

Dr. Falko von Ameln

HEIMVOLKSHOCHSCHULEN IN NIEDERSACHSEN

**PROFIL, BILDUNGSVERSTÄNDNIS,
GESELLSCHAFTLICHER NUTZEN**

Eine Kurzfassung zur Studie der
ArtSet® Forschung Bildung Beratung GmbH



Niedersächsischer Landesverband
der Heimvolkshochschulen e.V.



Dr. Falko von Ameln

HEIMVOLKSHOCHSCHULEN IN NIEDERSACHSEN

PROFIL, BILDUNGSVERSTÄNDNIS,
GESELLSCHAFTLICHER NUTZEN

Eine Kurzfassung zur Studie der
ArtSet® Forschung Bildung Beratung GmbH

Niedersächsischer Landesverband der
Heimvolkshochschulen (Hrsg.)

Vorwort

„Heimvolkshochschule – Was ist das denn?“ Diese Frage kennen wohl alle, die in einer niedersächsischen Heimvolkshochschule arbeiten. Obwohl die niedersächsischen Heimvolkshochschulen mit knapp 368.000 Teilnehmertagen im Jahr 2011, davon mehr als 70.000 im Bereich der politischen Bildung, zu den wichtigsten Bildungsanbietern im Land gehören, ist außerhalb des Nutzerkreises häufig eine überraschende Unkenntnis über die Arbeit dieser Bildungseinrichtungen festzustellen. Dies gilt auch für erwachsenenpädagogische Fachdiskussionen.

So liegt seit den 80er Jahren – abgesehen von einigen institutionsbezogenen Fallstudien – keine wissenschaftliche Aufarbeitung des besonderen „Lernortes Heimvolkshochschule“ vor. Weder die spezifische pädagogische Konzeption des „Lebens und Lernens unter einem Dach“ mit ihren vielfältigen Ausgestaltungen, noch die gesellschaftliche Relevanz der Arbeit von Heimvolkshochschulen waren in den letzten Jahrzehnten Gegenstand einer kritischen Würdigung.

Der Niedersächsische Landesverband der Heimvolkshochschulen hat daher beschlossen, eine Studie in

Auftrag zu geben, die das besondere pädagogische Profil der Bildungsarbeit, die Lernprozesse und den gesellschaftlichen Nutzen von Heimvolkshochschulen untersucht.

Nach 18 Monaten der Recherche, zahlreichen Interviews mit Leiterinnen und Leitern sowie mit Dozentinnen und Dozenten, aber auch mit Seminarteilnehmenden, nach Online-Befragungen und Beobachtungen vor Ort hat das Forschungsinstitut ArtSet® Hannover nun eine umfangreiche Studie vorgelegt.

Die hier vorgelegte Kurzfassung stellt wesentliche Ergebnisse der

Studie vor. Damit soll die öffentliche Wahrnehmung der Arbeit in und von Heimvolkshochschulen verbessert werden. Gleichzeitig wollen wir fachlichen Diskussionen über das Selbstverständnis, die pädagogische Arbeit und die Nachhaltigkeit der Arbeit von Heimvolkshochschulen einen Impuls geben.

Wolfgang Borchardt – Vorsitzender des Niedersächsischen Landesverbandes der Heimvolkshochschulen

6

Impressum

Herausgeber

Nds. Landesverband der

Heimvolkshochschulen e.V.

Bödekerstr. 16 · 30161 Hannover

Tel. 0511 326961 · Fax 0511 329738

info@landesverband-hvhs.de

www.landesverband-hvhs.de

Gestaltung

torbica | Agentur für Marken & Werbung

Druck

Prisma PrintXpress GmbH

Hannover, April 2013

Inhalt

1.

Ziele und Aufbau der Studie S. 8

2.

Das Angebotsprofil der niedersächsischen Heimvolkshochschulen S. 9

3.

Traditionslinien der Entwicklung der Heimvolkshochschulen S. 10

4.

Forschungsmethoden S. 12

5.

Lernort Heimvolkshochschule S. 15

6.

Das institutionelle Profil der Heimvolkshochschulen S. 21

7.

Die Wertegrundlage der Heimvolkshochschulen S. 24

8.

Das Bildungsverständnis der Heimvolkshochschulen S. 27

9.

Gestaltung von Lernprozessen an Heimvolkshochschulen S. 36

10.

Der Nutzen der Heimvolkshochschulen für Region und Gesellschaft S. 39

11.

Entwicklungsperspektiven für die Heimvolkshochschulen S. 45

12.

Resümee und Ausblick S. 49

HEIMVOLKHOCHSCHULEN IN NIEDERSACHSEN

PROFIL, BILDUNGSVERSTÄNDNIS,
GESELLSCHAFTLICHER NUTZEN

1. Ziele und Aufbau der Studie

„Leben und Lernen unter einem Dach“ – für die 22 Heimvolkshochschulen¹ im Niedersächsischen Landesverband der HVHS ist dieses Motto Programm.

¹ Im Nachfolgenden wird im Dienste der Lesbarkeit statt des Begriffes „Heimvolkshochschule“ in der Regel die abgekürzte Fassung „HVHS“ verwendet. Gemeint sind dabei – soweit nichts Gegenteiliges aus dem Kontext hervorgeht – immer die Niedersächsischen HVHS.

Bei aller Unterschiedlichkeit in den Trägerstrukturen und Grundhaltungen der einzelnen Häuser eint die HVHS ein gemeinsames Selbstverständnis, sowohl hinsichtlich der pädagogischen Zielsetzungen als auch der dahinter stehenden Werte und des damit verbundenen gesellschaftspolitischen Impetus. Um die Besonderheiten dieses Profils herauszuarbeiten, die Lernprozesse an HVHS zu untersuchen, den gesellschaftlichen Nutzen der Arbeit der HVHS zu bewerten und Perspektiven für ihre zukünftige Weiterentwicklung aufzuzeigen, hat der Landesverband der Heimvolks-

hochschulen Niedersachsens die ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH mit der Durchführung einer Studie beauftragt, die die HVHS und ihre Arbeit aus verschiedenen Perspektiven in den Fokus nimmt. Zu diesem Zweck wurde zunächst mit Hilfe von Interviews mit Leiter/innen und pädagogischen Mitarbeitenden das Selbstverständnis der HVHS rekonstruiert. Dieses Selbstbild wurde dann mit den Ergebnissen einer Online-Befragung mit 298 Teilnehmer/innen, vertiefenden telefonischen Nachbefragungen, Interviews mit externen Dozent/innen sowie teilnehmenden

Beobachtungen kontrastiert und vor dem Hintergrund relevanter fachlicher Diskurse diskutiert.

Die vorliegende Publikation fasst die Ergebnisse dieser Studie in Kurzform zusammen.

2. Das Angebotsprofil der niedersäch- sischen HVHS

Laut der Statistik der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB 2011) haben die niedersächsischen HVHS im Jahr 2011 innerhalb der Förderung durch das NEBG insgesamt Veranstaltungen im Umfang von 361.899,2 Teilnehmertagen durchgeführt. Die Erhebung der AEWB belegt auch, dass sich das inhaltliche Profil der HVHS deutlich von dem der Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft unterscheidet. Während bei den VHS 70,7 %

der Unterrichtsstunden auf Bildungsmaßnahmen zu besonderen gesellschaftlichen Erfordernissen entfallen (d. h. politische Bildung, Bildung zu ökonomischen und ökologischen Grundfragen usw.), sind es bei den HVHS 76,9 %. Diese nah beieinander liegenden Werte verdecken jedoch einen Unterschied, der bei näherer Betrachtung der einzelnen Themenfelder deutlich wird. So nimmt die politische Bildung bei den HVHS einen auffallend breiten Raum ein: 17,2 % aller Teilnehmertage werden in diesem Themenfeld erbracht, während es bei den VHS nur 1,4 % sind. Ein analoges Bild ergibt sich bei den Veranstaltungen

zur werte- und normenorientierten Bildung, die bei den HVHS 14,2 % der Teilnehmertage ausmachen (VHS: 0,2 %), bei Qualifizierungsmaßnahmen zur Ausübung von Ehrenämtern (HVHS: 11,0 %, VHS: 0,4 %) sowie bei Veranstaltungen, die der qualitativen Weiterentwicklung von Kindergarten und Schule dienen (HVHS: 9,2 %, VHS: 1,0 %). In einem Schwerpunktfeld der VHS, nämlich der individuellen Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, sind die HVHS dagegen kaum tätig. Dies betrifft Kurse des zweiten Bildungsweges, Alphabetisierungsmaßnahmen, Veranstaltungen, die junge Erwachsene bei der

persönlichen und beruflichen Orientierung unterstützen sowie Maßnahmen mit dem Ziel der Eingliederung in das Erwerbsleben. Lässt man diese Angebotsteile außer Acht, entfallen bei den HVHS 73,4 % aller Teilnehmertage auf Bildungsmaßnahmen zu besonderen gesellschaftlichen Erfordernissen, gegenüber nur 59,5 % bei den VHS.

3. Traditionslinien der Entwicklung der HVHS

Zur Geschichte der HVHS liegt andernorts ausführliche Literatur vor (vgl. z. B. Behrend 1975, Scheile 1981), so dass hier nur eine kurze Zusammenfassung gegeben wird. Ideeller Gründer der HVHS-Bewegung ist der Pfarrer Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), der mit der Gründung nichtstaatlicher folkehøjskoler (Volkshochschulen) in Dänemark zwischen 1815 und 1821 den Grundstein für die deutschen HVHS legte.

Grundtvig strebte nach Bildung und Aufklärung für breite Schichten des Volkes, mit dem Ziel, aktive und selbstbewusste Staatsbürger mit hohem Nationalbewusstsein herauszubilden. Anders als in den staatlichen Schulen sollten in Grundtvigs HVHS Erwachsene freiwillig und ohne staatliche Regulierung für einen längeren Zeitraum zusammen lernen.

1844 wurde die erste Heimvolkshochschule Dänemarks in Rödning gegründet. Nachdem sich die zunächst gewählte Lösung, die Schüler in Privatunterkünften nahe der HVHS unterzubringen, schon bald als unpraktikabel erwiesen

hatte, wurden die Schulen in Internate umgewandelt – damit war der Ursprung des heute für die Identität der HVHS grundlegenden Konzepts des Lebens und Lernens unter einem Dach (vgl. Kapitel 5) gelegt.

In der Zeit der Weimarer Republik hatten sich auch in Deutschland eine Reihe von HVHS etabliert, die in ihren Strukturmerkmalen (Internatsbetrieb, Schwerpunkt auf Allgemeinbildung, Freiwilligkeit der Teilnahme, mehrmonatige Kursdauer) und ihrer Zielsetzung (insbesondere junge Menschen zu demokratischen Bürgern zu erziehen und sie zur aktiven Mitgestaltung des politischen und

religiösen Lebens zu motivieren) den dänischen Vorbildern ähnelten, wenngleich der anthropologische Hintergrund Grundtvigs kaum rezipiert wurde. Im Jahr 1933 wurde die Mehrzahl deutscher HVHS geschlossen.

Beim Wiederaufbau des Bildungswesens nach dem Zweiten Weltkrieg knüpften die Niedersächsischen HVHS einerseits an die grundtvigsche Tradition an, wurden andererseits aber auch von der britischen Reeducation-Politik beeinflusst, die vorrangig den demokratischen Geist der Bürger/innen sowie der gesamten Gesellschaft zu stärken

suchte (Etz, Waller et al. 1991, S. 100). Diese zweite Traditionslinie wirkt sich, wie im Folgenden noch zu zeigen sein wird, bis heute deutlich spürbar auf das Selbstverständnis der Niedersächsischen HVHS aus.

Eine dritte Traditionslinie, auf die sich die HVHS (zum Teil implizit, zum Teil explizit) beziehen, geht auf Wilhelm von Humboldt zurück, in dessen Bildungsideal Allgemeinbildung und charakterliche Bildung im Vordergrund stehen.

