen heute einen unmittelbaren Zugang zu den Informationen und Lernhilfen, die sie jeweils in ihrem spezifischen Lebens-, Erfahrungs- bzw. Denkkontext benötigen. Das heißt, sie möchten die nötigen Lernanregungen, Lernhilfen, Arbeitsmaterialien usw. nicht nur in traditionellen schulisch-unterrichtlichen

Formen, sondern sie möchten sie auch in freier flexibler Weise abrufen, kombinieren und nutzen, -so wie sie das vergleichsweise in einer Bibliothek tun.“⁴⁷⁵

Orientierung ist hier also im Sinne von Beratung des Lernenden zu verstehen, welcher in einer komplexen Umwelt seinen individuellen Lernweg sucht. Die Aufgabe einer Bildungsinstitution mit dem Anspruch der Volkshochschule wurde dabei als Lernberatung in dem Sinne verstanden, daß hier autodidaktische Lernprozesse durch pädagogische Lernhilfen und Lernberatung unterstützt bzw. angeleitet werden. Als Lerninhalte wurden der sinnvolle Umgang mit der Informationsflut, eine effiziente Informationssuche und -auswahl und die Beherrschung der Informationsgewinnungswerkzeuge definiert.

Berufliches Weiterbildungszentrum

Die Einführung der Neuen Medien führte zu einer Veränderung der Arbeitswelt dahingehend, daß Kenntnisse über die Anwendung von Computerprogrammen und die Nutzung computerunterstützter Maschinen zunehmend über den Kreis einer kleinen Spezialistengruppe hinaus auf die gesamte Arbeitswelt übergang. Die entstandene Aufgabe, einer Nachqualifizierung großer Bevölkerungsgruppen, war dabei prädestiniert für eine Bildungsinstitution wie die Volkshochschule. Dabei war es vor allem das Ziel, den Balanceakt zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt und den Interessen des Individuums eben in dieser Arbeitswelt zu schaffen.

„Kriterium bei der Entwicklung von Konzepten sollte einerseits die Arbeitsmarktorientierung sein; andererseits kann über ein Angebot an qualifizierten Arbeitskräften die Arbeitsplatzstruktur beeinflusst werden bzw. der sinnvolle betriebliche Einsatz von neuen Medien sozialverträglich durchgesetzt werden.“⁴⁷⁶

Neue Wege der Öffentlichkeitsarbeit

Aus Sicht der Vertreter der Volkshochschule machten die zukünftigen Aufgaben der Volkshochschule im Bereich der Neuen Medien eine weitere Veränderung notwendig, die sicherstellen sollte, daß das Angebot der Volkshochschule all denen, die in ihrer beruflichen Existenz durch die Technologieentwicklung bedroht waren bzw. denen ein Teilnehmen an

⁴⁷⁵Dohmen, G.: Individuelles Weiterlernen in der Erwachsenenbildung. S.23 In: Otto, V.: Offenes Weiterlernen - Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig 1979.

⁴⁷⁶Seidel/Mikus a.a.O. S.45.

der Informationsgesellschaft bisher nicht möglich war, zugänglich gemacht würde. Um dieses Ziel zu erreichen, erschien es notwendig, das Verhältnis der Volkshochschule zur Öffentlichkeitsarbeit neu zu definieren. Hierbei wurde besonders auch Bezug auf Erkenntnisse der ländlichen Bildungsarbeit genommen, wo festgestellt wurde, daß das veröffentlichte Bildungsprogramm zwar zur Kenntnis genommen wurde, die Motivation zur Teilnahme jedoch hauptsächlich durch persönliche Ansprache und Mund-zu-Mund-Propaganda erfolgte. Die Folgerung aus dieser Situation lautet dabei, daß die Volkshochschule ihre Anstrengungen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit deutlich erhöhen mußte, um ein Image in der Bevölkerung zu etablieren, das sie als kompetenten Anbieter in allen Bereichen erscheinen ließ.

Wie gezeigt, veränderte die Entwicklung im Umfeld der neuen Medien die Volkshochschule signifikant. Daneben übernahm die Volkshochschule in den 80er Jahren jedoch auch eine Reihe von neuen Themen bzw. neuen Aufgabenbereichen. Dabei sind vor allem zu nennen:

- die frauenspezifische Erwachsenenbildung, besonders auch in Hinblick auf Möglichkeiten der Wiedereingliederung von Frauen in die Arbeitswelt nach familienbedingten Erwerbspausen⁴⁷⁷,
- die Altenbildung, deren Anfänge sich in der Volkshochschule zwar bis ins Jahr 1959 mit dem Angebot von Kursen zur Gesundheitserziehung und zur Vorbereitung auf den Ruhestand⁴⁷⁸ zurückverfolgen lassen, die jedoch erst ab dem Ende der 70er Jahre verstärkt Einzug in die Arbeitspläne der Volkshochschulen nahm und erst ab Mitte der 80er Jahre zu einer Entwicklung einer altersspezifischen Methodik und Didaktik führte⁴⁷⁹.
- die Umweltbildung, die sich als Reaktion der Volkshochschulen auf das ständig steigende Interesse der Bevölkerung an den Fragen des Umweltschutzes zunächst mit eher informativen Veranstaltungen „zu aktuellen, die Öffentlichkeit bewegenden

⁴⁷⁷vgl. dazu: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Orientierungskurs für Frauen in der Lebensmitte. Bonn, 1986.

⁴⁷⁸Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Report: Alternsforschung. Bonn 1989.

⁴⁷⁹vgl. Venth, A.: Die Öffnung der Hochschulen und das Angebot der Volkshochschulen für ältere Erwachsene. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene. Bonn 1988, S.70 - 76.

Umweltproblemen⁴⁸⁰, später dann mit Kursen über umweltgerechtes Verhalten beschäftigte,

- der Kampf gegen den Analphabetismus⁴⁸¹ in Deutschland, für den der Deutsche Volkshochschul-Verband 1985 „für seine vorbildliche Arbeit auf dem Gebiet der Alphabetisierung/Erwachsenenbildung“ den UNESCO-Preis für Alphabetisierung erhielt,
- die Ausweitung der Arbeitspläne im Bereich der kulturellen Bildung, die sich unter anderem im „Boom“⁴⁸² der Zusammenarbeit zwischen Volkshochschulen und Museen, genauso wie in der „erheblichen Verstärkung“⁴⁸³ der musikalischen Erwachsenenbildung, der Theaterarbeit⁴⁸⁴, der Fotografie⁴⁸⁵ und einer Vielzahl anderer Themen zeigte,
- und die verstärkte Wiederaufnahme der Bemühungen der Volkshochschulen im Bereich der politischen Bildung, als Gegenmaßnahme zum drastischen Rückgang der Anteile politischer Themen am Kursangebot der Volkshochschulen im Laufe der 70er Jahre⁴⁸⁶.

Insgesamt kann die gesamte Entwicklung der Volkshochschule der späten 80er Jahre unter dem bereits genannten Schlagwort der pluralen Dehnung, also der Ausdehnung des Angebotes der Volkshochschule auf eine Vielzahl von Themengebieten, welche gleichzeitig bearbeitet wurden, gesehen werden. Die Themenvielfalt der Arbeitspläne der Volkshochschulen nahm, wie gezeigt, deutlich zu.

⁴⁸⁰Oels, M.: Umweltbildung als Verbraucherbildung. S. 91. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Verbraucherbildung mit Erwachsenen. Bonn, 1988, S.91 - 99.

⁴⁸¹vgl. dazu: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1987.

⁴⁸²Müller-Blattau, M.: Museum und Volkshochschule. S.14. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Museum und Volkshochschule. S. 9 - 12, Bonn, 1989.

⁴⁸³Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung an der Volkshochschule. Bonn, 1987, S. 11.

⁴⁸⁴vgl. dazu: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Theaterarbeit in der Volkshochschule. Bonn, 1989.

⁴⁸⁵Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Momentaufnahmen zur Fotografie in der Erwachsenenbildung. Bonn, 1988.

⁴⁸⁶vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Grundkurs Politik. Bonn, 1986.

5.5. Zusammenfassung

Nach der systemtheoretischen Öffnung des Funktionssystems Volkshochschule in der Mitte der 60er Jahre und der darauf folgenden Schließung des Systems, im Sinne des Übergangs zu einer stärkeren Binnenorientierung, zum Ende der 60er Jahre trat eine Latenzphase ein, in der die Volkshochschule ihre durch die Orientierung an den Stakeholdern des Operationskreises III gewonnenen Einsichten in eine stabile Programmatik überführte. Ein Ende dieser Latenzphase zeichnete sich jedoch bereits zum Ende der 70er Jahre ab, wo es trotz erfolgreicher Volkshochschularbeit und einem Ansteigen der Teilnehmerzahlen zu einer signifikanten Zunahme erwachsenpädagogischer Kritik an der Entwicklung kam. Eine reflexive Wende begann sich abzuzeichnen. Mit diesem Begriff „reflexive Wende“ wird dabei eine Passungsproblematik zwischen dem Angebot des Funktionssystems Volkshochschule und seiner Umwelt umschrieben, welche wiederum die Volkshochschule zum Handeln zwang.

Die Anforderungen der Umwelt waren dabei weniger homogen als in den 60er Jahren. Als Stakeholder konnten dabei unterschieden werden:

- Das Wissenschaftssystem, welches im zunehmenden Maße die emanzipatorische Funktion der Erwachsenenbildung betonte⁴⁸⁷,
- Das ökonomische System, welches durch die beginnende Technisierung der Arbeitswelt vor eine neue Situation gestellt war, in der die bisherigen Formen der berufsbildenden und berufsfördernden Maßnahmen des Erwachsenenbildungssystems nicht mehr ausreichten,
- Die lebensweltlichen Stakeholder, für die Fragen, wie die nach dem Schutz der Umwelt, nach sozialer Gerechtigkeit und Sicherheit, aber auch Themen wie Gesundheitsbildung, ökologische Lebensführung und neue Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zunehmend an Bedeutung gewannen.

Zusätzlich zu diesen Anforderungen läßt sich die zunehmende Kolonialisierung der Lebenswelten durch die Technik und deren Folgen als weitere Irritation beschreiben, mit

⁴⁸⁷vgl. z.B. Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn/Obb, 1988.

welcher sich das Funktionssystem Volkshochschule zu Beginn der 80er Jahre verstärkt konfrontiert sah.

Als Reaktion der Volkshochschule kann dabei der VII. Deutsche Volkshochschultag 1981 gelten, während dessen sie, neben einer genauen Analyse ihrer Umweltbedingungen wie ihrer internen Situation, versuchte, eine Konzeption zur Verarbeitung aller auf sie einströmenden Einflüsse zu finden. Dabei stellte das erarbeitete „Sowohl-als-auch“-Konzept eine erneute Annäherung an die Anforderungen der Stakeholder des Operationskreises III dar, jedoch noch deutlich im Sinne einer binnenorientierten Annäherung an die Problemstellung. Als Ausdruck dieser Abkehr von der einer deutlichen Sachzieldomianz der 70er Jahre kann dabei besonders auch die Betonung der individualisierenden Aufgabe der Volkshochschule, welche ihren Ausdruck in den neuen Konzepten der Teilnehmerorientierung und der Zielgruppenarbeit fand, gelten.

Dieser Prozeß wurde im weiteren durch eine Entwicklung unterstützt, welche sich im Politiksystem abzeichnete. Hier kam es im Rahmen der Wende der frühen 80er Jahre zu einer grundlegenden Veränderung des Verständnisses von der Aufgabe und Stellung der Weiterbildung im Allgemeinen und der Volkshochschule im Besonderen. Bedingt durch eine christlich-liberale Vorstellung der Funktionen des Staates, in Verbindung mit einer Dominanz des Marktgedankens auch im Bereich der Weiterbildung, ergab sich eine Situation, in der die politische Steuerungslogik paradoxerweise dem Erwachsenenbildungssystem den Auftrag übertrug, marktorientierter bei der Umsetzung des politischen Gestaltungswillens zu agieren. Dies wurde besonders im Zusammenhang mit der Qualifizierungsoffensive deutlich, in der der Weiterbildung die Funktion eines Instrumentes der Beschäftigungspolitik zugewiesen wurde, welches sich in erster Linie an den Bedarfen des ökonomischen Systems und dessen Auswirkungen auf die Lebenswelten der Bevölkerung befassen sollte.

Aus systemtheoretischer Sicht stellte das Verhalten des Politiksystems im Zusammenhang mit der politischen Wende Anfang der 80er Jahre den Beginn einer Paradigmenverschiebung von einer Angebotssteuerung hin zu einer nachfrageseitigen Steuerung. Nachdem seit Ende der 60er Jahre die öffentliche Hand ihren Einfluß auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung in erster Linie durch eine mittelbare Unterstützung ausgewählter Bildungsträger ausübte, ging mit dem Regierungswechsel auch ein Wechsel des Steuerungsmodus einher. Durch die Postulierung des Marktes und der subsidiären Steuerung

kam es zu einer verstärkten Steuerung in Referenz auf das Individuum. Dies bedeutete, daß Ressourcen weniger einzelnen Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Verfügung gestellt wurden, sondern daß vielmehr eine Ausstattung der Individuen mit Ressourcen zur Verwendung für die eigene Weiterbildung stattfand. Dies bedeutete für die Volkshochschule, daß die Mittel, welche die öffentliche Hand gezielt für die Erwachsenenbildungsarbeit ausgewählter Institutionen zur Verfügung stellte, zunehmend weniger wurden. Dies hatte jedoch nicht automatisch zur Folge, daß die für die Erwachsenenbildung bereitstehenden Mittel per se weniger wurden, sondern daß die Anbieter von Weiterbildung gezwungen waren, auf einem Weiterbildungsmarkt gegen andere Anbieter anzutreten.

In dieser Situation zeigte sich wiederum beispielhaft die Funktion des Operationskreises II des Funktionssystems Volkshochschule darin, daß ein Vertreter des Operationskreises II derjenige ist, der im Rahmen des VIII. Deutschen Volkshochschultages in München, als Leiter der Volkshochschule München, ein Konzept präsentierte, mittels dessen die Problematik der veränderten Anforderungen lösbar gemacht wurde. Dabei greift Löbl die Grundidee des „Sowohl-als-auch“-Konzeptes der frühen 80er Jahre auf und paßt es durch das Konstrukt der pluralen Dehnung an die Erfordernisse der späten 80er Jahre an⁴⁸⁸. Dies bedeutete, daß sich die Volkshochschule zum Ende der 80er Jahre deutlich stärker als zu Anfang der Dekade an den Erfordernissen des Marktes und der darin ausgedrückten Veränderungen der Aneignungsstrukturen und Lernmilieus der Bevölkerung orientieren sollte. Diese Neuausrichtung des Funktionssystems Volkshochschule läßt sich dabei nicht nur an der Entwicklung der Diskussion der Inhalte der Volkshochschularbeit erkennen, sondern im gleichen Maße an der Diskussion ihrer Rechtsform und anderer Fragen. Als Zeichen hierfür können die ersten Überlegungen bezüglich neuer Trägerschaftsmodelle, welche die Marktorientierung durch eine marktförmigere Organisation widerspiegeln sollten, gewertet werden, die spätestens seit Ende der 80er Jahre die Diskussionen innerhalb der Volkshochschule mitbestimmten. Im weiteren wies auch das aufkeimende Interesse an den

⁴⁸⁸ Zu beachten ist dabei, daß die plurale Dehnung im Sinne Löbl's nicht in erster Linie dadurch bedingt war, daß neben den eigentlichen Aufgaben der Volkshochschule jetzt auch wieder verstärkt periphere Aufgaben übernommen werden sollten, sondern dadurch, daß die Anforderungen der Stakeholder des Operationskreises III zunehmend differenzierter und umfangreicher wurden und das die Orientierung an einer solchen Menge an Anforderungen die Programme der Volkshochschule plural dehnen würden, bzw. plural gedehnt hatten.

Fragen des Bildungsmarketing, als Voraussetzung für einen erfolgreichen Auftritt auf einem Konkurrenzmarkt, auf eine Verschiebung der Akzente von der starken Operationskreis I-Dominanz der späten 70er und frühen 80er Jahre hin.

Insgesamt kann die Entwicklung der Volkshochschule in der Mitte der 80er Jahre in gewissem Sinne in einer Linie mit den Wenden der 30er und 60er Jahre gesehen werden. In allen drei Fällen handelte es sich um eine Öffnung des Funktionssystems Volkshochschule in Richtung Umwelt mit dem Ziel, die offensichtlich verlorene Passung mit den Anforderungen ihrer Stakeholder des Operationskreises III wiederherzustellen. Als deutlicher Unterschied zwischen der Entwicklung der 80er Jahren und denen davor ist jedoch zu sehen, daß es sich bei der modernsten der drei Wenden um eine reflexive Wende im Gegensatz zu den realistischen Wenden der 30er und 60er Jahre handelte. Damit ist jedoch lediglich beschrieben, daß sich die Art der Anforderungen der Stakeholder geändert hat, der Mechanismus aus Sicht des Funktionssystems ist dabei gleich geblieben.

Fallbeispiel Mannheim

1. Allgemein

Das Ende der 70er Jahre war für die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule gekennzeichnet durch die Anfänge einer reflexiven Wende. Ihren Ausdruck fanden diese Veränderungen in den Arbeitsplänen dahingehend, daß die Bereiche der Kreativitätsschulung, aber auch Veranstaltungen zur Persönlichkeitsbildung, vermehrt angeboten wurden. Auslöser dieser Wende war dabei der Bedarf der lebensweltlichen Stakeholder des Operationskreises III nach eben solchen Bildungsprogrammen.

Daneben entwickelte sich die Volkshochschule jedoch zunehmend auch zu einem Teil des öffentlichen Bildungssystems insofern, als sie in zunehmendem Maße Schulträgeraufgaben übernahm.

So ist festzustellen, daß es zum Ende der 70er Jahre zu einer gewissen Gleichzeitigkeit der Orientierung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule an den Irritationen des Operationskreises I und des Operationskreises III kam, die entweder zu Gunsten eines der beiden Operationskreise aufgelöst werden mussten, oder zu einer ähnlichen Entwicklung führen würde, wie sie in der vorangegangenen Beschreibung der Entwicklung der Volkshochschule als Gesamtsystem beschrieben wurde.

2. Die 80er Jahre

Wie beschrieben wurde die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule zu Beginn des Jahres 1980 in eine gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung überführt. Somit war die Mannheimer Volkshochschule die erste Einrichtung ihrer Art in der gesamten Bundesrepublik, welche diese Rechtsform aufwies. Das Stammkapital der Gesellschaft betrug 20.000 DM, wovon 14.000 DM von der Stadt und 6.000 DM vom Verein in die Gesellschaft eingebracht wurden. Dies bedeutete, daß die Stadt Mannheim als Gesellschafter über eine 70% Mehrheit verfügte. Die Einschätzungen dieser Rechtsformänderung gingen dabei zum Teil deutlich auseinander. Führte Stadtrat Widder (SPD) die Herstellung der Freiheit der Lehre durch eine bessere Absicherung der Lehrer in den Mittelpunkt der Argumentation für die durchgeführten Veränderungen, befürchteten die Vertreter der FDP, daß durch die Hintertür der GmbH die Kommunalisierung und damit die Kontrolle Einzug in die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule GmbH halten würden⁴⁸⁹. Tatsache war jedoch, daß an der in der Satzung definierten Aufgabenstellung der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim keinerlei Veränderungen vorgenommen wurden. Der Zugang stand weiterhin allen Personen ohne Rücksicht auf Staatsangehörigkeit, gesellschaftliche und berufliche Stellung sowie politische und weltanschauliche Zugehörigkeit offen. Die Gesellschaft sollte gemäß Satzung gemeinnützig und selbstlos tätig sein und keinerlei eigenwirtschaftliche Ziele verfolgen⁴⁹⁰. Der bisherige Leiter der Einrichtung Ufer wurde im Rahmen der Gesellschafterversammlung zum Geschäftsführer ernannt, ihm an die Seite wurde Norbert Staab als Verwaltungsleiter gestellt⁴⁹¹.

Verfolgt man die geschichtliche Entwicklung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule nach der Umwandlung in eine gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung weiter, stellt man zunächst fest, daß die Auswirkungen dieser Veränderungen bei weitem nicht so stark waren, wie mancherorts erhofft und vielerorts befürchtet. Eine Analyse der Arbeitspläne des Jahres 1981 zeigt dabei, daß sich diese kaum von denen des Vorjahres unterschieden, abgesehen von einer weiteren Anpassung des Programmes an die Wünsche der lebensweltlichen Stakeholder. Die unter Umständen erwartbare Ausdehnung der Aufgabe als

⁴⁸⁹vgl. Mannheimer Morgen vom 27.6.1979.

⁴⁹⁰vgl. Satzung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule GmbH.

⁴⁹¹Mannheimer Morgen vom 7.12.1979.

Vertreterin des öffentlichen Bildungssystems fand in keinem erkennbaren Maße statt, im Gegenteil. Festzustellen war ein signifikanter Anstieg der Veranstaltungen im Bereich der eher freizeitorientierten Erwachsenenbildung⁴⁹². In einem Interview gegenüber einer Mannheimer Tageszeitung gab der Leiter der für die Volkshochschule zuständigen Stelle der Stadtverwaltung zu Protokoll, daß „eine Tendenz zur Verinnerlichung, zur stärkeren Betonung des Gefühlshaften in der Abendakademie spürbar wurde“⁴⁹³.

Auf Grund der beschriebenen Ausrichtung an den Wünschen der lebensweltlichen Stakeholder des Operationskreises III konnte die Mannheimer Abendakademie auch im weiteren Verlauf der 80er Jahre einen deutlichen und stetigen Anstieg ihrer Hörerzahlen verzeichnen. Im Geschäftsjahr 1983 wies die Teilnehmerstatistik dabei mehr als 100.000 Unterrichtseinheiten für mehr als 88.000 Hörer aus. Der Gesamtetat von 6,3 Millionen DM wurde dabei zu 50% von der Abendakademie selbst erwirtschaftet. Zu einer Verschiebung kam es lediglich bei der Verteilung des Restes der Kosten zwischen der Stadt und dem Land Baden-Württemberg. Trug in den 70er Jahren die Stadt in Spitzenzeiten mehr als 40% der Kosten, belief sich dieser Anteil im Jahr „drei“ nach der Rechtsformänderung auf nur mehr 29%, was angesichts der deutlichen Ausweitung des Einflusses der Stadt auf die Geschicke der Abendakademie überrascht⁴⁹⁴. Bedingt war dies durch die Tatsache, daß die Städte und Kommunen spätestens ab der Mitte der 80er Jahre restriktive Einschnitte in ihren Haushalten durchführen mußten und diese Einschnitte in Mannheim wie auch in anderen Städten dazu führten, daß die Mittelausstattung für die Erwachsenenbildung, aber vor allem auch die Förderung kultureller Einrichtungen deutlich zurückgenommen wurde.

Die positive Entwicklung der Teilnehmerzahlen setzte sich im weiteren Verlauf der 80er Jahre fort. Waren es, wie beschrieben, im Jahr 1983 noch etwas mehr als 88.000⁴⁹⁵ Teilnehmer, stieg diese Zahl im Folgejahr auf über 97.000⁴⁹⁶ Teilnehmer, um 1985 erstmals die 100.000-

⁴⁹²Arbeitsplan der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule 1980/81.

⁴⁹³Rheinpfalz vom 8.1.1981.

⁴⁹⁴Dabei ist jedoch anzumerken, daß der Anteil der Finanzierung der Volkshochschule durch die Stadt in Mannheim in den 70er Jahren um mehr als das Doppelte über dem lag, was andere baden-württembergische Städte und Gemeinden im Landesdurchschnitt für ihre Erwachsenenbildungseinrichtungen aufbrachten.

⁴⁹⁵Geschäftsbericht der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule 1984.

⁴⁹⁶Geschäftsbericht der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule 1985.

Teilnehmermarke⁴⁹⁷ zu überschreiten. Als besonders positiv erwiesen sich hierbei die bereits früh unternommenen Anstrengungen der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule im Bereich der Informationstechnologie. So fanden sich erste Veranstaltungen zum Thema Mikroprozessoren bereits 1978 im Arbeitsplan, eine Grundlage, auf der von da an kontinuierlich aufgebaut wurde und die sich ab der Mitte der 80er Jahre als neues Kerngebiet der Volkshochschul- wie auch der Abendakademiearbeit erwies. Aufgrund der großen Nachfrage nach Veranstaltungen zum Thema EDV kam es dann im Jahr 1985 sogar zur Einrichtung eines eigenen Rechenzentrums in den Räumen der Mannheimer Abendakademie⁴⁹⁸. So konnte auch 1986 ein neuer Teilnehmerrekord vermeldet werden. Insgesamt 106.374 Hörer wies die Statistik der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule dabei aus. Der Etat hatte dabei ebenfalls den Spitzenwert von 6,8 Millionen DM erreicht, wobei es der Abendakademie gelungen war, ihren Anteil zur Deckung der Kosten auf 55% zu erhöhen⁴⁹⁹. Ein Jahr später war es der Abendakademie und Volkshochschule dann sogar gelungen, den Kostendeckungsgrad auf 55,4% zu erhöhen, ein Wert, der den durchschnittlichen Deckungsgrad aller Volkshochschulen um das Doppelte überstieg⁵⁰⁰.

⁴⁹⁷ Geschäftsbericht der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule 1986.

⁴⁹⁸ Mannheimer Morgen vom 27.3.1985.

⁴⁹⁹ Geschäftsbericht der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule 1986.

⁵⁰⁰ Der durchschnittliche Kostendeckungsgrad aller Volkshochschulen lag 1989 bei 28% im Vergleich zu 55,4% bei der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule.

3. Zusammenfassung

Die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule ging, wie gezeigt, in einer neuen Rechtsform, die Aufgabe der 80er Jahre an. Die Begründungen für diese Veränderung der Rechtsform waren dabei vielfältig. Als Hauptargument für die Privatisierung der Volkshochschule ist jedoch die Tatsache zu sehen, daß die Mannheimer Stadtverwaltung zu der Überzeugung gekommen war, daß eine Einrichtung von der Größe und Bedeutung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule, mit der Rechtsform des eingetragenen Vereins nicht zweckmäßig getragen werden konnte und sich deshalb auch gegen die Empfehlungen des von ihr in Auftrag gegeben Rechtsgutachtens wandte.

Dabei zeigt sich in den ersten Jahre, daß die Veränderung der Trägerschaft der Einrichtung zunächst keine erkennbaren Spuren in ihrer Arbeit, weder inhaltlich noch bezüglich des Angebotsumfangs, hinterlassen hatte. Die Volkshochschule setzte ihren zum Ende der 70er Jahre eingeschlagenen Kurs der Erweiterung des Programms in Bezug auf die Forderungen ihrer lebensweltlichen Stakeholder fort, ohne gleichzeitig ihre weiteren Aufgaben im Bereich der berufs- und allgemeinbildenden Bereiche zu reduzieren. Dies hatte einerseits den beschriebenen Anstieg der Teilnehmerzahlen zur Folge, auf der anderen Seite führte diese Entwicklung auch zu einer stetigen Differenzierung des Programms hin zu einer gewissen Unübersichtlichkeit. Teilweise konnte es dabei nicht verhindert werden, daß die Programmauswahl eine gewisse Systematik im Sinne einer Schwerpunktsetzung vermissen ließ.

So zeigt eine Analyse der Arbeitspläne der frühen 80er Jahre deutlich die Folgen der pluralen Dehnung.

Mit der beschriebenen Gleichzeitigkeit der Orientierung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule und der daraus resultierenden, teilweisen Beliebigkeit ihrer Arbeitspläne ging jedoch, spätestens seit Mitte der 80er Jahre, eine neue Entwicklung einher, die in erster Linie von den Veränderungen der Steuerung der Erwachsenenbildung durch das politische System geprägt war. Kennzeichen dieser Entwicklung war dabei der ständige Rückgang der Förderung der Erwachsenenbildung sowohl durch die Kommune als auch durch die Landesverwaltung. Dabei folgte auf eine erste Phase der Verringerung des Anstieges der Förderung eine zweite Phase, in der die der Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellten Mittel sich absolut sogar verringerten.

Die Antwort der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule bestand dabei darin, daß ihr Auftreten zunehmend marktorientierter wurde. Dies bedeutete, daß die Frage nach einer betriebswirtschaftlichen Steuerung in Ergänzung zur pädagogischen Steuerung der Bildungseinrichtung ständig an Bedeutung zunahm.

Grundsätzlich kann jedoch, bei aller Betonung der Wichtigkeit des Kostendeckungsgrades, für die Entwicklung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule in den 80er Jahren, festgehalten werden, daß zu keiner Zeit der Eindruck entstanden ist, daß Kostenerwägungen über pädagogische Entscheidungen gestellt wurden.

Aus systemtheoretischer Sicht können die Ereignisse der 80er Jahre wie folgt interpretiert werden. Einerseits stellte die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule zu Beginn der 80er Jahre eine bereichsweise binnenorientierte und entwicklungsbestimmte Erwachsenenbildungsinstitution dar, d.h. ihre Aufgabenbeschreibung leitete sie aus den Anforderungen des politischen Systems ab, andererseits öffnete sie sich jedoch auch den Anforderungen ihrer lebensweltlichen Stakeholder des Operationskreises III. Diese Gleichzeitigkeit hatte wiederum zur Folge, daß die von Löbl 1981 prophezeite plurale Dehnung des Angebotes der Volkshochschule auch für die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule eintrat.

Die prekäre Finanzsituation, in der sich die Einrichtung seit spätestens der Mitte der 80er Jahre befand, rührte dabei, aus systemtheoretischer Sicht, aus der Veränderung des Steuerungsmodus des politischen Systems hinsichtlich der Steuerung der Erwachsenenbildung her. Das politische System ging dabei, wie bereits beschrieben, von der Steuerung mittels einrichtungsbezogener Förderung der Erwachsenenbildung, zu einer Bereitstellung von Mitteln für den Einzelnen über, die dieser dann für seine Bildung an der Einrichtung seiner Wahl einsetzen konnte. Dies hatte für die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule im weiteren zur Folge, daß sie ihr Verhalten in weiten Bereichen ihres Aufgabengebietes dauerhaft für die Irritation der lebensweltlichen Stakeholder öffnen mußte.

So stellte sich die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule zum Ende der 80er Jahre als eine Erwachsenenbildungsinstitution dar, die sowohl dienstleistungsbestimmt als auch entwicklungsbestimmte Merkmale aufwies, was dazu hätte führen können, daß gleichzeitig in einem der Hörsäle Veranstaltungen zur Optimierung der persönlichen Erwerbsbilanz stattfinden konnten, während dessen im Nachbarhörsaal Teilnehmer eine Veranstaltung zum Thema Persönlichkeitsbildung besuchten, die zum Ziel hatte, eben einer

solchen Optimierung zu entgehen bzw. deren Folgen auf die eigene Lebenswelt zu kompensieren.

