

Jörg Lange, 2001

Zwischen Nebel & Aufklärung

URL: http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/lange01_01.pdf

Dokument aus dem Service „Texte online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Gedruckt in: Jörg Lange: Zwischen Nebel und Aufklärung. Religiöse und weltanschauliche Themen in Volkshochschulen, [Shaker-Verlag](http://www.shaker-verlag.de): Aachen 2000

<http://www.die-frankfurt.de>

**SHAKER
VERLAG**

Besonderen Dank möchte ich folgenden Personen bzw. Institutionen aussprechen:

- Prof. Dr. Gertrud Achinger, Hannover
- Prof. Dr. Horst Siebert, Hannover
- Sabine Bräuer-Vogel, Sehnde
- Axel Grothe, Lübbecke
- Anna Lange, Espelkamp
- Willi Lange, München
- Martina Schwengel-Lange, Lübbecke
- Birgit Reinhardt, Bad Vilbel
- Gunda Voigts, Münster
- den ostwestfälischen Volkshochschulen
- dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV)
- dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
- sowie den Korrespondenz-Partnern, die im Anschluß an das Literaturverzeichnis genannt sind.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 7 |
| 1. Einleitung | 11 |
| 2. Facetten eines Phänomens – Religion und Religiosität | 13 |
| 2.1. Im Zeichen der Säkularisierung – Gesellschaftliche Bedingungen von Religion und Religiosität in der Gegenwart | 13 |
| 2.2. Alles im Plural – Religion auf dem Markt | 18 |
| 2.3. Der häretische Zwang – Individualisierung als Schibboleth gegenwärtiger Religiosität | 21 |
| 2.4. Religion – Ein definitorischer Versuch..... | 24 |
| 2.5. Dimensionen von Religiosität..... | 31 |
| 2.6. Babylonische Verwirrung – Von Synonymen und bedeutungsähnlichen Begriffen..... | 33 |
| 3. Von der Bildung Erwachsener – Einige Anmerkungen zum Bildungsbegriff | 36 |
| 3.1. Zur Problematik und Unschärfe des Bildungsbegriffs..... | 36 |
| 3.2. Zur Geschichte des Bildungsbegriffs..... | 37 |
| 3.3. Von der Notwendigkeit des Bildungsbegriffs..... | 40 |
| 4. Ratio und religio – Anmerkungen über das Verhältnis von Bildung, Vernunft und Religion | 42 |
| 4.1. Bildung und Religion – eo ipso ein Widerspruch? | 42 |
| 4.1.1. Religion und Aufklärung | 43 |
| 4.1.2. Religion und Emanzipation..... | 47 |
| 4.1.3. Religion als Aufklärung | 48 |
| 4.2. Braucht Bildung Religion? Braucht Religion Bildung? | 50 |
| 5. Aspekte zur Geschichte, Stellung und Aufgaben der Volkshochschulen | 53 |
| 5.1. Zur Idee und Geschichte der Volkshochschulen..... | 53 |
| 5.2. Stellung und Aufgaben der Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland | 59 |
| 5.3. Zur Heterogenität der Volkshochschulen..... | 63 |
| 5.4. Prinzipien der andragogischen Arbeit der Volkshochschulen | 65 |
| 5.5. Das Neutralitätspostulat..... | 68 |
| 5.6. „Das“ Programm-Angebot der Volkshochschulen..... | 70 |
| Exkurs: Die Volkshochschule und die Finanzen | 76 |
| 5.7. Die Kursleitenden der Volkshochschulen..... | 80 |
| 5.8. Motive zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen in Volkshochschulen..... | 83 |
| 5.9. Der Arbeitsplan als Spiegel der (örtlichen) Volkshochschule..... | 85 |
| 6. Das Thema Religion in Volkshochschulen | 90 |
| 6.1. Religion – auch ein Thema der Volkshochschulen?..... | 90 |
| 6.1.1. Das Thema Religion in der Geschichte der Volkshochschulen | 94 |
| 6.1.2. Zum Stellenwert des Themas Religion in Volkshochschulen | 99 |
| 6.2. Didaktische Begründungen und Ziele des Themas Religion in Volkshochschulen | 106 |
| 6.3. Weitere Motive für das Thema Religion in Volkshochschulen | 111 |
| 6.4. Themen und Inhalte des Themengebietes Religion in Volkshochschulen..... | 112 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| | Exkurs: Esoterische Angebote in Volkshochschulen..... | 117 |
| 6.5. | Methoden der Bildung im Themengebiet Religion der Volkshochschulen | 122 |
| 6.6. | Das Thema Religion und die Neutralität der Volkshochschulen..... | 125 |
| 6.7. | Zu den Kursleitenden und Dozenten des Themengebietes Religion | 129 |
| 6.8. | Motive zur Teilnahme an Angeboten des Themengebietes Religion in Volkshochschulen..... | 132 |
| 7. | Religion als Thema von Bildungsangeboten im Spiegel der Arbeitspläne ostwestfälisch-lippischer Volkshochschulen..... | 134 |
| 7.1. | Allgemeine Bemerkungen..... | 134 |
| 7.2. | Festlegung des Analyse-Materials: Auswahl der Arbeitspläne..... | 135 |
| 7.3. | Eingrenzung des Themenfeldes Religion und Bestimmung der einschlägigen Veranstaltungen aus den Arbeitsplänen..... | 136 |
| 7.4. | Entwicklung eines Kategoriensystems zur Analyse..... | 138 |
| 7.5. | Erste Ergebnisse der Analyse..... | 140 |
| 7.6. | Religion als Thema in ostwestfälisch-lippischen Volkshochschul-Arbeitsplänen: Typisches, Randständiges und Auffälliges. Einige Interpretationsversuche..... | 143 |
| 7.6.1. | Religionskundliche Themenankündigungen I: Themen zur Einheit oder Unter- scheidung religiöser Lehren, Gemeinschaften und Institutionen..... | 144 |
| 7.6.2. | Religionskundliche Themenankündigungen II: Aktuelle oder auffallende religiöse Lehren, Gemeinschaften und Institutionen..... | 149 |
| 7.6.3. | Religionskundliche Themenankündigungen III: Religiöse Phänomene oder Übungen | 152 |
| 7.6.4. | Religionskundliche Themenankündigungen IV: Typische Vertreter oder einzelne Persönlichkeiten einer Religion sowie die Ansichten einzelner Persönlichkeiten..... | 155 |
| 7.6.5. | Religionsphilosophische Themenankündigungen: Elementare Fragen nach dem Sinn des Lebens, des Leids, des Todes, der Welt..... | 156 |
| 7.6.6. | Ethisch-moralische Themenankündigungen: Fragen nach der ethisch- moralischen Relevanz religiöser Lehren und Auffassungen | 157 |
| 7.6.7. | Exegetische Themenankündigungen: Fragen zur Interpretation der Bibel oder anderer religiöser Schriften und Urkunden | 158 |
| 7.6.8. | Fächerübergreifende Themenankündigungen: Grenzfragen zwischen Religion und Wissenschaft, Geschichte, Politik, Zeitgeschehen, Kunst, Literatur u.a.m..... | 159 |
| | Exkurs: Zwischen Religion und Meditation | 161 |
| 8. | Notabene. Oder: Religion – auch ein Thema der Volkshochschulen! | 166 |
| | Literaturverzeichnis..... | 169 |
| | Arbeitsplanverzeichnis | 194 |

1. Einleitung

Die Volkshochschulen, die bedeutende Träger mit langer Tradition innerhalb der deutschen Erwachsenenbildung sind, bilden den Hintergrund der nachfolgenden Ausführungen. Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt dabei in der Deskription, Analyse und Diskussion eines Themensegmentes Religion innerhalb der Volkshochschulen. Angesichts des gegenwärtigen rudimentären Forschungsstandes in diesem Bereich, der sich auch in dem Umstand manifestiert, daß aktuelle Monographien zu dieser Fragestellung ein Desiderat darstellen¹, bestimmt ein exploratives Interesse diese Arbeit. Die Genese des Erkenntnisinteresses und der Fragerichtung dieser Untersuchung entstand dabei unter dem Eindruck der Wahrnehmung von Programm-Angeboten einiger nordrhein-westfälischer und niedersächsischer Volkshochschulen im sogenannten „Luther-Jahr 1996“ durch den Verfasser dieser Arbeit.

Die nachfolgende Erarbeitung der Thematik erfolgt zunächst in einer breiter angelegten hermeneutisch-geprägten Auseinandersetzung mit den Feld Religion, Gesellschaft und Bildung in Geschichte und Gegenwart, um sich nachfolgend dem Kernkomplex Religion und Volkshochschule zu widmen. So wird zuerst nach allgemeinen Bedingungen und Charakteristika der Religion in einer pluralistischen Gesellschaft zu fragen sein, vor deren Hintergrund ein Themengebiet Religion in die heterogenen² bundesrepublikanischen Volkshochschulen eingebettet ist.³ Der sich anschließenden Diskussion des Bildungsbegriffs liegt auch die Frage nach dem Niveau der Offerten eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen zugrunde, der im Kontext einer verstärkten Qualitätssicherungsdebatte⁴ zunehmendes Gewicht zufällt.⁵

Der Reflexion des Verhältnisses von Bildung, Vernunft und Religion in der okzidentalen Wirklichkeit widmen sich die nachfolgenden Ausführungen, die dabei insbesondere traditionelle Nähen und Distanzen zwischen Bildung, Vernunft und Religion verdeutlichen wollen, die sich etwa in der beruflichen und persönlichen Sozialisation und dem Selbstverständnis der Profession „Erwachsenenbildner“ widerspiegeln können und sich (möglicherweise) auf die Konturen eines Themensegmentes Religion in den Volkshochschulen auswirken.⁶

Im Anschluß hieran findet eine basale Einführung in und eine Auseinandersetzung mit der Geschichte und Gegenwart der deutschen Volkshochschulen ihren Platz.⁷ Diese Erörterungen bereiten dabei der nachfolgenden Beschäftigung mit der Geschichte, dem Stellenwert, den Begründungen, Konturen, Methoden und weiteren Aspekten eines Themensegmentes Religion in den Volkshochschulen den Platz.⁸ Letztere bilden zusammen mit der nachfolgenden Arbeitsplan-Analyse eines „Kernangebotes Religion“⁹ des Jahres 1997 von 17 ostwestfälisch-lippischen Volkshochschulen¹⁰ das Herzstück der vorliegenden Arbeit. Die Arbeitsplan-Analyse lenkt dabei den Blick auf die regionale Angebotspalette der untersuchten Volkshochschulen und ist somit lokal begrenzt. Die Thematisierung

¹Vgl. dazu insbesondere Kapitel 6.1.2.

²Vgl. dazu Kapitel 5.3.

³Vgl. Kapitel 2.

⁴Vgl. etwa Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), 1997, 126ff.

⁵Vgl. Kapitel 3.

⁶Vgl. Kapitel 4.

⁷Vgl. Kapitel 5.

⁸Vgl. Kapitel 6.

⁹Vgl. dazu insbesondere Kapitel 7.3.

¹⁰Vgl. Kapitel 7.

grundlegender Inhalte, Techniken und Problemfelder einer arbeitsplananalytischen Methodik ist im Kontext dieser Arbeit nicht möglich. Hier muß auf die einschlägige Literatur verwiesen werden.¹¹ Die abschließenden Bemerkungen nehmen einige wesentliche Aspekte der Arbeit erneut auf, resümieren die Ergebnisse der Untersuchung in kurzer Form und reißen Konsequenzen an. Hingewiesen sei an dieser Stelle darauf, daß „männliche Formulierungen“ in dieser Arbeit in der Regel nicht exklusiv verstanden werden dürfen, zumal in Volkshochschulen „Kursleiter“ überwiegend Kursleiterinnen und „Teilnehmer“ überwiegend Teilnehmerinnen sind. Doch widmen wir uns zunächst den Bedingungen und Charakteristika, also dem Rahmen der Religion in der pluralistischen Gesellschaft.

¹¹Vgl. dazu auch das Literaturverzeichnis am Ende dieser Arbeit.

2. Facetten eines Phänomens – Religion und Religiosität

„Wer über die Religion philosophieren will, der soll wissen, worum es sich in der Religion handelt. Er darf das nicht als selbstverständlich voraussetzen.“ (G. van der Leeuw)¹²

Die Beschäftigung mit der Frage nach einem Themengebiet Religion in Volkshochschulen, nach der Existenz, den Konstitutionsbedingungen, den Konturen und Besonderheiten, nötigt zunächst zur Auseinandersetzung mit dem Phänomen Religion und Religiosität in einem weitgesteckten gesellschaftlich-historischen Rahmen. Dieses ist unumgänglich, da Volkshochschulen und deren Programmangebote stark von gesellschaftlichen (Bewußtseins- und Bedürfnis-)Lagen beeinflusst werden¹³, und auch die Religion in ihren individuellen und kollektiven Manifestierungen nicht autark existiert. Zudem beschränkt sich Religion als Teil der gesellschaftlichen Konstruktionen von Wirklichkeit ja keineswegs auf eine potentielle Existenz als Themengebiet in Volkshochschulen und man mag geradezu geneigt sein, ihren genuinen Ort nicht hier anzusiedeln.¹⁴ In der Gegenwart wird die angedeutete Dialektik von Religion und Gesellschaft¹⁵, die sich auch auf ein Themengebiet Religion in der Volkshochschule auswirkt, vielfach unter den Begriffen Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung aufzuhellen versucht, so daß eine Auseinandersetzung mit diesen Erklärungsmodellen den Beginn der Erörterungen bildet. Da eine angemessene Bearbeitung der Themenstellung ohne eine Diskussion und Definition des Religionsbegriffes nicht möglich ist, schließt sich diese an. Dabei werden in der hier gebotenen Kürze auch einige Synonyma und bedeutungsähnliche Termini der Diskussion um Religion und Gesellschaft sowie Religion und Volkshochschulen kurz erläutert. Betrachten wir zunächst das Verhältnis von Religion und Gesellschaft vor dem Hintergrund des Säkularisierungsbegriffes.

2.1. Im Zeichen der Säkularisierung – Gesellschaftliche Bedingungen von Religion und Religiosität in der Gegenwart

„Die Frage, ob und wie Religion ein Themengebiet der VHS (Volkshochschule, J.L.) sein kann, darf nicht isoliert von der modernen Säkularisierungsproblematik betrachtet werden.“ (Deutscher Volkshochschulverband)¹⁶

Die Säkularisierungsthese kann neben der Kompensations- und der Integrationsthese als eine der Leithypothesen der Religionssoziologie angesehen werden.¹⁷ In ihr wird der Säkularisierungsterminus zur Beschreibung der Dialektik von Gesellschaft und Religion¹⁸ herangezogen, um etwa Aussagen über die Entstehung, Entwicklung und den gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft in ihrer Beziehung zur Religion zu ermöglichen. Bis in die Gegenwart hinein wurde und wird der Begriff

¹²van der Leeuw, 1956, 786.

¹³Vgl. auch 5.2. und 5.6.

¹⁴Vgl. dazu 2.1. und 2.3.

¹⁵Vgl. auch Berger, 1973.

¹⁶Dt. Volkshochschulverband (Hg.), 1973, 61.310.

¹⁷Vgl. auch Hach, 1980, 189 und Mörth, 1986, 62ff. Nach Hach (1980, 27) bezeichnet die Kompensationsthese religiöse Anschauungen letztlich als „... psychische Projektionen eines jenseitigen Ausgleichs für die unlösbaren Konflikte einer problematischen Gegenwart“. Vgl. dazu auch 4.1.1. und 4.1.2. Die Integrationsthese erkennt nach Ansicht Hachs (1980, 189) „... in der gesellschaftlich wirksamen Religion eine sozial integrierende und das Verhalten der Mitglieder stabilisierende Kraft, die von großer Bedeutung für jede Gesellschaft ist“.

¹⁸Vgl. auch Berger, 1973.

Säkularisierung maßgeblich durch Max Webers Annahme bestimmt, daß das Religiöse in einem unumkehrbaren Prozeß der Säkularisierung immer stärker aus dem Zentrum an den Rand öffentlichen Interesses gedrängt werde.¹⁹

Die Begriffe Säkularisierung, Säkularisation und Säkularismus werden in der gegenwärtigen Diskussion häufig als Synonyme genutzt, wobei sie oftmals als Chiffren für ein vielgestaltiges Agglomerat von Aussagen stehen. Daneben können sie sich jedoch auch differenzierend auf die Konnotation bestimmter Aspekte des Begriffsfeldes Säkularisierung beziehen. Der Begriff „secularisieren“, der sich aus dem lateinischen saeculum und saecularis mit der klassischen Bedeutung „Zeitalter“, „Generation“ bzw. „dauernd“ herleiten läßt, soll in der Neuzeit zuerst während des 30-jährigen Krieges in Münster gefallen sein.²⁰ Seit den Vorverhandlungen zum Westfälischen Frieden von 1648, aber auch etwa im Zusammenhang des Reichsdeputationshauptschlusses von 1803 galt „Säkularisation“ als politisch-rechtlicher Begriff, der die Überführung kirchlichen Eigentums in weltliches Habe beschrieb und dann kirchlicherseits zumeist als illegitimer Kirchenraub betrachtet wurde.²¹ Säkularisation meint dann den „... Entzug oder die Entlassung einer Sache, eines Territoriums oder einer Institution aus kirchlich-geistiger Observanz und Herrschaft“²². Im kanonischen Recht bezeichnete sie zudem die „...Rückkehr einer Ordensperson in die Welt“²³.

Davon abhebend dient seit dem 19. Jahrhundert der Ausdruck „Säkularisierung“ zunehmend zur Beschreibung der Auseinandersetzung zwischen moderner Kultur und (christlicher) Religion. Im Anschluß an Howard Becker wird Säkularisierung dann gefaßt als „...Abnahme der Bedeutung organisierter Religion als eines Mittels sozialer Kontrolle“²⁴. Säkularisierung bezieht sich dem folgend primär auf den Zerfall der herkömmlichen Kartelle zwischen religiöser Institution und politischer Macht und beinhaltet den Prozeß der Emanzipation aus den Deutungs- und Führungsansprüchen religiöser Institutionen. Religion trägt im Verlauf dieses Prozesses immer weniger zur Integration der Gesellschaft und zur Domestizierung des Individuums bei, sie wird befreit „...aus der Knechtschaft unter die Normen und Ansprüche der Gesellschaft“²⁵. Aber auch der einzelne gewinnt nach Humboldt an Freiheit, „...da die Bande zwischen Religion und Staat lockrer, Religions- und Bürgerpflicht weniger Eins sind“²⁶.

Die derzeitige Diskussion um Religion und Säkularisierung steht überwiegend unter dem Zeichen der Krise.²⁷ Heinrich Heines Bemerkung, daß auch die Götter nicht ewig regieren²⁸, scheint zunehmend plausibel und in der Gegenwart vermutet mancher, daß „...die Götter der Menschen schon gestorben

¹⁹ Ähnlich Pannenberg, in: Pannenberg (Hg.), 1986, 9 und Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 293 im Anschluß an Weber. Vgl. auch Weber, 1988.

²⁰ Vgl. Lübbe, 1965, 23.

²¹ Vgl. Lange, 1998, 16.

²² Lübbe, 1965, 23.

²³ Berger, 1973, 102.

²⁴ Becker zit. nach Lübbe, 1990, 91.

²⁵ von Kortzfleisch, 1967, 12.

²⁶ Humboldt (1767-1835), 1960, 5.

²⁷ Daß die Religion nicht erst neuerlich unter dem Signum der Krise thematisiert wird, verdeutlicht ein Zitat des Lukrez (um 96-55 v. Chr.) exemplarisch: „Ihrerseits liegt jetzt die Religion zu unseren Füßen, läßt sich zertreten...“. Lukrez, 1994, 6. Schleiermacher (1768-1834) bemerkte im Kontext der Krisendebatten um die Religion: „In das Hülferrufen der Meisten über den Untergang der Religion stimme ich nicht ein, denn ich wüßte nicht, daß irgendein Zeitalter sie besser aufgenommen hätte als das gegenwärtige ...“. Schleiermacher, 1969, 5.

²⁸ Vgl. Heine, 1994, 60.

zu sein scheinen...“²⁹. Heinz-Horst Schrey bemerkt in diesem Kontext: „Wir stehen im Zeichen einer Kultur `etsi Deus non daretur´.“³⁰

Aus abendländischer Perspektive wird Säkularisierung dann nicht selten mit einer abnehmenden öffentlichen Plausibilität der (christlichen) Religion und ihres Abstiegs in die gesellschaftliche Marginalität, der Erosion des (christlich-)religiösen Bewußtseins und des Rückgangs der Teilhabe an institutionalisierten Formen religiöser Vollzüge gleichgesetzt.³¹ „Die Gottesfrage steht nicht mehr im Zentrum von Religion und Gesellschaft.“³² Insbesondere im Fall der Reduzierung der Religion auf die Teilhabe an institutionalisierten Formen des Vollzugs wird eine zunehmende Randständigkeit der Religion konstatiert und je nach Standpunkt betrauert, begrüßt oder kühl diagnostiziert. Säkularisierung bezieht sich dann auf „...einen Vorgang der religiösen Pathologie...“³³, der alle formellen und informellen Einrichtungen der Gesellschaft befällt und am Horizont das Szenario einer religionslosen Gesellschaft der Indifferenten und Nihilisten entwirft.³⁴ Mit Heine könnte man fragen: „Michel! wird dein Glaube schwächer...?“³⁵ Der Soziologe Peter L. Berger betont, daß es neben einer Säkularisierung der Kultur und Gesellschaft auch „...eine Säkularisierung des Bewußtseins“³⁶ gibt. Religiöse Sinndeutungen und Legitimationen stehen demzufolge in der Neuzeit nicht nur für eine Zahl Intellektueller, sondern für breite Bevölkerungskreise unter erhöhtem Plausibilitätsdruck bzw. Plausibilitätsverlust. In der Gegenwart scheint eine wachsende Zahl von Individuen ihre eigene Existenz auch ohne religiösen Segen oder darüber hinausgehend ohne religiöse Verortung erklären und leben zu können. Diese Aufkündigung eines transzendenten Bezuges der Existenz berührte auch Goethe, wenn er bemerkte: „Ihren Himmel finden viel´ in dem Weltgetümmel.“³⁷ Hermann Lübke merkt in diesem Zusammenhang an, daß das gleichsam von Religion befreite Individuum damit jedoch nicht zugleich von den Lebensfragen und Problemenlagen befreit sei, „...auf die die Lebensformen der Religion eine Antwort sind“³⁸.

Eine negative Konnotation erhält die Säkularisierung im Begriff des Säkularismus. Im Jahre 1928 wurde diese auf dem Jerusalemer „Meeting of the International Missionary Council“ erstmals als Menschheitsgefahr Säkularismus erörtert.³⁹ Während Vertreter institutionalisierter Religion in diesem Zusammenhang dazu neigen mögen, Säkularismus etwa anhand von Teilnahmefrequenzen institutionalisierter religiöser Vollzüge zu bestimmen, bezeichnet Friederich Gogarten die Nutzlosigkeitserklärung von umfassenden Sinnfragen als Säkularismus, wenn er äußert: „Meint man dagegen, jene Fragen, die das Ganze angehen, beiseite lassen zu müssen, da man sie doch nicht beantworten kann, dann entsteht der Säkularismus, der latent oder offen jede Frage für nutzlos und unsinnig erklärt, die über das bloß Sichtbare und Greifbare hinausgeht.“⁴⁰

²⁹ Spiegelberg, 1997, 12.

³⁰ Schrey, in: Schrey (Hg.), 1981, 4.

³¹ Vgl. Ziebertz, 1995, 422.

³² Schneider, in: Schneider (Hg.), 1993, 3. Ob die Gottesfrage jedoch auch aus der Mitte der Religion verdrängt wurde, läßt sich zumindest gegenwärtig bezweifeln.

³³ Luckmann, 1991, 56.

³⁴ Vgl. Lange, 1998, 17.

³⁵ Heine, 1994, 565. Heine gebraucht hier die Anrede Michel als Chiffre für den gutmütigen, einfältigen Deutschen.

³⁶ Berger, 1973, 103f.

³⁷ Goethe, 1993, 268.

³⁸ Lübke, 1990, 98.

³⁹ Vgl. Schrey, in: Schrey (Hg.), 1981, 12.

⁴⁰ Gogarten, 1958, 143.

Den Säkularismus vermutet man gegenwärtig selbst in religiösen Institutionen, wenn auch hier „Gott“ zunehmend unsagbar scheint und „...in den Kirchen der Glaube zunehmend simuliert, aber nicht praktiziert wird...“⁴¹.

In der protestantischen Theologie dieses Jahrhunderts wird im Anschluß an Friedrich Gogarten der Prozeß der Säkularisierung jedoch auch als genuin christlicher Prozeß interpretiert.⁴² In der Folge äußert Peter L. Berger: „Religionen, die sich aus biblischer Überlieferung herleiten, können als Kausalfaktoren für das Entstehen der modernen säkularisierten Welt verstanden werden.“⁴³ Er vertritt die Auffassung, daß insbesondere Luthers Zwei-Reiche-Lehre⁴⁴ zur theologischen Legitimation der Autonomiebestrebungen der säkularen Welt beigetragen habe.⁴⁵

Diese wenigen Ausführungen zeigen evident, daß der Säkularisierungsbegriff ein multikausales Phänomen und ein pragmatisch-orientiertes pluri-funktionales Interpretament darstellt, und „...als Chiffre für ein vielschichtiges Agglomerat von Aussagen...“⁴⁶ steht. Als solches ist er nicht ohne Kritik geblieben. In Anlehnung an Peter Eicher könnte man von einem „ideenpolitischen Chamäleon“⁴⁷ sprechen, das für die unterschiedlichsten Zwecke eingefärbt bzw. funktionalisiert wird. Bei Martin heißt es in diesem Kontext scharf: „Secularization should be erased from the sociological dictionary“⁴⁸.

Zudem wird gegenwärtig das Säkularisierungstheorem selber zunehmend in Frage gestellt bzw. eingeschränkt und leidet unter partiellem Plausibilitätsverlust⁴⁹. Rolf Schieder bemerkt in diesem Zusammenhang: „Lange Zeit hatte die Säkularisierungstheorie den Rang einer religionstheoretischen Selbstverständlichkeit, wenn nicht den eines Glaubensbekenntnisses. Aufklärung und naturwissenschaftlich-technischer Fortschritt hätten die Religion zunehmend marginalisiert; mit ihrem baldigen Ableben könne gerechnet werden.“⁵⁰ Es mehren sich jedoch die Fragen, ob der von Nietzsche prophezeite Nachruf auf die Religion, das „Requiem aeternam deo“⁵¹, die Gegenwärtigkeit umfassend prägt. „Hier und da gibt es nämlich Anzeichen dafür, daß die Säkularisierung gar nicht so umfassend ist, wie manche Leute glauben, und daß das Übernatürliche zwar offiziell nicht gefragt ist, in verborgenen Schlupfwinkeln der Kultur jedoch überlebt und sich ins Fäustchen lacht.“⁵² Berger verdeutlicht, daß das übergreifende Phänomen der Säkularisierung innerhalb der Gesellschaft zudem ungleichmäßig verteilt ist.⁵³ Neben nicht zu bestreitenden Erosionserscheinungen ist Religion dennoch gegenwärtig.⁵⁴ Ihre Weiterexistenz bzw. Rückkehr in die Geschichte⁵⁵ wird konstatiert und Marsch äußert: „man trägt wieder Religion“⁵⁶. Neuerlich mehren sich die Prognosen, die eine permanent fortschreitende Verdrängung bzw. den Untergang der Religion bezweifeln⁵⁷ und Gabriel

⁴¹Benner, in: Schneider (Hg.), 1993, 108.

⁴²Vgl. Gogarten, 1958.

⁴³Berger, 1973, 123.

⁴⁴Vgl. Luther, 1978, 11ff.

⁴⁵Vgl. Berger, 1973, 119.

⁴⁶Lange, 1998, 15f.

⁴⁷Eicher, 1983, 137.

⁴⁸Martin zit nach Zulehner, 1973, 51.

⁴⁹Vgl. etwa Schieder, in: Höhn (Hg.), 1996, 73 oder Lübke, 1990.

⁵⁰Schieder, in: Höhn (Hg.), 1996, 79.

⁵¹Nietzsche, 1982, 139.

⁵²Berger, 1970, 34.

⁵³Vgl. Berger, 1973, 104.

⁵⁴Vgl. Ziebertz, 1995, 422.

⁵⁵Vgl. Küenzlen, in: Höhn (Hg.), 1996, 51.

⁵⁶Marsch zit. nach Schibilsky, in: Volp (Hg.), 1975, 91.

⁵⁷Vgl. etwa Pannenberg, in: Pannenberg (Hg.), 1986, 20.

bemerkt in diesem Zusammenhang: „So ist wohl kein Untergang der Religion zu erwarten, aber auch keine Rückkehr zu einem einheitlichen, gesellschaftsintegrierenden Modell des Religiösen.“⁵⁸

Hans-Joachim Höhn macht „...EpiPhänomene eines weit um sich greifenden Unbehagens an der Moderne...“ aus, die sich als „...neue Aufgeschlossenheit für alles Spirituelle, ein neues Fragen nach Transzendenz, eine neue Suche nach heiligen Orten und Zeiten...“ zeigen.⁵⁹ Er bringt das Verhältnis von Religion und Gesellschaft in der Gegenwart auf die paradoxe Wendung: „Säkularisierung der Kultur – `Wiederkehr der Religion´.“⁶⁰ Auch Redhardt betont die hier anklingende widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Auflösungstendenzen und Prosperität des Religiösen, wenn er ausführt: „Während wir auf der einen Seite zahlreiche Tümpel abgestandenen Wassers von Religiosität entdecken, bricht woanders unerwartet eine Vielzahl von Geysirs mit unbändiger Wucht durch die Kruste einer ganz vom Säkularismus bedeckten Oberfläche. In dieses widersprüchliche Landschaftsbild fügt sich alles das ein, was hierzulande religiös `unterwegs´ ist.“⁶¹ Höhn vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht, daß insbesondere die traditionellen religiösen Institutionen Einbußen erleiden: „Große Anteile kirchlich gebundener Religiosität verdunsten. Andererseits kondensiert ein großer Teil auch wieder in der Gesellschaft – gleichwohl abseits der überkommenen religiösen Strukturen, Traditionen und Institutionen.“⁶²

Nach Lübbe wird zunehmend evident, daß sich Säkularisierung nicht adäquat als Prozeß der Auflösung oder des Endes der Religion fassen läßt⁶³ und daß Religion über erhebliche aufklärungs- und fortschrittsresistente Segmente verfügt, so daß ein universaler Nachruf auf sie voreilig war.⁶⁴ Im Anschluß an den bereits erwähnten Säkularisierungsbegriff Howard Beckers sind für Lübbe säkularisierte Gesellschaften denn auch „...nicht religionsfreie Gesellschaften, sondern Gesellschaften, in denen, was wir im übrigen noch brauchen, haben und sind, von unseren religiösen Zugehörigkeitsverhältnissen weithin unabhängig geworden ist“⁶⁵. Säkularisierung bezieht sich demzufolge nicht primär auf eine Verweltlichung religiöser Substanz und eine Verflüchtigung des Religiösen, sondern auf die Auflösung der Bündnisse von Herrschaft und Religion. Religion wird im Prozeß der Säkularisierung zu einem „...sozialen Subsystem neben anderen...“⁶⁶ und es kommt zu einer zunehmenden weltanschaulichen Neutralisierung von gesellschaftlichen Teilsegmenten wie etwa Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung. Als Vorgang der sozialen Differenzierung verweist die Säkularisierung die Religion an ihre vermeintlich „genuinen Orte“: die religiösen Institutionen und die Privatsphäre. Säkularisierung erscheint dann auch als „...Reduktionsprozeß der Religiosität auf das Private...“⁶⁷ und/oder das „Kirchliche“. Solitär hier soll die Religion sich manifestieren, wobei sie gewissermaßen vom Marktplatz an den Rand des Dorfes rückt.⁶⁸ Die Religion wird paradoxerweise gleichermaßen entinstitutionalisiert wie institutionalisiert. Die Säkularisierung beinhaltet darüber hinaus die Entmonopolisierung der Religion, so daß im okzidentalischen Kontext der christliche Glaube als offizielles und umfassend gültiges Sinndeutungssystem seine „Unvermeidlichkeit“ einbüßt. Harvey

⁵⁸Gabriel, in: Höhn (Hg.), 1996, 47.

⁵⁹Höhn, in: Höhn (Hg.), 1996, 9.

⁶⁰Höhn, in: Höhn (Hg.), 1996, 7. Kultur ließe sich hier wohl verstehen als das durch Handeln Hervorgebrachte und immer wieder neu Hervorzubringende im Individuellen und Gesellschaftlichen.

⁶¹Redhardt, 1977, 50.

⁶²Höhn, in: Höhn (Hg.), 1996, 7.

⁶³Vgl. Lübbe, Religion, 1990, 98.

⁶⁴Ähnlich auch Höhn, in: Höhn (Hg.), 1996, 9.

⁶⁵Lübbe, 1990, 96.

⁶⁶Wagner, in: Drehsen u.a. (Hg.), 1995, 1052.

⁶⁷Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 294.

⁶⁸Vgl. Lange, 1998, 20.

Cox charakterisiert die Pluralisierung als Kind der Säkularisierung⁶⁹ und drückt damit aus, daß Säkularisierung Pluralisierung gebiert. Wenden wir uns deshalb diesem weiteren Attribut der neuzeitlichen Religion, dem religiösen Pluralismus, zu.

2.2. Alles im Plural – Religion auf dem Markt

„Doch von Göttern ist voll der Olymp;“ (J. W. von Goethe)⁷⁰

Abweichend von Cox müssen Pluralisierung und Säkularisierung wohl angemessener als Geschwister bezeichnet werden⁷¹, da sich keine eindeutige Hierarchie nachweisen läßt und eher eine Interdependenz angenommen werden muß. Pluralisierung kann in diesem Zusammenhang als soziostrukturelles Korrelat der Säkularisierung des Bewußtseins betrachtet werden. Die im Prozeß der Säkularisierung geborene Entmonopolisierung ehemals verbindlicher religiöser Sinnsysteme gibt der Pluralisierung Raum, wobei letztere wiederum auf die Säkularisierung zurückwirkt. Während Rousseau noch pointierte, daß „der Glaube der Kinder und der vieler Erwachsener ... eine Sache der Geographie“⁷² sei, existiert in der okzidentalen Gegenwart keine für alle verpflichtende Sinnkonstruktion mit transzendtem Bezug mehr. Das nachreformatorische „cuius regio, eius religio“ hat abgedankt und im Anschluß an Brecht könnte man formulieren, daß das Weltall über Nacht seinen religiösen Mittelpunkt verloren habe: „... und am Morgen hatte es deren unzählige“⁷³. Reformation, Aufklärung, Säkularisierung und Pluralisierung führten dazu, daß man in der Gegenwart „... im Verständnis der letzten Sinndeutungen des Daseins gespalten ist“⁷⁴. Unter den Bedingungen der Pluralisierung koexistieren auf demselben Areal eine Vielzahl religiös heteronomer Gruppierungen mit oftmals gegensätzlichen, nicht zu vereinbarenden Glaubenssystemen.⁷⁵ Das reich bestückte Warenhaus des Pluralismus ermöglicht also eine vielfältige Verfügbarkeit und Konsumierbarkeit des religiösen Erbes, seiner gegenwärtigen Neuauflagen und Variationen. Das Christentum, durch die Säkularisierung aus der „Allzuständigkeit“ demissioniert, wird nun zudem aus „... der `Alleinzuständigkeit` in Fragen der Religion entlassen ...“⁷⁶, so daß die Zeiten, in denen „... das Christentum in Westeuropa einen selbstverständlichen und weitgehend unangefochtenen Platz in der Sphäre der Sinnstiftung beanspruchte ...“⁷⁷ beendet scheinen. Dennoch war wohl niemals zuvor das religiöse Leben breiter, bunter und vielgestaltiger als gegenwärtig, und angesichts des breiter werdenden Stroms religiöser Sinnstiftungsangebote scheint die Rede vom „Land der vielen Götter“⁷⁸ treffend. „Die Religionen gehören in ihrer Vielfalt der Lehren und Erscheinungsweisen ... zum gegenwärtigen Bild der Gesellschaft.“⁷⁹ Darüber hinaus sieht sich das Individuum heute überdies etwa durch Wohnortwechsel, Medien und Reisen mit einer Vielzahl von religiösen Überzeugungen konfrontiert. Vor diesem Hintergrund merkt Waldenfels an: „Zur Signatur unserer Zeit gehört die mehr und mehr

⁶⁹Vgl. Cox, in: Schrey (Hg.), 1981, 239.

⁷⁰Goethe, 1993, 517. Ähnlich äußerte bereits Thales von Milet (um 625-547 v. Chr.): „Alles ist voll von Göttern.“ Thales zit. nach Berger, 1970, 108.

⁷¹Vgl. Lange, 1998, 22.

⁷²Rousseau, 1991, 267.

⁷³Brecht, 1963, 10.

⁷⁴Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 403.

⁷⁵Vgl. Hach, 1980, 147.

⁷⁶Ziebertz, 1995, 429.

⁷⁷Usarski, in: Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung (Hg.), 2/1990, 8.

⁷⁸Lück, in: Arbeitsstelle der Dt. Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 1995, 27.

⁷⁹Dt. Volkshochschulverband (Hg.), 1973, 61.310.

partnerschaftliche Begegnung zwischen Menschen der verschiedenen Kulturen, Weltanschauungen und Religionen.⁸⁰ Die gesteigerte Mobilität der Majorität westlicher Individuen bedingt im Zusammenspiel mit modernen Kommunikationsmöglichkeiten den Umschlag religiös-weltanschaulicher Ideen mit erheblich erhöhter Taktfrequenz, wobei auch die Zuwendung zu religiösen Überlieferungen und Traditionen außereuropäischer Herkunft immer weniger unter sanktionalem Druck steht. Pluralisierung als religiös-weltanschauliche Heterogenität erschwert in weltanschaulicher Hinsicht jedoch auch die Durchschaubarkeit und Transparenz. J. Milton Miles bezieht sich auf diese Verflechtung von Pluralisierung und Unübersichtlichkeit, wenn er erklärt: „Whenever the Presbyterian bell was rung by itself, I knew it as the Presbyterian bell. But when its sound was mingled with the sound of the Methodist, the Christian, the Baptist and the Congregational I could no longer distinguish it, nor any one from the others, or either of them. And as many voices called to me in life marvel not that I could not tell the true from the false, nor even, at last, the voice that I should have known.“⁸¹ In einer Situation, in der sich auch die Religion mit ihren Offerten auf den unübersichtlichen Großmarkt der Sinngebungen und Lebensführungskonzepten begibt, wird es zunehmend diffiziler, „seiner Priester Lehre“⁸² (noch) zu vernehmen. Religionen, Weltanschauungen und Ideologien stehen im rauhen Klima der Pluralität in Konkurrenz um die angemessenste Interpretation der Realität, und jedweder Wahrheitsanspruch findet sich auf dem Prüfstand der Plausibilität wieder. Im Zeichen des Pluralismus kommt es zu einem Wettbewerb zwischen vorhandenen „Wissens“-Systemen um die treffendere Definition der Wirklichkeit. Peter L. Berger führt darüber hinaus, wenn er darauf hinweist, daß die gegenwärtige Pluralisierung offene Systeme des „Wissens“ fördert, „... die miteinander konkurrieren und kommunizieren, nicht aber geschlossene Strukturen, in denen abweichlerisches `Wissen´ in nennenswertem Ausmaß gedeihen könnte“⁸³.

Die traditionellen Anbieter religiösen Wissens, die Kirchen und Religionsgemeinschaften, befinden sich in einem Plausibilitätswettstreit mit neuen Offerenten und ihre geschichtliche Sonderstellung scheint fragiler zu werden, da die Logik des Marktes in immer stärkerem Maße auch das religiöse Feld dominiert.⁸⁴ Die Zeit religiöser Selbstverständlichkeiten ist vorbei. Thomas Luckmann äußert dazu: „Die Mehrheit der Bevölkerung moderner Industriegesellschaften sieht sich nicht mehr streng und ausschließlich an die eine oder andere offiziell etablierte religiöse Gemeinschaft mit ihren verpflichtenden Dogmas und Ritualen gebunden.“⁸⁵ Gegenwärtig besitzt somit keine gesellschaftliche Gruppe mehr das Monopol der Sinnkonstruktion⁸⁶, so daß auch um das „... freigegebene Feld des Religiösen ... auf vielfältige Weise gerungen“⁸⁷ wird. Plausibilitätsstrukturen potenzieren sich zunehmend, wobei die traditionellen religiösen Institutionen in Konkurrenz mit neuen Anbietern stehen und funktionale Äquivalente an Bedeutung gewinnen. „Produktprofile“, „Dienstleistungsdiskurse“ und „Marketingstrategien“ erobern gegenwärtig selbst die Debatten innerhalb altehrwürdiger Religionsgemeinschaften. Gleichwohl muß man vermutlich Berger zustimmen, wenn er darauf hinweist, daß es auch im religiös-weltanschaulichen Ressort „... bei `alten Kunden´ eine gewisse `Produkttreue´“⁸⁸ gibt, so daß die Marktsituation die Dominanz der traditionellen Anbieter (bislang?) nicht entscheidend gewandelt hat.

⁸⁰Waldenfels, in: Höhn (Hg.), 1996, 304.

⁸¹J. Milton Miles zit. nach Acquaviva, 1964, 151.

⁸²Goethe, 1993, 56.

⁸³Berger, 1970, 28.

⁸⁴Ähnlich auch Gabriel, in: Höhn (Hg.), 1996, 41.

⁸⁵Luckmann, 1991, 164.

⁸⁶Vgl. Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 293.

⁸⁷Gabriel, in: Höhn (Hg.), 1996, 41.

⁸⁸Berger, 1973, 138.

Dennoch ist nicht zu bestreiten, daß die eng verbundenen Aspekte von Säkularisierung und Pluralisierung „... kognitiven Druck auf religiöse Denker ...“⁸⁹ und die Gesamtheit religiöser Institutionen ausüben.⁹⁰ Sozialpsychologisch betrachtet wird die religiöse Verortung unter den Konditionen fortgeschrittener Pluralisierung diffiziler, zumal sich kritische Infragestellungen mehren. Die Streitfrage, welches der wahre Gott sei⁹¹, erhält eine Fülle von Lösungsvorschlägen, und die Vielzahl der Weltauslegungsmöglichkeiten einer pluralistisch zersetzten Gesellschaft führt zur Minimierung religiöser Sicherheit. „Subjektiv fühlt sich der Mann auf der Straße religiös verunsichert.“⁹² Peter L. Berger, der die Pluralisierung als die eigentliche Wurzel der nachlassenden Plausibilität der Religionen bezeichnet⁹³, bemerkt: „Man kann es fast als wissenssoziologisches Axiom bezeichnen, daß eine Weltanschauung umso glaubhafter dasteht, wenn sie nicht durch sozial vorhandene Alternativen in Frage gestellt wird. Der Pluralismus garantiert aber, daß ein Prozeß des In-Frage-Stellens fast aller weltanschaulichen Positionen zu einem dauernden und kontinuierlichen Bestandteil des geistigen Lebens wird.“⁹⁴ Religion und Religiosität scheinen in der Folge von der Immunschwäche des realexistierenden Pluralismus und Relativismus bedroht. Und mit Brecht ließe sich formulieren: „Denn wo der Glaube tausend Jahre gesessen hat, eben da sitzt jetzt der Zweifel.“⁹⁵

Unter den Bedingungen der Pluralisierung sind auch religiöse Weltansichten wie jede andere Konstruktion der Wirklichkeit auf soziale Bekräftigung und Bestätigung angewiesen⁹⁶, und die Neuzeit ist durch verstärkte Legitimationsversuche religiöser Ansprüche geprägt. „Die überkommene Religion ist angesichts der alltäglichen Konfrontation mit formal gleichwertigen Alternativen ihrerseits legitimationsbedürftig geworden.“⁹⁷ Berger vermutet gegenwärtig eine Plausibilitätskrise religiöser Legitimationen, die vielleicht erstmals nicht lediglich „... für eine Handvoll Intellektueller und anderer gesellschaftlicher Randfiguren ...“, sondern für die breiten Massen ganzer Gesellschaften⁹⁸ zutreffen könnte. Das ehemals Legitimierende schlechthin⁹⁹ steht nun selbst unter Legitimationszwang, das ehemals schlechterdings Stabilisierende benötigt nun selbst Stabilisierung¹⁰⁰. Das Individuum, dem zumeist daran gelegen sein dürfte, den unbequemen Status einer religiösen Minderheit möglichst zu vermeiden, sucht unter den Bedingungen der Pluralisierung soziale Bestätigung und Verstärkung seiner religiösen Auffassungen.¹⁰¹ Es fordert zunehmend ein Mindestmaß an Plausibilität bzw. Widerspruchsfreiheit zwischen alltagsweltlicher Evidenz und religiöser Anschauung.¹⁰² Im Anschluß an Pannenberg könnte man also vom „Wettstreit der Religionen um die Wirklichkeit“¹⁰³ sprechen. Durch die Gefahr der Überforderung des einzelnen durch die Unübersichtlichkeit und die Möglichkeit, die Alltagswelt auch ohne religiöse Verortung zu bestehen, kann die

⁸⁹Berger, 1980, 67.

⁹⁰Auch Arnold Gehlen betont die Verknüpfung von Säkularisierung und Pluralisierung, wenn er Säkularisation als „... Schwund nicht so sehr des Glaubens als der Gewißheit“ faßt. Gehlen, in: Oelmüller u.a. (Hg.), 1982, 300.

⁹¹Vgl. Heine, 1994, 509.

⁹²Berger, 1973, 122.

⁹³Vgl. Berger, 1970, 55.

⁹⁴Berger, in: Schatz (Hg.), 1971, 62.

⁹⁵Brecht, 1963, 9.

⁹⁶Vgl. Berger, 1980, 39.

⁹⁷Usarski, in: Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung (Hg.), 2/1990, 8.

⁹⁸Berger, 1973, 120.

⁹⁹Berger betont dieses, wenn er erklärt: „Religion war von jeher das am weitesten verbreitete und das bewährteste Medium für Legitimierung.“ Berger, 1973, 32. Vgl. auch Weber, 1988, 242.

¹⁰⁰Vgl. auch Gehlen, in Oelmüller u.a. (Hg.), 1982, 302.

¹⁰¹Vgl. auch Schmidtchen nach Hach, Gesellschaft, 1980, 69.

¹⁰²Vgl. Berger, 1970, 14.

¹⁰³Pannenberg zit. nach Schrödter, in: Schneider (Hg.), 1993, 50.

Pluralität auch zur Reduktion des Interesses des Individuums an jedweder weltanschaulichen Verortung führen. Interessant ist hier zudem Maria Widls Hinweis, daß mit der steigenden Pluralität religiöser Anschauungen auch deren Streitwert für den einzelnen schwinden bzw. nachlassen könnte.¹⁰⁴ Aber wenden wir uns dem bereits angeklungenen Verhältnis von Individualität und Religion als weiterem Signum der neuzeitlichen Religion detaillierter zu.