4. Forschungsmethoden

Da im Rahmen der Studie eine möglichst gegenstandsangemessene Rekonstruktion der Spezifika der niedersächsischen HVHS angestrebt war, wurden vorrangig qualitative Methoden eingesetzt. Auf der Basis der Vorarbeiten wurde ein an den Forschungsfragen der Studie orientierter Leitfaden für halbstrukturierte Interviews entwickelt, auf dessen Basis an 11 zufällig ausgewählten HVHS *Interviews mit Leiter/innen* geführt wurden. An diesen Interviews nahmen – je nach zeitlichen und personellen Möglichkeiten – auch die

stellvertretende Leitung bzw. pädagogischen Mitarbeiter/innen teil. In den Interviews wurden folgende Themenkomplexe angesprochen:

- Spezifische Merkmale von HVHS (Beispielfragen: „Gibt es für Sie ein HVHS-spezifisches Profil, d.h. Merkmale, die allen HVHS gemeinsam sind und die sie gleichzeitig von anderen Bildungsorganisationen unterscheiden? Wenn ja: Worin liegen diese Merkmale?“).
- Gelungenes Lernen in HVHS („Was bedeutet für Sie gelungenes Lernen?“ / „Wie wird diese Leitvorstellung in HVHS umgesetzt?“ / „Woran würde ich als Teilnehmer/in das merken?“).

- Werte der HVHS (Menschenbild, Leistungswerte, Führungswerte, Kooperationswerte, ökologische Werte, gesellschaftliche Werte).
 - Gesellschaftlicher Nutzen von HVHS für die Region bzw. für die Gesellschaft.
 - Entwicklungsperspektiven für HVHS („Welche Spannungsfelder erwarten Sie in den nächsten 5-10 Jahren, auf die HVHS reagieren müssen?“ / „Was können HVHS tun, um ihr Profil nach innen und außen weiter zu schärfen?“).
- Ergänzend wurden 11 *Telefoninterviews mit externen Dozentinnen und Dozenten* geführt, wobei ein besonderer Fokus auf das Bildungs-

verständnis der HVHS und seine Umsetzung in der Praxis gelegt wurde. Erfragt wurde, worin aus der Sicht der Dozent/innen charakteristische Merkmale von HVHS liegen, wie ihre Vorstellung von gelungenem Lernen aussieht, wie sie diese Leitvorstellung in ihren Seminaren konkret umsetzen und worin aus ihrer Sicht der Nutzen von HVHS für die Gesellschaft liegt.

Das in den Interviews mit Leiter/innen und Dozent/innen gewonnene Datenmaterial wurde zunächst einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen, wobei die Software MAXQDA 10 zum Einsatz kam.

Zunächst wurden aus den Aussagen der Interviews auf induktivem Wege Kategorien gebildet, um dann in einem zweiten Schritt alle Interviews mit dem endgültigen Kategoriensystem zu codieren. Auf der Basis der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews wurde eine *Online-Teilnehmendenbefragung* konzipiert, um die Selbstbeschreibungen mit Fremdperspektiven zu kontrastieren und zu validieren. An dieser Befragung, die im dritten Quartal 2012 stattfand, konnten alle Personen teilnehmen, die in diesem Zeitraum eine Veranstaltung an einer HVHS besuchten (reine Belegveranstaltungen waren von der Befragung

ausgeschlossen). Im Nachgang wurde eine telefonische Nachbefragung zufällig ausgewählter Teilnehmer/-innen durchgeführt, um die in der Online-Befragung getätigten Aussagen zu vertiefen und abzusichern.

Die Befragung präsentierte aus den Interviews abgeleitete Aussagen zu drei Aspekten des Selbstverständnisses der HVHS, die die Befragten auf einer Skala von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt voll und ganz) bewerten sollten:

- Die Aussagen im ersten Themenblock beziehen sich auf den Lernort (z. B. „Hier hat man Zeit, sich mit anderen Teilnehmer/innen auszu-

tauschen“ oder „Hier gewinnt man Abstand zum Alltag – der Kopf wird frei für neue Gedanken“).

- Der zweite Themenblock betrifft die Frage, inwieweit sich das in den Selbstbeschreibungen formulierte Bildungsverständnis der HVHS in für die Teilnehmenden wahrnehmbaren Gestaltungsmerkmalen widerspiegelt (z. B. inwieweit auch in der Freizeit weiter über die Themen des Seminars gesprochen wurde, inwieweit das Veranstaltungsthema aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet wurde und in welchem Maße die Teilnehmenden dazu angeregt wurden, die Seminarinhalte in Bezug zu ihrem Leben zu setzen).

- Der dritte Themenblock erfragt die Erkenntnisse, die die Teilnehmenden aus der Veranstaltung mitnehmen (z. B. inwieweit die Teilnehmenden etwas über sich selbst erfahren haben, das ihnen vorher noch nicht so klar war oder inwieweit sie das Seminar motiviert hat, sich für andere Menschen / für die Gesellschaft zu engagieren).

Zum Abschluss des Befragungszeitraums lagen 298 vollständige oder weitestgehend vollständige Datensätze vor. Die Befragung deckt 20 der 22 HVHS sowie eine Vielzahl unterschiedlicher Seminare, Themenfelder, Zielgruppen und Veranstaltungstypen

ab, wobei nicht alle HVHS gleichermaßen repräsentiert sind: Während die vier am stärksten vertretenen HVHS 168 der 198 Teilnehmenden stellen (56,4 %), rekrutieren sich aus den vier am schwächsten vertretenen HVHS nur sechs Teilnehmer/innen (2,0 %). Weiterhin ist es möglich, dass in der Stichprobe bestimmte Personengruppen im Vergleich zur Gesamtpopulation der HVHS-Teilnehmer/innen überrepräsentiert sind, z. B. besonders motivierte Besucher/innen oder Stammgäste (über 50 % der Befragten geben an, zum Zeitpunkt der Online-Befragung bereits dreimal oder häufiger an Veranstaltungen der HVHS teilgenommen

zu haben). Die dadurch bedingten möglichen Selektionseffekte sind bei der Interpretation zu berücksichtigen. Eine weitere Einschränkung bei der korrelationsstatistischen Analyse ergab sich aus der durchgängig ausgesprochen positiven Bewertung der Teilnehmenden („ceiling-Effekt“), die mit einer oft sehr geringen Varianz der Daten und einer fehlenden Trennschärfe der meisten Items einherging.

Die Ergebnisse der Online-Befragung können im Folgenden nur ausschnittsweise wiedergegeben werden – die vollständigen Ergebnisse finden sich in der Langfassung der Studie.

5. Lernort HVHS

Anders als andere Bildungseinrichtungen zeichnen sich HVHS dadurch aus, dass die Teilnehmer/innen hier eine längere Zeit – meist mehrere Tage, bisweilen aber auch mehrere Wochen – unter einem Dach zusammen leben und lernen. In diesem Konzept des Lebens und Lernens unter einem Dach nimmt der Lernort eine herausragende Bedeutung für die Arbeit und das Selbstverständnis der HVHS ein. Diese Bedeutung schlägt sich auch darin nieder, dass einige typische Merkmale, die den Lernort HVHS in diesem Konzept besonders auszeichnen, in den

Interviews mit den Leiter/innen und den Dozent/innen in großer Ausführlichkeit und mit hoher Übereinstimmung benannt wurden.

Begegnung zwischen den Teilnehmenden. Die HVHS schaffen einen Raum, in dem die Teilnehmenden nicht nur Zeit miteinander verbringen, sondern in dem Begegnung (im Sinne Bubers) gestiftet wird. Dabei sollen individuelles und soziales Lernen, formales und informelles Lernen, Lernen im Sinne einer Wissenserweiterung und Lernen im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung zusammenfließen (vgl. Ausführungen zum Bildungsverständnis der HVHS in Abschnitt 8).

Typische Elemente des Lernortes HVHS, die diese Begegnung fördern, sind ein Stehkafee zu Seminarbeginn, das gemeinsame Essen im Speisesaal, die gemeinsam verbrachten Pausen und Abende, Exkursionen usw. Von den Leiter/innen wurde besonders hervorgehoben, dass diese Begegnung nicht nur innerhalb der jeweiligen Seminargruppe, sondern vor allem auch zwischen verschiedenen Gruppen gefördert werden soll. Angesichts der sehr unterschiedlichen Teilnehmerkreise wird dies auch als Möglichkeit gesehen, verschiedene soziale Milieus und Lebenswelten miteinander in Kontakt zu bringen, um so Verständnis und Toleranz zu

fördern. In der Online-Befragung zeigt sich, dass das Ausmaß, in dem ein solcher Austausch zwischen den Gruppen zustande kommt, sehr von der Art und Dauer der besuchten Veranstaltung abhängt. Immerhin 48,2 % der Befragten stimmen aber der Aussage „Ich bin mit Teilnehmer/innen aus anderen Gruppen in Kontakt gekommen“ voll und ganz oder überwiegend zu – ein Wert, der auch ohne Vergleichswerte aus anderen Bildungseinrichtungen als bemerkenswert hoch betrachtet werden darf.

Distanz zum Alltag. HVHS liegen meist in ländlichen Gebieten fernab

der Großstädte. Was auf den ersten Blick als eher nachteilig für die Teilnahmeentscheidung erscheint, wird von den Teilnehmenden jedoch sehr geschätzt: In der Online-Befragung bewerten 91,6 % der Teilnehmenden die Aussage „Hier gewinnt man Abstand zum Alltag – der Kopf wird frei für neue Gedanken“ mit „stimmt voll und ganz“ oder „stimmt überwiegend“, nur 1,6 % meinen, dies sei gar nicht oder überwiegend nicht der Fall (vgl. Abb. 1). Bei der Frage, welcher der in der Online-Befragung abgefragten Aspekte des Lernortes HVHS der wichtigste sei, liegt „Abstand zum Alltag“ auf Platz 1.

»Hier gewinnt man Abstand zum Alltag – der Kopf wird frei für neue Gedanken«

Antwort	Nennungen	% von 100	Mittelwert
Stimmt gar nicht	2	0,80	
Stimmt überwiegend nicht	2	0,80	
Stimmt teilweise	14	5,62	
Stimmt überwiegend	42	16,87	4,71
Stimmt voll und ganz	186	74,70	
Weiß nicht	3	1,20	
Summe	249	100	

Dies weist darauf hin, dass diese Dimension des Konzeptes der HVHS auch aus der Sicht der Teilnehmenden eine überragende Bedeutung hat. Die beispielhafte Aussage einer Teilnehmerin aus der telefonischen Nachbefragung: „Die Besonderheit dort ist eigentlich, dass man dem persönlichen Alltag sozusagen entflohen ist, wenn man da ist [...]. Das ist eigentlich sehr entlastend, dass man da mal zwei bis drei Tage [...] sich wirklich nur um ein Thema kümmern kann [...]. Das ist für mich eigentlich das Besondere [...] generell an Heimvolkshochschulen.“ Zu diesem Konzept des Abstands vom Alltag gehört auch, dass in

den Gästezimmern keine Fernsehgeräte vorhanden sind, um so die gemeinschaftliche Abendgestaltung zu fördern. So findet es eine Teilnehmerin in der Rückbetrachtung ihres Seminars „wirklich sehr schön [...], tatsächlich von zu Hause weg zu sein [...]. Ich komme immer nach Hause und muss als Erstes sagen: ‚Ich habe keine Nachrichten gehört‘. Also, es ist eine absolute Auszeit.“

Lernen mit Zeit. Gegenüber anderen Bildungsorganisationen verfügen HVHS im Konzept des Lebens und Lernens unter einem Dach über größere Zeitressourcen, um Themen weiterzuführen, zu

vertiefen oder nach Interessenlage der Teilnehmenden zu erweitern: „Es gibt ein Später, Nachher, ein Morgen, ein Übermorgen“, wie es ein HVHS-Leiter im Interview beschreibt.