6. Die 90er Jahre: Wiedervereinigung und beschleunigte Moderne

6.1. Allgemein

Die 80er Jahre waren gekennzeichnet durch den Einbruch lebensweltlicher Anforderungen in den Zielbildungsprozeß der Volkshochschule bei gleichzeitigem Rückzug der Politik aus einer proaktiven und unmittelbaren Rolle als gestaltender Kraft für alle Bereiche der Volkshochschularbeit. Als Besonderheit erwies sich dabei, daß die Irritationen, welche durch die Umwelt der Volkshochschule produziert wurden, nicht mehr unter einem Oberbegriff subsumiert werden konnten, wie dies noch in der Vergangenheit möglich war. Eine plurale Dehnung des sich öffnenden Funktionssystems Volkshochschule war die Folge. Der Begriff „plurale Dehnung“ wurde dabei zum ersten Mal im Zusammenhang mit der Situation der Volkshochschule vor dem VIII. Deutschen Volkshochschultag 1986 verwendet⁵⁰¹. Diese durch den Begriff plurale Dehnung ausgedrückte Resignation vor der Vielfalt der Möglichkeiten wurde dabei von einer Veränderung der Gesellschaft begleitet, die Lyotard⁵⁰² als das Ende der großen Erzählungen beschrieb. Mit dieser Formulierung stellt Lyotard eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung dar, innerhalb derer es, bedingt durch die zunehmende gesellschaftliche Differenzierung, immer weniger möglich erschien, Meta-Konzepte für die gesamte Gesellschaft oder aber auch nur Teilbereiche der Gesellschaft zu finden. An die Stelle einer großen handlungsleitenden Erzählung trat eine vorsätzliche Richtungslosigkeit, innerhalb derer zeitgleich verschiedene und teilweise gegenläufige Ziele verfolgt werden konnten, ein „Sowohl-als-auch“-Konzept.

⁵⁰¹vgl. Löbl a.a.O.

⁵⁰²Lyotard, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Wien, 1982.

6.2. Verbandlich – konzeptionelle Entwicklung

6.2.1. Allgemein

Aus der bisherigen Entwicklung des Funktionssystems Volkshochschule wäre nach der Öffnung des Systems für die Bedarfe ihrer lebensweltlichen Stakeholder in der Mitte der 80er Jahre eine Schließung des Systems und eine damit einhergehende Verstetigung der neuen Impulse erwartbar. Die Besonderheit der Situation, hervorgerufen durch die Heterogenität und Differenziertheit der Bedarfe der Stakeholder des Operationskreises III und dem gleichzeitigen Wechsel des Modus der politischen Steuerung der Erwachsenenbildung seitens des politischen Systems, bedingten jedoch zu Beginn der 90er Jahre, daß ein Rückgriff auf bisher gewohnte Verhaltensmuster der Funktionssystems Volkshochschule nur eingeschränkt möglich war. Verschärft wurde diese eher unübersichtliche Lage noch durch ein politisches Ereignis, welches die Volkshochschule im weiteren vor eine Vielzahl zusätzlicher Aufgaben stellte, die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten und die damit verbundene Wiederbegegnung der Weiterbildner der beiden Deutschlands. In dieser Situation fand zu Beginn des letzten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts ein Volkshochschultag statt, der die Gelegenheit bot, ein modernes Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule zu definieren.

6.2.2. Der IX. Deutsche Volkshochschultag - Kassel 1991

„Der IX. Deutsche Volkshochschultag in Kassel steht im Zeichen der Reflexion auf das Geleistete, auf das Künftige und auf das Notwendige angesichts tiefgreifender Veränderungen, die diesen Volkshochschultag erstmals zu einem alle Bundesländer umfassenden Ereignis machen.“⁵⁰³

In ihrem Grußwort zum IX. Deutschen Volkshochschultag verdeutlicht die Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes Prof. Dr. Süßmuth bereits, welches Ereignis den

⁵⁰³Grußwort der Präsidentin des DVV Prof. Dr. Rita Süßmuth anlässlich des IX. Deutschen Volkshochschultages in Kassel.

Kernpunkt der Veranstaltung bilden sollte. Neben diesem Themenschwerpunkt wurde bei der Planung der Veranstaltung vor allem auf zeitgeschichtliche Herausforderungen eingegangen, wie sie sich aus Sicht der Erwachsenenbildung für die Volkshochschule ergaben. Diese waren⁵⁰⁴:

1. Die Umbrüche und Krisen der ehemals sozialistischen Länder
2. Das Zusammenwachsen Europas im Kontext des neuen Binnenmarktes
3. Das wachsende Gefälle zwischen Wohlstands- und Armutsgebieten in der Welt und den daraus resultierenden Spannungen und auch Wanderungs- und Abgrenzungsbewegungen.

Die Themen wurden im Rahmen von Referaten, Arbeitsgruppen und Plenumsgesprächen bearbeitet, um so theoretische Positionsbestimmungen und Perspektiven, aber auch praktische Konsequenzen für die tägliche Volkshochschularbeit vor Ort zu finden. Die Themen der einzelnen Arbeitsgruppen lauteten dabei:

- Wiederbegegnung; westdeutsche und ostdeutsche Volkshochschulen,
- Europa; Zusammenarbeit der Volkshochschulen,
- Globale Verantwortung; Erwachsenenbildung und die Eine Welt,
- Internationalität; Ziele und Inhalte des Fremdsprachenlernens,
- Lernen und Arbeiten; Neue Wege der beruflichen Weiterbildung,
- Einheit und Vielfalt; Neue Aufgaben der politischen Bildung,
- Interkulturelles Leben; Über die Wirklichkeit eines hehren Zieles,
- Gleichheit und Differenz: Neue Chancen für die Erwachsenenbildung.

Bereits hier zeigt sich, welche Auswirkungen die beschleunigte Moderne auf die Entwicklung der Volkshochschule hatte. Hätte bisher jedes der Arbeitsgruppenthemen für einen gesamten Volkshochschultag ausgereicht, wurde versucht, eine Vielzahl von Themen parallel zu erarbeiten. Daß es sich hierbei jeweils um eine „beschleunigte“ Behandlung der Sachgebiete handelte, kann als erste Auswirkung der pluralen Dehnung beschrieben werden.

Dies zeigte sich bereits an den Ergebnissen, welche in der Diskussion um die Wiederbegegnung der ostdeutschen und westdeutschen Volkshochschule erarbeitet wurden.

Die zentralen Fragen waren:

⁵⁰⁴Dohmen: Schlußwort des DVV-Vorsitzenden. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Offene Volkshochschule - neue Herausforderung: Deutschland und Europa in der einen Welt. S.197ff Bonn, 1993.

- Welche Tradition (auch aus der Zeit vor 1933) ist noch tragfähig für die Bewältigung der gemeinsamen Zukunftsaufgaben der Volkshochschule?
- Gibt es eine Volkshochschul-Identität, auf der eine Zusammenarbeit der beiden Volkshochschulen basieren kann, oder bedarf es einer Neubesinnung?

Als Antwort auf die Frage nach einer gemeinsamen Tradition der Volkshochschulen wurde festgestellt, daß die Volkshochschulen beiderseits der ehemaligen innerdeutschen Grenze auf den gleichen Ideen und Zielen, nämlich denen der Volkshochschule der Weimarer Zeit, fußten.⁵⁰⁵ Im Rahmen des Vergleichs der Volkshochschularbeit nach dem II. Weltkrieg zeigte sich jedoch, daß die beiden Volkshochschulen ab den 50er Jahren deutlich unterschiedliche Entwicklungen durchlaufen hatten.

Ähnlich ambivalent verhielt es sich auch mit der Beantwortung der Frage nach einer gemeinsamen Volkshochschul-Identität, welche auf die erkennbaren Gemeinsamkeiten der Tradition und des Aufgabenverständnisses aufgebaut und dann propagiert werden konnte. Zwar wurde das Profil der Volkshochschule, wie es von Dohmen in seiner Einführung zum Thema dargestellt wurde⁵⁰⁶, als richtig und der Volkshochschule angemessen bewertet, doch wurde besonders auch seitens der Erwachsenenbildner der ehemaligen DDR Kritik an eben einer solchen Darstellung des Idealtyps einer Volkshochschule laut, da durch eine solche Idealisierung die Gefahr drohe, daß die Volkshochschule durch die teilweise bestehenden Unzulänglichkeiten im Vergleich zur Selbstdarstellung an Glaubwürdigkeit gegenüber der Bevölkerung verliere. Wichtig war den Vertretern der ostdeutschen Volkshochschulen weiterhin, daß die Volkshochschule in den fünf neuen Bundesländern, auf Grund der besonderen Situation der Bevölkerung, andere Themenschwerpunkte in ihrer Arbeit setzen müsse, um den Menschen der ehemaligen DDR, welche durch den Zerfall ihrer Republik verunsichert, dequalifiziert und frustriert wurden, Hilfe anzubieten.⁵⁰⁷ Trotz dieser

⁵⁰⁵Richtigerweise wurde festgehalten, daß mehr als die Hälfte der Volkshochschulen, welche in der Weimarer Republik bestanden, im Gebiet der ehemaligen DDR lagen, im Gegensatz zu den lediglich ca. 30% auf dem Gebiet der ehemaligen Bundesrepublik.

⁵⁰⁶Dohmen a.a.O. S.73.

⁵⁰⁷Hier ist zu bemerken, daß eine solche Aufgabe der Volkshochschule deckungsgleich mit dem Selbstverständnis der Volkshochschule ist, wie es von allen Vertretern eben dieser Institution verstanden wird. Besonders auch der Begriff der Lebenshilfe steht seit den 60er Jahren synonym für einen großen Teil der Volkshochschularbeit.

unterschiedlichen Auffassungen erschien den Vertretern beider Volkshochschulen ein Konsens über ein spezifisches Volkshochschulprofil erreichbar.

Ähnlich wie die Fragestellung bezüglich der Wiederbegegnung der Volkshochschulen der beiden deutschen Staaten lautete die Leitfrage der europäischen Weiterbildung. Ziel war es zu prüfen, inwieweit Gemeinsamkeiten zwischen der Volkshochschule des vereinigten Deutschlands und denen anderer europäischer Länder bestehen und wie, aufbauend auf eben diesen Gemeinsamkeiten, eine Zusammenarbeit der Volkshochschulen Europas aussehen könnte. Als Ergebnis wurde dabei festgehalten, daß es in mehreren europäischen Ländern Volkshochschulen gab, welche in Organisation und Aufgabenverständnis der deutschen Volkshochschule durchaus vergleichbar waren und die alle ein gemeinsames Selbstverständnis verband, welches auf folgenden Eckpfeilern basierte:

- die Offenheit für alle Interessenten und Interessen in der Erwachsenenbildung,
- die Unabhängigkeit von einzelnen Parteien und gesellschaftlichen Gruppen,
- die Planung eines flächendeckenden Angebots,
- die Inanspruchnahme öffentlicher Mittel, um unabhängig von Marktgängigkeit und Rentabilität ein breit gefächertes Bildungsangebot sicherzustellen,
- die Orientierung an den Bildungsbedürfnissen, -voraussetzungen und -interessen der Teilnehmer,
- der Wille, in den Veranstaltungen Menschen verschiedener Berufe, Schichten, Altersstufen, Parteien, Religionen, Länder, Kulturen in kommunikativer Offenheit zusammenzuführen,
- die innere Pluralität solcher Einrichtungen der Erwachsenenbildung,
- der Versuch, gesellschaftlichen, sozialen und bildungsmäßigen Ausgrenzungen durch spezielle Angebote für benachteiligte Zielgruppen entgegenzuwirken,
- die Ermöglichung multikulturellen Lernens.⁵⁰⁸

Gemeinsam war diesen Volkshochschulen weiterhin, daß ihre Programmvielfalt permanent durch politische und finanzielle Vorgaben ihrer jeweiligen nationalen Regierungen, welche durch rigide Sparkurse die Arbeit der Erwachsenenbildung immer stärker für die Erreichung ökonomischer Ziele instrumentalisierten, gefährdet war.

⁵⁰⁸Kumpfmüller,H.: Einleitung Arbeitsgruppe 2 Europa. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.73.

Somit wurde die gesamteuropäische Aufgabe der Volkshochschule darin gesehen, die Programmvielfalt zu wahren und zu verhindern, daß „die inhaltlichen Vorgaben der Geldgeber faktisch Vorrang vor der Lehrfreiheit bekommen.“⁵⁰⁹ Vor diesem Hintergrund der gemeinsamen Ziele war es für die Volkshochschulen wünschenswert, die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen der Erwachsenenbildung innerhalb Europas auszubauen. Bei aller Euphorie über die Möglichkeiten einer innereuropäischen Zusammenarbeit der Einrichtungen der Erwachsenenbildung wurde jedoch auch darauf hingewiesen, daß „von einer Zusammenarbeit im heutigen Europa, von aktuellen Ausnahmen abgesehen, nicht die Rede sein kann“⁵¹⁰ und daß vor dem Hintergrund der Probleme, welche bereits die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Landesverbänden der Volkshochschulen innerhalb der alten Bundesrepublik bereitet, die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit mittelfristig als begrenzt erscheinen. Trotz allem wurde ein Katalog von Möglichkeiten und Ebenen einer Zusammenarbeit der Volkshochschulen der verschiedenen Länder entworfen:

- gegenseitiges Kennenlernen der Verantwortlichen,
- Erfahrungsaustausch über Entwicklungen und Zielvorstellungen,
- Austausch von Informationsmaterial,
- gemeinsame Verwertung und Verwendung von nationalen Curricula (z.B. Sprachzertifikaten, Alphabetisierung),
- Erstellung gemeinsamer Werbemittel,
- Interessenvertretungen bei der EG, beim Europarat usw.,
- Vermittlung von Kooperationen bei Förderprogrammen der EG,
- Mitwirkung bei der Begründung von Partnerschaften (z.B. von Regionen, Städten und Volkshochschulen).⁵¹¹

Zusammenfassend wurde der Wunsch nach einer Vertretung der Volkshochschulen besonders auch im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft betont, wobei dieser Gedanke besonders bei den Vertretern der bundesrepublikanischen Volkshochschule Anklang fand. Als Grund dafür kann die Tatsache gelten, daß besonders die deutsche Volkshochschule, auf Grund ihrer

⁵⁰⁹ ebenda

⁵¹⁰ ebenda

⁵¹¹ ebenda

finanziellen Abhängigkeit von staatlichen Zuschüssen, die Befürchtung haben muß, im Falle der europäischen Einigung einen Teil eben dieser Zuschüsse zu verlieren.

Ließ sich für die Auseinandersetzung mit den Bedingungen der europäischen Integration noch eine bildungspolitische Intention verbinden, so war die Auseinandersetzung mit der Frage der „Einen Welt“ eher vor dem Hintergrund der 500-Jahrfeier der Entdeckung Amerikas durch Kolumbus im Folgejahr dieses Volkshochschultages zu sehen. Diesem Umstand ist es wohl auch zu verdanken, daß die Ergebnisse der dritten Arbeitsgruppe phasenweise Festschriftcharakter besaßen. Als Resultat für die Arbeit der Volkshochschule wurde von daher auch lediglich festgehalten, daß sich besonders die reichen Länder in einer gewissen Verantwortung gegenüber den ärmeren befanden und daß die Fortsetzung der Diskussion über die Auswirkungen eben dieser Verantwortung auch Aufgabe der Erwachsenenbildung war, wobei sich diese immer auch der Eingeschränktheit ihrer eigenen Möglichkeiten bewußt sein sollte.

Mit einer der Möglichkeiten der Schaffung des Gefühls für die Eine Welt beschäftigten sich die Teilnehmer des IX. Deutschen Volkshochschultages in Kassel im weiteren Verlauf der Veranstaltung in der Diskussion über das Fremdsprachenlernen und dessen Funktion, neben der Herstellung der reinen Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmer, das Kennenlernen der jeweils fremden Kultur, welche sich immer auch in der Sprache niederschlägt, zu ermöglichen. Sprachenlernen war somit auch eine Möglichkeit, kulturelle Eigenheiten anderer Gesellschaften zu erfahren, als erster Schritt auf einem Weg hin zu einer Kultur der Einen Welt. Voraussetzung dafür war der kommunikative Sprachunterricht fernab von Vokabelbüchern. Gekennzeichnet sollte dieses Fremdsprachlernkonzept durch zweierlei sein:

„Er (der kommunikative Sprachunterricht) bezieht den Menschen, d.h. die Sprecher ein und erhält damit eine betonte soziale Essenz; das andere ist die Einbettung des Unterrichts in ein weites, vielfältiges und attraktives Umfeld von Möglichkeiten zu internationaler Begegnung derart, daß der Sprachenunterricht nicht mehr nur Lernort für Spracherwerb ist, sondern Kontaktphase in einem Netz von anderweitigen Lernvorgängen, die der Sprachinteressierte wie in einem Fernstudium durchläuft, wo er den touristischen Auslandsaufenthalt und die grenzüberschreitenden Massenmedien nutzt und für die Kontaktphase, d.h. den Unterricht selbst, die Hilfen, die Beratung, die Orientierung, die Kontrolle liefert.“⁵¹²

⁵¹²ebenda

Neben dieser eher internationalen Beschäftigung mit den Fragen der Volkshochschule wurden während des IX. Deutschen Volkshochschultages auch nationale Probleme besprochen, allen voran die Frage nach der beruflichen Bildung.

„Der Strukturzusammenbruch in den neuen Bundesländern, aber auch die europäischen Entwicklungen führen zu einem veränderten Arbeitsmarkt in Deutschland und in Europa. Welche neuen Anforderungen ergeben sich dadurch für die Arbeit der Volkshochschulen?“⁵¹³

Die Suche nach Antworten auf diese Fragen setzte dabei eine Bestandsaufnahme der Situation der beruflichen Bildung in Europa zu Beginn der 90er Jahre voraus. Die Ergebnisse dieser Analyse lasen sich dabei niederschmetternd. Anstatt, wie es Walter Jens auf dem VI. Deutschen Volkshochschultag forderte, die Arbeit menschenwürdiger zu machen, schien der Trend in der beruflichen Weiterbildung eher dahinzugehen, den Menschen arbeitstauglicher zu machen.

Weiterhin kennzeichnend, vor allem auch für die Situation in den neuen Bundesländern, war eine Art Goldgräberstimmung bei den Anbietern von Bildungsveranstaltungen. So war innerhalb kurzer Zeit eine Erwachsenenbildungslandschaft entstanden, in der eine große Zahl kommerzieller Bildungsanbieter Veranstaltungen anbot, wobei gerade in der Anfangszeit eine Vielzahl von schwarzen Schafen versuchte, mit der Ware Bildung hohe Umsätze zu generieren.

Daneben wurde besonders auch die systematische Dequalifizierung der Frauen im Zuge der Wiedervereinigung der beiden Deutschlands als aus erwachsenenbildnerischer Perspektive problematisch angesehen.

In diesem Sinne lautete dann auch die Forderung der Arbeitsgruppe berufliche Weiterbildung:

„Die herkömmliche berufliche Bildung mit ihren anachronistischen Berufs- und Menschenbildern, mit ihren verzögerten Lehrplanreformen müßte abgelöst werden von einem permanenten Prozeß des Lernens aller Menschen in der Gesellschaft, nicht nur derer, denen Defizite zugeschrieben werden. Auch berufliche Bildung sollte dem Einzelnen erlauben, all jene kulturellen Faktoren in sich aufzunehmen, sich anzueignen, um einen intelligenten Beitrag zur Gesellschaft leisten zu können, Verantwortung zu übernehmen und in Übereinstimmung mit der wahren menschlichen Würde zu handeln.“⁵¹⁴

⁵¹³Leitfrage der Arbeitsgruppe 5. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. .a.a.O. S.93.

⁵¹⁴ebenda

Neben der beruflichen Bildung war im weiteren auch die politische Bildung Thema des IX. Deutschen Volkshochschultages, wobei diese Diskussion stark von der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten geprägt war, welche die politische Bildung in Deutschland vor eine Vielzahl von neuen Problemfeldern stellte, wobei als dringlichste die folgenden benannt wurden:

- die Aufarbeitung der Geschichte der DDR,
- die politische Neuorientierung der Bürger der ehemaligen DDR wie auch der ehemaligen BRD,
- die Aufarbeitung des Nationalsozialismus in den neuen Bundesländern,
- die Rolle des vereinten Deutschlands in Europa.

Vor dem Hintergrund dieser Problemfelder wurde betont, daß es für die politische Bildung, besonders auch im Rahmen der Volkshochschule, noch eine Reihe von Aufgaben gäbe, wobei sich die Erwachsenenbildung auch hier ihrer Grenzen bewußt sein müsse. Erwachsenenbildung kann durch politische Bildung unterstützen und anleiten, sie allein kann den Berg an Problemen jedoch nicht bewältigen.

Ähnlich unverbindlich wie das Thema politische Bildung wurde im weiteren das Problem der interkulturellen Bildung bearbeitet. Was zu Beginn der 80er Jahre euphorisch als multikulturelle Gesellschaft, multikulturelle Bildung etc. gefeiert wurde, stellte sich zu Beginn der 90er Jahre als unbestelltes Feld dar. Lösungsansätze wurden während des Volkshochschultages jedoch keine erarbeitet. Festgehalten wurde lediglich, daß multikulturelle Bildung nicht darin bestehen kann, politisch korrekt und plakativ einschlägige Themen in ein Programm aufzunehmen, „sondern indem sie eine kulturelle Öffentlichkeit schaffen hilft, in der alle für die Menschen wichtigen Fragen mit den verschiedensten Mitteln abgehandelt werden und einschlägiger Orientierungsbedarf gedeckt wird.“⁵¹⁵

Im Gegensatz zu den meisten anderen Themen läßt sich für die Erarbeitung des Themas „Gleichheit und Differenz“ feststellen, daß hier ein Standpunkt der Volkshochschule bezüglich der Gleichstellung von Mann und Frau innerhalb der Gesellschaft erarbeitet wurde, der sowohl innovativ wie auch inhaltlich bedeutsam war. Die Grundfrage lautet dabei:

⁵¹⁵Ergebnisdarstellung Arbeitsgruppe 7. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.120.

„Sollen sich Begründungen und Zielperspektiven für die Veränderungen des Geschlechterverhältnisses am Postulat der Gleichheit oder dem der Differenz orientieren?“⁵¹⁶ Hierbei zeigte sich an der Diskussion dieser beiden Begriffe, welche Entwicklung die Diskussion um die Gleichstellung von Mann und Frau genommen hatte. Die Betonung lag nicht mehr auf einer Gleichstellung im Sinne einer Anpassung der Frauen an die Vorstellungen und Normen einer Männerwelt, sondern auf einer Neudefinition von Normalität, in denen weiblich geprägte Eigenschaften, Werte wie Emotionalität und Intuition, gleichberechtigt neben männlichen Eigenschaften, wie Stärke und Durchsetzungsvermögen, stehen sollten. Als Aufgabe von Bildung wurde dabei „die Begleitung von Männern und Frauen bei ihrer Suche und Prägung eines veränderten Menschenbildes, das bisherige Stereotype geschlechterspezifischer Rollenfixierung überwindet, sie Zug um Zug außer Kraft setzt und die Geschlechterdifferenz als konstituierendes Element des erweiterten Normalitätsbegriffs gelten läßt, in dem schließlich die Individualität menschliche Norm werden kann“⁵¹⁷ definiert. Mit diesem Anspruch wendet sich die Arbeitsgruppe gegen den Begriff der Zielgruppenarbeit im Zusammenhang mit der Bildung von Frauen, da es bei der Zielgruppenarbeit traditionell um die Beseitigung von Mängeln ging und dies in der Konsequenz bedeutete, daß „Frausein“ als Defizit gegenüber der Normalität anzusehen sei. Im Gegenzug wird ein Differenzansatz vorgestellt, im Rahmen dessen die Grundsätze der interkulturellen Bildung auf die Bildung von Männern und Frauen angewendet wurde. Der Differenzansatz sollte dabei gezielt auf die „blinden Flecken“⁵¹⁸ im weiblichen wie auch im männlichen Selbstverständnis verweisen, um so zur Überwindung von kultureller Rigidität und Engstirnigkeit beizutragen, mit dem Ziel einer kulturellen Selbstdistanzierung als Schlüsselqualifikation einer geschlechterspezifischen Bildung. Die Volkshochschule solle dabei als „Werkstatt oder Versuchswerkstatt der Geschlechter“⁵¹⁹ fungieren.

Zusammenfassend läßt sich über den IX. Deutschen Volkshochschultag in Kassel sagen, daß die erwartbare Klärung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule

⁵¹⁶Ergebnisdarstellung Arbeitsgruppe 8. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.123.

⁵¹⁷Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.125.

⁵¹⁸Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.127.

⁵¹⁹Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: a.a.O. S.131.

ausblieb. Als Hauptgrund dafür kann der Umstand gesehen werden, daß die Wiedervereinigung der Bundesrepublik Deutschland mit der Deutschen Demokratischen Republik zu Beginn der 90er Jahre das beherrschende Thema auch innerhalb des Funktionssystems Volkshochschule war. Insofern schien es, als hätte die Entwicklung der Volkshochschule zu Beginn der 90er Jahre eine Auszeit genommen.

6.3. Die Wiedervereinigung

Die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten zu Beginn der 90er Jahre beeinflusste die Entwicklung beiderseits nachhaltig. Es liegt in der Natur der Sache der Erwachsenenbildung, daß besonders auch dieser Bereich der Gesellschaft durch eine solche Entwicklung verändert wurde. Für die Volkshochschule der alten Bundesrepublik entstand dabei durch den Zusammenschluß Handlungsbedarf in zweierlei Hinsicht. Auf der einen Seite galt es, in enger Zusammenarbeit mit der Volkshochschule der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik eine gesamtdeutsche Organisation der Volkshochschule zu schaffen, auf der anderen Seite waren durch die Vereinigung zweier Systeme, welche sich über 40 Jahre getrennt, unter Umständen entwickelten, wie sie konträrer kaum sein konnten, Aufgaben entstanden, welche die Volkshochschule der ehemaligen Bundesrepublik vor neue große Herausforderungen stellte.

6.3.1. Die Volkshochschule der DDR vor der Wiedervereinigung

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges fand in allen vier Besatzungszonen ein relativ rascher Neuaufbau der Volkshochschulen statt. Bereits 1946 gab es in der Sowjetisch Besetzten Zone 53 Volkshochschulen, welche in diesem Jahr 54 000 Teilnehmer registrierten. 1946 fand auch eine gemeinsame Tagung von Volksbildnern der vier Besatzungszonen statt, auf der jedoch so starke bildungspolitische und ideologische Differenzen zwischen den Vertretern der SBZ und denen der drei anderen Besatzungszonen auftraten, daß eine weitere Zusammenarbeit als unmöglich erschien. So entwickelte sich die Volkshochschule der DDR unabhängig von der der BRD. Die Volkshochschule der SBZ knüpfte dabei, was zunächst verwunderlich erscheint, an die Tradition der Volkshochschule der Weimarer Zeit an. Verwunderlich deshalb, da es sich bei der Volkshochschule der Weimarer Zeit um eine eher bürgerlich-mittelständisch orientierte Einrichtung handelte, eine Denkrichtung, die der Philosophie der sowjetischen Besatzungsmacht diametral entgegen stand. Als Erklärung dafür bietet Siebert⁵²⁰ verschiedene

⁵²⁰Siebert, H.: Die Volkshochschule der DDR vor der Wende. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Wiederbegegnung, Herausforderung an die politische Bildung. Bonn, 1990, S. 85-101.

Gründe an. Einer davon ist die Tatsache, daß die sowjetische Seite den Eindruck einer „Sowjetisierung“ der SBZ vermeiden wollte und deshalb in der Anfangszeit eine antifaschistisch-demokratische Bildungspolitik propagierte, im Rahmen derer das Anknüpfen an die anerkannt antifaschistische Volkshochschule der Weimarer Zeit als durchaus sinnvoll erschien. Ein weiterer Grund für die Wiederbelebung der Volkshochschule in der Tradition der Weimarer Zeit war sicherlich auch das Ziel der Umerziehung der Bevölkerung und dabei besonders auch der bürgerlichen Mittelschicht. Hier schien es nicht mehr als konsequent zu sein, die auf eben dieser Tradition fußende Volkshochschule als Institution der Umerziehung des bürgerlichen Mittelstandes wiederauferstehen zu lassen. Dabei wurde das Ziel, durch politische Erwachsenenbildung in der Volkshochschule die Bevölkerung zu entnazifizieren, lediglich bedingt erreicht. In einer 1948 in Halle erstellten Hörerstatistik wurde der Sozialstatus und das Interesse an verschiedenen Themenbereichen untersucht. Hierbei zeigte sich, daß die Volkshochschule hauptsächlich von Angehörigen der Mittelschicht besucht wurde und diese dabei eindeutig die berufsbildenden Kurse des Angebotes bevorzugten. Die Veranstaltungen zur politischen Bildung wurden insgesamt nur spärlich genutzt. Die Arbeiterklasse war insgesamt deutlich unterrepräsentiert. Somit konnte die Volkshochschule zwei ihrer eigentlichen Hauptaufgaben nur unzulänglich erfüllen. Als Reaktion darauf wurde die Volkshochschule, noch vor Gründung der DDR, grundsätzlich neu konzipiert. Zunächst erließ die sowjetische Verwaltung das bereits erwähnte „Statut der Volkshochschule in der SBZ“ als Anhang an den Befehl Nr. 22 des SMAD⁵²¹, mittels dessen die vorgegebenen Ziele der Volkshochschule, die politisch-ideologische Umerziehung und die Qualifizierung der bildungsbenachteiligten Arbeiterklasse, erreicht werden sollten. Im Statut wurde als Aufgabe für die Volkshochschule definiert, „die Bevölkerung im Geiste der Demokratie des Antifaschismus und Antimilitarismus zu erziehen“⁵²². Die Volkshochschule sollte im weiteren ihre Arbeit nach einem einheitlichen Lehrplan durchführen, der von der deutschen Verwaltung für Volksbildung ausgearbeitet und von der Abteilung für Volksbildung der SMAD bestätigt wurde. Weiterhin wurde verfügt, daß die Arbeit der Deutschen Volkshochschule und der deutschen Organe für Volksbildung in den Provinzen und Ländern durch Befehle und Anordnungen der SMAD gelenkt würde.⁵²³ Das Statut bedeutete in seiner Gesamtheit einen

⁵²¹Sowjetische Militäradministration

⁵²²zitiert nach Siebert a.a.O. S.86.

⁵²³vgl. Knierim/Schneider a.a.O. S43f..

eklatanten Bruch mit der Weimarer Tradition der Volkshochschule. Die Lehrplanfreiheit wurde eingeschränkt, der Verzicht auf Prüfungen wurde aufgehoben, genauso wie die Neutralität der Volkshochschule in parteipolitischen Fragen.

Insgesamt führten die angeordneten Veränderungen zu einer „Verstaatlichung und Verschulung der Erwachsenenbildung“⁵²⁴ mit dem Resultat, daß die Volkshochschule als ausführendes Organ des Staates zum Instrument für sozial- und arbeitsmarktpolitische Zwecke umfunktioniert wurde. Als weiterer Beleg für diese Entwicklung kann das 1947 vom Brandenburgischen Landtag verabschiedete Volkshochschulgesetz gelten, dessen Hauptziel es war, „interessierten Werkträgern den Erwerb der zu einem Studium an einer Hochschule erforderlichen Kenntnisse ohne Unterbrechung ihrer Berufstätigkeit zu erleichtern.“⁵²⁵ Somit wurde die Volkshochschule zu einer staatlichen Bildungseinrichtung der DDR und damit zu einem der Vorläufer der „Arbeiter- und Bauernfakultäten“, welche 1949 gegründet wurden. Im Rahmen dieser Neuorientierung wurde das sog. Delegationsprinzip eingeführt mit der Folge, daß die Entscheidung für die Teilnahme an einer qualifizierenden aber auch politisch-ideologischen Veranstaltung nur mehr zum Teil in der Hand des Einzelnen lag. Es bedurfte bei einer Vielzahl der Lehrgänge der Zustimmung der jeweiligen Betriebsleitung, die die Teilnehmer dann zu der entsprechenden Veranstaltung delegierte. Dazu hieß es in der Verordnung:

„Es ist durchaus denkbar, daß bei bestimmten politisch-weltanschaulichen, wirtschaftspolitischen oder Betriebslehrgängen 100% der verfügbaren Plätze den delegierten Hörern vorbehalten bleiben, und es ist ebenso denkbar, daß man etwa englischen Sprachkursen und dgl. keine delegierten Hörer zuteilt.“⁵²⁶

Im Rahmen dieser Verstaatlichung und Verschulung ist auch eine weitere Entwicklung dieser Zeit zu sehen, die Einführung sog. spezieller Betriebslehrgänge. Vor dem Hintergrund der Überzeugung, daß der wirtschaftliche Wiederaufbau der SBZ wesentlich vom Qualifikationsniveau und der Arbeitsmoral der Werkträgern abhängig war, bekam die Volkshochschule den Auftrag, die Berufstätigen an ihren Arbeitsplätzen aufzusuchen, um dort vor Ort durch Bildung und Unterrichtung die Produktivität zu steigern. Dies führte dazu, daß die SMAD ab 1948 den Ausbau der Volkshochschulen, besonders durch die Einrichtung von

⁵²⁴Siebert a.a.O. S.86.