2.3. Der häretische Zwang – Individualisierung als Schibboleth gegenwärtiger Religiosität

„Du selbst mußt bestimmen, was Gott ist!“ (Rolf Schieder)¹⁰⁵

Noch bis in das ausgehende Mittelalter hinein kennzeichnete die Gefolgschaftsreligion der Untertanen den Normalzustand, und die wesentlichen Elemente der gesellschaftlichen Struktur waren religiös durchdrungen und legitimiert. Im Fortgang der geschichtlichen Entwicklung verlor die Religion seit dem Beginn von Renaissance und Reformation vermehrt die Funktionen der gesamtgesellschaftlichen Integration und der Herrschaftslegitimation. Die nun eintretenden Prozesse der Individualisierung und Privatisierung der Religion wurden entscheidend von Luthers Frage nach dem gnädigen Gott „für mich“ geprägt und führten in der Konsequenz zur bereits erörterten Entinstitutionalisierung des Religiösen.¹⁰⁶ Durch die „Befreiung der Religion von den religiösen Institutionen“ bildeten bzw. bilden sich lose, wenig oder nicht institutionalisierte Formen der Religiosität. So verwundert es nicht, daß sich auch gegenwärtig diese Individualisierung der Dimension letzten Sinns deutlich zeigt und Böhme und Krings darauf hinweisen, daß heute „... das individuelle Problem der Sinngebung der je eigenen Existenz ... unüberschreitbare Schranken der Generalisierung aufzurichten“¹⁰⁷ scheint. „Hier muß (und darf nun, J.L.) jeder nach seiner Façon selig werden.“¹⁰⁸ Für den einzelnen ist der Spielraum eigenen Urteilens, Präferierens und individueller Entscheidung in der Sphäre der Religion gewachsen. Die Religion wird so, da sie von sozialem Zwang und Sitte befreit wurde, weitgehend zu einer Angelegenheit der eigenen Willensentscheidung und der freien Annahme. „Der moderne Mensch muß in zahllosen Situationen des Alltagslebens wählen, doch diese Notwendigkeit zur Wahl reicht auch in die Gebiete der Glaubens- und Wertvorstellungen sowie der Weltanschauungen hinein.“¹⁰⁹ Da das Individuum „... seine Weltanschauung beinahe genauso wählen kann wie die meisten anderen Aspekte seiner privaten Existenz“¹¹⁰, sieht es sich dem „Zwang zur Häresie“¹¹¹ ausgesetzt, der Reflexion und Selektion fordert. „Für den modernen Menschen wird Häresie typischerweise zur Notwendigkeit.“¹¹² Jeder muß nunmehr „seinen Gott“ wählen, dem er folgen will.¹¹³ Die religiöse Verortung wird so immer stärker zu einer Angelegenheit der persönlichen Initiative und Präferenz, die die Freiheit beinhaltet, jene zu wählen, die paßt oder schmückt.¹¹⁴ Im Zeichen von Säkularisierung und Pluralisierung ist die Religion als individuelle Entscheidung und

¹⁰⁴Vgl. Widl, in: Arbeitsstelle der Dt. Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 3/1995, 26.

¹⁰⁵Schieder, in: Höhn (Hg.), 1996, 84.

¹⁰⁶Vgl. 2.1.

¹⁰⁷Böhme/Krings, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1986, 2.

¹⁰⁸Friedrich der Große zit. nach Kaufmann, 1989, 173.

¹⁰⁹Berger, 1980, 32f.

¹¹⁰Berger, 1980, 30.

¹¹¹Berger, 1980.

¹¹²Berger, 1980, 41.

¹¹³Ähnlich auch Gadamer, 1997, 41 im Anschluß an Max Weber.

¹¹⁴Vgl. Lange, 1998, 27.

Entschließung persönlich zu verantworten.¹¹⁵ Buber drückt dieses prägnant aus: „Es gibt die existentielle Verantwortung der Person für das Haben einer Weltanschauung; die kann mir meine Gruppe nicht abnehmen, sie darf es nicht.“¹¹⁶ Religion, solchermaßen als individuelle Überzeugung betrachtet, „... ist ein Teil der eigenen privaten Lebensentscheidungen, unabhängig von Einkommen und Sozialstatus“¹¹⁷. Unter den Konditionen von Säkularisierung und Pluralisierung droht der Religion neben der Ausgliederung in die religiösen Institutionen insbesondere die Absonderung in die Privatsphäre, so daß die Rede von der Reduktion der Religion auf Privatheit gerechtfertigt scheint.¹¹⁸ Bereits bei Humboldt klang diese Eingrenzung an, wenn er äußerte: „Unsre Religion ist für den Menschen als Menschen bestimmt, bezieht sich auf seine Sittlichkeit, seine individuelle Glückseligkeit.“¹¹⁹ Religion wird demnach in der Neuzeit je nach historischer Ausformung und persönlicher Auffassung vom Kitt oder Sauerteig der Gesellschaft zum privaten Hobby oder zur je eigenen Konstruktion des Letzten.¹²⁰ Lediglich hier im persönlichen Feld wird ihr noch existentielle Bedeutsamkeit und ein beachtliches Wirkungspotential für Motivationen und Selbstinterpretationen¹²¹ des einzelnen zugestanden, in deren Konsequenz Johannes Schneider von einer „... privatistischen Verkürzung von Religion zu einer reinen Selbstbeziehung ...“¹²² spricht. Die Gegenwärtigkeit scheint geprägt vom „... Trend zu einer individualistischen, verinnerlichten und emotionsbestimmten Religiosität“¹²³ sowie von einer Disposition „... zur individuellen `Bricolage´ des Religiösen ...“¹²⁴. In Bezug auf die Individualisierung der Religion konstruieren sich verstärkt individuelle Synkretismen¹²⁵, die sich durch kein Dogma eingeschränkt fühlen und in deren Folge man äußern könnte: „Was ist der Himmel, was ist die Welt, als das, wofür eben einer sie hält;“¹²⁶ Individuelle Gottessuche bzw. religiöse Verortung bindet sich nicht mehr eo ipso an die traditionellen Anbieter und ihre Lehrsätze, sondern beschreitet darüber hinaus eine Vielzahl neuer, auch ungewöhnlicher Wege. Schneider meint in diesem Kontext ferner eine eigentümliche Entschlußlosigkeit nach der Devise: „Hier stehe ich – ich kann aber auch anders!“¹²⁷ konstatieren zu können. Pascals Rede, daß sich jeder einzelne Gott erfindet und bestimmt¹²⁸, scheint für eine wachsende Zahl von Individuen zutreffend und vermehrt ist man „... sein eigener Priester ...“¹²⁹.

¹¹⁵Vgl. Berger, 1980 und Fraas, 1990, 147.

¹¹⁶Buber, 1986, 61. Buber bemerkt zudem pointiert: „Einer Weltanschauungsgruppe angeschlossen sein kann eine echte Wahl bedeuten oder einen täppischen Zugriff wie im Blindenkuhspiel.“ Buber, 1986, 59.

¹¹⁷Widl, in: Arbeitsstelle der Dt. Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 3/1995, 25.

¹¹⁸Unter theologischer Perspektive wäre hier zu fragen, ob eine solche Beschränkung nicht als existentielle Beschneidung aufzufassen ist.

¹¹⁹Humboldt, 1960, 5.

¹²⁰Die Privatisierung der Religion scheint auch mit einer gewissen Intimisierung, Tabuisierung und sinkender Artikulationsfähigkeit in religiösen Kontexten zu korrelieren.

¹²¹Vgl. Berger, 1973, 127.

¹²²Schneider, in: Schneider (Hg.), 1993, 3.

¹²³Redhardt, 1977, 75. Humboldt betonte in diesem Zusammenhang: „Allein so ist Religion ganz subjektiv, beruht allein auf der Eigenthümlichkeit der Vorstellungsart jedes Menschen.“ Humboldt, 1960, 20.

¹²⁴Gabriel, in: Höhn (Hg.), 1996, 41.

¹²⁵Vgl. Ziebertz, 1995, 424.

¹²⁶Goethe, 1993, 374.

¹²⁷Schneider, in: Schneider (Hg.), 1993, 3 in Abwandlung des Ausspruchs Luthers vor dem Reichstag zu Worms im Jahre 1521.

¹²⁸Pascal, 1987, 136 bzw. 469 im Anschluß an Weisheit Salomo: „Unusquisque sibi Deum fingit.“ „Jeder einzelne erfindet sich Gott.“ Ganz ähnlich titelte die Zeitschrift „Psychologie heute“ im Juli 1995: „Was Gott ist, bestimme ich!“ Zit. nach Schieder, in Höhn (Hg.), 1996, 84.

¹²⁹Nietzsche, 1982, 249.

Diese steigende Autonomisierung und Singularisierung im religiösen Bereich darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch eine individualisierte Religion und mit ihr die subjektive religiöse Orientierung der Individuen den sozial-kulturellen Einflüssen der Gegenwart unterliegt, so daß die individualisierte Religion immer als Variation oder Derivat betrachtet werden muß, das in Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorhandenen Grundmustern variiert wird. Thomas Luckmann bemerkt treffend: „Selbstverständlich kann individuelle Religiosität nicht ohne Bezug auf eine bestimmte historische und institutionelle Wirklichkeit mit ihren jeweils spezifischen Ritualen und Glaubensüberzeugungen verstanden werden.“¹³⁰ Schieder¹³¹ vertritt dabei die Ansicht, daß ein Individuum eine Religion nicht aus gänzlichem Nichts verfertigen könne, da es sich immer schon in einer Tradition vorfindet. Es läßt sich somit zunächst festhalten, daß selbst unter den Bedingungen von Säkularisierung und Pluralisierung eine absolute Individualisierung der religiösen Anschauungen als völlige Autonomisierung und Singularisierung heute kaum vorstellbar scheint.¹³² Auch in den säkularisierten, pluralisierten und individualisierten Gesellschaften unserer Tage kann das religiöse Denken und Fühlen des einzelnen höchst virulent sein und seine Bewußtseinslage maßgebend beeinflussen. Die soziale Mächtigkeit und der apodiktische Einfluß religiöser Institutionen ist hingegen für die Majorität okzidentaler Individuen seit dem Beginn der Neuzeit evident gesunken. Auch im Bezug auf Religion kann das Individuum wählerisch agieren. Doch wenden wir uns der Frage zu, was unter dem Terminus Religion verstanden werden kann und wie dieser im Bezug zur Themenstellung adäquat zu fassen ist.

2.4. Religion – Ein definitorischer Versuch

„Ich bin keineswegs sicher, was Religion ... ist.“ (Leszek Kolakowski)¹³³

Wer immer sich daran begibt, den Terminus „Religion“ zu bestimmen, betritt damit unsicheres Terrain, da dieser gegenwärtig „... im konzeptuellen, im normativen wie im empirischen Sinne unbestimmt geworden“¹³⁴ ist. Angesichts des Umstandes, daß die etablierten religiösen Institutionen ihre Definitionsmacht weitgehend eingebüßt haben, stellt Gabriel die Frage: „Wer definiert heute, was Religion ist, wo sie anfängt und wo sie aufhört?“¹³⁵ Da der hier zu entwickelnde Religionsbegriff seine Tauglichkeit insbesondere im Kontext der Analyse des Themenfeldes Religion in Volkshochschulen erweisen muß, scheint auch die Reflexion seiner Verwendung im alltäglichen Sprachgebrauch relevant. In der Alltagssprache wird der Religionsbegriff weithin unproblematisiert verwendet und „der Mann auf der Straße“ ist bei dessen Gebrauch zumeist sicher, zu wissen, was darunter zu verstehen sei. „Religion“ ist für uns zunächst einmal ein umgangssprachlicher Begriff für das, was wir als Religion erfahren.“¹³⁶ Gabriel folgend, kommt es gegenwärtig zu individuellen und kollektiven Aushandlungsprozessen um die angemessene Definition von Religion¹³⁷, die vom gesellschaftlichen

¹³⁰Luckmann, 1991, 58.

¹³¹Vgl. Schieder, in: Höhn (Hg.), 1996, 84.

¹³²Schleiermacher erklärte hierzu: „Ist die Religion einmal, so muß sie notwendig auch gesellig sein.“ Schleiermacher, 1969, 118.

¹³³Kolakowski, 1992, 7.

¹³⁴Kaufmann, 1989, 30.

¹³⁵Gabriel, in: Höhn (Hg.), 1996, 38.

¹³⁶Stolz, 1988, 10.

¹³⁷Vgl. Gabriel, in: Höhn (Hg.), 1996, 35.

Diskurs um die Religion beeinflusst werden. „Die Definition der Religion ist gerade kein Vorgang, der am Schreibtisch eines Wissenschaftlers oder im Seminarraum einer Universität stattfindet.“¹³⁸

In der Fachdiskussion deklamiert man angesichts des Religionsbegriffes hingegen eine „beredte Ratlosigkeit“¹³⁹ und der Deutsche Volkshochschulverband spricht von der Schwierigkeit der inhaltlichen Bestimmung, da „... die Bezeichnung Religion mehr Fragen als Aussagen zur Sprache bringt“¹⁴⁰. Bereits für das 19. Jahrhundert spricht Stolz von einer Fülle wissenschaftlicher Eingrenzungen von „Religion“¹⁴¹ und die zeitgenössischen Definitionsversuche dürften sich kaum noch überblicken lassen. In seiner Uneinheitlichkeit tritt der Religionsbegriff als Konglomerat unterschiedlichster Aspekte und als „... unstrukturiertes, im Prinzip unendliches Feld von Phänomenen ...“¹⁴² entgegen. Jede heutige Religionsdefinition wird sich somit dem Vorwurf aussetzen, sie sei unausgewogen, einschränkend, unangemessen o.ä., zumal in sie immer auch subjektive, religiös-weltanschauliche Elemente des jeweiligen Autors involviert sind. So bemerkt Kolakowski treffend: „Jede Definition von Religion muß bis zu einem gewissen Grade willkürlich sein, und so sehr wir uns auch bemühen mögen, sie mit dem tatsächlichen Gebrauch des Wortes in der Alltagssprache in Übereinstimmung zu bringen, es werden dennoch viele überzeugt sein, daß unsere Definition zu weit oder zu eng oder gar beides sei.“¹⁴³ Hach weist zudem darauf hin, daß nicht zu erwarten sei, daß „... irgendeine Definition das gemeinte Phänomen `Religion` ganz exakt umgreift und abdeckt“¹⁴⁴ und es stellt sich die Frage, ob sich Religion überhaupt treffend definieren läßt. Spiegelberg negiert dieses radikal, wenn er erklärt, daß „... Religion, wie ihr Gegenstand, ... überhaupt nicht definierbar“¹⁴⁵ ist. Diese Ansicht verkennt aber, daß Definitionen wohl eo ipso keinen Status ontischer Wahrheiten beanspruchen können, sondern immer die Position kritikabler Hilfskonstruktionen einnehmen, die unter dem Zeichen der Vorläufigkeit stehen und vornehmlich an ihrer explizierenden Kraft gemessen werden sollten. Hilfreich scheint hier Bergers Hinweis, daß Definitionen „... ihrem Wesen nach weder `richtig` noch `falsch`, sondern nur mehr oder weniger brauchbar“¹⁴⁶ sind.

Etymologisch betrachtet leitet sich Religion ab aus dem lateinischen religio, mit der Bedeutung der religiösen Scheu und Gottesfurcht, sowie dem ebenfalls lateinischen religare, das die Rückbindung an eine Gottheit umfaßt.¹⁴⁷ Religion ließe sich dann als Bewußtsein, Akzeptanz und Entschluß zu einer existentiellen Ergriffenheit und Gebundenheit verstehen. Nach Weischedel ist es dabei charakteristisch „... daß der Begriff der Religion vom Tun des Menschen her gedacht ist“¹⁴⁸.

Während der Terminus Religion in der aufkommenden Neuzeit solitär als Begriff oder Synonym für den christlichen Glauben fungierte, entstand seit dem Beginn der neuzeitlichen Aufklärung eine abstraktere Anschauung, die versuchte, sich nicht mehr singular an einer Gestalt von Religion zu orientieren. Der Religionsterminus tritt seine „... Karriere als Allgemeinbegriff ...“¹⁴⁹ an, wobei er sowohl

¹³⁸Schieder, in: Höhn (Hg.), 1996, 74.

¹³⁹Barz, 1992, 118.

¹⁴⁰Dt. Volkshochschulverband (Hg.), 1973, 61.310.

¹⁴¹Stolz, 1988, 9.

¹⁴²Schweitzer, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), 1994, 8.

¹⁴³Kolakowski, 1992, 7.

¹⁴⁴Hach, 1980, 25. Bereits Schleiermacher bemerkte zum Religionsbegriff, daß man „... den eitlen und vergeblichen Wunsch (aufgeben müsse, J.L.), daß es nur eine geben möchte ...“. Schleiermacher zit. nach Hentig, 1992, 42.

¹⁴⁵Spiegelberg, 1997, 24. Schleiermacher sprach in diesem Kontext von der „gänzlichen Unfähigkeit“ des Menschen, den Gegenstand der Religion jemals erschöpfend zu denken. Schleiermacher, 1969, 120.

¹⁴⁶Berger, 1973, 165. Ähnlich auch Glock zit. nach Barz, 1992, 118.

¹⁴⁷Vgl. Drosdowski (Hg.), 1989, 585.

¹⁴⁸Weischedel, 1983, 9. Nicht zuletzt deshalb galt der Religionsbegriff in der dialektischen Theologie als Zeichen menschlicher Hybris.

¹⁴⁹Wagner, in: Drehsen u.a. (Hg.), 1995, 1050. Vgl. auch Stolz, 1988, 9.

die historischen Religionen als auch eine als universal konstatierte anthropologische Konstante integriert. Dennoch läßt sich nicht leugnen, daß unsere Reflexionen über die Religion und den Religionsbegriff weitgehend durch die abendländische Geschichte und im Kontext christlicher Religionserfahrung gewonnen wurden. Der Religionsterminus wird somit in seiner okzidentalen Prägung erkennbar, der „... in seiner Abstraktheit ursprünglich dem abendländischen Denkhorizont entstammt ...“¹⁵⁰. Die Rede von „der Religion“ steht zudem in der Gefahr, den Blick darauf zu verstellen, daß Religion nicht an sich existiert, sondern lediglich in historischen Religionen zuhanden ist. „Das heißt: die Religion zeigt sich uns nicht; was wir schauen können, ist immer nur eine konkrete Religion, m.a.W., von der Religion zeigt sich uns immer nur ihre jeweilige historische Gestalt.“¹⁵¹ Der bereits angedeuteten Frage, ob der Mensch immer auch homo religiosus sei, dürfte insbesondere in Hinsicht auf das Themenfeld Religion in Volkshochschulen und dessen Stellenwert besondere Beachtung zukommen. Schleiermacher vertrat die Auffassung, daß der Mensch mit einer religiösen Anlage geboren werde „... und wenn nur sein Sinn nicht gewaltsam unterdrückt (wird, J.L.), ... so müßte sie sich auch in Jedem unfehlbar auf seine eigne Art entwickeln“¹⁵². J. Paul sprach davon, daß zwar historische Religionen vergehen könnten, „... aber der religiöse Sinn, der sie alle schuf, kann der Menschheit nie getötet werden“¹⁵³. Humboldt erklärte die Religion zu „... einem Bedürfnis der Seele“¹⁵⁴ und selbst Feuerbach wies auf das anthropologische Wesen der Religion hin, wenn er bemerkte, daß sie „... auf dem wesentlichen Unterschiede des Menschen vom Tiere ...“¹⁵⁵ beruhe. Der Religionsphänomenologe van der Leeuw äußerte ähnlich: „Der Mensch ist ein religiöses Tier ... als solche gehört sie (die Religion, J.L.) zur wesentlichen Natur des Menschen.“¹⁵⁶ Fast kongruent klingt auch Günther Böhme, wenn er für das Umfeld der Sinnfragen in der Weiterbildung erklärt: „Das Merkmal des ‚animal‘ Mensch zum Unterschied von anderen animalia ist das ihm eigene metaphysische Wesen.“¹⁵⁷ Pannenberg hält den homo sapiens für von Natur aus religiös, wenn er deklamiert: „Religion – in welcher Form auch immer – ist eine notwendige Dimension seines (des menschlichen, J.L.) Lebens ...“¹⁵⁸ Religion als anthropologische Konstante kann und darf nach Benner¹⁵⁹ nun aber nicht zwingend im Sinne einer historischen (Offenbarungs-)Religion postuliert werden. Die Beantwortung der Frage, ob der Mensch im Unterschied zu anderen Gattungen „... durch eine grundlegende Religiosität gekennzeichnet ist ...“¹⁶⁰, ob die Rede von der Religion als anthropologischer Konstante treffend scheint, kann hier nicht abschließend geklärt werden.¹⁶¹ Die Antwort dürfte aber ganz entscheidend

¹⁵⁰Waldenfels, in: Höhn (Hg.), 1996, 319.

¹⁵¹van der Leeuw, 1956, 669.

¹⁵²Schleiermacher, 1969, 96.

¹⁵³Jean Paul, 1987, 27.

¹⁵⁴Humboldt, 1960, 19.

¹⁵⁵Feuerbach, 1983, 76. Pannenberg bemerkt hier jedoch treffend: „Daß die Religion eine Konstante der menschlichen Wirklichkeit ist, das ist jedoch noch keine Garantie dafür, daß Gott existiert. Es könnte ja auch sein, daß der seiner Natur nach unheilbar religiöse Mensch ein Fehlprodukt der Evolution wäre, zumindest in dieser Hinsicht, daß er also einer natürlichen Illusion verfallen wäre.“ Pannenberg, in: Pannenberg (Hg.), 1986, 23.

¹⁵⁶van der Leeuw, 1956, 792.

¹⁵⁷Böhme, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1986, 71.

¹⁵⁸Pannenberg, in: Pannenberg (Hg.), 1986, 23. Dennoch ist hier anzumerken, daß Religion sowohl eine positive als auch eine deformierende Gestalt annehmen kann. Vgl. Moser, 1980.

¹⁵⁹Benner, in: Schneider (Hg.), 1993, 103.

¹⁶⁰Luckmann, in: Höhn (Hg.), 1996, 113.

¹⁶¹Der Anthropologe und Humangenetiker Helmut Baitsch wendet die Frage nach einer religiösen Verfaßtheit des Menschen zu einer funktionalistischen Variante: „Da der biologische Bauplan des Menschen es zuläßt, daß wir Menschen religiös sein können, sollten wir diese Chance – die Sinngebung menschlicher Existenz – nutzen. Noch nie, so scheint mir,

von Verständnis und Eingrenzung der Religion abhängen. Wenden wir uns somit wieder stärker der gegenwärtigen Diskussion des Phänomens Religion und der Problematik seiner adäquaten Bestimmung zu, die sich immer zwischen der Szylla eines zu engen, Religion marginalisierenden und der Charybdis eines zu weiten, nichtssagenden Begriffs bewegt.¹⁶² Eine wesentliche Differenz zeigt sich hier zwischen funktionalen und substantiellen Religionsdefinitionen. Wenden wir uns zunächst aber den funktionalen Beschreibungen zu.

Vertreter funktionaler Definitionen fragen primär nach der Leistung von Religion für das Individuum oder die Gemeinschaft.¹⁶³ Dieses scheint durchaus legitim, da wohl keine Religionstheorie adäquat sein dürfte, „... die nicht nach der lebenspraktischen Relevanz religiöser Sinnwelten fragt“¹⁶⁴. Religion wird in der funktionalen Fokussierung oftmals als Form der umfassenden Sinnkonstruktion des homo sapiens aufgefaßt, der damit per definitionem notwendigerweise auch zum homo religiosus wird. Innerhalb eines funktionalen Verständnisses kann in der Folge der Terminus der Säkularisierung keinesfalls einen generellen Niedergang von Religion beschreiben, sondern sich lediglich auf den Geltungs- und Machtverlust einer konkreten historischen Ausformung von Religion erstrecken. Als Versuch einer Gesamterklärung der Wirklichkeit kann sich Religion auf die Frage beziehen „... was die Welt im Innersten zusammenhält ...“¹⁶⁵ und so eine „... ordnende Ursach an der Spitze der Dinge ...“¹⁶⁶ suchen. Religion, als Tiefendimension¹⁶⁷ der Wirklichkeit, hilft dann „... alles einzelne als einen Teil des Ganzen ...“¹⁶⁸ zu verstehen, wobei sie als Weltabstand partiell andere als die alltagsweltlichen Prämissen und Selbstverständlichkeiten¹⁶⁹ in Geltung zu setzen vermag. Sie bezieht sich damit auf die Dimension der „Letztbestimmungen“, des „Letztgültigen“ und „Letztwahren“ und kann als Versuch, den letzten Fragen menschlicher Existenz zu begegnen, als „Reflexion letzten Sinns“ betrachtet werden. „Der homo religiosus begibt sich auf den Weg zur Allmacht, zum Allverständnis, zum letzten Sinn.“¹⁷⁰ Religion liefert ihm ein Sinnkonstrukt, das auf das Gesamt der Lebenssituationen beziehbar sein soll und als Ahnung einer festen Sinnstruktur der Wirklichkeit den Deutungsmustern Konsistenz verleihen soll. Religion stellt dann die Basis, um „... hinter aller Brüchigkeit und Zerrissenheit des Denkens und Lebens eine tragende Einheit zu vermuten“¹⁷¹. Unabhängig von der Frage, ob ihren Inhalten Realität und Wahrheit zufällt, wird sie als Teil des gesellschaftlich vorhandenen Wissens und als Sinnressource erkennbar.

Der funktionalen Interpretation der Religion als Kontingenzbewältigungspraxis gegenüber unvorhersehbaren, bedrohlichen und mißlichen Widerfahrnissen wird heute starke Aufmerksamkeit

war das Überleben der Species Mensch in so hohem Maße abhängig von der religiösen Natur des Menschen.“ Baitsch, in: Pannenberg (Hg.), 1986, 42.

¹⁶²Vgl. dazu Lange, 1998, 29ff.

¹⁶³Mit Martin Buber könnte man hier durchaus kritisch anmerken: „Wer die Welt als das zu Benützende kennt, kennt auch Gott nicht anders.“ Buber, 1984, 109.

¹⁶⁴Höhn, in: Höhn (Hg.), 1996, 16. Prägnant knüpft B. Brecht in einer seiner Geschichten des Herrn K. die Frage nach der Notwendigkeit der Religion an die Frage nach deren verhaltensändernder Funktion für den einzelnen. Vgl. Brecht, 1971, 20.

¹⁶⁵Goethe, 1986, 13.

¹⁶⁶Humboldt, 1960, 20.

¹⁶⁷Wittgenstein erklärt in diesem Zusammenhang: „An einen Gott glauben heißt sehen, daß es mit den Tatsachen der Welt noch nicht abgetan ist.“ Wittgenstein zit. nach Kaufmann, 1989, 205.

¹⁶⁸Schleiermacher, 1969, 39. Ähnlich formulierte Goethe: „Sagst du: Gott, so sprichst du vom Ganzen ...“. Goethe, 1993, 487.

¹⁶⁹Religion als Gesamterklärung kann sich in diesem Kontext auch auf Fragen der Welterhaltung und -erneuerung beziehen, wobei letztere auch einen prophetischen Nonkonformismus beinhalten kann, der gewillt ist, das Selbstverständliche aufzubrechen.

¹⁷⁰van der Leeuw, 1956, 779.

¹⁷¹Frost, in: Schneider (Hg.), 1993, 78.

geschenkt. Religion meint dann „... die Kultur des Verhaltens zu allem, was nicht zu unserer Disposition steht“¹⁷² und sich prinzipiell nicht in Handlungssinn übertragen läßt.¹⁷³ Zum Feld der Kontingenzbearbeitung muß sicherlich auch der Aspekt der „Bewältigung der metaphysischen Angst“¹⁷⁴ gerechnet werden, der ein Merkmal aller historischen Religionen ist. „In weitgehender Übereinstimmung der Theoretiker hat die Religion hier wenn nicht ihre Wurzeln“¹⁷⁵, so doch ein wesentliches Motiv.“¹⁷⁶ Die Kontingenzbewältigung stellt im Anschluß an Lübbe den Kern einer aufklärungsresistenten (Rest-)Funktion der Religion dar, der „... emanzipatorischen Bemühungen weder zugänglich noch bedürftig“¹⁷⁷ sei. Rentsch bezeichnet Religion in diesem Zusammenhang forsch als „... Aufklärung über sinnkonstitutive Unverfügbarkeit“¹⁷⁸, indem diese von Selbsttäuschungen und Illusionen befreit.¹⁷⁹ Auch wenn Lübbe erklärt, daß Religion „... nicht für alles im Leben zuständig sei, aber fürs Ganze“¹⁸⁰, wird Religion in ihrer Bestimmung als Kontingenzbewältigung mit dem Aufgabenfeld der „Restbewältigung“¹⁸¹ vermutlich am Rande des Verfügbaren und in der Konsequenz am Rande der Alltagswelt angesiedelt. Ihre Existentialität dürfte sich aus dieser Perspektive vornehmlich an der Peripherie der Lebenswelt erweisen. Lübbe merkt gegenüber einer Reduktion der Religion auf Kontingenzbewältigung jedoch durchaus kritisch an: „In der Tat: Wie erbarmungswürdig wenig ist doch von der Religion gesagt, wenn man sie als Kontingenzbewältigungspraxis glaubt kennzeichnen zu sollen!“¹⁸² Für den Soziologen Niklas Luhmann stellt sich Religion als eine letzte Dimension von Unbestimmbarkeit dar. „Sie ist das, von dem man überzeugt ist ohne die Möglichkeit, es logisch zu begründen“¹⁸³, wobei sie in der Gefahr steht, zur Restrubrik des Managements von Unergründlichkeiten, Unbegreiflichkeiten und Paradoxien zu degenerieren. Religion könnte dann verstanden werden als Kategorie der Resterklärung.

Auf eine lange, nicht immer unproblematische Tradition¹⁸⁴ kann die funktionale Bestimmung der Religion auf Sittlichkeit und Moral zurückblicken. So sprach Wilhelm von Humboldt von der Religion als „... kräftigstes Beförderungsmittel der Sittlichkeit...“¹⁸⁵ und wies den religiösen Ideen einen Platz im Kontext „... der moralischen Vervollkommnung ...“¹⁸⁶ zu. Religion, so Humboldt, legitimiere und befestige das Sittengesetz, indem sie dieses als Forderung göttlichen Willens qualifiziere.¹⁸⁷ Er merkte zudem an, daß eine Einwirkung der Religion auf die charakterlich-moralische Haltung allein unter den Bedingungen individuell internalisierter religiöser Maximen erwartet werden könne.¹⁸⁸ Darüber hinaus verdeutlichte Humboldt jedoch, daß Moralität und Religion nicht als uneingeschränkt

¹⁷²Lübbe, in: Schloz (Red.), 1978, 54. Ähnlich auch Lübbe, 1990, 149.

¹⁷³Vgl. Lübbe, 1990, 154 und Lübbe, in: Höhn (Hg.), 1996, 104.

¹⁷⁴O. Spengler zit. nach Ratschow, in: Gallig u.a. (Hg.), 1958, 1587.

¹⁷⁵Feuerbach sah genau hier den Grund der Genese von Religion, wenn er erklärte: „Wenn der Mensch nicht stürbe, wenn er ewig lebte, also kein Tod wäre, so wäre auch keine Religion.“ Feuerbach zit. nach Kolakowski, 1992, 146.

¹⁷⁶Fraas, 1990, 283.

¹⁷⁷Lübbe, 1990, 135.

¹⁷⁸Rentsch, in: Höhn (Hg.), 1996, 258.

¹⁷⁹In diesem Kontext stellt sich die entscheidende Frage, ob die Religion als individuelles oder kollektives Placebo zu betrachten ist, oder als aufklärende Orientierung verstanden werden muß.

¹⁸⁰Lübbe, 1990, 171. Vgl. auch Lübbe, in: Höhn (Hg.), 1996, 109.

¹⁸¹Ziebertz, 1995, 426.

¹⁸²Lübbe, in: Höhn (Hg.), 1996, 103.

¹⁸³Schneider, in: Schneider (Hg.), 1993, 4

¹⁸⁴Vgl. 2.1.

¹⁸⁵Humboldt, 1960, 563.

¹⁸⁶Humboldt, 1960, 21.

¹⁸⁷Humboldt, 1960, 562.

¹⁸⁸Humboldt, 1960, 5.

miteinander verwoben betrachtet werden können, nicht notwendigerweise aneinander gebunden sind.¹⁸⁹ „Der kalte, bloss nachdenkende Mensch ... bedarf keines Religionsgrundes, um tugendhaft zu handeln, und, soviel es seinem Charakter nach möglich ist, tugendhaft zu sein.“¹⁹⁰ Noch weitgehender erklärte Immanuel Kant das Gesamt des Wesens der Religion aufgehoben in der „... Erkenntnis aller unserer Pflichten als göttliche Gebote“¹⁹¹, so daß bei ihm die Religion zur Marginalie der Ethik wurde.¹⁹² Jedoch scheint ein auf Ethik und Moral verkürzter Religionsbegriff reduktionistisch, da Religion hierin nicht aufgehen und sich erschöpfen muß.¹⁹³ So ist Rentsch zuzustimmen, wenn er darlegt: „Religion hat es im Kern nicht mit Mitteln zu Zwecken und auch nicht mit ethischen Zwecksetzungen auf eine Weise zu tun, die ein moralisierendes Verständnis sinnvoll erscheinen ließe. Sie hat es hingegen z.B. mit den Situationen des definitiven Scheiterns auch unseres besten Willens und unserer besten privaten und politischen Anstrengungen zu tun, mit dem auch, was `nicht wieder gutzumachen ist`, und ebenso mit dem intangiblen Bereich humaner Würde.“¹⁹⁴ Noch pointierter drückt Rentsch seine Ansicht aus, daß sich die Moral nicht im Zentrum der Religion findet: „Religion ist nicht Moral, religiöse Sätze sind keine ethischen Sätze ...“¹⁹⁵.

Obwohl die hier geführten Erörterungen verdeutlichen, daß Religionen zweifelsfrei auch sinnvoll auf ihre Funktionalität hin befragt werden können und ihre individuelle und gemeinschaftliche Relevanz nicht zuletzt auch von dieser abhängt, scheint es durchaus bedenklich und dem alltäglichen Sprachgebrauch zu widersprechen, sie auf diese Funktionen zu reduzieren. „Die Gefahr dieses (funktionalen, J.L.) Religionsbegriffes besteht darin, daß letztlich unter der Hand alles zur Religion wird. Es ist durchaus zu fragen, ob dieser Begriff dann noch wirklich aussagekräftig ist, wenn von Augustin bis hin zu Ernst Bloch, vom Fetischismus bis zum Kommunismus alles `Religion´ ist.“¹⁹⁶ „Damit, so die nicht ganz unberechtigte Kritik, verblaßt das spezifisch Religiöse, das nur am Inhalt bzw. nur an der Substanz erkennbar ist.“¹⁹⁷ Eine sinnvolle sprachliche Differenzierung zwischen religiösen und nichtreligiösen Sinnkonstruktionen, zwischen Religion, Philosophie und Weltanschauung scheint diffizil oder gar unmöglich und der sich nicht religiös verstehende Mensch wird als religiös vereinnahmt. Religion kann im Anschluß an Rentsch¹⁹⁸ zudem nicht auf ihre Funktionen reduziert werden. Sie dürfte sowohl im alltäglichen Verständnis und Sprachgebrauch als auch nach religiöser Selbstauffassung ein „Mehr“ umschließen, das eine solitär funktionale Festlegung ausschließt. Substantielle Religionsdefinitionen vertreten in der Konsequenz die Ansicht, daß eine inhaltliche Bestimmung für das Verständnis der Religion konstitutiv ist. Trotz der Schwierigkeit, das Wesen der Religion und des Religiösen angemessen zu bestimmen, müsse man „Roß und Reiter“ benennen.¹⁹⁹ Im Kontext substantieller Interpretationen der Religion besteht die erhöhte Gefahr, Religion als Restphänomen zu marginalisieren²⁰⁰, wobei eine religionslose Gesellschaft generell

¹⁸⁹Hingewiesen sei an dieser Stelle auf Kierkegaards Ansicht der potentiellen Dichotomie bzw. Divergenz von Religion bzw. Religiosität und Ethik, die er am Beispiel der Geschehnisse zwischen Abraham und Isaak (Gen. 22) exemplifiziert. Kierkegaard spricht in der Folge von einer zielgerichteten, „teleologischen Suspension des Ethischen“. Kierkegaard, 1986, 57ff.

¹⁹⁰Humboldt, 1960, 23.

¹⁹¹Kant, 1974, 201. Ähnlich auch Kant, 1991, 261.

¹⁹²Ähnlich Fischer, in: Heitger/Wenger (Hg.), 1994, 57ff.

¹⁹³Vgl. Rentsch, in: Höhn (Hg.), 1996, 255.

¹⁹⁴Rentsch, in: Höhn (Hg.), 1996, 254.

¹⁹⁵Rentsch, in: Höhn (Hg.), 1996, 252.

¹⁹⁶Grözinger, 1991, 213.

¹⁹⁷Ziebertz, 1995, 423.

¹⁹⁸Rentsch, in: Höhn (Hg.), 1996, 245.

¹⁹⁹Vgl. Kaufmann, 1989, 230.

²⁰⁰Vgl. auch Luckmann, 1991, 77.

durchaus denkbar ist. „Ist Religion erst einmal substantiell definiert, dann kann man – ängstlich oder voller Hoffnung – die Frage aufwerfen, ob sie eine Ausnahmeerscheinung ist oder geworden ist.“²⁰¹ Luckmann beklagt nicht ganz zu Unrecht gegenüber substantiellen Festlegungen zudem deren „ideologische Befangenheit“ und „ethnozentrische Enge“.²⁰² Trotz dieser Einwände orientieren sich bedeutende Religionsphänomenologen wie Eliade, Mensching, Otto oder van der Leeuw an einer solchen substantiellen Religionsdefinition, in deren Kern die Vorstellung eines transsozialen signifikanten Anderen²⁰³ steht, der bzw. das durch die Kategorie der Andersheit und Heiligkeit qualifiziert wird. Auch wenn Humboldt erklärte, daß „... jeder Religion eine Personifizierung, eine Art der Versinnlichung zum Grunde (liegt, J.L.), ein Anthropomorphismus in höherem oder geringerem Grade“²⁰⁴, ist dieses Heilige nicht zwangsläufig monotheistisch zu fassen und beinhaltet nicht unbedingt eine Persönlichkeit im Sinne okzidentaler Gottesvorstellung²⁰⁵. Es umfaßt jedoch das Ergriffensein von etwas Absolutem, daß zumeist ein antwortendes Verhalten birgt, das zur Institutionalisierung²⁰⁶ neigt. Mensching definierte Religion deshalb „... als erlebnishaft Begegnung mit heiliger Wirklichkeit und als antwortendes Handeln des vom Heiligen existentiell bestimmten Menschen“²⁰⁷. Eng daran anschließend möchte ich Religion als menschliche Haltung angesichts des Heiligen definieren²⁰⁸, die dem Individuum einen umfassenden Orientierungsrahmen bietet²⁰⁹. Diese analytische Definition faßt die Religion zunächst als menschliches Phänomen, wobei damit nicht impliziert ist, daß sie sich hierin erschöpfen muß. Zudem entstand sie in der Nähe des okzidentalen Religionsdiskurses und zeigt dennoch eine große Offenheit für die Vielzahl gegenwärtig gesellschaftlich vorhandener und virulenter religiöser Orientierungen. Sie scheint somit nicht zu sehr weltanschaulich eingeengt und für die Erörterung des Themenfeldes Religion in Volkshochschulen geeignet. Doch wenden wir uns nun zunächst den Dimensionen der Religiosität zu, da ihnen in der späteren Behandlung des Themenfeldes Religion in Volkshochschulen eine besondere Beachtung zukommt.²¹⁰

2.5. Dimensionen von Religiosität

„Es entspricht dem nicht sehr weit fortgeschrittenen Stand der empirischen Religionssoziologie ..., daß eine durchgehende, theoretisch abgeleitete und zugleich empirisch belegte Typologie der Religiosität nicht vorliegt.“ (Jürgen Hach)²¹¹

Der Terminus Religiosität scheint in der wissenschaftlichen Diskussion diffus und vieldeutig, so daß Tilanus darlegt: „Es ist wohl leichter zu sagen, daß jemand religiös ist, als genau zu definieren, was darunter verstanden wird.“²¹² Bereits Schleiermacher wies auf die Multidimensionalität der Religiosität hin, und insbesondere in der Folge von Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung

²⁰¹Luckmann, 1991, 78.

²⁰²Luckmann, 1991, 78.

²⁰³Vgl. im Anschluß an Mead Grom, 1992, 174.

²⁰⁴Humboldt, 1960, 21.

²⁰⁵Vgl. etwa Spiegelberg, 1997, 37, der vom „Wunder des Seins“ spricht.

²⁰⁶Zum Begriff der Institutionalisierung vgl. Berger/Luckmann, 1969.

²⁰⁷Mensching, in: Gallig u.a. (Hg.), 1961, 961.

²⁰⁸Ähnlich Berger, 1980, 57.

²⁰⁹Vgl. Fromm, 1983, 27.

²¹⁰Vgl. etwa Kapitel 6.5.

²¹¹Hach, 1980, 56.

²¹²Tilanus, 1972, 5.

scheint sie unter individuellen, kultur- und sozialisationsabhängigen Einflüssen äußerst variabel. Während sich der Religionsbegriff auf die Objektivationen, also gewissermaßen auf die Außenseite von Religion erstreckt, berührt der Terminus Religiosität deren Innenseite. Religiosität bezieht sich demnach nicht auf die „Religion an sich“, sondern auf die „Religion für mich“.²¹³ Die Religiosität als vom Individuum angeeignete und ggf. modifizierte Religion verweist nicht zuletzt auf die existentielle Komponente und die subjektive Ergriffenheit von Religion, so daß Spiegelberg treffend bemerkt: „Wir verstehen Religion nur im innersten Miterleben.“²¹⁴ „Der ganze Mensch hat an ihr (der Religion, J.L.) teil, ist in ihr aktiv, wird von ihr ergriffen.“²¹⁵ Dennoch kann die Religiosität hinsichtlich der existentiellen Bedeutsamkeit erheblich variieren, so daß bereits Schleiermacher von „... verschiedenen Graden der Religiosität ...“ sprach.²¹⁶ Die mannigfaltigen Modi der Religiosität korrelieren hierbei mit der Vielzahl religiös eingestellter Individuen²¹⁷, wobei sich die Religiosität der Meßbarkeit weitgehend verweigert. Religiosität, so Fraas, ist jedoch nicht auf ein bestimmtes Naturell reduzierbar; „vielmehr werden die von ihrer Struktur her unterschiedlichen Persönlichkeitstypen eine jeweils entsprechende Art der Religiosität entwickeln.“²¹⁸ Dennoch sollte derjenige, der davon ausgeht, „... daß das, was ist, alles ist“²¹⁹ und dabei die Bedeutung und Existenz von jedweder Transzendenz radikal negiert als Nichtreligiös charakterisiert werden.²²⁰

Die im Folgenden beschriebenen fünf Dimensionen der Religiosität²²¹ können lediglich als Versuch einer Annäherung an das pluriforme Konstrukt Religiosität verstanden werden. Darüber hinaus werden sie uns an späterer Stelle im Hinblick auf die Analyse eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen erneut beschäftigen.²²²

Auf die *Dimension der Erfahrung des Heiligen* wies bereits R. Otto hin, der dabei explizierte, daß Religiosität sowohl rationale als auch irrationale bzw. überrationale Elemente beinhaltet.²²³ Den Kern aller Religiosität stellt nach Otto die Erfahrung des Heiligen dar, die als subjektives religiöses Erleben evidente affektiv-emotionale Anteile des Individuums umgreift²²⁴ und antwortendes Verhalten herausfordert.²²⁵ Sie kann als nur begrenzt kommunikabel eingeschätzt werden und man könnte mit Wittgenstein einwerfen: „Es gibt allerdings Unausprechliches. Dies zeigt sich, es ist das Mystische.“²²⁶ Das Fundament aller Religiosität kann nachfolgend im religiösen Erleben²²⁷ sowie im Bewußtsein der Transzendentalität der Wirklichkeit gesehen werden. Religiosität als angeeignete Religion konsti-

²¹³Vgl. Lange, 1998, 36.

²¹⁴Spiegelberg, 1997, 12.

²¹⁵van der Leeuw, 1956, 785.

²¹⁶Vgl. hierzu auch Kierkegaards Unterscheidung in Religiosität A (erbaulich-konventionelle Volksreligiosität) und „Religiosität B“ (völlige Bindung an das „Heilige“).

²¹⁷Vgl. auch van der Leeuw, 1956, 671.

²¹⁸Fraas, 1990, 130.

²¹⁹Luther, 1992, 28 im Anschluß an Adorno.

²²⁰Dieses scheint jedoch nur vor dem Hintergrund einer substantiellen Definition der Religion möglich bzw. sinnvoll. Hier muß die Möglichkeit der Areligiosität dem Individuum allerdings zugestanden werden, will man sich nicht dem Vorwurf religiösen Imperialismus aussetzen.

²²¹Ähnlich bereits Hach, 1980, 57f. im Anschluß an Glock.

²²²Vgl. im besonderen 6.5.

²²³Vgl. Otto, 1979.

²²⁴Vgl. Hach, 1980, 57.

²²⁵Vgl. auch Fraas, 1990, 52 im Anschluß an Otto.

²²⁶Wittgenstein, 1963, 115. Noch pointierter könnte man einwerfen: „Was sich überhaupt sagen läßt, läßt sich klar sagen; und wovon man nicht reden kann, darüber muß man schweigen.“ Wittgenstein, 1963, 7.

²²⁷Vgl. Fraas, 1990, 37. Van der Leeuw spricht in diesem Zusammenhang davon, daß „das religiöse Erlebnis ... dasjenige Erlebnis (sei, J.L.), dessen Sinn sich auf das Ganze bezieht“. Van der Leeuw, 1956, 526.

tuiert sich in vorreflektiver, vortheoretischer Erfahrung²²⁸, „... lebt und webt vielmehr in Gefühlen“²²⁹. Eine solche persönliche Religion ist nach Schleiermacher dann „... weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl“²³⁰. Van der Leeuw erklärt davon abgrenzend, daß „das religiöse Erlebnis ... im Geistesleben der Gegenwart fast verrufen ...“²³¹ sei, da man es zu Unrecht etwa von den Momenten des Willens und der Vernunft scheidet. Berger verweist zudem auf den Entzug der Aufmerksamkeit, den die alltagsweltlichen Belange unter der Erfahrung des Heiligen erleiden können. „Religiöse Erfahrung relativiert radikal die gewöhnlichen Probleme des menschlichen Lebens, wenn sie diese Probleme nicht überhaupt entwertet.“²³²

Die rationale Komponente der Religion, die sich auf theoretische Kenntnisse, Inhalte und Wissensbestände einer Glaubenslehre, deren systematische Strukturierung und Reflexion bezieht, gewinnt in der *kognitiv-intellektuellen Dimension* Raum. Van der Leeuw bemerkt hier treffend: Zu allen Zeiten, auch unter den primitivsten Verhältnissen, spielt das Wissen in der Religion eine Rolle.²³³ Jedoch umfaßt das komplexe Gebilde Religiosität mehr als das Führwahrhalten und die intellektuelle Durchdringung und Zustimmung zu einer Religion²³⁴, so daß Berger äußert: „Der ursprüngliche religiöse Impuls geht dahin, ein Numinosum zu verehren, nicht darüber nachzudenken.“²³⁵ Otto betonte, „... daß Religion nicht in ihren rationalen Aussagen aufgeht ...“²³⁶ und daß das Irrationale ein Moment aller Religiosität sei.²³⁷ „Es bleibt also ein Rest, der grundsätzlich nicht verstanden werden kann, der aber von der Religion als die Bedingung alles Verstehens angesehen wird.“²³⁸ Bereits Johann Arndt sprach zu Beginn des 17. Jahrhunderts davon, daß der Glaube „... nicht ein bloßes Wissen, sondern eine fröhliche, freudige, lebendige Zuversicht ...“²³⁹ sei und deutete damit auch die *ideologische Dimension der Religiosität* an. Diese bezieht sich primär auf die Zustimmung und das Bekenntnis zu bestimmten Glaubensinhalten und -sätzen einer (institutionalisierten) Religion. Dabei umfaßt sie Vorstellungen, Ideen und Aussagen über die Verfaßtheit der Wirklichkeit. Die *rituelle Dimension* berührt die Frage nach dem Umgang mit dem Heiligen, der oftmals in Form routinisierter Abläufe vollzogen wird.²⁴⁰ Religion wird hier ersichtlich als Lebensform religiöser Praxis (Gebet, religiöse Lektüre, kultische Beteiligung u.a.m.), die unter den individualisierten Bedingungen der Gegenwart nicht notwendigerweise kollektive Züge tragen muß. Schließlich betrifft die *Dimension der Konsequenzen* die handlungspraktische Ebene der Religiosität, wobei sie deren Folgen und Wirkungen auf die Entscheidungen des Alltäglichen²⁴¹ umschließt und sich somit als Manifestation der persönlichen Religion zeigt. Unter den Konditionen von Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung sind nun in der Gegenwart diese Dimensionen der Religiosität nicht symmetrisch

²²⁸Berger, 1980, 50.