Gerade für ein Bildungsverständnis, das auf Persönlichkeitsbildung oder Förderung von Demokratiekompetenz abzielt und dabei Reflexion, Erfahrungsorientierung und Biografiebezogenheit in den Vordergrund stellt (vgl. Kapitel 8 und 9), ist ein angemessenes Zeitbudget eine unabdingbare Voraussetzung. Bildung besteht mit dem bekannten Bonmot von Rousseau darin, „Zeit sinnvoll

zu verlieren“. Daher sei es, so Siebert (1999, S. 53)

angesichts der Tendenz zu Schnelllernkursen [...] ein Qualitätsmerkmal der Heimvolkshochschule, Lernräume der Verlangsamung zu gestalten. So kurios es klingt: Geduld, Muße, Zuhören, Nachdenklichkeit müssen vor dem Hintergrund des Tempos der Informations- und Mediengesellschaft immer wieder neu gelernt werden. Nicht „time is money“, sondern „gut Ding will Weile haben“ ist die Devise nachhaltiger Bildungsarbeit. Intensives Lernen geht nicht „nebenher“, sondern erfordert Konzentration und Zeit.

Gerade für eine Bildungskonzeption, die nicht auf funktionale

Qualifizierung setzt, sondern stets ein humanistisches Bildungsverständnis vor Augen hat (siehe Kapitel 8), ist dieser generöse Umgang mit Zeit von Bedeutung, wie auch Negt (2004, S. 48) vor dem Hintergrund einer Kritik einer zweckrationalen Betrachtung von Lernzeiten hervorhebt:

Alles hat seine Zeit, heißt es bei Salomo; alles hat eine Zeit, verordnet der betriebswirtschaftlich mutierte Mensch, der nur noch eine technisch zweckrationale Messlatte der Zeitmaße kennt; diese auf alle Lebensverhältnisse anzulegen, ist für ihn Zielvorstellung für eine gestaltete Vernunft des gesellschaftlichen Ganzen. Das ist aber ein gefährlicher Irrtum. [...] In der Persönlichkeitsbildung ist

Zeitverlust, sind Um- und Abwege keine nutzlosen Kosten, wie etwa in der Autoproduktion, sondern höchst produktive und nützliche Bauelemente.

Diese Besonderheit wird auch von den Teilnehmenden wahrgenommen: So meinen 96,8 % der Befragten in der Online-Befragung voll und ganz oder überwiegend, dass man an HVHS Zeit habe, sich mit anderen Teilnehmer/innen auszutauschen. 18,6 % halten diesen Aspekt für das wichtigste Charakteristikum des Lernortes HVHS – damit steht das Lernen mit Zeit unter den als besonders wichtig empfundenen Merkmalen des Lernsettings an dritter Stelle.

Fokus auf die Teilnehmenden.

Die HVHS, so die übereinstimmende Meinung der befragten Leiter/-innen, verstehen sich dezidiert als Bildungshäuser (anders als zum Beispiel Tagungshotels), in denen die Infrastruktur, aber auch Abläufe auf den Lernprozess abgestellt seien. Das gesamte hauptamtliche Personal soll sich nach der Aussage eines Leiters „als Akteurinnen oder Akteure des Bildungsprozesses beschreiben – im Grunde trägt auch der Koch, die Köchin dazu bei“. Der Anspruch bestehe nicht in einem professionellen, aber letztlich auch professionell distanzierten Kontakt, sondern in einer persönlichen Begegnung

zwischen Mitarbeiter/innen und Gästen: „Hier muss man den Gast anders empfangen. Ihm zu begegnen, ist ein besonderer Auftrag“. Diese Zuwendung wird auch für die Teilnehmenden spürbar: 96,0 % der Befragten stimmen der Aussage „Das Hauspersonal (Anmeldung, Küche etc.) hat sich aufmerksam um uns gekümmert“ voll und ganz oder überwiegend zu.

Besondere Lernatmosphäre.

Gemäß diesem Selbstverständnis streben HVHS an, eine besondere Atmosphäre des Lernens zu schaffen – viele Gäste, so einer der Leiter im Interview, sprächen daher

unabgesprochen vom „Geist des Hauses“. In der Tat wird von vielen Teilnehmenden in den offenen Fragen zu den Besonderheiten des von ihnen besuchten Hauses sowie in den telefonischen Nachbefragungen die angenehme Atmosphäre des Lernortes HVHS hervorgehoben.

Allerdings meinen in der Online-Befragung nur 54,0 %, dass an der von ihnen besuchten HVHS eine Lernatmosphäre herrsche, die man anderswo nicht findet (da hier häufiger die Antwortoption „weiß nicht“ gewählt wurde, kann dieser Wert auch ein Ausdruck

der mangelnden Vergleichsmöglichkeit sein, die in der Frage vorausgesetzt wird).

Bemerkenswert ist, dass Lernort und Lernsetting als Rand- und Ermöglichungsbedingungen von Bildung in der bisherigen Forschung kaum thematisiert wurden – auch wenn ein Setting wie das der HVHS offenkundig mehr Freiheitsgrade für die Gestaltung persönlichkeitsbezogener Lernprozesse bietet und in diesem Sinne auch von den Teilnehmenden gewürdigt wird, ist noch weitere Forschung nötig, um die räumlichen, zeitlichen

und sozialen Bedingungen für nachhaltige Bildung intensiver in den Blick zu nehmen.

6. Das institutionelle Profil der HVHS

Im Hinblick auf die Merkmale, die die HVHS als Organisation kennzeichnen, wird in den Interviews mit den Leiter/innen vor allem die besondere *Rolle der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter/innen* (HPM) herausgestellt. Die Anforderung, „dass ihr [der HVHS] hauptberufliches pädagogisches Personal bei der Durchführung der Bildungsmaßnahmen unmittelbar pädagogisch tätig ist“ ist auch im Niedersächsischen

Erwachsenenbildungsgesetz (§3, Abs. 3, Satz 2) festgelegt. Im Gegensatz zu Bildungsanbietern, bei denen die Aufgaben des hauptamtlichen Personals vorrangig in der Programm- und Einsatzplanung externer Dozent/-innen liegen, sind die HPM in HVHS – mal mehr, mal weniger intensiv – in der Konzepterstellung und (Co-) Leitung präsent.

Dies gilt – wie im zuvor beschriebenen Konzept des Lebens und Lernens unter einem Dach angelegt – nicht nur in den Veranstaltungen, sondern auch in den Pausen- und Abendzeiten, in denen sie als Gesprächspartner/innen, Impulsgeber/innen

»*Hier werden Seminare, Vorträge, usw. angeboten, die man anderswo selten findet*«

Antwort	Nennungen	% von 100	Mittelwert
Stimmt gar nicht	3	1,20	
Stimmt überwiegend nicht	8	3,21	
Stimmt teilweise	27	10,84	
Stimmt überwiegend	58	23,29	4,95
Stimmt voll und ganz	119	47,79	
Weiß nicht	34	13,65	
Summe	249	100	

für informelle Lernprozesse, Berater/-innen und bisweilen Seelsorger/innen zur Verfügung stehen. Sie müssen daher sowohl die personale, soziale und methodische Kompetenz zur Begleitung der Gruppenprozesse als auch eine hohe inhaltliche Qualifikation in dem von ihnen hauptsächlich vertretenen Themenfeld aufweisen.

Ein zweites gemeinsames Merkmal von HVHS ist ihr charakteristisches *thematisches Profil*, das in Kapitel 2 dargestellt wurde und das sich, wie dort zu sehen war, deutlich von dem anderer Bildungsorganisationen unterscheidet. Auch die Teilnehmenden verbinden mit den HVHS ein

spezifisches Angebotsprofil:

In der Online-Befragung unterstützen 70,8 % die Aussage, dass in dem von ihnen besuchten Haus Seminare und Vorträge angeboten werden, die man anderswo selten findet (vgl. Abb. 2).

Interessanterweise nimmt dieser Aspekt, wie sich in den Aussagen der befragten Leiter/-innen und Dozent/innen zeigt, im Selbstbild der HVHS dennoch nur einen recht geringen Stellenwert ein – für das Selbstverständnis der HVHS sind die gemeinsamen Merkmale des Lernortes oder institutionelle Besonderheiten

wie die Rolle der HPM weitaus bedeutsamer als ihre thematische Ausrichtung.

Von drei der externen Dozent/-innen (weniger dagegen von den Leiter/innen) wird die *Niedrigschwelligkeit des Bildungsangebotes* als Merkmal herausgestellt, das die HVHS am Markt auszeichnet. So sieht einer der Befragten den Vorteil von HVHS darin, „dass es eine bezahlbare Möglichkeit für den Normalverdiener gibt“. Dies sei, so ein anderer Kollege, „in einer recht an Elitebildung orientierten Bildungslandschaft ... ein gutes Korrektiv“.

Schließlich wird auf die Frage nach den gemeinsamen Merkmalen der HVHS ihre starke *normative Orientierung* genannt, die im folgenden Kapitel ausführlicher beschrieben wird.

7. Die Wertegrundlage der HVHS

Für die HVHS ist die hohe Werte- und Normenorientierung ihrer Arbeit, wie soeben geschildert, ein zentraler Bestandteil ihres institutionellen Profils. Vor diesem Hintergrund erstaunt es, dass die Ausführungen in den Interviews mit den HVHS-Leitungen hinsichtlich ihres Umfangs und ihres Differenzierungsgrades sehr unterschiedlich ausfallen. Die Antworten wurden zum Teil nur sehr zögerlich und nach langem Nachdenken gegeben, gelegentlich wurde das Thema als zu abstrakt empfunden.

In anderen Häusern wurden dagegen zum Teil recht elaborierte Antworten gegeben und argumentativ abgesicherte Begründungszusammenhänge hergestellt, die mit Verweis auf das Leitbild belegt und an konkreten Beispielen aus der eigenen Bildungsarbeit illustriert wurden.

Auffällig ist, dass die Antworten häufig explizit nicht für alle HVHS, sondern in aller Regel nur für das eigene Haus formuliert werden. Die Leiter/innen äußern sich vielfach unsicher hinsichtlich der Frage, inwieweit diese „hauseigenen“ Werte auch für andere HVHS (insbesondere solche in anderer

Trägerschaft) gelten, bisweilen werden sogar vermutete Unterschiede gegenüber anderen Häusern formuliert, wobei Unterschiede vor allem zwischen HVHS in kirchlicher und solchen in gewerkschaftlicher Trägerschaft gesehen werden. Im Gesamtbild zeigte sich dann aber, dass die Antworten aus evangelischen und katholischen, gewerkschaftlichen, ländlichen und freien HVHS bei aller Unterschiedlichkeit im Detail zu einem gemeinsamen, konsistenten Wertekatalog konvergierten.

So wurden auf die Frage nach dem gemeinsamen *Menschenbild*

die Werte von Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Mündigkeit und Menschenwürde als prägend bezeichnet. Darüber hinaus fiel auf, dass die Befragten immer wieder auf die eigene Offenheit gegenüber Menschen in all ihrer Unterschiedlichkeit hinwiesen.

Typisch für diese Haltung ist die Aussage der Leiterin eines kirchlichen Hauses, die bekundete, jeder dürfe so kommen wie er ist und seine eigenen Werte vertreten. Der im eigenen Haus gepflegte Wert der Toleranz drücke sich u. a. darin aus, dass niemand nach seiner Konfession oder anderen Überzeugungen gefragt

werde; man wolle die Teilnehmenden nicht von der eigenen Grundhaltung überzeugen, sondern über Grundhaltungen ins Gespräch kommen.

Auf die Frage nach den *gesellschaftlichen Werten* der HVHS wird bei der Mehrzahl der Antworten die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen hervorgehoben. Ein Leiter führt hierzu näher aus, in seinem Haus vertrete man eine „Verantwortungsethik oder so etwas im Sinne von, dass Menschen oder Gruppen, Einrichtungen die Situation ihrer Arbeit mitbedenken: Wenn ich etwas mache ..., was hat das für Konsequenzen für andere, für

die Gesellschaft, für die Umwelt? – Mir, uns schwebt so etwas vor wie ein Begriff von ‚reflektierter Verantwortung‘ für sich selber, für die Menschen, mit denen man lebt, für die Umwelt, in der man lebt, dann natürlich auch global.“ Daneben wird Teilhabe am zweit-häufigsten als für die HVHS bestimmender gesellschaftlicher Wert genannt.