⁵²⁵Volkshochschule H3/4 1948 zitiert nach Siebert a.a.O. S.87.

⁵²⁶Frister, H.: Wir und der Zweijahresplan. Zitiert nach Siebert a.a.O. S.87.

Außenstellen in den Betrieben, vorantrieb, um so enger an deren Bedürfnissen zu arbeiten. Diese Außenstellen entwickelten sich mit der Zeit zu eigenständigen Betriebsvolkshochschulen, welche im weiteren Verlauf der Entwicklung zu Betriebsakademien ausgebaut wurden.

Im Jahre 1949 wurde die Volkshochschule in der DDR, anders als in der BRD, verfassungsrechtlich verankert. Artikel 38 der Verfassung vom 7.10.1949 legte dabei folgendes fest:

„Den Angehörigen aller Schichten des Volkes wird die Möglichkeit gegeben, ohne Unterbrechung ihrer Berufstätigkeit Kenntnisse in Volkshochschulen zu erwerben“⁵²⁷.

Trotz der beschriebenen Umwandlungen einiger Arbeitsbereiche blieb die Volkshochschule auch im weiteren Verlauf der 50er Jahre die am weitest verbreitetste Einrichtung der Erwachsenenbildung in der DDR. Bereits zu Beginn der 50er Jahre verfügten alle 220 Kreise der DDR über eigene, hauptamtlich geleitete Volkshochschulen, welche besonders in den ländlichen Gebieten über eine Vielzahl von Nebenstellen verfügten. Parallel zum Ausbau der Volkshochschule kam es in der DDR zu einer deutlichen Differenzierung der Erwachsenenbildung. Ab 1953, als Folge der scharfen Kritik der SED an den Ergebnissen der Erwachsenenbildung, verlor die Volkshochschule einige ihrer bisherigen Aufgabengebiete. Die berufliche Qualifikation wurde dabei weitestgehend zur Aufgabe der Technischen Betriebsschulen, welche im weiteren Verlauf zu Betriebsakademien oder Betriebsschulen ausgebaut wurden. Die kulturelle Massenarbeit wurde ebenfalls ab 1953 nach sowjetischem Vorbild in Klub- bzw. Kulturhäusern organisiert. Als Aufgabengebiet blieb der Volkshochschule die Durchführung allgemeinbildender schulischer Lehrgänge, Lehrgänge in einzelnen Schulfächern und Kurse zur Vorbereitung auf ein Fach-, Hochschul- oder Hochschulfernstudium. Diese kompensatorische Funktion der Volkshochschule gewann im Laufe der Entwicklung zunehmend an Bedeutung in dem Maße, als die Führung der SED ab den 60er Jahren verstärkt empfahl, die allgemeinbildenden Schulen nach Vollendung der 10. Klasse zu verlassen, um das Abitur dann im Rahmen der Weiterbildung an der Volkshochschule nachzuholen. Ziel war es dabei, möglichst schnell Arbeitskräfte für den Aufbau des Sozialismus zu gewinnen, ohne dabei das Qualifizierungsniveau des Landes zu senken.

⁵²⁷Die Verfassung der DDR. 1949 S.19.

Mit dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“, welches am 25.2.1965 verabschiedet wurde, wurde die Integration der Volkshochschule in das staatliche Bildungssystem der DDR vollendet. Die entscheidende Formulierung lautete dabei:

„Die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen wird nach einheitlichen staatlichen Grundsätzen durchgeführt. (...) Die Volkshochschulen führen Lehrgänge zum Abschluß der Oberschule, der erweiterten Oberschule und zum Abschluß einzelner Unterrichtsfächer sowie auf verschiedenen anderen Wissensgebieten durch. Sie übernehmen berufliche Qualifizierungsmaßnahmen, die von anderen Bildungseinrichtungen nicht wahrgenommen werden.“⁵²⁸

Damit wurde die Volkshochschule „eine staatliche Abendschule für Erwachsene mit Prüfungsberechtigung“⁵²⁹. Die Instrumentalisierung und Verstaatlichung der Volkshochschule wurde mit dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ abgeschlossen. Dabei erhöhte die Arbeit der Volkshochschule in deutlichem Maße die Flexibilität des Bildungssystems der DDR. Besonders auch durch die Arbeit der Volkshochschule eröffneten sich in der DDR dem Einzelnen eine Vielzahl von Bildungswegen.

Die weitere Entwicklung der Volkshochschule in der DDR verlief dann kontinuierlich in diejenige Richtung, welche 1965 vorgegeben wurde. Zusammengefaßt wurde sie 1979 in dem Postulat:

„Das Grundanliegen der Erwachsenenbildung besteht in der DDR darin, die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit fortzusetzen, die Fähigkeiten, die Initiativen und die Schöpferkräfte aller Bürger weiterzuentwickeln, die allgemeine und berufliche Bildung zu vertiefen, Kenntnisse über Marxismus-Leninismus und alle anderen Wissenschaften, progressive Traditionen und kulturelle Werte zu vermitteln und anzueignen, Interessen zu erweitern sowie das sozialistische Bewußtsein und die sozialistischen Verhaltensweisen auszuprägen. Die Erwachsenenbildung trägt dazu bei, den sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus zu vertiefen und die Verteidigungsbereitschaft zu festigen.“⁵³⁰

Charakteristischerweise war diese Zielsetzung für die Erwachsenenbildung, welche somit automatisch auch für die Volkshochschule Gültigkeit erlangte, nicht von einem Gremium der

⁵²⁸Knoll/Siebert zitiert nach Siebert a.a.O. S.89.

⁵²⁹Siebert a.a.O. S.89.

⁵³⁰zitiert nach Siebert a.a.O. S.94.

Erwachsenenbildung formuliert worden, sondern wurde am 21.6.1979 vom Ministerrat in Zusammenarbeit mit dem Bundesvorstand des FDGB beschlossen.

Als weiteren bemerkenswerten Entwicklungsschritt der Volkshochschule in der DDR muß im Folgenden die am 5.5.1982 in Kraft getretene Volkshochschulverordnung gesehen werden. In ihr wurden hauptsächlich die Regelungen der Bildungsverordnung von 1965 präzisiert.

§2

„Als Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems bietet sie (die Volkshochschule, Anm. d. Verf.) den Bürgern die Möglichkeit, ihre Allgemeinbildung systematisch zu erweitern und zu vertiefen. Sie fördert die Verbreitung der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse und trägt zur Bereicherung des geistig-kulturellen Lebens bei. (...)

Die Volkshochschule arbeitet eng mit den Betrieben und Einrichtungen des Territoriums zusammen. Sie stimmt ihr Lehrgangsangebot mit den anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, den Klub- und Kulturhäusern sowie den gesellschaftlichen Institutionen ab.

§5

Der Direktor „ist auch dazu verpflichtet, über die Erfüllung der staatlichen Aufgaben gegenüber dem für seine Berufung zuständigen Rat des Kreises und dem Kreisschulrat Rechenschaft abzulegen.

§14

Mit der Anmeldung übernimmt der Bürger die Verpflichtung, die Lehrveranstaltungen regelmäßig zu besuchen, zielstrebig zu lernen, die Hausordnung einzuhalten und das gesellschaftliche Eigentum sorgsam zu behandeln.^{531 532}

Anhand der Tatsache, daß es seit der Volkshochschulverordnung von 1982 zu keinerlei nennenswerten Veränderung der Definition von Volkshochschularbeit kam und selbst die Verordnung von 1982 hauptsächlich eine Neuformulierung des Gesetzes von 1965 darstellte,

⁵³¹Anordnung über Aufgaben und Arbeitsweise der Volkshochschule. In: Gesetzesblatt der DDR, NR.1094. Berlin, 1982.

⁵³²Rubinstein, Leontjew, Galperin etc..

zeigt sich, daß es sich bei der Entwicklung der Volkshochschule in der DDR um eine eher kontinuierliche handelte.

Eine ähnliche Aussage läßt sich auch für die Entwicklung der Erwachsenenbildungstheorie treffen. Als Grundlage der Vorstellungen über eine Theorie der Erwachsenenbildung für die Volkshochschule der DDR ist dabei die materialistische Tätigkeitspsychologie nach sowjetischer Schule zu nennen. Die Schlüsselwörter einer solchen Theorie waren dabei: Tätigkeit, Aneignung und Widerspiegelung. Der Lernprozeß wird dabei beschrieben als die Aneignung von gesellschaftlichen Erfahrungen und kulturellen Wissensbeständen.

„Lernen im weitesten Sinne des Wortes bedeutet die Herausbildung bzw. Veränderung aller psychischen Merkmale und Eigenschaften der menschlichen Persönlichkeit durch Aneignung der menschlichen Kultur im individuellen Lebensweg.“⁵³³

Die beschriebene Aneignung war dabei im Unterschied zum instinktgeleiteten Anpassen der Tiere ein Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, bei der eben diese Umwelt im Bewußtsein des Individuums widerspiegelt wird. Die jeweils aktuelle Widerspiegelung war dabei, trotz „objektiv“ gleicher Beeinflussung, immer individuell verschieden. Aus dieser Annahme leitete sich dann die Überzeugung ab, daß zwischen Erwachsenenbildung und Schulbildung prinzipiell kein Unterschied bestehen kann, außer dem, daß Erwachsene im Rahmen ihrer jeweiligen Biographie ein größeres Maß an Erfahrungen gesammelt haben, welche dann als Lernvoraussetzungen zu beachten sind. Insofern war es dann nicht mehr als folgerichtig, Erwachsenenbildung nach didaktisch-methodischen Grundsätzen der Schulpädagogik zu gestalten. Gestützt wurde diese Vorgehensweise im weiteren von den Grundannahmen der materialistischen Weltanschauung, daß eine objektive Wirklichkeit existiert und die marxistisch-leninistische Lehre als „richtiger“ und somit gesicherter Lerninhalt gelten kann. Resultierend aus dieser mehr als verkürzten Darstellung der lernpsychologischen und lerntheoretischen Grundannahmen läßt sich die Erwachsenenbildungstheorie als schulpädagogikorientiert darstellen. Sie war stark an standardisierten Abläufen ausgerichtet, präzise Stoff- und Lehrpläne waren charakteristisch. Dies erklärt unter anderem auch die starke Betonung der Fernlehrgänge innerhalb der Erwachsenenbildungslandschaft der DDR. Ziel des Lernprozesses war es, gesichertes Wissen zu vermitteln bzw. zu erlangen.

⁵³³Claus, G.(Hrsg.): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig, 1976, S.312.

„Offenbar wird in der DDR intensiver die fachliche Didaktisierung der Unterrichtsstoffe untersucht, während in der Bundesrepublik primär psychosoziale Aspekte einer „teilnehmerorientierten“ und zielgruppenspezifischen Erwachsenenbildung thematisiert werden. Überspitzt formuliert: In der DDR interessieren vor allem die Lernergebnisse, in der Bundesrepublik die Lernprozesse.“⁵³⁴

Insgesamt knüpften die Erwachsenenbildner der DDR mit ihrer Bevorzugung geschlossener Curricula, der starken Betonung der Rolle des Dozenten und der Schwerpunktlegung auf die Vermittlung der Inhalte an die materialistische Bildungstheorie der 70er Jahre des 19. Jahrhunderts an, welche vor allem von den Vortragsgesellschaften repräsentiert wurden. Somit wurde hier wiederum eine Art „extensiver“ Volksbildung zu Ungunsten der prozeß- bzw. teilnehmerorientierten Methode bevorzugt, wie sie auch für die Anfänge der Volkshochschule, vor Entstehung der Neuen Richtung, typisch war.

6.3.2. Wiedervereinigung der Volkshochschulen

Im Rahmen der staatsrechtlichen Wiedervereinigung, die am 03.10.1990 mit der Unterzeichnung des Wiedervereinigungsvertrages ihren Abschluß fand, wurden beiderseits bereits früh erste Überlegungen bezüglich der Zusammenarbeit der Volkshochschulen der beiden Staaten angestellt. Dabei wurde besonders von Erwachsenenbildnern der bundesrepublikanischen Seite der Begriff der Wiederbegegnung dem der Wiedervereinigung entgegengestellt⁵³⁵. Die Wahl des Terminus Wiederbegegnung war dabei Ausdruck des Wunsches der Erwachsenenbildner der ehemaligen BRD nach einer gleichberechtigten Zusammenarbeit mit den Kollegen im Osten. Dazu Tietgens:

„Wenn das Ziel der Begegnung im Sich-Öffnen für den anderen und das andere liegt und im Erkennen als Anerkennen des anderen, wenn auf diese Weise etwas für den Frieden und die innere Freiheit des Einzelnen und damit für seine Bildung geschieht, dann kann Verständigung zustande kommen. Es ist dies aber ein Prozeß, für den Voraussetzungen zu erfüllen sind. Die emphatische Zuwendung allein führt nicht schon zum Verstehen, warum Menschen so sind,

⁵³⁴Siebert a.a.O. S.96.

⁵³⁵vgl. Tietgens, H.: Vorbemerkungen. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Wiederbegegnung: Herausforderung an die politische Bildung. S.9-14, Bonn, 1990.

wie sie sind, und das gemeinsame Spiel erst recht nicht. Das Entdecken von Sinnwelten, die sich mit der eigenen nicht decken, ist mühevoll und kann schmerzhaft werden. Es erfordert, sich von Eigenrecht und Eigenliebe zu distanzieren und in Gedanken nachzuvollziehen, welche Wege beschritten werden können, die einem selbst befremdlich erscheinen. Welche gesellschaftlichen Einbettungen jeweils gegeben sind und welche individuellen Varianten des Sich-darin-Lagerns möglich waren, will ohne vorschnelle Bewertung erkannt sein. Es gilt Mentalitätsstrukturen in ihrem Entstehungszusammenhang zu identifizieren, um in einen Umgang mit ihnen zu gelangen, der die Beteiligten an der Begegnung weiterführt.⁵³⁶

Wiederbegegnung wurde als interkulturelle Bildungsaufgabe in klarer Abgrenzung zur Übernahme der Volkshochschule der DDR durch die Volkshochschule der alten Bundesrepublik gesehen. Ähnlich wie in der geschlechterspezifischen Bildung und beim Fremdsprachenlernen sollte hier durch die Anpassung des Normalitätsbegriffs an die neuen Gegebenheiten verhindert werden, daß diejenigen Stärken, welche die Volkshochschule der ehemaligen DDR hatte und von denen auch die Volkshochschule der ehemaligen Bundesrepublik profitieren könnte, unter einer gleichmacherischen Welle verschüttet wurden. So stand der Volkshochschule also eine schwierige Phase des Erkennens des anderen wie aber auch des Selbsterkennens bevor.

Chronologisch gesehen begann der Wiederbegegnungsprozeß mit einem politischen Ereignis, welches im Januar 1990 noch vor Unterzeichnung des Einigungsvertrags stattfand. Es war dies das Zusammentreffen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft Möllemann mit dem Minister für Bildung und Jugend der DDR Emons in Ost-Berlin. Ziel des Treffens war ein erster Meinungsaustausch mit dem Ergebnis der Vereinbarung einer deutsch-deutschen Arbeitsgruppe, deren Aufgabenschwerpunkte wie folgt definiert wurden⁵³⁷:

- Eine intensive Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung,
- die gemeinsame Förderung der Zusammenarbeit und des Austausches im Hochschulbereich,
- die Zusammenarbeit auf dem Gebiet des allgemeinen Schulwesens und der Weiterbildung.

Parallel zu den Bemühungen auf Ministerialebene gab es noch andere Anfänge der Beziehungen zwischen ost- und westdeutschen Bildungsträgern. So fand am 28./29. Januar

⁵³⁶Tietgens a.a.O. S.11.

⁵³⁷vgl. Wolgast a.a.O. S.274.

1990 die erste gemeinsame Arbeitstagung der Volkshochschulen der beiden Deutschlands in Hannover statt, welche vom Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens organisiert wurde. Die hier begonnene Annäherung der Volkshochschulen fand ihren ersten Erfolg in der vertraglich geregelten Partnerschaft zwischen den Volkshochschulen der freien Hansestadt Hamburg und der Volkshochschule Dresdens, welche am 6. März 1990 geschlossen wurde. Im weiteren Verlauf der Entwicklung gründeten sich in den neuen Bundesländern Landesverbände der Volkshochschulen, zunächst in Thüringen (14.03.1990), dann in Brandenburg (19.04.1990), später dann auch in Sachsen (31.05.1990). Am 11. September 1990 kündigen dann die neu gegründeten Landesverbände im Rahmen einer gemeinsamen Tagung der Landesvorsitzenden der Volkshochschulverbände der ehemaligen DDR mit der Verbandsspitze des Deutschen Volkshochschul-Verbandes an, den Beitritt zum Deutschen Volkshochschul-Verband für den 1. Januar 1991 zu beantragen. Am 20. November übergibt der Sprecher des Rates der Volkshochschulen, Gert Richter, dem Landesverbandsdirektor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes eben diese Anträge, denen der Vorstand des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in seiner Sitzung vom 5. Dezember 1990 zustimmte. So kam es am 1. Januar 1991 zum Beitritt der Landesverbände der Volkshochschulen der neuen Länder zum Deutschen Volkshochschul-Verband.

Daß eine Veränderung, wie sie das Zusammenführen zweier Länder darstellt, nicht ohne Folgen für beide Systeme bleiben kann, ist wenig überraschend. Das Zusammenfinden der beiden deutschen Staaten vollzog sich langsamer und unter weitaus größeren Schwierigkeiten, als die Politiker zunächst im Überschwang der Euphorie angenommen hatten. Dabei war besonders problematisch, daß die ohnehin risikoreiche Umwandlung der Planwirtschaft der DDR in eine Marktwirtschaft westlicher Prägung in einer Phase stattfand, in der die Weltwirtschaft insgesamt unter einer Rezession zu leiden hatte. Die ganze Härte dieses Übergangs zeigt sich dann vor allem auf dem Arbeitsmarkt. Waren Anfang 1990 noch 9,6 Millionen DDR-Bürger erwerbstätig, waren es drei Jahre später nur mehr 5,2 Millionen Männer und Frauen in den Neuen Bundesländern, die einen Arbeitsplatz hatten⁵³⁸. Es war jedoch nicht nur dieser Bereich, der von der Transformation der DDR betroffen war. Die Veränderungen zogen sich durch alle Provinzen des Systems Gesellschaft. Als Indiz dafür kann der Rückgang der Geburtenrate (-40% im Jahresvergleich 1989 zu 1990) oder auch der

⁵³⁸vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1994 S.756.

Rückgang der Eheschließungen (-50% im Jahresvergleich 1990 zu 1991) gelten. Zapf stellt in diesem Zusammenhang fest, daß es sich dabei um die deutlichsten Einbrüche in diesen Bereichen seit der Jahrhundertwende handelte⁵³⁹, und folgert daraus, daß die Wiedervereinigung für die Bürger der DDR in ihrer Konsequenz einen stärkeren Einschnitt darstellte, als z.B. der I. oder II. Weltkrieg.

„Dies (das Folgern, Anm. d. Verf.) kann man aber nicht im Sinne der größten Not, sondern im Sinne des größten Individualisierungs- und Systemeintruchs per Zeiteinheit, die sowohl Belastungen und Angst mit sich gebracht haben, wie auch bisher unbekannte Optionen und Alternativen.“⁵⁴⁰

Diese Optionen bestanden dabei in der ersten Phase hauptsächlich im Aufholen einzelner gesellschaftlicher Entwicklungen, die im gleichen Tempo wie der Abbau in den beschriebenen Bereichen stattfand. Es handelte sich dabei in erster Linie um eine Modernisierung in den Bereichen der staatlichen Wohlfahrt, der Infrastruktur und des Massenkonsums. Durch diesen hauptsächlich finanziellen Transfer konnten die Folgen des Arbeitsplatzabbaus abgefedert, die Modernisierung der Versorgungs-, Kommunikations- und Verkehrsinfrastruktur durchgeführt und eine Konsumwelle ermöglicht werden, die in ihrer Folge dazu führten, daß sich für die Menschen trotz der beschriebenen Problematiken eine „deutliche Wohlfahrtssteigerung, sowohl was die objektiven Lebensbedingungen als auch das subjektive Wohlbefinden angeht“⁵⁴¹, ergab.

In dieser Situation entstand der Erwachsenenbildung eine Vielzahl von neuen Handlungsfeldern. Dabei war die Entwicklung in der ersten Phase durch die Entstehung eines pluralistischen Erwachsenenbildungsmarktes gekennzeichnet, „Erwachsenenbildungseinrichtungen schossen wie Pilze aus dem Boden“⁵⁴².

Die Situation war für die Volkshochschulen der neuen Bundesländer dabei insofern schwierig, als daß sie, ohne gesetzliche Regelungen, auf einen diffusen Weiterbildungsmarkt trafen. In dieser Situation strebte der größte Teil der Volkshochschulen der ehemaligen DDR die

⁵³⁹Zapf, W.: Zwei Geschwindigkeiten in Ost- und Westdeutschland. S.320. In: Diewald/Mayer (Hrsg.): Zwischenbilanz der Wiedervereinigung. Opladen, 1996, S.317 - 327.

⁵⁴⁰Zapf a.a.O. S.320.

⁵⁴¹Zapf a.a.O. S.324.

⁵⁴²Guth, W. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: DVV-Magazin, 4/97, S.46.

kommunale Trägerschaft als Rechtsform an⁵⁴³. Die Kommunen waren jedoch zu Beginn kaum in der Lage, im Rahmen einer Drittelfinanzierung westlicher Prägung ihren Anteil zu leisten, und die Landesregierungen waren, mit Ausnahme derer Brandenburgs, nicht bereit, während der Startphase die Vollfinanzierung der Volkshochschulen zu übernehmen⁵⁴⁴. Trotz dieser Schwierigkeiten befanden sich über 90%⁵⁴⁵ aller Volkshochschulen in den neuen Bundesländern bis zum Jahre 1991 in kommunaler Trägerschaft, und mit der zunehmenden gesetzlichen Regelung der Belange der Erwachsenenbildung in den einzelnen Ländern gewann die Volkshochschule die Stabilität, die sie als Voraussetzung für den Beginn einer systematischen Bildungsarbeit brauchte.

Inhaltlich orientierten sich die Volkshochschulen der ehemaligen DDR an denen der Bundesrepublik, eine Entwicklung, die sich zum Teil auch aus der engen Verbindung zwischen einzelnen Landesverbänden Ost mit westlichen Landesverbänden ergab⁵⁴⁶. Ziel sollte es dabei nicht sein, die Volkshochschulen der neuen Bundesländer denen der alten Bundesrepublik anzupassen, sondern es wurde beabsichtigt, eine neue deutsch-deutsche Volkshochschule zu schaffen, in die Vorstellungen sowohl der einen wie auch der anderen Seite einfließen sollten. Die „Eckwerte“⁵⁴⁷ einer solchen Volkshochschule sollten jedoch orientiert sein am Selbstverständnis der Volkshochschule West. Danach war die Volkshochschule⁵⁴⁸:

- eine „Gesamtschule für Erwachsene“,

⁵⁴³ein Teil der Volkshochschulen, besonders in Sachsen (wahrscheinlich als Folge der engen Zusammenarbeit des sächsischen Landesverbandes mit dem Landesverband Baden-Württemberg, wo diese Rechtsform von Volkshochschulen relativ häufig anzutreffen ist) , wählten jedoch auch die Rechtsform eines eingetragenen Vereins.

⁵⁴⁴vgl. Plessner-Löper,C.: Alte und neue Strukturen - Ausbau der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Volkshochschule - Zeitschrift des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, II/91, S.12 - 15.

⁵⁴⁵vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. 30.Folge, Arbeitsjahr 1991.

⁵⁴⁶beispielsweise gab es eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Landesverband des Landes Sachsen und dem von Baden-Württemberg.

⁵⁴⁷Jüchter, H.-T.: Deutsch-deutsche Volkshochschule - Ziele und Profile. S.9. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Volkshochschule -Zeitschrift des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. II/97, S.9 - 11.

⁵⁴⁸Jüchter a.a.O. S.9 u. S.10.

- ein „Kulturinstitut“,
- ein „Spracheninstitut“,
- ein „Forum politischer Bildung“,
- eine „Werkstatt der Berufskompetenz“,
- eine „Werkstatt der Kreativität“,
- ein „Kommunales Institut“.

Innerhalb dieses Rahmens begann die Volkshochschule im Osten, unterstützt durch die beginnenden gesetzlichen Regelungen der Erwachsenenbildung und vom Bundesverband, einschließlich dem, von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes initiierten Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe“, sich zu entwickeln. Die Arbeitspläne der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern nahmen ständig an Breite zu⁵⁴⁹, wobei festzustellen war, daß eine Vielzahl von Angebotsformen der Volkshochschulen der alten Bundesrepublik übernommen wurde. Die Schwerpunkte waren dabei die Sprachenausbildung (vor allem westeuropäische Sprachen wie Englisch und Französisch), berufsbezogene und berufsbildende Weiterbildung (hierbei vor allem Ausbildung im Bereich der EDV), aber auch lebensbegleitende Bildungshilfen zur Neuorientierung und Angebote aus den Bereichen Geschichte, Philosophie, Religion, kulturelle Bildung, Gesundheit, Umwelt und zielgruppenorientierte Arbeit⁵⁵⁰. Dabei weisen die Belegungsstatistiken der neuen Bundesländer teilweise deutliche Unterschiede zu denen der alten Länder auf.

Stoffgebiet	Alte Bundesländer		Neue Bundesländer	
	U.-Std	Belegungen	U.-Std	Belegungen
Gesellschaft/ Geschichte/Politik	1,4%	2,7%	1,4%	4,8%
Erziehung/Psycho./ Philoso.	2,8%	4,3%	0,5%	2,0%
Kunst	1,1%	2,7%	0,4%	2,5%
Länder/Heimatkunde	0,2%	1,0%	0,2%	1,0%
Mathematik/ Naturwiss./Technik	6,0%	6,5%	12,3%	16,9%
Verwaltung/	7,9%	6,1%	19,6%	23,0%

⁵⁴⁹Meisel, K.: Zur Angebotsstruktur der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern - Trends und Entwicklungen. S. 10. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Volkshochschule - Zeitschrift des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. II./97, S.10 - 12.

⁵⁵⁰ebeda

kaufm.Praxis				
Sprachen	38,8%	28,6%	29,8%	35,3%
Künstl./Handwerk. Gestalten	12,9%	16,5%	2,2%	4,0%
Hauswirtschaft	4,2%	5,5%	1,1%	0,8%
Gesundheitsbildung	11,9%	23,7%	2,0%	3,5%
Vorber. Auf Schulabschlüsse	7,0%	1,0%	27,1%	3,9%
Sonstige	5,8%	1,6%	3,3%	2,3%
insgesamt	13.540.636	5.680.672	1.003.888	
279.202				

Bemerkenswert war dabei zunächst, daß die Volkshochschulen der alten Republik in Relation zur jeweiligen Bevölkerungszahl mehr Teilnehmer verbuchen konnten (bei den Belegungen z.B. mehr als zwanzig mal mehr) als ihr Pendant in den fünf neuen Ländern. Dies läßt jedoch weniger einen Schluß auf die Qualität der Volkshochschularbeit zu als auf die Situation in den neuen Bundesländern allgemein, wo die Volkshochschule unter deutlich schwierigeren Bedingungen, z.B. dem Fehlen von rechtlichen Regelungen etc., agieren mußte. Rückschlüsse lassen sich jedoch aus den Verteilungen der Belegungen und Unterrichtsstunden auf die verschiedenen Fachbereiche ziehen. Hier zeigte sich im Stoffgebiet 7, der Vorbereitung auf Schulabschlüsse, daß die Volkshochschule im Osten prozentual mehr als viermal so viele Belegungen verzeichnen konnte als die Volkshochschule West. Dies war begründet in der Tatsache, daß die Vorbereitung von Schulabschlüssen, wie angesprochen, eine der Hauptaufgaben der Volkshochschule der ehemaligen DDR war und die Volkshochschule der neuen Länder Deutschlands diese Tradition erfolgreich weiter fortsetzen konnte. Hier verdeutlichte sich, daß die Volkshochschule zum Teil auch die Aufgabe übernahm, die Entwicklungen im Rahmen der Wiedervereinigung abzufedern, um somit Übergänge zu schaffen. Auffällig war weiterhin die Tatsache, daß in den neuen Ländern Veranstaltungen aus dem Stoffgebiet 6 „Verwaltung/kaufmännische Praxis“ prozentual fast viermal häufiger gewählt wurden, als dies in der ehemaligen Bundesrepublik der Fall war, ein Indiz dafür, welch hoher Bedarf an Qualifikation, besonders im Bereich der EDV, in den neuen Bundesländern bestand. Im Gegensatz zum beruflichen und berufsfördernden Stoffgebiet 6 wurden diejenigen Stoffgebiete, in denen eine wirtschaftliche Verwertbarkeit der Bildung nicht augenfällig war, in den neuen Ländern merklich weniger besucht. Der Bereich Gesundheitsbildung z.B. wurde in den Volkshochschulen der alten Länder fast sieben mal häufiger belegt als im Osten. Daraus läßt sich zum Teil folgern, daß für die ehemaligen DDR-

Bürger Bildung zunächst eher eine funktionale Bedeutung hatte, mit dem Ziel, der vor allem beruflichen Dequalifizierung im Rahmen der Transformation der DDR zu einem Teil der BRD auszugleichen.^{551 552}

Bereits ein Jahr später stellt sich die vergleichende Statistik bereits deutlich verändert dar.

Stoffgebiet	Alte Bundesländer		Neue Bundesländer	
	U.-Std	Belegung	U.-Std	Belegung
Gesellschaft/ Geschichte/Politik	1,5%	2,8%	1,6%	5,8%
Erziehung/Psycho./ Philoso.	2,8%	4,3%	1,7%	3,3%
Kunst	1,1%	2,8%	0,7%	2,8%
Länder/Heimatkund e	0,3%	1,1%	0,2%	1,3%
Mathematik/ Naturwiss./Technik	6,3%	6,8%	12,8%	14,0%
Verwaltung/ Kaufm.Praxis	7,9%	5,9%	21,8%	22,2%
Sprachen	38,0%	27,9%	31,8%	31,1%
Künstl./Handwerk. Gestalten	13,0%	16,3%	3,2%	6,6%
Hauswirtschaft	4,1%	5,4%	1,3%	0,6%
Gesundheitsbildung	12,6%	24,1%	3,1%	6,6%
Vorber. auf Schulabschlüsse	6,9%	1,0%	17,7%	2,6%
Sonstige	5,6%	1,5%	4,2%	2,8%
insgesamt		13.578.717	5.893.143	1.116.556
	333.431			

Insgesamt verzeichnete die Volkshochschule im Osten einen Zuwachs bei den Belegungen von 19,4%, dem seitens der Volkshochschulen der alten Bundesländer lediglich eine Steigerung der Belegungszahlen von 3,7% entgegenstand. Dies bedeutete, daß die Akzeptanz der Volkshochschule im Osten deutlich zugenommen hatte, weit über das Maß der Steigerung, welche im Rahmen der Volkshochschule der gesamten Bundesrepublik erreicht wurde. Die Volkshochschule Ost begann aufzuholen. Beachtlich war ebenfalls der deutliche Rückgang bei den Kursen im Bereich der Vorbereitung auf Schulabschlüsse bei den Volkshochschulen der neuen Bundesländer, was den Schluß zuläßt, daß diejenigen, die noch vor der

⁵⁵¹vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. 31. Folge, Arbeitsjahr 1992, Frankfurt a. M., 1993, S.30ff..