²²⁹Humboldt, 1960, 563. Humboldt charakterisierte dieses Gefühl auch als Gewährwerden, daß man „... ein Gegenstand der Liebe und Sorgfalt des Unendlichen ist ...“. Humboldt, 1960, 562.

²³⁰Schleiermacher, 1969, 35.

²³¹van der Leeuw, 1956, 524.

²³²Berger, 1980, 63.

²³³van der Leeuw, 1956, 545.

²³⁴Vgl. Mensching, 1959, 57.

²³⁵Berger, 1970, 99.

²³⁶Otto, 1979, 4.

²³⁷Otto betont zudem das Moment des Mysteriums in aller Religion, wenn er den folgenden Hinweis Tersteegens anführt: „Ein begriffener Gott ist kein Gott.“ Tersteegen zit. nach Otto, 1979, 28.

²³⁸van der Leeuw, 1956, 526.

²³⁹Arndt, 1984, 49.

²⁴⁰Die Institutionalisierung des Verhaltens in der Folge religiösen Ergriffenseins, die in historischen Religionen hervortritt, muß sicherlich auch als Domestizierung des Religiösen bezeichnet werden.

²⁴¹Vgl. Hach, 1980, 57f.

ausgebildet und die Art und Intensität der Ausgestaltung dieser Dimensionen steht weitgehend im Belieben des Individuums. Evident zeigen die Dimensionen der Religiosität zudem, daß die Teilnahme an kollektiven religiösen Vollzügen als solitärer Indikator der Religiosität nicht hinreichend ist.

Terminologische Unübersichtlichkeit beherrscht auch den Diskurs um ein Themenfeld Religion in Volkshochschulen, so daß zunächst einige Begriffe geklärt werden müssen, die im Kontext der Analyse eines Themenfeldes Religion in Volkshochschulen bedeutsam sind.

2.6. Babylonische Verwirrung – Von Synonymen und bedeutungsähnlichen Begriffen

„Wohlauf, laßt uns herniederfahren und dort ihre Sprache verwirren, daß keiner des andern Sprache verstehe!“ (Genesis 11, 7)

„Offensichtlich steht wegen der modernen Religionsproblematik unsere ganze Untersuchung auch unter der Last terminologischer Probleme.“ (Gerhard Breloer)²⁴²

In der Diskussion um ein Themenfeld Religion in Volkshochschulen stößt man häufig auf die Begriffe Theologie, Glauben, Weltanschauung, und Philosophie.

Der Terminus *Theologie*, der zumeist enger als der Religionsbegriff gefaßt wird, kann als „... Bezeichnung für die Wissenschaft von Gott und seiner Offenbarung und vom Glauben und Wesen der Kirche, von den Glaubensvorstellungen einer Religion oder Konfession ...“²⁴³ begriffen werden. Seit dem 15. Jahrhundert gebräuchlich, wurde er aus dem griechisch-lateinischen *theologia*, der „Götterlehre“, und dem griechischen *theo-logos* als „von Gott redend“ abgeleitet.²⁴⁴ Wagner bezeichnet Theologie als „... theoretisch-reflexive Bearbeitung ...“²⁴⁵ der gelebten Religion. Zur Religionswissenschaft abgrenzend läßt sie sich im Anschluß an Schrödter auch als Bemühung definieren, „... eine Religion denkend zu sichern und zu entfalten und zwar auf der Basis dieser Religion ...“²⁴⁶.

Der Ausdruck *Glaube*, der in enger Verwandtschaft zur Bezeichnung Religiosität steht und partielle Kongruenzen aufweist, erstreckt sich auf das „Innenleben des religiösen Menschen“²⁴⁷ und entzieht sich einer Phänomenologie weitgehend. Ratschow spricht vom Glauben als der „... Haltung ... , die der Mensch gleich in welcher Religion vor seiner Gottheit einnimmt“²⁴⁸, wobei sich bereits bei den heidnischen Germanen der Begriff auf das kordial-vertrauliche Verhalten eines Menschen zu seiner Gottheit bezog.²⁴⁹ Für Berger meint Glaube „in jeder empirischer Disziplin ... lediglich eine andere Seite des Phänomens `Religion`“²⁵⁰.

Die Bezeichnung *Weltanschauung* bezieht sich auf eine zumeist vorwissenschaftlich oder philosophisch geprägte Gesamtheit der Betrachtungsweisen der Welt und des Menschen mit handlungsorientierender Zielsetzung. Im Anschluß an Schrödter ist sie „... eine Gesamthaltung des Menschen, die über feststellende und erklärende theoretische Einsicht hinausgreift, die Bedeutung des einzelnen im Ganzen wertet und die sich daraus ergebenden Folgerungen für das Verhalten des Menschen

²⁴²Breloer, 1973, 99.

²⁴³Drosdowski (Hg.), 1989, 743.

²⁴⁴Vgl. Drosdowski (Hg.), 1989, 743.

²⁴⁵Wagner, in: Drehen u.a. (Hg.), 1995, 1051.

²⁴⁶Schrödter, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1986, 6.

²⁴⁷Beth zit. nach Ratschow, in: Gallig u.a. (Hg.), 1958, 1586.

²⁴⁸Ratschow, in: Gallig u.a. (Hg.), 1958, 1586.

²⁴⁹Vgl. Drosdowski (Hg.), 1989, 244.

²⁵⁰Berger, 1973, 174. Nicht unproblematisch scheint der Umstand, daß das Wort sowohl ein nur vermutetes Wissen als auch eine ganz gewisse Überzeugung ausdrückt. Vgl. von Hentig, 1992, 25.

anerkennt²⁵¹. Dabei kann sie auch als geistige Grundeinstellung eines Individuums gegenüber der Welt bezeichnet werden, in der das Individuum „... die Gesamtheit aller Dinge in die Einheit eines Sinnganzen fügt und auf sich selbst und das eigene Lebensverständnis zurückbezieht“²⁵². Weltanschauungen fragen somit nach dem Sinn und als Sinnkonstruktionen nehmen sie Einfluß auf die Gestaltung des Lebens. Es bleibt anzumerken, daß in diesem Verständnis auch Religionen als Weltanschauungen zu betrachten sind.

Da auch die *Philosophie* gelegentlich als „... Suche nach dem Ganzen“²⁵³ bezeichnet wird, scheint die Abgrenzung zwischen Weltanschauung, Religion und Philosophie nicht immer eindeutig möglich.²⁵⁴ Das griechisch-lateinische *philosophia*, das die Liebe zur Gelehrsamkeit und Weisheit kennzeichnet, wurde seit sokratisch-platonischer Zeit als Ausdruck für ein umspannendes Denken verstanden, das nach verbindlichen Wahrheiten fragt und dessen Erkenntnistätigkeit sich auf den Sinn der Existenz, die Essenz der Welt, die Stellung des Menschen in ihr und auf die letzten Ursachen bezog.²⁵⁵ Das nachaufklärerische Verhältnis zwischen Philosophie und Religion scheint sich zwischen kritischer Distanz und partieller Nähe zu bewegen.²⁵⁶ Für unsere Zwecke reicht hier zunächst der Hinweis, daß sich Religion von Philosophie wohl dadurch abhebt, daß sie im Gegensatz zur Philosophie „nicht im Menschen selbst begründet“²⁵⁷ ist und sich wesentlich auf eine wie auch immer geartete heilige Wirklichkeit bezieht.

Vor dem Hintergrund einer Analyse des Themenfeldes Religion in Volkshochschulen scheint die Reflexion des Begriffs Bildung unumgänglich, da er als ein zentraler Terminus der Erwachsenenbildung verstanden werden muß. Stellen wir uns deshalb der Frage, wie Bildung im Kontext der andragogischen Angebote der Volkshochschulen zu fassen ist und auf welche Probleme ihre Eingrenzung stößt.

²⁵¹Schröteler zit. nach Beinke, in: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 4/1988, 236.

²⁵²Wieland zit. nach Kelin, in: Galling u.a. (Hg.), 1962, 1604.

²⁵³Weischedel, 1983, 23.

²⁵⁴W. L. King erläuterte in diesem Kontext: „Für uns im Westen waren Religion und Philosophie seit der Zeit der griechischen Philosophen zweierlei. ... In der Aufklärung kam es dahin, daß sie (die Philosophie, J.L.) die Grundlagen und Grundsätze des christlichen Glaubens auf ihre weise qualifizierte und in Frage stellte, und es endete damit, daß sie – wie es auch heute der Fall ist – gelegentlich religiöse Wahrheiten (allerdings immer auf der Grundlage ihrer eigenen rationalen Grundlagen) rational unterstützte, öfters jedoch jede Religion direkt bekämpfte, auf jeden Fall aber stets völlig von ihr getrennt war. Diese Trennung wurde dann in den Fakultätsstrukturen vieler Universitäten ... institutionalisiert. In den jahrtausendalten Traditionen des hinduistischen und buddhistischen Ostens waren Philosophie und Religion in Durchführung und Absicht Zweige desselben Unternehmens, nämlich des menschlichen Suchens nach Heil.“ King zit. nach Waldenfels, in: Höhn (Hg.), 1996, 313.

²⁵⁵Vgl. auch Drosdowski (Hg.), 1989, 527.

²⁵⁶Vgl. dazu auch 4.1.1.

²⁵⁷Waldenfels zit. nach Schrödter, in: Schneider (Hg.), 1993, 55.

3. Von der Bildung Erwachsener – Einige Anmerkungen zum Bildungsbegriff

„Das Problem der Bildung zeugt immer noch Bücher und Diskussionen. Fast jedes Jahrzehnt gibt eine neue Antwort.“ (Ilse Schaarschmidt)²⁵⁸

Der Bildungsbegriff, der eine Leitperspektive andragogischer Arbeit darstellt, auch in der Themenformulierung dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielt und nicht umsonst in Professions- und Studienbezeichnungen von Erwachsenenbildnern gegenwärtig ist, gilt weithin als Synonym von Qualität und Güte von Lern- und Lehrprozessen und zeichnet sich durch eine eigentümliche Dignität²⁵⁹ aus. Insbesondere in seinem prozessualen Verständnis nötigt er dabei immer wieder zur didaktischen Reflexion, die etwa nach dem Wie und Wohin von Bildung fragt. In der Gegenwart droht die „Bildung“ jedoch unter der Last terminologischer Uneindeutigkeit zu zerbrechen, die zur Besinnung auf die Heraufkunft und den Wandel des Ausdrucks nötigt. Dabei stellt sich die Frage, ob am Bildungsbegriff und/oder an der Bildungsidee trotz dieser Bürde festgehalten werden sollte oder diese Termini obsolet sind.²⁶⁰

3.1. Zur Problematik und Unschärfe des Bildungsbegriffs

„Der Begriff der B. (Bildung, J.L.) hat sachlich wie sprachlich seine Konturen ziemlich verloren.“ (A. Flitner)²⁶¹

Der Bildungsterminus, der ehemals zweifellos ein Kernbegriff der deutschen Pädagogik war²⁶², ist gegenwärtig ebenso gemeingebräuchlich wie diffizil, und durch die alltägliche und wissenschaftliche Diskussion scheint er weitgehend verwüstet²⁶³. Die historisch geronnene Reichhaltigkeit des Begriffes unterläuft dessen Trennschärfe. Eine eindeutige und präzise inhaltliche Bestimmung ist somit heute schwierig geworden und G. Bockwoldt sprach von der „... Zwiespältigkeit und Mehrdeutigkeit des Begriffs ...“²⁶⁴. Infolge seiner Unbestimmtheit befürworteten ihn sowohl konservative als auch liberale, progressive und „linke“ Pädagogen, ohne daß deren inhaltliche Präzisierungen kongruent sind.²⁶⁵

Der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ erklärte: „Was Bildung bedeutet, kann heute nicht als selbstverständlich gelten.“²⁶⁶ G. Miller-Kipp beschrieb den Bildungsbegriff überdies als Platzhalter für Leerstellen in der pädagogischen Theoriebildung.²⁶⁷

„In der Erziehungswissenschaft nun wird seit einiger Zeit der Bildungsbegriff wieder aufgenommen, und es wird ... seine mögliche Rehabilitierung überprüft.“²⁶⁸ Trotz unterschiedlichster Bedeutungsinhalte und eines Überschusses an Konnotationen hat der Terminus (wieder) Konjunktur²⁶⁹. Dabei ruft

²⁵⁸Schaarschmidt, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 86.

²⁵⁹Vgl. auch Miller-Kipp, 1992, 18f.

²⁶⁰Vgl. dazu auch Klafki, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 7 und Siebert, 1992, 15ff.

²⁶¹Flitner, in: Galling u.a. (Hg.), 1957, 1277.

²⁶²Vgl. Preul u.a., in: Preul u.a. (Hg.), 1989, 12.

²⁶³Vgl. auch Miller-Kipp, 1992, 18.

²⁶⁴Bockwoldt, in: Drehsen u.a. (Hg.), 1995, 158.

²⁶⁵Vgl. Miller-Kipp, 1992, 22.

²⁶⁶Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 398.

²⁶⁷Vgl. Miller-Kipp, 1992.

²⁶⁸Preul u.a., in: Preul u.a. (Hg.), 1989, 12.

²⁶⁹Vgl. Bockwoldt, in: Drehsen u.a. (Hg.), 1995, 158f.

die lange Begriffsgeschichte, die Fülle und Uneinheitlichkeit der Sinngehalte und die nicht unbegründete Kritik partiell auch Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Wiedereinführung hervor.²⁷⁰ Dennoch scheint ein gänzlicher Verzicht auf den Bildungsterminus weder realistisch noch sinnvoll²⁷¹, zumal die veränderten Gehalte des Begriffs und die Geschichte seiner Interpretationen und Bedeutungswandlungen den Prozeß der Entwicklung pädagogischen Denkens und der deutschen Geistesgeschichte widerspiegeln²⁷². G. Miller-Kipp wies treffend darauf hin, daß der Bildungsbegriff eben kein logisch-operationaler, sondern ein historischer Terminus²⁷³ ist, der zu verschiedenen Zeiten Unterschiedliches meinte.²⁷⁴ Auch wenn die Begriffsgeschichte eines Terminus mit einer so komplexen Tradition sich kaum hinreichend fassen läßt, sollen im folgenden einige wesentliche Gesichtspunkte angerissen werden.

3.2. Zur Geschichte des Bildungsbegriffs

„Der Begriff der Bildung unterliegt wie alles dem geschichtlichen Wandel, und jede Zeit wird ihn neu sehen.“ (Gerhard Steindorf)²⁷⁵

Die Wurzel des genuin deutschen Bildungsbegriffs liegt in der Imago-Dei- bzw. Bild-Gottes-Lehre im Anschluß an Genesis 1,26f. und das paulinische Echo in 2. Korinther 3,18.²⁷⁶ Während an ersterer Stelle der Mensch als Bild Gottes erschaffen wurde und Bildung somit primär als Zustand bezeichnet werden kann, wird der Mensch nach paulinischem Akzent in ein Bild Gottes verwandelt, so daß Bildung vorrangig als Prozeß verstanden wird. Der Bildungsbegriff bezieht sich von seinem Ursprung betrachtet folglich sowohl auf einen Vorgang als auch auf ein Erreichtes.²⁷⁷ Der spezifisch deutsche Bildungsbegriff entwickelte sich dann aus dieser biblischen Imago-Dei-Lehre und ihrer pädagogischen Rezeption durch die deutsche Mystik.²⁷⁸ Nach F. Rauhut wimmelt es bei den deutschen Mystikern des späten Mittelalters von deutschen Wörtern, die alle infolge der Genesis- und der Paulus-Stelle durch den Begriff „Bild“ geprägt sind.²⁷⁹ Dabei meinte „Bilden“ bei den mittelalterlichen Mystikern jedoch einen rein religiösen Vorgang²⁸⁰, so daß Schaarschmidt treffend verdeutlichte: „Bildung war Religion.“²⁸¹ Und weiter: „Gott hat sich selbst im Menschen geboren, als er ihn nach sich bildete. Darum soll der Mensch Gott abermals gebären oder weiterbilden.“²⁸² Deutlich verweist diese Imago-Dei-Vorstellung auf die grundlegende Würde des Menschen und enthält zudem einen demokratischen Keim.²⁸³

²⁷⁰Vgl. Preul u.a., in: Preul u.a. (Hg.), 1989, 12.

²⁷¹Vgl. auch Bockwoldt, in: Drehen u.a. (Hg.), 1995, 159.

²⁷²Vgl. auch Klafki, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 8. Schaarschmidt bemerkte in diesem Zusammenhang treffend: „Die Geschichte der Worte spiegelt die Geschichte der Dinge.“ Schaarschmidt, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 25.

²⁷³Vgl. auch Gadamer, 1965, 9.

²⁷⁴Vgl. Miller-Kipp, 1992, 18.

²⁷⁵Steindorf, 1968, 87.

²⁷⁶Vgl. Rauhut, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 18f.

²⁷⁷Ähnlich auch Miller-Kipp, 1992, 18.

²⁷⁸Vgl. Böhm, in: Heitger (Hg.), 1991, 41. Ähnlich auch Preul u.a., in: Preul u.a. (Hg.), 1989, 11.

²⁷⁹Vgl. Rauhut, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 19. Ähnlich auch Schaarschmidt, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 29.

²⁸⁰Vgl. Rauhut, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 19.

²⁸¹Schaarschmidt, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 87.

²⁸²Schaarschmidt, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 29.

²⁸³Prägnant zeigte sich dieser demokratische Keim der Bild-Gottes-Lehre etwa bei Comenius (1592-1670): „Offensichtlich ist jeder Mensch von Geburt aus fähig, das Wissen von den Dingen zu erwerben. Das geht erstens daraus hervor, daß er Abbild (imago) Gottes ist.“ Comenius, 1993, 32.

Die Barock-Mystik nahm diesen zwischenzeitlich vergessenen Bildungsbegriff in der Neuzeit erneut auf. So verkündete Johann Arndt: „Darum muß der Mensch zuerst inwendig erneuert werden in dem Geiste seines Gemüts nach Gottes Bilde, und seine innerlichen Begierden und Affekte müssen Christo gleichförmig werden, welches Paulus nennt: nach Gott gebildet werden ...“²⁸⁴. I. Schaarschmidt betonte in diesem Kontext, daß der arndtsche Bildungsbegriff nicht die „... Gutmachung des Schlechten, sondern meist die `Vervollkommnung des Guten´ ...“²⁸⁵ bezeichnete. Im Anschluß an H.-G. Gadamer läßt sich überdies behaupten, daß dieser mystische Bildungsbegriff die Aufforderung des „Bilde-Dich“ umfaßte.²⁸⁶ Die Dignität des Individuums verlangte nach Bildung. Doch auch spätere individualistisch-privatistische Beschneidungen des Bildungsverständnisses scheinen in einem solchen mystisch geprägten Begriff bereits angelegt.

Ab dem 18. Jahrhundert vollzog sich dann unter dem Einfluß der Aufklärung²⁸⁷ die Säkularisierung der Bildungsbegriffs.²⁸⁸ Er gewann zunehmend an pädagogischer und philosophischer Qualität²⁸⁹ und wurde rationalistisch und moralisch eingefärbt. Der autonome Mensch bildet sich nach aufklärerischer Auffassung zusehends nicht mehr nach göttlichem Vor-Bild, sondern bildet sich selbst aus.²⁹⁰ Bildung rückte zum Signum der Autonomie, Verantwortlichkeit und Humanität des Menschen auf.²⁹¹ Als Ideal nahm sie partiell einen quasireligiösen Charakter²⁹² an und wurde so bisweilen zur säkularisiert-individualisierten Form der „Imitatio Christi“. „War Bilden für Mystiker die große religiöse Angelegenheit der Seele, so wurde Bilden im Zeitalter der Aufklärung zur großen weltlichen Angelegenheit der Seele.“²⁹³ Durch die Säkularisierung des Bildungsterminus vollzog sich damit zugleich seine pädagogische „Heiligung“ bzw. Würdigung.²⁹⁴ Im säkularisierten Bildungsbegriff versammeln sich folglich differente Vorstellungen, etwa mystische Restbestände, romantische Aspekte und aufklärerische Momente.

Nach G. Miller-Kipp hat der gegenwärtige Rekurs auf den Bildungsbegriff in Wilhelm von Humboldt einen eindeutigen Favoriten.²⁹⁵ Bereits Humboldt betonte die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Welt²⁹⁶ und die Dialektik von Bildung und Sein: „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.“²⁹⁷ Humboldt weiter: „Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person ... einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und

²⁸⁴ Arndt (1555-1621), 1984, 65.

²⁸⁵ Schaarschmidt, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 32.

²⁸⁶ Ähnlich auch Gadamer, 1965, 8.

²⁸⁷ Vgl. Kapitel 4.1.1.

²⁸⁸ Vgl. Rauhut, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 19ff.

²⁸⁹ Ähnlich auch Bockwoldt, in: Drehsen u.a. (Hg.), 1995, 158. Vgl. auch Klafki, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 7.

²⁹⁰ Vgl. bereits Humboldt, 1960, 239.

²⁹¹ Vgl. Gamm, in: Gamm/Koneffke (Red.), 1997, 115.

²⁹² H. G. Gadamer sprach in diesem Zusammenhang von der „Bildungsreligion“. Vgl. Gadamer, 1965, 7.

²⁹³ Rauhut, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 21.

²⁹⁴ Ähnlich auch Schaarschmidt, in: Rauhut/Schaarschmidt, 1965, 70.

²⁹⁵ Vgl. Miller-Kipp, 1992, 21.

²⁹⁶ Vgl. Siebert, 1993a, 64.

²⁹⁷ Humboldt, 1960, 235. Siebert bemerkte hier einen nicht unproblematischen „anthropozentrischen, egozentrischen `Überhang´“ des humboldtschen Bildungsbegriffs, der den Menschen zum exklusiven Mittelpunkt der Welt avancieren läßt. Vgl. Siebert, 1993a, 64.

freiesten Wechselwirkung.²⁹⁸ Bildung ist demnach ein dynamischer Prozeß der Weltbegegnung, auf den „ ... jedes Geschäft des Lebens ...“²⁹⁹ einwirkt. Der humboldtsche Bildungsbegriff beinhaltet zudem ein reflexives Moment, das ein rein akkumulatives Wissen negierte: „Um an jedem Schritt, den man vorrückt, auch die Vorstellung des letzten Zwecks anzuknüpfen, sucht man das zerstreute Wissen und Handeln in ein geschlossenes, die blossе Gelehrsamkeit in eine gelehrte Bildung, das bloss unruhige Streben in eine weise Thätigkeit zu verwandeln.“³⁰⁰ Humboldt betrachtete die allgemeine Menschenbildung als Kräftebildung und Fundament einer spezielleren Bildung, etwa für berufliche Verwertungszusammenhänge.³⁰¹ Darüber hinaus zeichnete sich das Bildungsverständnis Humboldts durch demokratische Ansätze aus, da die Idee der allgemeinen Bildung Menschen unterschiedlichster sozialer Stände umschloß.³⁰² Ob Humboldt damit jedoch die Überwindung sozialer Gegensätze erstrebte, läßt sich nach Ansicht W. Klafkis nicht sicher klären.³⁰³

Bereits zu Humboldts Lebzeiten verfiel das Verständnis von Bildung, dessen Richtschnur nicht mehr die Autonomie und Mündigkeit war, jedoch partiell zur rein material verstandenen Auffassung enzyklopädisch akkumulierter Wissensbestände.³⁰⁴ Bildung degenerierte bisweilen als Ideologie zum Selektionskriterium und Herrschaftsinstrument, das als gesellschaftliches Dekor und schmückendes Beiwerk zur Scheidung von „Gebildeten“ und „Ungebildeten“ diente.³⁰⁵ Man genoß seinen „Bildungsbesitz“ und verharrte in relativer Unreflexivität.³⁰⁶ Eine so gefaßte populistische Interpretation des Begriffs trug nach Gamm dazu bei, daß Bildung weithin äußerlich blieb.³⁰⁷

Die Begriffsgeschichte deutet somit den Reichtum, die Würde und das Potential, aber auch die Mißdeutungen des Terminus an, die zur Reflexion auf seine gegenwärtige Eignung und gegebenenfalls zur kritischen Neufassung nötigen.

3.3. Von der Notwendigkeit des Bildungsbegriffs

„Der Bildung, die hier erörtert wird, ist es um die `Welt` zu tun ...“ (Martin Buber)³⁰⁸

Der Bildungsbegriff ist nicht frei von Reduktionismusgefahr, Ideologieanfälligkeit und Ausbeutbarkeit³⁰⁹ und droht gelegentlich als „Schulung“, „Qualifizierung“ o.ä. funktionalisiert zu werden³¹⁰. Als romantisch-illusorischer oder idealistischer Terminus verfemt, sieht er sich gelegentlich dem Vorwurf ausgesetzt, als ideologischer Begriff einem obsoleten Ideal bürgerlicher Pädagogik zu dienen. Als solcher steht er in der Gefahr, Bildung als ideale Zwischenwelt darzustellen, die unabhängig von gesellschaftlich-politischen Prozessen existiert und die Dialektik von Bildung und Gesellschaft

²⁹⁸Humboldt, 1960, 235f.

²⁹⁹Humboldt, 1960, 238.

³⁰⁰Humboldt, 1960, 238.

³⁰¹Vgl. Klafki, in: Klafki u.a., 1971, 146ff.

³⁰²Vgl. Klafki, in: Klafki u.a., 1971, 151.

³⁰³Vgl. Klafki, in: Klafki u.a., 1971, 152.

³⁰⁴Vgl. Gamm, in: Gamm/Koneffke (Red.), 1997, 115f.

³⁰⁵Vgl. Gamm, in: Gamm/Koneffke (Red.), 1997, 116.

³⁰⁶Vgl. auch Gadamer, 1997, 17.

³⁰⁷Vgl. Gamm, in: Gamm/Koneffke (Red.), 1997, 116. Gamm fragte in diesem Kontext überdies, warum gerade im Land des Bildungsbegriffs der Holocaust geschehen konnte. Vgl. Gamm, in: Gamm/Koneffke (Red.), 1997, 115.

³⁰⁸Buber, 1986, 54.

³⁰⁹Vgl. auch Miller-Kipp, 1992, 19.

³¹⁰Ähnlich auch Miller-Kipp, 1992, 27.

verkennt. Ein so verkürzter Bildungsbegriff der Innerlichkeit unterliegt der bereits erörterten³¹¹ subjektivistischen und ästhetisierenden Gefahr.

Gadamer bezeichnete den Kern der Bildung anregend als „allgemeinen und gemeinschaftlichen Sinn“³¹² und verdeutlichte damit, daß Bildung prinzipiell gegenüber neuen Einsichten aufgeschlossen ist. Bildung als „Arbeit des Subjekts an sich selber“³¹³ umfaßt überdies notwendig Reflexivität, Selbstdistanz³¹⁴ und Eigentätigkeit³¹⁵ und widerspricht damit einem primär materialen, machbaren, vermehrbaren und konsumierbaren Verständnis. Sie entspricht vielmehr einem fortlaufenden Prozeß geistiger Auseinandersetzung mit sich selbst, den anderen und der Wirklichkeit und des Schaffens eines Selbst- und Weltverständnisses, der aber prinzipiell unabschließbar ist³¹⁶ und stets fragmentarisch bleibt. Eine solche reflexive Bildung involviert auch das Element des Widerstandes³¹⁷ als kritischen Impetus gegen jede Art von Herrschaft und Ideologie³¹⁸.

Auch Pädagogik und Andragogik stehen ohne den Rekurs auf einen kritisch-reflexiven Bildungsbegriff in der Gefahr, sich vornehmlich unter die Forderung ökonomischer Qualifikationserzeugung zu stellen und zum Handlanger der Instrumentalisierung des Menschens abzugleiten.³¹⁹ M. Heitger verdeutlichte in diesem Zusammenhang: „Wo das Lehren und Lernen sich der Beziehung auf Bildung entzieht, entartet es zu Dressur, zur Indoktrination, zur reinen Funktionsertüchtigung und Instrumentalisierung des Menschen. Wo Erziehung die Absicht auf Bildung verliert, da wird sie zur fremdbestimmenden Verhaltenssteuerung und zum Zwang, der die Freiheit ausschließt.“³²⁰ Bildung geht jedoch nicht auf in Ausbildung und Qualifizierung³²¹ und muß den einzelnen vor dem allseitigen Verfügungswillen über ihn schützen. Die Teleologie des Bildungsbegriffs geht vielmehr aus auf die Autonomie und Verantwortlichkeit des Subjekts und unterstreicht dessen Dignität. Eine adäquate Theorie und Praxis der Andragogik hat diese Aspekte des Bildungsbegriffs kritisch zu würdigen und in ihrer Angebotsgestaltung zu berücksichtigen.

Der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ definierte: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft

³¹¹Vgl. Kapitel 3.2.

³¹²Gadamer, 1965, 14.

³¹³Strunk zit. nach Miller-Kipp, 1992, 26.

³¹⁴Vgl. Tietgens, in: Dolf (Hg.), 1978, 97.

³¹⁵Vgl. auch Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 401.

³¹⁶Vgl. auch Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 401.

³¹⁷Vgl. Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 410f.

³¹⁸Heydorn bekräftigte in diesem Kontext den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“. Vgl. Heydorn, 1970.

³¹⁹Vgl. auch Heitger, in: Schneider (Hg.), 1993, 112 und Heitger, in: Heitger (Hg.), 1991, 95.

³²⁰Heitger, in: Heitger (Hg.), 1991, 97.

³²¹Ähnlich auch Siebert, 1993a, 14. Eine kritisch-reflexive Erwachsenenbildung darf somit auch nicht zu einer „Weiterbildung“ degenerieren, die begrenzt wird auf eine „Sicherung der ‚Beschäftigungsfähigkeit‘“ (Seiverth, in: Dt. Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 2/1998, 39).

und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.³²² Erwachsenenbildung, als organisierte und zielgerichtete Möglichkeit des Lernens, tritt dabei in ihre Funktion der kritisch-reflexiven Weggenossenschaft.

Im Kontext eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen gewinnt darüber hinaus die Verhältnisbestimmung von Bildung und Religion als Grundlage der inhaltlichen Gestaltung dieses thematischen Segmentes an Bedeutsamkeit.

³²²Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 404.

4. Ratio und religio – Anmerkungen über das Verhältnis von Bildung, Vernunft und Religion

„Der Mensch ist offenbar zum Denken geschaffen, das ist seine ganze Würde und sein ganzes Verdienst; und es ist seine ganze Pflicht, richtig zu denken.“ (Blaise Pascal)³²³

Angesichts der Frage nach einem Themengebiet Religion in Volkshochschulen ist es geboten, der Problemstellung des Verhältnisses von Bildung und Religion nachzugehen und seiner Entwicklung im Kontext okzidentaler Geschichte besondere Beachtung zu schenken. Dieses geschieht auch in der Hoffnung, heutige Distanzen und/oder Verbundenheiten zu reflektieren und verständlich werden zu lassen. Darüber hinaus dürfte die Analyse auch Hinweise zu einer angemessenen Bestimmung des gegenwärtigen Verhältnisses von Bildung und Religion beitragen.

4.1. Bildung und Religion – eo ipso ein Widerspruch?

„Soll der Knoten der Geschichte so auseinandergehen: Das Christentum mit der Barbarei, und die Wissenschaft mit dem Unglauben?“ (Friedrich Schleiermacher)³²⁴

Die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Religion und deren Beantwortung kann als essentielle Basis für den Umgang mit religiösen Themen in Bildungsprozessen angesehen werden. Im Anschluß an Pöppel kann sie als „anthropo-logische“ Frage³²⁵ bezeichnet werden, der sich Menschen jeder Epoche gestellt haben. Vor diesem Hintergrund merkt der Deutsche Volkshochschulverband an, „... daß Religion und Bildung in der Tradition als unzertrennliche Einheit galten ...“³²⁶ Kapellari verweist in diesem Zusammenhang darauf, daß in der Vergangenheit Schulen und Universitäten in Europa nahezu ausnahmslos in klerikaler Trägerschaft standen und erklärt: „Die Geschichte der Bildung und des Bildungswesens ist zu einem Großteil mit religiösen Ideen und Institutionen verknüpft.“³²⁷ Bildung, so läßt sich behaupten, erwuchs aus und in der Religion.

Ebenso wie eine unzertrennliche Einheit von Religion und Bildung wurde aber auch ihre unveröhnliche Diskrepanz konstatiert.³²⁸ Im Zentrum der Auseinandersetzung stand dabei auch die Frage, wer die Bildung letztlich zu qualifizieren habe, ratio oder religio. In der Vergangenheit wurde hierbei das Verhältnis von Religion und Bildung nicht selten als hierarchische Beziehung gedeutet, wobei die Vorherrschaft der Religion dann oftmals in offenbarungstheologischer Weise sakral legitimiert wurde. Bildung wurde begrenzt durch Religion, Pädagogik zu deren Ausführungsgehilfe.³²⁹ Das Bildungswesen mußte sich im geschichtlichen Prozeß seine Autonomie häufig in spannungsreichen Emanzipationsverläufen aus kirchlicher Hegemonie und Bevormundung erstreiten.³³⁰ Der Religionsphilosoph Hans Waldenfels kommt angesichts der Frage nach der Beziehung von Religion und Bildung zu dem Schluß: „Auf jeden Fall erscheint das Religiöse längst nicht mehr als der Mutterbo-

³²³ Pascal (1623-1662), 1987, 87.

³²⁴ Schleiermacher, in: Krumwiede (Bearb.), 1989, 170.

³²⁵ Pöppel, in: Schneider (Hg.), 1993, 79.

³²⁶ Dt. Volkshochschulverband (Hg.), 1973, 61.310.

³²⁷ Kapellari, in: Heitger (Hg.), 1991, 23.

³²⁸ Vgl. Böhm, in: Heitger (Hg.), 1991, 29. Ähnlich auch Spiegelberg, 1997, 17.

³²⁹ Böhm, in: Heitger (Hg.), 1991, 38.

³³⁰ Vgl. auch Kapellari, in: Heitger (Hg.), 1991, 23.

den, aus dem menschliches Denken sich erhebt.³³¹ Heitger stellt die bildungstheoretische Gretchenfrage und formuliert: „Gehören Religion und Bildung zusammen, oder stehen sie einander gegensätzlich gegenüber; weil im Anspruch der Bildung nichts gelten soll, was sich vor der Vernunft nicht rechtfertigen läßt; weil vor der Religion und im Glauben alles Wissen, Können und Wollen zweitrangig wird?“³³² Betrachten wir zunächst die Auseinandersetzung um das Verhältnis von Bildung und Religion im Prozeß der Neuzeit, das im Zeitalter der Aufklärung und der mit ihr fortschreitenden Säkularisierung besondere Beachtung fand.

4.1.1. Religion und Aufklärung

„Unser Zeitalter ist das eigentliche Zeitalter der Kritik, der sich alles unterwerfen muß. Religion, durch ihre Heiligkeit, und Gesetzgebung durch ihre Majestät, wollen sich gemeiniglich derselben entziehen.“ (Immanuel Kant)³³³

Der Terminus Aufklärung, ein Kind des 18. Jahrhunderts³³⁴, bezog sich zunächst auf eine Idee der Aufklärung. Mendelsohn beschrieb ihn 1784 als neuen, noch nicht allgemeingebäuchlichen Ankömmling.³³⁵ Dieser bezog sich dabei auf einen „... Erkenntnisprozeß, der gerichtet ist auf die Befreiung von Traditionen, Institutionen, Konventionen und Normen, die nicht vernunftgemäß begründet werden können ...“³³⁶ und wird heute auch als Epochenbegriff für die Zeitspanne einer alle Lebenskontexte beeinflussenden Bewegung des 17. und 18. Jahrhunderts benutzt, die den Prozeß der Säkularisierung der modernen Welt forcierte. Immanuel Kant, mit dem die Aufklärungsidee in Deutschland Kontur gewann³³⁷, bezeichnete sie als „... Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“³³⁸ Und Kant erklärte weiter: „Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht an einem Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen.“³³⁹ Das Projekt Aufklärung, dessen Anstoß das Axiom der Autonomie der menschlichen Vernunft war, umfaßte nach Kant immer auch die Selbstaufklärung.³⁴⁰ Die Vernunft wurde in der Aufklärung zum letzten, unhintergehbaren Kriterium und die ratio erhöhte man zur Referenzposition. Das Denken des zunehmend zur Selbsttätigkeit befreiten und geforderten Individuums löste sich mehr und mehr aus tradierten Bindungen. Man wurde autoritätskritisch, da man vernunftgläubig war.³⁴¹ Diese Vernunftgläubigkeit trug dabei durchaus selber ein missionarisches Naturell³⁴², so daß Voltaire erwartungsvoll erklärte: „Ist diese Zeit des Denkens einmal angebrochen, so kann die erworbene Fähigkeit unmöglich wieder aus den

³³¹Waldenfels, in: Höhn (Hg.), 1996, 314.

³³²Heitger, in: Heitger (Hg.), 1991, 91.

³³³Kant (1724-1804) zit. nach Zehbe, in: Kant, 1975, 6. Marx äußerte später radikaler: „... die Kritik der Religion ist die Voraussetzung aller Kritik“. Marx (1818-1883), 1971, 207.

³³⁴Vgl. Drosdowski (Hg.), 1989, 347. Ähnlich Anz, in: Gallig u.a. (Hg.), 1957, 703.

³³⁵Vgl. Mendelsohn, in: Kant, 1975, 129.

³³⁶Lexikonredaktion des Bibliographischen Instituts (Hg.), 1983, Bd. 2, 249.

³³⁷Vgl. auch Reble, 1981, 194.

³³⁸Kant, 1975, 55.

³³⁹Kant, 1975, 55.

³⁴⁰Vgl. für die Gegenwart ähnlich Tietgens, 1994, 11.

³⁴¹Ähnlich auch Reble, 1981, 133.

³⁴²Vgl. Gabriel, in: Höhn (Hg.), 1996, 34.

Köpfen entfernt werden;...³⁴³ Die Begeisterung für die ratio und das Vertrauen in die Kraft von Erziehung und Bildung machen die Aufklärungszeit des 18. Jahrhunderts zum „pädagogischen Jahrhundert“³⁴⁴ und Mendelsohn erklärte das Projekt der Aufklärung selber zum integralen Teil der Bildung.³⁴⁵ Bildung ohne Aufklärung war kaum mehr vorstellbar. Teile der Aufklärung waren von der Vorstellung und dem Willen durchdrungen, alle Menschen durch Erziehung und Bildung mündig zu machen³⁴⁶, zumal Kant auf die Gefahr hingewiesen hatte, daß auch der Mensch „... entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden“³⁴⁷ könne. Man war bestrebt zum angemessenen Vernunftgebrauch zu erziehen und zum selbständigen Denken zu befähigen.³⁴⁸ Der Gedanke einer umfassenden Volksbildung³⁴⁹ wurde zu einem „... Charakteristikum der ganzen Aufklärung“³⁵⁰ und gewann besonders dort Bedeutung, „... wo gesicherte Traditionsbestände hinterfragt wurden“³⁵¹. Und das geschah unter Kants Wahlspruch der Aufklärung „Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“³⁵² allerorten. Breloer fragt in diesem Zusammenhang im Anschluß an E. Weniger, ob die aufkommende Volksbildungsbewegung damit funktionales Surrogat einer wirkungslos gewordenen kirchlichen Verkündigung wurde.³⁵³

Mit aller Schärfe fragt man nach dem Verhältnis von ratio und religio. Die Wirkung der Aufklärung auf die Religion kann als so einschneidend betrachtet werden, daß Maurer sie als „... epochale Wendung in der Geschichte des Christentums“³⁵⁴ beschreibt. Kirchliche Lehrmeinungen und Dogmen wurden vermehrt Ziele geistiger Auseinandersetzung. Da sich das Interesse deutscher Aufklärer insbesondere auf die Religion bezog³⁵⁵, gilt sie seither als primäres Opfer der Aufklärung.³⁵⁶ Kant äußerte, er habe „... den Hauptpunkt der Aufklärung, die des Ausganges der Menschen aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit, vorzüglich in Religionssachen gesetzt ...“³⁵⁷, da der einzelne insbesondere hier nicht aus der Vormundschaft bzw. Bevormundung durch Krone und Altar entlassen werde. Kant plädierte für das Ende einer Religion der Denkverbote und einer autoritär angeordneten Religion. Er rief dazu auf, sich auch in Religionsdingen des eigenen Verstandes zu bedienen³⁵⁸, ermutigte zu einer autonomen und selbstverantworteten Haltung gegenüber der Religion³⁵⁹ und warf ein: „Daß die Menschen ... schon im Stande wären, oder darin auch nur gesetzt werden könnten,

³⁴³Voltaire (1694-1778), 1989, 290. Im europäischen Kontext bemerkte Voltaire an gleicher Stelle pointiert: „Einige Nationen, die lange Zeit hindurch nichts als Hörner hatten und wiederkäuten, schicken sich an zu denken.“

³⁴⁴Reble, 1981, 135.

³⁴⁵Mendelsohn, in: Kant, 1975, 129.

³⁴⁶Reble, 1981, 135.

³⁴⁷Kant, in: Scheuerl (Hg.), 1992, 83.

³⁴⁸Vgl. Blättner, 1973, 83.

³⁴⁹Humboldt bemerkte im Hinblick auf die Frage nach der Begrenzung des Aufklärungsgedankens: „Man glaube auch nicht, dass jene Geistesfreiheit und Aufklärung nur für einige Wenige des Volkes sei, dass für den grösseren Theil desselben, dessen Geschäftigkeit freilich durch die Sorge für die physischen Bedürfnisse des Lebens erschöpft wird, sie unnützlich bleibe, oder gar nachtheilig werde, dass man auf ihn nur durch Verbreitung bestimmter Sätze, durch Einschränkung der Denkfähigkeit wirken könne.“ Humboldt, 1960, 31.

³⁵⁰Reble, 1981, 132.

³⁵¹Breloer, 1973, 6.

³⁵²Kant, 1975, 55.

³⁵³Breloer, 1973, 138.

³⁵⁴Maurer, in: Galling u.a. (Hg.), 1957, 723.

³⁵⁵Vgl. Zehbe, in: Kant, 1975, 6.

³⁵⁶Vgl. auch Rudolph, in: Dt. Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 2/1997, 35.

³⁵⁷Kant, 1975, 61.

³⁵⁸Kant, 1974. Vgl. auch Breloer, 1973, 122.

³⁵⁹Vgl. Zehbe, in: Kant, 1975, 16.

in Religionsdingen sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines andern sicher und gut zu bedienen, daran fehlt noch sehr viel.³⁶⁰ Die Maxime des Rechts zur individuellen Prüfung aller Glaubenssätze vertrat Kant gegenüber den weltlichen wie den geistlichen Autoritäten. In Folge der Aufklärung müssen sich von nun an alle (Offenbarungs-)Religionen und Traditionen am Kriterium der Vernunft messen lassen. Religion, so die Aufklärer, müsse auf einem Fundament kritischer Freiheit stehen und die Forderung religiöser Toleranz gewinnt an Befürwortern.³⁶¹ Seit dem Beginn der Aufklärung kam es darüber hinaus auch zu Versuchen der Grundlegung und Etablierung einer „natürlichen Religion“, die als Vernunftreligion die tradierten Offenbarungsreligionen ablösen sollte. Die Fülle widersprechender Offenbarungsreligionen wertete die Aufklärung als Bestätigung für deren Begrenztheit und Vorläufigkeit, so daß man nach dem Kern des Nichthintergehbaren suchte.³⁶² Diese Quintessenz meinte man dann etwa in einer auf Moral reduzierten Religion oder in einem die Aufklärung prägenden Deismus zu finden.

Die abnehmende Verflechtung von Religion und Staat, die sich in der Renaissance angebahnt hatte, schreitet unter den Bedingungen der Aufklärung insbesondere im 19. Jahrhundert fort und der Säkularisierungsgedanke setzt sich durch. Die durchaus virulente religiöse Problemstellung wird eine unter anderen Fragen. „Der Staat der Aufklärung übt in religiösen Fragen Toleranz, er macht die Religions- und Gewissensfreiheit des einzelnen ausdrücklich zu einem Programmpunkt.“³⁶³

Seit dem Aufkommen der Aufklärung löste sich zudem die Wissenschaft aus „religiös-theologischen Rücksichten“³⁶⁴ bzw. Unterordnungsverhältnissen und verdrängte selbst die religiöse Erkenntnis bzw. die Dogmatik aus deren bisheriger Referenzposition. Religion wird seitdem partiell als retardiertes Pendant zur Wissenschaft begriffen, so daß Heine sagen konnte: „In dunklen Zeiten wurden die Völker am besten durch die Religion geleitet, wie in stockfinsterner Nacht ein Blinder unser bester Wegweiser ist; er kennt dann Wege und Stege besser als ein Sehender. Es ist aber töricht, sobald es Tag ist, noch immer die alten Blinden als Wegweiser zu gebrauchen.“³⁶⁵ Ganz ähnlich klang auch Goethe, wenn er erklärte: „Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, hat auch Religion; wer jene beiden nicht besitzt, der habe Religion.“³⁶⁶ Seit der Aufklärung fragen nun Wissenschaft und aufgeklärtes Bewußtsein „... nicht mehr nach dem Platz der Vernunft in einem auf Glauben aufgebauten Leben, sondern nach demjenigen des Glaubens innerhalb einer auf Vernunft gegründeten Weltsicht“³⁶⁷. Für die Theologie wird die Auseinandersetzung zwischen Vernunft und Offenbarung zu einem bis in die Gegenwart nicht vollendeten Projekt.

Seither wird die Religion darüber hinaus bis in die Gegenwart hinein von der Religionskritik begleitet, die sich ja bereits bei Kant andeutete.³⁶⁸ Verbunden u.a. mit den Namen Feuerbach, Marx und Nietzsche setzte sie sich insbesondere seit dem 19. Jahrhundert fort. Religion wurde im Kontext der Religionskritik „... fast nur als Produkt aus Furcht und Unwissenheit dargestellt; was in Ansehung der vielen Vitzliputzli (Schreckgestalten bzw. Kinderschrecke, J.L.) darin auch nie ganz falsch war“³⁶⁹. Feuerbach, dessen Auffassung etwa bei Marx oder Freud³⁷⁰ variiert wurde, sah in der Religion eine

³⁶⁰ Kant, 1975, 60.