Bei der Frage nach den *Leistungswerten* der HVHS beziehen sich die meisten Antworten auf Qualität, Innovationsbereitschaft, Effizienz sowie Kunden- / Serviceorientierung. Unter den Werten, die für Leitung

und Führung innerhalb der HVHS grundlegend sind, wird in erster Linie die Bedeutung von Identifikation und Engagement der Mitarbeitenden, aber auch die Mitarbeiterorientierung der Führung hervorgehoben. Die am häufigsten angesprochenen *Kooperationswerte* sind Transparenz, Fairness und Konfliktfähigkeit der Mitarbeiter/innen.

Bei den in den Interviews benannten *ökologischen Werten* steht die ökologische Nachhaltigkeit – und hier speziell der Aspekt der Ressourcenschonung – deutlich im Vordergrund. Angesprochen

werden u. a. Bemühungen zur Einsparung von Energie (etwa die verstärkte Isolierung des Dachs oder ein eigenes Blockheizkraftwerk), die Verwendung umweltverträglicher Materialien (z. B. Stühle aus Recyclingmaterial), die Vermeidung von Schadstoffemissionen oder die bewusste Nutzung von Wasser mit Hilfe einer eigenen Kläranlage.

In diesem Themenkomplex wird weiterhin die soziale Nachhaltigkeit des eigenen Handelns, die sich z. B. in der vorrangigen Verwendung von Fair Trade-Produkten zeigt, oder das Bemühen um gesundes Essen hervorgehoben.

Einige Leiter/Innen weisen ausdrücklich darauf hin, dass Bemühungen um ökologische Nachhaltigkeit in ihrem Bildungshaus nicht besonders ausgeprägt seien.

8. Das Bildungsverständnis der HVHS

Wie in Kapitel 3 bereits kurz skizziert, sind das Selbstverständnis und die Arbeit der HVHS von drei Traditionslinien bestimmt: dem humboldtschen Bildungsideal, dem grundtvigschen Volksbildungskonzept und der Umerziehungspolitik der britischen Alliierten nach dem Zweiten Weltkrieg. In den Interviews mit den Leiter/innen zeigt sich deutlich, dass diese drei Traditionslinien bis heute das Bildungsverständnis der HVHS prägen.

Zum einen liegt ein wichtiges und in den Interviews immer wieder benanntes Ziel der HVHS-Arbeit darin, die Teilnehmenden für ihre *Verantwortung für das Gemeinwesen* zu sensibilisieren, Motivation für ein gesellschaftliches Engagement zu schaffen und ihnen die dafür nötigen persönlichen und sozialen Kompetenzen zu vermitteln. So benennt es ein Leiter als für die HVHS „wichtiges Anliegen ...“, dass wir Menschen auch in einem sehr generellen Sinne zurüsten, damit sie in der Gesellschaft an einem Punkt, wo sie sich berufen fühlen, Verantwortung übernehmen

können. Jetzt nicht so in einem funktionalen Sinne, im Sinne von Kaderschmiede. Aber dass sie sich eine Meinung bilden können, dass sie sich einmischen können, dass sie Verantwortung übernehmen, ob das im Pfarrgemeinderat ist, ob das in einer Partei ist, ob das in einer Mitarbeitervertretung, ob das in einer Einrichtung ist.“

Dass 66,4 % aller Teilnehmer, das von ihnen besuchte Seminar habe sie motiviert, sich für andere Menschen bzw. für die Gesellschaft zu engagieren (Werte für die Antworten „stimmt voll und ganz“ und „stimmt überwiegend“,

vgl. Abb. 5) belegt jedoch, dass dieser Anspruch nicht nur in den Teilen des HVHS-Programms zum Tragen kommt, die eine explizite gesellschaftspolitische Zielsetzung verfolgen, beispielsweise Qualifikationskurse für Ehrenamtliche.

Eine wichtige bildungstheoretische Leitvorstellung der HVHS ist – mit einer Formulierung von Detjen (2007) – der *soziale Aktivbürger* (bzw. *die soziale Aktivbürgerin*), der sich für die Gesellschaft engagiert, indem er sein Handeln im alltäglichen Zusammenleben als *citoyen* im Sinne von Rousseaus *contrat social* gemeinsinnorientiert

gestaltet (vgl. auch die hieran anschließenden Aussagen zum Menschenbild der HVHS in Kapitel 7). Erwachsenenbildung als gesellschaftliches Funktionssystem muss Detjens Ansicht nach die Übernahme von Verantwortung im Rahmen einer sozialen Aktivbürgerschaft fördern, denn „der demokratische Staat rechnet damit, dass nicht nur einige wenige Idealisten im sozialen Nahraum mehr praktizieren als lediglich Eigennutz. Das sittliche Ethos einer sozialen Aktivbürgerschaft in den privaten und familiären, beruflichen und gesellschaftlichen Wirkungsfeldern ist allerdings nicht

rechtlich erzwingbar. Es ist aber moralisch gefordert. Insofern ist es [...] der politischen Bildung [...] aufgegeben, für eine soziale Aktivbürgerschaft zu werben“ (ebd., S. 225).

In Übereinstimmung mit dieser Zielsetzung versteht sich Lernen an HVHS immer als *reflexives Lernen*, bei dem die kritische, mehrdimensionale Auseinandersetzung mit dem Gelernten einen untrennbaren Bestandteil des Lernprozesses darstellt. So gehe es mit den Worten eines befragten Leiters „immer darum, den individuellen Zusammenhang in einen gesellschaftlichen Kontext zu stellen und den

gesellschaftlichen Kontext in den individuellen Bezügen zu verstehen“. Informationen, so die Aussage in einem anderen Interview, könne man auf anderem Wege oft besser und schneller bekommen als in einer HVHS (z. B. in Wikipedia). „Aber der Austausch mit anderen, die Reflexion, Hintergrundwissen, das ich nicht so aus dem Netz ziehen kann: dafür sind Kurse in Heimvolkshochschulen gut.“

In diesem Zusammenhang nehmen HVHS für sich in Anspruch, dem Einzelnen Orientierungshilfen in einer komplexer, unübersichtlicher und unverständlicher werdenden

Welt zu bieten, z. B. indem eine kritische Auseinandersetzung mit Wissen und Informationen sowie die Suche nach einem eigenen Standpunkt angeregt wird. Diese Fähigkeit, Beziehungen zwischen den Menschen und den Verhältnissen herzustellen, sieht Negt (2010, S. 207) als eine „Meta-Kompetenz“, die über allen anderen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen steht, und auch für Siebert (1992, S. 30 f.) wird „angesichts der krisenhaften gesellschaftlichen Entwicklung [...] die politische Urteilsfähigkeit und Mündigkeit der Erwachsenen zur Überlebensnotwendigkeit unserer Gesellschaft“. Die Bedeutung der

Mündigkeit ihrer Bürger/innen für ein demokratisches Gemeinwesen wird auch von Adorno (1970, S. 107) hervorgehoben: „Eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“ Infolgedessen sieht Adorno in der Förderung von Mündigkeit eine der zentralen Aufgaben und Ziele politischer Bildung.

Dass dieser Anspruch nicht nur theoretisch vertreten wird, sondern sich auch in der Praxis der HVHS niederschlägt, lässt sich

»Durch das Seminar hat sich meine Einstellung zu einigen Dingen geändert«

Antwort	Nennungen	% von 100	Mittelwert
Stimmt gar nicht	14	5,81	
Stimmt überwiegend nicht	25	10,37	
Stimmt teilweise	45	18,67	
Stimmt überwiegend	74	30,71	3,82
Stimmt voll und ganz	72	29,88	
Weiß nicht	11	4,56	
Summe	241	100	

daran erkennen, dass 88,5 % der Teilnehmer/innen in der Online-Befragung die Aussage „Wir haben nicht nur eine Seite des Themas kennengelernt – das Thema wurde aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet“ mit „stimmt voll und ganz“ oder „stimmt überwiegend“ bewerten. 60,6 % der Teilnehmenden geben an, durch das Seminar habe sich ihre Einstellung zu einigen Dingen geändert (vgl. Abb. 3).

Ein weiteres wichtiges Element des Bildungsverständnisses der HVHS ist die *Entwicklung der Persönlichkeit* der Teilnehmenden in einem umfassenden, humboldtschen Sinne: „Wir

beschäftigen uns vor allen Dingen mit Fragen, die man weder in der Schule noch im späteren beruflichen Leben in den Mittelpunkt stellt ...: Fragen von Erziehung, Partnerschaft, Lebensdeutung, Kunst – das steht bei uns eindeutig im Mittelpunkt, Selbstreflexion [...]. Für uns ist wichtig [...], dass Menschen sich selbst, ihre Persönlichkeit, ihre Kompetenzen und Grenzen erweitern [...] Was man Persönlichkeitsbildung nennt, das wäre für uns so ein Ziel, [...] Horizonterweiterung.“ Die persönliche Bildung in diesem Sinne wird als Voraussetzung für bürgerschaftliches Engagement betrachtet – schon die Umerziehungspolitik in der britischen Besatzungs-

zone vertrat nach Detjen (2007, S. 106) „die Überzeugung, dass die menschliche Begegnung wichtiger sei als die Belehrung. Demokratie sollte im persönlichen Umgang erlebt werden. Abgelehnt wurde das bloße Reden und Theoretisieren über die Demokratie“.

Diese Haltung gibt nicht ohne Grund auch die Programmatik des sozialen Lernens an den HVHS wieder: die Reducation-Politik begründet, wie in Kapitel 3 angesprochen, eine wichtige Traditionslinie der HVHS. In diesem Sinne sollen sich persönliche und politische Bildung in HVHS immer im Gleichklang

vollziehen. Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, dass die persönliche Bildung allein als Vehikel für den Aufbau von Demokratiekompetenz verstanden würde, sie wird vielmehr auch als Wert an sich betrachtet.

Ein wichtiger Aspekt ist dabei die *Auseinandersetzung mit Sinnfragen*. Dewe (2000) formuliert dazu: „Bildung, besonders im Erwachsenenalter, dient [...] nicht nur der Informationsvermittlung, sondern sehr viel weitergehend der Sinnauslegung sozialer Existenz im Lebenslauf in allgemeinbildender, beruflicher und politischer Dimension“ (S. 52 f.). Diese „Sinnauslegung sozialer

Existenz“ wird in der Moderne, vor allem aber in der Postmoderne zunehmend von Unsicherheit bestimmt. Die gesellschaftlichen Entwicklungen, die dazu führen, dass sich gewohnte Selbstverständlichkeiten auflösen und die Selbstvergewisserung der Individuen mit immer größeren Lasten belegt wird, sind von der Soziologie unter Stichworten wie „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) oder „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) ausführlich beschrieben worden: Risiken ökologischer, technologischer und sozialer Krisenphänomene werden deutlich und stellen die Gesellschaft vor Herausforderungen, zu denen keine

gesicherten und konsensfähigen Bewältigungsstrategien verfügbar sind. Die noch bis in das frühe 20. Jahrhundert hinein dominanten traditionellen Orientierungsstrukturen lösen sich auf. Die gesellschaftliche Individualisierung bringt immer mannigfaltigere Wahlmöglichkeiten für die Lebens- und Karrieregestaltung, damit aber auch die Verantwortung für unter Unsicherheit zu treffenden Lebensentscheidungen und ihre Folgen mit sich:

Wesentlich für den [...] Tatbestand einer von den Individuen selbst zu bestimmenden und selbst zu verantwortenden Lebensführung ist, dass diese nicht allein auf einer Komplexitätsstei-

gerung oder Zuspitzung der „äußeren Lebensumstände“ beruht. Zugleich findet immer eine Verkomplizierung des Innenlebens der Subjekte statt, insofern der Einzelne immer weniger über eindeutige Maßstäbe der Alltagsbewältigung und handlungsleitende Identitätskonzepte verfügt. (Brödel 1999, S. 223, zitiert nach Siebert 2011, S. 164)

Ganz in diesem Sinne meint einer der befragten Leiter, die fortschreitende Individualisierung in unserer Gesellschaft habe uns „zwar erhebliche Freiheitsgrade gebracht, uns aber auch unter Druck gesetzt, uns ständig neu zu erfinden und unsere Identität zu behaupten. [...] Und das passiert nicht von alleine, sondern das ist Arbeit geworden, individuelle

Arbeit, die zunehmend weniger durch Großgruppenezusammenhänge und traditionelle Verweisungszusammenhänge, Sinnzusammenhänge übernommen wird [...]. Und das braucht Orte, das braucht Ruheorte, Ruheinstitutionen, wo diese Zusammenhänge mit anderen gemeinsam bearbeitet werden können.“ Bildungsarbeit an HVHS könne dazu beitragen, die in der Postmoderne erwachsenen Verunsicherungen aufzufangen und es den Lernenden ermöglichen, sich in ihrer Selbstvergewisserung vor dem Hintergrund eines pluralistischen, gleichzeitig aber wertebezogenen Sinnangebots immer wieder neu zu verorten.