⁵⁵²vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. 32. Folge, Arbeitsjahr 1993, Frankfurt a. M., 1994, S.32ff.

Wiedervereinigung einen höherwertigen Schulabschluß anstrebten, diesen noch erwarben, ohne daß eine neue Generation in diesem Umfang nachfolgte. Somit nähert sich die Belegung in diesem Bereich deutlich den Zahlen der Volkshochschulen der ehemaligen BRD an. Weiterhin auffällig war, daß die Belegungen in den Bereichen Künstlerisches/Handwerkliches Gestalten und Erziehung/Psychologie/Philosophie ebenfalls einen deutlichen Anstieg nahmen und sich die Anteile an der Gesamtbelegung denen der alten Länder annäherten. Überproportional hoch waren die Werte der Volkshochschule Ost im Bereich der Verwaltung/kaufmännischen Bildung, was zeigte, daß auch zwei Jahre nach der Wiedervereinigung noch ein deutlicher Bedarf an beruflicher Qualifizierung in den neuen Bundesländern bestand. Insgesamt läßt sich feststellen, daß die Volkshochschule im Osten nach dem Beitritt ihrer Landesverbände zunehmend die Formen und Inhalte der Volkshochschule West übernahm.

Aus heutiger Sicht ist festzustellen, daß das Projekt „Wiederbegegnung“ der Volkshochschule der beiden Deutschlands weitestgehend abgeschlossen ist. Formal blieb wenig aus der Vorwendezeit der Volkshochschulen der DDR erhalten. Durch den Beitritt der Landesverbände der neuen Bundesländer zum Deutschen Volkshochschul-Verband wurde auf verbandlicher Ebene die Vergangenheit der Volkshochschule Ost abgewickelt. Dies geschah jedoch weniger aufgrund der Einflüsse der Erwachsenenbildner der alten Bundesländer, als bedingt durch die Tatsache, daß sich die Volkshochschulen im Osten an die Bedarfe ihrer lebensweltlichen Stakeholder anpaßten. So war es innerhalb kürzester Zeit gelungen, eine Volkshochschule im Osten zu etablieren, die angepaßt an die je besonderen regionalen Verhältnisse die Ziele der vormals westdeutschen Volkshochschule auch im Osten umsetzte. Trotzdem ist zu betonen, daß es sich bei der Schaffung des deutsch-deutschen Volkshochschulprofils nicht um die Übernahme eines Systems durch ein anderes handelte, sondern daß vielmehr behutsam ein Sonderweg Ost gesucht und gefunden wurde, wie sich z.B. bei der Weiterführung der Veranstaltungen im Bereich der Vorbereitung auf Schulabschlüsse zeigte. Wie erfolgreich dieses gelungen ist, zeigen die Belegungszahlen der Volkshochschulen im Osten, die beweisen, daß die Volkshochschule in den neuen Bundesländern einen für alle Beteiligten gangbaren Weg gewählt hat.

6.4. Verbandlich-organisationale Veränderungen

Die beschriebenen Veränderungen des Funktionssystems Volkshochschule im Zuge der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten stellte für die Volkshochschule eine Herausforderung dar, deren Bewältigung die gesamte Volkshochschule veränderte. Daneben lassen sich jedoch weitere Entwicklungen beschreiben, welche die Volkshochschule zu Beginn der 90er Jahre prägten. Zunächst steht dabei eine Tendenz im Blickpunkt, welche bereits in den 80er Jahren ihre Anfänge hatte, die jedoch erst in den 90er Jahren spürbar wirksam wurde. Die Rede ist von der beginnenden organisatorischen Umstrukturierung der Volkshochschule in Anlehnung an die neuen Steuerungsmodelle für öffentliche Verwaltungen. Die Diskussion um Organisationsstrukturen und Steuerungsmodelle der Volkshochschule stellte dabei in erster Linie eine Reaktion auf eine volkshochschulexterne Entwicklung dar, deren Ursprünge sich bis in die Anfänge der 80er Jahre zurückverfolgen lassen. Mit der Übernahme der Regierungsverantwortung durch die christlich-liberale Koalition zu Beginn der 80er Jahre und deren Betonung der Prinzipien der Marktorientierung und Subsidiarität in allen gesellschaftlichen Bereichen hatten sich die Rahmenbedingungen der Volkshochschularbeit entscheidend verändert. Die damit eingeleitete Entwicklung des Weiterbildungsmarktes und das zunehmende Interesse der Bevölkerung an Weiterbildung in allen Bereichen führten dazu, daß sich die Möglichkeit bot, einen neuen größeren Teilnehmerkreis zu erschließen, der darüber hinaus bereit war, für beschleunigte und individuelle Weiterbildung einen höheren Kursbeitrag zu entrichten als das herkömmliche Volkshochschulpublikum. Nuissl/Schuldt bemerken dazu:

„Und es ist erkennbar, daß die mittlerweile im Bereich der Weiterbildung bewegten Geldströme Ausmaße angenommen haben, denen gegenüber sich die Finanzmittel öffentlicher Bildungseinrichtungen eher wie kleine Rinnsale ausnehmen.“⁵⁵³

Auf der anderen Seite hatte das Wachstum des Weiterbildungsmarktes jedoch zur Folge, daß der Volkshochschule eine nicht-öffentliche Konkurrenz entstanden war, welche ihr zum Teil ihre Vormachtstellung am Weiterbildungsmarkt streitig machte. Dies führte teilweise zu regionalen Einbrüchen an Teilnehmerzahlen. Besonders alarmierend war dabei die Tatsache, daß die Volkshochschule in einem Bereich das Nachsehen gegenüber kommerziellen

⁵⁵³Nuissl/Schuldt: Betrieb statt Behörde. Frankfurt a. M., 1993, S.8.

Anbietern hatte, welcher bisher „sicher geglaubtes Faustpfand der Volkshochschul-Zuständigkeit“⁵⁵⁴ war, den Fremdsprachenunterricht. Dies hatte wiederum zur Folge, daß sich die Volkshochschule auf der einen Seite um eine Verbesserung ihrer eigenen Leistungsfähigkeit bemühen, auf der anderen Seite aber auch die Darstellungsarten ihrer eigenen Leistungen auf dem Markt verbessern mußte.

Eine zweite Entwicklungslinie der Diskussion um neue Steuerungsmodelle in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung stellt die Entwicklung der öffentlichen Verwaltungen ab der Mitte der 80er Jahre, besonders im Bereich der öffentlichen Finanzen, dar. Wenn man von kurzzeitigen Erholungen, meist bedingt durch Programme der Bundesregierung zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, absieht, hatten sich die finanziellen Rahmenbedingungen der Volkshochschulen in den beiden letzten Jahrzehnten deutlich verschlechtert. Zusätzlich gab es spätestens zum Beginn der 90er Jahre eine allgemeine Diskussion um die Leistungsfähigkeit öffentlicher Einrichtungen, die sich zunehmend dem Vorwurf der „Verkrustung, Trägheit, obrigkeitstaatlichen Verhaltens, Leistungsschwäche und Ineffizienz“⁵⁵⁵ gegenüber sahen. Gleichzeitig wuchsen innerhalb der öffentlichen Verwaltungen die Ansprüche der Beschäftigten nach erhöhter Verantwortung für Leistung und Produkt. Eine neues Modell der Steuerung tat Not. Diese Anregungen wurden von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle aufgenommen und 1991 in einem „Neuen Steuerungsmodell“ umgesetzt.

„Als Zielvorstellung, mit dem den alten Routinehandlungen begegnet werden soll, zirkulierten Kundenorientierung, Qualitätsverbesserung und Qualitätsmanagement, Eigenverantwortung, Transparenz, Flexibilität, neue Leitbilder, modernes Personalmanagement und eine dezentrale Ressourcenverwaltung.“⁵⁵⁶

Ziel war es, sowohl die Leistung zu verbessern als auch ein Kostenbewußtsein zu schaffen. Insgesamt läßt sich feststellen, daß es sich beim Wunsch um eine Reform der Volkshochschule um eine Entwicklung handelte, die zwar bedingt war durch volkshochschulexterne gesellschaftliche Entwicklungen, die jedoch auch von den

⁵⁵⁴Nuissl/Schuldt a.a.O. S.10.

⁵⁵⁵Ehres/Zech: Nicht Information, sondern Bildung! S.20. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 4./96, S.19. - 27.

⁵⁵⁶ebenda

Volkshochschulen gewollt war. Die Erwartungen, besonders seitens der Vertreter der Volkshochschule, waren dabei vielfältig, aber auch zwiespältig.

„Die veränderte materielle Existenzgrundlage einer Bildungseinrichtung wie der Volkshochschule bedeutet nicht nur die Möglichkeit verbesserten Gelderwerbs; sie bedeutet auch mehr Risiken und die Gefahr der Einschränkung von Bildungsangeboten, die wenig einträglich sind; sie bedeutet neue Arbeitsformen, einen Paradigmenwechsel in Entscheidungsprozessen und im Bewußtsein der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, neue Konfliktfelder und Arbeitsinhalte; und sie bedeutet auch ein außerordentlich hohes Maß an Fortbildungs-, Qualifizierungs- und Reflexionsbedarf. Sie bedeutet neue Chancen, dies muß ebenfalls resümierend und vorausschickend betont werden, neue Chancen der Reflexion darüber, was die Volkshochschule eigentlich tut und mit welchem Ziel sie dies unter welchen Bedingungen tut, und neue Anstöße zur Auseinandersetzung darüber, welche Aufgaben und Arbeiten die in der Volkshochschule beschäftigten Menschen eigentlich wahrnehmen.“⁵⁵⁷

Kernelemente der Diskussion um die Steigerung der Effizienz waren dabei:

a. Zentralismus versus Selbständigkeit

Eines der zentralen Probleme der Veränderung war, daß einerseits Kapazitäten und Kompetenzen zur zentralen Steuerung der verschiedenen Teile der örtlichen Organisation Volkshochschule bestehen mußten, andererseits jedoch dezentrale Stellen eingerichtet werden, die vor Ort eine auf die regionalen Gegebenheiten abgestimmte Struktur aufweisen müssen. Die Neudefinition dieses Verhältnisses von zentraler Steuerung und dezentraler Verantwortung stellte häufig das Hauptproblem bei der Umwandlung einzelner Volkshochschulen von einer Behördenstruktur in eine Betriebsstruktur mit einem neuen Steuerungsmodell dar. Das organisatorische Ziel der Umwandlung hieß: „Entscheidungsverlagerung auf kleinere organisatorische, dezentralisierte arbeitende Einheiten bei zentraler Wirtschaftlichkeits- und Programmsteuerung.“⁵⁵⁸ Hierbei orientierte man sich am von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) aufgestellten Prinzip der Globalsteuerung bei gleichzeitiger dezentraler Ressourcen- und Entscheidungsverantwortung⁵⁵⁹.

⁵⁵⁷ ebenda

⁵⁵⁸ ebenda

⁵⁵⁹ vgl. Nuissl/Schuldt a.a.O. S.10.

b. Pädagogische versus ökonomische Kriterien

Mit der Frage, was aber nun mit den ermittelten wirtschaftlichen Kenngrößen anzufangen war, nähert man sich dem eigentlichen Kern des neuen Steuerungsmodells. Dabei stellt diese Frage nach der Gewichtung von ökonomischen und pädagogischen Kriterien bei der Durchführung von Veranstaltungen das entscheidende Qualitätsmerkmal des Prozesses dar. Die Zielsetzung der Ökonomen, die Effizienz als die optimale Relation von Aufwand und Ertrag, war dabei aus Sicht der Vertreter der Volkshochschule nicht weit von der Zielsetzung entfernt, die man als pädagogische Zielsetzung definieren kann. Effizienz als ökonomisches Kriterium sagt zunächst nichts darüber aus, welches Ziel mit dem optimalen Verhältnis von Aufwand und Ertrag erreicht werden soll. Man kann sich durchaus zum Ziel machen, den Menschen möglichst schnell und möglichst einfach aus seiner Fremdbestimmtheit in eine Selbstbestimmung zu führen, um entweder diese Bildungsprozesse in der gleichen Zeit mit einer größeren Anzahl an Individuen durchführen zu können oder mit der gleichen Anzahl an Individuen die Bildungsprozesse vertiefen zu können. Im krassen Gegensatz zu pädagogischen Kriterien steht die Ökonomik lediglich dann, wenn mit ihr weder eine qualitative noch eine quantitative Verbesserung der Bildungsprozesse bezweckt wird, sondern lediglich die Einsparung von Mitteln bzw. die Optimierung des Gewinns.⁵⁶⁰

c. Öffentlichkeitsarbeit

Als dritten und letzten Kernbereich des Wandels läßt sich der Bereich der Öffentlichkeitsarbeit der Volkshochschule beschreiben. Wie angesprochen, bestand ein Teil der Motivation der Volkshochschulvertreter an der Änderung der Organisationsform darin, auf dem Weiterbildungsmarkt mit kommerziellen Weiterbildungsanbietern in Konkurrenz zu treten, um preisgegebenes Terrain zurückzuerobern. Grundlegend war dabei die Lagefeststellung, daß sich die Haltung der Bevölkerung gegenüber der Volkshochschule gewandelt hatte. Hieß es noch vor wenigen Jahren „keiner kennt die Volkshochschule, aber alle gehen hin“, stellte sich die Situation zu Beginn der 90er Jahre anders dar. Die öffentlich betriebene Weiterbildung machte nur mehr einen Anteil von einem Drittel am Gesamtaufkommen der Weiterbildung aus⁵⁶¹, die privaten Anbieter verfügten über Programme, die von der Bevölkerung besser angenommen wurden, und für die

⁵⁶⁰vgl. dazu Heinen,E.: Industriebetriebslehre. 8. Auflage. Wiesbaden, 1985, S.6f.

⁵⁶¹nach Nuissl/Schuldt a.a.O. S.64.

Volkshochschule verfestigte sich immer stärker das Bild des etwas antiquierten Anbieters von minderwertigen Veranstaltungen.

In dieser Situation sollte im Rahmen des allgemeinen Wandels auch die Einstellung der Volkshochschulen zur Öffentlichkeitsarbeit verändert werden. Dabei sollte, angelehnt an das Konzept der „corporated identity“, ein Volkshochschulbild geschaffen werden, das nach außen hin für einen hohen Wiedererkennungswert der Volkshochschule und ihrer Veranstaltungen sorgen und nach innen die Identifikation der Mitarbeiter mit der Institution Volkshochschule verstärken helfen sollte, dies besonders vor dem Hintergrund der mit der Einführung des neuen Steuerungsmodells verbundenen neuen Anforderungen an die Mitarbeiter.

Insgesamt setzten die Volkshochschulen große Hoffnungen in die Veränderungen bezüglich der Einführung des neuen Steuerungsmodells. Der Prozeß des „Reengineering“ der Volkshochschule läßt sich im Nachhinein in zwei Phasen unterteilen. Eine erste Phase, die weitgehend gekennzeichnet war von einer Zielübereinstimmung zwischen den Vertretern der Volkshochschulen und den Kommunen dahingehend, daß die Rationalisierung „eine angemessene Relation zwischen erwirtschafteten Einnahmen und ihrer Verteilung auf die Bereiche der Einrichtung“⁵⁶² leisten soll. Den Volkshochschulen sollte durch eine flexible Budgetierung der Haushaltsmittel die Möglichkeit eingeräumt werden, vorhandene Mittel nach eigenem Ermessen effektiv und effizient einzusetzen und Mehreinnahmen für zusätzliche Ausgaben zu nutzen, um somit ein gewisses Maß an finanzieller Handlungsfreiheit wiederzugewinnen. Die Dezentralisierung der Verantwortung sollte jedoch noch weiter gehen. Entscheidungen und Verantwortung „sollten nicht mehr, wie im bürokratischen Modell an der Organisationsspitze behandelt werden, sondern an den Stellen, wo die Prozesse, Abläufe, Kosten und Leistungen beeinflußt werden können.“⁵⁶³

Die zweite Phase der Einführung des neuen Steuerungssystems war dann geprägt von der Verschiebung der bisherigen Gewichtung von pädagogischen und ökonomischen Interessen hin zu einer deutlichen Betonung des ökonomischen Moments.

⁵⁶²Nuissl/Reich: Wirtschaftliches Arbeiten in Volkshochschulen. S.153. In: Meisel u.a.: Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn/Obb., 1994, S.147 - 165.

⁵⁶³Schuldt, H.-J.: Vom Umgang mit ökonomischer Rationalität in öffentlichen Bildungseinrichtungen - Einige Wirkungen des Neuen Steuerungsmodells. S.6. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 4./96, S.6 - 16.

„Mit der zunehmenden Dramatik der öffentlichen Haushalte verlagerte sich das Schwergewicht in der praktischen Durchführung mehr in Richtung einer gezielten Nutzbarmachung der Instrumente des neuen Steuerungsmodells für die finanzielle Konsolidierung der Haushalte.“⁵⁶⁴ Dies führte zum Teil so weit, daß nicht eingesetzte oder zusätzlich erwirtschaftete Mittel der Volkshochschule entzogen wurden⁵⁶⁵ und die Instrumente der Kosten-Leistungs-Rechnung zunehmend ein Mittel der Aufklärung von Einsparpotentialen wurden. Anschaulich beschreibt der Direktor der Volkshochschule Bochum die Entwicklung der zweiten Phase an „seiner“ Volkshochschule:

„Für 1995 war verabredet, daß die Volkshochschule mindestens die Hälfte der nicht verbrauchten Mittel (das waren mehr als 230.000DM gewesen) für ihre Investitionen hätte verwenden dürfen. Das war nicht schriftlich festgehalten. Und schon kam es knüppeldick. 1996 wollte niemand in der Kämmerei etwas davon wissen. Erst nach fürchterlicher Aufregung rückte der Kämmerer etwa die Hälfte dieses Betrages heraus. (...) Aber es kam noch dicker. Als die Stadt Bochum 1996 'in die Konsolidierung' mußte, verlangte die Aufsichtsbehörde beim Regierungspräsidenten ein Konsolidierungskonzept. Daraufhin verfaßten die zentralen Ämter der Stadt (allesamt natürlich Gegner von Reformen, die ihnen die Macht beschneiden können) eine Tränenliste, die so hieß, weil darin vieles aufgelistet wurde, was ans Eingemachte gehen würde. Und siehe da: Von den vielen Einsparungsvorschlägen, bei denen es zum Teil um Millionen ging, landete die Volkshochschule auf den absolut vordersten Plätzen. Und es war auch ziemlich genau die Summe, die die Volkshochschule von ihrem Kämmerer zuvor verlangte.“⁵⁶⁶

An diesem Beispiel zeigte sich, daß die Befürchtungen, die den neuen Steuerungsformen entgegengebracht wurden, teilweise mehr als berechtigt waren. Mit der Zunahme der Finanznöte der Kommunen ereignete sich eine deutliche Verschiebung der Zielrichtung der Rationalisierung hin zu einer einseitigen Betonung der Effizienzorientierung. Erwirtschaftete Mehreinnahmen bzw. aufgrund interner Optimierung nicht ausgegebene Mittel wurden der Volkshochschule abgezogen, die ermittelten betriebswirtschaftlichen Kennzahlen dienten zunehmend der Erschließung von Einsparungspotentialen. Damit entstanden die Szenarien von Rationalisierung, vor denen die Kritiker der Reformen gewarnt hatten. Schuldt bemerkt dazu:

⁵⁶⁴Schuldt a.a.O. S.7.

⁵⁶⁵beispielsweise der Volkshochschule Bochum im Haushaltsjahr 1996.

⁵⁶⁶Gebbers, F.-P.: Neue Steuerungsformen in der Volkshochschule. S.39f. In: Deutscher Volkshochschul-Verband: DVV-Magazin. 3./97, S.39 - 41.

„Wenn man unterstellt, daß die Effizienzorientierung zu einem der dominierenden Faktoren in der Entwicklung geworden ist, was man nach den Erfahrungen und Beobachtungen durchaus vertreten kann, und weiter unterstellt, daß dies auch in Zukunft so sein wird, dann steht zu befürchten, daß Ziele und Ergebnisse, die nicht in Zahlen und Daten darstellbar sind, hinter die quantifizierbaren zurücktreten.“⁵⁶⁷

Neben den bereits beschriebenen waren den Volkshochschulen bei der zweiten Phase der Einführung der neuen Steuerungsformen jedoch noch eine weitere Art von Problemen entstanden. Gebbers beschreibt diese Probleme für die Volkshochschule Bochum wie folgt:

„Auch solche breite Entscheidungsstrukturen können rigide Herrschaftsstrukturen herausbilden. Blockieren sich die Interessen unter den Fachbereichsleitern/-innen, kann es in solchen Strukturen schnell zu Unklarheiten, Unsicherheiten, Doppeldeutigkeiten kommen. Oder anders: Sind die Entscheidungsstrukturen nicht von Beginn an geklärt, werden sie aus der Tradition übernommen und nicht an den neuen Zielen gemessen und dann nach Bedarf auch geändert, ist der Schiffbruch nahe. Die Organisation hat ihre Lern- und Veränderungsfähigkeit verloren.“⁵⁶⁸

Ähnliche Vorkommnisse beschreiben auch Nuissl/Schuldt bei ihrer Darstellung der Prozesse in der Volkshochschule Hamburg, wobei dort die Probleme scheinbar gelöst wurden, ganz im Gegensatz zur Volkshochschule Bochum. Dort war es erst nach einem fast zweijährigen Kampf, der am Ende gar durch externe Moderation geschlichtet werden mußte, gelungen, Ziele und Umgangsformen für die Arbeit innerhalb der neuen Steuerungsmodelle zu finden. Offensichtlich entstanden bei dem Versuch der Rationalisierung der einzelnen Volkshochschule solche Konflikte zwischen den Einzelrationalitäten der Mitarbeiter, sowohl der Volkshochschule als auch der Verwaltungen und der neuen normativen Leitbilder, daß teilweise selbst die Durchsetzung von volkshochschuleigenen Forderungen durch die handelnden Personen verunmöglicht wurde. Ortmannt bemerkt dazu:

„Deutlich wird, daß Verwaltungsmodernisierung weitgehend geprägt ist durch Prozesse der Einflußsicherung und nicht durch Einsicht in die Notwendigkeit neuer Strukturen.“⁵⁶⁹

⁵⁶⁷Schuldt a.a.O. S.9.

⁵⁶⁸Gebbers a.a.O. S.41.

⁵⁶⁹Ortmannt zitiert nach Schuldt a.a.O. S.12.

Insgesamt zeigte sich, daß die Einführung neuer Steuerungsformen nicht ohne Probleme möglich war. Ob die Vorteile der neuen Modelle die Nachteile aufwiegen können, ist fraglich. Es läßt sich jedoch feststellen, daß die Kritik an dieser Entwicklung zunehmend lauter wurde. Nichtsdestotrotz ist festzustellen, daß der Trend zur Rationalisierung und Dezentralisierung von Ressourcen in den Volkshochschulen bis heute anhält. Dies zeigt sich auch in der 1996 vom Deutschen Volkshochschul-Verband durchgeführten Strukturreform, im Rahmen derer der deutsche Volkshochschul-Verband sich selbst rationalisierte. Trotzdem nimmt die Kritik an dieser Form der Organisationsentwicklung zu. Sennet⁵⁷⁰ zeigt z.B. auf, daß die erwarteten Folgen der Rationalisierung wie die Dezentralisierung von Macht, die Steigerung von Leistung bei verringertem Mitteleinsatz und die Einschränkung von bürokratischen Wucherungen durch Rationalisierung, in der Wirtschaft so nicht eingetreten sind, sondern daß die neuen Steuerungsinstrumente ganz im Gegenteil durch die Verbesserung der Analyseinstrumente zum Ausbau der Kontrolle der Inhaber von Macht über deren Untergebene geführt haben und des Weiteren eine enorme Zunahme an Regelungen zur Folge hatten. Ehses/Zech geben zu bedenken:

„Volkshochschulen sind keine Erwerbsunternehmen, sie sind deshalb auch nicht durch Zweckrationalität bestimmt. Volkshochschulen sind einem gemeinnützigen Auftrag verpflichtet, der sie zu normativ geprägten Organisationen macht. Als solche haben sie Grenzen der Flexibilität und Umweltpassung, weil sie anderenfalls Gefahr liefen, ihre Identität zu verlieren.“⁵⁷¹

⁵⁷⁰Sennet, R.. Der flexible Mensch - Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998.

6.5. Gesellschaftliche Entwicklung

Die Wiederbegegnung der beiden deutschen Staaten stellte für die Volkshochschule das zentrale Thema zu Beginn der 90er Jahre dar. Relativ schnell zeigte sich jedoch, daß neben der Wiedervereinigung andere Themen zunehmend an Bedeutung gewannen. Es handelte sich dabei um eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung, welche alle Subsysteme der Gesellschaft betraf. Die wichtigsten Elemente dieser Entwicklung waren:

- Die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft mit der Folge einer weltweiten Konkurrenz nicht nur zwischen Betrieben, sondern bis hinunter auf die Individualebene, wo Arbeit besonders in den Informationen besitzenden und verarbeitenden Gewerben zunehmend ortsunabhängig wurde und somit der Programmierer in Indien in direkte Konkurrenz zu seinem Kollegen in Deutschland treten konnte.
- Die zunehmende „Ökonomisierung aller Lebensbereiche“⁵⁷², deren Bewertung privater Situationen mit den Mitteln der Betriebswirtschaft ihren sichtbaren Ausdruck im Aktienfieber im Zusammenhang mit der Ausgabe der T-Aktien fand. So führte das Interesse breiter Bevölkerungsschichten an der Wertentwicklung ökonomischer Systeme zu einer Veränderung der Haltung gegenüber sozialen Fragen der Ökonomik dahingehend, daß der Shareholder-Value als das Maß, in dem die eigenen Aktien stiegen, ein abstraktes und entpersonifiziertes Verständnis von Wohlstand ablöste,
- Gleichzeitig mit dem gesteigerten Interesse breiter Teile der Bevölkerung an den Fragen und Vorgängen innerhalb des ökonomischen Systems kam es zu einem erkennbaren Nachlassen des Interesses am politischen Geschehen innerhalb der Gesellschaft. Besonders ausgeprägt war dieses Desinteresse dabei bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Als Nebeneffekt dieses Verlustes an politischer Orientierung kann dabei das, vor allem in den fünf neuen Bundesländer, zunehmende Problem der Ausländerfeindlichkeit auf der Basis eines aggressiven und argumentationsschwachen Rechtsradikalismus gesehen werden.
- Die revolutionäre Entwicklung der Informationstechnologie, dabei besonders der Netzwerktechnologien, wie dem Internet und diversen Intranets. Diese Entwicklung war

⁵⁷¹Ehres/Zech a.a.O. S.23.

⁵⁷²Nuissl, E.: Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. S.5. In: Arnold, Giesecke: a.a.O. S.5 – 15.

sowohl technologisch als auch gesellschaftlich revolutionär. Technologisch, da die Zusammenfassung der Nutzer zu einem „Globalen Dorf“ im Internet einen grenzenlosen Austausch von Daten und Informationen ermöglichten, gesellschaftlich, da herkömmliche Grenzen im „Globalen Dorf“ zu verschwinden schienen und die Gesellschaft als System teilweise kaum mehr in der Lage war, sich gegen ihre Umwelt abzugrenzen,

- Die Veränderung der Arbeitswelt in Folge der Globalisierung und Technisierung, weg von herkömmlichen Arbeitsverhältnissen mit festgelegten Rahmenbedingungen, hin zu einer Verlagerung der Risiken der Arbeitswelt auf das Individuum durch Outsourcing und berufliche Selbständigkeit,
- Die veränderte Haltung des Staates gegenüber gesellschaftlichen Subsystemen dahingehend, daß der Staat zunehmend begann, die Verantwortung für bestimmte gesellschaftliche Bereiche zu privatisieren. Dazu gehört auch das Hinterfragen des über 30 Jahre alten Axioms, „daß der Staat seine Aufgaben im Bildungsbereich über den Unterhalt oder die Förderung von Bildungsinstitutionen zu erfüllen habe“,⁵⁷³
- Die zunehmende Veränderung der Familienstrukturen als Folge der beschleunigten Individualisierung bzw. der hohen persönlichen Anforderungen der globalisierten und mobilisierten Arbeitswelt, die ihren Ausdruck in einem überproportionalen Anstieg an alleinlebenden Menschen fand,

Eine aus Sicht der Erwachsenenbildung besonders problematische Entwicklung, in Ergänzung bzw. in Folge der oben angeführten Tendenzen, stellte im weiteren die Entwicklung der Gesamtgesellschaft hin zu einer Gesellschaft, die Peter Glotz als „Zweidrittelgesellschaft“⁵⁷⁴ bezeichnete. Diese Gesellschaftsformation beschreibt der Autor dabei als „eine Gesellschaft, die mit hoher Arbeitslosigkeit lebt, die eine neue Armut duldet, den Kern der Arbeiterschaft einigermaßen materiell sichert, konfliktunfähige Randgruppen aber ausgrenzt.“⁵⁷⁵

Insgesamt war die Lebenssituation der Individuen geprägt durch eine signifikante Zunahme an Unsicherheit, bedingt durch die enorme Beschleunigung, welche die Lebenswelten der Menschen in den 90er Jahren erfuhren, ergänzt durch die Gefahr einer Aufspaltung der

⁵⁷³Nuissl a.a.O. S.3

⁵⁷⁴Glotz, P.: Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München, 1999, S.120.

⁵⁷⁵ebenda

Gesamtgesellschaft in einen Teil der Gewinner und einen Teil, der eindeutig als Verlierer der Entwicklung gesehen werden konnte.

6.6. Bildungstheoretische Entwicklung

Die beschriebene Entwicklung der Gesellschaft der 90er Jahre blieb nicht ohne Folgen für die gesellschaftlichen Subsysteme und wurden, besonders auch im Bildungsbereich reflektiert. Auf makrodidaktischer Ebene läßt sich dabei die Veränderung als eine Pendelbewegung „der auf Institutionalisierung und bildungspolitische Aufwertung (4. Säule und Professionalisierung) gerichteten Konzeption der 70er Jahre“⁵⁷⁶ hin zu einer Veralltäglichung von Weiterbildung beschreiben, die ihren Anfang in der Arbeits- und Berufspädagogik fand. In diesem Bereich verlagerten sich die Bildungsbemühungen in zunehmendem Maße von Bildungseinrichtungen hin zum Arbeitsplatz als Bildungsstätte. Neue Konzepte wie die Einrichtung von Qualitätszirkeln, Lernstätten u.ä. sollten helfen, Bildungskosten zu senken und gleichzeitig die Transferierbarkeit des Gelernten durch das Lernen in der Ernstsituation zu erhöhen. Besonders handlungsorientierte Inhalte sollten aus dem Bereich der Bildungsinstitution in das reale Handlungsumfeld verlegt werden in der Hoffnung, daß so im ökonomischen Sinne bessere Lernerfolge erzielt werden können. Ökonomisch besser bedeutete dabei auch, daß das Anhäufen von Wissen „auf Vorrat“ vermieden werden sollte, d.h. Inhalte sollten erst dann erlernt werden, wenn die Situation dies erforderlich machte. So fand der in der Logistik geprägte Begriff des „Just-in-Time“ Einzug in die Erziehungswirklichkeit der 90 Jahre.