³⁶¹ Vgl. auch G.E. Lessings „Nathan der Weise“ aus dem Jahre 1779.

³⁶² Vgl. auch Reble, 1981, 133.

³⁶³ Reble, 1981, 130.

³⁶⁴ Reble, 1981, 134.

³⁶⁵ Heine zit. nach Puntsch, 1997, 23.

³⁶⁶ Goethe, 1993, 481.

³⁶⁷ L. Goldman zit. nach Breloer, 1973, 99.

³⁶⁸ Vgl. u.a. Kant, 1975 und Kant, 1974.

³⁶⁹ Bloch, 1977, 180.

³⁷⁰ Vgl. Marx, 1971 und Freud (1856-1939), 1972, 63ff.

gewaltige Projektion, wenn er erklärte, daß Gott „... das Ideal des menschlichen Wesens, angeschaut als selbständiges wirkliches Wesen“³⁷¹ sei.³⁷² Und weiter: „Die Religion ... ist das Verhalten des Menschen zu sich selbst, oder richtiger: zu seinem Wesen, aber das Verhalten zu seinem Wesen als zu einem anderen Wesen.“³⁷³ Der Mensch kann nach Feuerbach nicht angemessen als Abbild Gottes³⁷⁴, sondern muß als dessen Vorbild betrachtet werden.³⁷⁵ Er vertrat die Ansicht, daß die Wünsche und Notwendigkeiten der Menschen religionsproduktiv seien³⁷⁶ und meinte deshalb Religion bzw. Theologie in Anthropologie auflösen zu können.³⁷⁷ Feuerbach sah in der Religion eine retardierte Vorgängerin von Bildung bzw. Kultur, wenn er deklamierte: „Die Religion hat ... keine andere Aufgabe und Tendenz, als das unpopuläre und unheimliche Wesen der Natur in ein bekanntes, heimliches Wesen zu verwandeln, ... also den selben Zweck wie die Bildung oder Kultur, deren Tendenz eben auch keine andere ist, als die Natur theoretisch zu einem verständlichen, praktisch zu einem willfähigen, den menschlichen Bedürfnissen entsprechenden Wesen zu machen, nur mit dem Unterschiede, daß was die Kultur durch Mittel und zwar der Natur selbst abgelauschte Mittel, die Religion ohne Mittel oder, was eins ist, durch die übernatürlichen Mittel des Gebets, des Glaubens, der Sakramente, der Zauberei bezweckt. Alles daher, was im Fortgang der Kultur des Menschengeschlechts Sache der Bildung, der Selbsttätigkeit, der Anthropologie wurde, war anfänglich Sache der Religion oder Theologie ...“³⁷⁸ Ganz ähnlich bemerkte auch Nietzsche: „Das aber, was in Urzeiten zur Annahme einer `ändern Welt´ überhaupt führte, war ... ein Irrtum in der Auslegung bestimmter Naturvorgänge, eine Verlegenheit des Intellekts.“³⁷⁹ Der englische Biologe und Schriftsteller Julian Huxley, der dem Neurationalismus und Neupositivismus zugerechnet werden kann, hielt die Gotteshypothese in ihrem erläuternden Wert für obsolet und dem Denken hinderlich. Er erwartete eine Zeit, in der es „... einem gebildeten und intelligenten Menschen so schwer fallen wird, an einen Gott zu glauben, wie daran, daß die Welt flach ist...“³⁸⁰. In der Folge steht bis in die Gegenwart hinein die Religion unter dem bildungstheoretischen Verdacht von Projektion und Retardierung, so daß Aufklärung im Kontext von Religion und Bildung immer auch die religionsphilosophische Konfrontation mit der Religionskritik meint. Der Feuerbach muß durchschritten werden. Doch bis ins ausgehende 19. Jahrhundert hinein konnten sich die Kirchen kaum zu Bildungsveranstaltungen mit religionskritischen Fragestellungen durchringen und ihre Angebote trugen nicht selten apologetische Züge.³⁸¹ Steindorf bemerkt dazu prägnant: „Die Konfessionen hatten ihrerseits schon recht früh Maßnahmen im Sinne einer `gebundenen´, `bewahrenden´ (oft vor `Bildung´ bewahrenden) Volksbildung in die Wege geleitet.“³⁸²

³⁷¹Feuerbach (1804-1872) zit. nach Weischedel, 1983, 407.

³⁷²Wuchterl (1989, 36) verweist in diesem Kontext darauf, daß Feuerbachs Projektionsthese bereits von Xenophanes (um 565-470 v. Chr.) vorweggenommen wurde: „Besäßen aber Ochsen, Pferde und Löwen Hände und könnten damit Bilder oder Statuen ihrer Götter anfertigen, so würden sie ohne Zweifel ihren Göttern die Gestalt von Ochsen, Pferden, Löwen verleihen, so wie die Menschen den ihren die menschliche Gestalt.“ Xenophanes zit. nach Störig, 1987, 132.

³⁷³Feuerbach, 1983, 97.

³⁷⁴Vgl. Genesis 1, 27.

³⁷⁵Ähnlich auch Pöhlmann, 1991, 59.

³⁷⁶Vgl. Feuerbach, 1983, 240.

³⁷⁷Feuerbach, 1983, 75.

³⁷⁸Feuerbach, 1983, 243.

³⁷⁹Nietzsche (1844-1900), 1982, 151.

³⁸⁰Huxley (1887-1975) zit. nach Pöhlmann, 1991, 39.

³⁸¹Vgl. auch Breloer, 1973, 13.

³⁸²Steindorf, 1968, 17.

Das Verhältnis von Religion und Bildung seit der Aufklärung muß, wie hier bereits angedeutet, überdies auch aus dem Blickwinkel der Emanzipation betrachtet werden, da mit der Aufklärungsidee ein Verselbständigungsdrang hervorbrach.

4.1.2. Religion und Emanzipation

„Er (der Mensch, J. L.) kann nicht wirklich frei sein, ehe er den letzten Gott getötet hat.“ (Mircea Eliade)³⁸³

Mit der Aufklärungsidee war ein Emanzipationsimpuls verknüpft, der sich auf die innere und äussere Entbindung aus den Fesseln der Herkunft, des Standes, aber auch der Weltanschauung bezog.³⁸⁴ An die Stelle des regnum dei, der Herrschaft Gottes, sollte fortan die regnum hominis, die Herrschaft der Menschen treten. Heine veranschaulichte dieses, wenn er einwarf: „Wenn einst die Posaunen mit schmetterndem Schall am jüngsten Tag erklingen, ... Dann singen die Engel von oben herab das Lied vom Herrn der Welt; doch ich, ich bleibe liegen im Grab, wenn´s Lied mir nicht gefällt.“³⁸⁵ Die Aufklärung versuchte, die Emanzipation des Menschen rational zu begründen³⁸⁶, und die Autonomie des Individuums wurde zu einem Kriterium für das Wesen und die Würde des Menschen, von dem man hoffte, daß er „... zu aufgeklärt geworden ist, um das Joch länger zu erdulden“³⁸⁷.

Der religiösen Tradition, die man oftmals primär in ihrer Funktion als Zwangsmittel³⁸⁸ und Herrschaftskitt erkannte, schrieb man nicht selten die Behinderung personaler und kollektiver Entfaltung und emanzipatorischen Fortgangs zu. Aufklärung umfaßte deshalb in Deutschland auch immer Emanzipation gegenüber der Autorität der Kirche.³⁸⁹ Mittels der Religion, so der nicht völlig abzuweisende Vorwurf, rechtfertigte man Herrschaftsstrukturen, legitimiere den Status quo³⁹⁰ und „... befreundete mit den Unvollkommenheiten des gesellschaftlichen Lebens...“³⁹¹, so daß diese als Herrschaftswerkzeug³⁹² zu kritisieren sei. Humboldt bemerkte hier treffend: „... der Gesetzgeber mochte sich, bald aus edler menschenfreundlicher Absicht, bald aus schlauem Betrug, dieses Mittels bedienen, den Gehorsam seiner Unterthanen zu fesseln. Vorzüglich war diess Letztere häufig der Fall.“³⁹³ In der Folge der Aufklärung warf bzw. wirft die radikale Religionskritik der Religion vor, überlebte gesellschaftliche und politische Zustände durch illusorische Hinweise auf ein Jenseits zu stabilisieren.³⁹⁴ Religion wird als „Opium des Volks“³⁹⁵ abgelehnt, da man die Verhältnisse verdammt, die diese Droge erzwin-

³⁸³Eliade, 1984, 175.

³⁸⁴Vgl. auch Drosdowski (Hg.), 1989, 154.

³⁸⁵Heine, 1994, 569.

³⁸⁶Vgl. Zehbe, in: Kant, 1975, 5.

³⁸⁷Humboldt, 1960, 7.

³⁸⁸Vgl. Humboldt, 1960, 4. Max Weber sprach gleichklingend vom Interesse an der „Religion als Domestikationsmittel“. Weber, in: Ossner/Rumpf/Vahland, 1983, 72.

³⁸⁹Vgl. etwa Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 404 und Reble, 1981, 129.

³⁹⁰Später sprach auch Max Weber vom „... Dienst der Legitimierung, welchen die Religion dem äußeren und inneren Interesse aller Herrschenden, Besitzenden, Siegenden, Gesunden, kurz: Glücklichen, zu leisten hatte: die Theodizee des Glückes“. Weber, 1988, 242.

³⁹¹Benner, in: Schneider (Hg.), 1993, 99.

³⁹²Auch Berger verweist auf die Schattenseiten der Religion, wenn er erklärt: „Religion kann eine besonders gefährliche Fiktion sein, die höchste Fiktion, die alle anderen heiligt.“ Berger zit. nach Hach, 1980, 191.

³⁹³Humboldt, 1960, 1.

³⁹⁴Ähnlich Höhn, in: Höhn (Hg.), 1996, 15.

³⁹⁵Marx, 1971, 208.

gen.³⁹⁶ Im Anschluß an diese Argumentation „... gehört es zur wahren Bildung, daß sie der Religion nicht mehr bedarf, sondern sich von ihr – jedenfalls in der Form eines Opiums des gemeinen Volkes – emanzipiert.“³⁹⁷ Religion als Inhalt der Bildung konnte nachfolgend nur „Aufklärung über Religion“ umfassen. Sie wurde wieder, wie bereits bei Lukrez, als Bürde betrachtet, unter der „... die Menschen ganz offensichtlich ihr Leben auf Erden nur qualvoll und schmachlich“³⁹⁸ ertrugen bzw. ertragen. Im Emanzipationsstreben der Aufklärung wird Religion zur Frage, da man in ihr die Manifestation illegitimer Bevormundung und Begrenzung erkennt. „Sie galt – und sie gilt noch – vielen sich für aufgeklärt haltenden Religionsverächtern als Intimfeind des Menschenrechts auf Autonomie, auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, weil sie den Menschen in ihren verschiedenen Formen auf eine Sinnggebung seines eigenen Lebens wie auch des Weltverlaufs verpflichten will, die nicht von ihm selbst stammt.“³⁹⁹ Denn selbst wenn sie nicht mehr in der Gestalt des Herrschaftskitts auftritt, stellt sie der Autonomie die Theonomie (dem auto-nomos den theo-nomos), mit seiner Bindung an ein „Heiliges“, gegenüber.

In der Konsequenz des bisher Erörterten ließe sich die Rede von der Tradition einer unzertrennlichen Einheit von Religion und Bildung als obsolet deklarieren, so daß sich die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Religion nochmals zuspitzt.

4.1.3. Religion als Aufklärung?

*„... die Götter pflanzen die Vernunft dem Menschen ein als höchstes aller Güter.“ (Sophokles)⁴⁰⁰
„Der Glaube lehrt wohl, was die Sinne nicht lehren, aber niemals das Gegenteil dessen, was diese sehen. Er ist darüber, aber nicht entgegen.“ (Pascal)⁴⁰¹*

An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob das Verhältnis von Bildung und Religion nach der Aufklärung auf eine „Aufklärung über Religion“ in Bildungsprozessen begrenzt werden kann oder muß. Oder gibt es Hinweise, die auch angesichts des vorher Gesagten, die Rede von einer „Aufklärung durch Religion“ sinnvoll erscheinen lassen? Ist Religion nach der Aufklärung solitär Objekt oder auch Subjekt von Bildungsverläufen?⁴⁰² Muß Religion singular als Opfer der Aufklärung angesehen werden oder beinhaltet sie auch eine aufklärerische Potenz?

Wenn Aufklärung den „... Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“⁴⁰³ meint, dann muß die religiöse Aufklärung und der Ausgang aus selbstverschuldeter religiöser Unmündigkeit mit der zunehmenden individuellen Reflexion von Glauben und Religion ihren Anfang nehmen. Aufbrüche zu einem solchen Projekt der Aufklärung gab es in der okzidentalen Geschichte an unterschiedlichen Punkten. Besondere Bedeutung für die Neuzeit gewinnt hier aber wohl die zunehmende Subjektorientierung seit dem Beginn von Reformation, Renaissance und Humanismus, in deren Folge der einzelne immer stärker zum persönlichen religiösen Urteilen und Entscheiden herausgefordert wurde.⁴⁰⁴ Das Reflektieren-, Argumentieren- und Urteilenlernen wurde bzw. wird zu einer genuinen Forderung der religiösen Existenz selbst und wirkt nachfolgend auf

³⁹⁶Vgl. Marx, 1971, 208 und 216 und Marx nach Weischedel, 1983, 413.

³⁹⁷Benner, in: Schneider (Hg.), 1993, 100.

³⁹⁸Lukrez, 1994, 5.

³⁹⁹Rudolph, in: Dt. Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 2/1997, 35.

⁴⁰⁰Sophokles (um 496-406 v. Chr.), 1955, 32.

⁴⁰¹Pascal, 1987, 138.

⁴⁰²Vgl. auch Rudolph, in: Dt. Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 2/1997, 35ff.

⁴⁰³Kant, 1975, 55.

⁴⁰⁴Vgl. Kapitel 2.1. – 2.3.

weitere Kontexte des Daseins ein. So verwundert es wenig, daß die Reformation bis in die Gegenwart hinein auch als eine der wesentlichen Wurzeln des modernen Schul- und Bildungswesens betrachtet werden kann.⁴⁰⁵ Wir erkennen, daß aus der Religion selbst eine aufklärerische Kompetenz erwuchs, die auch vor der eigenen Kritik nicht stoppte.

Darüber hinaus fragt sich, ob die Religion die Vernunft nicht auf deren Begrenzungen verweist. Religion, so etwa Zimbrich⁴⁰⁶, trägt zur Einsicht in die Begrenztheit und Endlichkeit menschlicher Erkenntnis bei. „Religiöses Wissen könnte vielmehr zur Bildung im Sinne der von Hartmut von Hentig geforderten ‚Befreiung von der Kurzsicht des Augenblicks und des naheliegenden Interesses durch Öffnung weiterer Ausblicke auf größere Zusammenhänge und Abläufe in der Geschichte oder in der gegenwärtigen Welt‘ beitragen.“⁴⁰⁷ Religion wäre dann Gegenstimme mit Störcharakter gegenüber dem vermeintlich Evidenten und Funktionalen.

Entscheidend für die Beantwortung der Frage, ob auch eine konkrete (Offenbarungs-) Religion als Subjekt der Aufklärung und Bildung betrachtet werden kann, dürfte auch deren jeweilige inhaltliche Bestimmung und ihre Beziehung zur Kategorie der Wahrheit sein. Zimbrich bemerkt für den Kontext theistischer Religionen wohl treffend: „So sehr sie selbst durch Lehre und lebenspraktische Reflexion zur Relativierung der Erkenntnis beiträgt, so entschieden ist mit ihr doch auch der Anspruch verbunden, in der Offenbarung Gottes die absolute Wahrheit zu besitzen, von der her menschlichem Wissen und Handeln Maß und Wert zugeteilt werden.“⁴⁰⁸

Doch nehmen wir nach diesem Rekurs in die geistesgeschichtliche Entwicklung die heutige Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Religion erneut auf, um sie einem gegenwärtigen Resümee zuzuführen.

4.2. Braucht Bildung Religion? Braucht Religion Bildung?⁴⁰⁹

„Im Kreise der Familie oder einer Gruppe Gleichgesinnter wäre die Frage, ob zur Bildung Religion nötig sei, schnell mit Ja oder Nein beantwortet, je nachdem, ob die Versammelten sich zur Religion bekennen oder sie ablehnen.“ (Fritz Zimbrich)⁴¹⁰

Die Frage, ob gegenwärtige Bildung Religion benötigt, verweist auf die basale Problematik, ob oder wie Religion nach der Aufklärung noch als bildend verstanden werden kann oder muß. Heitger nimmt Aspekte aus diesem Problemkonglomerat auf, wenn er fragt: „Ist wahre Bildung in Wissenschaft und Kunst der Feind der Religion, wird Religion durch sie überflüssig, so daß Religion gewissermaßen und allenfalls noch als Ersatz für jene zu fungieren hätte?“⁴¹¹ Überdies läßt sich danach fragen, ob die Religion in einer öffentlich verantworteten Bildung eine unaufgebbare Funktion erfüllt.⁴¹²

Zunächst läßt sich behaupten, daß sich die Bildung der religiösen Dimension der Existenz und deren Diskussion nicht entziehen kann und darf. Von Hentig spricht in diesem Zusammenhang von der

⁴⁰⁵Vgl. in diesem Kontext auch Luthers Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ von 1524. Luther, 1978, 151ff.

⁴⁰⁶Zimbrich, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 35.

⁴⁰⁷Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 31.

⁴⁰⁸Zimbrich, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 36.

⁴⁰⁹In diesem Kontext sei auf die wechselseitige Funktionalisierungsgefahr hingewiesen, die sich aus einer unreflektierten Behandlung dieses Fragekomplexes ergeben kann.

⁴¹⁰Zimbrich, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 34.

⁴¹¹Heitger, in: Heitger (Hg.), 1991, 90.

⁴¹²Vgl. auch Zimbrich, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 34.

durch Aufklärung hervorgerufenen „... rationalen Einsicht, daß wir die metaphysischen Fragen stellen müssen, aber mit der ratio nicht beantworten können“⁴¹³. Bereits Pascal formulierte hier: „Die letzte Schlußfolgerung der Vernunft ist, daß sie einsieht, daß es eine Unzahl von Dingen gibt, die ihr Fassungsvermögen übersteigen;“⁴¹⁴ Auch angesichts von Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung konnte und kann sich niemand der Konfrontation mit den grundlegenden Fragen des Menschseins und ihren weltanschaulich-religiösen Beantwortungsversuchen entziehen. Religionen können nachfolgend als langfristige Akkumulationen menschlicher Erfahrungen verstanden werden, deren Reflexion, Bearbeitung und Kritik in die Tiefendimension des Seins führt. Urban bemerkt treffend: „Die Weiterbildung des erwachsenen Menschen kann ... insofern sie sich als Aufklärung über seine Stellung in der Gesellschaft, über die Zukunft dieser Gesellschaft, über die Freiheit des Einzelnen und der Vielen, über den Sinn des Ganzen versteht, auf die religiöse Reflexion nicht verzichten. Der Religion wird in diesem Zusammenhang eine aufklärerische Intention zuge-
traut.“⁴¹⁵ Wenn Bildung das Verstehen der Kultur, deren Aneignung und Kritik sowie die Übernahme von Verantwortung für die Kultur umschließt⁴¹⁶, dann scheint Bildung zudem ohne Reflexion von Religion und Kultus nicht denkbar.

Darüber hinaus kann die Aufnahme der religiösen Thematik die Bildung vor bloß pragmatischer Anpassung an die sogenannten Erfordernisse der gegenwärtigen technisch-sozialen Welt schützen und die Bildung auf Sinn verweisen. „Gerade weil sie nicht kurzfristigen Zielen restlos dienstbar gemacht werden kann, ist die Religion ein entscheidendes Moment einer Erwachsenenbildung, die ihr Engagement und ihre Inhalte nicht nur aus der Vernunft des Tages bezieht.“⁴¹⁷ Religion stellt überdies in Bildungsprozessen die Frage nach dem Sinn der Bildung selbst und fordert damit deren Selbstreflexivität heraus. Sie bereichert so die Bildung um einen widerständigen Aspekt, der davor bewahren hilft, Bildung auf die Aneignung des Für-möglich-Gehaltenen und Nutzbringenden einzuengen. Mit Winfried Böhm läßt sich postulieren: „Braucht also die Bildung Religion? Ja, sie braucht sie, und zwar aufgrund der Seinsverfassung des Menschen.“⁴¹⁸ Die Verwiesenheit der Bildung auf Religion darf nun aber nicht als Abhängigkeit von einer konkreten (Offenbarungs-)Religion oder Konfession mißdeutet werden.

Doch stellen wir uns der Gegenfrage nach der Angewiesenheit der Religion auf Bildung, die Heitger folgendermaßen zusammenfaßt: „Ist Religion ohne Bildung möglich, macht Religion die Bildung, das eigene Denken und Urteilen überflüssig, wird die Beschäftigung mit den Objektivationen menschlichen Denkens in Kunst und Sitte, in Brauchtum, Kultur und Wissenschaft nebensächlich?“⁴¹⁹ Und weiter: Muß nicht angesichts der Religion und des Glaubens die Kategorie des Wissens radikal entwertet und zur Belanglosigkeit degradiert werden? Noch radikaler könnte man fragen, ob die Bildung für die Religion nicht ein bestandsgefährdendes Risiko darstellt,⁴²⁰ zumal empirische Studien immer wieder eine Korrelation zwischen individuellem Bildungsstand und säkularisiertem Bewußtsein nahelegen.⁴²¹

⁴¹³Von Hentig, 1992, 36.

⁴¹⁴Pascal, 1987, 139.

⁴¹⁵Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 28.

⁴¹⁶Vgl. von Hentig, in: von Hentig u.a. (Hg.), 3/1997, 149.

⁴¹⁷Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 31.

⁴¹⁸Böhm, in: Heitger (Hg.), 1991, 51.

⁴¹⁹Heitger, in: Heitger (Hg.), 1991, 90.

⁴²⁰Spiegelberg weist an diesem Punkt darauf hin, daß „zu allen Zeiten ... Religionen der Neigung zu rationaler Erklärung ihrer selbst zum Opfer gefallen“ sind. Spiegelberg, 1997, 49.

⁴²¹Vgl. etwa Hild (Hg.), 1974.

Ob die von Kant in diesem Zusammenhang vertretene Ansicht, daß „... eine Religion, die der Vernunft unbedenklich den Krieg ankündigt ... es auf die Dauer gegen sie nicht aushalten“⁴²² wird, generell zutrifft, ist angesichts offensichtlich vernunftsresistenter Rückzugsgebiete innerhalb der gegenwärtigen religiösen Landschaft zumindest fraglich. Doch Religion ohne Bildung und Vernunft zahlt den Preis kultureller und religiöser Regression und fällt zurück in verordnete und/oder selbstverschuldete Unmündigkeit.⁴²³ Will sie sich nicht in unaufgeklärte, vorreflexive Bedingungen zurückentwickeln, darf sie sich deshalb der Vernunftkritik und der Prüfung durch Gesellschaft und Individuum nicht entziehen. Sie muß „ihre freie und öffentliche Prüfung aushalten“⁴²⁴ und die rationale Reflexion und Verantwortung des Individuums stärken. Urban faßt dieses prägnant: „Denn Religion muß, will sie nicht in Gegenaufklärung umschlagen, Gegenstand öffentlichen Rasonnements sein.“⁴²⁵ Bildung impliziert damit zugleich das Ende einer Religion der Denkverbote. Höhn ist zuzustimmen, wenn er erklärt: „Wenn das Interesse an Religion nicht die Wiederkehr von Unvernunft und Aberglaube begünstigen soll, bedarf es einer entsprechenden (ideologie-)kritischen Scheidung der Geister. Eine solche Differenzierung dürfte aber auch im aufgeklärten Eigeninteresse der Vertreter religiöser Weltdeutung liegen.“⁴²⁶ Wo Religion nicht den Stachel von Bildung und Aufklärung beinhaltet, da droht ihr ferner die Gefahr eines primär instrumentellen Gebrauchs⁴²⁷ und einer funktionalen Nutzung durch den einzelnen oder (Interessen-)Gruppen. Bildung warnt vor der Gefahr der religiösen Kolonialisierung fremder Wirklichkeitskonstruktionen. Sie verweist Religion somit immer auch auf deren mögliche Funktionalisierung, so daß man geneigt ist, mit Schleiermacher zu erklären: „er (der Mensch, J.L.) soll alles mit Religion tun, aber nichts aus Religion“⁴²⁸. Religion braucht demnach Bildung, wenn sie nicht zur intellektuellen Beschneidung, zur Handlangerin fremder Interessen oder zur reinen Proselytenmacherei⁴²⁹ verarmen soll, sondern ihr kritisches Potential zur Weltdeutung und Weltgestaltung entfalten soll. Zu hoffen wäre, daß man in Zukunft Hansler ungeteilt zustimmen kann, wenn dieser gegenwärtig beteuert: „Die Mär, der Glaube sei bildungsfeindlich, ist wohl die Erfindung von Leuten, die von beidem keine Ahnung haben, nicht vom Glauben und nicht von der Bildung.“⁴³⁰

Es bleibt zunächst festzuhalten, daß Bildung und Religion, ratio und religio, nach Säkularisierung und Aufklärung weder in ein hierarchisches noch in ein analogisches Verhältnis gesetzt werden können, sondern in einen kritischen Dialog bzw. Diskurs treten müssen. Auch Frost knüpft hieran an, wenn sie konstatiert: „Rationale und religiöse Einsichten miteinander in Kontakt zu bringen, kann weder in einem Verhältnis der Unterordnung noch der Vermischung sinnvoll sein. Hier ein Gespräch zu führen, heißt vielmehr, in der jeweils einen Perspektive für die Berechtigung der anderen offen zu sein. Das bedeutet, nicht Wissenschaft zu betreiben, als ob es keine Religion gäbe, und nicht Glauben zu verkünden, als ob es keine Wissenschaft gäbe.“⁴³¹ Gerade weil die Beziehung von Bildung und Religion nicht durch vorschnelle Kongruenz oder einseitige Abhängigkeit beschrieben werden kann, müssen sie einander in ihrem Spannungsverhältnis zugeordnet bleiben. So wie die Religion nicht ohne Bildung sein darf, so kann Bildung nicht auf religiöse Reflexion verzichten.

⁴²²Kant, 1974, 12.

⁴²³Vgl. auch Schrödter, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1986, 6.

⁴²⁴Kant zit. nach Schrödter, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1986, 6.

⁴²⁵Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 28.

⁴²⁶Höhn, in: Höhn (Hg.), 1996, 18.

⁴²⁷Vgl. Heitger, in: Schneider (Hg.), 1993, 111.

⁴²⁸Schleiermacher, 1969, 47.

⁴²⁹Vgl. Böhm, in: Heitger (Hg.), 1991, 51.

⁴³⁰Hansler, in: Kath. Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 1987, 4.

⁴³¹Frost, in: Schneider (Hg.), 1993, 77.

Doch wenden wir uns nun der Thematisierung der Volkshochschule als eine der bedeutendsten Einrichtungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung zu.

5. Aspekte zur Geschichte, Stellung und Aufgaben der Volkshochschulen

Da die hier anzusprechenden Grundfragen äußerst komplex sind und eine Vielzahl von Monographien zu füllen vermögen, kann in diesem Rahmen lediglich eine Skizzierung der für die vorliegende Erörterung unablässigen Aspekte vorgenommen werden. Im Hinblick auf die Frage nach einem Themengebiet Religion in Volkshochschulen muß in der hier gebotenen Kürze Rekurs auf Idee und Geschichte sowie gegenwärtige Stellung und Aufgabenverständnis der Volkshochschulen genommen werden, da dieses für eine angemessene Behandlung der Themenstellung unumgänglich ist. Vor diesem Hintergrund wird auch auf deren Heterogenität und Vielgestaltigkeit zu verweisen sein. Konturen dieser Einrichtung der Erwachsenenbildung werden anhand der Diskussion um deren Prinzipien deutlicher, und angesichts der Themenstellung erfährt das Postulat der „Neutralität“ besondere Beachtung. Die sich anschließende Erörterung von Grundüberlegungen zur Angebotsgestaltung soll Einblicke in die gegenwärtige Umsetzung des Aufgabenverständnisses ermöglichen. Zudem wird zu bedenken sein, daß die Angebotsgestaltung nicht unwesentlich von deren Finanzierbarkeit und der Verfügbarkeit qualifizierter Kursleiter und Dozenten abhängt. Da dem sogenannten „Arbeitsplan“⁴³² eine Schlüsselfunktion in der Werbung für Veranstaltungen und in der Selbstpräsentation der Volkshochschulen zukommt, schließen sich einige Überlegungen zum Arbeitsplan an, die als Grundlegungen zur Analyse der Angebote im Themenfeld Religion dienen. Schließlich wird in knapper Form auf die Frage nach der Motivation zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen in Volkshochschulen eingegangen.

Zunächst wollen wir uns jedoch mit der Idee und der Geschichte der Volkshochschulen in der Bundesrepublik befassen.

5.1. Zur Idee und Geschichte der Volkshochschulen

„Sobald das Bemühen um Erwachsenenbildung in das Stadium der Reflexion tritt, fragt man nicht nur nach ihrem Sinn und Ziel, sondern auch nach ihrer geschichtlichen Heraufkunft.“ (Gerhard Steindorf)⁴³³

Die Idee der Volkshochschule, die viele geistige Wegbereiter hatte und etwa Impulse aus der Arbeiterbildung und der britischen Universitätsausdehnungsbewegung (University Extension Movement) aufnahm, ist doch untrennbar mit dem Namen des dänischen Pädagogen und Theologen Nicolai F. S. Grundtvig verbunden.⁴³⁴ Obwohl Grundtvig nie selber eine Volkshochschule gründete, gilt er doch als Anreger der ersten, 1844 im jütländischen Rødding vom Kieler Professor Christian Flor gegründeten Volkshochschule.⁴³⁵ Ab etwa 1880 wurde man in Deutschland u.a. auf diese Volksbildungseinrichtung aufmerksam⁴³⁶, die bis heute „... weithin als die Volkshochschule“⁴³⁷ gilt. Nach Steindorf prägten zwei Charakteristika die grundtvigsche Idee einer Volkshochschule und nachfolgend auch die dänische (Heim-)Volkshochschule, die in der Regel Internatscharakter trug: „das Nationale und das Christliche.“⁴³⁸

⁴³²Der sogenannte „Arbeitsplan“ stellt ein verschriftlichtes Angebotsverzeichnis der Volkshochschul-Offerten dar. Vgl. Kapitel 5.9.

⁴³³Steindorf, 1968, 9.

⁴³⁴Vgl. Grundtvig (1783-1872), 1927.

⁴³⁵Vgl. Højskolernes Sekretariat (Hg.), 1998, 114 und Steindorf, 1968, 40.

⁴³⁶Vgl. Steindorf, 1968, 29f.

⁴³⁷Steindorf, 1968, 36.

⁴³⁸Steindorf, 1968, 39.

Im 19. Jahrhundert kam es unter dem Einfluß aufklärerischen Gedankenguts auch im deutschsprachigen Raum zu zahlreichen Aufbrüchen und Emanzipationsbewegungen verschiedener sozialer Gruppen, die die Exklusivität der Bildung aufheben bzw. Bildung demokratisieren wollten.⁴³⁹ Zudem erzwang der wachsende Qualifikationsbedarf angesichts veränderter Produktionsbedingungen einer zunehmend industriell geprägten Gesellschaft die Ausweitung der Bildung über Kindheit und Jugend hinaus. Schließlich bedingte „... der Zeitüberschuß begrenzter, gesellschaftlich gehobener Kreise ...“⁴⁴⁰ deren Zuwendung zur individuellen Bildungspflege. Das 19. Jahrhundert kann vor diesem Hintergrund als Zeitalter des Bildungsaufbruchs bezeichnet werden, in dem Bildung jedoch auch weiterhin als Teil der gesellschaftlichen Segregation und Separation funktionalisiert wurde. Dennoch war es bereits 1871 im deutschen Reich zur Gründung der bürgerlich-liberalen „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“ gekommen, die sich zu einer Art Überbau der Volksbildungsinitiativen entfaltete.⁴⁴¹ Ab 1878 nahm in Berlin die Humboldt-Akademie ihre Vortragstätigkeit auf, die Steindorf „... als eine frühe Form der späteren (Abend-)Volkshochschule ...“⁴⁴² bezeichnete, da sie bereits deren wesentliche Konturen aufwies.

Seit etwa 1890 entstanden eine Vielzahl weiterer Volksbildungsvereine⁴⁴³ und ab 1895 etablierten sich über Wien kommend auch in Deutschland volkstümliche Hochschulkurse, die von der englischen Universitätsausdehnungsbewegung inspiriert waren.⁴⁴⁴ Hier vermied man oftmals prekäre Tagesfragen und versuchte eine strikte politische und weltanschauliche Neutralität durch deren Nichtthematisierung zu wahren.⁴⁴⁵ Der seit 1899 existierende „Verband für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches“ richtete zwischen 1904 und 1912 in Wien, Berlin, Dresden und Frankfurt Zusammenkünfte aus, die er als „Volkshochschultage“ bezeichnete, und von 1909 bis 1921 erschien eine Zeitschrift unter dem Titel „Volkshochschule“.⁴⁴⁶ Zudem entwickelten sich von 1905 an, ausgehend von Schleswig-Holstein, Nachahmungen der dänischen Heimvolkshochschule.⁴⁴⁷ Die Bezeichnung „Volkshochschule“ betitelte in dieser Zeit eine ganze Reihe uneinheitlicher Bildungsinstitutionen. Sie umfaßte sowohl „... die bäuerliche Heimschule als auch ihre urbane Stiefschwester ...“⁴⁴⁸, so daß terminologische Verwirrung herrschte. „Es hat daher in der Frühphase nie nur eine Volkshochschule in Deutschland gegeben.“⁴⁴⁹ Die begriffliche Uneinheitlichkeit wurde erst in der Weimarer Republik durch die Unterscheidung in agrarisch-geprägte Heim-Volkshochschulen und städtische (Abend-)Volkshochschulen gemildert. Aufgrund der größeren Anzahl der urbanen (Abend-)Volkshochschulen mußte diesen stets größeres Gewicht zugemessen werden.⁴⁵⁰

Vor dem ersten Weltkrieg verstärkten sich Kontroversen um das Wesen und den Inhalt der Volksbildung sowie um die Frage nach einer aktiven Beteiligung der „Hörer“ am Bildungsprozeß, die sich nach dem Zusammenbruch von 1918 fortsetzten.⁴⁵¹ Obwohl bereits vor dem Ausbruch des ersten Weltkrieges etwa in Wuppertal, Dortmund und über zwanzig weiteren deutschen Städten (Abend-

⁴³⁹Vgl. auch Kapitel 4.1.1. und 4.1.2.

⁴⁴⁰Dt. Volkshochschulverband (Hg.), 1984, 41.530.

⁴⁴¹Dolff, 1969, 10f.

⁴⁴²Steindorf, 1968, 26.

⁴⁴³Vgl. Weinberg, in: Tietgens (Hg.), 1985, 97.

⁴⁴⁴Vgl. Steindorf, 1968, 103.

⁴⁴⁵Vgl. Steindorf, 1968, 33.

⁴⁴⁶Vgl. Nuissl, 1995, 11 und Steindorf, 1968, 16.

⁴⁴⁷Vgl. Steindorf, 1968, 103.

⁴⁴⁸Steindorf, 1968, 52.

⁴⁴⁹Steindorf, 1968, 110.

⁴⁵⁰Steindorf, 1968, 117.

⁴⁵¹Vgl. Dolff, 1969, 12.

)Volkshochschulen ihre Arbeit aufnehmen, meint Steindorf dennoch, noch nicht von einer Volkshochschul-Bewegung sprechen zu können.⁴⁵² Gleichwohl setzte sich der Volkshochschulgedanke, in den ganz unterschiedliche, etwa aufklärerische, religiöse und nationale Impulse einfließen, zunehmend durch. „Die Entwicklung drängte jetzt auch schon zur Institution `Volkshochschule´.“⁴⁵³ 1916, inmitten des ersten Weltkrieges, schlossen sich vor dem Hintergrund wachsender Not auf Anregung des Referenten im preußischen Kultusministeriums Robert von Erdberg die unterschiedlichen Verbände der Volksbildung zum „Ausschuß der deutschen Volksbildungsvereinigungen“ zusammen.⁴⁵⁴ Die erweiterte theoretische Reflexion des Volkshochschulgedankens führte dann gegen Ende des ersten Weltkrieges zur Emanzipation der nun aufbrechenden Volkshochschulbewegung „... gegenüber der allgemeinen freien Volksbildung, mit der sie bisher in unlöslicher Verbindung gestanden hatte“⁴⁵⁵.

Nach dem katastrophalen Zusammenbruch und der damit einhergehenden Desillusionierung von 1918 betrieb man allerorten die Neu- bzw. Wiedergründung von Abendvolkshochschulen, über deren Zielsetzung jedoch (noch) kein Konsens herrschte. Über eine Vielzahl von Publikationen suchte man den Diskurs. Die neue Weimarer Verfassung setzte Rahmenvorgaben, die den Aus- bzw. Aufbau von Erwachsenenbildungseinrichtungen ausdrücklich empfahlen⁴⁵⁶ und so der deutschen Erwachsenenbildung einen gesteigerten, qualitativ modifizierten Stellenwert zubilligten.⁴⁵⁷ Dolff erklärt in diesem Zusammenhang: „... überall rückte das Bemühen in den Vordergrund, den Menschen in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, ihm Sachwissen zu vermitteln, ihm seine sich ständig wandelnde Umwelt verständlich und ihn vor allem fähig zu machen, in seinem Staat, der zum ersten Mal in der Geschichte Deutschlands demokratisch war, mitzuarbeiten. Die erste Reichsverfassung 1919 enthielt denn auch einen Passus: `Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden´.“⁴⁵⁸ So entstand insbesondere zwischen 1918 und 1920 „... ein großer Teil der auch heute existierenden traditionsreichen Volkshochschulen als eigenständige Einrichtungen des freien Volksbildungswesens ...“⁴⁵⁹. Die starke Entfaltung der Volkshochschulbewegung führte zur Herausgabe einer eigenen Zeitschrift, die von 1919 bis 1923 erschien und unter dem bezeichnenden Titel „Die Arbeitsgemeinschaft“ auf die erneute Kontroverse um die angemessene andragogische Veranstaltungsform hinwies.⁴⁶⁰ In der Weimarer Republik verstanden die Volkshochschulen ihre Adressaten vielfach als Kulturgemeinschaft⁴⁶¹ und man deklamierte „... Volksbildung als Volk-Bildung ...“⁴⁶². „Man bewegt sich in jenem merkwürdigen Zirkel, in dem das Volk die Kultur und die Kultur das Volk schaffen soll.“⁴⁶³ Neben den „neutralen“ Abendvolkshochschulen hatten sich hier und da auch weltanschaulich geprägte Volkshochschulen entwickelt.⁴⁶⁴ 1927 schlossen sich die Volkshochschulen in einem Reichsverband

⁴⁵²Vgl. Steindorf, 1968, 85 und 87.

⁴⁵³Steindorf, 1968, 87.

⁴⁵⁴Vgl. Dolff, 1969, 12.

⁴⁵⁵Steindorf, 1968, 114.

⁴⁵⁶Vgl. Weinberg, in: Tietgens (Hg.), 1985, 97.

⁴⁵⁷Vgl. auch Nuissl, 1995, 12.

⁴⁵⁸Dolff, 1969, 13.

⁴⁵⁹Nuissl, 1995, 12.

⁴⁶⁰Vgl. Steindorf, 1968, 116.

⁴⁶¹Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a. (Hg.), 1979, 101.

⁴⁶²Steindorf, 1968, 89.

⁴⁶³Steindorf, 1968, 89.

⁴⁶⁴Vgl. Steindorf, 1968, 117.

zusammen⁴⁶⁵, der aber nicht zu einer wirklichen organischen Einheit verschmolz.⁴⁶⁶ Die Streitigkeiten zwischen der primär wissensvermittelnden „alten“ und der „neuen“, am Individuum orientierten Richtung, begrub man 1931 in Prerow in einem die berufsbezogenen Qualifikationen betonenden Kompromiß. 1929 verstand Paul Steinmetz unter dem Begriff Volkshochschule „eine außerhalb des öffentlichen Berechtigungswesens stehende zweckfreie Schulungs- und Bildungsinstitution für Jugendliche und Erwachsene beiderlei Geschlechts“⁴⁶⁷, von der man drei Jahre später im Reich etwa 200 zählte.⁴⁶⁸

In der Folge der Machtübernahme der Nationalsozialisten im Jahre 1933 wurde die deutsche Erwachsenenbildung und mit ihr die Volkshochschulen nahezu völlig gleichgeschaltet⁴⁶⁹ und alle selbständigen Bestrebungen liquidiert. Fritz Laack erklärt dazu: „Die Zäsur des 30. Januar scheint von den führenden Personen der deutschen Erwachsenenbildung zunächst nicht begriffen worden zu sein.“⁴⁷⁰ Zu sehr war man wohl der totalitären Mythologie erlegen. Im Zuge der Gleichschaltung wurden Einrichtungen der Erwachsenenbildung der „... Deutschen Arbeitsfront oder der Organisation `Kraft durch Freude´ ...“⁴⁷¹ einverleibt und der politischen Propaganda nutzbar gemacht⁴⁷²; 1939 traten reichseinheitliche Leitlinien in Kraft⁴⁷³.

Unmittelbar nach dem Kollaps des nationalsozialistischen Regimes gründeten sich ab 1945 in allen vier Besatzungszonen Volkshochschulen und kirchliche Erwachsenenbildungseinrichtungen neu, die „... als Mittel demokratischer `Re-Education´ durch die alliierten Siegermächte gefördert“⁴⁷⁴ wurden. Wie bereits in Weimarer Zeit sollten deren Teilnehmer „... zu kritischem Urteil, zu tätiger Mitarbeit in der demokratischen Gesellschaft und zu bewußter Lebensgestaltung ...“⁴⁷⁵ geleitet werden. Die folgenden Jahre können als (Wieder-)Gründungsphase der Volkshochschulen aufgefaßt werden, die 1949 weitgehend abgeschlossen war.⁴⁷⁶ Im Jahre 1947 konstituierte sich etwa der „Landesverband der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalens“.⁴⁷⁷

Nach Dolff gab es zudem bis 1948 „... noch eine rege Zusammenarbeit mit den Volkshochschulen in der damaligen sowjetischen Besatzungszone ...“⁴⁷⁸, so daß Vertreter der Westzonen-Erwachsenenbildung noch im April jenen Jahres an Tagungen des Berliner Ministeriums für Volksbildung teilnahmen. In der Folgezeit wurde die Erwachsenenbildung im Osten Deutschlands jedoch stärker an betriebliche Strukturen gekoppelt, in ideologische Debatten einbezogen und zunehmend dem staatlichen Bildungssystem eingegliedert⁴⁷⁹, so daß sich bereits vor 1949 eine funktionale Trennung andeutete. Siebert erklärt dazu: „Die Spaltung zwischen den westdeutschen und den ostdeutschen Volkshochschulen war also schon vor Gründung der BRD und DDR vollzogen.“⁴⁸⁰ Die

⁴⁶⁵Vgl. Nuissl, 1995, 12.

⁴⁶⁶Vgl. Dt. Volkshochschulverband (Hg.), 1984, 41.530.

⁴⁶⁷Steinmetz zit. nach Steindorf, 1968, 13.

⁴⁶⁸Vgl. Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 397.

⁴⁶⁹Vgl. Dolff, 1969, 13.

⁴⁷⁰Laack zit. nach Strzelewicz, in: Tietgens (Hg.), 1992, 21.

⁴⁷¹Dolff, 1969, 13.

⁴⁷²Ähnlich auch Strzelewicz, in: Tietgens (Hg.), 1992, 22.

⁴⁷³Vgl. Nuissl, 1995, 13.

⁴⁷⁴Nuissl, 1995, 13.

⁴⁷⁵Dolff, 1969, 14.

⁴⁷⁶Dolff, 1969, 14.

⁴⁷⁷Vgl. zur Entwicklung der deutschen Volkshochschulen zwischen 1945 bis 1977 auch die „Zeittafel zur Geschichte des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ in: Dolff (Hg.), 1978, 261ff.

⁴⁷⁸Dolff, 1969, 14.

⁴⁷⁹Vgl. Siebert, 1993b, 13 und Nuissl, 1995, 14.

⁴⁸⁰Siebert, 1993b, 13.

Volkshochschulen der DDR „... konzentrierten sich zunehmend auf das Nachholen allgemeiner Bildungsabschlüsse wie etwa des Abiturs“⁴⁸¹.

Im Oktober 1949 assoziierten sich die 10 existierenden westlichen Landesverbände mit den Vereinigungen der drei Stadtstaaten zur „Arbeitsgemeinschaft der Landesverbände deutscher Volkshochschulen“, die ab 1951 als Gesamtvertretung der deutschen Volkshochschulen auftrat. Sie wurde am 17. Juni 1953 in Berlin in den „Deutschen Volkshochschulverband“ überführt⁴⁸², der etwa die notwendige und angemessene „... Repräsentation der VHS in der Öffentlichkeit ...“⁴⁸³ gewährleisten sollte. Im November 1957 wurde in Frankfurt am Main die „Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“, das heutige „Deutsche Institut für Erwachsenenbildung“, als wissenschaftlicher Dienstleister und Begleiter der Arbeit der Volkshochschulen und anderer Erwachsenenbildungsinstitutionen gegründet, deren erster Direktor Willi Strzelewicz wurde. Zu Beginn des Jahres 1960 beschrieb der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ in seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“⁴⁸⁴ die Erwachsenenbildung politisch relevant als auszubauende und zu fördernde öffentliche Aufgabe eines quartären Bildungssektors.⁴⁸⁵ Im Kontext der sogenannten „realistischen Wende“⁴⁸⁶ sprach man der Erwachsenenbildung nunmehr eine Bedeutungssteigerung aufgrund ökonomischer Bedarfe und humanitärer Ansprüche zu,⁴⁸⁷ die zugleich zum Ausbau berufsbezogener Bildung führte. Unter dem von Georg Picht geprägten Stichwort der „Bildungskatastrophe“ fragte man nach Veränderungsnotwendigkeiten innerhalb des Bildungssystems und der Erwachsenenbildung.⁴⁸⁸ Obgleich einige Volkshochschulen in Weimarer Zeit ihre Arbeit aufgenommen hatten und die Mehrzahl nach dem Ende der nationalsozialistischen Zwangsherrschaft gegründet wurden, hatten diese sich erst Mitte der 60er Jahre so angenähert, daß eine gemeinsame Selbstdarstellung sinnvoll wurde.⁴⁸⁹ Sie erschien 1966, als erste von der Mitgliederversammlung des Volkshochschul-Verbandes verabschiedete Selbstbeschreibung⁴⁹⁰, unter dem Titel „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“⁴⁹¹. Darin heißt es u.a.: „Die Volkshochschulen haben in den deutschen Bundesländern ihre jeweils eigene Tradition. So ist es zu mannigfachen Erscheinungsformen gekommen, die das Gemeinsame ihrer Arbeit lange Zeit überdeckten. Deshalb war es den Volkshochschulen immer nur begrenzt möglich, sich gegenüber der Öffentlichkeit in verbindlicher Weise darzustellen.“⁴⁹² 1969 beziffert Helmuth Dolff, der damalige Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, die Zahl der Volkshochschulen auf nahezu 1250.⁴⁹³ Trotz der gesteigerten Beachtung der Erwachsenenbildung seit Beginn der 60er Jahre bemerkt Weinberg treffend, daß sie bis zum Anfang der 70er Jahre Privatsache gewesen ist, „... d.h. eine Angelegenheit kleiner Bevölkerungsgruppen und einzelner Verbände, die damit auch das institutionelle Moment bestimmten“⁴⁹⁴. Vor dem Hintergrund gestiegenen staatlichen Verantwor-

⁴⁸¹Nuissl, 1995, 14.