Dieser Prozess der Selbstvergewisserung ist – gerade unter dem Eindruck der Postmoderne – eine die gesamte Lebensspanne umfassende Daueraufgabe. HVHS sehen sich, wie in den Interviews mit den Leiter/innen immer wieder hervorgehoben wurde, in diesem Sinne als **Partner für lebensbegleitende Bildung**, grenzen sich aber gleichzeitig von der allfälligen Rede von lebenslangem Lernen ab, nach der mit diesem Begriff ein Aufbau von Qualifikationen gemeint ist, die das seiner Selbstverfügung entledigte und nur noch als Arbeitskraft adressierte Subjekt in einer immer fragmentarisierter werdenden

Berufsbiografie für den jeweils neuen Arbeitsplatz benötigt.

Die Daten der Online-Befragung zeigen – die Repräsentativität der Stichprobe vorausgesetzt –, dass es sich bei einem großen Teil der HVHS-Teilnehmenden um „Stammgäste“ handelt. In den offenen Antworten im Rahmen der Online-Befragung sowie im Rahmen der telefonischen Nachbefragungen wurde deutlich, dass viele Teilnehmer/innen die HVHS tatsächlich im Sinne der von diesen angestrebten Rolle als „verlässlichen Bildungspartner“ sehen und nutzen. 89,1 % der Befragten stimmen der Aussage

„Dieses Bildungshaus ist ein Ort, an den ich gerne zurückkommen möchte – wie ein Stück Heimat“ voll und ganz oder überwiegend zu (vgl. Abb. 4).

Zwei Drittel der befragten Teilnehmer/innen haben nach eigener Angabe zum Zeitpunkt der Online-Befragung die HVHS bereits dreimal oder häufiger besucht, ein Drittel sogar bereits sechsmal oder häufiger.

Im Gesamtbild zeigt sich, dass sich die HVHS in großer Übereinstimmung auf ein Bildungsverständnis beziehen, das politische Bildung,

Persönlichkeitsbildung und nachhaltige Wirkungen in den Vordergrund rückt. Die Daten der Online-Befragung sprechen dafür, dass diese Bildungsziele weitestgehend auch verwirklicht werden, wobei natürlich Kursziele, -themen und -dauer entscheidende Randbedingungen darstellen.

Vor dem beschriebenen Hintergrund erstaunt es nicht, dass der Zugewinn an Wissen und Kompetenzen von den Leiter/innen nicht als herausragend bedeutsame Facette des Bildungsverständnisses der HVHS benannt wird – im Unterschied zu Dozent/innen und Teilnehmer/innen,

»Dieses Bildungshaus ist ein Ort, an den ich gerne zurückkommen möchte - wie ein Stück Heimat«

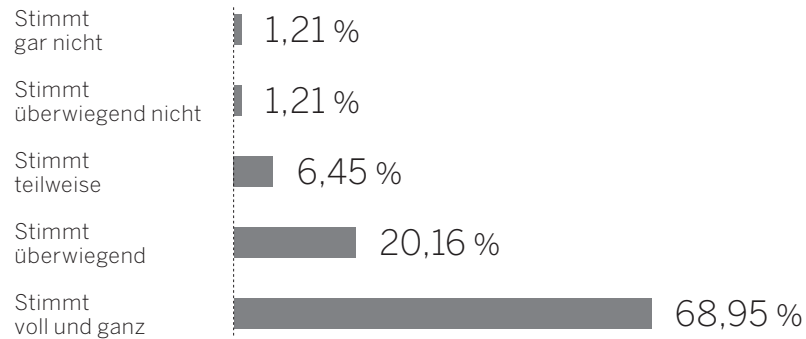


Abb. 4

für die dieser Punkt von großer Bedeutung ist (so wird „etwas Neues über das Thema des Seminars zu erfahren“ insgesamt als wichtigste Aspekt der Veranstaltung benannt).

9. Gestaltung von Lernprozessen an HVHS

Neben der Frage nach dem Bildungsverständnis der HVHS wurde sowohl in den Interviews mit den Leiter/-innen als auch mit den Dozent/-innen abgefragt, wie dieses Bildungsideal konkret umgesetzt wird. Dabei gilt natürlich, dass Lernerfolge oder andere Wirkungen auf der Seite der Lernenden nicht durch eine wie auch immer geartete Programmierung des Lernprozesses zuverlässig hergestellt werden können. Lernen ist, systemtheoretisch gesprochen,

ein Prozess, in dem die Kommunikation durch die Lehrenden für die Lernenden eine Perturbation darstellt, auf deren Basis diese eine Lernwirkung konstruieren können, aber nicht müssen. Für die Gestaltung von Lernprozessen bedeutet dies, dass Bildungsorganisationen nur Rahmenbedingungen für einen selbstbestimmten Lernprozess schaffen können.

Der bedeutsamste Faktor für das Gelingen von Lernprozessen ist aus der Sicht der befragten Leiter/-innen die *Subjektorientierung*. Lernen ist in diesem Sinne dann gelungen, wenn es den Teilnehmenden gelingt,

eine Verbindung zwischen dem Seminarthema und ihrem eigenen Leben herzustellen oder, wie ein Leiter es programmatisch ausdrückt, „wenn die Teilnehmenden ... nicht Objekte meiner Bildungsbemühungen, sondern Subjekte ihrer eigenen Bildungsprozesse“ sind. Das bedeutet, dass Interessen und Lernprojekte, Vorerfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen der Teilnehmer/-innen, ihre Emotionalität, ihre Motivation, Bezüge zur Biografie, Praxisbeispiele und Alltagssituationen den Ausgangspunkt des Lernprozesses bilden. Der hohe Stellenwert der Orientierung an den Interessen und Lebenswelten der Teilnehmenden

wird auch in den Interviews mit den Dozent/innen betont.

Diese Orientierung an den Erfahrungen und Interessen der Teilnehmenden hat zur Folge, dass die Gestaltung des Seminars immer wieder in Rückkoppelung mit den Teilnehmenden angepasst werden muss. *Selbstbestimmung* und Selbstverantwortung nehmen im Menschenbild der HVHS (siehe Kapitel 7) ebenso wie in der konkreten Gestaltung von Lernprozessen einen hohen Stellenwert ein. Ein pädagogischer Mitarbeiter sagt dazu: „Im Bezug auf die Teilnehmer ist mir ganz wichtig, deutlich zu machen: Partizipation. Die Lernenden

müssen sich in diesen Lernprozess mit integriert fühlen, ich muss immer offen machen: Was mache ich mit Ihnen, was biete ich Ihnen an und Ihnen eben auch die Gelegenheit geben zu steuern, was sie davon wahrnehmen wollen und was sie gegebenenfalls auch nicht wahrnehmen.“ Gemäß der Leitvorstellung des subjektorientierten Lernens (siehe Kapitel 8) sollen die Teilnehmenden in der Rolle der Gestalter/innen ihrer eigenen Lernprozesse angesprochen werden. Dies bestätigen auch die Teilnehmenden selbst: 92,3 % geben an, die Seminarleitung sei auf ihre Wünsche und Fragen voll und ganz oder überwiegend eingegangen.

Eine Teilnehmerin schildert: „Wenn das Seminar losgeht, dann wird vorgestellt [...]: Das und das wird angeboten, das sind die Seminarleiter – und in dem Moment höre ich ja schon, was die sich vorstellen und da kann ich die dann auch ansprechen und sagen: Könnten wir das oder das vielleicht [machen]? Wie habt ihr das genau gemeint? Da bestehen schon Möglichkeiten sich einzubringen, zu fragen und gegebenenfalls auch zu verändern.“

Bereits in Kapitel 8 ist deutlich geworden, dass sich Lernen an HVHS immer als *soziales Lernen* versteht – HVHS seien, so ein Dozent, „Orte des

vertieften sozialen Lernens“, an dem „die Teilnehmerinnen und Teilnehmer alle ihre Erfahrungen mitbringen und einfach ganz viel voneinander lernen können“. Zeit und Raum für den Austausch, wie sie das Konzept des Lebens unter einem Dach bieten, sind hierfür wichtige Voraussetzungen. Gerade im Hinblick auf das zuvor beschriebene Bildungsverständnis, in dem persönliche und politische Zielsetzungen zusammen gedacht werden, ist diese Konzeption von hohem Wert, wie Siebert (1999, S. 56) meint:

Soziales Lernen in einer „gemischten“ Gruppe ist eine Chance, unterschied-

liche Erfahrungen, Deutungen, Beobachtungsperspektiven kennenzulernen. Die Lernintensität steigt, wenn die Bereitschaft vorhanden ist, sich mit verschiedenen Wirklichkeitskonstruktionen auseinanderzusetzen. Die „Welt“ ist fast immer mehrdeutig, ambivalent, widersprüchlich. In Heimvolkshochschulseminaren können solche Differenzenerfahrungen nicht nur zugelassen werden, sondern didaktisch-methodisch gefördert werden.

Dieser Prozess des sozialen Lernens soll, wie beschrieben, auch in den Pausen und nach Seminarende stattfinden – somit stellt das *informelle Lernen* in der Freizeit nach den Worten eines Dozenten einen „integralen Teil des Bildungsprozesses“

dar. In der Studie zeigt sich, dass die Pausen- und Abendgestaltung von Seminar zu Seminar variiert; auch hinsichtlich des Ausmaßes, in dem die Teilnehmenden die Seminarthemen in der Freizeit fortführen, gibt es Unterschiede. Nichtsdestoweniger stimmen der Aussage „Wir haben auch in der Freizeit weiter über die Themen des Seminars gesprochen“ 52,9 % aller Befragten voll und ganz sowie 32,1 % überwiegend zu.

Als weitere Merkmale gelungenen Lernens an HVHS werden *Methodenvielfalt* und der *Einsatz von erfahrungsbezogenen, handlungsorientierten Methoden* genannt:

„Wir sammeln in [Name der HVHS] keine Punkte. Wir sammeln Erfahrungen“, so ein Dozent. Auch hier wird die Aussage der Leiter/innen und Dozent/innen von den Teilnehmenden bestätigt. 94,7 % meinen voll und ganz oder überwiegend, sie hätten im Rahmen des Seminars selbst aktiv werden können. Diese Eigenaktivität wurde als wichtigster Aspekt in Bezug auf die Veranstaltung bewertet: Mit 25,5 % ist dies die häufigste Nennung.

10. Der Nutzen der HVHS für Region und Gesellschaft

„Bisher ist das Feld der Nutzenerforschung – zumindest unter diesem Label – der Bildungsökonomie überlassen“, schreibt Brandt (2004, S. 1). „Die Bildungsziele anspruchsvoller Bildungstheorien allerdings – wie Entfaltung der Persönlichkeit, Horizonterweiterung, Identitätsbildung etc. – weisen auf einen intrinsischen Nutzen, der sich dem Zugriff der Bildungsökonomie entzieht.“ Vor diesem Hintergrund konnte natürlich auch in unserer

Studie keine objektive Bewertung des Nutzens vorgenommen werden, den die HVHS für die Region bzw. die Gesellschaft als ganze leisten. Vielmehr wird auch in diesem Punkt das Selbstbild der HVHS rekonstruiert und diskutiert.