Dieser Trend breitete sich im Verlauf der 90er Jahre immer stärker auch auf die nicht-ökonomisch orientierte Erwachsenenbildung aus. Unterstützt wurde diese Entwicklung hauptsächlich durch den Einzug des Personal Computer in die beruflichen aber auch die nicht-beruflichen Lebenswelten weiter Teile der Bevölkerung und die damit einhergehende Entwicklung bezüglich der Speichermedien eben dieser Computer. Besonders durch die CD-ROM-Technologie, welche es ermöglichte, bisher unvorstellbare Datenmengen zu geringen Preisen bereitstellen zu können, konnte das Angebot an Erwachsenenbildung als Computer Based Training erweitert werden. Handelte es sich dabei zunächst vor allem um Sprachkurse, nahmen gegen Ende der 90er Jahre Lernprogramme zu, die Themen aus praktisch allen Bereichen der Erwachsenenbildung behandelten. Dieser „autodidactic turn“⁵⁷⁷ kann dabei

⁵⁷⁶Arnold, R.: Vom autodidactic zum facilitative turn – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. S.8. In: Arnold/Gieseke (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft Band 1. S.3 – 15.

⁵⁷⁷ebenda

auch als Folge der beschleunigten Individualisierung gesehen werden, im Rahmen derer die Freiheit der Wahl des Lernortes, der Lernzeit und der Lerngeschwindigkeit zunehmend zum geschätzten Merkmal von Erwachsenenbildung wurde. Folge dieser Entwicklung war hierbei die zunehmende Asynchronität des Bildungsprozesses, bei dem es eben nicht mehr wichtig war, daß sich die Teilnehmer an einem bestimmten Tag an einem festgelegten Ort trafen.

Der nächste Entwicklungsschritt dieses Prozesses wurde wiederum durch eine technische Weiterentwicklung getrieben, das Internet. Durch die Möglichkeit, praktisch beliebig viele Personal Computer zu geringen Kosten miteinander zu verbinden, konnten Bildungsveranstaltungen jetzt auch via Internet angeboten werden. Das Web-Based-Training stellte dabei insofern eine Weiterentwicklung in Bezug auf Computer-Based-Trainings dar, als daß hierbei selbst die Notwendigkeit entfallen war, sich an einem institutionalisierten Ort über ein Programmangebot zu informieren, ein Programm auszuwählen, es zu beschaffen, um es dann zur richtigen Zeit bei sich zu haben. Der größte Vorteil des Web-Based-Trainings gegenüber seinen elektronischen Vorläufern war jedoch, daß durch Vernetzung über die Möglichkeit zur Information auch eine Möglichkeit zur Interaktion mit anderen Teilnehmern bzw. einem virtuellen Lerncoach aufgenommen werden konnte, und zwar sowohl asynchron als auch, bei Bedarf, in Echtzeit. Daneben erweiterte das Internet die Palette der Lernmöglichkeiten auch dadurch, daß es zu jeder Zeit für jedermann die Möglichkeit bot, sich über Sachverhalte gezielt zu informieren bzw. einfach ziellos in einem Informationsmeer zu surfen. Auch wenn die Orientierung auf dem Daten-Highway durch die explosionsartige Zunahme an Inhalten zunehmend schwieriger wurde, so stellte das Internet spätestens zum Ende der 90er Jahre ein Angebot bereit, sich die Welt via Internet zu erschließen. Dieser Umstand bedeutete für die professionellen Bildungsanbieter einerseits, daß Veranstaltungen, deren Ziel in erster Linie die Information der Teilnehmer stand, im zunehmenden Maße Konkurrenz durch das Internet bekamen und andererseits, daß Veranstaltungsteilnehmer vor Beginn des Kurses die Möglichkeit haben, sich bestimmte Inhalte der Veranstaltung bereits im Vorhinein zu erarbeiten, so daß die potentiellen Anforderungen an solche Veranstaltungen wuchsen.

Die beschriebene Veralltäglicung von Bildung im Zusammenhang mit der zunehmenden Ökonomisierung der Lebenswelten der Bildungsadressaten und die damit zusammenhängenden Veränderungen in der Wahrnehmung von Bildung stellten für das Bildungssystem als einem Subsystem der Gesamtgesellschaft eine Irritation in einem Umfang

dar, so daß eine Reaktion unumgänglich wurde. Die Reaktion der Bildungstheorie, besonders im Bereich der Erwachsenenbildung, läßt sich dabei als Hinwendung zu einer stärkeren Betonung der Kompetenz beschreiben. Kompetenzen wurden als integrale Bestandteile der Individualität insofern verstanden, als daß sie im Individualisierungsprozeß durch Lernen erworben wurden und dabei als „Selbstorganisationsdispositionen“⁵⁷⁸ unterschiedliche Selbstorganisations-fähigkeiten des Menschen repräsentierten. Besonders Arnold⁵⁷⁹ weist darauf hin, daß es sich bei dem Konstrukt „Kompetenz“ um eine Weiterentwicklung des bisherigen erwachsenen- und berufspädagogischen Qualifikations- und Weiterbildungsbegriffs in Richtung auf die Selbstorganisation handelt. Vom Qualifikations- und Weiterbildungsbegriff der Erwachsenen- bzw. der Berufspädagogik unterschied sich der Kompetenzbegriff insofern, als daß der Aspekt der Befähigung im Kompetenzbegriff sehr viel stärker enthalten war als in den Begriffen Weiterbildung und Qualifikation, die im allgemeinen Sprachgebrauch mehr von einem Verständnis der Vermittlung von direkt prüfbar bzw. meßbarem Wissen geprägt waren.⁵⁸⁰

Grundsätzlich wird hier zwischen fünf Basiskompetenzen unterschieden, der Fachkompetenz, der Methodenkompetenz, der personalen Kompetenz, der sozial-kommunikativen Kompetenz und der Handlungskompetenz. Wichtig ist hierbei zu verdeutlichen, daß keiner der Autoren den Kompetenzbegriff in Konkurrenz zum Bildungsbegriff verwendet, zu betonen ist jedoch auch, daß die Einführung des alltagsorientierten Kompetenzbegriffes mit seinem starken Bezug zur Selbständigkeit und der konstruktivistisch begründeten Betonung der Individualität in der Folge zu einer deutlichen Betonung der Selbststeuerung von Lernprozessen führte.

Insgesamt stellte diese Entwicklung ein massives Problem für die traditionelle, institutionalisierte Erwachsenenbildung und dabei besonders für die Volkshochschule dar, da hierbei nicht mehr nur das jeweilige Angebot der Erwachsenenbildungsinstitutionen in Frage gestellt wurde, so daß eine Neuausrichtung an den Bedarfen der Stakeholder bzw. eine neue

⁵⁷⁸Erpenbeck/Weinberg: Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. S. 153. In: Arnold/Giesecke a.a.O. S.145 – 162.

⁵⁷⁹Arnold, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster/New York/München/Berlin, 1997

⁵⁸⁰ vgl. Bootz/Hartmann: Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? In: DIE IV/97.

Antizipation der zukünftigen Bedarfe als Lösung ausgereicht hätte, sondern da die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und deren Aufgabe innerhalb der Gesellschaft insgesamt zur Disposition stand.

6.7. Verbandlich-konzeptionelle Entwicklung

6.7.1. Konzeptionelle Entwicklung

Die konzeptionelle Anpassung an die beschriebenen Anforderungen der 90er Jahre erforderte vom Funktionssystem Volkshochschule ein Überdenken der Positionen in Bezug auf unterschiedliche Fragen der Erwachsenenbildungsarbeit. Als Kristallisationspunkt der Diskussionen kann dabei der Begriff des selbstgesteuerten Lernens gesehen werden, in dem sich beinahe die gesamte Bandbreite der konzeptionellen Arbeit der Volkshochschule zum Ende der 90er Jahre widerspiegelt. Als Hauptmerkmal des selbstgesteuerten Lernens ist dabei zu nennen, „daß die Lernenden über die Zielausrichtung und die Hauptwege ihrer Lernprozesse und in diesem Zusammenhang auch über die Nutzung der organisierten Lernangebote und institutionellen Lernunterstützungen durch die Lernorganisationen im Wesentlichen selbst entscheiden.“⁵⁸¹ Dabei sollte sich das selbstgesteuerte Lernen vom selbst organisierten Lernen dadurch unterscheiden, daß es die Nutzung von institutionalisiertem Lernen ausdrücklich einschließt bzw. seine wahre Wirkung sogar erst aus der fruchtbaren Kombination beider Lernformen erhält. Somit wendete sich das Verständnis der Volkshochschule gegen ein isoliertes Einzellernen und betonte damit gleichzeitig die ungebrochene Bedeutung des institutionalisierten Lernens, welches es erst ermöglicht, das anlaßbedingte und informelle Lernen des Informationszeitalters in ein gesteuertes intentionales Lernen zu überführen. Neben der Durchführung des institutionalisierten Teils des selbstgesteuerten Lernens rückte dabei die Aufgabe der Lernberatung und Lernbegleitung stärker in den Mittelpunkt des Aufgabenverständnisses der Volkshochschule, wobei die Zielsetzung der Beratung immer vom Individuum aus gesehen wurde, in Abgrenzung zur deutlichen Ökonomisierung der beruflichen Weiterbildung. Als Gefahr wurde jedoch nicht nur die einseitige Ausrichtung der Erwachsenenbildung an betriebswirtschaftlichen Prinzipien gesehen, sondern auch die Spaltung der Gesellschaft in „information rich and information poor“⁵⁸². Dieser systematischen Ausgrenzung ganzer gesellschaftlicher Schichten wollte die

⁵⁸¹Mehr Brücken zum Selbstlernen statt Krücken fürs Geführtwerden. Abschlußbericht des Kongresses „Selbstgesteuertes Lernen“ der Konzentrierten Aktion Weiterbildung. 1998, S.1.

⁵⁸²Klein, R.: Thesenpapier zur bildungs- und medienpolitischen Diskussion der Thematik des selbstgesteuerten/selbstorganisierten Lernens. S.1. In: DIE II/98.

Volkshochschule, neben dem verstärkten Angebot von Kursen zum Erwerb einer gewissen Mediengrundkompetenz, dadurch entgegneten, daß sie neben den volkshochschulüblichen Aufgaben der Veranstaltungsdurchführung und der Lernberatung die Unterstützung der Entwicklung einfacher und benutzerfreundlicher Hardware und Software in ihre Verantwortung übernahm.

Insgesamt stellte die Entwicklung der Volkshochschule, welche unter dem Überbegriff des selbstgesteuerten Lernens stattfand, eine Akzentverschiebung innerhalb des Aufgabenverständnisses der Volkshochschule dar, welche sich wie folgt charakterisieren läßt:

- Von einem überwiegend fremdbestimmt-vorgeschriebenen zu einem mehr von den Lernenden selbst gesteuerten Lernen,
- Von der Ausrichtung auf allgemein verbindliche, wissenschaftlich vorgeplante Curricula zur Entwicklung vielfältiger verschiedener Lernmöglichkeiten, die jeweils von den Lernenden nach ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen ausgewählt und zusammengestellt werden,
- Von einem Lernen, dessen Kohärenz aus einer Fachsystematik abgeleitet wird, zu einem Lernen, dessen Zusammenhang jeweils von den Lernenden aus ihren Frage-, Problem- und Interessenzusammenhängen entwickelt wird,
- Von einer vorwiegend instruktionsbezogenen zu einem stärker aufgaben- und projektbezogenen Lernen,
- Von primär theoretisch-verbalem zu mehr praktisch-situativem Lernen,
- Von einer Lehrer-Lerner-Interaktion zu einer Interaktion zwischen Lernern und Problemfeldern,
- Von rezeptiver Wissensspeicherung zu aktiver Wissenskonstruktion und Wissenserneuerung,
- Von einem vorwiegend zertifikatsbezogenen Lernen zu mehr Lernen, das Problemlösehilfe gibt,
- Von einem in spezifischen Lernsituationen stattfindenden Lernen zu mehr Lernen in pluralen Umgebungen.⁵⁸³

⁵⁸³vgl. Klein a.a.O. S. 4 ff.

6.7.2. Neue Marketingkonzepte

Wie beschrieben kann die Gleichzeitigkeit der Orientierung der Volkshochschule an den Bedarfen der Stakeholder des Operationskreis I und denen des Operationskreises III als Hauptmerkmal der Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule der 90er Jahre bezeichnet werden. Neben den ebenfalls genannten Auswirkungen der pluralen Dehnung, als Folge des „Sowohl-als-auch-Konzepts“, zeigte sich zum Ende der 90er Jahre auch, daß die seit den 80er Jahren unternommenen Anstrengungen im Bereich des Volkshochschulmarketings, ebenfalls Veränderungen erfuhren, die sich auf diese Gleichzeitigkeit zurückführen ließen.

Ziel dieser neuen Marketingkonzeptionen war es, „die Spannungspole der Volkshochschul-Arbeit – also den öffentlichen Bildungsauftrag und die daraus abgeleiteten Zielvorstellungen in der Erwachsenenbildung einerseits und die zunehmende Marktorientierung andererseits – mit integrativ wirkenden Marketinginstrumentarien in eine positive Ziel-Mittel-Relation aufzulösen.“⁵⁸⁴ Diese Zielsetzung überschritt dabei die bisherigen Ziele des Volkshochschulmarketings der 80er Jahre, welches in der Regel darauf ausgerichtet war, die marktorientierten Veranstaltungen auch marktorientiert zu präsentieren, indem sie das gesamte Volkshochschulangebot unter das Gesamtmotto einer Unternehmensphilosophie stellte, also auch diejenigen Teile, welche aus der Verpflichtung gegenüber dem öffentlichen Bildungsauftrag entstammten.

Als Beispiel hierfür kann der 1998 vom Bayrischen Volkshochschulverband entwickelte Marketingansatz gesehen werden. Löbl stellt für diesen Ansatz folgendes fest⁵⁸⁵:

„Grundlegend ist die Überzeugung, daß ein Überleben am Markt ohne eine schlüssige Unternehmensphilosophie unmöglich ist. Auf den Eckpunkten Kundenorientierung, Kernkompetenzen und Mitarbeiterverhalten basierend, wird eine zweiteilige vhs-Philosophie etabliert. Nach innen gerichtet formuliert sie die Unternehmenskultur der Volkshochschulen als eine partnerschaftliche Leistungs- und Erfolgskultur, und nach außen gerichtet beschreibt sie eine Vision, wonach die Volkshochschulen für ein breites und tiefes Angebot stehen, sich

⁵⁸⁴Löbl, H.G.: Entwicklungen in der Erwachsenenbildung – Zum integrativen Marketingkonzept für die bayrischen Volkshochschulen und ihren Landesverband. Villingen-Schwenningen, 2000, S.20.

⁵⁸⁵ebenda

dem öffentlichen Bildungsauftrag verpflichtet fühlen und zu sozialverträglichen Konditionen mit hohem Qualitätsanspruch breiten Bevölkerungsgruppen bei optimalem Kundenservice zur Verfügung stehen.“

Hierbei ist dieses Verständnis, ähnlich wie die bereits beschriebene Entwicklung zu einer gesteigerten Teilnehmerorientierung, als ein Versuch zu sehen, die in der Volkshochschulgeschichte bisher einmalige Dauer der Öffnung des Funktionssystems gegenüber den Anforderungen der Stakeholder des Operationskreises III, in ein stabiles Verständnis von Aufgabe und Stellung der Volkshochschule zu überführen, indem die zum Normalfall gewordene Ausnahmesituation, konzeptionell verarbeitet wird. Im Falle der neuen Marketingkonzepte gelingt dies durch die Integration der Forderung nach der Übernahme von Funktionen als Teil des öffentlichen Bildungssystems, in das Selbstverständnis der Volkshochschule als Bildungsunternehmen.

6.7.3. Weitere Tendenzen verbandlicher Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts

Die Situation der Volkshochschule zum Ende des 20. Jahrhunderts stellt sich insgesamt als problematisch dar. Bedingt durch die Veränderungen in der Art der Steuerung der Erwachsenenbildung durch die ordnungspolitische Steuerungslogik und die Heterogenität der Anforderungen einer sich zunehmend schneller differenzierenden und individualisierenden Umwelt erscheint ein kompletter Neuansatz in Bezug auf die Definition des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule notwendig. Erste Ansätze dazu lassen sich dabei bereits erkennen. Bemerkenswert erscheint dabei, daß die Vertreter des Funktionssystems Volkshochschule dabei auf gewohnte Verhaltensmuster zurückgreifen und deutlich eine Entwicklung hin zur kommunalen und dienstleistungsorientierten Volkshochschule anstreben. So bekennt Jüchter, der Präsident des Deutschen Volkshochschulverbandes, im Anschluß an den X. Deutschen Volkshochschultag 1996, daß er grundsätzlich ein Anhänger der kommunalen Volkshochschule ist, und verweist an gleicher Stelle darauf, daß die öffentliche Verantwortung für die Volkshochschule erhalten bleiben muß⁵⁸⁶.

Der Deutsche Volkshochschul-Verband stellt in seiner Weimarer Erklärung zum lebenslangen Lernen unmißverständlich fest:

⁵⁸⁶Der Tagesspiegel 8.11.1996

„Weiterbildung ist vor allem eine öffentliche und nicht überwiegend privat-kommerzielle Aufgabe. Die Volkshochschule versteht sich als kommunales Weiterbildungszentrum.“⁵⁸⁷

und weiter:

„Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung wird nicht ausschließlich ökonomisch oder durch berufliche Anforderungen legitimiert. Die Volkshochschulen begründen dieses mit dem sozialen Auftrag von Bildung.“⁵⁸⁸

Unterstützt wurde dies zunächst durch vereinzelte Äußerungen der Vertreter des politischen Systems, zum Beispiel betonte der Bundespräsident Herzog die Notwendigkeit einer Volkshochschule als kommunale Daseinsvorsorge.

Als weiteren Hinweis auf zunehmende Tendenzen dazu, wiederum eine Schließung des Systems zu vollziehen und Zielbildungsprozesse wieder stärker binnenorientiert durchzuführen, können Äußerungen wie die von Paukens gesehen werden, der gegenüber der Leipziger Volkszeitung feststellt:

„Wir sollten uns in den Volkshochschulen nicht davor fürchten, auf der Datenautobahn abgehängt zu werden, sondern sollten uns als eine Art Rasthof verstehen.“⁵⁸⁹

Verbunden ist diese Tendenz zur Rückkehr zu traditionellen Verhaltensmustern durch eine seit Ende der 90er Jahre aufkeimende Legitimationsdebatte, deren Tenor darin besteht, daß eine Volkshochschule, welche im gleichen Maße ihre Teilnehmergebühren erhöht, wie die Förderung durch die öffentliche Hand nachläßt, und welche sich im zunehmenden Maße auch durch Spezialangebote an Wirtschaftsunternehmen als Marktteilnehmer etabliert, keine besondere Legitimation gegenüber anderen Anbietern hat.

Ob ein solcher Weg des Funktionssystems Volkshochschule zurück zu einer wiederum stärkeren Ausrichtung am dienstleistungsorientierten Einrichtungstyp erfolgreich sein kann, ist zur Zeit nicht zu klären, doch ist anzumerken, daß, auch wenn die Bundesregierung in ihrem Koalitionsvertrag von 1998 ankündigt, die Mittelzuweisung für „den Ausbau und die Verankerung der Weiterbildung als vierter Säule des Bildungssystems“⁵⁹⁰ zu verdoppeln, sich in Zukunft erst zeigen muß, ob diese Maßnahme mit einer Änderung des Steuerungsmodus der Erwachsenenbildung einhergeht. Ansonsten erscheint eine neue Debatte bezüglich der

⁵⁸⁷Deutscher Volkshochschul-Verband: Weimarer Erklärung zum lebenslangen Lernen. S.3 f.

⁵⁸⁸ebenda

⁵⁸⁹Leipziger Volkszeitung 9.11.1996

⁵⁹⁰Koalitionsvertrag vom 20.10.1998

Klärung von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule im 21. Jahrhundert als dringend geboten.

6.8. Zusammenfassung

Die bisherige Entwicklung des Funktionssystems Volkshochschule war gekennzeichnet durch eine starke Orientierung der Volkshochschulen an einem fest umrissenen Bildungsauftrag, der durch die Logik der ordnungspolitischen Steuerung vorgegeben wurde. Unterbrochen wurden diese jeweiligen Orientierungen an ordnungspolitischen Strukturen durch Phasen der Neuausrichtung an den lebensweltlichen Anforderungen der Stakeholder des Operationskreises III, deren Adaption in der Regel eine Phase der Konsolidierung folgte. Getragen wurde diese Mechanik einer ordnungspolitischen Steuerung seit Ende der 60er Jahre dabei durch die Tatsache, daß das Politiksystem sich spätestens seit Anfang der 70er Jahre für eine angebotsseitige Steuerung der Erwachsenenbildung entschieden hatte. Dies bedeutete, die Volkshochschule als eine der Einrichtungen, welche unmittelbar durch die öffentliche Hand gefördert wurden, verfügte über ein sicheres Standing innerhalb der Erwachsenenbildung und konnte es sich deshalb erlauben, binnenorientiert und sachzieldominiert zu arbeiten.

Diese Situation änderte sich jedoch Anfang der 80er Jahre mit dem Regierungswechsel von einer sozial-liberalen zu einer christlich-liberalen Koalition. Der Richtungswechsel des politischen Systems hatte dabei für die Volkshochschule dramatische Auswirkungen. Auf der einen Seite verkleinerte sich der Pool an Mitteln, den die öffentliche Hand der Volkshochschule automatisch zur Verfügung stellte, und auf der anderen Seite verstärkte sich der Druck, der auf das Funktionssystem Volkshochschule durch eine ständig zunehmende Konkurrenz anderer Bildungsanbieter auf einem Weiterbildungsmarkt einwirkte. Dies, aber vor allem die Tatsache, daß durch den Übergang zur nachfrageseitigen Steuerung der Erwachsenenbildung der Einfluß der lebensweltlichen Stakeholder auf die weitere Entwicklung der Volkshochschule deutlich zunahm, führte zu Beginn der 90er Jahre dazu, daß das Funktionssystem Volkshochschule nicht wie bisher, nach einem massiven Eindringen der Lebenswelten ihrer Stakeholder in ihren Zielbildungsprozeß, eine Phase der Konsolidierung und Schließung einleiten konnte, sondern daß sie ihre Bemühungen in Bezug auf eine stärkere Marktorientierung ausweiten mußte.

So war die Volkshochschule gezwungen, wollte sie ihr Fortbestehen langfristig sichern, sich den Gegebenheiten anzupassen. Dies bedeutete, daß die Volkshochschule eine Neuausrichtung ihres Verständnisses von Stellung und Aufgabe vornehmen mußte, welches es ihr erlaubte, Kernelemente ihres bisherigen Verhaltens als Institution zu verändern. So bedurfte es einer

Abkehr von einer traditionell binnenorientierten Zielbildung wie auch eine Hinwendung zu einer stärkeren Orientierung an den Prinzipien des Marktes. Ausdruck dieser Entwicklung sind die Ansätze der 90er Jahre, in denen neue, entwicklungsorientierte Modelle der Volkshochschularbeit entworfen wurden. Gleichzeitig damit hielten Begriffe wie Volkshochschulmarketing und Corporate Identity als Ausdruck des Auftretens nach außen und Kosten- und Leistungsrechnung und Controlling als Zeichen der internen betriebswirtschaftlichen Sensibilisierung Einzug in das Funktionssystem Volkshochschule.

In diesem Zusammenhang und als vorläufig letzte Steigerung der gesellschaftlichen Beschleunigung ist der Prozeß der stärkeren inhaltlichen Orientierung an den lebensweltlichen Aneignungsstrukturen und Lernmilieus zu sehen, welchen Arnold als „autodidactic turn“ beschreibt. Hierbei ist die Differenzierung und Individualisierung der Teilnehmerinteressen bereits soweit fortgeschritten, daß eine Institutionalisierung des Bedarfs im Rahmen einer Institution als kaum mehr möglich erscheint und die Volkshochschule als Funktionssystem nur mehr in der Lage ist, dem Bedarf eine Plattform zu bieten. Als Auslöser dieser Entwicklung kann dabei unter anderem auch der Richtungswechsel in Bezug auf die politische Steuerung gesehen werden, welcher spätestens mit dem Regierungswechsel von einer christlich-liberalen auf eine rot-grüne Koalition zu verzeichnen ist. Dabei verstärkte das Politiksystem seine Bemühungen um die Schaffung von Support-Strukturen für die Artikulation und Durchführung der Bildungsinteressen und Bildungsentscheidungen der Bevölkerung zu Ungunsten der angebotsseitigen bzw. der nachfrageorientierten Steuerung. Wie stark sich dieser Wechsel des Modus der Steuerung der Erwachsenenbildung im Sinne Harney/Körzels auf die weitere Entwicklung der Volkshochschule auswirken wird, ist dabei schwer zu beurteilen. Als sicher erscheint jedoch zunächst, daß eine baldige Rückkehr zu einer Verstärkung der zielgerichteten Förderung des Funktionssystems Volkshochschule als unwahrscheinlich anzusehen ist.

Fallbeispiel Mannheim

1. Allgemein

Wie beschrieben kam es im Verlauf der 80er Jahre zu einem deutlichen Anstieg der Teilnehmerzahlen der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule. Dieser war bedingt durch die Tatsache, daß sich die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule spätestens seit dem Anfang der 80er Jahre, den Bedarfen der lebensweltlichen Stakeholder geöffnet hatte, und diese Öffnung praktisch während der gesamten 80er Jahre beibehielt.

Parallel zur beschriebenen Systemöffnung nahm die Volkshochschule Mannheim jedoch auch weiterhin diejenigen Aufgaben wahr, die ihr als vierter Säule des öffentlichen Bildungssystems Mannheims zugefallen waren. Dies bedeutete, daß die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule zu Beginn der 90er Jahre versuchte, über eine längere Zeit hinweg, gleichzeitig Merkmale einer dienstleistungsbestimmten wie auch einer entwicklungsbestimmten Erwachsenenbildungseinrichtung aufzuweisen.

Als Auslöser dieser gesamten Entwicklung kann dabei die Änderung des Steuerungsmodus gesehen werden, den das politische System für die Steuerung der Erwachsenenbildung anwendete. Denn es zeigte sich, daß die Vergabe der Ressourcen an die potentiellen Teilnehmer, statt wie bisher an die durchführenden Institutionen, für die Volkshochschule zur Folge hatte, daß praktisch die gesamte Angebotspalette, mit Ausnahme der Angebote, die auf der Verantwortung als Teil des öffentlichen Bildungssystems basierten, marktorientiert angeboten werden musste. Diese Marktorientierung konnte dabei nur dadurch erreicht werden, daß sich die Mannheimer Volkshochschule langfristig den Anforderungen ihrer Stakeholder des Operationskreises III öffnete.

Dieser Umstand erschien dabei zunächst unproblematisch, da es der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule ab der Mitte der 80er Jahre ständig gelang, ihre Teilnehmerzahlen zu verbessern.

2. Die 90er Jahre

Der beschriebene positive Trend im Bereich der Teilnehmerstatistiken setzte sich auch zu Beginn der 90er Jahre weiter fort. So nahmen mehr als 114.000 Hörer an den unterschiedlichen Veranstaltungen der Mannheimer Abendakademie teil. Besonders stolz war man dabei auf die Tatsache, daß es im Geschäftsjahr 1990/91 gelungen war, den Anteil der eigenen Einnahmen der Gesellschaft auf 58,9% der Gesamterträge anwachsen zu lassen⁵⁹¹, wobei betont wurde, daß mit diesem Wert das Maximum des Möglichen erreicht worden sei. Ermöglicht wurde dies durch verschiedene Maßnahmen, wobei besonders die stetige Erhöhung der Kursbeiträge einen wichtigen Beitrag zu dieser Entwicklung leistete. Daneben hielt jedoch auch eine neue Form der Steuerung in die Programmplanung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule Einzug, deren Bewertung in vielerlei Hinsicht ambivalent ausfällt. Es war dies die Steuerung über die sog. Deckungsbeitragsrechnung, wobei anzumerken ist, daß sich das in Mannheim verwendete Verfahren von klassischen betriebswirtschaftlichen Methoden der Deckungsbeitragsrechnung unterschied. Angewendet wurde in Mannheim eine der grundlegendsten Methoden haushalterischer Tätigkeit, nämlich der Vergleich dessen, was eingenommen wird, mit dem was diesen Einnahmen als Kosten gegenüberstand, und dies bereits in der Planungsphase der Veranstaltung bzw. des gesamten Arbeitsplans. So mußte bei jeder Programmentscheidung abgewogen werden, welchen Beitrag die Veranstaltung in dieser Bilanz leisten würde. Dabei konnte es im Zweifel auch zu einer Entscheidung gegen die Durchführung einer Bildungsveranstaltung kommen, weil sie mehr Kosten als Einnahmen verursachte und diesen Mehrkosten kein Ausgleich durch Mehreinnahmen anderer Kurse gegenüberstand. Besonders dieser Umstand rief dabei Kritik dieser Variante der betriebswirtschaftlich unterfütterten Planung auf den Plan.

Die Befürworter dieser Vorgehensweise hielten der Argumentation bezüglich einer Zurückstellung der pädagogischen Maßstäbe bei der Programmgestaltung hinter ökonomische Belange entgegen, daß die im Geschäftsjahr 1990/91 durchgeführte Erweiterung des Programmangebots um 50% bei gleichbleibender Förderung der Abendakademie durch Land und Stadt nur deshalb möglich war, weil der Eigenanteil an der Finanzierung der

⁵⁹¹vgl. Geschäftsbericht der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule 1989/90.

Zusätzlich Mannheimer Morgen vom 13.8.1990

Erwachsenenbildungsarbeit der Abendakademie vergleichsweise hoch gehalten werden konnte. Die Alternative zur betriebswirtschaftlichen Steuerung der Abendakademie wäre aus Sicht der Vertreter der Abendakademie dabei die Kürzung der Programmbreite, vor allem in den Bereichen, deren Durchführung nur zu einem geringen Prozentsatz die Kosten decken. So war es nach Ansicht des Verwaltungsleiters der Abendakademie Mannheim nicht ehrenrührig zu berechnen, wie viele der stark nachgefragten Veranstaltungen im Bereich der Gesundheitsbildung durchgeführt werden mußten, um eine Klasse mit dem Lehrgangsziel Hauptschulabschluß tragen zu können. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang jedoch auch, daß die Verwaltung der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim im weiteren durch interne Optimierungen, wie z. B. die Einrichtung einer Möglichkeit, sich telefonisch zu Veranstaltungen anzumelden, bzw. den Abbau von Verwaltungskräften⁵⁹² und den damit realisierten Kosteneinsparungen, einen großen Anteil daran trug, daß die Programmbreite der Erwachsenenbildung in Mannheim auf hohem Niveau gehalten werden konnte.

Auslöser der gesamten Diskussion um die Frage der Finanzierung der Arbeitspläne der Abendakademie zu Beginn der 90er Jahre war dabei letzten Endes die Sparpolitik des Landes. Dabei stellte vor allem die im Sommer 1992 von der baden-württembergischen Landesregierung beschlossene Senkung des Landeszuschusses von bisher 12,50 DM pro Unterrichtsstunde auf 10 DM den vorläufigen Höhepunkt einer Welle der Kürzungen der staatlichen Förderung der Erwachsenenbildung dar⁵⁹³. Die Ausfälle an Zuschüssen konnten dabei in der Folge nur durch die Ausweitung des Geschäftes auf neue Bereiche und die Erhöhung der Kursgebühren kompensiert werden⁵⁹⁴. Diese Beitragserhöhungen sorgten jedoch wider Erwarten zu keinem Rückgang der Besucherzahlen. Offensichtlich war die Bevölkerung auch dazu bereit, höhere Gebühren für solche Veranstaltungen zu bezahlen, die ihren Wünschen und Bedürfnissen entsprachen. Daneben sorgte jedoch vor allem auch die verstärkte Zusammenarbeit der Volkshochschule mit der regionalen Industrie für zusätzliche Einnahmequellen.