⁴⁸²Vgl. Dolff, 1969, 14f.

⁴⁸³Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 41.601.

⁴⁸⁴Vgl. Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 389ff.

⁴⁸⁵Nuissl, 1995, 13.

⁴⁸⁶Der Terminus stammt von H. Tietgens. Vgl. etwa Siebert, 1993b, 26 und Siebert, 1993c, 32.

⁴⁸⁷Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1984, 41.530.

⁴⁸⁸Vgl. Nuissl, 1995, 14.

⁴⁸⁹Vgl. Albus u.a., 1987, 26 im Anschluß an Tietgens. Vgl. zudem Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966.

⁴⁹⁰Vgl. auch Tietgens, in: Strzelewicz u.a. (Hg.), 1979, 100.

⁴⁹¹Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966.

⁴⁹²Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 3.

⁴⁹³Dolff, 1969, 8.

⁴⁹⁴Weinberg, in: Tietgens (Hg.), 1985, 92.

tungsbewußtseins für die Bildung Erwachsener, setzten sich fortan Überlegungen zur flächendeckenden Versorgung der Bevölkerung mit Bildungsangeboten, zu deren Qualitätssteigerung und Professionalisierung durch.⁴⁹⁵ Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates⁴⁹⁶ und der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung unterstrichen die Bedeutung der Erwachsenenbildung und nahmen das alte Bestreben der Volkshochschulen auf, die Erwachsenenbildung zum gleichberechtigten Partner im öffentlichen Bildungswesen zu entwickeln.⁴⁹⁷

Im Osten Deutschlands sind die 70er Jahre dadurch geprägt, daß die weiter verstaatlichte und zentralisierte Erwachsenenbildung als vollwertiger Bildungsweg betrachtet wird⁴⁹⁸, der nun neben den Schulabschlüssen wieder allgemeinbildende Funktionen akzentuiert.⁴⁹⁹

Das im September 1973 erschienene Gutachten der dem Deutschen Städtetag angeschlossenen⁵⁰⁰ „Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung“ über die „Volkshochschule“⁵⁰¹ präzierte dann aus der Sicht der Träger den Rahmen für die Arbeit der Volkshochschulen. 1976 existierten in der Bundesrepublik noch über 1000 Volkshochschulen⁵⁰², die sich 1978 erneut unter dem Titel „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“⁵⁰³ darstellten. Nach der Expansion und der systematischen Förderung der Erwachsenenbildung in den 70er Jahren spricht Nuisl von einer Stagnation bzw. Rücknahme staatlichen Engagements seit 1982/1983, so daß diese, wie Siebert betont, „... strukturell nicht zu einem vollwertigen `quartären Sektor´ des öffentlichen Bildungssystems ausgebaut worden“⁵⁰⁴ ist.

In der Bildungslandschaft der DDR existierten bis 1989 etwa 220 staatlich geförderte und gelenkte Volkshochschulen⁵⁰⁵, die sich Nuisl zufolge nach der sogenannten Wende rasch nach westlicher Gestalt umstrukturierten: „Von Akzentunterschieden bei Angebot und Teilnahme abgesehen kann bereits heute eine große Annäherung der DDR-WB/EB (Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung, J.L.) an diejenige der ehemaligen (sic! J.L.) Bundesrepublik Deutschland festgestellt werden.“

Das Erlahmen staatlichen Engagements in der Bundesrepublik hatte ab etwa 1993 zunehmend die materiell-ökonomische und politische Reprivatisierung der Erwachsenenbildung zur Folge⁵⁰⁶, die sich auch auf die finanzielle Lage der Volkshochschulen auswirkt. 1994 waren neben 734 hauptberuflichen LeiterInnen 3.713 hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen, 3.480 hauptberufliche Verwaltungskräfte, sowie 180.608 nebenberufliche pädagogische MitarbeiterInnen an Volkshochschulen beschäftigt.⁵⁰⁷ 1996 wies die Volkshochschul-Statistik 1010 Volkshochschulen, die flächendeckend über die Bundesrepublik verteilt sind, aus, von denen 137 in den neuen Bundesländern angesiedelt waren.⁵⁰⁸ 1997 öffnete und pluralisierte sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, so daß neben der Volkshochschule weitere Institutionen der Erwachsenenbildung wie etwa

⁴⁹⁵Vgl. Nuisl, 1995, 14 und Siebert, 1993b, 27.

⁴⁹⁶Dt. Bildungsrat, 1970.

⁴⁹⁷Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 5 und 35f.

⁴⁹⁸Vgl. Siebert, 1993b, 25.

⁴⁹⁹Vgl. Tietgens, 1994, 89.

⁵⁰⁰Vgl. Otto, in: Tietgens (Hg.), 1985, 236.

⁵⁰¹Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973.

⁵⁰²Baumann u.a., 1976, 70.

⁵⁰³Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978.

⁵⁰⁴Siebert, 1993b, 58.

⁵⁰⁵Vgl. Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 13.

⁵⁰⁶Vgl. Nuisl, 1995, 14.

⁵⁰⁷Vgl. Nuisl, 1995, 40.

⁵⁰⁸Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 10.

konfessionelle Erwachsenenbildungsorganisationen in ihm vertreten sind.⁵⁰⁹ Gegenwärtig sind die Volkshochschulen sowohl auf Landes- wie auf Bundesebene zusammengeschlossen.⁵¹⁰ Doch befassen wir uns nun mit der Stellung und den Aufgaben der Volkshochschulen genauer, da diese auch Konsequenzen für die Gestaltung eines Themengebietes Religion beinhalten.

5.2. Stellung und Aufgaben der Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland

„Eine lebendige Gemeinde erkennt man an dem Rang und der Stellung, die sie den Volkshochschulen und Volksbüchereien in ihrem Haushalt gewährt.“ (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen)⁵¹¹

Als wesentliches Segment pluraler deutscher Erwachsenenbildung werden die Volkshochschulen weithin als „... selbstverständliche Bestandteile des öffentlichen Lebens“⁵¹² wahrgenommen. Befragungen verweisen auf ihre große Bekanntheit⁵¹³ und ihnen gegenüber wird eine wohlwollende, jedoch kein besonderes Bemühen umschließende Haltung konstatiert.⁵¹⁴

Die Volkshochschulen können als zentrale kommunale Organisationen der Erwachsenenbildung bezeichnet werden⁵¹⁵, die sich als Einrichtungen in öffentlichem Auftrag und Interesse gegen erwerbswirtschaftlich (z. B. Fernlehrinstitute), partikular gesellschaftlich (z.B. kirchliche oder gewerkschaftliche Bildungswerke) oder organisatorisch (z.B. Betriebe) geprägte Institutionen abgrenzen lassen.⁵¹⁶ Ähnlich formulierte der Deutsche Städtetag bereits 1969: „Die Volkshochschule ist ein fester Bestandteil des Bildungsangebots einer Stadt. Durch sie erfüllen die Städte ihren öffentlichen Auftrag im Bereich der Erwachsenenbildung in gleicher Weise, wie sie das als Träger des öffentlichen Schulwesens tun.“⁵¹⁷ Als Einrichtungen in öffentlicher Verantwortung⁵¹⁸ sind sie „... Teil der Grundausstattung der Gemeinde“⁵¹⁹ und können als Glieder des öffentlichen Bildungssystems betrachtet werden, die Möglichkeiten organisierten, systematischen Lernens bieten⁵²⁰ und der Daseinsvorsorge im Bildungsbereich dienen.⁵²¹

Die enge Verknüpfung zwischen Volkshochschulen und Kommunen, die das Fundament für deren Tätigkeit bilden, drückt sich im Begriff der „Kommunalität“ aus. „Da das Erwachsenenbildungsangebot nach unbestrittenem Konsens flexibel und situationsgerecht sein sollte, lag es nahe, in seiner Planung eine spezifische Aufgabe der Selbstverwaltung zu sehen. Unabhängig von der Gesetzeslage in den Bundesländern gibt es denn auch von Kommunen, Kreisen oder Zweckverbänden direkt oder indirekt getragene Volkshochschulen. Sie sind der Ausdruck der Kommunalität, und sie werden

⁵⁰⁹Vgl. auch Dt. Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, in: Dt. Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 2/1997, 50f.

⁵¹⁰Vgl. Nuissl, 1995, 20.

⁵¹¹Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 455.

⁵¹²Barz/Tippelt, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1997, 23. Vgl. bereits Dolff, 1969, 7.

⁵¹³Vgl. Albus u.a., 1987, 25.

⁵¹⁴Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1994, 41.620.

⁵¹⁵Vgl. etwa Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 5 und Nuissl, 1995, 57.

⁵¹⁶Vgl. Nuissl, 1995, 20.

⁵¹⁷Dt. Städtetag zit. nach Dolff, 1969, 60.

⁵¹⁸Vgl. Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 300.

⁵¹⁹Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 14.

⁵²⁰Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1972, 54.010.

⁵²¹Vgl. etwa Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 1 und Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 12.

zugleich in ihrem Angebot von dieser Kommunalität bestimmt.⁵²² Der Terminus Kommunalität verweist damit auf die spezifischen örtlichen Leitperspektiven der Volkshochschularbeit. Als lokale Präsenz und Prägung, die auch „... wechselnde Themen des gemeindlichen Lebens aufgreift“⁵²³, stellt die Kommunalität seit langem ein Markenzeichen der Volkshochschulen dar. Darüber hinaus bezieht sich der Begriff auf die durch die Kommunen abgesteckten Rahmenbedingungen, auf die enge finanzielle, organisatorische und politische Anbindung an die kommunale Gebietskörperschaft.⁵²⁴ Schönfeld bemerkt hier prägnant: „Politik – besonders Kommunalpolitik – und Kommunalverwaltung setzen die Rahmenbedingungen für Erwachsenenbildung, nicht nur, wenn wie gegenwärtig Haushaltskürzungen die Möglichkeiten und Grenzen planerischen Handelns zu bestimmen scheinen.“⁵²⁵ Unabhängig von ihrem Rechtsstatus und der formalen Trägerschaft verstehen sich die Volkshochschulen als kommunale Bildungs- und Kulturzentren⁵²⁶, da die Gebietskörperschaften ihre direkten oder aber indirekten Träger⁵²⁷ sind und ihr finanzielles Budget, je nach Bundesland als freiwillige oder als Pflichtaufgabe⁵²⁸, mittragen. 1996 waren von den ca. 1000 bundesrepublikanischen Volkshochschulen 39,2% in gemeindlicher Trägerschaft, 18,9% Einrichtungen eines Kreises, 6,6% Zweckverbände, 32,4% eingetragene Vereine (zumeist unter maßgeblicher Beteiligung der jeweiligen Gemeinden), 2,5% wurden als Volkshochschulen eines Stadtstaates und 0,4% in anderer Rechtsform (z.B. GmbH) geführt.⁵²⁹ An dieser Stelle erklärte Tietgens 1979 möglicherweise zu kritisch: „Für die Volkshochschule war mit dem Gedanken an den Träger immer die Sorge um den Entscheidungsspielraum verbunden. Für die Gemeinden und Gemeindeverbände war Erwachsenenbildung wiederum nur eine Aufgabe neben vielen anderen. Zu einem wirklichen Trägerbewußtsein ist es auf beiden Seiten nicht gekommen.“⁵³⁰ Die direkte oder indirekte kommunale Trägerschaft bedingt jedenfalls die Mitwirkung verschiedener gesellschaftlicher Kräfte in den Volkshochschulen, die folglich genuin demokratisch und pluralistisch verfaßt sind. „Als öffentliche Weiterbildungszentren unterliegen die Volkshochschulen den Bestimmungen demokratisch legitimierter (und kontrollierter, J.L.) Gebietskörperschaften.“⁵³¹ Ausschüsse, Beiräte und Kuratorien formulieren zudem Erwartungen der Öffentlichkeit an die Volkshochschulen⁵³², wobei man von ihnen nicht zuletzt eine gesellschaftsintegrierende Betätigung erhofft⁵³³, die gruppengebundene Erwachsenenbildungseinrichtungen (z.B. der Kirchen oder Gewerkschaften) nicht in gleicher Weise zu leisten vermögen.⁵³⁴ In diesem Kontext sprechen Nussl und von Rein von einem diffizilen Umgang mit dem häufig verwendeten Begriff des sogenannten „öffentlichen Auftrags“ der Volkshochschulen aufgrund seiner inhaltlichen Diffusität und äußern, daß es übertrieben wäre zu sagen, „... es läge ein präzise formu-

⁵²²Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 110.

⁵²³Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 59.

⁵²⁴Vgl. etwa Albus u.a., 1987, 26ff.

⁵²⁵Schönfeld, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 290.

⁵²⁶Vgl. etwa Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1980 und 1991, 41.606, Dt. Volkshochschul-Verband, 1978, 8, Albus u.a., 1987, 26.

⁵²⁷Vgl. Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 296, Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 110 und Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 12.

⁵²⁸Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband, 1978, 60.

⁵²⁹Vgl. Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 10f.

⁵³⁰Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 101.

⁵³¹Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 38.

⁵³²Vgl. Nussl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 302.

⁵³³Vgl. etwa Dt. Volkshochschul-Verband, 1966, 7.

⁵³⁴Vgl. Dt. Städtetag nach Dolff, 1969, 60.

lierter und operational umsetzbarer `öffentlicher Auftrag´ vor“⁵³⁵. „Der öffentliche Auftrag für die Weiterbildung und insbesondere die Volkshochschulen wird weder auf Bundes- noch auf Landes- noch auf kommunaler Ebene systematisch formuliert; man könnte eher von einem akzidentiellen öffentlichen Auftrag sprechen, also der Regelung eines erkannten Bildungsbedarfes.“⁵³⁶ Vor diesem Hintergrund scheint eine Präzisierung und inhaltliche Qualifizierung des „öffentlichen Auftrags“ nicht eben leicht und Nuissl/von Rein erklären weiter: „Dennoch haben nahezu alle Volkshochschulen, oder besser: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Volkshochschulen, ein Bewußtsein vom öffentlichen Auftrag, der weit über das hinausgeht, was in schriftlich niedergelegten Rahmenbestimmungen für die Volkshochschulen nachlesbar ist.“⁵³⁷ Lediglich in quantitativer Hinsicht präzisieren einige Ländergesetze zur Erwachsenenbildung durch die Angabe von Richtzahlen zur Grundversorgung der Bevölkerung mit Erwachsenenbildung den „öffentlichen Auftrag“.⁵³⁸ Vielleicht ist der „öffentliche Auftrag“ unbestimmter und fragiler als manchem lieb sein kann, zumal der Deutsche Städtetag 1993 neben den Schwimmbädern auch die Volkshochschulen in seinen Einsparempfehlungen auflistete⁵³⁹ und die bildungspolitische Leitvorstellung der öffentlichen Verantwortung für die Erwachsenenbildung seit den 80er Jahren weithin vergessen scheint.⁵⁴⁰

Die Volkshochschulen, die durch ihre Präsenz an nahezu jedem Ort ein flächendeckend institutionalisiertes Erwachsenenbildungsnetz knüpfen⁵⁴¹, betrachten die Bildungsarbeit mit Erwachsenen und vermehrt auch (älteren) Jugendlichen als ihre genuine Aufgabe.⁵⁴² Sie möchten im Kontext ihrer pluriformen Funktion sowohl berufsbezogenen und zweckdienlichen Zielen als auch politischen und freizeithlichen Anliegen dienen.⁵⁴³ Im Anschluß an Tietgens sollen Volkshochschulen kommunikative Fähigkeiten fördern, kreatives Potential stärken, zum selbständigen Weiterlernen anleiten und „... den Umgang mit der Umwelt, mit anderen und mit sich selbst anregend ... kultivieren“⁵⁴⁴. In Ausführungen zum Aufgabenverständnis der Volkshochschulen werden seit langer Zeit primär drei gleichgewichtige Zielsetzungen benannt.⁵⁴⁵ Zunächst sollen die Volkshochschulen Hilfen für das Lernen und die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten anbieten, daneben der Orientierung, Urteilsbildung und Informationsgewinnung und -verarbeitung dienen und zudem die Eigentätigkeit und das selbständige Denken und Handeln anregen und fördern. Überdies wird von ihnen ein Entgegenkommen gegenüber dem Verlangen nach Kommunikation und Kompensation eingefordert.⁵⁴⁶ In gesellschaftlicher Moderatorenfunktion⁵⁴⁷ erwartet man von ihnen integrative Impulse, „... die dem Zwischen der Gruppen verschiedenster Art zugewandt ...“⁵⁴⁸ sind und ein Gespräch zwischen

⁵³⁵Nuissl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 306. Schönfeld bemerkt ähnlich: „In der gegenwärtigen Diskussion wird häufig aus dem Auge verloren, daß es einen präzise formulierten öffentlichen Auftrag an die VHS gar nicht gibt.“ Schönfeld, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 292.

⁵³⁶Nuissl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 302.

⁵³⁷Nuissl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 302.

⁵³⁸Vgl. etwa § 13 des Weiterbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen.

⁵³⁹Vgl. Oels, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 325.

⁵⁴⁰Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1989, 41.570.

⁵⁴¹Vgl. Nuissl, 1995, 9.

⁵⁴²Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 6, Dolff, 1969, 7f. + 17 und Baumann u.a., 1979, 69.

⁵⁴³Vgl. Dt. Städtetag 1976 nach Albus u.a., 1987, 29.

⁵⁴⁴Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 109.

⁵⁴⁵Vgl. etwa Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 9, Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 6 und 11, Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 116, Baumann u.a., 1976, 69f. und Dt. Städtetag nach Albus u.a., 1987, 29.

⁵⁴⁶Vgl. Dt. Städtetag nach Albus u.a., 1987, 29.

⁵⁴⁷Vgl. Schöll, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 346.

⁵⁴⁸Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 59.

unterschiedlichen Bevölkerungskreisen ermöglichen bzw. fördern. Schließlich wird das Ziel der „Herstellung von Chancengleichheit“⁵⁴⁹ postuliert.

In Aufgabenbeschreibungen und Gesetzen zur Erwachsenenbildung werden die Volkshochschulen darüber hinaus vielfach zur Zusammenarbeit mit anderen (Erwachsenenbildungs-) Einrichtungen und zur Koordination der örtlichen Erwachsenenbildungsangebote aufgefordert.⁵⁵⁰ Bereits 1969 erklärte der Deutsche Städtetag hierzu: „Die kommunale Volkshochschule beansprucht im Bereich der Erwachsenenbildung keine Monopolstellung. ... Die Volkshochschule ist aber durch ihre Verbindung mit der Kommune und durch ihre zusammenführende Arbeit mehr als alle anderen Einrichtungen dazu berufen, die Kooperation zwischen den verschiedenen Trägern einzuleiten und die Verbindung zwischen privaten und öffentlichen Institutionen zu fördern.“⁵⁵¹

Zusammenfassend müssen die Volkshochschulen als höchst bedeutsame Einrichtungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung bezeichnet werden, die in enger Verbindung zu den kommunalen Gebietskörperschaften stehen. Ihr weithin unspezifischer, wenig konzeptualisierter und präziser allgemeiner Bildungsauftrag bedarf jedoch weiterer Klärung, so daß Schönfeld äußert: „Was allen über 1000 Volkshochschulen in der Bundesrepublik gemeinsam ist, sind eher allgemeine inhaltliche Tendenzen als ein operational umsetzbarer Auftrag.“⁵⁵² Die Heterogenität der Volkshochschul-Landschaft scheint dieses widerzuspiegeln.

5.3. Zur Heterogenität der Volkshochschulen

„Die Einheit ist der Name, die Vielfalt sind die 1.000 Volkshochschulen der Republik.“ (Ingrid Schöll)⁵⁵³

Die Volkshochschulen bieten insgesamt betrachtet ein so vielfältiges Bild⁵⁵⁴, daß man „von der Volkshochschule ... nicht sprechen“⁵⁵⁵ kann. Positiv formuliert könnte man von einer je eigenen Individualität der örtlichen Volkshochschulen reden, die etwa von ihrem Aufgabenverständnis, ihrer Größe, ihren Ressourcen, ihrem institutionellen Status und lokalen Eigenheiten beeinflusst wird.⁵⁵⁶ Eine Ursache der Heterogenität der Volkshochschulen ist somit ihre Kommunalität und Selbständigkeit, die örtlichen Gegebenheiten Rechnung trägt und lokale Aufgaben wahrnimmt.⁵⁵⁷ „Im Gespräch der Volkshochschulvertreter/innen untereinander läßt sich immer rasch feststellen, wie unterschiedlich in den einzelnen Kommunen der öffentliche Auftrag ausgelegt und – mehr oder weniger – verbindlich für die Volkshochschule formuliert wird.“⁵⁵⁸

Viele Bundesländer haben vor dem Hintergrund der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik und landeshoheitlicher Zuständigkeit für den Bildungssektor die Erwachsenenbildung ausdrücklich

⁵⁴⁹Vgl. etwa „Grundsätze und Ziele der Volkshochschularbeit in Hessen“ nach Pädagogische Arbeitsstelle des Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1976, 101.

⁵⁵⁰Vgl. etwa Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 439, Dt. Städtetag nach Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1973, 5, Albus u.a., 1987, 28f und §12 des Weiterbildungsgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen.

⁵⁵¹Dt. Städtetag zit. nach Dolff, 1969, 61. Vgl. zudem Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 18.

⁵⁵²Schönfeld, in: Hess. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1993, 292.

⁵⁵³Schöll, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 344. Ähnlich auch Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 41.601.

⁵⁵⁴Vgl. Baumann u.a., 1976, 67.

⁵⁵⁵Tietgens, in: Dolff (Hg.), 1978, 92.

⁵⁵⁶Für Nordrhein-Westfalen vgl. auch Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), 1997, 94.

⁵⁵⁷Vgl. Baumann u.a., 1976, 70 und Nuissl, 1995, 21.

⁵⁵⁸Nuissl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 302.

in ihre Landesverfassungen aufgenommen⁵⁵⁹, zumal die Verfassung der Bundesrepublik, anders als die Weimarer Verfassung, die Erwachsenenbildung nicht regelt.⁵⁶⁰ Weinberg erläutert nachfolgend: „Die geltenden Gesetze, auf deren Grundlage Volkshochschulen, kirchlich und gewerkschaftlich und von den parteinahen Stiftungen getragene Institutionen der Weiterbildung aus öffentlichen Mitteln gefördert werden, sind Ländergesetze.“⁵⁶¹ Die verschiedenartigen Ländergesetze führten zu unterschiedlichen Formen der Förderung der Erwachsenenbildung⁵⁶², riefen heteronome länderspezifische Entwicklungen und Traditionen hervor und wirkten sich auch auf den Institutionalisierungs- und Professionalisierungsgrad von Erwachsenenbildungseinrichtungen aus.⁵⁶³ Die Funktionstüchtigkeit, das Aufgabenprofil und die Stellung der Volkshochschulen hängt in der Folge nicht unwesentlich vom bildungspolitischen Rahmen des jeweiligen Bundeslandes ab.⁵⁶⁴ So wurde etwa in Hessen oder Nordrhein-Westfalen die Erwachsenenbildung zur Pflichtaufgabe der Gebietskörperschaften erklärt.⁵⁶⁵

Da an späterer Stelle ostwestfälisch-lippische Volkshochschulen im Hinblick auf ein Themengebiet Religion näher betrachtet werden, erfolgen an dieser Stelle einige notwendige Hinweise zur nordrhein-westfälischen Volkshochschul-Landschaft. Der Artikel 17 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen formuliert recht allgemein: „Die Erwachsenenbildung ist zu fördern.“ Und nach § 2 (1) des nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetzes ist der Gesamtbereich der Weiterbildung „...gleichberechtigter Teil des Bildungswesens“. Einrichtungen des Landes, der Kreise, kreisfreier Städte, kreisangehöriger Gemeinden sowie anderer Träger sollen ein bedarfsdeckendes Angebot zur Weiterbildung sicherstellen.⁵⁶⁶ Dabei sind Gemeinden bzw. Gemeindeverbände zur Errichtung und zum Unterhalt von Einrichtungen der Weiterbildung verpflichtet, die dann den Namen „Volkshochschule“ erhalten.⁵⁶⁷ Die Volkshochschulen gewährleisten die Grundversorgung der Bevölkerung mit Weiterbildung durch ein Mindestangebot.⁵⁶⁸ Ungeachtet ihrer Pflichtaufgabe bewahren sie sich das Recht zur Freiheit der Lehre und zur selbständigen Lehrplangestaltung.⁵⁶⁹ In Nordrhein-Westfalen standen 1996 64,6% der Volkshochschulen in der Trägerschaft von Gemeinden, 6,2% in der Trägerschaft von Kreisen und 29,2% waren öffentlich-rechtliche Zweckverbände.⁵⁷⁰

Auf die Bundesebene bezogen verweist Nuisl darauf, daß in den einzelnen Bundesländern auch die Höhe staatlicher Mittel, die auf der Basis der Erwachsenenbildungsgesetze vergeben werden, zwischen weniger als 10,- DM und fast 20,- DM pro Unterrichtsstunde variiert.⁵⁷¹ Schöll erklärt in diesem Zusammenhang, daß die Volkshochschulen durch föderative Disparitäten in den Bundesländern noch unter kaum vergleichbaren Rahmenbedingungen arbeiten: „Ehrenamtlich verwaltete Kleinsteinstellungen stehen großen Bildungseinrichtungen gegenüber, modernste großstädtische

⁵⁵⁹Beispiele benennt Nuisl, 1995, 16.

⁵⁶⁰Vgl. Nuisl, 1995, 16 und Dolff, 1969, 23. Im Umfeld der Erwachsenenbildung blieb die Kompetenz des Bundes primär auf berufliche Bildung und Vorgaben zum Fernunterricht beschränkt.

⁵⁶¹Weinberg, 1990, 75.

⁵⁶²Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 41.601.

⁵⁶³Vgl. Nuisl, 1995, 18.

⁵⁶⁴Vgl. auch Albus u.a., 1987, 32. Nuisl bemerkt in diesem Zusammenhang aber, daß wesentliche Grundzüge der Erwachsenenbildungsgesetze der Bundesländer trotz nicht unbedeutender Inkongruenzen doch recht verwandt sind. Vgl. Nuisl, 1995, 18.

⁵⁶⁵Vgl. Baumann u.a., 1976, 70 und Schöll, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 340.

⁵⁶⁶Vgl. § 4 (1) des Weiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalens.

⁵⁶⁷Vgl. § 11 des Weiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalens.

⁵⁶⁸Vgl. § 13 des Weiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalens. Vgl. auch Siebert, 1993a, 23.

⁵⁶⁹Vgl. § 4 (3) des Weiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalens.

⁵⁷⁰Vgl. Dt. Institut für Erwachsenenbildung, 1997, 10.

⁵⁷¹Nuisl, 1995, 18.

Weiterbildungszentren müssen sich mit marginalisierten Volkshochschulen in Mittelstädten vergleichen lassen.⁵⁷² Ein „dominierender Durchschnittstyp“⁵⁷³ der Volkshochschule scheint nach Oels nicht feststellbar. Die Heterogenität zeigt sich überdies zwischen ost- und westdeutschen Volkshochschulen, die gegenwärtig „zwei historisch verschieden entwickelte oder gelenkte Programmprofile ...“⁵⁷⁴, Aufgabenfelder und Institutionsstrukturen zusammenführen. Dennoch haben die Volkshochschulen unabhängig von ihrer länder- und ortsspezifischen Prägung und Stellung, ihrer Größe u.a.m. verwandte Aufgaben zu erfüllen⁵⁷⁵, die es rechtfertigen, übergreifende Reflexionen über die Volkshochschulen anzustrengen. Der Deutsche Volkshochschul-Verband erklärt hierzu, daß „... die Entwicklung von Stellung und Aufgabe der Volkshochschule in der Bundesrepublik zu Elementen der Organisation geführt (hat, J.L.), die für alle Institutsformen und Größenordnungen vergleichbar sind“⁵⁷⁶. Festzuhalten bleibt zunächst, daß die Heterogenität der Volkshochschulen etwa durch eine wenig systematische Formulierung ihrer Aufgaben, ihre Kommunalität und unterschiedliche gesetzliche Grundlagen begünstigt wird. Eine übergreifende Thematisierung bundesweiter Volkshochschularbeit ist dennoch möglich, zumal auch die Volkshochschulen dieses als legitim erachten. Stellen wir uns deshalb der Frage nach verbinden Elementen der Volkshochschulen.

5.4. Prinzipien der andragogischen Arbeit der Volkshochschulen

Wenn an dieser Stelle Leitlinien der andragogischen Arbeit der Volkshochschulen bedacht werden, so darf dennoch kein „vollständiger Prinzipienkatalog“ erwarten werden. Vielmehr geht es um die Skizzierung wesentlicher Grundsätze, die ein vorläufiges Profil der Volkshochschulen anhand ihrer Selbstthematisierungen erkennen lassen.

Die Volkshochschulen verstehen sich als öffentliche Erwachsenenbildungszentren, die sich dem „Prinzip umfassender Offenheit“⁵⁷⁷ verpflichtet fühlen. „Nicht zufällig war schon in der ersten von der Mitgliederversammlung des Volkshochschul-Verbandes 1966 verabschiedeten Selbstdarstellung in mehrfacher Hinsicht von der Offenheit die Rede: Offenheit im Hinblick auf Teilnehmer, Themen, Mitarbeiter und Offenlegung der Leistung.“⁵⁷⁸ Unter dem Primat der Offenheit betont die Volkshochschule zunächst ihre integrative Kraft und die Zugänglichkeit für jeden, der motiviert ist, ihre Angebote zu nutzen.⁵⁷⁹ Die Teilnahme ist „... an keine formalen Schulabschlüsse gebunden ...“⁵⁸⁰ und setzt keine bildungmäßigen Vorbedingungen.⁵⁸¹ Durch Angebote mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus und Verbindlichkeitsgraden versucht man nach Möglichkeit auf differente Voraussetzungen zu reagieren. Bereits 1966 erklärte der Volkshochschul-Verband, daß die Teilnahme grundsätzlich weder an materiell-monetäre, noch an religiös-weltanschauliche Prämissen geknüpft sei. „Sie kann nur eingeschränkt sein durch gesetzliche Vorschriften, Altersbegrenzungen, allgemeine Ordnungs-

⁵⁷²Schöll, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 341.

⁵⁷³Oels, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 327.

⁵⁷⁴Oels, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 327.

⁵⁷⁵Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 93.

⁵⁷⁶Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 37.

⁵⁷⁷Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 12. Vgl. auch Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 59.

⁵⁷⁸Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 100. Tietgens bezieht sich auf den Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 6ff.

⁵⁷⁹Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 6f. und Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 12. Auf die notwendige allgemeine Zugänglichkeit der gesamten Erwachsenenbildung wies im Jahre 1960 auch das Gutachten des Dt. Ausschusses hin. Vgl. Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 400. Werner Picht postulierte in Weimarer Zeit hingegen: „Die Arbeiterschaft ist ... das Objekt der Volkshochschule, die den Mittelstand als Mitläufer duldet, sich aber nicht für ihn interessiert.“ Picht zit. nach Steindorf, 1968, 111.

⁵⁸⁰Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 7.

⁵⁸¹Vgl. Steindorf, 1968, 13.

bestimmungen oder durch den Charakter und das Anspruchsniveau einzelner Kurse und Arbeitskreise.⁵⁸² Dennoch scheint auch gegenwärtig die Rede von einer gewissen „Milieugebundenheit“ der „Volkshochschul-Gemeinde“ gerechtfertigt⁵⁸³, in deren Kontext Steindorf bereits von 30 Jahre darlegte: „Es ist bis auf unsere Tage ein Problem, wie eine Volkshochschule beschaffen sein müßte, um allen Schichten der Gesellschaft gerecht zu werden.“⁵⁸⁴ Vor diesem Anspruch tatsächlicher Offenheit stellen heute die Reflexion und Entwicklung zielgruppenspezifischer und lokaler Angebote besondere Herausforderungen dar.⁵⁸⁵

Die Offenheit der Volkshochschulen umfaßt traditionell auch ihre thematische und methodische Breite⁵⁸⁶, so daß Nuissl bemerkt, daß diese „... das gesamte thematische Spektrum von Weiterbildung ...“⁵⁸⁷ bieten. Bereits 1966 erläuterte der Volkshochschul-Verband in diesem Zusammenhang: „Die Offenheit gilt auch für alle Themen, soweit ein objektives Bildungsbedürfnis nachweisbar ist oder subjektive Bildungswünsche gerechtfertigt sind.“⁵⁸⁸ Angesichts des Abklingens curricularer Diskussionen und Visionen und weiterhin gängiger Einsicht, daß sich ein verbindlicher Aufgabenkanon für die Erwachsenenbildung wohl schwerlich beschreiben läßt⁵⁸⁹, scheint heute das Postulat der Offenheit weiter an Gewicht gewonnen zu haben. Nicht selten ist das Prinzip der thematischen Offenheit der Volkshochschulen aber als Beliebigkeit gedeutet worden⁵⁹⁰, zumal manches Volkshochschul-Programm dem Katalog eines reichbestückten Warenhauses der Bildung ähnelt. In den Komplex thematischer Offenheit der Volkshochschulen fällt nach deren Selbstverständnis überdies die Gegensteuerung angesichts des vermeintlich Selbstverständlichen und „... die Aufgeschlossenheit für unterschiedliche und widersprüchliche Auffassungen, für Fragen, die noch nicht selbstverständlicher Bestandteil der öffentlichen Diskussion sind“⁵⁹¹. Volkshochschulen verstehen sich somit auch als Katalysatoren des gesellschaftlichen Diskurses.

Die umfassende Offenheit läßt nach Volkshochschul-Selbstverständnis Raum für eine plurale Vielfalt von Mitarbeitern, Kursleitern und Dozenten, indem diese nicht aufgrund ihres weltanschaulichen Hintergrundes ausgeschlossen werden sollen, sofern sie tolerant gegenüber Andersdenkenden verfahren.⁵⁹² Schließlich fühlen sich die Volkshochschulen angesichts ihres „Öffentlichkeitscharakters“⁵⁹³ zum Nachweis ihrer Leistungen und zur Offenlegung ihrer Ziele, Programminhalte und Arbeitsformen, ihrer Finanzierung und ihrer Teilnehmer-Statistiken verpflichtet.⁵⁹⁴ Kritisch anzumerken bleibt in diesem Kontext jedoch, daß die Offenlegung der Qualifikationen und Professionen ihrer Mitarbeiter für die Volkshochschulen vielfach nicht selbstverständlich ist.

⁵⁸²Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 7.

⁵⁸³Barz/Tippelt erklären an dieser Stelle ihre Ansicht, daß das „Kleinbürgerliche Milieu“ und das „Traditionelle Arbeitermilieu“ die größte Nähe und Affinität zur Volkshochschule auszeichnet. Barz/Tippelt, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1997, 26.

⁵⁸⁴Steindorf, 1968, 24.

⁵⁸⁵Vgl. auch Albus u.a., 1987, 28.

⁵⁸⁶Vgl. etwa Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 296, Albus u.a., 1987, 26 und Dt. Städtetag nach Dolff, 1969, 60.

⁵⁸⁷Nuissl, 1995, 57.

⁵⁸⁸Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 7.

⁵⁸⁹Vgl. bereits Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen (1972), in: Päd. Arbeitsstelle des Dt. Volkshochschul-Verbandes (Hg.), 1976, 17. Ähnlich auch Siebert, 1996, 70.

⁵⁹⁰Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 296.

⁵⁹¹Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 11.

⁵⁹²Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 7.

⁵⁹³Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 12.

⁵⁹⁴Vgl. etwa Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 8, Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 8 und 40f., Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 12.

Seit ihren Anfängen begleitet die Volkshochschulen das Bestreben, existentiell bedeutsame Bildungsprozesse zu fördern, zur „Lebensbildung“ beizutragen. „Der Blickpunkt `vom Leben aus´ ist demnach für die Volkshochschule charakteristisch; ...“⁵⁹⁵ Bereits Grundtvig⁵⁹⁶ wollte in der Volkshochschule eine „Schule zum Leben“ schaffen, die er schroff der „Schule zum Tode“, der Lateinschule, gegenüberstellte. Er erklärte: „Nein, wie ich behaupte, muß die Schule zunächst nicht die Aufklärung oder sich selbst, sondern die Erfordernisse des Lebens zu ihrem Ziele machen und dabei das Leben nehmen, wie es wirklich ist, und nur seine Brauchbarkeit erkennen und fördern wollen, damit sie wirklich eine dem Leben dienende Aufklärungsanstalt werden kann;“⁵⁹⁷ Zu Beginn diesen Jahrhunderts sprach Werner Picht im Bezug auf die Volkshochschule nahezu gleichlautend vom „... Wissen um des Lebens willen“⁵⁹⁸. Das Prinzip „vom Leben aus“ wird demnach als weiteres postuliertes Charakteristikum der Volkshochschulen ersichtlich. Nach Tietgens steht es in engem Bezug zum Grundsatz der Freiwilligkeit der Erwachsenenbildung und der didaktischen Selbstwahl, da Weiterlernen im Erwachsenenalter primär auf eigenem Entschluß und lebensgeschichtlicher Motivation basiert.⁵⁹⁹ Die Teilnahme an Volkshochschulangeboten gründet auf der eigenen Willensentscheidung, die naturgemäß nach dem Sinn, der Notwendigkeit der Beteiligung oder der Befriedigung durch sie fragt. Die „Weiterbildungszumutung“ muß sich legitimieren. Wiederhold erläutert für das Gesamt der Erwachsenenbildung: „Man nimmt nur dann an Veranstaltungen und Seminaren teil, wenn einem etwas ganz nahe auf den Pelz rückt, wenn einem etwas ganz wichtig ist, wenn man etwas für eine neue Situation braucht, wenn man eine Situation zu bewältigen hat oder wenn man Freude an der Entdeckung eigener neuer Fähigkeiten hat.“⁶⁰⁰ Didaktische Selbstwahl und Lernzielpartizipation, die das Recht zur Annahme oder Zurückweisung von Erwachsenenbildungsofferten und den Mitentscheid über die Zielrichtung eines Angebotes betreffen, können nach Tietgens als Leitbegriffe der Volkshochschularbeit beschrieben werden.⁶⁰¹

Schließlich fühlen sich die Volkshochschulen dem Prinzip der „Ausgewogenheit ihres Angebots“⁶⁰² verpflichtet, die sie als Vielfalt des Angebotes vom Vertrauten bis zum Unbekannten, als Breite der Lernziele, als Heterogenität der Veranstaltungsformen und Methoden, als Offenheit der Fragestellungen verstehen.⁶⁰³ Tietgens meint das Ausgewogenheitsprinzip der Volkshochschulen in diesem Zusammenhang vollständig an didaktische Kriterien binden zu können und distanziert sich ausdrücklich von der Zumutung einer Ausgewogenheit des „parteilpolitischen Proporztes“.⁶⁰⁴ Tietgens weiter: „Ein Mißverständnis der Forderung nach Ausgewogenheit wäre es, die einzelnen Teile des Volkshochschulangebots quantitativ aneinander messen und aufeinander abstimmen zu wollen.“⁶⁰⁵ Ausgewogenheit dürfe, so Tietgens, auch nicht als Neutralisierung mißverstanden werden, die die

⁵⁹⁵Steindorf, 1968, 14.

⁵⁹⁶Grundtvig, 1927, 60ff.

⁵⁹⁷Grundtvig, 1927, 66. Daß dieser potentielle existentielle Bezug hingegen nicht immer evident wird, mag ein Zwischenruf Brechts belegen: „Ich bin auf die Volkshochschul gegangen. Ich hab geschwankt, was ich lernen soll: Walther von der Vogelweide oder Chemie oder die Pflanzenwelt der Steinzeit. Praktisch gesehn wars gleich, verwenden hätt ich keins können.“ Brecht, 1990, 70.

⁵⁹⁸Picht zit. nach Steindorf, 1968, 14.

⁵⁹⁹Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 107.

⁶⁰⁰Wiederhold, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 15.

⁶⁰¹Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 102.

⁶⁰²Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 12.

⁶⁰³Vgl. Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 62.

⁶⁰⁴Vgl. Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 63. Wie schwierig dieses im Einzelfall in der Realität sein dürfte, veranschaulichen einige Beispiele bei Siebert, 1993a, 19f.

⁶⁰⁵Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 118.

Möglichkeiten der Angebotsplanung in unzulässiger Weise beschneide.⁶⁰⁶ Oels beschreibt in diesem Kontext das Ausgewogenheitspostulat jedoch auch als partielles Trug- oder Zerrbild einer apologetischen Strategie der Volkshochschulen in deren Expansionsphase. „Fast mühelos konnte die Illusion geweckt werden, ganz `ausgewogen` von allem und für jede/n etwas zu bieten; niemand fragte genau nach, was damit eigentlich gemeint war. Im Zweifelsfall galt die Vermutung als richtig, daß alle bekannten Weiterbildungsinteressen (ein bißchen) abgedeckt wurden. Das Etatvolumen war in der Regel groß genug, um auch auf zusätzlich artikulierten Bedarf offen und flexibel zu reagieren. Die Vermutung der `Offenheit` ergänzte die der prinzipiellen `Ausgewogenheit`.“⁶⁰⁷ Diese Ausführungen verweisen nicht zuletzt darauf, daß Grundsätze und Prinzipien zunächst einmal als Postulate verstanden werden müssen, die auf ihre Inhaltlichkeit zu überprüfen sind. Doch wenden wir uns im Hinblick auf die spätere Thematisierung des Themengebietes Religion in Volkshochschulen einem weiteren erklärten Grundsatz der Volkshochschularbeit, dem Neutralitätspostulat, zu.

5.5. Das Neutralitätspostulat

„Die Diskussion um die ideologisch-politische Neutralität der VHS ist so alt wie die institutionalisierte deutsche Volksbildung selbst.“ (Horst Siebert)⁶⁰⁸

Die Frage und der Leitsatz der Neutralität begleiteten und begleiten, wie wir bereits sahen⁶⁰⁹, die Geschichte der Volksbildung und der Volkshochschulen, wobei die Neutralität jedoch unterschiedliche Akzentuierungen erhielt. Auch gegenwärtig betonen die Volkshochschulen ihre konfessionell-religiöse und parteipolitische Unabhängigkeit⁶¹⁰, die nicht an Auffassungen, Ideen, Interessen und Zielsetzungen bestimmter Gruppen gebunden ist.⁶¹¹ Als Institution verwerfen sie eine grundsätzliche Parteilichkeit⁶¹², so daß Tietgens vom Kennzeichen der „institutionellen Liberalität“⁶¹³ spricht. Baudrexel beschrieb in den 60er Jahren die Neutralität als Konsequenz der Offenheit: „Aus der Aufgabe der Volkshochschule, Forum für alle und nicht nur für einzelne gesellschaftliche, politische oder weltanschauliche Gruppen zu sein, folgt notwendig ihr überparteilicher und überkonfessioneller Charakter.“⁶¹⁴ Die Teilnahme an Volkshochschul-Angeboten ist deshalb an keine Mitgliedschaft geknüpft und durch keine geforderten Gesinnungen beschränkt.⁶¹⁵ „Sie (die Volkshochschule, J.L.) steht jedermann offen, auch gruppenspezifischen Interessen, ist aber selbst in ihrer Zielsetzung und in ihrer Struktur an keinerlei Gruppeninteressen oder Abhängigkeiten gebunden.“⁶¹⁶ Angesichts der eigenen pluralen Verfaßtheit der Volkshochschulen sieht Tietgens in ihnen eine besondere Chance „... der Begegnung verschieden Denkender und unterschiedlich Lebender“⁶¹⁷. Die Volkshochschulen

⁶⁰⁶Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 117.

⁶⁰⁷Oels, in: Hess. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1993, 325.

⁶⁰⁸Siebert, in: Jagenlauf/Siebert, 1970, 75.

⁶⁰⁹Vgl. 5.1.

⁶¹⁰Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1969, 12.117.

⁶¹¹Ähnlich Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 6.

⁶¹²Hier bleibt anzumerken, daß die Volkshochschulen Neutralität nicht als Neutralisierung und damit als Abweis der Möglichkeit jeglicher Stellungnahme, Fürsprache und partieller Parteilichkeit verstehen wollen.

⁶¹³Tietgens, in: Dolff (Hg.), 1978, 93.

⁶¹⁴Baudrexel, in: Dolff (Hg.), 1978, 63.

⁶¹⁵Vgl. auch Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 7 und Baumann u.a., 1976, 73.

⁶¹⁶Hess. Landesverband für Erwachsenenbildung, in: Päd. Arbeitsstelle des Dt. Volkshochschul-Verbandes (Hg.), 1976, 101.

⁶¹⁷Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 59.

betrachten folglich den Pluralismus als eines ihrer Wesensmerkmale⁶¹⁸ und die Neutralität als Chance. Als „Forum Verschiedendenkender“⁶¹⁹ wollen sie verschiedensten Standpunkten und Auffassungen ein kritisches Podium bieten, das prinzipiell jeder Thematik offen stehen muß.⁶²⁰ In ihnen sollen differierende Analysen, Diagnosen, Deutungen und Prognosen der Wirklichkeit in öffentlicher Verantwortung kommunizierbar werden⁶²¹, einen „neuen Marktplatz“ finden. Eine Stätte aber auch, an der einseitige Indoktrination keinen Platz findet, sondern an der man das Zusammenleben angesichts vorhandener Heterogenität lernen kann. In diesem Zusammenhang führte Baudrexel 1963 pathetisch aus: „Man müßte Einrichtungen wie die Volkshochschule geradezu erfinden, um dem Mangel an Kommunikation in der gruppengebundenen Gesellschaft und ihre Stagnierung zu überwinden.“⁶²² Die Volkshochschulen geraten somit als Übungsstätten der Toleranz⁶²³ in den Blick⁶²⁴, die die Achtung auch vor der widersprechenden Ansicht einfordern und fördern. Baumann u.a. verweisen in diesem Kontext aber auch auf das Prinzip des „do ut des“, des Gebens und Nehmens: „Die Chance, hier seine Ansichten geltend zu machen, setzt jedoch voraus, anderen das gleiche Recht einzuräumen.“⁶²⁵

An diesem Punkt stellt sich überdies die Frage nach Position und Neutralität der Mitarbeiter. Zunächst sind nach Volkshochschul-Verständnis die Mitarbeiter, aber auch die Teilnehmer aufgerufen, sich die Neutralität der Institution zu vergegenwärtigen und sie zu achten.⁶²⁶ Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen knüpfte zudem bereits 1960 die Lehrfreiheit der Erwachsenenbildungsmitarbeiter an deren Achtung von Toleranz und Lehrfreiheit anderer und verpflichtete sie auf die Akzeptanz sachlicher Kritik und Auseinandersetzung.⁶²⁷ Der Deutsche Volkshochschul-Verband betonte in seiner Selbstdarstellung von 1966, daß die Neutralität der Institution das weltanschaulich-politisch-religiöse Engagement und die Verortung des einzelnen Mitarbeiters, Kursleiters oder Dozenten nicht unterbinden dürfe. „Er muß aber befähigt sein, auf der Grundlage fundierter Kenntnisse Darstellung von Sachverhalten und persönliche Stellungnahme unterscheiden und Gegenpositionen begründen zu können.“⁶²⁸ Zu Recht wies Siebert darauf hin, daß die Neutralitätsproblematik damit nicht als gelöst oder zureichend bearbeitet aufgefaßt werden kann, wenn er äußert: „Die Lösung, der einzelne Dozent solle seine eigene ideologische Haltung zwar nicht verheimlichen, aber er müsse die alternativen Lösungen und Möglichkeiten sachgerecht und gleichberechtigt darstellen, kann sich in der Praxis leicht als Selbsttäuschung erweisen.“⁶²⁹ So bleibt zu fragen, ob das Neutralitätspostulat nicht als Fiktion klassifiziert werden muß. Notz verweist zudem auf die handlungspraktischen Grenzen möglicher Neutralität hin, wenn er ausführt: „Vorgabe ist, daß Volkshochschule sich im weltanschaulichen Bildungsbereich neutral zu verhalten habe. Im strikten Sinne ist dies freilich unmöglich. Denn selbstverständlich beinhalten Auswahl eines Themas

⁶¹⁸ Vgl. Tietgens, in Strzelewicz u.a., 1979, 110.