Der wichtigste Nutzen, den HVHS nach ihrer eigenen Auffassung für die Region stiften können, liegt darin, dass hier *Diskurse geführt* und gebündelt werden können, die für die Region (aber auch darüber hinaus) wichtig seien. So versteht sich eine HVHS „als Think Tank in der Region. Wir möchten, dass hier Fragen gestellt werden, Diskurse

laufen, auch gestritten wird in einer fairen Art und Weise [...]. Wir verstehen uns eher als Forum [...] wo gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen stattfinden können und dass wir in dem Punkt nicht unbedingt Partei sind.“ HVHS könnten darüber hinaus als Knoten in einem Kooperationszusammenhang regionaler Akteure fungieren und so deren *Vernetzung fördern*. In einigen Interviews wird darauf hingewiesen, dass die HVHS auch einen *Wirtschaftsfaktor für ihre Region* darstellten. Gerade angesichts ihrer Lage in häufig ländlichen, strukturschwachen Regionen sei diese Funktion wichtig: „In diesem Raum sind

wir einer der größten Betriebe, und zwar eben auch nicht saisonabhängig“, so ein Leiter im Interview.

In ihrer Funktion als Diskursort könnten HVHS eine *Begleitung des Strukturwandels* in den betreffenden Regionen leisten. „Ich glaube, das ist für Regionen sehr wichtig“, meint einer der Leiter. „Wir sind Vorzeigeregion im [...] Land. Das hat damit zu tun, dass man es hier in den letzten 20, 30 Jahren geschafft hat, sich von einer landwirtschaftlichen Region zu einer sehr, sehr interessanten handwerklichen und vor allem auch Industrieregion zu entwickeln [...]. Und was die

ausmacht in einer Wissensgesellschaft, ist einfach Know-how. Und das ist Wissen und stetiges Weiterentwickeln dieses Wissens. Dafür braucht man verlässliche Bildungspartner und als solcher werden wir [...] wahrgenommen und so werden wir uns auch zukünftig positionieren.“

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, generieren die HVHS aus ihrer eigenen Sicht einen gesellschaftlichen Nutzen vor allem dadurch, dass sie ihre Teilnehmenden zu einem für die Gesellschaft vorteilhaften Handeln anregen. Dabei kann man in den Aussagen der

Leiter/innen mehrere Dimensionen unterscheiden. Zum einen sehen sich die HVHS als Institutionen, in der die Kompetenzen vermittelt werden, die für eine *verantwortungsvolle Teilhabe am demokratischen Gemeinwesen* wichtig sind (Kapitel 8). In diesem Punkt ist das Erbe der alliierten Bildungspolitik noch spürbar, die darauf abzielte, die Bürger/innen mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, das Gemeinwesen im Sinne des demokratischen Grundgedankens, der Friedenssicherung und der Abwehr radikaler Tendenzen mitzugestalten. Demokratiebildung, so eine/r der Leiter/innen, heiße

beispielsweise, „dass wir versuchen, mit denjenigen, die bei uns Bildungsangebote wahrnehmen, gemeinsam lernen: Wie kann man sich in gesellschaftliche Entscheidungsprozesse einmischen?“.

Das Ziel liegt dabei aber – in Übereinstimmung mit dem in Kapitel 8 diskutierten Bildungsverständnis – nicht in der Vermittlung isolierter Fertigkeiten, sondern vor allem in der Herausbildung einer Haltung und einer Stärkung der Teilnehmenden, um diese Haltung selbstbewusst vertreten zu können: „Es geht nicht um Rhetorikschulungen, es geht nicht [...] um Präsentationstechniken.

Es geht um den aufrechten Gang, in dieser Gesellschaft mit seiner Haltung menschenfreundlich und menschenorientiert für solche Verhältnisse zu sorgen, dass sie menschlich sind und menschlich bleiben und bestimmte Machtverhältnisse und Entmündigung nicht einfach hinzunehmen.“

Noch häufiger wird in den Interviews darauf hingewiesen, dass die Teilnehmenden durch den Besuch der HVHS motiviert werden sollen, gesellschaftliche Verantwortung – etwa in Form ehrenamtlichen Engagements – zu übernehmen (Kapitel 8). Dass sich dieser Effekt in der Praxis tatsächlich niederschlägt, wird durch

die Online-Studie belegt: 36,9 % der Befragten stimmen der Aussage, das Seminar habe sie motiviert, sich für andere Menschen / für die Gesellschaft zu engagieren, voll und ganz zu, 29,5 % halten dies für überwiegend zutreffend (vgl. Abb. 5).

Eine vertiefende Analyse bestätigte die Annahme, dass die von den Leiter/innen benannten Effekte hinsichtlich der Förderung von Demokratiekompetenz, der damit verbundenen Haltung und eines gesellschaftspolitischen Engagements (beispielsweise im Ehrenamt) stark mit Thema und Zielsetzung der Veranstaltung variieren. Allerdings

»*Dieses Seminar hat mich motiviert, mich für andere Menschen/für die Gesellschaft zu engagieren*«

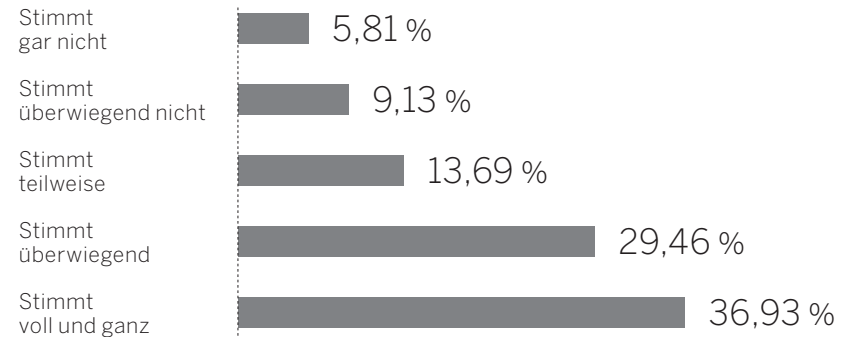


Abb. 5

lassen sich Hinweise auf Wirkungen, die mit gesellschaftlichen Nutzeneffekten im Sinne des beschriebenen Anspruchs einhergehen, auch in den Teilnehmendenbewertungen zu Seminaren finden, die nicht (oder zumindest nicht vordergründig) der politischen Bildung zuzurechnen sind.

Wie bereits erwähnt, kann die vorliegende Studie keine quantitativen Maße für den gesellschaftlichen Nutzen angeben, den die HVHS durch die Ausbildung von Demokratiekompetenz für ihre Arbeit reklamieren, sondern letztlich nur auf der Basis von Plausibilitätsüberlegungen argumentieren. In

diesem Rahmen spricht aus unserer Sicht jedoch einiges dafür, den in den Interviews vertretenen Begründungszusammenhang zu bestätigen: Die HVHS sind mit einem Bildungsprogramm profiliert, bei dem die Förderung von Demokratiekompetenz als explizites oder implizites Bildungsziel in einem Großteil der angebotenen Veranstaltungen mitschwingt. Nicht zuletzt verstehen sich die HVHS als ein Modell für ein demokratisches Gemeinwesen im Kleinen, was sich beispielsweise in der Diskursorientierung der Veranstaltungen, in der Kultur der Meinungsvielfalt oder in der demokratischen Verfasstheit der

eigenen Arbeitskultur zeigt. Die HVHS vertreten hier traditionell eine Ausrichtung, zu denen sich Schulen und andere Institutionen der Erwachsenenbildung nach der Wahrnehmung von Negt (2010, S. 235) im Zuge eines Umdenkprozesses erst hinentwickeln müssen: „Die öffentliche Aufmerksamkeit auf die für die Stabilität der Demokratie in unserer Gesellschaft notwendigen Lernprozesse zu lenken, ist der erste Akt einer Bildungs- und Erziehungsreform, die immer dringender wird.“

Wenn die HVHS eine Entwicklung der Persönlichkeit (im Sinne des in Kapitel 8 Diskutierten) ermöglichen und die

Lernenden stärken, die Orientierung in einer komplexer werdenden Welt erleichtern und einen verlässlichen Ort für biografiebegleitendes Lernen bieten, kann man ihnen auch einen gesellschaftlichen Nutzen zuschreiben, denn, so Siebert (2011, S. 166),

so erfüllt die Erwachsenenbildung eine wichtige Funktion angesichts der Erosion sozialer Stützsysteme. Damit ist der Bedeutungsverlust gesellschaftlicher Institutionen gemeint, die traditionell eine soziale Integration und normative Orientierung ermöglichen, z. B. Konfessionen, Betriebsgemeinschaften, Gewerkschaften, Parteien. Für immer mehr Erwachsene werden Bildungseinrichtungen zu einem solchen „sozialen Netz“. Seminare,

Workshops, Gesprächskreise stärken die personale und soziale Identität [...]. Eine Gesellschaft, in der Individualisierungen und Isolation zunehmen, sollte diese soziokulturelle, integrative Funktion nicht unterschätzen.

Für ein verantwortungsvolles gesellschaftliches Handeln, so Landfried (2005, S.104) in einer Veröffentlichung zur Nachhaltigkeitsbildung, brauche es „Persönlichkeiten mit ethisch begründeter Verantwortungsbereitschaft und hohen kommunikativen Kompetenzen“. Auch wenn nur schwer überprüfbar ist, inwieweit die HVHS diesen Anspruch einlösen können, sind – wie sich in den vorangegangenen

Kapiteln gezeigt hat – das Bildungsverständnis und die pädagogische Konzeption der HVHS erkennbar auf dieses Ziel hin ausgerichtet.

Darüber hinaus trägt nach der Ansicht einiger Befragter bereits die Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Teilnehmenden zur Humanisierung der Gesellschaft bei. Weitere Aspekte, die nach der Ansicht der Leiter/innen einen gesellschaftlichen Nutzen stiften, sind u. a. die Vermittlung von (beruflich relevanten) Schlüsselqualifikationen oder die an einigen HVHS stattfindenden Veranstaltungen zur internationalen Begegnung.

11. Entwicklungs- perspektiven für die HVHS

Eines der Ziele der Studie lautete, Perspektiven für die zukünftige Entwicklung der HVHS herauszuarbeiten. Um dies systematisch zu entwickeln und das in den Organisationen vorhandene Expertenwissen zu nutzen, wurden die Leiter/innen in den Interviews zunächst nach Spannungsfeldern und Herausforderungen befragt, die sich ihrer Einschätzung nach in den nächsten 5-10 Jahren für die HVHS auftun werden. Dabei

werden gesellschaftliche / soziale Veränderungen ungefähr ebenso häufig benannt wie wirtschaftliche Faktoren. Unter den letzteren eint die befragten Leiter/innen vor allem die Sorge um die Finanzierung der Bildungsarbeit. Ökologische Veränderungen spielen kaum eine Rolle, ebenso wenig wie Spannungsfelder innerhalb der HVHS.

Im Zusammenhang mit den *gesellschaftlichen Veränderungen* wurden u. a. der demografische Wandel, der Umgang mit Diversität, die Sicherung der Kohäsion der Gesellschaft, die Sicherstellung von Beteiligung (etwa in Großprojekten

wie Stuttgart 21), die Finanzkrise und die Stärkung einer europäischen Identität genannt. Die vielfach zu beobachtende Beschleunigung, die sich im Bildungsbereich in Form eines Trends zu kürzeren Veranstaltungen auswirkt, stelle die HVHS mit ihrem auf Entschleunigung ausgerichteten Lernkonzept (vgl. Kapitel 5) vor die Herausforderung, einerseits marktfähig zu bleiben, dabei aber andererseits das eigene Profil zu wahren: „Diese kürzere Taktung“, meint eine Leiterin, „würde [...] dem Grundgedanken von HVHS entgegenstehen. Und da ist eben genau die Herausforderung, in eben immer kürzeren Taktungen

trotzdem im Grunde den Mehrwert, den Menschen dem Lernen in HVHS entnehmen, [...] zu transportieren und auch zu bewahren.“ Vor ähnlichen Umorientierungen stünden die HVHS im Hinblick auf die Veränderungen, die die neuen Medien mit sich bringen.