⁵⁹²so sank die Zahl der hauptamtlichen Mitarbeiter im Jahresdurchschnitt im Zeitraum 1993 bis 1994 von 63 auf 58.

⁵⁹³Anzumerken ist dabei, daß der Zuschuß nach zähen Verhandlungen auf 11,50 DM pro Unterrichtsstunde erhöht wurde und dort zunächst konstant blieb.

⁵⁹⁴Der Vorsitzende des Verwaltungsrats der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule gegenüber der Rheinpfalz vom 10.8.1994.

Insgesamt zeigt eine Analyse des Arbeitsplanes der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule in der Mitte der 90er Jahre, daß sich die Programme im Vergleich zu denen der 80er Jahre mittlerweile deutlich verändert hatten. So nahm die berufsbezogene Ausbildung besonders auf dem EDV-Sektor zunehmend Raum in den Arbeitsplänen der Abendakademie und der Volkshochschule ein⁵⁹⁵. Großes Interesse fanden im weiteren die Kurse aus dem Bereich Gesundheit und Bewegung sowie Veranstaltungen aus dem Bereich der ökologischen Bildung. Daneben bildete der traditionell Bereich der Sprachenausbildung einen weiteren Schwerpunkt der Volkshochschularbeit, wobei sowohl die neu eingeführten Türkischkurse als auch die Kurse, in denen Ausländer Deutsch lernen konnten und die zum Teil in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt Mannheim durchgeführt wurden, erfolgreiche Ergänzungen des Gesamtprogrammes darstellten. Insgesamt läßt sich dabei feststellen, daß die von Löbl in München beschriebene plurale Dehnung mittlerweile auch Mannheim in vollem Umfang erfaßt hatte.

Dabei paßte sich die Abendakademie nicht nur im Bereich der inhaltlichen Gestaltung ihrer Veranstaltungen den Bedarfen ihrer Hörer an, sondern sie entwickelte auch neue Formate, die den Wünschen ihrer Teilnehmer entsprachen. So stellte sich die Volkshochschule relativ früh auf das zum Teil veränderte Lernverhalten ihrer Teilnehmer dahingehend ein, daß seit Anfang der 90er Jahre verstärkt Wochenendveranstaltungen angeboten wurden, die besonders durch Berufstätige, die eine intensive berufliche Weiterbildung am Wochenende einer mehrwöchigen Abendveranstaltung vorzogen, nachgefragt wurden. Diese Form der Veranstaltung hatte daneben einen weiteren Vorzug, denn durch die Verlagerung von Veranstaltungen auf das Wochenende konnte die zum Teil sehr angespannte Raumsituation entspannt werden.

Inwieweit diese Veränderungen im Zusammenhang mit der Veränderung der Rechtsform in Verbindung gebracht werden können, ist fraglich. Zu unterstellen, daß die deutliche Orientierung der Mannheimer Abendakademie an den Wünschen ihrer Stakeholder in dem Sinne, daß diejenigen Kurse, welche besonders gut angenommen wurden und damit auch kostendeckend bzw. Überschuß produzierend arbeiteten, ständig ausgebaut wurden, die Folge der betriebswirtschaftlicher arbeitenden Rechtsform der GmbH war, erscheint spekulativ. So zeigen die Vergleiche mit den Entwicklungen der Volkshochschulprogramme anderer

⁵⁹⁵Die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule verfügte seit 1994 über insgesamt sechs Räume mit einer entsprechenden EDV-Ausstattung.

Einrichtungen in der Mitte der 90er Jahre ähnliche Verläufe, ohne daß diese Volkshochschulen die Rechtsform der GmbH angenommen hätten. Die deutliche Ausrichtung an den Bedarfen der Stakeholder des Operationskreises III in Folge des Nachlassens der Förderung durch die öffentliche Hand stellt in der Mitte der 90er Jahre, wie im Teil 1 gezeigt, ein eher typisches Verhalten dar. Selbst die angewandte Methode der Deckungsbeitragsrechnung im Sinne der Berechnung der Anzahl an EDV-Veranstaltungen, die benötigt werden, um einen Kurs in politischer Bildung zu finanzieren, erscheint in dieser Form nicht als Besonderheit, die im Zusammenhang mit der Tatsache zu sehen ist, daß es sich bei der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim um eine Gesellschaft mit beschränkter Haftung handelte.

Als vorerst letztes Großprojekt der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim kann die 1999 durchgeführte Feier zum 100jährigen Bestehen der Einrichtung gesehen werden⁵⁹⁶. In Vorbereitung auf die Feierlichkeiten anlässlich dieses Jubiläums erfuhr die Abendakademie in diesem Jahr auch eine Reihe von organisatorischen und personellen Veränderungen. So trat der langjährige Leiter und spätere Geschäftsführer der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule Ufer im Frühjahr 1999 in den Ruhestand, ohne daß bisher die Stelle wieder besetzt wurde. Organisatorisch veränderte die Abendakademie ihre bisherige Struktur durch die Zusammenlegung der bisher sieben zu nur noch fünf Abteilungen. Gleichzeitig wurden die Kurse zur Bildung älterer Menschen bzw. die Veranstaltungen für jüngere Hörer in jeweils eigene Teilbereiche der Volkshochschule überführt.

⁵⁹⁶Somit ist die Volkshochschule Mannheim nach der in München die älteste Volkshochschule Deutschlands, was mit einer Vielzahl von Veranstaltungen gefeiert wurde.

3. Zusammenfassung

Die 90er Jahre stellten für die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule ein Jahrzehnt dar, das von zwei beinahe gegenläufigen Entwicklungen geprägt war. Auf der einen Seite war dies der kontinuierliche Rückgang der Zuschüsse sowohl des Landes als auch der Stadt. Dabei verringerte sich das Zuschußvolumen des Landes im Zeitraum vom 1994 bis 1999 von 1 Million DM auf unter 700.000 DM⁵⁹⁷. Gleichzeitig wuchs jedoch die Nachfrage in der Bevölkerung nach Erwachsenenbildung sowohl im Bereich des Volkshochschulzweiges als auch in der Abendakademie. Unter diesen Bedingungen bedurfte es eines neuen Konzeptes der Programmplanung und eines gewissen Masses an Einfallsreichtum, um die Wünsche der Bevölkerung nach Erwachsenenbildung auf qualitativ hohem Niveau befriedigen zu können. Die sog. Deckungsbeitragsrechnung in Verbindung mit der Kreativität der beiden Leiter der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim, sowohl bei der Erschließung neuer Aufgabengebiete, als auch bei der Optimierung der Nutzung aller zur Verfügung stehenden Ressourcen ermöglichte es dabei, die Geschichte der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim auch in den 90er Jahren zu einer Erfolgsgeschichte zu machen.

Als Preis für die aus systemtheoretischer Sicht langen Phase der Öffnung des Systems Volkshochschule für Irritationen der Stakeholder des Operationskreises III ist dabei die Tatsache zu sehen, daß das Programm der Abendakademie und Volkshochschule Mannheim im Verlauf der 90er Jahre zusehends an Profil verlor. Betrachtet man die Arbeitspläne der späten 90er Jahre, so stellt man fest, daß kaum mehr eine erwachsenenpädagogische Intention hinter der großen Breite des Programms zu erkennen ist.

Abschließend bleibt dabei die Frage im Raum stehen, ob die heutige organisatorische Formation der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule als zukunftsträchtiges Modell einer Erwachsenenbildungseinrichtung für die Zukunft gelten kann. Ob es dabei tatsächlich möglich ist, langfristig parallele Strukturen des entwicklungsbestimmten und des dienstleistungsbestimmten Einrichtungstypen innerhalb einer Erwachsenenbildungsinstitution zu halten, ist dabei fraglich. Als Gefahr besteht dabei einerseits die Möglichkeit, daß die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule, als Vertreter des entwicklungsbestimmten Einrichtungstyps, zu einem Anbieter von

⁵⁹⁷Mannheimer Morgen vom 8.7.1999.

Erwachsenenbildungleistungen auf einem Erwachsenenbildungsmarkt wird, der sich nicht mehr von anderen unterscheidet.

Aus der vorangegangenen Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule im Allgemeinen und der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule im Besonderen kann dabei der Schluß gezogen werden, daß nach einer beinahe 15jährigen Phase der pluralen Dehnung des Angebotes der Volkshochschule zukünftig der Versuch unternommen werden sollte, eine Schließung des Systems zu unternehmen, um so die aufgenommenen Impulse der lebensweltlichen Stakeholder bzw. die Irritationen des ökonomischen Systems, in ein stringentes und auch langfristig tragfähiges Verständnis der eigenen Stellung und Aufgabe innerhalb Mannheims zu überführen. Ein solches Verhalten entspräche auf alle Fälle der Erfolgsstrategie, welcher die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule ihr mittlerweile einhundertjähriges Bestehen verdankt.

Zusammenfassung

1. Allgemein

Die in der Einleitung zu dieser Arbeit aufgestellte Grundthese lautet:

Das Funktionssystem Volkshochschule kann logisch in drei Operationskreise unterteilt werden. Aufgabe des Funktionssystems ist es dabei, zwischen den Anforderungen funktional abgrenzbarer, situationsunabhängiger Sinnkontexte und alltagsweltlich gebundener Wissenstrukturen so zu vermitteln, daß eine sinnvolle Institutionalisierung der Bedarfe ermöglicht wird. Dadurch entspricht die Volkshochschule sowohl dem dienstleistungsbestimmten (Orientierung am Operationskreis I) als auch dem entwicklungsbestimmten (Orientierung am Operationskreis III) Einrichtungstyp mit der Folge, daß die Volkshochschule ein gemischtes Leistungsprofil, im Sinne von aufgabenbereichsweiser Marktorientierung bzw. aufgabenbereichsweiser Bedarfsorientierung, aufweist. Erfolgreich ist die Arbeit einer solchen Institution immer dann, wenn es gelingt, das Verhältnis zwischen Bedarfsorientierung und Marktorientierung, mit ihren je spezifischen Verhaltensweisen bezüglich Irritationen der Umwelt, auf dem Hintergrund der Bildungsziele und der Teilnehmerinteressen auszuloten und in ein geschlossenes Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule zu überführen.. Die erfolgreiche Bewältigung eben dieser Aufgabe kann als Begründung für eine langfristig erfolgreiche Arbeit einer Weiterbildungsinstitution wie der Volkshochschule gewertet werden.

Die These kann dann als richtig angenommen werden, wenn es gelingt aufzuzeigen, daß sich die Entwicklung des Funktionssystems Volkshochschule tatsächlich aus den Einflüssen der Stakeholder ihrer beiden Operationskreise, und damit der beiden Institutionalisierungsformen von Erwachsenenbildung, herleiten läßt.

Dabei ist vor der Zusammenfassung der Ergebnisse der bisherigen Darstellung die These ein weiteres Mal zu präzisieren. Zu fragen ist hierbei, ob die Aussage, daß der Unterhalt bzw. die Koordination dreier Operationskreise eine grundsätzliche und für alle Arten von Weiterbildungseinrichtungen gültige Voraussetzung für eine langfristige Arbeit ist, oder ob eine solche Aussage nur für eine bestimmte Art der Weiterbildungseinrichtungen seine Richtigkeit hat. Aus systemtheoretischer Sicht sind dabei zwei unterschiedliche Varianten der Erwachsenenbildungsinstitution denkbar, die vom bisher angenommenen Modell abweichen. Es wäre dies eine Institution von Erwachsenenbildung, die bildungspolitisch dominiert ist auf

der einen und eine auf lebensweltlicher Strukturierung basierende Institutionalisierung auf der anderen Seite.

Eine genauere Untersuchung dieser beiden Typen von Weiterbildungseinrichtungen gibt Aufschluß über die jeweiligen Problemlagen bezüglich einer langfristig erfolgreichen Erwachsenenbildungsarbeit.

Als Vorteil des dienstleistungsbestimmten Einrichtungstyps, also derjenigen Art von Einrichtung, welche ausschließlich aus einer gesellschaftlichen Institutionalisierung entstanden ist und über keine Struktur zur Abbildung der lebensweltlichen Anforderungen an die Erwachsenenbildung verfügt, gilt dabei die relative Planungssicherheit dieser Einrichtungen. Diese entsteht aus der Besonderheit, daß in Institutionen der bildungspolitisch dominierten Strukturbildung das Verständnis von Stellung und Aufgabe der Einrichtung über einen Prozeß der Antizipation von Lernbedarfen gesteuert wird, in dem gesellschaftliche Akteure die Bildungsbedarfe anderer sozialer Gruppen und Milieus abschätzen und dem entsprechend Formen der Erwachsenenbildung durch die Bereitstellung von Ressourcen und Konzepten schaffen. Dies hat zur Folge, daß diese Einrichtungen Irritationen ihrer Umwelt gegenüber relativ konservativ auftreten können, da sie in der Regel über eine Mittelausstattung verfügen, die es ihnen ermöglicht, Bildungsangebote ohne Beachtung tatsächlicher Bedarfe zu initiieren. Durch diese Möglichkeit der Binnenorientierung und die damit verbundene Stetigkeit der Entwicklung, frei vom ständigen Anpassungsdruck an Entwicklungen innerhalb der Systemumwelt, ist es Einrichtungen des dienstleistungsbestimmten Typs möglich, Programme stark zu differenzieren und zu standardisieren. Dies bedeutet, daß solche Einrichtungen dazu in der Lage sind, Programme aufzulegen, die längerfristige bzw. langwierige Veranstaltungen beinhalten bzw. die dem Teilnehmer eine mittel- bis langfristige Orientierung geben können. Der Erfolg der Bildungsarbeit solcher Einrichtungen hängt dabei immer unmittelbar von der Richtigkeit der unterstellten Bildungsbedarfe und der Fähigkeit der Einrichtung, die richtigen Inhaber des Problems anzusprechen, dessen Lösung sie anbieten.

Als problematisch erweisen sich dabei diejenigen Fälle, in denen die antizipierten Bedarfe in der Zielgruppe entweder nicht vorhanden sind oder in denen das Angebot nicht in einer Form adressiert wurde, daß sich ein ausreichend großer Teilnehmerkreis bilden konnte. Als weiterer Fall des Auftretens einer Passungsproblematik ist eine Situation denkbar, in der ein Bedarf zunächst feststellbar war und das Angebot der jeweiligen Einrichtung auch Interessenten fand, dieser Bedarf jedoch entweder durch das Angebot erschöpfend abgearbeitet wurde oder

Veränderungen der Umwelt der Teilnehmer zu einem Relevanzverlust der Thematik geführt haben. In solchen Situationen erweist sich der Vorteil der Binnenorientierung sehr schnell als nachteilig, da solche Einrichtungen über keine Mechanismen der Ermittlung lebensweltlicher Bedarfe verfügen und in Folge dessen ihre Zielbildung ausschließlich über eine neue Bedarfsschätzung steuern können. Dabei ist zu beachten, daß die starke Verstetigung und Standardisierung von Weiterbildungsangeboten dazu führt, daß Veränderungen innerhalb des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der jeweiligen Einrichtung nur sehr langsam und in kleinen Schritten möglich ist. Diese Umstände bedingen, daß solche Institutionen häufig einem Alterungsprozeß unterliegen, an dessen Ende die Auflösung der Organisation stehen kann.

Im Gegensatz dazu verfügen Einrichtungen des entwicklungsbestimmten Typs über eine hohe Flexibilität gegenüber den Einflüssen der Systemumwelt, denen sie im Grunde ihre Existenz erst verdanken. Die Besonderheit der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenbildung im lebensweltlichen Entstehungskontext liegt dabei in der Tatsache, daß die strukturelle Trennung von anbietender Lernbewegung und Adressatenkreis, welche den ordnungspolitisch dominierten Einrichtungstyp kennzeichnet, hier entfällt. Dies bedeutet, daß entwicklungsbestimmte Einrichtungen ihre Entstehung dem Umstand verdanken, daß eine Gruppe Akteure in ihrer Lebenswelt einen Bildungsbedarf wahrnehmen, der sich im weiteren Verlauf nicht mehr ausschließlich im nicht-öffentlichen Umfeld befriedigen läßt⁵⁹⁸ und sich in Folge dessen in einer Bildungseinrichtung institutionalisiert. Die Stärke dieses Einrichtungstyps liegt dabei weniger in der Qualität seiner Produkte als in der „Erschließungs- und Verknüpfungswirkung“⁵⁹⁹, welche diese Einrichtungen in Bezug auf die Erschließung gesellschaftlich relevanter Themen bzw. auf die Verknüpfung bisher unverbundener Einzelakteure erzielen.

Die Problematik solcher auf der Initiative lebensweltlicher Akteure basierender Erwachsenenbildungseinrichtungen liegt dabei in der Tatsache begründet, daß diese aufgrund ihres in der Regel diskursiven Zielbildungsprozesses und des damit verbundenen Mangels an institutioneller Stetigkeit und Orientierungssicherheit nur eingeschränkt in der Lage sind, das Vertrauen ihrer Teilnehmer in die Verlässlichkeit und die bildungspolitische Legitimation der

⁵⁹⁸Anlaß dafür kann der Wunsch nach zusätzlicher Anleitung, nach systematischer Einführung oder auch Vertiefung der bisherigen Bildungstätigkeit sein.

⁵⁹⁹Schäffter, O.: Stakeholder ... a.a.O. S.175.

Einrichtung längerfristig zu erhalten. So sind solche Einrichtungen meist nicht in der Lage, Veranstaltungen anzubieten, welche übersituativ und gruppenungebunden über einen längeren Zeitraum hinaus durchgeführt werden, denn die Voraussetzung für die Durchführung solcher Veranstaltungen liegt in einer Schließung des Funktionssystems und einer damit verbundenen Abkopplung von den Einflüssen der Systemumwelt. Dabei widerspräche jedoch gerade die Schließung des Subsystems dem grundlegenden Selbstverständnis solcher Einrichtungen.

Insgesamt zeigt sich also, daß beide extremen Ausprägungen einer Erwachsenenbildungseinrichtung nicht in der Lage sind, langfristig erfolgreich Bildungsarbeit anzubieten. Als Voraussetzungen für eine langfristig erfolgreiche Arbeit ergeben sich dabei aus den angestellten Überlegungen folgende Merkmale. Eine erfolgreich arbeitende Erwachsenenbildungsinstitution muß sowohl über Eigenschaften des entwicklungsbestimmten wie auch über Charakteristika des dienstleistungsbestimmten Einrichtungstyps verfügen. Dies bedeutet, sie muß einerseits flexibel genug sein, um sicherzustellen, daß eine Anpassung an gesellschaftliche Entwicklungen möglich ist, sie muß andererseits jedoch auch in der Lage sein, die Irritationen ihrer Systemumwelt in ein Verständnis von Stellung und Aufgabe zu überführen, das langfristiges Vertrauen schafft und somit als Basis der bildungspolitischen Legitimation dienen kann.

2. Die Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule

Die Geschichte der Volkshochschule in Deutschland kann ohne Zweifel als Erfolgsgeschichte gesehen werden. Sie war über mehr als 100 Jahre in der Lage, erfolgreich Erwachsenenbildung anzubieten und durchzuführen. Dies läßt den Schluß zu, daß es dem Funktionssystem Volkshochschule über einen langen Zeitraum gelungen ist, die oben beschriebenen Anforderungen an eine Institution der Erwachsenenbildung zu erfüllen. Im nun Folgenden soll dabei aufgezeigt werden, welche Mechanismen dazu von der Volkshochschule entwickelt wurden und wie das jeweils gewählte Verhalten zu einer erfolgreichen Fortsetzung der Bildungsarbeit führte.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist dabei der Entstehungszusammenhang der Volkshochschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts⁶⁰⁰. Dabei entspricht die Volkshochschule sowohl aufgrund der Umstände ihrer Entstehung als auch aufgrund ihrer grundlegenden Erstausrichtung eindeutig dem dienstleistungsbezogenen Einrichtungstyp. Die Gründer der ersten Volkshochschulen waren keine Vertreter der arbeitenden Klassen bzw. der bürgerlichen Unterschicht, deren lebensweltliche Bedarfe an Bildung nach einer Form der Institutionalisierung suchten. Die Volkshochschule war ein Produkt der bürgerlichen Aufklärung, deren Vertreter, meist aus Angst vor einer politischen Radikalisierung der Arbeiterklasse, den entstehenden Volkshochschulen, häufig in Zusammenarbeit mit Vertretern des politischen Systems, Ressourcen für die Einrichtung von Bildungseinrichtungen für Erwachsene zur Verfügung stellten⁶⁰¹. Entsprechend dieser grundsätzlichen Ausrichtung der Volkshochschulen in ihrer Anfangszeit, entsprachen die Programme kaum den tatsächlichen Bedürfnissen des Adressatenkreises. Die Themenwahl der ersten Veranstaltungen entsprang in der Regel dem klassischen Bildungskanon höherer Schulen, der den Vertretern der arbeitenden Klasse als geistige Kleinaktie näher gebracht werden sollte.

⁶⁰⁰Wichtig ist dabei, darauf hinzuweisen, daß die Mehrzahl der heutigen Volkshochschulen im Jahr 1919 gegründet wurden. Trotzdem läßt sich die Geschichte der Volkshochschule eindeutig 20 Jahre früher datieren, wie sich besonders auch im zweiten Teil dieser Arbeit am Beispiel der Volkshochschule Mannheim zeigen läßt.

⁶⁰¹vgl. dazu die Darstellung der Entstehung der Volkshochschule Mannheim im zweiten Teil der Arbeit.

Diese grundlegende Typisierung der Volkshochschule als einer Bildungseinrichtung, deren Strukturierung ordnungspolitisch dominiert war, kann dabei auch für die während der Gründungswelle 1919 entstandenen Volkshochschulen aufrecht erhalten werden. Als Beispiele hierfür können exemplarisch die Entstehungszusammenhänge der Volkshochschulen im Köln⁶⁰², Hamburg und Dessau stehen.

Eine wesentliche Änderung trat erst Ende der 20er Jahre mit einer Entwicklung ein, die heute teilweise als realistische Wende der späten Weimarer Zeit bezeichnet wird. Auslöser dieser Wende war dabei eine Entwicklung innerhalb der Lebenswelten der Stakeholder des Operationskreises III, die im Verlauf zu immer größeren Passungsproblemen zwischen dem Angebot der Volkshochschulen und den Erwartungen ihrer Teilnehmer führte. Diese Divergenz zwischen Angebot und Bedarfen wurde dabei 1931 auf einer Veranstaltung, die vom Reichsverband der Deutschen Volkshochschulen und der deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung im Volkshochschulheim Prerow veranstaltet wurde, thematisiert. Ziel dieser Tagung war es, „die geringschätzig Beurteilung in der Öffentlichkeit zu überwinden, um sich die Beachtung als einflußreicher Faktor im Bildungswesen der Gegenwart zu sichern.“⁶⁰³ Um dieses Ziel zu erreichen, kam es dabei zur Formulierung eines neuen Selbstverständnisses der Volkshochschule, welches hauptsächlich durch seinen Pragmatismus und die Hinwendung zu den realistischen Bedarfen der lebensweltlichen Stakeholder gekennzeichnet war. Aus systemtheoretischer Sicht bedeutete dies eine Öffnung des binnenorientierten Funktionssystems Volkshochschule in Richtung der realistischen Lebenswelten der Hörer, mit dem Ziel der Überwindung der entstandenen Passungsproblematik.

Unglücklicherweise, in vielerlei Hinsicht, wurde die weitere Entwicklung im Rahmen dieser ersten realistischen Wende der Volkshochschule durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten im Jahre 1933 abgebrochen, so daß keine Aussagen darüber möglich sind, ob die Neuausrichtung der Volkshochschule erfolgreich war und wie die Volkshochschule

⁶⁰²vgl. Röhrig, P.: 75 Jahre Volkshochschule Köln. Labitzke, H.: Volkshochschule Dessau – die älteste in Mitteldeutschland. Siewert/Oppermann: Bildung, Demokratie und sozialer Friede – 75 Jahre Hamburger Volkshochschule. In: Oppermann/Röhrig (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn/Obb., 1995.

⁶⁰³Freie Volksbildung. 1931, S.420.

nach ihrer Anpassung an die Anforderungen des Operationskreises im weiteren auf die Irritationen ihrer Systemumwelt reagierte.

Nach der Unterbrechung der Geschichte der Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule durch das Terrorregime der Nationalsozialisten begann die Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg in einer Lage, die der nach dem Ersten Weltkrieg vergleichbar war. Dies bedeutete, daß es sich bei der Volkshochschule der späten 40er und der frühen 50er Jahre in erster Linie um eine Bildungseinrichtung als Ergebnis einer ordnungspolitisch dominierten Strukturierung handelte. Dies blieb auch dann noch so, als sich die Volkshochschule längst aus dem engen Vorgabenkorsett der Westalliierten befreit hatte. Begründet war dies in erster Linie durch den Umstand, daß die Annahmen, auf denen die Volkshochschularbeit der frühen 50er Jahre basierte, den tatsächlichen Erwartungen ihrer Stakeholder des Operationskreises III entsprachen und sich Passungsprobleme zwischen dem antizipierten Bedarf und den tatsächlichen Anforderungen der Stakeholder erst durch die Veränderung der gesellschaftlichen Situation zu Beginn der 60er Jahre ergaben. Die Reaktion des Funktionssystems Volkshochschule auf die gesellschaftlichen Veränderungen, welche im Rahmen der Debatte um die Bildungskatastrophe an die Volkshochschule herangetragen wurden, stellte sich dabei wie folgt dar. Zunächst reagierte das Funktionssystem in einer für binnenorientierte Systeme typischen Weise dahingehend, daß versucht wurde, basierend auf der bisherigen Arbeit neuere Anforderungen vorsichtig und in kleinen Schritten in das elaborierte Verständnis von Stellung und Aufgabe zu integrieren. Ausdruck dafür war das Gutachten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes „Die Volkshochschule – ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem“, in dem die grundsätzliche Ausrichtung der Volkshochschule zu Beginn der 60er Jahre bestätigt wurde. Zwar wurde die bereits in den 50er Jahren begonnene Integration der berufsbildenden und berufsfördernden Veranstaltungen in den eigentlichen Bereich der Volkshochschularbeit weiter vorangetrieben, doch stellte das Gutachten in seiner Gesamtheit lediglich eine Bestätigung des bisherigen Status Quo dar. Daß die im Gutachten von 1963 gemachten Aussagen bezüglich der Integration des realistischen Bereichs in die Gesamtkonzeption der Volkshochschule bei weitem nicht ausreichten, zeigte sich dabei im weiteren Verlauf der 60er Jahre. Die relevanten Irritationen wurden dabei in erster Linie im Wissenschaftssystem und dabei besonders im Bereich der empirischen

Sozialforschung erzielt⁶⁰⁴, deren Ergebnisse bezüglich der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Erwachsenenbildung und besonders des lebensweltlichen Verständnisses von der Stellung und Aufgabe der Volkshochschule deutlich zum Vorschein brachten, daß sich die binnenorientierte Volkshochschule bereits deutlich von den Bedarfen ihrer Stakeholder des Operationskreises III entfernt hatte. In dieser Situation reagierte das Funktionssystem Volkshochschule wie aus systemtheoretischer Sicht erwartbar. Ähnlich wie Anfang der 30er Jahre öffnete sich das Funktionssystem den Irritationen der Akteure des Operationskreises III und begann eine vollkommene Neuausrichtung der eigenen Programmatik. Diese realistische Wende der 60er Jahre drückte sich dabei sowohl in einer deutlichen Betonung der Anliegen der Bevölkerung wie auch in einer verstärkten Aufnahme von marktförmigen und individualisierenden Bildungsveranstaltungen in den Arbeitsplänen der Volkshochschulen aus. Wie bereits besprochen, muß ein Funktionssystem der Erwachsenenbildung nach einer solchen Phase der Öffnung dazu übergehen, binnenorientiert die neuen Impulse in ein langfristig tragfähiges Verständnis von Stellung und Aufgabe zu überführen. Als Ausdruck hierfür kann der Volkshochschultag von 1966 gewertet werden, dessen Themenwahl und dessen Verlauf schon kaum mehr einen Rückschluß darauf zuließen, daß noch wenige Monate zuvor die Volkshochschule eine Wende hin zu einer pragmatischen und realistischen Orientierung an den Bedarfen ihrer lebensweltlichen Teilnehmer durchgeführt hatte. Als Grund dafür kann auch das 1966 veröffentlichte zweite Gutachten des Deutschen Volkshochschul-Verbandes „Die Stellung der Volkshochschule im Bildungssystem“ gesehen werden, in dem die neuen Ideen bereits in eine stabile Ordnung überführt waren. Insofern bestand aus systemtheoretischer Sicht kein Bedarf mehr, eine diskursive und

⁶⁰⁴Eine Abstimmung „mit den Füßen“, also die Ablehnung der Programme der Volkshochschulen, konnte in dieser Phase jedoch nicht beobachtet werden. Eine Begründung dafür ist, daß der Gesamtbedarf an Bildung in der Mitte der 60er Jahre aus den beschriebenen Gründen angestiegen war, so daß sich der Mangel an Abdeckung der Bedarfe durch das Angebot der Volkshochschulen nicht in einem Rückgang der Belegungszahlen, sondern lediglich in einem sehr kleinen Wachstum des Umfangs der Unterrichtsstunden ausdrückte.

Die Vermutung, daß eine weitere Begründung für das Ausbleiben eines expliziten Teilnehmerschwundes in der Tatsache begründet lag, daß die betriebsförmigen Einrichtungen des Operationskreises II bereits eine Vielzahl von Veranstaltungen entsprechend der Bedarfe der lebensweltlichen Stakeholder durchgeführt haben, wird im weiteren im Teil 2 dieser Arbeit zu belegen sein.

entwicklungsbestimmte Auseinandersetzung bezüglich der Kritik an der realistischen Wende zu führen. Das Funktionssystem Volkshochschule war, nachdem es sich anhand der Bedarfe seiner Stakeholder des Operationskreises III programmatisch erneuert hatte, zur Binnenorientierung und der dadurch möglichen Verstetigung und Differenzierung des Angebotes übergegangen.

Diese konservative Grundtendenz wurde im weiteren Verlauf der 70er Jahre dadurch verstärkt, daß das Politiksystem durch die Wahl eines einrichtungsbezogenen Steuerungsmodus der Fragen der Erwachsenenbildung ein Umfeld geschaffen hatte, welches ein solches Verhalten, hohe Zuverlässigkeit bei gleichzeitig geringer Irritierbarkeit durch Einflüsse der Systemumwelt, durch gezielte staatliche Förderung honorierte. Somit stellen die 70er Jahre aus Sicht der Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule eine Latenz- und Differenzierungsphase für das Funktionssystem Volkshochschule dar.