⁶¹⁹ Siebert, 1993a, 76.

⁶²⁰ Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 51.

⁶²¹ Ähnlich Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 28.

⁶²² Baudrexel, in: Dolff (Hg.), 1978, 63.

⁶²³ Ähnlich bereits Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 430.

⁶²⁴ In diesem Kontext bleibt zu fragen, ob angesichts der begrenzten Möglichkeiten der Volkshochschulen diese die Vielzahl selbst- oder fremdaufgelegter Erwartungen tatsächlich einzulösen vermögen.

⁶²⁵ Baumann u.a., 1976, 73. Vgl. auch Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 431.

⁶²⁶ Baumann u.a., 1976, 73.

⁶²⁷ Vgl. Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 431.

⁶²⁸ Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 7f.

⁶²⁹ Siebert, in: Jagenlauf/Siebert, 1970, 78.

wie auch dessen thematische Zuspitzung ein Werturteil des Programmverantwortlichen und des Kursleiters/der Kursleiterin. Programmplanung ist niemals werturteilsfrei, sondern gerade werturteilsetzend, indem bereits durch die Auswahl und Ankündigung einer bestimmten Fragestellung zu größerer öffentlicher Wahrnehmung und manchmal auch zum Durchbruch verholfen wird, einer anderen (ausgeschlossenen) aber gerade nicht.⁶³⁰ Auch Siebert weist in diesem Zusammenhang auf ein mögliches sogenanntes „Agenda-Setting“⁶³¹, also die Steuerung öffentlicher Beachtung, durch die Volkshochschulen hin und erklärte zudem bereits in den 70er Jahren, daß „... mit der Stoff- und Themenauswahl bereits eine ideologische Vorentscheidung getroffen werden (kann, J.L.), durch die die `freie` Entscheidung des Teilnehmers kanalisiert wird“⁶³². Es scheint evident, daß das Neutralitätspostulat höchsten partiell einlösbar ist. Dennoch verliert es damit nicht seine grundsätzliche Bedeutung für Theorie und Praxis der Volkshochschulen, da es immer wieder zur Reflexion des Neutralitätsgedankens, seiner Notwendigkeit bei gleichzeitiger Uneinlösbarkeit, nötigt. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle der Wille der Volkshochschule, sich als Institution nicht an bestimmte weltanschauliche Vorgaben zu binden. Dieser Wille drückt sich im Neutralitätspostulat aus, das jedoch in der Realität immer nur partiell einlösbar scheint und sich hier bewähren muß. Wenden wir uns nun dem Programm-Angebot der Volkshochschulen zu, dessen Qualität, Quantität und konkrete Ausgestaltung für Bildungswillige wesentlich ist.

5.6. „Das“ Programm-Angebot der Volkshochschulen

„Die Skala (der Angebote, J.L.) reicht von der Entdeckung der Antinomien Kants bis zum richtigen Gebrauch des Lidschattens und vom freien Experimentieren mit Farben und Formen bis zum durchstrukturierten Training fremdsprachlicher Redewendungen.“ (Werner Baumann u.a.)⁶³³

Die grundsätzliche thematische Offenheit der Volkshochschulen bedingt die Vielfalt ihrer Programm-Angebote, so daß Barz und Tippelt treffend formulieren: „Es gibt nichts, was es nicht gibt an der VHS ...“⁶³⁴. Im Umfeld der Angebotsplanung wollen die Volkshochschulen insbesondere spürbar werdende, subjektive Teilnehmerbedürfnisse, wissenschaftlich erkennbare, objektive gesellschaftliche Erfordernisse und anthropologisch begründete, humanitäre Selbstansprüche beachten und sowohl der beruflichen Qualifikation als auch der gesellschaftlichen Reflexion dienen.⁶³⁵ Eine Vielzahl von Aspekten beeinflussen dabei die konkrete Programm-Planung, die Siebert im Anschluß an Tietgens als „Suchbewegung“⁶³⁶ beschreibt. Da „Intentionen und Inhalte des Volkshochschulangebots ... weder einheitlich bestimmbar noch zentral gesteuert“⁶³⁷ sind, ist „das“ Volkshochschul-Programm als homogenes Gebilde nicht existent.⁶³⁸ Oels äußert hierzu: „Es gab (und gibt, J.L.) vielmehr einen Grundtyp, der erhebliche Variationen über ein oder zwei deutlich abweichende Fachbe-

⁶³⁰Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 296.

⁶³¹Siebert, 1996, 68f.

⁶³² Siebert, in: Jagenlauf/Siebert, 1970, 78.

⁶³³Baumann u.a., 1976, 68. Traditionsreich ist in diesem Kontext auch die Polemik zu den Volkshochschul-Angeboten. So sprach der Zeitschrift „Stern“ folgend 1969 ein gewerkschaftlicher Bildungsfunktionär davon, daß man dort primär „Rilke für die Couch“ lerne. Stern zit. nach Dolff, in: Volkshochschule im Westen, 1969, 2. Vgl. auch Hinweise bei Siebert, 1996, 61.

⁶³⁴Barz/Tippelt, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1997, 23.

⁶³⁵Dt. Volkshochschul (Hg.), 1972, 54.010.

⁶³⁶Siebert, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 315.

⁶³⁷ Tietgens, in: Dolff (Hg.), 1978, 92.

⁶³⁸Vgl. auch Oels, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 328.

reiche aufwies (bzw. weist, J.L.), sowie eine große Gruppe `sonstiger´, völlig untypischer individuell gestalteter VHS-Programme.⁶³⁹

Die Volkshochschulen postulieren die inhaltliche Breite ihrer vorgehaltenen Angebote⁶⁴⁰, die „... vom elementaren Nachholbedarf an Grundqualifikationen bis zum wissenschaftsbezogenen Kontaktstudium“⁶⁴¹, von der Alphabetisierung bis zur Zusammenarbeit mit Hochschulen⁶⁴² reichen und grundsätzlich keinen Bildungsbereich, keine Bildungsfrage und keinen Bildungssuchenden ausschließen oder vernachlässigen wollen. Sie möchten mit ihren Programmen alle Bevölkerungsgruppen vom Arbeiter bis zum Hochschulabsolventen, vom jungen Erwachsenen bis zum Senioren ansprechen und ein Angebot bieten, das sowohl den Interessen einzelner als auch größerer Gruppen entgegenkommt. Dabei soll das Angebot die Bedürfnisse sozial und kognitiv Benachteiligter berücksichtigen und dem unterschiedlichen Fähigkeitsstand der Adressaten gerecht werden.⁶⁴³ Es soll die im Gutachten „Volkshochschule“⁶⁴⁴ der „Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung“ des Deutschen Städtetages genannten Stoffgebiete⁶⁴⁵ nennenswert berücksichtigen, um so die Vielfalt des Angebotsspektrums zu gewährleisten. Tietgens, der vom „Sowohl-als-auch statt: Entweder-Oder“⁶⁴⁶ des Angebots spricht, erklärt die Vielfalt zum Planungsprinzip der Volkshochschulen, da diese der Interessenvielfalt der Adressaten entspreche.⁶⁴⁷ Aus ihrem Charakter als öffentliche Dienstleistungseinrichtung der Erwachsenenbildung schließt er zudem: „Nicht daß sie (die Volkshochschule, J.L.) etwas anbietet, ist zu begründen, sondern warum sie bestimmte mögliche Angebote nicht in das Programm aufnimmt.“⁶⁴⁸ Die Volkshochschulen verstehen nachfolgend alle Teilgebiete der Erwachsenenbildung als ihr Aufgabenfeld⁶⁴⁹, sofern nicht aufgrund besonderer, lokal bedingter Gegebenheiten Übereinkünfte über eine Arbeitsteilung mit anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen bestehen. Das Programm-Angebot der Volkshochschulen muß deshalb im Kontext des gesamten örtlichen Angebotes und kooperativer Vereinbarungen betrachtet werden.

Die Forderung nach der Vielfalt des Programms erfüllt sich nach Tietgens erst, wenn auch innerhalb eines Themen- bzw. Stoffgebietes verschiedene Anliegen, Bedürfnisse, Motivationen und Voraussetzungen beachtet werden⁶⁵⁰ und der einzelne ein differenziertes, seinem Alter, Geschlecht, Beruf, Bildungsstand und Interesse entsprechendes Angebot vorfindet. „Für alle etwas, heißt nicht etwas für alle.“⁶⁵¹ In das geforderte differenzierte Programm sollen sowohl einführende Informationsveranstaltungen wie systematische Grundlagenkurse als auch Spezialkurse aufgenommen werden.⁶⁵²

⁶³⁹Oels, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 327.

⁶⁴⁰Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 12f. und Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 99 und 118.

⁶⁴¹Baumann u.a., 1976, 69.

⁶⁴²Vgl. Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 61.

⁶⁴³Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 15.

⁶⁴⁴Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973.

⁶⁴⁵Das Gutachten benannte die folgenden Stoffgebiete: 1.Lerntechniken 2.Gesellschaft, Politik, Recht 3.Erziehungsfragen, Psychologie, Philosophie, Religion 4.Literatur, Kunst, Musik, Medien 5.Mathematik, Naturwissenschaften, Technik 6.Wirtschaft und kaufmännische Praxis 7.Sprachen 8.Haushaltsführung 9.Gesundheit, Gymnastik, Körperpflege 10.Spielen und Gestalten 11.Nachholen schulischer Abschlüsse. Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 8.

⁶⁴⁶Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 61.

⁶⁴⁷Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 62.

⁶⁴⁸Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 100.

⁶⁴⁹Tietgens verweist hier auf die Kritik, die durch den Eindruck des Allzuständigkeitsanspruchs der Volkshochschulen hervorgerufen wurde. Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 296.

⁶⁵⁰Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 61f.

⁶⁵¹Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 297.

⁶⁵²Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 16.

Aus gesamtdeutscher Perspektive umfassen, wie wir bereits sahen, die Angebote der Volkshochschulen zwar das gesamte Erwachsenenbildungsspektrum, gleichwohl dominiert die allgemein-kulturell-sprachliche Bildung die berufsbezogenen Offerten.⁶⁵³ Mit deutlichem Abstand führte dabei 1996 die sprachliche Bildung (28,0% der Belegungen) vor der Gesundheitsbildung (25,3%) und dem künstlerisch-handwerklichen Gestalten (14,3%).⁶⁵⁴

Die bereits problematisierte „Ausgewogenheit“ des Programmangebots, das in der Regel die zuständigen hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter für ihren Fachbereich sicherstellen sollen und vor der Öffentlichkeit verantworten müssen⁶⁵⁵, versucht man durch die inhaltliche Weite des Angebots und der Lernziele in verschiedenartigen Veranstaltungsformen und Arbeitsweisen zu gewährleisten. „Ausgewogenheit zeigt sich an der Offenheit gegenüber neuen, aber auch gegenüber scheinbar überholten Fragestellungen.“⁶⁵⁶ Die Problematik der Ausgewogenheit läßt angesichts der Krise öffentlicher Verantwortung für den Erwachsenenbildungsbereich mit ihren materiellen Folgen verstärkt nach dem Kern, dem nicht Aufgebbaren, des Volkshochschulangebots fragen. Küchler führt hierzu aus: „Aber was ist das `Eigentliche`? Wer bestimmt es? Und wer definiert, aufgrund welcher Kompetenz, wann und wie der Kanon von VHS-Angeboten erweitert oder reduziert wird? Mehr Fragen als Antworten.“⁶⁵⁷

Neben dem Sockel systematisch-kontinuierlicher Kursangebote muß in Volkshochschulen nach deren Selbsteinschätzung Raum für die flexible Aufnahme aktueller Angebote und die Austragung derzeitiger Streitfragen bleiben⁶⁵⁸, so daß die Elemente der Aktualität und Kontinuität das Angebot gleichermaßen bestimmen sollen. Aktuelle Programme können dann durchaus Provokantes bieten, und Tietgens weist den Volkshochschul-Programmen eine Seismographen-Funktion zu.⁶⁵⁹ Der Aktualitätsaspekt scheint zudem unter Marketing-Gesichtspunkten nicht uninteressant, da er den Volkshochschulen je neue Teilnehmer-Ressourcen zuführt und sie in die Medien und das öffentliche Gespräch bringt. Doch steht das Streben nach Aktualität, das weite Bereiche der Erwachsenenbildung prägt, sicherlich auch hier in der Gefahr in Kurzatmigkeit⁶⁶⁰ und „Themenjumping“⁶⁶¹ umzuschlagen.

Da die Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen freigestellt ist, müssen Volkshochschul-Programme primär Interesse wecken, potentielle Teilnehmer umwerben und binden. Die Angebotsrealisation hängt entscheidend von einer Mindestteilnehmerzahl⁶⁶² ab, so daß die Teilnehmerwünsche prinzipiell zu entscheidenden Planungskriterien des Angebots werden. Angebotsplanung muß sich deshalb an den Perspektiven potentieller Teilnehmer orientieren, auf recherchierte oder vermutete Nachfrage reagieren⁶⁶³ und sich zur antizipierenden Adressatenorientierung entwickeln.⁶⁶⁴

⁶⁵³Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.), 1996, 36 und Nussli, 1995, 21 und 27.

⁶⁵⁴Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 33.

⁶⁵⁵Vgl. Baumann u.a., 1976, 77.

⁶⁵⁶Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1980, 41.606.

⁶⁵⁷Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 337.

⁶⁵⁸Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1972, 54.010.

⁶⁵⁹Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 295. Siebert verweist im Anschluß an Strzelewicz überdies auf den Auftrag der Erwachsenenbildung, auf gesellschaftliche Problemkonstellationen als „Frühwarnsystem“ hinzuweisen. Siebert, 1996, 68.

⁶⁶⁰Vgl. auch Steindorf, 1968, 9.

⁶⁶¹Siebert, 1996, 68.

⁶⁶²Wallmann formuliert etwas überspitzt: „Einziges Kriterium für das Zustandekommen und auch für den Erfolg eines Kurses ist die Teilnehmerzahl.“ Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 313.

⁶⁶³Vgl. Nussli/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 303, Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 65 und Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 99.

Küchler erklärt hier pointiert: „Ein Programm entsteht und verändert sich immer so und soweit es `die Zeit´ zuläßt. Und Zeiten wie diese lassen eben nur bestimmte Programmentwicklungen zu.“⁶⁶⁵ Relativiert wird die Konnotation des nachfrageorientierten Programms der Volkshochschulen jedoch durch Hinweise, daß Anregungen zu neuen Angeboten wohl primär von Kursleitern, nicht von Teilnehmern eingebracht werden.⁶⁶⁶ Das Verhältnis von Nachfrage und Angebot muß somit wohl treffend als „Suchbewegung auf Gegenseitigkeit“⁶⁶⁷ bezeichnet werden, deren Grundlage die Vereinbarkeit mit dem Auftrag der Volkshochschule darstellt. Häufig ist zudem von der Notwendigkeit einer bedarfsgerechten und bedürfnisweckenden Angebotsplanung die Rede⁶⁶⁸, deren Operationalisierung sich jedoch als überaus schwierig erweist. Tietgens regt deshalb in Anlehnung an Schlutz eine Vergewisserung der Bedarfslage durch Reflexion der bisherigen Angebotsannahme, Vergleich mit den Offerten anderer Bildungsträger, Gespräche mit Einrichtungen und Personen, die die Bedarfslage überblicken, Rücksprache mit Teilnehmern, Kursleitern und Meinungsführern im Arbeitsgebiet, Kenntnisnahme von empirischen Daten und die Besinnung auf grundlegende Axiome an.⁶⁶⁹ Dabei sollten Bedürfnisse auch aufgenommen, die nicht stetig an- bzw. eingefordert werden.⁶⁷⁰ Die Programm-Angebote der Volkshochschulen sollen zudem selbst motivieren, ermuntern, aktivieren und Neugier hervorrufen.⁶⁷¹

Aufgrund der Kommunalität trägt das Angebot der Volkshochschulen immer auch einen ortsspezifischen Charakter⁶⁷², da auf programmkonzipierender Ebene kommunale Akzente gesetzt⁶⁷³ und divergierenden örtlichen Bedingungen und Bedürfnissen Rechnung getragen werden soll. Deshalb entscheidet sich vor Ort, was eine Volkshochschule anbietet.⁶⁷⁴ Das örtliche Angebot ist das Ergebnis eines dynamischen Prozesses, auf den das lokale Umfeld, die örtliche Nachfrage, die Teilnehmer und das Potential an qualifizierten Kursleitern und Dozenten und deren Aktivitäten einwirken. Die Feststellung Tietgens, daß die Gewichtung einzelner Programmteile in Volkshochschulen recht unterschiedlich ist⁶⁷⁵, scheint auch gegenwärtig noch zutreffend. In der Heterogenität der konkreten Angebotsschwerpunkte einer Volkshochschule spiegelt sich dabei auch deren Rollenverständnis und materielle Absicherung wider.

Im Umfeld der Volkshochschulen betont man stetig deren „relative Autonomie“⁶⁷⁶, die die Freiheit der Lehre⁶⁷⁷, der Programmgestaltung⁶⁷⁸ und der Auswahl der Kursleiter und Dozenten gewährleisten

⁶⁶⁴Vgl. auch Tietgens, 1994, 11.

⁶⁶⁵Küchler, in: Hess. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1993, 334.

⁶⁶⁶Vgl. Weberpals, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 40.

⁶⁶⁷Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1994, 41.620.

⁶⁶⁸Vgl. etwa Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 9, Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 113 und Tietgens, in: Dolff (Hg.), 1978, 93.

⁶⁶⁹Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 113f.

⁶⁷⁰Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 111.

⁶⁷¹Vgl. Baumann u.a., 1976, 75.

⁶⁷²Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1980, 41.606.

⁶⁷³Vgl. Schönfeld, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 292.

⁶⁷⁴Vgl. Tietgens, in: Dolff (Hg.), 1978, 92.

⁶⁷⁵Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 119.

⁶⁷⁶Vgl. Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 12.

⁶⁷⁷Der Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen betonte bereits 1960 die Freiheit der Lehre als notwendige Bedingung der Erwachsenenbildung. Vgl. Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 435. Er mahnte zugleich an: „Das Prinzip der Lehr- und Lernfreiheit wird mißverstanden, wenn es als planlose und haltlose Beliebigkeit im Angebot und in der Nachfrage auf dem Markt der Kulturgüter verstanden wird.“ Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 437.

⁶⁷⁸Vgl. Baumann u.a., 1976, 77.

soll. Dennoch scheint die Forderung nach pädagogischer Autonomie, unabhängiger Angebotsgestaltung und der Abweis ungerechtfertigter politischer und weltanschaulicher Einwände, Übergriffe und Zumutungen notwendiger Bestandteil der Volkshochschul-Arbeit.⁶⁷⁹

Die Planung, Organisation und Abstimmung des Programm-Angebots liegt je nach Professionalisierungsgrad der Volkshochschulen im Aufgaben- und Verantwortungsbereich des haupt- oder nebenberuflichen Leiters und ggf. weiterer pädagogischer Mitarbeiter der Volkshochschulen. Deren persönliche Bildungsverständnisse, professionellen Kompetenzen, individuellen Präferenzen und subjektiven Neigungen dürften sich demnach auch im Angebot wiederfinden und niederschlagen.⁶⁸⁰

Defizite des Angebots könnten darauf zurückzuführen sein, daß die thematische Begleitungs-kompetenz des programmplanenden, verantwortlichen Volkshochschul-Mitarbeiters hier gering oder die Planung und Realisation zu zeit- oder kostenintensiv scheint. Angebote, die hingegen als „Selbstläufer“ wenig Aufmerksamkeit des Programmplanenden fordern, wenig Zeit binden⁶⁸¹, unproblematisch scheinen und zudem finanziell interessant sind, dürften eine überproportionale Chance der Realisierung und Gewichtung gewinnen. Schöll warnt jedoch angesichts restriktiver finanzieller Handlungsspielräume davor „... Programmplanungshoheit mittelfristig nur noch als Ausdruck des gerade noch Machbaren und pragmatisch Umsetzbaren zu begreifen“⁶⁸². Es wird evident, daß die Mitarbeiter zur öffentlich verantwortbaren Programmplanung neben umfassenden pädagogischen und fachlichen Wissensbeständen insbesondere Zeit für den Kontakt zu ihren Kursleitern und Dozenten⁶⁸³ und zum Diskurs im Mitarbeiterteam benötigen.

Wallmann verdeutlicht die pragmatische Komponente, die vielerorts die Angebotsplanung dominiert: „Angeboten wird einerseits was gefragt ist, andererseits was von Kursleitern oder Referenten an den Leiter (oder die Mitarbeiter, J.L.) der Volkshochschule herangetragen wird.“⁶⁸⁴ Auch Meisel u.a. bestätigen die Tendenz, daß in mehr als der Hälfte aller Fälle Angebote auf Initiative von Kursleitern angestossen werden, hingegen Teilnehmerwünsche und Anfragen der Volkshochschulen die Angebotspalette weniger beeinflussen.⁶⁸⁵ Kuchler faßt zusammen: „Das Programm wird angereichert oder beschnitten durch die unmittelbaren und mittelbaren Interventionen von außen, durch Angebote von Kursleiterinnen und Kursleitern, mitunter durch die Berücksichtigung der Anregungen aus dem Kreis der Teilnehmenden. Es wird geplant, solange das Geld da ist, und realisiert, solange die Teilnehmenden kommen.“⁶⁸⁶ Wallmann formuliert in diesem Kontext spitz die Problematik einer solchen Programmplanungsrealität: „Es ist dem System Volkshochschule immanent, daß einige wenige Planer bestimmen, was die Leute brauchen und daß es vielfach dem Zufall überlassen wird, was in das Programm des nächsten Jahres kommt.“⁶⁸⁷ Nicht zu Unrecht verweist Tietgens deshalb darauf, daß Angebotsplanung vom programmplanenden Mitarbeiter als „... ständige Aufgabe mit kommunikativen Bemühungen“⁶⁸⁸ gegenüber potentiellen Teilnehmern, Mitarbeitern und Kursleitern zu vollziehen ist, die Aufgeschlossenheit und Aufmerksamkeit fordert.

⁶⁷⁹ Beispiele nennt etwa Siebert, 1993a, 19f.

⁶⁸⁰ Ähnlich im Bezug auf österreichische Verhältnisse auch Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 312.

⁶⁸¹ Vgl. Nuissl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 303ff. Nuissl/von Rein zählen zu diesen Angebote künstlerisch-handwerkliche, sowie Gymnastik- und EDV-Kurse.

⁶⁸² Schöll, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 342.

⁶⁸³ Vgl. Albus u.a., 1987, 31f.

⁶⁸⁴ Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 313.

⁶⁸⁵ Vgl. Meisel u.a., 1997, 7.

⁶⁸⁶ Kuchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 339.

⁶⁸⁷ Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 313.

⁶⁸⁸ Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 59.

Ein wesentliches Kriterium für eine Teilnahmeentscheidung zugunsten von Volkshochschul-Angeboten stellt die vermutete oder verbürgte Güte ihrer Programme dar. Angebote sind auch hier Vertrauenssache.⁶⁸⁹ Die Vielfalt des Volkshochschul-Angebots läßt aber manchen an der durchgängigen Kompetenz in den unterschiedlichen Teilbereichen zweifeln. „Es konnte so vielfach ein Image entstehen, nach dem Volkshochschulen `von allem ein bißchen´ bieten und geeignet sind, wenn man von etwas `ein bißchen´ wissen möchte.“⁶⁹⁰ Nach Tietgens haftet der Volkshochschule deshalb „... der Geruch der `halben Sache´ ...“⁶⁹¹, der Oberflächlichkeit an. Will oder benötigt man ein „Mehr“, so sucht man oftmals eine kostenintensivere Spezialeinrichtung auf. Tietgens empfiehlt in diesem Kontext, zunächst die negativ konnotierte Rede von Bildungswarenhäusern Volkshochschule ins Positive zu wenden und auf das gezielt erarbeitete Arrangement hinzuweisen.⁶⁹² Darüber hinaus sollte das Angebot nicht als unvermittelte Melange erscheinen, sondern Profil und Konturen erkennen lassen. Dieses Angebotsprofil muß sich dann am Maßstab der Erwachsenenheit⁶⁹³ und dem Begriff der Bildung⁶⁹⁴ messen lassen.

Da das Angebotsprofil der Volkshochschulen wesentlich von dessen Finanzierbarkeit und seinem Kostendeckungsgrad⁶⁹⁵ abhängt, wollen wir uns zunächst mit einigen Grundlagen der Volkshochschul-Finanzierung beschäftigen.

Exkurs: Die Volkshochschulen und die Finanzen

„Jeder Politiker sagt, daß Aus- und Weiterbildung ein großer Schatz sind. Aber das Geld fließt dann nicht so recht.“ (Josef Klocke)⁶⁹⁶

Kennzeichnend für die Finanzierungsweise der Volkshochschulen ist seit dem fragmentarisch gebliebenen Ausbau⁶⁹⁷ der Erwachsenenbildung zum sogenannten „quartären Bildungssektor“⁶⁹⁸ die Kombination von öffentlicher Förderung und zusätzlicher Finanzierung durch die Teilnehmer. Zuwendungen der jeweiligen Bundesländer, der kommunalen Träger, sowie Eigeneinnahmen etwa aus Teilnehmerbeiträgen ergänzen sich zum Grundstock einer „Drei-Quellen-Finanzierung“ der Volkshochschulen.⁶⁹⁹ Die jeweiligen Anteile an der Gesamtfinanzierung unterscheiden sich jedoch von Bundesland zu Bundesland und von Volkshochschule zu Volkshochschule erheblich. Albus u.a. äußern hier: „Die Förderung der Erwachsenenbildung durch die einzelnen Bundesländer ist ebensowenig vergleichbar wie die der einzelnen Kommunen. Die Höhe der Zuschüsse ist abhängig von den Beschlüssen der entsprechenden Parlamente. Über die Finanzierung bestimmen diese über

⁶⁸⁹Vgl. Baumann u.a., 1976, 74.

⁶⁹⁰Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 296.

⁶⁹¹Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 297.

⁶⁹²Vgl. Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 297.

⁶⁹³Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 108.

⁶⁹⁴Vgl. Schönfeld, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 293.

⁶⁹⁵Schönfeld weist in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, daß die verstärkte Diskussion der Kostendeckungsfrage auch auf einen Entsolidarisierungsprozeß hinweisen: den Rückzug der öffentlichen Hand aus ihrer Verantwortung. Vgl. Schönfeld, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 291.

⁶⁹⁶Josef Klocke (Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft der Volkshochschulen in Ostwestfalen-Lippe), in: Neue Westfälische. Ausgabe Altkreis Lübbecke Nr. 249/44 vom 27.10.1997, 3.

⁶⁹⁷Vgl. Siebert, 1996, 71.

⁶⁹⁸Als „vierten Säule der Bildung“ steht sie in dieser Vorstellung neben dem Primarbereich (Grundschule), dem Sekundarbereich (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) und dem Tertiärbereich (Berufsausbildung, Hochschule). Vgl. auch Weinberg, 1990, 19.

⁶⁹⁹Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 60, Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 13, Albus u.a., 1987, 29 und Baumann u.a., 1976, 70.

Ausstattung und Personal mit. Damit haben sie einen entscheidenden Einfluß auf das Angebot der Volkshochschulen insgesamt ...⁷⁰⁰. Abgesehen von Hessen und Nordrhein-Westfalen wird die Erwachsenenbildung in den meisten Bundesländern „... nicht als Pflichtaufgabe mit Bestandsgarantie, sondern als zwar öffentlich geförderter, aber der Beliebigkeit jährlicher Etat-Beschlüsse ausgesetzter Bildungsbereich“⁷⁰¹ geführt. Aus der Grundfinanzierung der Erwachsenenbildung, so die Befürchtung der Volkshochschulen, könne sich der Staat deshalb zunehmend verabschieden.⁷⁰² Da insbesondere während der letzten Dekade die öffentliche Verantwortung für die Erwachsenenbildung und mit ihr die finanzielle Förderung stagnierte oder zurückgefahren wurde, gewinnt die Finanzierungsfrage gegenwärtig für die Volkshochschulen weiter an Bedeutsamkeit.⁷⁰³ Die Zuschüsse der jeweiligen Bundesländer an der Finanzierung der Volkshochschulen betragen 1996 durchschnittlich 18,8%, variierten dabei jedoch zwischen 5,1% (in Bremen) und 66,3% (in Hamburg).⁷⁰⁴ Am Gesamt-Etat der Volkshochschulen im Jahr 1996 waren die finanziellen Transfers der Bundesländer mit 18,8%, die Teilnehmer-Gebühren mit 37,1%, die Zuschüsse von Gemeinden mit 22,0%, die Zuwendungen von Kreisen mit 5,4%, sowie weitere Einnahmen mit 16,8% beteiligt.⁷⁰⁵ In Nordrhein-Westfalen setzte sich die Finanzierung wie folgt zusammen: 26,2% Zuwendungen durch das Land, 24,4% Teilnehmer-Gebühren, 31,9% Zuschüsse von Gemeinden, 0,7% Aufwendungen von Kreisen, sowie 17,0% weiterer Einnahmen.⁷⁰⁶ Für die Gegenwart erläutert Nuissl: „Die `Drittelfinanzierung´ der Volkshochschulen aus Teilnahmegebühren, kommunalen Mitteln sowie Mitteln von Bund und Ländern (traditionell ohnehin nur ein statistischer Mittelwert) hat sich zunehmend verschoben. Die Einnahmen aus Teilnehmergebühren sind in den späten 80er Jahren kontinuierlich gewachsen, sie machen nunmehr durchschnittlich bereits fast 40% der VHS-Haushalte aus. In vielen Bundesländern, in denen geringe Fördermittel über die EB-Gesetze vergeben werden, liegen die Anteile aus Teilnahmeentgelten deutlich höher (etwa in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern).“⁷⁰⁷ Der Mitfinanzierungsanteil der Teilnehmenden lag 1996 bundesweit bei 37,1% des Budgets und schwankte dabei unter den Bundesländern zwischen 18,4% (in Bremen) und 51,4% (in Rheinland-Pfalz).⁷⁰⁸ Besondere Beachtung verdienen diese Teilnehmer-Entgelte deshalb, weil mit ihrer Höhe auch über die Chance der Einlösung des Offenheitspostulats der Institution Volkshochschule mitentschieden wird.⁷⁰⁹ Bereits im Gutachten „Volkshochschule“ hieß es dazu: „Das Angebot der Volkshochschule muß jedermann zugänglich sein. Deshalb darf sich die Höhe der Gebühren nicht nur nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten richten.“⁷¹⁰ Schuster spitzte dies auf die prägnante

⁷⁰⁰ Albus u.a, 1987, 29.

⁷⁰¹ Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 10.

⁷⁰² Im Hinblick auf das Engagement kommunaler Träger äußert Küchler hier: „... man stellt sich angesichts der aktuellen Situation die ketzerische Frage, was uns die Kommunalisierung gebracht hat, wenn denn schon keine bessere materielle und politische Absicherung“. Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 336.

⁷⁰³ Vgl. auch Nuissl, 1995, 49.

⁷⁰⁴ Vgl. Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 16f.

⁷⁰⁵ Vgl. Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 17. Die weiteren Einnahmen setzten sich dabei aus Mitteln der Europäischen Union (2,0%), des Arbeitsförderungsgesetzes (8,8%), weiteren Bundesmitteln (1,7%) und sonstigen Einnahmen (4,3%) zusammen.

⁷⁰⁶ Vgl. Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 16. Von den weiteren Einnahmen kamen dabei 2,7% aus Mitteln der Europäischen Union, 8,9% durch das Arbeitsförderungsgesetz, 0,9% aus weiteren Bundesmitteln und 4,5% aus sonstigen Einnahmen zusammen.

⁷⁰⁷ Nuissl, 1995, 26. Vgl. auch Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1989, 41.570.

⁷⁰⁸ Vgl. Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 16f.

⁷⁰⁹ Vgl. 5.4.

⁷¹⁰ Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 75.

Formulierung zu: „Zu hohe Kursgebühren bedeuten soziale Barrieren, Verlust der Öffentlichkeit und damit auch der Offenheit des Programmangebots.“⁷¹¹ Wenn Entgelte zu Preisen⁷¹² werden, droht sich die Erwachsenenbildung zu einer Frage des Portemonnaies zu entwickeln. Nuissl bemerkt für das Gesamtfeld der Erwachsenenbildung, daß gegenwärtig die Zahlungsfähigkeiten Teilnahmeinteressierter auseinanderzufallen beginnen, da einerseits eine zunehmende Zahl selbst geringe Gebühren nicht mehr aufbringen kann, andererseits auch die Anzahl derer wächst, die bereit sind, erheblich höhere Entgelte zu zahlen.⁷¹³

Bislang gelten die Volkshochschulen als preisgünstige Möglichkeit der Bildung, da ihre Teilnahmeentgelte in der Regel recht moderat ausfallen. Häufig versuchen sie (noch?), die Einheitlichkeit der Gebühren pro Unterrichtseinheit unabhängig vom Ertrag der konkreten Veranstaltung zu wahren. Zudem gewähren sie finanzschwachen Teilnehmern oftmals eine Gebührenermässigung oder -befreiung, die sich jedoch häufig auf ein Teilprogramm beschränkt. Oels bemerkt in diesem Zusammenhang: „Volkshochschulen haben offenbar viel mit öffentlichen Verkehrsmitteln gemeinsam: Sie sind (bisher noch) ein Angebot öffentlicher Daseinsvorsorge, das preiswert und dezentral auch den Kreisen der Bevölkerung offensteht, die sich aus eigenem Vermögen nicht selbst helfen können. Wenn Männer kommen, sind es Jugendliche, wenig Verdienende, Arbeitslose und Ältere. Die anderen verfügen über Autos und Weiterbildungsangebote ihrer Firmen.“⁷¹⁴ Angesichts des Faktums, daß weite Teile des Volkshochschul-Angebots nicht im monetär einträglichem Segment und im politisch opportunen Trend der Mainstream-Weiterbildung, der beruflich-technischen Bildung, liegen, bemerkt Küchler: „Der Rückenwind für die Weiterbildung erweist sich als Gegenwind für die Volkshochschulen.“⁷¹⁵

Hier deutet sich damit eine Dichotomisierung der Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft an, die die Volkshochschulen zu einer Rest-Institution für Finanzschwache werden lassen könnte, wobei sie ihren integrativen Charakter einbüßen würde. Demgegenüber steht womöglich bei manchem Volkshochschulverantwortlichen auch die „Vision“, der Einrichtung durch die gezielte Ansprache finanziell potenter Bevölkerungsgruppe neue Finanzierungsquellen zu erschließen. Auch diese Möglichkeit steht unter der Gefahr, den integrierenden Anspruch der Volkshochschulen auszuhöhlen. Als dritten Weg beschreibt Küchler eine innere Differenzierung der Volkshochschulen, wenn er erklärt: „Die VHS `erster´ und `zweiter Klasse´ wird es bald geben, oder wir werden das Image nicht los, daß man in der Volkshochschule immer in der zweiten Reihe sitzt. Weiterbildung wird in Zukunft teuer erkaufte werden müssen. Dabei werden die Verkaufsstrategen vielleicht mehr zu sagen haben als die Pädagogen.“⁷¹⁶ Keine dieser Möglichkeiten dem Finanzierungsdilemma zu entinnen scheint indes als Königsweg betrachtet werden zu können. Neben der notwendigen Lobby-Arbeit zugunsten der Erwachsenenbildung im politischen Raum ist wohl auch Schölls Vorschlag aufzunehmen, wenn sie erklärt: „Marktsegmentierung mit Optimierung des Kostendeckungsgrades wo möglich und gesellschaftliche Moderatorenfunktion ohne Kostendruck wo nötig – das bleibt die Aufgabe der Volkshochschule.“⁷¹⁷ Doch wenden wird uns wieder stärker der Frage des Programm-Angebots der Volkshochschulen zu.

⁷¹¹Schuster, zit. nach Albus u.a, 1987, 30.

⁷¹²Vgl. Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 336.

⁷¹³Vgl. Nuissl, 1995, 49. Für Nordrhein-Westfalen vgl. auch Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), 1997, 135.

⁷¹⁴Oels, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 328.

⁷¹⁵Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 338.

⁷¹⁶Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 337.

⁷¹⁷Schöll, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 346.

Vor dem erläuterten Hintergrund trifft man seit den 80er Jahren im Erwachsenenbildungssegment immer häufiger auf die Rede von der „Marktgängigkeit“ der Bildungsangebote.⁷¹⁸ Angesichts des Umstandes, daß die „... Erwachsenenbildung in Marktverhältnisse gedrängt worden ist“⁷¹⁹, scheint auch sie eine Börse geworden zu sein, an der man sich nachfrageorientiert profilieren und behaupten muß.⁷²⁰ Die Marktgängigkeit und der Marktsog scheinen wesentliche Faktoren der Angebotsplanung und -gestaltung geworden zu sein, die verstärkt in Konkurrenz zu andragogischen Leitzielen treten können⁷²¹, da mitunter Bildungsanspruch und Marktgängigkeit kollidieren. Bisovsky und Brugger bemerken hier: „Es gehört viel Idealismus und Mut dazu, Bildungsmaßnahmen durchzuführen, die gut, aber unpopulär sind, die zwar der Meinung des Programmplaners, aber nicht der Meinung der `Bevölkerung´ entsprechen. Solange sich die Einrichtungen zu einem hohen Teil über Kurseinnahmen selbst finanzieren müssen, führt die Frage nach dem Gütekriterium der Bildungsinhalte in eine Sackgasse.“⁷²² Unter der Marktorientierung sind nach Ansicht Tietgens seit Mitte der 80er Jahre die gesellschaftlichen Bezüge und die kognitiven Anforderungen der Volkshochschul-Angebote zurückgegangen.⁷²³

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß die Kategorie der Nachfrage in der Erwachsenenbildung traditionell verankert ist und Volkshochschulen schon lange auf die Gängigkeit ihrer Angebote achten.⁷²⁴ Nuissl und von Rein gestehen dazu ein, daß es „... weniger Aspekte von Adressaten- und Teilnehmerorientierung als vielmehr solche der Marktgängigkeit (waren, J.L.), die in den letzten dreißig Jahren bestimmend waren für die Entwicklung der Programmstruktur“⁷²⁵. Sie führen dies auf die Finanzierungsstruktur der Volkshochschulen, die etwa die Erhebung von Teilnehmergebühren und das Erreichen von Mindestteilnehmerzahlen einschließt, zurück.⁷²⁶ Die Veränderung öffentlicher Finanzen bleibt nicht ohne Konsequenzen auf das Angebot der Volkshochschulen und angesichts ohnehin sinkender öffentlicher Zuwendungen fragt sich manche Volkshochschule, ob sie sich durch verstärkte Eigeneinnahmen nicht von der „Unberechenbarkeit“ und „Willkür“ fremder Zuweisungen unabhängig machen kann.⁷²⁷ Gegenwärtig wird in mancher Volkshochschule die sogenannte „Honorarkostendeckung“ lanciert, in der die Gesamtheit der Teilnehmerentgelte die Honoraraufwendungen decken muß.⁷²⁸ Diskussionen um „defizitäre“ Angebote erhalten Aktualität.⁷²⁹ Die finanziell angespannte Lage der öffentlichen Haushalte, bei zunehmender Rücknahme öffentlicher Verantwortung im Bildungsbereich, verstärkt die basale Marktgängigkeitstendenz und die Etablierung auf den monetär lukrativen Weiden des Erwachsenen- und Weiterbildungsmarktes wird zu einer entscheidenden Planungsgröße. Nachfrageorientierung wird unter der Betonung betriebswirtschaftlicher Anschauungen zur Marktorientierung.⁷³⁰ „Interessant an `marktgängigen´ Angebo-

⁷¹⁸Vgl. Nuissl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 303.

⁷¹⁹Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 295.

⁷²⁰Nuissl prophezeit im Blick auf den Gesamtbereich Erwachsenen- und Weiterbildung für die nächsten Jahre Umstrukturierungen des Angebots, die ein erhöhtes Verwertungsinteresse und die verstärkte Abwägung des Preis Leistungsverhältnisses umfassen. Davon könnten dann auch die Volkshochschulen berührt werden. Vgl. Nuissl, 1995, 49.

⁷²¹Vgl. Schönfeld, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 290. Siebert bemerkt zudem, daß die Orientierung an der Marktgängigkeit auch im Kontext eines „Utopieverzichts“ betrachtet werden kann. Vgl. Siebert, 1993a, 32.

⁷²²Bisovsky/Brugger, zit. nach Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 315f.

⁷²³Vgl. Tietgens, 1994, 76.

⁷²⁴Ähnlich auch Schönfeld, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 292.

⁷²⁵Nuissl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 303.

⁷²⁶Nuissl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 303.

⁷²⁷Ähnlich auch Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 335f.

⁷²⁸Vgl. Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 335.

⁷²⁹Vgl. Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 336.

⁷³⁰Vgl. Nuissl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 304.

ten ist nicht mehr nur die Frage, ob sie nachgefragt werden, sondern auch die Frage, ob mit ihnen Überschüsse erwirtschaftet werden können, die zur Refinanzierung der Einrichtung oder aber anderer, zuschlußbedürftiger Angebote herangezogen werden können.⁷³¹ Küchler bemerkt gleichlautend: „Will ich etwas bildungspolitisch Wichtiges veranstalten, so muß ich es entweder gut `verkaufen´ oder an anderer Stelle das notwendige Geld `verdienen´.“⁷³² Die einträglichen Segmente des Angebots gewinnen an Gewicht und werden scheinbar „unentbehrlich“. Neben gesetzliche Vorgaben, lokale bildungspolitische Vorsätze und pädagogische Zielsetzungen treten materiell-wirtschaftliche Überlegungen und prägen die Programmgestaltung.⁷³³ Der „Normalbürger“ und seine finanzielle Potenz, so Oels, geraten ins Blickfeld einer neuen Kohorte von „Kostenrechnern“ an Volkshochschulen: „Angeboten werden kann ihm fast alles, was `geht´, das heißt Geld bringt. Anything goes.“⁷³⁴ Im Umfeld öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung gewinnt und vermittelt mancher den Eindruck, als müßte man von den kommerziellen Weiterbildungsanbietern „lernen“, als benötige man ihren „Nachhilfeunterricht“. Auch wenn es gegenwärtig (noch?) unangemessen wäre, von einer Dominanz des monetären Marktprinzips in Volkshochschulen zu sprechen, scheint die Marktgängigkeit durch die Volkshochschulen doch zunehmend gewichtiger eingeschätzt zu werden (oder werden zu müssen). Entscheidende Bedeutung für den Charakter des Programm-Angebot und darüber hinaus für die basale Arbeitsfähigkeit und Existenz der Volkshochschulen kommt den Kursleitern zu.

5.7. Die Kursleitenden der Volkshochschulen

„Die Qualität jeder Bildungsarbeit hängt entscheidend von den Menschen ab, die sie leisten.“ (Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen)⁷³⁵

Die überwiegende Zahl der Programmangebote der Volkshochschulen werden von nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeitern, den Kursleitern, geleistet, während das hauptberufliche pädagogische Personal vornehmlich organisatorisch-planend-disponierende Tätigkeiten ausübt.⁷³⁶ Die nebenberuflichen Mitarbeiter, deren Engagement man zumeist in jeweiligen professionsnahen Bereichen vermutet, sollen dabei aufgrund ihrer Praxisnähe eine bedarfsnahe, qualifizierte und spezialisierte Behandlung der Thematik verbürgen und unmittelbare Verbindungen zu Zielgruppen sicherstellen.⁷³⁷ Vermutlich ähnlich motiviert sprach bereits 1960 der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ davon, daß es wünschenswert ist, „... daß Angehörige vieler Berufe in der Erwachsenenbildung lehrend und bildend mitwirken“⁷³⁸. Durch ihre Mitarbeit soll zudem die Möglichkeit unverzüglicher Reaktion der Erwachsenenbildung auf sich wandelnde Bedürfnislagen und Anforderungsprofile sichergestellt werden.⁷³⁹ Zudem könnten auch fiskalische Motive für die Einstellung preisgünstiger, nebenberuflicher Mitarbeitender wirksam geworden sein. Existenz⁷⁴⁰,

⁷³¹Nuissl/von Rein, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 303.

⁷³²Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 335.

⁷³³Vgl. Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 337.

⁷³⁴Oels, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 326f. Anhand von Gesprächen des Autors scheint sich diese Tendenz auch bei anderen Trägern der Erwachsenenbildung zu zeigen.

⁷³⁵Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 452.

⁷³⁶Vgl. Nuissl, 1995, 40 und Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 13.

⁷³⁷Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 66 und Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 56.

⁷³⁸Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 452.

⁷³⁹Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 66 und Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 56.

⁷⁴⁰Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 53, 66 und 70.

Programm-Angebot und Qualitätsstandard einer Volkshochschule sind mithin im Höchstmaß abhängig von der Bereitschaft, Aktivität und Kompetenz nebenberuflicher Kursleiter, so daß Küchler bemerkt: „Unser Programm, und das heißt auch die Qualität des Programms, wird in Zukunft noch stärker davon abhängen, ob es uns gelingt, qualifizierte Kursleiter/innen zu finden, zu halten und zu bezahlen.“⁷⁴¹ Sieberts Einschätzung zu Beginn der 70er Jahre, daß Wirksamkeit, Erfolg, aber auch das Image der Volkshochschulen wesentlich von ihren Lehrkräften bestimmt werden, hat nichts von seiner Gültigkeit eingebüßt.⁷⁴² Nach wie vor „... sind es vor allem die Kursleiter und Kursleiterinnen, die das Bild der Volkshochschule nach außen bestimmen“⁷⁴³ und von den Teilnehmern als Repräsentanten der Institution erlebt werden. 1997 stellten Frauen mit einer Quote von etwa 60% den Großteil der 180.000 nebenberuflich Mitarbeitenden.⁷⁴⁴ Insofern sind die „Kursleiter“ in der Regel Kursleiterinnen.