Das im Zusammenhang mit der Frage nach zukünftigen Spannungsfeldern am häufigsten benannte Thema ist die Sorge vor einer *Kürzung der Mittel*. Einer der Leiter meint dazu: „Ich kann mir nicht vorstellen, dass dieser Staat nicht genug Geld für Erwachsenenbildung hat. Das will ich einfach nicht glauben. Und es

würde katastrophal, wenn man alle Entscheidungen in einem solchen Hause, die Bildung betreffen, nur noch danach treffen kann: rechnet es sich oder rechnet es sich nicht? Dieses Erschließen von neuen Mitteln, um ein Haus wie dieses aufrecht zu erhalten, wird sicherlich eines der ganz, ganz großen Felder werden und wird sicherlich einige noch vor Herausforderungen stellen.“ Eine weitere Herausforderung, die sich im Hinblick auf die Positionierung der HVHS am Markt stellt, ist das *eigene Image*: „Es geht auch darum, die Marke Heimvolkshochschule positiv zu positionieren, positiv aufzuladen. Und wir wollen

damit keinen Paradigmenwechsel im Sinne von: Wir sind hip, cool und Avantgarde. Das sind wir nicht und das wollen wir auch gar nicht. Aber wir wollen uns schon positionieren als ernst zu nehmende Partner von Universitäten, von anderen gesellschaftlichen Gruppen, ernst zu nehmende Partner für Leute, die heute ins Netz gehen und die gesamte Palette haben und die dann eben auch wissen sollen: Wir sind für bestimmte Belange [...] da und sind auch gut.“

Die Antworten auf die Frage, was die HVHS tun müssten, um die zuvor beschriebenen *Herausforderungen*

zu *meistern*, lassen sich drei Kategorien zuordnen: Etwa die Hälfte der Nennungen in den mit den Leiter/-innen geführten Interviews bezog sich auf die Empfehlung, bereits vorhandene Stärken auszubauen, je ein Viertel legten eine Schärfung des eigenen Profils oder den Ausbau von Kooperationen nahe. In über der Hälfte der Interviews wurde – meist mehrfach und ausführlich – die Meinung vertreten, die HVHS sollten ihre *Orientierungsfunktion stärker herausstellen*. Dies wird in Zusammenhang gebracht mit der Komplexitätszunahme der Gesellschaft. Es brauche „im Zeitalter der zunehmenden Spezialisierung ...

immer stärker die Kompetenz der Erklärer [...]: Wer kann denn die Weltwirtschaftskrise wirklich erklären? Was passiert da eigentlich? Finanzkrise in Europa – solche Dinge mal aufzuschließen. Ich glaube, da wird der Bedarf eher zunehmen [...] Zusammenhänge aufzuzeigen, das wird zunehmend die Aufgabe sein.“ So könnten die HVHS zu einem kritischen Umgang mit Informationen beitragen, aber auch Chancen und Risiken neuer Technologien (z. B. sozialer Netzwerke) beleuchten. „In dem ungeheuerlichen gesellschaftlichen und globalen Wandel, der ununterbrochen passiert, haben die

Menschen immer größere Orientierungsprobleme [...]. Die HVHS wissen das und werden immer wieder damit konfrontiert [...]. Sinngebung! Das kann kaum eine andere Bildungseinrichtung so gut leisten.“ Ein Team bezeichnete die Frage, „ob es gelingt [...], den besonderen Lernort HVHS als nützlichen Lernort sichtbar zu machen“ als „Wahrnehmungsproblem“: 30-40 % der niedersächsischen Landtagsabgeordneten seien – über alle Parteien hinweg – in ihrer Biografie mit einer HVHS verbunden, ebenso wie viele Vereinsvorstände, Bauernfunktionäre, und Verantwortungsträger/innen in Kirchengemeinden. Wenn man

sich daher vor Augen halte, „dass wir die mittleren und höheren Eliten dieses Landes als Heimvolkshochschulen tatsächlich qualifizieren [...], dann muss da gar nichts ausgebaut werden [...], da muss man das Rad nicht neu erfinden [...]. Wenn es gelingt, das sichtbar zu machen, reduziert es sich darauf, gute Arbeit abzuliefern.“

Neben dieser Besinnung auf die eigenen Stärken können die HVHS auch durch eine *Schärfung des eigenen Profils* zur Erhöhung ihrer Zukunftsfähigkeit beitragen. Je nach Standortbedingungen und Konkurrenzsituation könne dies

Spezialisierung oder auch Diversifizierung bedeuten. Die HVHS, so die in den Interviews vertretene Meinung, sollten Zukunftsthemen wie Energiewende, Bürgerbeteiligung, Europa oder Ökologie stärker besetzen und sich zukünftig mehr in gesellschaftliche Diskurse einbringen. Eine weitere vielfach angesprochene Professionalisierungsstrategie ist der Ausbau von Kooperationen, sowohl innerhalb des HVHS-Verbands als auch mit externen Akteuren, wie z. B. Universitäten.

Weiterhin wurden die Leiter/innen befragt, wie die Bildungspolitik ihrer Meinung nach diese

Entwicklung unterstützen könnte und welche *Wünsche und Erwartungen* sich in diesem Zusammenhang *an die Bildungspolitik* richten. Der bei weitem wichtigste Wunsch an *die Bildungspolitik* besteht in der *Sicherung der Finanzierung*, um die Bezahlbarkeit der Bildungsangebote gerade für Menschen, die wenig Geld haben, weiterhin zu gewährleisten. Dabei wird insbesondere die Problematik der zunehmend projektförmigen Finanzierung angesprochen, die die Kontinuität der Bildungsarbeit erschwere. In diesem Zusammenhang wird häufiger der Wunsch nach einer institutionellen Förderung, z. B. für Investitionen,

geäußert. Als wichtige Voraussetzung für die zukünftige Arbeit der HVHS – auch im Hinblick auf die Finanzierung – sehen die Leiter/innen, dass die Bildungspolitik den *Wert der HVHS* und ihre Leistung für die Gesellschaft in stärkerem Maße anerkennt. Der Bildungspolitik müsse bewusst sein, dass „wer Interesse an Haltung, Identität und Grundlagenbildung hat, sie hier bekommt. Und damit hat Niedersachsen eigentlich eine Basis oder ein Pfund, dass kein anderes Bundesland hat. Das ist leider vielen im Lande und auch im Landtag nicht so klar.“ Die Leiter/innen wünschen sich einen *Dialog auf Augenhöhe*, der den Expertenstatus

der HVHS anerkenne und es ermögliche, statt einseitiger Steuerungsbestrebungen Wünsche wechselseitig zu formulieren. Dieser Dialog werde allerdings durch eine wahrgenommene *Überreglementierung* erschwert. So wünsche man sich mehr Flexibilität in den Richtlinien, die auch nicht rein auf Übernachtung ausgerichtete Formate ermöglichen sollten.

12. Resümee und Ausblick

Während Volkshochschulen in der Öffentlichkeit einen hohen Bekanntheitsgrad genießen, sind die HVHS mit ihrem besonderen Angebot wesentlich weniger bekannt. Dies gilt sogar für Teile der HVHS-Gäste selbst: 21,3 % der Personen, die an der Online-Befragung teilgenommen haben, geben an, das Konzept der HVHS nicht zu kennen, 52,9 % kennen es nur „in groben Zügen“.

In der vorliegenden Studie ist deutlich geworden, dass die Niedersächsischen HVHS eine Reihe von

Merkmale aufweisen, die in dieser Konstellation einzigartig sind. Die Online-Befragung hat – trotz einiger in Kapitel 4 angesprochener offener Fragen bzgl. der Repräsentativität der Ergebnisse – gezeigt, dass es den HVHS gelingt, den hohen Anspruch, den die Leiterinnen und Leiter in den Interviews benannt haben, auch für die Teilnehmenden spürbar in die Praxis umzusetzen. Auch wenn man in Rechnung stellt, dass bei der Evaluation von Bildungsveranstaltungen allgemein sehr positive Bewertungen abgegeben werden, sind die hohen Zustimmungswerte der Online-Befragung bemerkenswert und ein eindrucksvolles

Zeugnis für das Qualitätsniveau der Niedersächsischen HVHS.

Zu den wesentlichen Merkmalen, so wie sie aus den Interviews rekonstruiert wurden, gehören ein Bildungsverständnis, das Allgemein- und Persönlichkeitsbildung im humboldtschen Sinne mit der Sorge für das Gemeinwohl und das demokratische Gemeinwesen verbindet. Entsprechend ist ein wesentlicher Teil des Angebots, wie die in Kapitel 3 vorgestellte Statistik belegt, explizit auf Themen mit gesellschaftspolitischem Wirkungsanspruch wie die Qualifizierung für Ehrenämter

oder Inklusion (um nur wenige Beispiele zu nennen) hin orientiert. Ungeachtet der vordergründigen Thematik der jeweiligen Veranstaltung findet sich das Prinzip des Einklangs zwischen persönlicher und politischer Bildung jedoch in so gut wie allen Programmbereichen wieder. Letztlich steht hinter der Arbeit der HVHS stets ein auf Humanität und Nachhaltigkeit ausgerichtetes Menschen- und Gesellschaftsbild, das von den befragten Leiter/innen allerdings nur in seinen Grundzügen expliziert wurde.

Lernort und Lernsetting der HVHS sind in der grundtvigschen Tradition

darauf abgestimmt, die aus diesem Konzept resultierenden anspruchsvollen Bildungsziele zu erreichen: Das Konzept des Lebens und Lernens unter einem Dach, das für das Selbstverständnis der HVHS einen zentralen Stellenwert aufweist, ermöglicht es, sich mit ausreichend Zeit und im Abstand zum Alltag mit den Seminarinhalten zu befassen und dabei die Implikationen des Themas für die eigene Person zu reflektieren.

Bildung wird dabei als grundlegend sozialer Prozess verstanden, in dem die Begegnung und der Austausch mit den anderen Teilnehmenden nicht nur konstitutiv für das eigene

Lernen und die damit verbundene Identitätsarbeit sind, sondern auch als Modell für demokratisches Zusammenleben fungieren. Entsprechend versteht sich das Angebot der HVHS nicht nur als Dienstleistung, sondern als Beziehungsangebot, das sich auf der persönlichen Ebene in einem engen Bezug zwischen Dozent/innen und Teilnehmenden niederschlägt und sich auf der institutionellen Ebene als Angebot einer biografiebegleitenden Lernpartnerschaft ausprägt. HVHS wollen Orte sein, zu denen die Teilnehmer/innen in bestimmten Lebensphasen zurückkehren, um sich zu bilden, persönliche Fragen zu

reflektieren und Stärkung zu erfahren. Wie die Online-Befragung zeigt, werden die HVHS – zumindest von einem beträchtlichen Teil ihrer Klientel – auch in diesem Sinne genutzt.

Der Nutzen der HVHS für Region und Gesellschaft kann im Rahmen dieser Studie nicht quantifiziert werden. Das starke Engagement der HVHS für gesellschaftspolitisch bedeutsame Themen, gekoppelt mit den Selbstaussagen der Teilnehmenden (z. B. im Hinblick auf die Motivation für gesellschaftliches Engagement), lässt die Nutzenargumentation der Leiter/innen dennoch nachvollziehbar erscheinen.

Gerade in einer Gesellschaft, in der traditionelle Bindungen weiter zurückgehen, in der den Individuen immer größere Lasten hinsichtlich der Konstruktion einer konsistenten beruflichen und persönlichen Identität auferlegt werden und in der der gesellschaftliche Zusammenhalt durch ökonomische und ökologische Krisen bedroht wird, erfüllen Bildungsorganisationen wichtige Funktionen nicht nur für die einzelnen Teilnehmenden, sondern auch für die Zivilgesellschaft als Ganze. Sie können Orte bieten, in denen die Forderung nach lebenslangem Lernen auf eine Weise eingelöst werden kann, die sich

nicht im verkürzten Verständnis einer Aufeinanderfolge rein funktionaler Qualifizierungsmaßnahmen erschöpft.