Diese Phase dauerte dabei bis zum Beginn der 80er Jahre an, wobei sich bereits in der Mitte der 70er Jahre ein Widerstand gegen das aktuelle Aufgabenverständnis der Volkshochschule formierte. Als Auslöser der Reaktion des Funktionssystems Volkshochschule ist dabei eine komplexe Verbindung unterschiedlicher Impulse der Systemumwelt zu sehen. Einerseits war offensichtlich ein deutlicher Bedarf an lebensweltlicher Bildung innerhalb der Bevölkerung entstanden, welcher eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung einer reflexiven Wende widerspiegelte, auf der anderen Seite war eine ökonomische Situation eingetreten, in der die bisherigen Formen der Aufstiegsfortbildung nicht mehr alle entstandenen Bedarfe abdecken konnte. Hinzu kam die zu Beginn der 80er Jahre verstärkt einsetzende Technisierung nicht nur der Arbeitswelt, sondern in zunehmendem Maße auch der Lebenswelten der Bevölkerung. Gleichzeitig zur beschriebenen Entwicklung trat eine Veränderung des Steuerungsverhaltens des politischen Systems in Bezug auf die Erwachsenenbildung ein. Hierbei verschob sich die Art der Steuerung von der einrichtungsbezogenen Form der 70er Jahre hin zu einer stärker personenbezogenen Steuerung auf einem Weiterbildungsmarkt. Für die Volkshochschule als Funktionssystem bedeutete dies, daß die Eingriffe der Politik in die Entwicklung der Erwachsenenbildung seit der politischen Wende Anfang der 80er Jahre nicht mehr unmittelbar über die Vergabe von Ressourcen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung geschahen, sondern mittelbar über die Ausstattung der Stakeholder des Operationskreises III.

Ähnlich wie in den 60er Jahren drückte sich die Divergenz zwischen Angebot und Nachfrage nicht im Ausbleiben der Hörer, sondern im Fehlen eines erwarteten Wachstums der Volkshochschule aus. Neu war jedoch, daß dieses Ausbleiben von Wachstum seit Beginn der 80er Jahre anhand des Vergleichs mit der Entwicklung anderer, meist privat-kommerzieller Bildungsanbieter sichtbar gemacht werden konnte. Als erste Reaktion auf diese Entwicklung kann dabei der Volkshochschultag von 1981 gewertet werden, dessen Hauptthema eben die Beschreibung der Entwicklung der Systemumwelt des Funktionssystems Volkshochschule war. Festzustellen ist jedoch, daß es zunächst, typisch für eine binnenorientierte Einrichtung der Erwachsenenbildung, bei der reinen Feststellung der Abweichung blieb und eine deutliche Reaktion der Volkshochschule auf die in Mannheim analysierten Veränderungen zunächst ausblieb.

Eine solche Veränderung auf Verbandsebene wurde erst fünf Jahre später auf dem VIII. Deutschen Volkshochschultag in München erkennbar. Hier zeigte sich, daß die betriebsförmigen Einrichtungen der Volkshochschule bereits längst einen Wechsel ihres Aufgabenverständnisses hin zu einer Öffnung in Richtung der lebensweltlichen Bedarfe durchgeführt hatten. Dies drückte sich nicht nur in der Form der Durchführung der Veranstaltung, sondern auch in der dort vorgestellten Idee der pluralen Dehnung aus, die aus systemtheoretischer Sicht eine Wende, vergleichbar der Wendungen der 30er und 60er Jahre, war. Der Unterschied lag dabei in der Tatsache begründet, daß es sich hierbei weniger um eine Wende hin zu einem pragmatischeren Verständnis der Aufgabe und Stellung der Volkshochschule handelte, sondern mehr um eine reflexive Wende hin zu einer Betonung des individuellen und reflexiven Moments der Erwachsenenbildung. Nichtsdestotrotz stellte die reflexive Wende der 80er Jahre eine deutliche Öffnung des Funktionssystems Volkshochschule in Richtung einer programmatischen Neuausrichtung an den Bedarfen der lebensweltlichen Stakeholder des Operationskreises III dar.

Als weiteren Unterschied zwischen der Situation der Volkshochschule in den 30er bzw. den 60er Jahren und der Mitte der 80er muß dabei jedoch die Tatsache gesehen werden, daß eine zügige Schließung des Systems nur schwer möglich erschien. Begründet lag dies im geänderten Steuerungsverhalten des politischen Systems einerseits und in der beschleunigten Differenzierung der Lebenswelten der Bevölkerung andererseits, denn aus systemtheoretischer Sicht bedeutete der Rückgang der Gesamtförderung durch die öffentlichen Kassen wie auch die veränderte Ausschüttung der Mittel, daß immer weniger Raum für nicht-marktorientierte

Angebote blieb, und die zunehmende Beschleunigung der gesellschaftlichen Veränderungen hatte zur Folge, daß die Halbwertszeiten von antizipierten Bedarfen zunehmend geringer wurden.

Ob und wie das Funktionssystem Volkshochschule zum Ende der 80er Jahre eine Schließung würde durchführen können, kann nicht abschließend beantwortet werden, da die Entwicklung des Funktionssystems Volkshochschule mit der Wiedervereinigung der beiden Deutschen Staaten im 1990 nachhaltig durch eine Irritation beeinflusst wurde, welche die Volkshochschule nicht außer Acht lassen konnte. Dies zeigte deutlich der Verlauf des IX. Deutschen Volkshochschultages in Kassel, dessen beherrschendes Thema die Wiederbegegnung der Weiterbildner der beiden deutschen Staaten und die Frage der Zusammenführung der beiden Volkshochschulen darstellte. Aus systemtheoretischer Sicht sind die Vorgänge um den Zusammenschluß der Volkshochschule der DDR mit der der BRD nur schwerlich einzuordnen. Einerseits könnte man aus Sicht der Volkshochschule der Bundesrepublik den gesamten Vorgang als eine Art von Übernahme eines ähnlichen Funktionssystems bei gleichzeitiger Anpassung der übernommenen Strukturen an den eigenen internen Aufbau sehen, was jedoch nicht die tatsächlichen Vorgänge widerspiegelt. Andererseits erscheint es als unmöglich, die Tatsache, daß sich zwei Systeme identischen Ursprungs und unterschiedlicher Entwicklung vereinigen, als eine Art von Irritation der Systemumwelt zu verstehen. So kann der Beginn der 90er Jahre im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit lediglich als teilweise Aussetzung der Entwicklung gewertet werden.

Zwar war, wie beschrieben, die Entwicklung des Selbstverständnisses der Volkshochschule auf Verbandsniveau zu Beginn der 90er Jahre für eine gewisse Zeit paralysiert, aber es lassen sich doch Veränderungen im Bereich des Funktionssystems beschreiben, die Rückschlüsse auf die Verfaßtheit der Volkshochschule zulassen. Besonders auffällig waren dabei die Veränderungen, welche sich aus organisatorischer Sicht, besonders in Bezug auf die Trägerschaft der Volkshochschulen, ergaben. Zu nennen ist hierbei die signifikante Tendenz, vor allem großstädtischer Volkshochschulen, ihre Rechtsform von der einer kommunalen Volkshochschule bzw. einer Volkshochschule in der Rechtsform des eingetragenen Vereins in die einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung zu überführen. Damit einher ging die verstärkte Nutzung von Instrumenten der Betriebswirtschaftslehre wie der Kosten-Leistungs-Rechnung und des Controllings. Weiterhin fand eine Entwicklung im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit statt, die ebenfalls, angelehnt an die Marketing-Ansätze der

Privatwirtschaft, dazu führte, daß die Wahrnehmung der Volkshochschule in der Bevölkerung zunehmend thematisiert wurde. All dies kann dabei als deutlicher Ausdruck einer verstärkten Marktorientierung der Volkshochschule gewertet werden, wobei jetzt neben die programmatische Orientierung an den Anforderungen des Weiterbildungsmarktes die organisationale Marktorientierung trat. Insgesamt kann aus dieser Entwicklung geschlossen werden, daß zumindest auf dem Niveau der betriebsförmigen Einrichtungen des Operationskreises II eine Schließung des Funktionssystems Volkshochschule nicht mehr möglich war.

Dieser Eindruck verstärkt sich bei der Betrachtung der weiteren Entwicklung der Systemumwelt des Funktionssystems Volkshochschule. Hierbei ist hauptsächlich der erneute Wandel des Verständnisses des Politiksystems in Hinblick auf den zu wählenden Modus der Steuerung der Erwachsenenbildung zu erwähnen. Fand seit Mitte der 80er Jahre diese Steuerung noch über die Ausstattung des Individuums mit Ressourcen in Form von Zeit und Mitteln statt, scheint sich zum Ende der 90er Jahre ein Trend zu verfestigen, der für die Volkshochschule weitreichende Folgen hat. Die relevante Veränderung des Modus der Steuerung der Erwachsenenbildung durch das politische System besteht dabei darin, daß das Eingreifen des politischen Systems stärker darauf ausgerichtet ist, Plattformen und Support-Strukturen zu schaffen, die das Individuum bei der Auswahl und der Durchführung der von ihm gewünschten Erwachsenenbildungsmaßnahme zu dem von ihm gewünschten Bedingungen unterstützt. Diese Entwicklung kann dabei jedoch nicht isoliert, sondern nur im Gesamtzusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung der 90er Jahre gesehen werden. Dabei stellen die Veränderungen in gewissem Sinne eine Reaktion auf die ständig zunehmende Komplexität der Lebens- und Arbeitswelten der Bevölkerung als Folge einer sich nach wie vor beschleunigenden Differenzierung und Atomisierung der Gesellschaft im Zuge einer gesteigerten Individualisierung dar. Für die Volkshochschule bedeutet dies, daß zum Ende der 90er Jahre eine Wiedereinnahme einer binnenorientierten Haltung gegenüber den Bedarfen der lebensweltlichen Stakeholder als nur schwerlich möglich erscheint.

Die Situation des Funktionssystems Volkshochschule zum Ende des 20. Jahrhunderts ist, gemäß den im Vorangegangenen gemachten Aussagen bezüglich der Voraussetzungen einer langfristig erfolgreichen Arbeit einer Weiterbildungsinstitution, als problematisch zu beurteilen. Einerseits erscheint eine Schließung des Systems gegenüber den Irritationen des Operationskreises III als risikoreich, andererseits fällt es der Volkshochschule in

zunehmendem Maße schwer zu begründen, welche Merkmale sie von anderen Anbietern auf dem Weiterbildungsmarkt unterscheidet. In welche Richtung sich das Funktionssystem Volkshochschule im 21. Jahrhundert entwickeln wird, ist dabei schwer zu beurteilen. Als Tendenz des X. Deutschen Volkshochschultages kann dabei eine gewisse Hinwendung zu einem konservativeren Verhalten bezüglich der Irritationen der Systemumwelt gewertet werden. Besonders die Betonung der öffentlichen Verantwortung der Volkshochschule in Zusammenhang mit der Nennung der kommunalen Trägerschaft als der idealen Rechtsform der Volkshochschule kann als Hinweise darauf verwendet werden, daß die Volkshochschule, nach einer ungewöhnlich langen Phase des entwicklungsbestimmten Verhaltens, zur teilweisen Schließung des Funktionssystems zurückkehrt. Diese Entwicklung wird dabei hauptsächlich vom Verhalten des politischen Systems und seiner Umsetzung der bildungspolitischen Zielsetzungen abhängen, aber auch von der Bereitschaft der Bevölkerung, die immer öfter geforderte Entschleunigung der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung mitzutragen. Sollte sich dabei die Einschätzung als richtig erweisen, daß viele der neueren Entwicklungen, besonders im Bereich der Bildungsmedien um den Begriff „Multi-Media“, langfristig nicht so leistungsfähig sind, wie dies erwartet wurde, könnte die Volkshochschule durch eine Systematisierung und Verstetigung bei gleichzeitiger Gewähr hoher Orientierungssicherheit, als Raststätte auf der Datenautobahn, wiederum Mittelpunkt der Erwachsenenbildung innerhalb Deutschlands werden.

Fallbeispiel Mannheim

1. Allgemein

Wie im Vorangegangenen bereits dargestellt, kann die Geschichte der Volkshochschule Mannheim als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden. Dies alleine deshalb, weil es ihr als Erwachsenenbildungsinstitution gelungen ist, über 100 Jahre der Mannheimer Bevölkerung ein Bildungsangebot zu machen, welches die Bedarfe ihrer unterschiedlichen Stakeholder abbildete und noch heute abbildet.

Gemäß der Grundthese der hier vorliegenden Arbeit liegt die Grundvoraussetzung für den langfristigen Erfolg einer Bildungseinrichtung wie der Volkshochschule, aus systemtheoretischer Sicht, in der Fähigkeit der Institution Volkshochschule, die Irritationen ihrer Systemumwelt so zu verarbeiten, daß sowohl die Anforderungen des ordnungspolitischen Operationskreises I wie die des lebensweltlichen Operationskreises III abgebildet werden.

Im nun Folgenden soll versucht werden, diese Entwicklung unter eben diesem Gesichtspunkt zu analysieren.

2. Die geschichtliche Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule nach dem II. Weltkrieg

Wie in den Vorüberlegungen dieser Arbeit bereits angesprochen, muß, um die geschichtliche Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Mannheimer Volkshochschule angemessen beurteilen zu können, in einem ersten Schritt der Gründungszusammenhang der Institution untersucht werden, da besonders die Unterscheidung zwischen einer lebensweltlichen und einer ordnungspolitischen Strukturierung als Ausgangspunkt der Entstehung fruchtbare Hinweise darauf geben kann, welche weitere Entwicklung die jeweilige Bildungseinrichtung nehmen wird. Dabei ist für die Volkshochschule Mannheim, wie für die meisten Volkshochschulen, festzustellen, daß sie eindeutig einer ordnungspolitischen Strukturierung entstammt. Ausgangspunkt der Bemühungen um den Aufbau einer Volksbildungseinrichtung in Mannheim war die Initiative des Mannheimer Oberbürgermeisters, der aus sozialen Erwägungen heraus, angelehnt an die Ideen der englischen Universitätsausdehnungsbewegung, Verbindung zum Prorektor der Heidelberger Universität aufnahm. Dabei war die Volkshochschule Mannheim bereits kurz nach ihrer Gründung mit einem der Hauptprobleme einer Erwachsenenbildungsinstitution als Produkt einer bildungspolitisch dominierten Strukturbildung konfrontiert, der mangelnden Passung der durch die Vertreter des politischen Systems antizipierten Bedarfe und den tatsächlichen lebensweltlichen Anforderungen der Stakeholder des Operationskreises III. In dieser Situation zeigte die Volkshochschule das im Rahmen der bisherigen Untersuchung als typisch klassifizierte Verhalten einer Erwachsenenbildungsinstitution, sie öffnete sich den lebensweltlichen Bedarfen der Stakeholder des Operationskreises III.

Die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen war geprägt vom Kampf zwischen den Vertretern der Alten Richtung und denen der Neuen Richtung, wobei die offensichtliche Unvereinbarkeit der beiden Denkrichtungen letzten Endes zur Folge hatte, daß die Aufgaben der Volkshochschule für beinahe 10 Jahre von anderen Einrichtungen der (schulischen) Erwachsenenbildung übernommen wurden. So begann die Geschichte der Volkshochschule Mannheim nach dem Ersten Weltkrieg, im Vergleich zu anderen Volkshochschulen, mit einer zehnjährigen Verspätung. Hierbei läßt sich das Verhalten des Systems Volkshochschule als

das einer typisch binnenorientierten Bildungseinrichtung beschreiben. Zwar nahm man die Entwicklung der Volksbildung im Rahmen der Hohenrodter Bewegung zur Kenntnis, die tatsächlich Bildungsarbeit lief jedoch in der Hauptsache nach den traditionellen Mustern der Alten Richtung ab. Die neuen Formen der Volksbildung wurden dabei von anderen angeboten.

Im Gegensatz zum verspäteten Start der Volkshochschularbeit nach dem Ersten Weltkrieg folgte die Wiedereröffnung nach dem Zweiten Weltkrieg beinahe unmittelbar nach Kriegsende, wobei grundsätzlich hinterfragt werden kann, ob die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim, die sich nach dem Willen seines Gründers und Leiters deutlich gegen die Volkshochschule der Vorkriegszeit wendete⁶⁰⁵, bis zum Tod Langers überhaupt als Volkshochschule gelten kann. Die Gestaltungsschule, also der Volkshochschulanteil, war der Lernschule deutlich untergeordnet und sollte, dem Verständnis Langers folgend, mittelfristig aufgelöst werden, da ihre Aufgaben bis dahin vollständig von anderen Bildungsanbietern übernommen werden konnte. Es erscheint dabei zu kurz gegriffen, wollte man diese Besonderheit des Volkshochschulverständnisses der Mannheimer Abendakademie ausschließlich dem Einfluß Langers zuschreiben.⁶⁰⁶ Die Begründung dafür, daß sich Langer mit seinem „ungewöhnlichen“ Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule in Mannheim durchsetzen konnte, ist dabei vielmehr in der geschichtlichen Entwicklung der Volkshochschule Mannheim bis zu diesem Zeitpunkt zu sehen. Dieser war es, wie gezeigt, nur selten gelungen, ein prägender Faktor innerhalb der Mannheimer Erwachsenenbildungslandschaft zu sein, mit der Folge, daß die Einsicht in die Notwendigkeit einer Volkshochschule, im Bewußtsein der Stadt Mannheim nicht stark ausgeprägt war.

Bei der systemtheoretischen Betrachtung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule dieser Zeit, ist dabei genau zwischen dem Angebot der Abendakademie und dem der Volkshochschule zu unterscheiden. Basierte das Angebot der Lernschule, also der Abendakademie, vollständig auf den Ergebnissen der von Langer durchgeführten Befragungen der Bevölkerung, zeigt das Programm des Volkshochschulanteils einen eher binnenorientierten

⁶⁰⁵Hierbei ist jedoch anzumerken, daß die Kritik Langers an der Volkshochschule der Vorkriegszeit in den Kernpunkten mit der Kritik übereinstimmte, welche auch die Volkshochschulbewegung der späten 40er Jahre an der alten Volkshochschule übte.

⁶⁰⁶ Immerhin war die Abendakademie und Volkshochschule Mannheim eine kommunale Einrichtung, die dem direkten Einfluß der Stadtverwaltung unterstand.

Charakter. Die Programme entsprachen dabei beinahe denen der Vorkriegszeit, d.h. sie waren geprägt durch Veranstaltungen, innerhalb derer Themen eines erweiterten, klassischen Bildungskanons einem interessierten Publikum präsentiert wurden. Der Bereich der politischen Bildung, einem Kerngebiet der Volkshochschularbeit dieser Zeit, blieb dabei, obwohl von den Stakeholdern des Operationskreis III verlangt, unbeachtet.

Die beschriebene Situation änderte sich erst mit dem überraschenden Ableben Langers und der Berufung eines neuen Leiters der Einrichtung. Schulz, der bereits vor seiner Berufung zum Leiter der Mannheimer Abendakademie an einer Volkshochschule tätig war, überarbeitete dabei das Programm der Volkshochschule vollständig im Sinne der Aufnahme der „eigentlichen Aufgaben“ der Volkshochschule in die Arbeitspläne der Mannheimer Volkshochschule. Aus systemtheoretischer Sicht kann hierbei jedoch kaum von der Öffnung der Volkshochschule gegenüber den Bedarfen der lebensweltlichen Stakeholder gesprochen werden. Das „organisierende Prinzip“⁶⁰⁷ dieser Entwicklung war nicht ein, durch die Bevölkerung als Abnehmer, an die Volkshochschule herangetragenemr Bedarf, sondern vielmehr die Antizipation der Bedarfe gesellschaftlicher Milieus durch gesellschaftliche Kräfte, die diesen Milieus nicht angehörten. Dabei zeigte die positive Entwicklung der 50er Jahre, daß die Einschätzung des Bildungsbedarfs der Bevölkerung durch die Vertreter der Volkshochschule die tatsächlichen Bedarfe gut abbildeten.

Die Situation änderte sich dann jedoch spätestens zu Beginn der 60er Jahre. Ausdruck der Veränderung war dabei ein, sich seit den späten 50er Jahren verstärkender, Hörschwund, der aus systemtheoretischer Sicht als Anzeichen für den zunehmenden Verlust der Passung von Angebot und Nachfrage interpretiert werden muß. Die Reaktion der Mannheimer Volkshochschule auf diese Entwicklung kann dabei in zweifacher Hinsicht als typisch beschrieben werden. Typisch einerseits in Bezug auf das Verhalten des gesamten Funktionssystems Volkshochschule in dieser Phase der Entwicklung, welches wiederum typisch für das Verhalten einer dienstleistungsbestimmten Erwachsenenbildungseinrichtung in einer solchen Lage war. Die Volkshochschule Mannheim öffnet sich den Bedarfen ihrer lebensweltlichen Stakeholder, indem sie zunehmend neue Arten von Veranstaltungen anbot, deren Betonung deutlich auf einer Bearbeitung der realistischen Probleme der Bevölkerung lag. Dadurch gelang es der Volkshochschule Mannheim im Verlauf der 60er Jahre beständig neue Höchstmarken bezüglich ihrer Hörerstatistiken zu erzielen.

⁶⁰⁷Schäffter, O.: Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden. a.a.O. S.174.

Nach der realistischen Wende der Mannheimer Volkshochschule in der Mitte der 60er Jahre, folgte zum Ende des Jahrzehnts wiederum die systemtheoretische Schließung, bei gleichzeitiger Differenzierung und Stabilisierung des Programmangebotes. Teil dieser Entwicklung waren dabei die, seit Anfang der 70er Jahre, unternommenen Versuche der Vernetzung der Mannheimer Volkshochschule mit anderen Volkshochschulen der Region.

Parallel dazu begann sich der Einfluß des politischen Systems auf die Fragen der Erwachsenenbildung zu verstärken. Deutlichster Ausdruck dessen waren die wiederholten Versuche der Stadtverwaltung, ihren Einfluß auf die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule zu erweitern. Höhepunkt dieser Entwicklung war der Auftrag für ein Rechtsgutachten zur Untersuchung der Frage nach der idealen Trägerstruktur der Volkshochschule Mannheim, den die Mannheimer Stadtverwaltung an die rechtswissenschaftliche Fakultät der Universität Mannheim vergab. Obwohl in diesem Gutachten die Empfehlung ausgesprochen wurde, die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule in der Rechtsform des eingetragenen Vereins zu belassen, beschloß der Mannheimer Stadtrat Ende der 70er Jahre, die Einrichtung in eine Gesellschaft mit beschränkter Haftung umzuwandeln, mit der Stadt Mannheim als Mehrheitsgesellschafterin.

Neben dieser direkten Beeinflussung der Entwicklung durch die regionalen Vertreter des politischen Systems, waren auch Irritationen der höheren Abstraktionsniveaus dieses gesellschaftlichen Subsystems in Mannheim zu spüren. So wurde auch an die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule der Wunsch herangetragen, als vierter Teil des öffentlichen Bildungssystems, zunehmend mehr Verantwortungsbereiche der öffentlichen Hand in die eigene Aufgabendefinition zu übernehmen. Diese deutliche Ausrichtung an den Einflüssen des Operationskreises I stellte dabei für die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule, im Vergleich zu anderen Volkshochschulen, ein eher kleines Problem dar, da besonders der Abendakademieanteil der Einrichtung seit jeher in großem Umfang Schulträgeraufgaben übernommen hatte. Nichtsdestotrotz kann die Entwicklung der Mannheimer Volkshochschule in den 70er Jahren als eine deutliche Verschiebung des Charakters der Institution hin zu einer eindeutigen Ausrichtung an den Anforderungen der Stakeholder des Operationskreises I verstanden werden.

Nach einer Phase der Systemschließung, bei gleichzeitiger Betonung der dienstleistungsbestimmten Merkmale der Volkshochschule, ist mittelfristig grundsätzlich das

Auftreten von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage zu erwarten. Hier zeigte sich jedoch, daß es dem Leiter der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule so frühzeitig gelang die Veränderungen in den Bedarfslagen der lebensweltlichen Stakeholder zu erspüren, daß eine programmatische Wende, im Sinne der Öffnung des Systems gegenüber den Anforderungen der lebensweltlichen Stakeholder des Operationskreises III, bereits durchgeführt werden konnte, bevor die beginnenden Passungsprobleme ihren Niederschlag in einem erkennbaren Rückgang der Teilnehmerzahlen fanden.

Diese beschriebene Phase der Öffnung des Systems für die Irritationen des Operationskreises III dauerte dabei ungewöhnlich lange an. Als Grund dafür ist dabei die Änderung des Modus der Steuerung der Erwachsenenbildung durch das politische System zu sehen, welche sich in einem beständigen Rückgang der staatlichen Unterstützung der Erwachsenenbildung ausdrückte. Dieser Rückgang an finanzieller Absicherung führte dazu, daß es sich die Mannheimer Volkshochschule ab der Mitte der 80er Jahre kaum mehr erlauben konnte, eine Systemschließung, im Sinne eines Übergangs zu einer erneuten Binnenorientierung, durchzuführen, da die marktunabhängige Verfügbarkeit öffentlicher Finanzmittel eine Grundvoraussetzung für ein solches Verhalten darstellt. Dieser Mangel an Gelegenheit, die zum Ende der 70er und anfangs der 80er Jahre in das Aufgabenverständnis integrierten neuen Bestandteile in ein stabiles Verständnis von Stellung und Aufgabe zu überführen, hatte die bereits beschriebene Gleichzeitigkeit der Orientierung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule zur Folge. Einerseits wies die Volkshochschule die typischen Merkmale der Zielbildung durch eine binnenorientierte Antizipation der Bedarfe auf, andererseits öffnete sie sich aber auch dauerhaft den Anforderungen, welche durch die lebensweltlichen Stakeholder an sie herangetragen wurden. Dies hatte wiederum zur Folge, daß das Programmangebot der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule in zunehmendem Maße plural gedehnt wurde und im weiteren dadurch eine gewisse Beliebigkeit aufwies.

So läßt sich die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule zum Ende des 20. Jahrhunderts als eine Einrichtung beschreiben, der es bisher noch nicht gelungen ist, die ihr, durch die Gleichzeitigkeit der Merkmale einer entwicklungsbestimmten Einrichtung, genauso wie die einer dienstleistungsbestimmten Erwachsenenbildungsinstitution entstandene Aufblähung des Programmangebotes, mittels eines Verständnisses von Stellung und Aufgabe, welche sie in das 21. Jahrhundert führen kann, zu verarbeiten. Deshalb ist die jetzige Verfassung der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule insofern als kritisch zu

bewerten, als daß die Gefahr besteht, daß eine weitere Kürzung der finanziellen Unterstützung bzw. das Ausbleiben einer deutlichen Erhöhung der Förderung durch die Stadt bzw. das Land dazu führen wird, daß die Volkshochschule ihren typischen Charakter als Teil des öffentlichen Bildungssystems verliert und in Folge dessen nur mehr ein Anbieter auf einem Weiterbildungsmarkt ist. Die Folgen für das gesamte Erwachsenenbildungssystem erscheinen dabei als kaum abschätzbar.

Schlußbetrachtungen

Was macht aus, daß eine Erwachsenenbildungsinstitution funktioniert ?

1. Allgemein

Ziel der hier vorliegenden Untersuchung ist es aufzuzeigen, daß die Voraussetzung für eine langfristig erfolgreiche Arbeit einer Erwachsenenbildungsinstitution in der Fähigkeit der Einrichtung liegt, die Irritationen ihrer Systemumwelt dauerhaft in ein Aufgabenverständnis zu überführen. Die genaue Forschungshypothese lautet dabei:

Das Funktionssystem Volkshochschule kann logisch in drei Operationskreise unterteilt werden. Aufgabe des Funktionssystems ist es dabei, zwischen den Anforderungen funktional abgrenzbarer, situationsunabhängiger Sinnkontexte und alltagsweltlich gebundener Wissenstrukturen so zu vermitteln, daß eine sinnvolle Institutionalisierung der Bedarfe ermöglicht wird. Dadurch entspricht die Volkshochschule sowohl dem dienstleistungsbestimmten (Orientierung am Operationskreis I) als auch dem entwicklungsbestimmten (Orientierung am Operationskreis III) Einrichtungstyp mit der Folge, daß die Volkshochschule ein gemischtes Leistungsprofil, im Sinne von aufgabenbereichsweiser Marktorientierung bzw. aufgabenbereichsweiser Bedarfsorientierung, aufweist. Erfolgreich ist die Arbeit einer solchen Institution immer dann, wenn es gelingt, das Verhältnis zwischen Bedarfsorientierung und Marktorientierung, mit ihren je spezifischen Verhaltensweisen bezüglich Irritationen der Umwelt, auf dem Hintergrund der Bildungsziele und der Teilnehmerinteressen auszuloten und in ein geschlossenes Verständnis von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule zu überführen.. Die erfolgreiche Bewältigung eben dieser Aufgabe kann als Begründung für eine langfristig erfolgreiche Arbeit einer Weiterbildungsinstitution wie der Volkshochschule gewertet werden.

Die These kann, wie bereits ausgeführt, dann als richtig angenommen werden, wenn es gelingt aufzuzeigen, daß sich die Entwicklung des Funktionssystems Volkshochschule tatsächlich aus den Einflüssen der Stakeholder ihrer beiden Operationskreise, und damit der beiden Institutionalisierungsformen von Erwachsenenbildung, herleiten läßt.

Im Vorangegangenen wurde die Entwicklung des Funktionssystems Volkshochschule auf zwei unterschiedlichen organisationslogischen Niveau dargestellt, mit dem Ziel, eine Grundlage für eben diese Bewertung zu schaffen. Als Ergebnisse dieser beiden Darstellungen läßt sich folgendes festhalten:

Voraussetzung für die dauerhaft erfolgreiche Arbeit des Funktionssystems Volkshochschule ist seine Fähigkeit die Irritationen seiner Systemumwelt, die in der Hauptsache aus dem politischen System, dem ökonomischen System, dem Wissenschaftssystem, dem Bildungssystem und der Gesamtgesellschaft, die sich paradoxerweise als Subsystem selbst enthält, besteht, in ein stabiles Verständnis von Stellung und Aufgabe zu überführen.

Diese Fähigkeit ermöglicht es der Volkshochschule einerseits, die notwendige Flexibilität in Bezug auf die Anpassung ihrer Programmatik zu erhalten, ohne gleichzeitig die Möglichkeit zu verlieren, den Teilnehmern als planungssichere und auch mittel- bis langfristig vertrauenswürdige Bildungseinrichtung entgegenzutreten.

Diese Feststellung läßt sich dabei mit der gesamten bisherigen Darstellung belegen. Es hat sich gezeigt, daß jede Veränderung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule, sowohl auf der Makroebene des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, als auch auf der Mikroebene der Volkshochschule Mannheim, als eine Reaktion des Funktionssystems auf Irritationen seiner Systemumwelt zu verstehen ist.

Dabei ist weiterhin grundsätzlich davon auszugehen, daß sich diese Feststellung auch auf andere Institutionen der ungebundenen Erwachsenenbildung anwenden läßt⁶⁰⁸.

Somit ist es möglich, eine erste, relativ undifferenzierte Antwort auf Weinbergers Frage nach den Gründen zu geben, die es ausmachen, daß eine Erwachsenenbildungsinstitution langfristig erfolgreich arbeitet.

Im nun folgenden sollen abschließend die Mechanismen untersucht werden, deren Funktion als Voraussetzung für die beschriebene Integrationsleistung des Operationskreises II gelten können. Auf diese Weise wird dann eine genauere Beantwortung der gestellten Frage möglich.

⁶⁰⁸Um die These auch auf Institutionen der gebundenen Erwachsenenbildung anwenden zu können, bedarf es dabei lediglich einer besonderen Betrachtung des Verhältnisses der Bildungseinrichtung zu ihrem Referenzsystem. Hierbei ist dann in der Hauptsache zu überprüfen, wie dieses zusätzliche Subsystem der Umwelt die Entwicklung beeinflusst, besonders in Bezug auf die Bereitstellung von Ressourcen zur Ermöglichung einer Systemschließung.

2. Mechanismen der Prozessierung von Umweltirritationen

2.1. Allgemein

Als Ergebnis der bisherigen Untersuchung lassen sich folgende Mechanismen beschreiben, welche als Voraussetzung zur erfolgreichen Prozessierung der Irritationen der jeweils relevanten Systemumwelt gelten können:

- Aufnahme der relevanten Irritation der Systemumwelt,
- Bewertung der unterschiedlichen Irritationen und
- Umsetzung relevanter Irritationen.