Die Kursleiter benötigen neben der fachlichen Qualifikation pädagogisch-andragogische Kompetenz. Nach Ansicht des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ sollten sich im Mitarbeiter der Erwachsenenbildung darüber hinaus „... selbständiges Urteil und Weitblick, persönliche Entschiedenheit mit Sachlichkeit und Weltoffenheit ...“⁷⁴⁵ verbinden. Ein schematische Einschränkung der Mitarbeiterwahl unter Einforderung formaler Legitimationen schloß der Ausschuß im Blick auf die Selbstbestimmung und Vielfalt der Erwachsenenbildung hingegen aus und übergab die Verantwortung für die angemessene Auswahl der Mitarbeiter der Leitung der Institution. Das Gutachten „Volkshochschule“ meinte demgegenüber, vom nebenberuflichen Kursleiter prinzipiell die gleichen Qualifikationen einfordern zu können wie von seinem hauptberuflichen Kollegen und äußerte vehement: „Insbesondere sollten eine entsprechende fachliche und eine hinreichende pädagogische Befähigung nachgewiesen werden.“⁷⁴⁶ Dennoch stellt bis in die Gegenwart die pädagogisch-andragogische Vorbildung der nebenberuflichen Kursleiter an Volkshochschulen eine Seltenheit dar.⁷⁴⁷ Für die Volkshochschulen existieren keine allgemeingültigen Grundsätze oder Zulassungsbedingungen zur nebenberuflichen Kursleitertätigkeit, und das Fehlen formaler Voraussetzungen stellt gerade ein Charakteristikum dieser Institution dar. Kursleiter kann werden, wer „... fachlich und pädagogisch dazu in der Lage ist ... wer auf einem bestimmten Gebiet über die notwendigen Fachkenntnisse verfügt, unabhängig davon, ob sie innerhalb einer Berufsausbildung, durch Weiterbildung oder autodidaktisch erworben wurden ...“⁷⁴⁸. Entscheidend ist, ob der potentielle Kursleiter seine Qualifizierung glaubhaft machen kann; „oftmals weniger durch Zeugnisse und Referenzen als im Gespräch ...“⁷⁴⁹. Ein solcher Rekrutierungshabitus ist jedoch alles andere als unproblematisch, da er eine systematische Reflexion bezüglich der Qualifizierung nicht fördert und den zur Entscheidung über die Eignung benötigten (zumeist hauptberuflichen) Mitarbeiter oder Leiter wenig Kriterien und folglich Hilfestellung zu geben vermag. Die Rekrutierung der Kursleiter geschieht, dem Deutschen Volkshochschul-Verband folgend, frei von äußerer Einflußnahme, „... innerhalb der vom Träger bestimmten Grundsätze der Arbeit“⁷⁵⁰. Bei der Akquisition und Gewinnung neuer Kursleiter spielen die bereits tätigen Mitarbeiter der Volkshochschulen eine

⁷⁴¹Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 337.

⁷⁴²Vgl. Siebert, in: Jagenlauf/Siebert, 1970, 56.

⁷⁴³Albus u.a., 1987, 25.

⁷⁴⁴Vgl. Meisel u.a., 1997, 5. Ähnlich für 1996 auch Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 15.

⁷⁴⁵Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 452.

⁷⁴⁶Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 70.

⁷⁴⁷Vgl. Albus u.a., 1987, 55.

⁷⁴⁸Albus u.a., 1987, 54.

⁷⁴⁹Albus u.a., 1987, 54.

⁷⁵⁰Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 40. Vgl. auch Otto, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 12.

exponierte Rolle. Viele Kursleiter dürften nachfolgend ihre Tätigkeit mittel- oder längerfristig ausüben.⁷⁵¹

Meisel u.a. verdeutlichen darüber hinaus, daß die Motivationen der Kursleiter zur Mitarbeit in den Volkshochschulen vielfältig und disgruent sind.⁷⁵² Ebenso wenig wie „die“ Volkshochschule existent ist, gibt es „den“ Kursleiter und seine Motivation. Häufig besteht die je eigene Motivation aus einem Bündel von Motiven, in das etwa die Freude am Unterrichten, das Weitertragen von Inhalten, weltanschauliche geprägte Antriebe, die Wertschätzung des Unterrichtsgegenstands, die eigene Nötigung zum „Dranbleiben“ und zur Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt, die Erweiterung der eigenen Möglichkeiten, das Marketing der eigenen Person oder eigener Angebote, der Wunsch nach sozialer Anerkennung, Zuwendung und Ansehen, sowie das Erwirtschaften von Honoraren und Vergütungen eingehen können.⁷⁵³ Albus u.a. betonen in diesem Kontext die Chancen, aber auch die Gefahren, die aus diesen bewußten oder heimlichen Motivationen erwachsen und sich bedeutsam auf Lernprozesse auswirken können.⁷⁵⁴ Sie empfehlen den Kursleitern die selbstkritische Reflexion ihrer Motive, um eigene und Teilnehmerbedürfnisse angemessener ausgleichen zu können. Evident wird hier die geforderte kognitive Leistung der nebenberuflichen Kursleiter der Volkshochschulen, die eine regelmäßige Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den Teilnehmern, den unterschiedlichen Motiven, bei gleichzeitigem eigenem Weiterlernen umschließt.

Bezugnehmend auf die Entlohnung nebenberuflicher Kursleitender sprach der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ zu Beginn der 60er Jahre von „... zum Teil völlig unzureichenden Honoraren der freien Mitarbeiter ...“.⁷⁵⁵ Die Vergütung der Kursleitenden, die sich nach der Honorarordnung der jeweiligen Volkshochschule richtet, ist gegenwärtig häufig noch so gering, daß selbst unter Akkumulierung einer größeren Anzahl von Kursleitungen eine freiberufliche Existenz davon nur schwer zu bestreiten ist. Dennoch verdeutlichen Meisel u.a., daß eine steigende Zahl von sogenannten „nebenberuflichen“ Kursleitenden mit dieser Tätigkeit ihren Lebensunterhalt bestreiten müssen⁷⁵⁶, während die klassischen Nebenberuflichen stärker von ideellen Beweggründen geleitet werden dürften. Unter den gegenwärtigen Bedingungen der Marktorientierung sieht Küchler auch die Vergütungen der Kursleitenden zukünftig stärker an deren Rentabilität geküpft, so daß er prophezeit: „Die Zeiten des Einheitshonorars sind vorbei.“⁷⁵⁷

Wie bereits angeklungen, wird den Kursleitenden, auf der Basis der grundlegenden Prinzipien der Volkshochschulen, die Freiheit der Unterrichtsgestaltung zugestanden.⁷⁵⁸ Die Gewährung der Lehrfreiheit darf aber nicht zu einer weitgehenden Indifferenz der Volkshochschulen gegenüber ihren Kursleitenden, der Qualität und dem Inhalt ihrer Angebote führen, so daß ein intensiver Kontakt zwischen Kursleitern und Volkshochschule eingefordert, aufgebaut und die Begleitung und Fortbildung institutionalisiert werden sollte. Die durch den Professionalisierungsschub der 70er Jahre gestiegene Zahl hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter der Volkshochschulen hat es erst ermöglicht, „... daß sich die Hauptberuflichen mehr und mehr als Berater und Partner von nebenberuflichen Kursleitern verstehen ...“⁷⁵⁹. „Auf diese Weise können die Belange der Teilnehmer vertreten

⁷⁵¹Vgl. bereits Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 441.

⁷⁵²Meisel u.a., 1997, 6f.

⁷⁵³In Anlehnung an Meisel u.a., 1997, 6f. und Albus u.a., 1987, 56f.

⁷⁵⁴Vgl. Albus u.a., 1987, 57.

⁷⁵⁵Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 453.

⁷⁵⁶Meisel u.a., 1997, 5 sprechen von 20% des Lehrpersonals, die 40% des Angebotsvolumens abdecken.

⁷⁵⁷Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 337.

⁷⁵⁸Vgl. insbesondere 5.5.

⁷⁵⁹Albus u.a., 1987, 32.

werden, und für eine Institution wie der VHS wird verantwortlich, was in ihrem Namen geschieht.⁷⁶⁰ Die Erfüllung dieser notwendigen Aufgabe hauptamtlicher Volkshochschul-Pädagogen, die etwa das Gespräch und die kollegiale Beratung der Kursleiter oder die intensive Beschäftigung mit einzelnen Kursangeboten umschließt, hängt nicht unwesentlich von der spezifischen Begleitkompetenz für das jeweilige Angebot und dem Zeitkontingent der Hauptberuflichen ab. In der Gegenwart wird letzteres jedoch durch die teilweise massive Erhöhung zu planender, zu verantwortender und durchzuführender Stundenzahlen des einzelnen hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiters gefährdet. Zur Begleitung der Kursleiter gehört es nach Baumann u.a. auch, sich durch Unterrichtsbesuche von der Realisierbarkeit bestimmter Zielvorstellungen und Methoden der Kursleiter zu überzeugen.⁷⁶¹ Zukünftig wird vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung der Erfahrungsaustausch der Kursleiter und deren Teilnahme an fachlichen und pädagogischen Fortbildungen an Bedeutung gewinnen und als Kriterium und Ausweis der Güte einer Volkshochschule dienen. Die Landesverbände⁷⁶² der Volkshochschulen und der Deutsche Volkshochschul-Verband werden hier weiterhin gefordert sein, die Entwicklung von Arbeitshilfen, Lehrplänen und Fortbildungsreihen für Kursleiter zu forcieren.

Doch wenden wir uns in der hier gebotenen Kürze der Motivation potentieller Teilnehmer zu, da diese zwar eine nicht hinreichende, aber doch notwendige Voraussetzung für die Realisierung von Volkshochschul-Angeboten ist. Darüber hinaus kann uns diese Reflexionsfolie an späterer Stelle helfen, die Frage nach der Motivation zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen der Volkshochschulen im Themenfeld Religion adäquat betrachten zu können.

5.8. Motive zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen in Volkshochschulen

„Weiterlernen setzt eine Motivation voraus.“ (Hans Tietgens)⁷⁶³

Durch die Freiwilligkeit einer Teilnahme an institutionalisierten Erwachsenenbildungsangeboten gewinnt die Frage ihrer individuellen und strukturellen Motivation besondere Bedeutsamkeit.⁷⁶⁴ Trotz weitgehender Freiwilligkeit stieg die Teilnahme am Gesamtbereich der Erwachsenenbildung nach Nuissl seit ihrer erstmaligen Erhebung im Jahre 1979 kontinuierlich.⁷⁶⁵ Tietgens vertritt in diesem Kontext die These, daß die Bereitwilligkeit zur Mitarbeit an Bildungsveranstaltungen sich jedoch auf zunehmend kürzere Zeitspannen beschränkt und längerfristiges Engagement an eigenes Tätigwerden gebunden ist.⁷⁶⁶ Die große Spannweite der Volkshochschul-Angebote läßt zunächst eine ebenso große Breite der Motivationen vermuten, zumal auch das Programm-Angebot selbst zu den vielen Möglichkeiten der Motivation gehört⁷⁶⁷. Der Deutsche Volkshochschul-Verband bemerkt zudem treffend, daß „das Interesse von Teilnehmern – auch an gleichen Inhalten – ... verschieden motiviert“⁷⁶⁸ ist. Dennoch ist die Frage nach strukturellen Gemeinsamkeiten und Prägnanzen berechtigt

⁷⁶⁰Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1974, 22.210.

⁷⁶¹Baumann u.a., 1976, 79.

⁷⁶²Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 42.

⁷⁶³Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 98.

⁷⁶⁴Vgl. auch 5.4.

⁷⁶⁵Nuissl, 1995, 31 und 38. Das „Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland“ bestätigte in diesem Kontext auch der sogenannten „allgemeinen Weiterbildung“ 1994 steigende Teilnahmequoten. Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.), 1996, 28.

⁷⁶⁶Vgl. Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 66.

⁷⁶⁷Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 98.

⁷⁶⁸Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 15.

und sinnvoll, da sie Hinweise zur Verankerung, Verfaßtheit und Erfordernis der Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Lebenskontext geben und für die Angebotsplanung genutzt werden kann. Häufig besteht die Motivation zum Weiterlernen auf einer sowohl individuell wie gesellschaftlich-kollektiv beeinflussten und gewachsenen Bedürfnislage. Dohmen vermutet eine Wurzel des Ansporns zur Erwachsenenbildung in der individuellen und sozialen Selbstbehauptung, sowie der Stärkung der eigenen Position, Sozialisation und Lebensqualität.⁷⁶⁹ Pfeiffer nennt als leitende Beweggründe für eine Teilnahme an Erwachsenenbildungsofferten berufliche Gründe, Allgemeinbildungsmotive, Spezialinteressen sowie Freizeit- und Kontaktmotive.⁷⁷⁰

Dohmen bemerkt dazu: „Viele wollen durch Weiterbildung vor allem die eigene Position in Beruf, Gesellschaft und persönlicher Lebenswelt sichern und verbessern. Sie suchen sich deshalb beruflich weiterzuqualifizieren und sich auch sonst `bildungsmäßig´ so auf dem laufenden zu halten, daß sie in einer komplexer werdenden Welt möglichst verständig mitreden und mitwirken können.“⁷⁷¹ Im Kontext beruflicher Qualifizierung wird Erwachsenenbildung dabei als Chance betrachtet, sich beruflich zu orientieren und zu profilieren, die eigene Erwerbsposition zu sichern oder auszubauen und im Konkurrenzkampf den Anschluß nicht zu verpassen. Im letzteren Fall kann jedoch von einer Freiwilligkeit der Teilnahme im eigentlichen Sinne nicht gesprochen werden, da im Hintergrund subjektiv empfundener ökonomischer Zwang drängt.

Auch individuell-persönliche Motive können wesentliche Anstöße für die Teilnahme an Volkshochschul-Angeboten auslösen. Neben Spezialinteressen und Allgemeinbildungsmotiven, die man hier zu befriedigen sucht, sind es oftmals auch kommunikative Interessen und Kontaktwünsche, die man an diesem Ort zu stillen wünscht. „Immer mehr Weiterbildungsteilnehmer wollen Kontakt zu anderen Menschen finden. Sie möchten andere Ansichten, andere Lebensentwürfe, andere menschliche Lebenswelten kennenlernen und sie suchen Kommunikation, Austausch, vielleicht auch etwas mehr Anlehnung, Miteinander, menschliche Solidarität und soziale Einbettung.“⁷⁷²

Auch das Treffen „Gleichgesinnter“, etwa von thematisch Begeisterten oder eines bürgerlichen Allgemeinbildungsmilieus, in der „Teilnehmer-Gemeinde Volkshochschule“ kann dabei ein nicht zu unterschätzendes Motiv sein. Überdies scheinen Orientierungswünsche vermehrt auch zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen in Volkshochschulen zu drängen. Dohmen erklärt hierzu: „Es geht vielfach, mehr oder weniger bewußt, darum, Ängste und Unsicherheiten im Verhältnis zu einer als unübersichtlich und bedrohlich empfundenen Umwelt abzubauen ...“⁷⁷³. Man sucht nach Hilfen, die universale, globale, lokale und individuelle Problemlagen verstehbar und handhabbar zu machen⁷⁷⁴ und die steigende Flut unverbundener Informationen angesichts der Relativierung traditioneller Werte zu strukturieren.

Neben Bildungsveranstaltungen, die einen unmittelbaren Gebrauchswert versprechen, spricht Tietgens von einem immer stärkeren Verlangen, sich über individuell berührende Sinnfragen auszutauschen⁷⁷⁵ und Dohmen erklärt: „Auch die Zahl derer, die eine neue bzw. bessere Orientierung über sich selbst, über einen persönlichen Lebenssinn, über neue Zukunftsperspektiven usw. suchen, nimmt zu.“⁷⁷⁶ Für viele Volkshochschul-Teilnehmer dürften, wie bereits erörtert⁷⁷⁷, zudem die häufig gemäßigten (oder ermäßigten) Preise zur Beteiligung anregen oder beitragen.

⁷⁶⁹Vgl. Dohmen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 69.

⁷⁷⁰Vgl. Pfeiffer, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 353.

⁷⁷¹Vgl. Dohmen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 69.

⁷⁷²Dohmen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 69.

⁷⁷³Dohmen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 69.

⁷⁷⁴Ähnlich Nuissl, 1995, 50.

⁷⁷⁵Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 66.

⁷⁷⁶Dohmen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 69.

Da an späterer Stelle ein Themengebiet Religion ostwestfälisch-lippischer Volkshochschulen im Spiegel von Volkshochschul-Programmheften, den sogenannten „Arbeitsplänen“, betrachtet wird, schließen einige Betrachtungen zum Arbeitsplan diese allgemeinen Überlegungen zur Volkshochschule ab.

5.9. Der Arbeitsplan als Spiegel der (örtlichen) Volkshochschule

„Will man sich darüber informieren (über die Volkshochschule als Einrichtung, J.L.), so ist es am einfachsten, vom jeweiligen Arbeitsplan auszugehen. Dieses Angebotsverzeichnis das auch ‚Programm‘ oder – dann allerdings weniger zutreffend – ‚Lehrplan‘ genannt wird, zeigt wohl am anschaulichsten, was Volkshochschulen sind und wie sie arbeiten.“ (Werner Baumann u.a.)⁷⁷⁸

Der Arbeitsplan, der der Offenheit und Öffentlichkeit der Volkshochschule dienen soll, ist zugleich Spiegel und Aushängeschild einer örtlichen Volkshochschule und deren Leistungsfähigkeit. Als Requisit der Selbstdarstellung beinhaltet er einen Repräsentationswert⁷⁷⁹ und verdeutlicht das individuelle Profil dieser Einrichtung⁷⁸⁰, obgleich er synchron Ausdruck der lokalen Verhältnisse als auch der gesellschaftlichen Wirklichkeit sein kann.⁷⁸¹ Primär dient allerdings sowohl der Gesamt-Arbeitsplan als auch die einzelne Angebotsausschreibung hingegen als Werbeträger und Kommunikationsmedium⁷⁸² der Akquisition und Bedürfnisweckung. Der Arbeitsplan soll die „Breitenwirkung“ der Angebote unterstützen.

Die Variationsbreite und Heterogenität der sich zeigenden Offerten erinnern dabei „... manchen beim Durchblättern der Programme und Arbeitspläne an den Katalog eines ‚geistigen Warenhauses‘ ...“⁷⁸³. Nach Baumann u.a. belegt die Farbigkeit und der Formenreichtum hingegen die Aufgeschlossenheit der Institution: „Wer den Arbeitsplan einer Volkshochschule aufmerksam liest, der stellt die Offenheit dieser Einrichtung für die Vielfalt dessen fest, was dem Menschen im Leben begegnet.“⁷⁸⁴ Allerdings sind Arbeitsplan-Angebot und real durchgeführtes Volkshochschul-Programm nicht kongruent, da ein ausgedrucktes Programm-Angebot in der Regel nur bei Erreichen einer Mindestteilnehmerzahl durchgeführt wird. Zudem findet man manche Dienstleistungen einer Volkshochschule gar nicht in den Arbeitsplänen. „Es sind Maßnahmen, Lehrgänge und Projekte, die aus anderen Töpfen finanziert werden und für die die Teilnehmer/innen zugewiesen oder angeworben werden.“⁷⁸⁵

Die Struktur und Gestaltung des Arbeitsplanes sollte primär das Bedürfnis nach Information und Orientierung des bildungswilligen Erwachsenen über das Angebot entgegenkommend unterstützen. Bei der Komposition des Arbeitsplanes ist folglich die Übersichtlichkeit der Gliederung als Kriterium der Adressatenfreundlichkeit zu berücksichtigen⁷⁸⁶: „Immerhin geht es ja darum, daß

⁷⁷⁷Vgl. Exkurs zu 5.6.

⁷⁷⁸Baumann u.a., 1976, 67.

⁷⁷⁹Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 51.500.

⁷⁸⁰Vgl. Albus u.a., 1987, 33.

⁷⁸¹Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 7.

⁷⁸²Vgl. Barz/Tippelt, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1997, 23.

⁷⁸³Albus u.a., 1987, 26. Woody Allen bemerkt im Hinblick auf das bunte Sammelsurium mancher Anbieter pointiert: „Die vielen Angebote der Erwachsenenbildung, die ich in meinem Briefkasten finde, beweisen mir, daß ich in einer Spezial-Adressenkartei für Schulversager stehen muß. So eine Liste von Volkshochschulkursen hat etwas, was mein Interesse so heftig erregt, wie das bisher nur ein Katalog für Flitterwochen-Utensilien aus Hongkong gekonnt hat.“ Woody Allen zit. nach Siebert, 1996, 67.

⁷⁸⁴Baumann u.a., 1976, 68.

⁷⁸⁵Küchler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 337.

⁷⁸⁶Vgl. Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 60.

möglichst jeder Interessierte das Seine in der Angebotspalette findet.⁷⁸⁷ Als Aushängeschild einer Volkshochschule muß der Arbeitsplan somit übersichtlich, effizient und verständlich aufgebaut bzw. gegliedert sein. „Man soll finden können, was man sucht, und soll erkennen, in welchem Zusammenhang es steht.“⁷⁸⁸ Die inhaltliche Gliederung des Arbeitsplanes nach Stoffgebieten oder Fachbereichen, die, aufgrund ihrer größeren Transparenz und den wohl primär inhaltlich geprägten Interessen potentieller Teilnehmer⁷⁸⁹, oftmals formalen Kriterien vorgezogen wird, dient einem ersten Überblick.⁷⁹⁰ Die konkreten Gliederungen, für die der Deutsche Volkshochschul-Verband „additive Überschriften“⁷⁹¹ vorschlug, die bei geringem Angebot Zusammenfassungen ermöglichen, orientieren sich bisweilen an den Stoffgebieten des Gutachtens „Volkshochschule“⁷⁹². Sie finden sich aufgrund örtlicher Entscheidungen jedoch nicht in allen Arbeitsplänen und können somit von Volkshochschule zu Volkshochschule variieren.⁷⁹³ Siebert erklärt dazu: „Es gibt keine allseits befriedigende Gliederung des Programms, und es gibt ständig neue Gründe, die Einteilung der Fachbereiche zu verändern.“⁷⁹⁴ Jede Volkshochschule steht deshalb vor der Aufgabe, ihre Arbeitsplan-Gliederung sinnvoll und „nutzerfreundlich“ zu gestalten. Kriterium einer Arbeitsplan-Gliederung kann dabei auch die thematische Zuordnung eines Teilprogrammes unter die hinreichende Kompetenz eines Mitarbeiters sein. Die Gestaltung des Arbeitsplanes sollten „sachliche Gesichtspunkte“⁷⁹⁵ beherrschen, zumal ihm bei der Weckung des Teilnehmerinteresses besondere Beachtung zufällt. Er muß Tietgens folgend „... in seinen Konturen überschaubar und in seinen einzelnen Intentionen durchsichtig ...“⁷⁹⁶ sein.

Die Nutzerfreundlichkeit und der Informationsgehalt eines Arbeitsplanes wird zudem wesentlich von der Qualität und Präzision der einzelnen Ankündigungstexte bestimmt, deren mögliche Länge naturgemäß äußerst begrenzt sein muß.⁷⁹⁷ Die Ankündigungstexte werden in der Regel von den jeweiligen Kursleitern abgefaßt, wobei sich das programmverantwortende Personal der Volkshochschulen zumeist die Schlußredaktion eingereicherter Texte vorbehalten wird.⁷⁹⁸

Zur Vielfalt der Funktionen der Ankündigungen gehört etwa die Werbung der Teilnehmer, die Sachklärung des Inhalts, der Methoden und Ziele, die Selbstdarstellung des Kursleiters oder des Referenten, sowie die Außendarstellung der Institution. Zu größerer Transparenz und Qualitätsabschätzbarkeit des Angebots könnten Qualifikationsangaben zum Kursleiter beitragen, die jedoch in Ankündigungstexten von Volkshochschulen (noch) nicht üblich sind.⁷⁹⁹

Die Resonanz eines Programm-Angebots hängt bedeutsam auch davon ab, ob allgemeinverständlich und präzise verdeutlicht werden kann, was das Angebot real beinhaltet.⁸⁰⁰ „Auf jeden Fall sollte mit der Ankündigung der einzelnen Veranstaltungen erkennbar werden, was die Teilnehmer

⁷⁸⁷Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 60.

⁷⁸⁸Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 51.500.

⁷⁸⁹Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 51.500.

⁷⁹⁰Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 13.

⁷⁹¹Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 51.500.

⁷⁹²Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 8f. Vgl. auch ihre Auflistung unter 5.6.

⁷⁹³Vgl. auch Albus u.a., 1987, 31.

⁷⁹⁴Siebert, 1993a, 90.

⁷⁹⁵Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 7.

⁷⁹⁶Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 297.

⁷⁹⁷Baumann u.a. bemerken hierzu: „Die erhoffte Werbewirkung wird weniger vom Umfang des Textes als von der Treffsicherheit seiner Formulierung (und natürlich der Thematik des Angebots, J.L.) bestimmt.“ Baumann u.a., 1976, 80.

⁷⁹⁸Vgl. Baumann u.a., 1976, 78.

⁷⁹⁹Vgl. Tietgens, 1994, 18.

⁸⁰⁰Vgl. Baumann u.a., 1976, 75

erwartet, um spätere Enttäuschungen zu vermeiden und nicht die Mundpropaganda zu beeinträchtigen, die bei Volkshochschulen eine größere Rolle spielt als alle Werbemittel.⁸⁰¹ Da Teilnehmer in der Regel sehr genau überschauen möchten, was sie erwartet⁸⁰², sollten Ziele, Methoden und Verfahrenstechniken, sowie Teilnehmeranforderungen (einschließlich von Anspruchsebenen, Verbindlichkeitsgraden, zeitlicher Beanspruchung und gewünschten Teilnehmeraktivitäten⁸⁰³) deutlich benannt werden. Voraussetzungen einer erfolgreichen Teilnahme und Lernziele, die erreicht werden können, sollten deutlich werden.⁸⁰⁴ Tietgens erklärt vor diesem Hintergrund: „Zwar richtet sich der Blick zuerst auf die Inhaltsangaben einer Ankündigung, aber es ist damit bewußt oder unbewußt die Frage nach den Modalitäten der Aneignung verbunden.“⁸⁰⁵ Zur weiteren Transparenz des Angebots kann somit die methodische Differenzierung der Veranstaltungsformen in Kurse, Lehrgänge, Gesprächskreise, Arbeitsgemeinschaften, Tätigkeitskreise, Vortragesreihen, Einzelveranstaltungen, Exkursionen und Studienfahrten beitragen.⁸⁰⁶ Tietgens spricht überdies von der „Doppelanforderung des Ankündigungs“⁸⁰⁷, da Ankündigungstexte sowohl einen Adressatenbezug aufbauen, als auch das Vorhaben detailliert darstellen sollen. „Damit stehen die Ankündigungsformulierungen unter den widerstreitenden Anforderungen, möglichst offen und möglichst präzise zu sein.“⁸⁰⁸ Ankündigungstexte versuchen darauf oft mit einer Zweiteilung zu reagieren, die auf die antizipierten Erwartungsperspektiven der Adressaten bezug nimmt, aber auch die inhaltliche Struktur des Angebots erläutert.⁸⁰⁹ Siebert weist in diesem Kontext darauf hin, daß Ankündigungstexte der Arbeitspläne immer auch Versprechungen, latente Botschaften und indirekte Signale enthalten.⁸¹⁰ Sie betonen häufig die praktische Nutzenanwendung des Kursinhalts und gebrauchen motivationsorientierte Begrifflichkeiten, um sich unter Marktbedingungen „zu verkaufen“. Tietgens erklärt vor dem Hintergrund eines psychologischen Themenfeldes in Volkshochschulen: „Zwar halten sich Volkshochschulen von einem überdeutlichen Werbestil weitgehend fern, aber es wird doch manchmal spürbar, wie mit doppeldeutigen sprachlichen Versionen versucht wird, Adressaten auf einer Tonlage anzusprechen, auf der man Resonanz erhofft.“⁸¹¹ In Ankündigungstexten trifft man mitunter auf Ermunterungsgeboten, Bewältigungsoptimismus oder Heil(ung)sversprechen, die Erwartungshaltungen provozieren und forcieren können. Siebert führt aus, daß die Ankündigungstexte derselben Einrichtung dabei durchaus differente Botschaften transportieren können und resümiert angesichts der Qualitätssicherungsdiskussion: „Ankündigungstexte sollen keine übertriebenen Versprechungen enthalten und keine unrealistischen Erwartungen wecken ...“⁸¹². Gleichklingend erklären Meisel u.a.: „Es geht also darum, eine möglichst treffende Erwartung zu wecken.“⁸¹³ Auf das Eigeninteresse der Volkshochschulen an einer notwendigen Minimierung der Widersprüche zwischen Ankündigung und realem Verlauf wiesen bereits Baumann u.a. hin: „Mehr zu versprechen, als gehalten werden kann, ist in

⁸⁰¹Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband, 1990, 60.

⁸⁰²Vgl. Tietgens, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 67.

⁸⁰³Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1994, 41.620

⁸⁰⁴Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 51.500

⁸⁰⁵Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 298.

⁸⁰⁶Vgl. auch Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 298.

⁸⁰⁷Tietgens, 1994, 36.

⁸⁰⁸Tietgens, 1994, 125.

⁸⁰⁹Vgl. Tietgens, 1994, 36. Die antizipierten Erwartungsperspektiven der Kursleiter bezeichnet Tietgens auch als deren „Erwartungserwartungen“. Vgl. Tietgens, 1994, 11.

⁸¹⁰Vgl. Siebert, 1996, 204.

⁸¹¹Tietgens, 1994, 11.

⁸¹²Siebert, 1996, 205.

⁸¹³Meisel u.a., 1997, 18.

jedem Fall abträglich und führt nur zu Scheinerfolgen, denn die enttäuschten Teilnehmer werden sehr bald der Volkshochschule den Rücken kehren.⁸¹⁴

Bei der Durchsicht von Arbeitsplänen und Veranstaltungsankündigungen dürfte das Interesse potentieller Teilnehmer neben der inhaltlichen insbesondere auch der methodischen Komponente gelten.⁸¹⁵ Siebert bemerkt jedoch, daß die Rezeption von Arbeitsplänen weitgehend als Terra incognita bezeichnet werden muß, da sie ein kommunikativer Prozeß ist, über den man bislang wenig gesicherte Erkenntnisse besitzt.⁸¹⁶ Die Wirkungen von Ankündigungstexten lassen sich gegenwärtig angemessen nicht mehr nach linearen Sender-Empfänger-Modellen verstehen, sondern der Umgang des Lesers mit ihnen ist konstruktivistisch. Somit deckt sich die Autorenintention nur partiell mit der Rezeption des Lesers.⁸¹⁷ „Der Konstruktivismus macht deutlich, daß Veranstaltungsankündigungen nicht lediglich `rezipiert`, sondern aktiv `bearbeitet` werden. Ein Text wird selektiv gelesen, interpretiert, umgedeutet.“⁸¹⁸

So läßt sich von zwei Ebenen der Wirklichkeit von Arbeitsplänen sprechen: zunächst die Ebene des vom Kursleiter bzw. Autoren Gemeinten und zudem die Ebene bzw. Ebenen des Gehörten bzw. Hörbaren. Die Wahrnehmung des Ankündigungstextes durch den Adressaten hingegen, „... also die Selektionen, die Umdeutungen, die Assoziationen, die ein Text auslöst, auch die Affekte, die Erinnerungen, die durch den Veranstaltungsort wachgerufen werden, all dieses gehört zur Wirklichkeit zweiter Ordnung, die aber für die Nutzung oder Ablehnung des Programms entscheidend ist“⁸¹⁹. In den bislang thematisierten allgemeinen Erläuterungen zu den Volkshochschulen näherten wir uns gedanklich den Spezifika dieser Institutionen, die als charakteristische Bedingungen der Aufnahme religiöser Fragestellungen in der Volkshochschul-Arbeit zu betrachten sind.

⁸¹⁴Baumann u.a, 1976, 75.

⁸¹⁵Vgl. Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband, 1993, 297.

⁸¹⁶Vgl. Siebert, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 322.

⁸¹⁷Vgl. Siebert, 1996, 204.

⁸¹⁸Siebert, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 322.

⁸¹⁹Siebert, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 321.

6. Das Thema Religion in Volkshochschulen

Die Erörterung eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen hat sich unvermeidlich mit der Frage seiner Existenz in der Realität des (gegenwärtigen) Volkshochschullebens zu beschäftigen. Es muß bedacht werden, inwieweit Religion als genuines Themenfeld der Volkshochschulen zu betrachten ist. Zunächst versucht ein kleiner Rekurs vor diesem Hintergrund, eine Skizze der geschichtlichen Entwicklung des Themenfeldes Religion in Volkshochschulen nachzuzeichnen, um anschließend in einige Erwägungen zu dessen heutigem Gewicht bzw. zur heutigen Bedeutsamkeit einzufließen. Darüber hinaus werden didaktische Begründungen und Ziele, Themen und Inhalte sowie die Frage der Methodik eines Themengebietes Religion zu bedenken sein, die überdies Konturen und Profil dieser Volkshochschul-Angebote hervortreten lassen. Dabei werden sowohl theoretisch-grundlegende Perspektiven als auch pragmatische Aspekte eines Themenkomplexes Religion in Volkshochschulen zu berücksichtigen sein. Überdies werden die bereits grundgelegten Erörterungen um die Neutralitätsfrage, die Kursleiterproblematik und die Motivation zur Teilnahme an Volkshochschulangeboten im Hinblick auf ein Themengebiet Religion wiederaufgenommen und einer abschließenden Betrachtung unterzogen.

6.1. Religion – auch ein Thema der Volkshochschulen?

„Nun sag, wie hast du´s mit der Religion?“ (Johann Wolfgang Goethe)⁸²⁰

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Bildung und Religion⁸²¹ verwundert es nicht, daß auch die Frage nach einem Themengebiet Religion und seiner Gestaltung in der Erwachsenenbildung keineswegs ein Novum ist.⁸²²

Bis in die 60er und 70er Jahre hinein postulierten basale Stellungnahmen zur Andragogik die enge Verknüpfung von Bildung und Religion⁸²³, eine grundsätzliche religiöse Aufgabe der Erwachsenenbildung wurde betont⁸²⁴ und Religion als weithin selbstverständliches Themengebiet der Andragogik deklariert. Die Verflechtung von Religion und Erwachsenenbildung wurde normativ konstatiert.⁸²⁵

So hob der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 die Bedeutsamkeit religiöser Bildung hervor, wenn er erklärte: „Religiöse Bildung, sei sie im christlichen Glauben, sei sie in anderen Grundentscheidungen begründet, ist der Kern lebendiger menschlicher Bildung.“⁸²⁶ Religiöse Bildung wurde somit nicht nur als integraler Bestandteil der Bildung oder als potentielles Themengebiet betrachtet⁸²⁷, sondern gewissermaßen als deren Mitte. Ein Vermeiden religiöser Fragestellungen war nicht ohne weitreichende Konsequenzen denkbar.⁸²⁸ Dirks erklärte innerhalb

⁸²⁰Goethe, 1986, 100.

⁸²¹Vgl. Kapitel 4.

⁸²²Vgl. Breloer, 1973, 126.

⁸²³Kierkegaard erklärte angesichts vorschneller Postulate einer Kongruenz zwischen Bildung und (christlicher) Religion: „Mögen also andere die Bildung geradezu preisen, – wohlan, so mag man sie also preisen. Aber ich, – ich will die Bildung doch lieber deswegen preisen, weil sie das Christwerden so schwer macht; denn ich bin ein Freund von Schwierigkeiten, vor allem von solchen, die die humoristische Eigenschaft besitzen, daß der Gebildete nach Überwindung der größten Schwierigkeiten nicht wesentlich weiter kommt, als der einfältige Mensch zu kommen vermag.“ Kierkegaard, 1958, 88.

⁸²⁴Vgl. etwa Meißner, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 39.

⁸²⁵Vgl. Breloer, 1973, 89.

⁸²⁶Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 404.

⁸²⁷Vgl. Breloer, 1973, 90.

⁸²⁸Vgl. Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 404.

dieses Diskurses: „Dann steht und fällt die Erwachsenenbildung mit `Religion´ ...“⁸²⁹. Siebert bemerkte im Kontext einer empirischen Untersuchung zum Selbstverständnis von Volkshochschul-Leitern und Mitarbeitern jedoch bereits 1970, daß diese „eine religiöse Fundierung der Bildung ...“⁸³⁰ überwiegend verwarfen. Im selben Jahr betonte der „Deutsche Bildungsrat“, daß sich die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung auf alle Lebensbereiche erstreckt und demnach auch religiöse Inhaltsbereiche umfaßt: „Der Themenkatalog der Weiterbildung reicht von lebenspraktischen Notwendigkeiten des Alltags bis zu religiösen Fragen.“⁸³¹

Auch wenn derzeit die Konsensfähigkeit einer religiösen Fundierung der (Erwachsenen-) Bildung nicht mehr gegeben ist, lassen sich religiöse Themenkomplexe aus anthropologischer Perspektive dennoch als originäre Aufgabenfelder der Erwachsenenbildung beschreiben.⁸³²

In Anbetracht der Existenz konfessioneller Erwachsenenbildungsorganisationen und des Umstandes, daß sich die Volkshochschulen weder als Konkurrent, Nothelfer oder Surrogat noch „... als eine Ersatzinstitution für religiöse Belange neben die Kirchen stellen wollen“⁸³³, scheint die Frage berechtigt, ob ein religiöses Themengebiet einen genuinen Ort in Volkshochschulen haben sollte, haben kann bzw. hat. Iber verweist in diesem Kontext auf die Faktizität des Programm-Angebotes, wenn er bemerkt: „Neben den kirchlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung bieten auch die örtlichen Volkshochschulen (VHS) bzw. Volksbildungswerke Veranstaltungen zu religiösen und theologischen Themen an.“⁸³⁴ In diesem Kontext fällt auch der Frage, wie ein Programm-Angebot in diesem Bereich gestaltet und akzentuiert ist bzw. sein sollte, besondere Aufmerksamkeit zu.⁸³⁵ „Die Frage, ob und wie Religion ein Themengebiet der VHS sein kann ...“⁸³⁶, hängt dabei auf vielfältige Weise mit den bereits erörterten Prozessen der Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung⁸³⁷ zusammen. Erst vor deren Hintergrund läßt sich verstehen, wieso es dazu kommt, „...daß sich Erwachsene außerhalb der kirchlichen Bildungsmaßnahmen mit Religion beschäftigen“⁸³⁸.

Die postulierte prinzipielle und umfassende Offenheit der Volkshochschulen⁸³⁹ und die fundamentale Absage gegenüber eingrenzenden Präferenzen⁸⁴⁰ gebietet ihre grundsätzliche Offenheit auch gegenüber einem Themengebiet Religion, sofern „... ein objektives Bildungsbedürfnis nachweisbar ist oder subjektive Bildungswünsche gerechtfertigt sind“⁸⁴¹. Als Institution, die die Aufgeschlossenheit für die Vielfalt dessen, „... was dem Menschen im Leben begegnet“⁸⁴² erklärt, kann sie religiöse Themenkomplexe nicht prinzipiell ausschließen. Sie hat sowohl deren Existenz als auch deren Nichtvorhandensein, wie das all ihrer Angebote, angesichts ihres „öffentlichen Auftrags“ gegenüber ihren Kuratorien, Ausschüssen und Beiräten, sowie ihrem Bildungsverständnis zu verantworten. Auch für die Gegenwart zutreffend, bemerkte H. Stragholz bereits 1958: „Der Bereich des Religiösen ist hierbei nicht ausgeschlossen; denn wie könnte man noch von einer Offenheit sprechen, wenn

⁸²⁹Dirks, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 138.

⁸³⁰Siebert, in: Jagenlauf/Siebert, 1970, 80.

⁸³¹Dt. Bildungsrat, 1972, 53.

⁸³²Vgl. Kapitel 4.2.

⁸³³Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

⁸³⁴Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418.

⁸³⁵Vgl. dazu Kapitel 6.4. und 6.5.

⁸³⁶Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

⁸³⁷Vgl. Kapitel 2.1. – 2.3.

⁸³⁸Breloer, 1973, 4. Vgl. dazu auch Kapitel 6.8.

⁸³⁹Vgl. Kapitel 5.4. und 5.5.

⁸⁴⁰Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 100.

⁸⁴¹Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1966, 7.

⁸⁴²Baumann u.a., 1976, 68.

man sich einer so entscheidenden Frage menschlichen Daseins verschlüsse.“⁸⁴³ Die grundlegende Aufgeschlossenheit der Volkshochschulen für religiöse Fragen und Themen drückte überdies 1973 das Gutachten „Volkshochschule“ aus, indem es einen Themenkomplex Religion in das umfassendere Stoffgebiet „Erziehungsfragen – Psychologie – Philosophie – Religion“⁸⁴⁴ integrierte. Iber bemerkt somit treffend: „Wenn die örtlichen VHS Themen der Religion und Theologie in ihr Programm aufnehmen, so entspricht dies dem gegenwärtigen Selbst- und Aufgabenverständnis der VHS. ... Letztlich ist die Aufnahme des Stoffgebiets Religion/Theologie in die Arbeitspläne der VHS in dem umfassenden gesellschaftlichen Auftrag begründet, dem sich die VHS als ´öffentliches Weiterbildungszentrum´ verpflichtet weiß.“⁸⁴⁵ Die trotz Säkularisierung und Individualisierung umfassende Präsenz der Religion(en) in Kultur und Praxis der Menschen, in Bewußtsein und Existenzentwürfen nötigt zur Offenheit gegenüber diesem Themengebiet in Reflexion, Würdigung und Kritik. Wegenast erklärt in diesem Zusammenhang: „Theologische und religiöse, aber auch religionspädagogische Themen werden von Volkshochschulen deshalb angeboten, weil Glaube und Religion zum gegenwärtigen Bild der Gesellschaft gehören“⁸⁴⁶, einer Gesellschaft allerdings, die durch differente und divergente religiöse Auffassungen geprägt ist.⁸⁴⁷ Die Aufgeschlossenheit der Volkshochschulen für vielgestaltige und widersprüchliche Ansichten prädestiniert sie nicht zuletzt deshalb als Foren für die Diskussion brisanter weltanschaulicher Fragen, so daß etwa ein Themengebiet Religion(en) hier durchaus einen sinnvollen Platz kontroverser Diskussion schaffen kann.⁸⁴⁸

Von zentraler Bedeutung ist überdies die Gefahr der Ausgliederung und Absonderung der Diskussion um die Religion aus weiten Teilen der Öffentlichkeit. Adorno berichtete 1957 in diesem Kontext: „Es hängt in unserer Universität ein Schild aus über einen Vortrag unter dem Titel ´Gott und Unsterblichkeit´, oder so ähnlich, ´Tod und Unsterblichkeit´. Und als ich das Schild erblickte, wußte ich sofort, ehe ich nur näher hingesehen habe, das kann nur eine Veranstaltung entweder einer katholischen oder einer protestantischen Studentenorganisation sein; ich habe dann nachgelesen, es war wirklich eine Veranstaltung der katholischen Studentenorganisation; und ich bin darüber, daß ich das sofort geraten habe, nicht über die Tatsache selber, denn warum soll eine katholische Organisation sich nicht mit Tod und Unsterblichkeit abgeben –, aber darüber, daß ich sofort gewußt habe: Tod und Unsterblichkeit, aha, religiöse Studentenorganisation, so wie man, wenn man im Radio den Akkord einer Orgel hört, sofort weiß, aha, Religion, – darüber bin ich doch wirklich erschrocken, und zwar aus dem Grund, weil sich darin anzeigt, daß wirklich das, was ich versucht habe, Ihnen als das Interesse an der Metaphysik in dieser Vorlesung ein wenig zu entfalten und ein wenig näherzubringen, auch von der administrativen Einteilung der Welt eigentlich beschlagnahmt, besetzt worden ist.“⁸⁴⁹ Adorno plädierte gegen eine solche segregierende und administrative Einteilung der Welt, gegen die „... unselige Verhärtung in Branchen ...“⁸⁵⁰, die die Verwaltung der wichtigsten Dinge irgendwelche Experten überläßt. Man dürfe sich, so Adorno, nicht damit begnügen, „... irgendwelchen dafür vorweg definierten Organisationen diese Frage zu überlassen, die dann wenigstens noch das Verdienst haben, möchte ich sagen, daß sie überhaupt von diesen Fragen reden. Was ja denn

⁸⁴³ Stragholz, in: Dolff (Hg.), 1978, 50.

⁸⁴⁴ Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1973, 8. Interessant ist in diesem Kontext, daß in der Gegenwart in einigen volkshochschul-nahen Erörterungen innerhalb der additiven Kennzeichnung der Stoffgebiete der Religions-Terminus fehlt. Vgl. etwa Albus u.a., 1987, 30 oder Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997.

⁸⁴⁵ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 421. Vgl. auch Kapitel 5.2.

⁸⁴⁶ Wegenast, in: Adam/Lachmann (Hg.), 1987, 399f.

⁸⁴⁷ Vgl. Kapitel 2.2.

⁸⁴⁸ Vgl. Kapitel 5.5.

⁸⁴⁹ Adorno, um 1971, 157f.

⁸⁵⁰ Adorno, um 1971, 158.

immer noch mehr ist, als wenn man so tut, daß man im Leben viel zu beschäftigt und mit viel zu wichtigen Sitzungen, Kursen, Ausschüssen und anderen Dingen beschäftigt ist, als daß man an Gott und Tod und Unsterblichkeit überhaupt noch einen überflüssigen Gedanken wendet.⁸⁵¹

Aus der Perspektive eines Volkshochschul-Mitarbeiters erklärt C. Urban, daß auch die Volkshochschulen dazu beitragen könnten, daß die religiöse Thematik nicht regionalisiert, abgesondert, individualisiert und domestiziert wird.⁸⁵² Urban plädiert in diesem Sinne für das Erfordernis und die Unerläßlichkeit eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen, das sich „... um der Bildung, der Aufklärung, des humanen Überlebens willen religiösen Fragen ...“ stellt und zugleich Partner als auch Kritiker der religiösen Institutionen bleibt und bleiben muß. Er resümiert: „Die nichtkonfessionellen Einrichtungen haben die Aufgabe, das Thema Religion nicht im kirchlichen Ghetto (und auf dem „Markt“, J.L.) allein zu belassen, sondern vielmehr dem öffentlichen Rasonnement auszusetzen.“⁸⁵³

Die Argumentation, daß eine solche Angebotspalette der Volkshochschulen im Themengebiet Religion angesichts einer existierenden konfessionellen Bildungsarbeit lediglich zu einer Verdoppelung der Angebotsstruktur führen würde und somit nur angesichts des Fehlens konfessioneller Offerten sinnvoll sei, ist sicherlich ernstzunehmen. Doch darf diese Auffassung nicht verkennen, daß der Träger und der Ort der Bildung, die spezifische Themen-, Ziel- und Methodenwahl sowie die unterschiedlichen Adressaten- und Teilnehmerkreise auch verschiedenartige Formen „religiöser“ Bildung bedingen.⁸⁵⁴ Daß selbst ein themengleiches Programm-Angebot nicht notwendigerweise eine überflüssige, konkurrierende und entbehrliche Offerte sein muß, verdeutlichte zudem Tietgens, wenn er äußerte: „Es ist vielmehr zu bedenken, daß mit institutionellen und methodischen Varianten verschiedene Bevölkerungsgruppen erreicht, unterschiedliche Interessen getroffen werden können.“⁸⁵⁵

Es zeigt sich somit markant, daß ein Themengebiet Religion sowohl angesichts des Selbst- und Aufgabenverständnisses der Volkshochschulen als auch aufgrund bildungstheoretischer Reflexionen einen genuinen Ort in Volkshochschulen einnimmt bzw. einnehmen sollte.