Aus der Außenperspektive erscheint es für die zukünftige Entwicklung der HVHS wichtig, sich in verschiedenen Dilemmata ausbalanciert zu positionieren. Dazu gehört beispielsweise die auf der Seite der Leiter/innen häufig zu findende Skepsis gegenüber einem funktionalistischen Bildungsverständnis, die der wachsenden Nachfrage nach für die eigene Karrieregestaltung unmittelbar verwertbarem Wissen gegenübersteht. Dazu gehört die starke Gebundenheit des eigenen

Selbstverständnisses an den Lernort mit dem Konzept des Lebens und Lernens unter einem Dach auf der einen Seite sowie dem Trend zu immer kürzeren Veranstaltungen auf der anderen Seite. Dazu gehört insgesamt die Verortung der HVHS zwischen einem innovativen, auf gesellschaftliche Veränderung hin orientierten Selbstanspruch und einer gleichzeitig antimodernistischen Traditionsorientierung, wie sie sich auch in einem Zitat von Siebert (1999) ausdrückt: Auf der einen Seite, so Siebert, seien „die Heimvolkshochschulen [...] ein ‚Frühwarnsystem‘ (W. Strzelewicz), sie verweisen über die Tagesaktualität

hinaus auf Zukünftiges, auf das, was auf uns zukommt und was von uns zu gestalten ist“ (S. 53) – auf der anderen Seite aber sei „die Heimvolkshochschule ein Ort der ‚Gegensteuerung‘ (H. Tietgens), auch des Widerstands gegen den Zeitgeist, gegen Konformismus und allzu Neumodisches“.

So wie die Sicherung der ökologischen, ökonomischen und sozialen Nachhaltigkeit unserer Gesellschaft davon abhängt, Veränderungsbedürftiges von Bewahrenswertem zu unterscheiden, werden auch die HVHS vor der Herausforderung stehen, den Kern ihrer Identität

nicht den Beliebigkeiten der Multioptionsgesellschaft (Gross) preiszugeben, dabei aber gleichzeitig die Anschlussfähigkeit an diese Gesellschaft zu wahren. Die vorliegende Studie versteht sich als ein Beitrag zur Herausarbeitung und Weiterentwicklung dieser Identität, der die Besonderheiten der HVHS nicht nur nach außen deutlich machen, sondern auch den zukunftsgerichteten Diskurs innerhalb der einzelnen HVHS und des Verbandes anregen soll.

Literatur

- Adorno, T. W. (1970). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.) (2011). *Aufstellungen für das Jahr 2011 über die Arbeitsergebnisse nach Einrichtungen und Art der Bildungsmaßnahmen sowie über finanzielle Leistungen*. Hannover: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Behrend, H. (1975). *Geschichte der Heimvolkshochschule*. In F. Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 132–155). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandt, P. (2004). *Stichwort: Nutzen von (Weiter-)Bildung*. Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. www.diezeitschrift.de/32004/brandt04_01.htm (Abruf 27.1.2013)
- Brödel, R. (1999). *Lebensführung – Dimensionen der Erwachsenenbildung*. In R. Arnold, W. Gieseke & E. Nuissl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches* (S. 221-234). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Detjen, J. (2007). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg.
- Dewe, B. (2000). *Wissenstransformationen und Lernen in der reflexiven Modernisierung*. In E. Nuissl, C. Schiersmann, H. Siebert & J. Weinberg (Hrsg.), *Wissenstheoretische Aspekte des Erwachsenenlernens* (REPORT 45/2000, S. 38-54). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Etz, C., Waller, G. et al. (1991). *Die niedersächsischen Heimvolkshochschulen und ihr Landesverband* (Gutachten Struktur und Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung, Teil 3). Hannover: Niedersächsischer Bund für Erwachsenenbildung.

Gross, P. (1994). *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Landfried, K. (2005). Neue Formen nachhaltigen Lernens in Hochschule und Schule.
In P. Hünermann, V. Ladenthin & G. Schwan (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung. Hochschule und Wissenschaft im Zeitalter der Ökonomisierung* (S. 97-106). Bielefeld: Bertelsmann.

Negt, O. (2004). Vom Nutzen der Eigenzeiten. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 11(3), 48.

Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.

Scheile, H. (1983). Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Situation der deutschen Heimvolkshochschulen. In N. Vogel & H. Scheile (Hrsg.), *Lernort Heimvolkshochschule: eine deutsch-dänische Untersuchung zur Positionsbestimmung der Heimvolkshochschule mit ergänzenden Beiträgen aus den Niederlanden, Österreich und der Schweiz* (S. 174-211). Paderborn: Schöningh.

Siebert, H. (1992). *Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung freier Trägerschaft. Gutachten „Struktur und Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung“*, Teil 4. Hannover: Niedersächsischer Bund für Erwachsenenbildung.

Siebert, H. (1999). Heimvolkshochschule – sozialer Lernort mit Zukunft.
In C. Etz, D. Kuchta & M. Sprengel (Hrsg.), *Lernen Bildung Verantwortung. Heimvolkshochschulen in Niedersachsen* (S. 53-56). Hannover: Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen.

Siebert, H. (2011). *Lernen und Bildung Erwachsener*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Die Häuser im Niedersächsischen Landesverband der HVHS

Europahaus Aurich Deutsch-Niederländische HVHS

von-Jhering-Straße 33
26603 Aurich
Tel. 04941-95 27-0
E-Mail: info@europahaus-aurich.de
Web: www.europahaus-aurich.de

Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa Heimvolkshochschule

Alter Postweg 2
27624 Bad Bederkesa
Tel. 04745-94 95-0
E-Mail: info@ev-bildungszentrum.de
Web: www.ev-bildungszentrum.de

Gustav Stresemann Institut in Niedersachsen e.V. Europ. Bildungs- und Tagungshaus

Klosterweg 4
29549 Bad Bevensen
Tel. 05821-955-0
E-Mail: info@gsi-bevensen.de
Web: www.gsi-bevensen.org

Bildungs- und Tagungszentrum Ostheide HVHS Barendorf e.V.

Lüneburger Str. 12
21397 Barendorf
Tel. 04137-81 25-0
E-Mail: info@bto-barendorf.de
Web: www.bto-barendorf.de

Ländliche HVHS Mariaspring e.V.

Rauschenwasser 78
37120 Bovenden
Tel. 05594-95 06-0
E-Mail: info@mariaspring.de
Web: www.mariaspring.de

Bildungszentrum HVHS Hustedt e.V.

Zur Jägerei 81, 29229 Celle
Tel. 05086-98 97-0
E-Mail: info@hvhs-hustedt.de
Web: www.hvhs-hustedt.de

Katholische Akademie Stapelfeld

Stapelfelder Kirchstr. 13
49661 Cloppenburg
Tel. 04471-188-0
E-Mail: info@ka-stapelfeld.de
Web: www.ka-stapelfeld.de

Haus Ohrbeck Katholische Bildungsstätte

Am Boberg 10
49124 Georgsmarienhütte
Tel. 05401-336-0
E-Mail: info@haus-ohrbeck.de
Web: www.haus-ohrbeck.de

Katholische LandvolkHochschule Oesede

Gartbrink 5
49124 Georgsmarienhütte-Oesede
Tel. 05401-86 68-0
E-Mail: info@klvhs-oesede.de
Web: www.klvhs-oesede.de

Bildungshaus Zeppelin e.V.

Zeppelinstr. 7
38640 Goslar
Tel. 05321-34 11-0
E-Mail: info@bildungshaus-zeppelin.de
Web: www.bildungshaus-zeppelin.de

St. Jakobushaus

Reußstraße
38640 Goslar
Tel. 05321-34 26-0
E-Mail: info@jakobushaus.de
Web: www.jakobushaus.de

**Stephansstift Zentrum für
Erwachsenenbildung gem. GmbH**

Kirchröder Str. 44
30625 Hannover
Tel. 0511-53 53-311
E-Mail: rezeption@zeb.stephansstift.de
Web: www.zeb.stephansstift.de

Politische Bildungsstätte Helmstedt

Am Bötschenberg 4
38350 Helmstedt
Tel. 05351-58 51-0
E-Mail: info@pbh-hvhs.de
Web: www.pbh-hvhs.de

**Evangelisches Bildungszentrum
Hermannsburg – Heimvolkshoch-
schule**

Lutterweg 16
29320 Hermannsburg
Tel. 05052-98 99-0
E-Mail: info@bildung-voller-leben.de
Web: www.bildung-voller-leben.de

**Katholisch-Soziale Akademie
Ludwig-Windthorst-Haus**

Gerhard-Kues-Str. 16
49808 Lingen
Tel. 0591-61 02-0
E-Mail: info@lwh.de
Web: www.lwh.de

**Evangelisches Bildungszentrum
Ostfriesland-Potshausen**

Potshausen Str. 20
26842 Ostrhauderfehn
Tel. 04957-92 88-0
E-Mail: zentrale@potshausen.de
Web: www.potshausen.de

**Historisch-Ökologische Bildungs-
stätte
Emsland in Papenburg e.V.**

Spillmannsweg 30
26871 Papenburg
Tel. 04961-97 88-0
E-Mail: info@hoeb.de
Web: www.hoeb.de

Evangelische HVHS Rastede e.V.

Mühlenstraße 126
26180 Rastede
Tel. 04402-92 84-0
E-Mail: info@hvhs.de
Web: www.hvhs.de

Evangelische HVHS Loccum e.V.

Hormannshausen 6 – 8
31547 Rehburg-Loccum
Tel. 05766-96 09-0
E-Mail: info@hvhs-loccum.de
Web: www.hvhs-loccum.de

**Akademie Waldschlösschen
Bildungs- und Tagungshaus**

37130 Reinhausen bei Göttingen
Tel. 05592-92 77-0
E-Mail: info@waldschloesschen.org
Web: www.waldschloesschen.org

**Bildungs- und Tagungszentrum
HVHS Springe e.V.**

Kurt-Schumacher-Straße 5
31832 Springe
Tel. 05041-94 04-0
E-Mail: kontakt@hvhs-springe.de
Web: www.hvhs-springe.de

Internationales Haus Sonnenberg

Clausthaler Str. 11
37444 St. Andreasberg
Tel. 05582-944-0
E-Mail: info@sonnenberg-international.de
Web: www.sonnenberg-international.de

Wenn Sie mehr über die
Arbeit der Heimvolkshochschulen
in Niedersachsen wissen möchten,
besuchen Sie uns im Internet unter
www.landesverband-hvhs.de



Der Niedersächsische Landesverband der Heimvolkshochschulen e.V.

Im Niedersächsischen Landesverband haben sich die vom Land anerkannten Heimvolkshochschulen zusammengeschlossen. Der Verband ist für die Zusammenarbeit und den Austausch mit anderen Organisationen des Bildungswesens sowie der Landespolitik zuständig.

Neben dem ehrenamtlichen Vorstand und der Geschäftsstelle in Hannover arbeiten im Verband Fachleute aus den Heimvolkshochschulen zu aktuellen Themen zusam-

men – zum Beispiel zur Kooperation mit Hochschulen oder zur Qualitätssicherung. Mindestens einmal im Jahr lädt der Verband zu einer Fachtagung ein. Themen waren zuletzt zum Beispiel „Ökologie und Erwachsenenbildung“, „Neue Mediennutzung“, „Rechtsextremismus und Gewalt“ oder „Die Zukunft der Heimvolkshochschulen“.

Mehr über den Landesverband erfahren Sie im Internet unter www.landesverband-hvhs.de.

Nds. Landesverband der Heimvolkshochschulen e.V.

Geschäftsstelle: Bödekerstr. 16 · 30161 Hannover

Tel. 0511 3269 61 · Fax 0511 3297 38

info@landesverband-hvhs.de · www.landesverband-hvhs.de