Diese Mechanismen sollen im weiteren näher dargestellt werden.

2.2. Aufnahme der relevanten Irritationen der Systemumwelt

Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Verarbeitung von Umweltirritationen ist die Fähigkeit des Funktionssystems diese Einflüsse überhaupt wahrnehmen zu können. Dies erscheint zwar zunächst als triviale Aussage, trotzdem erweist sich diese Feststellung als folgenreich für den Aufbau eines Funktionssystems der Erwachsenenbildung.

Dabei ist es nach Schäffter notwendig, daß sich das Funktionssystem in drei unterschiedliche Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis unterteilt. Einem Operationskreis I, als Synapse für die Aufnahme der Irritationen des politischen Subsystems der Gesellschaft, und einem Operationskreis III, der als Sensor gegenüber den lebensweltlichen Bedarfen der Stakeholder, aber auch anderer relevanter Bezugssysteme der Bildungseinrichtung fungiert. Diese beiden Teile sind dabei mit einem Teilsystem zu verkoppeln, welches in der Lage ist, die eingehenden Informationen aufzunehmen, zu gewichten und anschließend zu verarbeiten. Erst das Zusammenspiel der drei beschriebenen, locker miteinander verknüpften Operationskreise, ermöglicht eine erfolgreiche Aufnahme der Irritationen der Systemumwelt.

Als besonders bedeutsam erscheint hierbei die Art der Verbindung zwischen den drei Bereichen. Schäffter spricht dabei, wie bereits dargestellt, von einer strukturellen Kopplung. Dies bedeutet, daß jeder der drei Operationskreise seiner eigenen Logik folgt (ordnungspolitische Entwicklung im Operationskreis I; betriebliche Handlungsverrichtung im Operationskreis II und lebensweltlicher Pragmatismus im Operationskreis III), unabhängig von den jeweils anderen. Die Emergenz des Funktionssystems entsteht nicht auf der Grundlage von Einheit der Subsysteme, sondern in Folge der Spannungslagen und struktureller Differenz zwischen ihnen. Das Fehlen einer den Operationskreisen übergeordneten Instanz, welche die Zusammenarbeit der drei Operationskreise erzwingen könnte, ist innerhalb eines solchen Konstruktes unproblematisch, da die Kopplung ausschließlich aus dem Umstand resultiert, daß die einzelnen Operationskreise ohne einen institutionellen Gesamtzusammenhang ihre Sinnhaftigkeit verlieren und als Teilkontext nicht in der Lage sind, funktionale Produktivität zu entwickeln. Sie sind aufeinander angewiesen.

Dabei besteht die Aufgabe der beschriebenen Organe nicht ausschließlich darin, Irritationen ihrer jeweiligen Partnersysteme aufzunehmen, sondern auch, diese in einer für den Operationskreis II ausreichenden Form aufzubereiten. Diese Forderung ist dabei vor allem auch die verbandlichen Strukturen des Funktionssystems Volkshochschule zu stellen. Hier

werden sowohl die Irritationen der ordnungspolitischen Sphäre, als auch die eines Teils der lebensweltlichen Stakeholder und der Subsysteme, welche auf diese wirken, aufgenommen. Als besonders wichtig erscheint hier, daß die Vertreter des Funktionssystems auf dem verbandlichen Niveau eine hinreichende Vorstellung davon haben, wie die Bildungsarbeit auf der Ebene der betriebsförmigen Erwachsenenbildungseinrichtung abläuft.

2.3. Gewichtung der unterschiedlichen Irritationen

Neben der Funktion der unter 2.1. beschriebene Aufnahme relevanter Informationen der Systemumwelt durch das Funktionssystem Volkshochschule, stellt die Gewichtung und Prozessierung der Irritationen einen zweiten Mechanismus, als Voraussetzung einer langfristig erfolgreichen Arbeit einer Erwachsenenbildungsinstitution, dar.

Die von den Operationskreisen I und III, auf die oben beschriebene Weise aufgenommenen und aufbereiteten Informationen, werden durch den Operationskreis II aufgenommen und gewichtet. Dabei sind theoretisch folgende Grundzustände des Operationskreises II denkbar:

- Vollkommene Binnenorientierung,
- Vollkommene Marktorientierung und
- Mischformen der Orientierung.

Im Vorangegangenen wurde dabei bereits dargestellt, daß weder die vollkommene Binnenorientierung noch die vollkommene Marktorientierung als langfristige Strategie in Frage kommen. Die Mischformen der Orientierung stellt den einzig sinnvollen Systemzustand einer Erwachsenenbildungsinstitution dar. Dabei lassen sich logisch wiederum verschiedene Mischformen unterscheiden:

- Gleichzeitigkeit der Orientierung,
- Abwechselnde Orientierung.

Logischer Weise ergibt sich dabei, daß der Grundzustand der abwechselnden Orientierung die Binnenorientierung sein muß, da nur so eine Verstetigung des Aufgabenverständnisses als möglich erscheint.

Dabei hat die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des Verständnisses von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule als Ergebnis ergeben, daß die abwechselnde Orientierung diejenige Form darstellt, die langfristig die größten Erfolgsaussichten hat.

Die Nachteile der gleichzeitigen Orientierung lassen sich dabei besonders gut anhand der Entwicklung der späten 80er Jahre und der gesamten 90er Jahre aufzeigen. Hier zeigt sich, daß die Gleichzeitigkeit der Merkmale des dienstleistungsbestimmten und des entwicklungsbestimmten Einrichtungstypen eine plurale Dehnung zur Folge hat, die

wiederum dazu führt, daß das Programm der Volkshochschule kaum mehr eine gerichtete pädagogische Zielsetzung aufweist.

Im Gegensatz dazu zeigt die gesamte beschriebene Entwicklung der Volkshochschule, sowohl auf dem Niveau der Volkshochschulverbände, als auch auf der Ebene der einzelnen Volkshochschule, daß eine grundsätzliche Binnenorientierung, die von kurzen Phasen der Systemöffnung für die Anforderungen der lebensweltlichen Stakeholder bzw. der Anforderungen, welche über die lebensweltlichen Stakeholder an die Volkshochschule herangetragen werden, diejenige Lösung darstellt, welche als Voraussetzung für eine langfristig erfolgreiche Arbeit gesehen werden kann. Die Institution verhält sich dabei so lange binnenorientiert, bis Passungsprobleme zwischen Angebot und Nachfrage auftreten. Dabei ist es, wie am Beispiel der Mannheimer Entwicklung der späten 70er Jahre gesehen, jedoch auch möglich, solche Veränderungen der lebensweltlichen Aneignungsstrukturen zu erkennen, bevor es zu einem Rückgang der Teilnehmerzahlen kommt. Voraussetzung dafür ist die beschriebene Funktion der Sensoren des Funktionssystems zur Aufnahme der Umweltirritationen.

Nachdem Passungsprobleme erkannt wurden, bieten sich grundsätzlich zwei Möglichkeiten der Reaktion des Systems. Es kann versuchen die veränderten Bedarfe zu antizipieren, um sie weiterhin binnenorientiert umzusetzen. Wie risikoreich ein solcher Versuch sein kann, zeigt sich beispielhaft an der zweiten Gründungsphase der Mannheimer Volkshochschule 1903. Hier hatte die offensichtlich fehlende Passung zwischen Angebot und Nachfrage dazu geführt, daß der erste Versuch der Gründung einer Volkshochschule innerhalb weniger Monate im Sande verlief. Die Reaktion der Volkshochschule Mannheim bestand dabei darin, die eigene Einschätzung der Bedarfslage binnenorientiert zu ändern, mit der Folge, daß es auch im zweiten Versuch nicht gelang, die Zieladressaten zu erreichen. Erst die Öffnung des Programmes für diejenigen Themen, welche die Arbeiterschaft tatsächlich interessierte, führte im Jahr 1909 zur Herstellung der Passung von Angebot und Nachfrage. Anschließend an eine solche Öffnung des Systems muß dieses wiederum zu einem binnenorientierten Verhalten zurückkehren.

Aus der theoretischen Betrachtung dieses Sachverhaltes leitet Schäffter⁶⁰⁹ dabei ab, daß die Öffnung des Systems dabei in der Regel panikartig abläuft. Dies konnte jedoch im Rahmen der Betrachtung der tatsächlichen Entwicklung nicht festgestellt werden. Als Grund dafür

⁶⁰⁹Schäffter, O.: Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden. a.a.O. S.174.

kann die Tatsache gesehen werden, daß die Volkshochschule als Subsystem über funktionierende Mechanismen zur Erkennung sich anbahnender Veränderungen der Bedarfe der Stakeholder des Operationskreises III verfügt und, die im weiteren noch zu beschreibende Fähigkeit hat, erkannte Änderungsbedarfe schnell umzusetzen. So konnte es das Funktionssystem Volkshochschule in der Regel vermeiden, panikartige Anpassungen durchzuführen.

2.4. Umsetzung relevanter Irritationen

Wenn ein Funktionssystem der Erwachsenenbildung abschließend zu dem Urteil gekommen ist, daß Anregungen der Systemumwelt in das aktuelle Verständnis von Stellung und Aufgabe zu integrieren sind, muß der Mechanismus der Umsetzung bestimmte Anforderungen erfüllen. Hauptanforderung ist, wie gezeigt, eine gewisse Geschwindigkeit, mit der Prozesse des Wandels durchzuführen sind. Die rasche Umsetzung erkannter Anpassungsbedarfe schützt das Funktionssystem dabei davor, überstürzte Entscheidungen bezüglich der Art und des Umfangs der Veränderungen treffen zu müssen.

Die offensichtliche Notwendigkeit, die beinahe periodisch auftretenden Anpassungen des Aufgabenverständnisses an die veränderten Bedarfe der lebensweltlichen Stakeholder zügig durchzuführen, hat dabei auch negative Effekte. Zu nennen ist hierbei vor allem die Tatsache, daß diese Art des Verhaltens grundsätzlich ein Theoriedefizit zur Folge hat, welches der Volkshochschule als Funktionssystem auch regelmäßig attestiert wird, wobei anzumerken ist, daß es sich nur auf den ersten Blick um eine Theoriedefizit im Sinne der grundsätzlichen Ermangelung einer ausreichenden theoretischen Hinterlegung des pädagogischen Handelns handelt. Die genauere Analyse offenbart, daß die beschriebenen Voraussetzungen für eine langfristige erfolgreiche Arbeit einer Erwachsenenbildungsinstitution, die Hinnahme einer gewissen zeitlichen Verzögerung der theoretischen Begründung des tatsächlichen Bildungshandelns erforderlich macht.

Schluß

Ziel dieser Arbeit war es, Antworten auf die Frage nach den Umständen zu geben, die machen, daß eine Erwachsenenbildungsinstitution erfolgreich arbeitet. Dabei ist es gelungen aufzuzeigen, daß besonders die Fähigkeit des jeweiligen Funktionssystems, relevante Irritationen der Systemumwelt in ein tragfähiges Verständnis von Stellung und Aufgabe des Systems zu überführen. Dazu bedarf es, wie dargestellt, bestimmter Mechanismen, um die Einflüsse der umliegenden gesellschaftlichen Subsysteme zu erspüren, zu verarbeiten und gegebenenfalls in das eigene Selbstverständnis zu integrieren.

Als eine Voraussetzung dafür wurde dabei die Möglichkeit identifiziert, längerfristige Systemschließungen vollziehen zu können, um so die Impulse der lebensweltlichen Stakeholder in eine stetige Bildungsarbeit zu überführen. Voraussetzung dafür ist wiederum eine finanzielle Absicherung der Bildungsarbeit, ohne den Druck der Marktorientierung, da nur in solchen Phasen die Möglichkeit besteht, mittel- und langfristige Bildungsplanungen zu erstellen und umzusetzen.

Dies bedeutet wiederum für diejenigen Subsysteme der Gesamtgesellschaft, deren Ziel darin bestehen muß, neben einer kurzfristig agierenden Erwachsenenbildung auch ein System der systematischen Bildung der erwachsenen Bevölkerung zu unterhalten, daß die finanzielle Unterstützung eben solcher Bildungsinstitution grundsätzlich notwendig ist und zwar, wie gezeigt, über das zur Zeit bestehende Maß hinaus.

Anhang

Literaturverzeichnis

Allgemeine Zeitung vom 19.7.1956.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg, 1994.

Arnold/Gieseke (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1. Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, Kriftel, 1999.

Arnold/Gieseke (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied, Kriftel, 1999.

Ballauf, T.: Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen. Heidelberg, 1958.

Becker, H.: Standort der Volkshochschule in der verbindenden Erwachsenenbildung. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Bilanz und Perspektiven. Braunschweig, 1968, S.120-133.

Becker/Herkommer/Bergmann: Erziehung zur Anpassung. Schwalbach, 1968.

Becker, H.: Weiterbildung. Aufklärung - Praxis - Theorie. 1956-74. Stuttgart, 1975.

Benz, R.: Plan einer freien Volkshochschule. Anlage des Ersuchens des Deutschen Volkshausbundes an den Badischen Landtag.

Biesecker, Elsner, Grenzdörffer (Hrsg.): Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden: Erweiterte Stakeholder-Prozesse. Pfaffenweiler, 1998.

Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar, 1982.

Bolnow, O.: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Stuttgart/Berlin/Mainz/Köln, 1967.

Borinski, F.: Mitbürgerliche Bildung. 1954.

Born, Armin: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn/Obb., 1991.

Breloer/Dauber/Tietgens: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Erscheinungsort und Datum unbekannt.

Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel, 1972.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Volkshochschule. Gutachten der kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt). Schriftenreihe Bildungsplanung 3, München, 1973.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Thesen zur Weiterbildung. Bonn, 1985.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1989. Bad Honnef, 1989.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1995. Bad Honnef, 1995.

Claus, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig, 1976.

Denker, Rolf: Grenzen liberaler Aufklärung bei Kant und anderen. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1968.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Stuttgart 1960. 4. Folge.

Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bundesrates. Bonn, 1970.

Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 33. Stuttgart, 1974.

Deutscher Städtetag: Leitsätze zur kommunalen Kulturarbeit. (Entwurf). Stadtarchiv Mannheim.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Politische Bewußtseinsbildung heute. Bonn, 1955.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Deutscher Volkshochschultag 11. bis 13. Oktober 1956, Frankfurt a.M.; Band 5, 6, 7 und 8.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Forderungen an die Erwachsenenbildung. Vorträge und Ansprachen des Deutschen Volkshochschultages vom 22.-25. November 1961 in Frankfurt a.M.. Bonn 1962.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Die Volkshochschule - ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem. Bonn, 1963.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn, 1966.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Deutscher Volkshochschultag 26.- 28. Oktober 1966, Frankfurt a.M.. Bonn, 1967.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Deutscher Volkshochschultag 2.- 4. November 1971, Köln. Band 18 und 19. Bonn, 1971

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Kulturpolitik, Weiterbildung, Volkshochschule. Bonn, 1974.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Einführung für Kursleiter an Volkshochschulen. Bonn, 1976/1.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): VI. Deutscher Volkshochschultag Köln 22.-26. November 1976. Thesen der Arbeitsgruppe IV. Frankfurt a.M., 1976/3.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Beiträge zum Strukturplan Weiterbildung. Bonn, 1976.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Volkshochschule, Weiterbildung 4. Hauptbereich des öffentlichen Bildungswesens. Bonn, 1977.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn, 1978.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn, 1980.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Die politische Verantwortung für die Erwachsenenbildung. Bonn, 1982.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Weiterbildung im Zeichen von Arbeitslosigkeit: Erfahrungsberichte aus Volkshochschulen. Bonn, 1984/1.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Weiterbildung im Zeichen von Arbeitslosigkeit. Bonn, 1984/2.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und berufliche Bildung. Bonn, 1984/3.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Zur Entwicklung des Bildungsverständnisses im Deutschen Volkshochschul-Verband. Bonn, 1985.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Informations- und Kommunikationstechniken. Unterrichtsmediendienst Sonderheft 1986. Frankfurt a.M., 1986/1.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Informations- und Kommunikationstechniken. Sonderheft 1986. Frankfurt a.M., 1986/2.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Grundkurs Politik. Bonn, 1986/3.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Orientierungskurs für Frauen in der Lebensmittele. Bonn, 1986/4.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und Kreativität. Bonn, 1986/5.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Berufliche Bildung Erwachsener in der Krise der Arbeitsgesellschaft. Bonn, 1987/1.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Neue Medien - Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. Bonn, 1987/2.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): VIII. Deutsche Volkshochschultag München 1986. Technische Entwicklung - Menschliche Gestaltung. Bonn, 1987/3.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung an der Volkshochschule. Bonn, 1987/4.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, 1987/5.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): VHS-Profile im Spiegel der Statistik. Frankfurt a.M., 1987/6.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Zur Lokalgeschichte des Volkshochschule. Bonn, 1988/1.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Zum Demokratieverständnis der „Neuen Richtung“. Bonn, 1988/2.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Neue Medien und kulturelle Bildung. Sonderheft 1988 Frankfurt a.M., 1988/3.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene. Bonn, 1988/4.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Verbraucherbildung mit Erwachsenen. Bonn, 1988/5.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Momentaufnahmen zur Fotografie in der Erwachsenenbildung. Bonn, 1989/1.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Informationstechnische Grundbildung. Bonn, 1989/2.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Museum und Volkshochschule. Bonn, 1989/3.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Theaterarbeit in der Volkshochschule. Bonn, 1989/4.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Report: Altersforschung. Bonn, 1989/5.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Statistisches Material zur Volkshochschularbeit 1962 bis 1987. Frankfurt a.M., 1989/6.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Politische Bildung im Spiegel der Arbeitspläne der Volkshochschulen. Frankfurt a.M., 1989/7.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Wiederbegegnung. Herausforderung an die politische Bildung. Bonn, 1990/1.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Bonn, 1990/2.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Generationenbeziehungen. Bonn, 1990/3.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Gesetzgebung zur Weiterbildung. Vergleichende Darstellung aus den alten Bundesländern. Bonn, 1991/1.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Informationen und Beiträge für die Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern. Bonn, 1991/2

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Volkshochschule - Zeitschrift des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. II./91/2.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Merkmale von VHS-Arbeit und ihre statistische Verteilung. Frankfurt a.M., 1991/3.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. 30. Folge. Arbeitsjahr 1991, Frankfurt a.M., 1992.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Offene Volkshochschule - neue Herausforderungen: Deutschland und Europa in der Einen Welt. Bonn, 1993/1.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Betrieb statt Behörde. Die Hamburger Volkshochschule im Wandel. Frankfurt a.M., 1993/2.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. 31. Folge. Arbeitsjahr 1993. Frankfurt a.M., 1993.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. 32. Folge. Arbeitsjahr 1994. Frankfurt a.M., 1994.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): DVV-Magazin 3/97.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): DVV-Magazin 4/97.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Vom „Turmhahn“ zum Trojaner“ - Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland im Spiegel ihrer Zeitschriften. Frankfurt a.M., 1994.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Umbruch und Aufbruch. Frankfurt a.M., 1995

Dewe/Frank/Huge: Theorien der Erwachsenenbildung. München, 1988.

Dieckmann, B.: Zwischen Qualifizierungsoffensive und Armutsgrenze. Berlin, 1988.

Die Arbeitsgemeinschaft. 2.Jg.. 1920/21.

Die neue Volkshochschule. Band 1. Leipzig, 1927.

Die Rheinpfalz vom 8.1.1981.

Die Rheinpfalz vom 10.8.1994.

Diewald/Mayer (Hrsg.): Zwischenbilanz der Wiedervereinigung. Opladen, 1996.

Dolff, H.: Die Deutsche Volkshochschule – ihre Rechtsstellung, Aufgabe und Organisation. Düsseldorf, 1969.

Dolff, H.: Die Deutsche Volkshochschule. Düsseldorf, 1973.

Dolff, H.(Hrsg.): 25 Jahre Deutscher Volkshochschul-Verband. Braunschweig, 1978.

Donnepp, B. (Hrsg.): Rückblicke nach vorn. Bad Heilbrunn/Obb., 1988.

Dräger, H.: Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Stuttgart, 1975.

Dräger, H.: Pestalozzis Idee von der Einheit der Erziehung. Studie zur Erwachsenenbildung 3. Frankfurt/Bern/Paris/New York, 1989.

Eckstein, J.: Weiterbildung -Chance für alle? Weinheim und Basel, 1982.

Eichhorn, G.: Kritik der Aufklärung oder vom Scheitern einer bürgerlichen Forderung zur Krise von Erziehung und Bildung. Lollar, 1977.

V. Erdberg, R.: Das freie Volksbildungswesen im neuen Deutschland. In: ders.: Fünfzig Jahre Freies Volksbildungswesen. 1921.

Feidel-Merz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945. Köln, 1975.

Fischer-Lexikon. Band 36. Frankfurt a.M., 1964.

Geißler/Petsch/Schneider-Grube (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive. Tutzingen, 1987.

Generalanzeiger vom 3.1.1920.

Gesetzesblatt der DDR, Nr.1094. Berlin, 1982.

Glitz, P.: Die beschleunigte Gesellschaft – Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München, 1999.

Gottmann, G.: Marketing von Volkshochschulen. Frankfurt a.M., 1985.

Handy, C.: Die Fortschrittsfalle. München, 1998.

Harney/Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen, 1999.

Heinen, E.: Industriebetriebslehre. 8.Auflage. Wiesbaden, 1985.

Henke, K.-D.: Die Amerikanische Besetzung Deutschlands. München, 1995.

Henningsen, A.: Der Hohenrodter Bund. Heidelberg, 1958.

Henningsen, A.: Zur Theorie der Volksbildung. Berlin/Köln, 1959.

Henningsen, A.: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart, 1960.

Henningsen, A.: Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein. Neumünster, 1962.

Hessischer Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Stellungnahme zu den Thesen zur Weiterbildung.

Hessischer Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.): Hessische Blätter für Volksbildung. 4/96.

Hohenrodter Bund (Hrsg.): Die deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Das erste Jahr. Stuttgart, 1927.

Horn, H.: Erwachsenenbildung als Wagnis und Wandlung. Bad Heilbrunn/Obb., 1990.

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforshung Hannover: Die Volkshochschule Braunschweig auf dem Prüfstand - Überlegungen zur Neustrukturierung unter veränderten Marktbedingungen. Endbericht Teil I und II. Hannover, 1994.

Jagenlauf, Schulz, Wolgast: Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektive nach 25 Jahren. Neuwied/Kriftel/Berlin, 1995.

Jeismann/Lundgreen (Hrsg.); Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Band 3 1800 - 1870. München, 1987, S.333 - 361.

Jens, W.: Aufklärung um jeden Preis. In: Die Zeit, Nr. 49 vom 26. November 1976.

Johnson, U.: Jahrestage 3 - 4. Frankfurt a.M., 1996

Karlsruher Tagblatt vom 7.5.1919.

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung: Arbeitsergebnisse mit Stichwortverzeichnis. Köln, 1975.

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung: Dezentrale Ressourcenverantwortung: Überlegungen zu einem neuen Steuerungsmodell. Bericht 12. Köln, 1992.

Kotler, P.: Marketing für Nonprofit-Organisationen. Stuttgart, 1978.

Knierim/Schneider: Anfänge und Entwicklungstendenzen des Volkshochschulwesens nach dem 2. Weltkrieg. Stuttgart, 1978.

Knoll/Siebert/Wodraschke: Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Der Bochumer Plan als Beitrag zum dritten Bildungsweg. Heidelberg, 1967.

Knoll/Siebert: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Dokumente 1945-66. Dortmund, 1967.

Knoll, J.: Erwachsenenbildung, Erwachsenenqualifizierung. Darstellung und Dokumente der Erwachsenenbildung in der DDR. Heidelberg, 1965.

Krüger/Olbertz (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, 1997.

Kulenkampf, D.: Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Bremen, 1987.

Kulturarbeit, H 4. 1967.

Laak, F.: Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb, 1984.

Lammers/Lange: Neue Wege der Weiterbildung. Modelle und Projekte für die Volkshochschule. Essen, 1996.

Langer, H.: Schulpläne 1946. Stadtarchiv Mannheim.

Lenz, W.: Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1979.

Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1, Hamburg, 1989.

- Lößl, H.G.: Entwicklungen in der Erwachsenenbildung. Villingen-Schwenningen, 2000.
- Luhmann/Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart, 1979.
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M., 1984.
- Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M., 1997.
- Liotard, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Wien, 1982.
- Liotard, J.-F.: Immaterialität und Postmoderne. Berlin, 1985.
- Mader, W. u.a.: Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb., 1991.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Jahresbericht 1947.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Winterarbeitsplan 1952.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Jahresbericht 1964.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Satzung. 1968.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Satzung. 1980.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Winterarbeitsplan 1969.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Winterarbeitsplan 1980.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Geschäftsbericht 1984.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Geschäftsbericht 1985.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Geschäftsbericht 1986.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Geschäftsbericht 1990.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Geschäftsbericht 1995.
- Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule: Geschäftsbericht 1999.
- Mannheimer Tageblatt vom 16.6.1933.
- Mannheimer Morgen vom 24.8.1946.
- Mannheimer Morgen vom 4.7.1953
- Mannheimer Morgen vom 18.9.1954.
- Mannheimer Morgen vom 23.1.1959.
- Mannheimer Morgen vom 18.7.1959
- Mannheimer Morgen vom 6.9.1961.
- Mannheimer Morgen vom 27.8.1963.
- Mannheimer Morgen vom 21./22.12.1963.
- Mannheimer Morgen vom 16.6.1967.

Mannheimer Morgen vom 16.9.1967.

Mannheimer Morgen vom 21.9.1967.

Mannheimer Morgen vom 19.1.1968.

Mannheimer Morgen vom 4./5.1.1969.

Mannheimer Morgen vom 4.12.1970.

Mannheimer Morgen vom 25.1.1971.

Mannheimer Morgen vom 17.12.1971.

Mannheimer Morgen vom 3.1.1973.

Mannheimer Morgen vom 9.1.1973.

Mannheimer Morgen vom 22.12.1975.

Mannheimer Morgen vom 21.12.1976.

Mannheimer Morgen vom 28.12.1977.

Mannheimer Morgen vom 7.12.1979.

Mannheimer Morgen vom 27.3.1985.

Mannheimer Morgen vom 13.8.1990.

Mannheimer Morgen vom 15.7.1997.

Mannheimer Morgen vom 7.8.1998

Mannheimer Morgen vom 8.1.1999

Mannheimer Morgen vom 26.1.1999

Mannheimer Morgen vom 8.7.1999.

Mannheimer Morgen vom 9.9.1999.

Mauer/Lehr/Vervier: Wirtschaftspädagogik in der Praxis - Erfahrungen, Überlegungen, Perspektiven. Frankfurt a.M., 1989.

Meisel, K.: Marketing für Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 1994.

Moog, W.: Geschichte der Pädagogik. Neu herausgegeben von Holtkemper. Ratingen/Hannover, 1967.

Mohr, H.: Wissen – Prinzip und Ressource. Berlin, 1999.

Nellen/Strauch: Zukunft: Weiterbildung. Perspektiven für die Volkshochschule. Essen, 1996.

Neue Mannheimer Zeitung vom 22.2.1930.

Neue Neckarauer Zeitung vom 8.9.1953.

Oppermann/Röhrig (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn/Obb., 1995.

- Otto, V.: Offenes Weiterlernen - Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig, 1979.
- Otto/Schulenberg/Sensky (Hrsg.): Realismus und Reflektion. München, 1982.
- Otto, V. (Hrsg.): Von Hohenrodt zur Gegenwart: Rückblick und Zukunftsperspektive. Frankfurt a.M., 1986.
- Picht, W.: Die Deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentationen. München, 1965.
- Picht/Edding u.a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig, 1972.
- Pöggeler, F.: Einführung in die Andragogik. Ratingen, 1957.
- Pöggeler/Schmauch: Freiheit der Bildung, Freiheit der Erwachsenen. Osnabrück, 1959.
- Pöggeler, F.: Methoden der Erwachsenenbildung. Freiburg, 1964.
- Pöggeler, F.: Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft. Frankfurt a.M., 1971.
- Pöggeler, F.: Erwachsenenbildung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1975/1
- Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung Band 4. Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1975/2.
- Pöggeler/Wolterhoff (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart, 1981.
- Pöggeler, F.: Macht und Ohnmacht der Pädagogik. München, 1993.
- Rebel, Kh. (Hrsg.): Texte zur Schulreform. Pädagogische Provokationen 1. Weinheim, 1966.
- Rechtmann, H.J.: Geschichte der Pädagogik. Nürnberg, 1967.
- Reese-Schäfer, U.: Lyotard zur Einführung. Hamburg, 1995.
- Rhein Neckar Zeitung vom 22.12.1965.
- Rhein Neckar Zeitung vom 7.8.1968.
- Rhein Neckar Zeitung vom 4.12.1970.
- Rohlmann, R.: Im Dienst der Volksbildung. Frankfurt a.M., 1991.
- Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. München, 1991.
- Russ, W.: Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., 1973.
- Schäfer, W.: Ungleichzeitigkeit als Ideologie - Beiträge zur historischen Aufklärung. Frankfurt a.M., 1994.
- Schäffter, O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Frankfurt a. M., 1992.
- Schelsky, H. (Hrsg.): Zur Theorie der Institution. Bielefeld, 1970.
- Schoßig, B.: Die Akademische Arbeiter-Unterrichtskurse in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung in München. München, 1985.
- Schott, H.: Sorgen und Wünsche. Erscheinungsjahr und -ort unbekannt.

Schrey, G.: Erwachsenenbildung zwischen Eigenständigkeit und staatlicher Einmischung. In: Gutjahr-Löser/Knütter: Die realistische Wende in der Politischen Bildung. München, 1979.

Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Göttingen, 1957.

Schulenberg, W.: Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschule. Weinheim/Berlin, 1968.

Sennet, R.: Der flexible Mensch - Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin, 1998.

Senzky, K.: Systemorientierung in der Erwachsenenbildung. Stuttgart, 1977.

Spaemann, R.: Reflexion und Spontanität. Stuttgart, 1964.

Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn/Obb., 1988

Strzelewicz/Raapke/Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart, 1966.

Süddeutsche Zeitung: Beilage SZ am Wochenende, 18./19.03.1995.

Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen, 1969.

Tietgens/Mertineit/Sperling: Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Braunschweig, 1970.

Tietgens/Hirschmann/Bianchi: Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig, 1974.

Tietgens, H.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig, 1975.

Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 1985.

Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 1992.

Tietgens, H.: Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Bad Heilbrunn/Obb., 1994.

Ulrich, P.: Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. Bern/Stuttgart/Wien, 1997.

Verband der Volkshochschulen in Niedersachsen e.V.: Politische Bildung als Aufgabenfeld der Volkshochschule. Hannover, 1989.

Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.): Zur modernen Volkshochschule. Jahrbuch Volkshochschule. Wien, 1995.

Verfassung der DDR. 1949.

Volkshochschule im Westen. 2./51

Volkshochschule im Westen. 2./61, Beilage 1.

Volkshochschule im Westen. 2./64

Volkshochschule im Westen. 2./73.

Volkshochschule im Westen. 2./85.

Volkshochschule im Westen. Sonderdruck VI. Deutscher Volkshochschultag.

Volkshochschule im Westen. 2./95.

Weinstock, H.: Die Bedrohung des Menschen in der industriellen Arbeitswelt. Ravensburg, 1957.

Wending, W.: Die Mannheimer Abendakademie und Volkshochschule. Heidelberg, 1953.

Wolf, H.H.: Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung in geschichtlicher Entwicklung. München, 1949.

Wolgast, G.: Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin, 1996.
Zeitschrift für Pädagogik 31. 1985.