Bevor wir uns mit dem gegenwärtigen Stellenwert des Themenfeldes Religion in Volkshochschulen anhand seiner realen Existenz auseinandersetzen, erfolgt zunächst ein geschichtlicher Rekurs auf grundlegende Erörterungen, Debatten und Kontroversen um die Religion und deren Rang als Themengebiet in der Geschichte der Volkshochschulen. Eine solche Reflexion ist schon deshalb unumgänglich, da einige historisch gewachsene Argumentationsstränge bis in die Gegenwart hinein weiterwirken und heutige Debatten beeinflussen.

6.1.1. Das Thema Religion in der Geschichte der Volkshochschulen

„Die Auseinandersetzung mit der religiösen Tradition und die Reduzierung ihrer Funktionen stellen seit der Aufklärung eine der Triebfedern dar, die zur Entstehung einer Erwachsenenbildung im modernen Sinne führten ...“ (Gerhard Breloer)⁸⁵⁶

⁸⁵¹ Adorno, um 1971, 159.

⁸⁵² Vgl. Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 28. Vgl. zudem Kapitel 2.3.

⁸⁵³ Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 32.

⁸⁵⁴ Vgl. Breloer, 1973, 99.

⁸⁵⁵ Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 120.

⁸⁵⁶ Breloer, 1973, 126.

Wie bereits angedeutet⁸⁵⁷, nahm schon in der entstehenden modernen Erwachsenenbildung die Religion als Problem und Thema einen besonderen Platz ein⁸⁵⁸, so daß die Auseinandersetzung um die Existenz und Berechtigung eines Themengebietes Religion und seiner Beschaffenheit in der Erwachsenenbildung keineswegs eine Novität ist.⁸⁵⁹ Die nachlassende (religiöse) Traditionsleitung gerät dabei als ein Katalysator der Genese der Erwachsenenbildung in den Blick.

Für die Mitte des 19. Jahrhunderts macht Breloer zwei Strömungen in der aufkommenden Erwachsenenbildung in Bezug zum Thema Religion aus. So wird Religion entweder im Zeichen aufklärerischer Religionskritik bearbeitet, oder in einer reformierten, kritisch reflektierten Religion und deren Thematisierung wird ein Instrument der sittlich-moralischen Veredelung, Humanisierung oder nationalen Mentalitätsformung gesehen.⁸⁶⁰ Die Auseinandersetzung mit religionskritischen Themen und Autoren⁸⁶¹ erzeugte dabei bei den Kirchen nicht selten grundsätzliche Skepsis gegenüber der Bildungsarbeit, und die emanzipatorische Thematisierung religiöser Fragestellungen wurde durch „... die staatlichen Verbote, über politische und religiöse Fragen zu diskutieren unterbunden“⁸⁶².

Die bürgerlich-liberale Volksbildung des ausgehenden 19. Jahrhunderts versuchte dann vielfach, weltanschauliche, religiöse und politische Streitfragen zu meiden⁸⁶³, um vermeintlich „wertungsfreie“, „wissenschaftliche“ Bildungsprozesse zu forcieren. So gab es in der Berliner Humboldt-Akademie „... kaum Themen aus dem Gebiet Religion ...“⁸⁶⁴ und die Vertreter der Wiener Universitätskurse hatten sich „... durch § 2 ihrer Satzungen zu neutraler Arbeit verpflichtet ...“. Diese im Positivismus begründete Wiener Volksbildung „... schloß alles Irrationale, alles metaphysische aus“⁸⁶⁵. „Zwar hatte man in Wien auch Kurse in Politik, Philosophie, Ästhetik und Religion veranstaltet, aber diese Themen nur historisch behandelt.“⁸⁶⁶ Überdies kam es unter den stärker werdenden beruflichen Herausforderungen und Zwängen zu einer weiteren Verschiebung in der Volksbildung zuungunsten religiöser Fragestellungen.⁸⁶⁷

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde dann eine neue Auffassung gegenüber weltanschaulichen Fragen laut, die die Thematisierung religiöser Themenkomplexe als Chance zum Blick auf das Ganze nutzen wollte.⁸⁶⁸ Die sogenannte „neue“ Richtung innerhalb der Volksbildung kritisierte an der herkömmlichen Bildungsarbeit der „alten“ Richtung insbesondere deren Vortragsbetrieb, Massenveranstaltungen, eine zu starke Mittelstandsorientierung sowie den Ausschluß weltanschaulich-religiöser Themen.⁸⁶⁹ Auf dem 4. Deutschen Volkshochschultag 1910 in Wien offenbarten sich die Differenzen zwischen den Befürwortern der „neuen“ Richtung und den Repräsentanten volkstümlicher Hochschulkurse, wobei die „neue“ Richtung etwa auf die Integration weltanschaulicher Problemkreise⁸⁷⁰ und die Intensivierung und Individualisierung der Bildungsarbeit durch „Arbeits-

⁸⁵⁷ Vgl. Kapitel 6.1.

⁸⁵⁸ Vgl. Breloer, 1973, 32.

⁸⁵⁹ Vgl. Breloer, 1973, 126.

⁸⁶⁰ Vgl. Breloer, 1973, 22.

⁸⁶¹ Vgl. auch Kapitel 4.1.1. und 4.1.2.

⁸⁶² Breloer, 1973, 24.

⁸⁶³ Vgl. Siebert, in: Jagenlauf/Siebert, 1970, 75f. und Kapitel 5.1.

⁸⁶⁴ Steindorf, 1968, 73.

⁸⁶⁵ Steindorf, 1968, 92.

⁸⁶⁶ Steindorf, 1968, 92.

⁸⁶⁷ Vgl. Breloer, 1973, 26.

⁸⁶⁸ Vgl. Breloer, 1973, 31.

⁸⁶⁹ Vgl. Steindorf, 1968, 71f.

⁸⁷⁰ Vgl. Steindorf, 1968, 91.

gemeinschaften“ drängte.⁸⁷¹ Der Göttinger Professor A. Titius, ein Vertreter der „neuen“ Richtung, vertrat die Auffassung: „Ein Ideal der Volksbildung, das nicht in sich einschliesse neben der rein intellektuellen Bildung die ästhetische, die ethische, die politische, die religiöse – ein solches Ideal würde meiner Auffassung nach nichts taugen.“⁸⁷² Steindorf bemerkt hierzu: „So wurde auf dieser Tagung erstmals ein heißes Eisen angepackt: Politik und Religion in der Volksbildung – ein Problem, an dem sich `alte´ und `neue´ Richtung schieden.“⁸⁷³ Man stellte die Frage, ob und ggf. welchen Platz die Religionsthematik in der Volksbildung und der sich nun entfaltenden Volkshochschulbewegung einnehmen sollte.

Im Anschluß an den 1. Weltkrieg und der damit einhergehenden Desillusionierung gewann in der Weimarer Republik die Behandlung von Weltanschauungsfragen weiter an Bedeutung. „In allen, teilweise bewußt von der `Krise´ ausgehenden Bildungsüberlegungen steht die Weltanschauungsproblematik an zentraler Stelle;“⁸⁷⁴ „... Religionsfragen als Fragen der Humanität ...“ wurde nun vielfach ein großes Interesse geschenkt, man zählte sie nicht selten zum politisch wesentlichen Fächerkanon und stritt leidenschaftlich um sie.⁸⁷⁵ In der theoretischen Grundsatzdiskussion der Frühzeit der Weimarer Republik nahmen religiöse Themen folglich eine zentrale Rolle ein⁸⁷⁶, wobei sich die Zielsetzungen und Argumentationen durchaus unterschieden. Hier standen soziale, gesellschaftliche, gesellschaftskritische, aufklärerische, idealistische und romantische Intentionen nebeneinander. Darüber hinaus prägten Religions-, Weltanschauungs- und Sinnfragen auch das konkrete Programm-Angebot in stärkerem Maße als in der Gegenwart.⁸⁷⁷ Religion selbst wurde zudem auf vielfältige Weise hinterfragt. Im Anschluß an Feuerbach, Nietzsche und Marx⁸⁷⁸ wurde ihr Charakter und ihre Funktion in zahlreichen Angeboten kritisch reflektiert. Die bedeutenden Weltreligionen befragte man auf ihre Inhalte und Konturen hin, und der interrogative Ansatz vieler Programme äußerte sich bereits in den Stoffgebietsbezeichnungen, die etwa als „religiöse Frage“, „Gottesfrage“, „Bibelfrage“ oder „Weltanschauungsfragen“ deklariert wurden.⁸⁷⁹

In diesem Kontext ist jedoch darauf hinzuweisen, daß die Beantwortung der Frage nach dem Stellenwert und der didaktischen Funktion des Themengebietes Religion für die Erwachsenenbildung (auch) damals nicht unwesentlich von der individuellen Position des Volksbildners zur Religion abhing.

Führende Theoretiker der „neuen“ Richtung der Weimarer Volksbildung wie etwa R. v. Erdberg, Th. Bäuerle oder E. Weitsch wurzelten in einer humanistisch-liberal geprägten, protestantischen Tradition, so daß sie auch als „Metaphysiker der Volksbildung“⁸⁸⁰ tituliert wurden. Robert von Erdberg vertrat vor diesem Hintergrund die Ansicht, daß Neutralität in Bildungskontexten keinesfalls Abstinenz gegenüber akut-virulenten weltanschaulichen Fragen meinen darf und Bildungsarbeit nicht der Zerstörung der Weltanschauungen, sondern der individuellen, redlichen Auseinandersetzung mit ihnen dienen muß.⁸⁸¹ Die Vertreter der „neuen“ Richtung forderten deshalb die Möglichkeit einer kritisch-offenen Reflexion unterschiedlicher weltanschaulich-religiös-konfessioneller Standpunkte

⁸⁷¹Vgl. Steindorf, 1968, 113.

⁸⁷²Titius, zit. nach Steindorf, 1968, 91.

⁸⁷³Steindorf, 1968, 92f.

⁸⁷⁴Breloer, 1973, 37.

⁸⁷⁵Vgl. Breloer, 1973, 39.

⁸⁷⁶Vgl. Breloer, 1973, 72.

⁸⁷⁷Ähnlich auch Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1985, 62.333.

⁸⁷⁸Vgl. auch Kapitel 4.1.1. und 4.1.2.

⁸⁷⁹Vgl. Breloer, 1973, 68.

⁸⁸⁰von Erdberg (zit. nach Breloer, 1973, 46), wohl im Anschluß an eine spöttische Bezeichnung der Kritiker.

⁸⁸¹Vgl. Breloer, 1973, 46.

in der Bildungsarbeit.⁸⁸² Von Erdberg erklärte: „Der Erwachsene soll sich aber in geistiger Arbeit aus freier Wahl auf Grund von Erkenntnissen, die er sich im Kampf mit gegenteiligen Meinungen errungen hat, seinen geistigen Standort wählen.“⁸⁸³

Bereits in der Weimarer Volkshochschulbewegung orientierte man sich vielfach an den didaktischen Gesichtspunkten der Ausrichtung auf die weltanschaulich-existentialen Fragen des Menschen und der kritischen Offenheit für alle religiös-weltanschaulichen Positionen.⁸⁸⁴ Das Prinzip der didaktischen Selbstwahl wurde im religiösen Themengebiet besonders konnotiert und ein Angebot bisweilen nur als legitim aufgefasst, wenn es eine existentielle Frage begründete.⁸⁸⁵ Neben den Wissenschaftsaspekt trat nun der Entscheidungsaspekt als dominantes Kriterium für ein Programm-Angebot.⁸⁸⁶ In der Angebotsplanung versuchte man darauf zu achten, daß zu kongruenten oder differenten Themen sowohl protestantische und katholische, als auch jüdische, freireligiöse, östliche und weitere weltanschaulich-religiöse Positionen beachtet wurden.⁸⁸⁷ Überdies gab man oftmals den Repräsentanten religiöser Gruppierungen Gelegenheit zur Darstellung ihrer jeweiligen Positionen. Man berücksichtigte in der Angebotsplanung das weite Feld religiöser Phänomene aus Vergangenheit und Gegenwart, so daß durchaus auch Ungewöhnliches, Kurioses und Sensationelles aufgenommen wurde.⁸⁸⁸ Der Vortrag dominierte das methodische Repertoire dieser Zeitspanne, das darüber hinaus insbesondere durch Lehrgänge und die für diese Periode charakteristischen Arbeitsgemeinschaften geprägt wurde.⁸⁸⁹

Man stellte sich die Frage nach geeigneten Kursleitern für ein Themenfeld Religion, wobei wenig dogmatische Geistliche und Theologen, primär jedoch akademische Theologen, Religionspsychologen, Religionshistoriker und Philosophen ins Blickfeld gerieten.⁸⁹⁰ Die Volksbildner sollten hierbei nach liberaler Auffassung eine Doppel-Funktion erfüllen. Einerseits sollten sie in der rationalen Darlegung der Thematik auch Gegenpositionen würdigen, zugleich aber auch ihre individuelle Überzeugung offenlegen.⁸⁹¹ Die Volksbildung als Gesamtheit sollte sich nach dieser Auffassung zu keiner bestimmten Position bekennen, sondern ausschließlich der unabhängigen Entscheidungsfindung des Individuums dienen.

Neben der weitverbreiteten Passion, mit der um den Stellenwert weltanschaulich-religiöser Fragen in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit gerungen wurde, kam es aber auch zu kritischen Stellungnahmen, die eine Überbetonung der Weltanschauungsproblematik diagnostizierten.⁸⁹²

Über die Quantität des Programmangebots des religiösen Themengebietes dieser Zeit läßt sich aufgrund des Mangels an hinreichendem Material lediglich eine tendenzielle Aussage treffen. So spricht Breloer im Anschluß an eine Lehrplan-Auszählung der Leipziger Volkshochschule durch H. Heller für den Zeitraum April 1922 bis Juli 1924 von einem Anteil von etwa 4% Religions-Arbeitsgemeinschaften im Gesamtbereich der Arbeitsgemeinschaften.⁸⁹³ Anfang der 30er Jahre ging diese Quote dann merklich zurück. Breloer spricht in diesem Kontext von einem generellen Rück-

⁸⁸²Vgl. Breloer, 1973, 47.

⁸⁸³von Erdberg, zit. nach Breloer, 1973, 47.

⁸⁸⁴Vgl. Breloer, 1973, 64ff.

⁸⁸⁵Vgl. Breloer, 1973, 68.

⁸⁸⁶Vgl. Breloer, 1973, 70.

⁸⁸⁷Vgl. Breloer, 1973, 65.

⁸⁸⁸Vgl. Breloer, 1973, 67.

⁸⁸⁹Vgl. Breloer, 1973, 69f.

⁸⁹⁰Vgl. Breloer, 1973, 64f.

⁸⁹¹Vgl. Breloer, 1973, 71.

⁸⁹²Vgl. Breloer, 1973, 72f.

⁸⁹³Vgl. Breloer, 1973, 75.

gang der Angebote und des Interesses am Themengebiet Religion in der deutschen Volkshochschul-Landschaft zu Beginn der vierten Dekade des 20. Jahrhunderts.⁸⁹⁴

Die Machtübernahme des nationalsozialistischen Regimes und die Gleichschaltung der Erwachsenenbildung unterbanden jede weitere freie und kontroverse Auseinandersetzung um religiös-weltanschauliche Überzeugungen.

Nach der Zerschlagung der nationalsozialistischen Zwangsherrschaft kam es zu einer religiösen Renaissance und einer starken Nachfrage nach Angeboten des Themenfeldes Religion, die als Reflex auf die vorherige Unterdrückung und auf individuelle Verortungsproblematiken zu deuten ist.⁸⁹⁵

Vielfach postulierte man in der westdeutschen Volkshochschul-Arbeit erneut die enge Verknüpfung von Bildung und Religion⁸⁹⁶ und erhoffte von der Aufnahme religiöser Themen eine Interpretation der Katastrophe, Perspektiven für die Zukunft und einen Beitrag zur „... Bewältigung der religiösen Not der Zeit ...“⁸⁹⁷ „In vielen Erklärungen, Aufrufen und Programmen (zur Erwachsenenbildung, J.L.) finden sich Hinweise auf die notwendige religiöse Thematik und Aufgabe, deren Ziel es sei, Lebenssinn und Trost zu spenden und zugleich für eine moralisch-sittliche Gesinnung zu sorgen.“⁸⁹⁸ Einige Volkshochschulen befanden die Kirchen als originär verantwortlich für den Bereich Religion⁸⁹⁹ und stellten diesen eine organisatorische Plattform für deren Angebote.⁹⁰⁰

Da die Erwachsenenbildung in der damaligen sowjetischen Besatzungszone stärker in das staatliche Bildungssystem integriert, an betriebliche Strukturen geknüpft war und sich die ideologische Ausrichtung eindeutiger vollzog⁹⁰¹, erfolgte hier kein umfassenderes Anknüpfen an die Auseinandersetzungen der Weimarer Republik um die Weltanschauungsfragen. Breloer bemerkte dazu: „In der Volksbildung der DDR kommt Religion als Inhalt nicht vor.“⁹⁰²

Vor dem Hintergrund des kirchlichen Engagement im Erwachsenenbildungssektor kam es seit den 50er Jahren partiell aber auch zu einer wachsenden Distanzierung der Volkshochschulen von Angeboten mit religiöser Thematik. Äußerungen mehrten sich, die die Volkshochschulen vor einem quasi-seelsorgerlichen Aufgabenverständnis und einer Funktion als Religions-surrogat oder Sinngebungsinstitution warnten.⁹⁰³ Bereits damals gab es jedoch auch die Vermutung, daß die Volkshochschulen für viele Menschen angesichts von Säkularisierung, Pluralisierung und Individualisierung der einzige Ort sein könnten, an dem sie „... ernsthaft über Gott und Welt nachdenken ...“⁹⁰⁴. Gegen Ende der 50er Jahre ist dann ein spürbares Absinken des Interesses an weltanschaulich-religiösen Themen festzustellen und in der Angebotsgestaltung verlieren diese Fragenkomplexe an Gewicht. In der Zeit der sogenannten „realistischen Wende“⁹⁰⁵ tritt ab Mitte der 60er Jahre die Auseinandersetzung mit Themen der Religion angesichts vornehmlich pragmatischer Lerninteressen und berufsbezogener Qualifikationsanforderungen weiter in den Hintergrund. In Abgrenzung zur andragogischen Tradition entsteht nun mitunter der Eindruck, als würde das religiöse Themengebiet in Volkshochschulen als entbehrlich und obsolet angesehen und ungerechtfertigterweise Kräfte

⁸⁹⁴Vgl. Breloer, 1973, 75.

⁸⁹⁵Ähnlich Breloer, 1973, 77.

⁸⁹⁶Vgl. Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 421. Vgl. auch Kapitel 4.1.ff.

⁸⁹⁷Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 421.

⁸⁹⁸Breloer, 1973, 81.

⁸⁹⁹Vgl. auch Kapitel 2.1.

⁹⁰⁰Vgl. Breloer, 1973, 81.

⁹⁰¹Vgl. Siebert, 1993b, 13.

⁹⁰²Breloer, 1973, 192 im Anschluß an Siebert.

⁹⁰³Vgl. Breloer, 1973, 82.

⁹⁰⁴Pöggeler, zit. nach Breloer, 1973, 82.

⁹⁰⁵Der Terminus geht auf H. Tietgens zurück. Vgl. etwa Siebert, 1993b, 26 und Siebert, 1993c, 32.

absorbieren.⁹⁰⁶ Religiöse Inhalte wurden in den Volkshochschulen zwar nicht prinzipiell ausgeschlossen⁹⁰⁷, jedoch zunehmend den religiösen Institutionen zugewiesen⁹⁰⁸. Gegen Ende der 60er Jahre fällt der Versuch, die Aufgaben der Volkshochschulen im Themenfeld Religion zu reflektieren und „... auch Erfahrungen mit Volkshochschul-Veranstaltungen zu theologischen Themen zu sammeln ...“⁹⁰⁹, angesichts des Mangels an vorhandenen Erfahrungen spärlich aus. Dennoch gab es zu diesem Zeitpunkt auch Positionen, die die Bedeutsamkeit eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen betonten. So lud K. Meissner 1969 alle in die Volkshochschulen ein⁹¹⁰, die „... die Sache mit Gott ernst nehmen und deshalb in Gemeinsamkeit durchdenken wollen, gleichgültig, ob sie ihn für tot, abwesend, vertreten, nicht existent oder anwesend halten“⁹¹¹. Meissner offenbarte dabei auch seinen persönlichen Ausgangspunkt, wenn er äußerte: „Seine Sache (Gottes, J.L.) ist in der Tat wichtig, und deshalb kommt es darauf an, sie an vielen Orten zur Sprache zu bringen – nicht nur in der Kirche.“⁹¹² Breloer erklärte 1973 dann, daß die Religions- und Weltanschauungsthematik in den Volkshochschulen nach 1945 als nicht mehr so virulent begriffen wurde, wie vor der nationalsozialistischen Machtergreifung. Ablesbar sei dies etwa daran, daß dem Thema Religion und Erwachsenenbildung in der damaligen theoretischen Auseinandersetzung keine große Priorität zufiel, sowie am fast völligen Fehlen monographischer Arbeiten.⁹¹³ Zusammenfassend bemerkte er: „Dem Stellenwert nach zu urteilen, spielte Religion in der EB vielfach – im Vergleich zur bisherigen Bildungstradition – eine untergeordnete und nur immer kurzfristig, um 1848 und nach den beiden Weltkriegen, eine im Angebot der Praxis herausragende Rolle.“⁹¹⁴ Im selben Jahr plädierte Tietgens anlässlich der Veröffentlichung der Breloer-Dissertation für „... neue Initiativen religiöser Bildung in nichtkonfessionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung“⁹¹⁵.

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, daß die Frage nach einem Themengebiet Religion in Volkshochschulen und dessen Konturen eine lange Tradition hat, immer schon kontrovers diskutiert wurde und man ihm zu verschiedenen Zeiten und aus divergenten Argumentationen unterschiedliche Prioritäten zumaß. Nach diesem geschichtlichen Rückgriff wenden wir uns nun der Frage nach dem gegenwärtigen Stellenwert eines Themengebietes Religion in den Volkshochschulen zu.

6.1.2. Zum Stellenwert des Themas Religion in Volkshochschulen

„Indes neigen noch viele dazu, nur an die fachliche Ausbildung und an die Technik zu denken und die Menschen- und Bürgerbildung zu vergessen.“ (Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen)⁹¹⁶

⁹⁰⁶Vgl. Breloer, 1973, 91.

⁹⁰⁷Vgl. Breloer, 1973, 92.

⁹⁰⁸Vgl. auch Kapitel 2.3.

⁹⁰⁹Kirche und Theologie in der Wandlung – und die Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule im Westen, 1969, 178.

⁹¹⁰Meissner lud in diesem Kontext wohl nicht nur alle in die Volkshochschulen ein, sondern überdies lud er wohl auch alle Volkshochschulen ein, die Sache mit Gott zu bedenken.

⁹¹¹Meissner, in: Volkshochschule im Westen, 1969, 177.

⁹¹²Meissner, in: Volkshochschule im Westen, 1969, 177. Eine solche Position steht sicherlich in der Gefahr einer Funktionalisierung der Volkshochschulen, sollte die von Meissner beschriebene Offenheit nicht deutlich akzentuiert werden.

⁹¹³Vgl. Breloer, 1973, 93.

⁹¹⁴Breloer, 1973, 104.

⁹¹⁵Tietgens, in: Breloer, 1973, II.

⁹¹⁶Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 457.

Breloer bemerkte im Jahr 1973, daß religiöse Themen im steigenden Gesamtangebot der Erwachsenenbildung angesichts der Betonung beruflicher Qualifizierung und alltagsrelevanter Bildungsinhalte sowie als Folge des Säkularisierungsprozesses zunehmend als Randerscheinung auftreten.⁹¹⁷ Auch gegenwärtig scheint der Begriff der „Marginalität“ das Themenfeld Religion im Gesamtprogramm der Volkshochschulen angemessen zu charakterisieren. Der geringe (quantitative) Stellenwert von Religion in Volkshochschulen zeigt sich auch an der dürftigen Lage der entsprechenden Fachliteratur⁹¹⁸ und der äußerst fragmentarischen systematischen Reflexion. Breloers Feststellung, daß sich eine intensivere theoretische Reflexion des Themengebietes Religion auf die Weimarer Zeit beschränkte⁹¹⁹, in neueren theoretischen Auseinandersetzungen hingegen keine Prominenz mehr besitzt⁹²⁰, hat nach wie vor Gültigkeit. Überdies deutet das augenscheinliche Faktum, daß die Erörterungen des Volkshochschul-Leiterhandbuches zum Themengebiet Religion seit 1973 nicht mehr überarbeitet wurden, auf die randständige Existenz religiöser Themen im Volkshochschul-Alltag hin.⁹²¹ Iber verwies in diesem Zusammenhang 1983 darauf, daß auch über die didaktisch-methodischen Dimensionen des Themenbereiches Religion in den letzten Jahren keine ausgeprägten Debatten geführt wurden.⁹²²

Der Anteil der Veranstaltungen zu religiösen Themen am Volkshochschul-Gesamtangebot ist sehr niedrig⁹²³ und an manchem Ort scheinen diese Offerten rückläufig.⁹²⁴ „Nach der statistischen Entwicklung spielt das Angebot religiöser Themen in der VHS gegenwärtig eine vergleichsweise geringe Rolle. Dies erscheint bemerkenswert, wenn man bedenkt, daß Religion und Bildung in der Tradition als unzertrennliche Einheit galten und diesem Inhalt in der Vergangenheit der EB eine größere Bedeutung zukam.“⁹²⁵ K. Meissner erklärte im Hinblick auf einen theistischen Religionsbegriff bereits 1969, daß Gespräche über die Sache mit Gott „... keine Angelegenheit der Massen ...“⁹²⁶ sind. 1996 entfielen in der Bundesrepublik 2,8% aller Unterrichtsstunden an Volkshochschulen auf das Stoffgebiet „Erziehung, Psychologie, Philosophie“⁹²⁷, zu dem i.d.R. auch der Themenkomplex Religion/Theologie gerechnet wird. Dabei wurden innerhalb dieses Stoffgebietes 3% der Kurse, 2% der

⁹¹⁷Vgl. Breloer, 1973, 107f.

⁹¹⁸Dieses zeigte sich sowohl in eigenen Literatur-Recherchen des Autors als auch in den Nachforschungen durch pädagogische und andragogische Institute. So erklärte R. Stang vom „Deutschen Institut für Erwachsenenbildung“, daß „... es so gut wie kein Material zum Thema `Religiöse Bildung in Volkshochschulen`“ gibt. Stang, 1997. P. Birke vom „Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ bemerkte gleichklingend: „Speziell zu VHS und Religion waren es nur 7 Dokumente;“ Birke, 1997. Neuere Monographien sind hier wohl ein völliges Desiderat.

⁹¹⁹Vgl. Breloer, 1973, 104.

⁹²⁰Vgl. Breloer, 1973, 2f.

⁹²¹Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310 und Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

⁹²²Vgl. Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 423.

⁹²³Vgl. auch Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418.

⁹²⁴So bemerkt E. Wiederhold 1995 im Blick auf die Volkshochschule Darmstadt: „In der Volkshochschule ist der Angebotsteil Theologie, Kirche, Religion in den vergangenen Jahren sehr geschrumpft.“ Wiederhold, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 13.

⁹²⁵Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1983, 61.310.

⁹²⁶Meissner, in: Volkshochschule im Westen, 1969, 177. G. Böhme erklärte in den 80er Jahren zudem: „Man darf sich keinen Illusionen hingeben. Das Nachdenken über die Sinnfrage kommt nur den wenigsten in den Sinn... . Und nicht nur das Nachdenken über die Sinnfrage, sondern auch die Sinnfrage selbst kommt nur wenigen in den Sinn.“ Böhme, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1986, 72.

⁹²⁷Vgl. Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 33. Darauf, daß gegenwärtig der Religions-Terminus innerhalb einiger Bezeichnungen der additiven Stoffgebietsbenennungen fehlt, wiesen wir bereits hin. Vgl. Kapitel 6.1.

Unterrichtsstunden und 3,6% der Belegungen der Religion zugerechnet.⁹²⁸ Während in den alten Bundesländern 2,8% der Kurse, 2% der Unterrichtsstunden und 3,4% der Belegungen des Stoffgebietes „Erziehung, Psychologie, Philosophie“ im Bereich Religion/Theologie angesiedelt waren, lag der Anteil in den neuen Bundesländern mit 6,2% der Kurse, 3,5% der Unterrichtsstunden und 8% der Belegungen deutlich höher.⁹²⁹ Insgesamt spiegelt die Volkshochschul-Statistik des Jahres 1996 die untergeordnete Rolle des Themengebietes Religion in der Breite der Volkshochschul-Landschaft evident wider. Abweichungen von dieser basalen Tendenz, etwa angesichts der Aktualität oder des Charakters des Angebotes, sind aber durchaus möglich, zumal die Gewichtung, wie bereits erörtert⁹³⁰, wesentlich vom Aufgabenverständnis der lokalen Einrichtung geprägt wird.⁹³¹ Iber verwies somit zu Recht 1983 darauf, daß an einzelnen Volkshochschulen das Angebot und die Teilnahme-Frequenz von diesen Mittelwerten differieren kann. Er resümierte: „Als Gegenbeispiel ließe sich eine VHS nennen, die über Jahre hinweg 3-4% ihrer Veranstaltungen Fragen der Theologie und Religion widmet. Aber dies ist die Ausnahme von der Regel, nach der dieses Stoffgebiet in den VHS mit klar unter 1% bis höchstens 1% zu Buche schlägt.“⁹³²

Die marginale Existenz des Themengebietes Religion im Volkshochschul-Dasein offenbart sich zudem daran, daß offensichtlich dezidierte Reflexionen, Konzeptionen, Erläuterungen, (Durchführungs-)Hinweise o.ä. hierzu in den wenigsten Landesverbänden der Volkshochschulen vorzuliegen scheinen.⁹³³ Der baden-württembergische Volkshochschulverband bietet jedoch in unregelmäßigen Abständen Fach- und Planungstagungen, Fortbildungen und Rundschreiben für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter und Volkshochschul-Dozenten mit wechselnden Schwerpunkten (etwa zu „Grenzbereichen der Gesundheitsbildung“, zum „Projekt Weltethos“, zu „Anforderungen an Kursleiter“, zu „Kriterien für Kursangebote“ u.a.m.) an.⁹³⁴ Aus bayerischer Perspektive äußerte K. Weberpals, daß sich „... das Thema `Religiöse Bildung bzw. religiöse Themen in der VHS´ ... verständlicherweise nur am Rande“⁹³⁵ findet und keine verbindlichen Empfehlungen, Hinweise oder Regeln zu deren Durchführung vorliegen. Jedoch verabschiedete der Vorstand des Bayerischen Volkshochschulverbandes bereits im April 1988 im Anschluß an die „Regeln für die weltanschaulich relevante Bildungsarbeit der Münchner Volkshochschule“⁹³⁶ eine Erklärung zum Umgang mit philosophisch-psychologisch-religiös-weltanschaulichen Programm-Angeboten.⁹³⁷ Innerhalb der meisten Landesverbände scheinen die Reflexionen gleichwohl äußerst fragmentarisch. So erklärte D. Oppermann zur saarländischen Situation: „Landeseinheitliche Konzeptionen zu religiösen Themen gibt es nicht, dazu ist das Angebot zu klein. Bei uns wird Religion im allgemeinen unter dem Bereich Philosophie subsumiert. ... Es existieren in unserem Landesverband keine Regeln oder Beschlüsse zu religiösen

⁹²⁸Vgl. Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 34. In Nordrhein-Westfalen entfielen innerhalb des Stoffgebietes „Erziehung, Psychologie, Philosophie“ im Jahr 1995 1,6% der Kurse, 1,2% der Unterrichtsstunden und 2,4% der Belegungen auf das Themengebiet Religion, Theologie. Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), 1997, 208.

⁹²⁹Vgl. Dt. Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), 1997, 38 und 42. Die höheren Werte innerhalb der neuen Bundesländer könnten in diesem Kontext auf einen „kulturellen Nachholbedarf“ an „religiösen“ Informationen oder auf eine (Neu-)Verortungsaufgabe angesichts radikaler kultureller Brüche hindeuten.

⁹³⁰Vgl. Kapitel 5.5.

⁹³¹Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 100.

⁹³²Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418.

⁹³³Auf die schriftliche Anfrage des Autors bei den 16 Volkshochschul-Landesverbänden reagierten jedoch lediglich die Hälfte.

⁹³⁴Vgl. Behrens, 1997.

⁹³⁵Weberpals, 1997.

⁹³⁶Vgl. Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 50f.

⁹³⁷Vorstand des Bayerischen Volkshochschulverbandes, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 0.

Themen.⁹³⁸ Ähnlich bemerkte H. G. Bulla für Niedersachsen: „Von seiten des Landesverbandes existieren meines Wissens keine Hinweise bzw. Regeln zum Umgang mit Themen und Angeboten aus dem religiösen Bereich. Die bayerische Erklärung haben wir seinerzeit jedoch bekannt gemacht. Ansonsten sind die Volkshochschulen, wie in den verschiedensten Selbstverständnisdokumenten nachzulesen, auf Pluralität und Pluralismus festgelegt.“⁹³⁹ Analog negierten auch der hessische⁹⁴⁰, der nordrhein-westfälische⁹⁴¹ und der sächsische Volkshochschulverband⁹⁴² die Existenz prononcierter Reflexionen. Der thüringische Volkshochschulverband merkte in diesem Kontext an, daß trotz des Fehlens fixierter Erörterungen Fragen zu religiösen Themen und Problematiken in Arbeitskreisen aufgenommen werden.⁹⁴³ Evident scheint in diesem Zusammenhang, daß für die Programmplanenden und Kursleitenden des Themenfeldes Religion die Dienstleistungen und Qualifizierungs- und Reflexionsangebote der Landesverbände sehr gering ausfallen dürften.

Als mögliche Ursachen des geringen Stellenwertes religiöser Themenkomplexe in Volkshochschulen kommen unterschiedliche Gründe in Betracht. „Vielfach kommt das religiöse Thema in der Volksbildung ... nur dort zur Sprache, wo es ausdrücklich erfragt oder gewünscht wird.“⁹⁴⁴ Da das Programmangebot hinsichtlich der recherchierten oder vermuteten Nachfrage geplant werden soll⁹⁴⁵, gewinnt das Interesse potentieller Teilnehmer eine herausragende Bedeutung, so daß der „Deutsche Volkshochschulverband“ erklärte: „Religion stellt im Rahmen der VHS ein offenes, problemorientiertes, anthropologisches Themengebiet dar, das in starkem Maße von der akuten Nachfrage abhängig und dem Prinzip der Religionsfreiheit verpflichtet ist;“⁹⁴⁶ So läßt sich zunächst vermuten, daß der niedere Rang religiöser Thematiken im geringen (artikulierten?) Bedürfnis der Volkshochschul-Adressaten unter den Bedingungen der Säkularisierung begründet ist. Fragen der Religion, bislang im bundesrepublikanischen Kontext zumeist aus bürgerlichen Teilnehmerkreisen nachgefragt⁹⁴⁷, scheinen immer weniger wesentlich für die individuelle Wirklichkeitsdeutung. Selbst in der konfessionellen Erwachsenenbildung vermutet mancher, daß kognitiv-orientierte Angebote zum Themenfeld Religion gegenwärtig wenig Chancen auf dem „Markt“ besitzen.⁹⁴⁸ Die Majorität der Zeitgenossen kann offensichtlich leben, ohne stetig oder zyklisch religiöse Problematiken zu thematisieren.⁹⁴⁹ Eindeutig ist dieser Befund jedoch wohl kaum.⁹⁵⁰ Mancher Programmplanende fürchtet dennoch, für ein Themengebiet Religion keine hinreichende Teilnehmerschaft zu gewinnen, zumal gegenwärtig ein partiell konstatiertes Interesse an der Religion⁹⁵¹ häufig jenseits von Kirchen und Volkshochschulen Nahrung und Ort zu finden scheint. Hinzu mag kommen, daß bisweilen kompetente und/oder zugkräftige Referenten dieses Themenkomplexes angesichts der Teilnehmerzahl und -gebühr vergleichsweise kostspielig und Angebote in diesem Bereich häufig keine „Selbstläufer“

⁹³⁸ Oppermann, 1997.

⁹³⁹ Vgl. Bulla, 1997.

⁹⁴⁰ Vgl. Knobel, 1997.

⁹⁴¹ Vgl. Pieper-Sentürk, 1997.

⁹⁴² Vgl. Clauß-Flemmig, 1997.

⁹⁴³ Vgl. Kränke, 1997.

⁹⁴⁴ Breloer, 1973, 122.

⁹⁴⁵ Vgl. Kapitel 5.6.

⁹⁴⁶ Dt. Volkshochschulverband (Hg.), 1973, 62.310.

⁹⁴⁷ Vgl. Breloer, 1973, 107.

⁹⁴⁸ Vgl. Wiederhold, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 18.

⁹⁴⁹ Präziser dazu Lange, 1998.

⁹⁵⁰ Spiegelberg erklärt dazu: „Eine verblüffende Anzahl von Leuten, von denen man nicht annehmen würde, daß solche Dinge sie beschäftigen, interessiert sich für Religion.“ Spiegelberg, 1997, 64. Überdies scheint auch der Büchermarkt ein latentes Interesse für religiöse Fragen widerzuspiegeln.

⁹⁵¹ Vgl. Kapitel 2.1.

sind, sondern zudem durch einen hohen Anteil an Einzelveranstaltungen viele Kräfte binden. Iber faßt treffend zusammen: „Einige VHS verzichten ganz auf ein Angebot im Bereich Religion/Theologie. Zur Erklärung werden unterschiedliche Gründe angeführt: eine entwickelte kirchliche Bildungsarbeit am Ort; die Schwierigkeit, geeignete Dozenten zu finden; mangelndes Interesse in der Bevölkerung. Offenbar spielt aber auch eine Rolle, in welchem Maße die örtliche Einrichtung ausgebaut ist.“⁹⁵²

Da die Programm-Planung und der Stellenwert einzelner Stoffgebiete nicht unwesentlich von den hauptamtlichen Mitarbeitern geprägt wird⁹⁵³, wäre sicherlich auch eine Untersuchung über den Einfluß der weltanschaulichen Verortung der Mitarbeiter auf das Angebot der Erwachsenenbildung interessant. In diesem Kontext ließe sich zudem vermuten, daß Andragogen, denen die Thematisierung religiöser Fragenkomplexe ein wesentliches Anliegen ist, verstärkt in weltanschaulich gebundenen Einrichtungen tätig sind.

In einigen Volkshochschulen werden auch genuin religiöse Themen aufgrund des geringen Angebotes in diesem Bereich oder zugunsten inhaltlicher Positionen und Präferenzen der Programm-Planenden unter verwandte Themengebiete, wie etwa Philosophie, kulturelle Bildung, Politik, Gesellschaft subsumiert. Außerdem könnte mancher Volkshochschul-Mitarbeiter potentiellen Kompetenzanfragen bzw. -zweifeln oder Eifersüchteleien etwa aus den hochprofessionalisierten theologischen Segmenten durch das Abtauchen in verwandte Stoffgebiete zu entgehen suchen. Nicht zuletzt wegen der „Interdisziplinarität“ der Volkshochschulen überschneiden sich religiöse Themen ohnedies häufig mit anderen Sachgebieten wie Geschichte, Literatur, Kunst, Politik, Soziologie und Psychologie.⁹⁵⁴ Die geringe Anzahl explizit ausgewiesener Angebote im Themengebiet Religion bedeutet zudem nicht zwangsläufig die Nichtthematisierung religiöser Fragen, da diese auch in andere Themengebiete wie etwa Politik⁹⁵⁵, Philosophie, Umweltbildung, Kunst, Literatur⁹⁵⁶ etc. einsickern und so in heterogensten thematischen Feldern ihren Platz finden können. Der „Deutsche Volkshochschul-Verband“ empfahl überdies ausdrücklich, zur Annäherung und Erschließung religiöser Fragestellungen von alternativen Themenfeldern wie etwa Literatur, Philosophie oder Psychologie auszugehen und gegenwärtig diskutierte Publikationen, relevante Bühnenstücke u.a.m. als Grundlage, Impuls oder zur Vertiefung der religiösen Reflexion zu nutzen.⁹⁵⁷ „Schließlich drängt sich in vielen Diskussionen ein Rückgriff auf das Thema Religion auf, sobald man sich mit dem Problem Weltanschauung und Ideologie oder einer umfassenden gesellschaftlichen Sinndeutung beschäftigt und die dort konkurrierenden Positionen beschreibt.“⁹⁵⁸

Die Erwachsenenbildung ist durch eine differenzierte, plurale Trägerlandschaft geprägt.⁹⁵⁹ Da die Volkshochschulen neben einer Vielzahl von Institutionen, etwa konfessionellen Einrichtungen oder freien Initiativen, lediglich ein „Anbieter“ auf dem „Markt“ der religiösen Themen sind, auf dem durchaus unterschiedliche Ziele verfolgt werden, hängt der Stellenwert, die Gewichtung und das Angebot des Themenfeldes Religion in Volkshochschulen nicht unwesentlich von den Offerten

⁹⁵² Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418.

⁹⁵³ Vgl. Kapitel 5.6.

⁹⁵⁴ Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

⁹⁵⁵ So kann etwa ein Gespräch über gesellschaftliche, ethnische oder weltanschauliche Konflikte die Aufklärung religiöser Hintergründe erfordern, ohne zu einem spezialisierten religiösen Themenangebot zu führen. Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

⁹⁵⁶ Vgl. auch Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 22.

⁹⁵⁷ Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

⁹⁵⁸ Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

⁹⁵⁹ Vgl. Schöll, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 349.

weiterer, insbesondere konfessioneller Veranstalter ab.⁹⁶⁰ Die Volkshochschulen fragen in diesem Kontext, „... in welcher Relation ihr Programm zu Veranstaltungen dieser Einrichtungen steht“⁹⁶¹ und ob eine Arbeitsteilung mit ihnen sinnvoll scheint⁹⁶², so daß eine Ursache der divergenten Gewichtung des Themengebietes Religion in Volkshochschulen hierin begründet liegen dürfte. Breloer erklärte hierzu, daß bereits in den 50er Jahren der Rückgang der Nachfrage und des Angebotes im Themenfeld Religion von den Volkshochschulen partiell auf den Ausbau kirchlicher Bildungsinstitutionen zurückgeführt wurde.⁹⁶³ Gegenwärtig scheint eine intensive Bearbeitung des Themenfeldes Religion primär durch die konfessionelle Erwachsenenbildung zu erfolgen, und der Anteil der Volkshochschulen am andragogischen Gesamtangebot dieses Bereiches scheint gering.⁹⁶⁴ Darüber hinaus läßt sich mit Iber vermuten, „... daß die Zahl der Religion/Theologie ausklammernden VHS nicht gar so klein ist ...“⁹⁶⁵.

Interessant wäre an dieser Stelle auch eine Erörterung der Folgen, die aus einer Thematisierung religiöser Fragen in Volkshochschulen für die kirchliche Erwachsenenbildung erwachsen⁹⁶⁶, wie die Volkshochschulen von den Konfessionen hinsichtlich ihres Engagements im Themengebiet Religion beurteilt werden⁹⁶⁷ und ob sich ggf. aus der unterschiedlichen Bearbeitung religiöser Themen eine fruchtbare Spannung zwischen Volkshochschulen und konfessionellen Einrichtungen ergibt. Sie ist jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht leistbar.

Angesichts der zunehmenden Öffnung der Kirchen und ihrer Erwachsenenbildungsinstitutionen für die gesamte Bandbreite religiöser Thematiken und kritischer Anfragen scheinen manchem die Volkshochschulen heute als Ort der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen weniger existentiell. Oftmals kooperieren⁹⁶⁸ Volkshochschulen zudem mit anderen, etwa konfessionellen Anbietern religiöser Fragebereiche, da man so über gebündelte Ressourcen und Kompetenzen verfügt, den Kreis potentieller Teilnehmer vergrößern und überflüssige Konkurrenz⁹⁶⁹ vermeiden möchte. Überdies kann die Volkshochschule so ihr Programm im Themengebiet Religion abrunden und der Kooperationspartner auf die Infrastruktur der Volkshochschule zurückgreifen.

Vermutlich muß der faktisch geringe Stellenwert des Themengebietes Religion im Angebot der Volkshochschulen jedoch als weitgehender Verzicht und/oder stille Delegation des Themengebietes an alternative Veranstalter, etwa die Konfessionen, gedeutet werden. Sollte die Reflexion der religiösen Dimension der Existenz jedoch konstitutiv für eine umfassende Aufklärung sein⁹⁷⁰, so kann diese nicht auf Teilsegmente innerhalb der Erwachsenenbildungsinstitutionen begrenzt werden. Eine Delegation religiöser Fragehorizonte wäre nicht vertretbar. Der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ verdeutlichte hierzu 1960, daß eine gute konfessionelle Bildungs-

⁹⁶⁰Aus konfessioneller Sicht merkt Iber hier an: „Veranstaltungen der VHS im Themenbereich Religion/Theologie ergänzen das gemeindliche Angebot. Verabredungen der Veranstaltungsträger können verhindern, daß ein Konkurrenzverhältnis entsteht.“ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 424.

⁹⁶¹Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1976, 41.616.

⁹⁶²Vgl. Albus u.a., 1987, 33. Für Nordrhein-Westfalen vgl. auch Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), 1997, 99.

⁹⁶³Vgl. Breloer, 1973, 96f.

⁹⁶⁴So lag etwa 1973 in Baden-Württemberg der Anteil der Volkshochschulen am andragogischen Gesamtangebot in der Kategorie „Theologie“ bei 2,3%, während die Evangelische Kirche 32,1% und Katholische Kirche 50,5% verantworteten. Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1976, 41.616.

⁹⁶⁵Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418.

⁹⁶⁶Vgl. Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 28.

⁹⁶⁷Vgl. Breloer, 1973, 4.

⁹⁶⁸Vgl. auch Kapitel 5.2.

⁹⁶⁹Vgl. hierzu aber auch Kapitel 6.1.

⁹⁷⁰Vgl. Kapitel 4.1.3. und 4.2.

arbeit nicht dazu führen dürfe, daß die freie Erwachsenenbildung und mit ihr die Volkshochschulen „... indifferentistisch oder religionsfeindlich ...“⁹⁷¹ werden. Bereits in den 70er Jahren fragte Breloer treffend, ob man einem Themengebiet Religion „... höchstens noch ein Sonderdasein in den kirchlichen Bildungsinstitutionen einräumt ...“⁹⁷². In der konfessionellen Erwachsenenbildung befürchtet man vor diesem Hintergrund seit langem, daß einer „Arbeitsteilung“ als Festlegung auf Teilsegmente der Erwachsenenbildung das Wort geredet werden könnte, „... die auf der Linie liegen könnte, daß für die `frommen Fragen` die Kirchen zuständig seien, für die Aufgaben der Weltgestaltung eher die säkularen Anbieter“⁹⁷³. C. Urban, Mitarbeiter der Volkshochschule in Ahaus, stellte bereits 1978 fest: „Auch auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung scheint sich ein derartiger Branchenzwang hartnäckig zu halten. Metaphysische Fragestellungen, zentrale religiöse Themen werden von den Erwachsenenbildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft behandelt und von den nichtkonfessionellen staatlich-kommunalen Einrichtungen wie zum Beispiel den Volkshochschulen weitgehend gemieden.“⁹⁷⁴ Er fragte bemerkenswert weiter: „Um welchen Preis verzichtet die nichtkonfessionelle Erwachsenenbildung weitgehend auf die Reflexion substantieller religiöser Fragen ...“⁹⁷⁵ Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß ein Themenfeld Religion auch aufgrund seiner basalen „Offenheit“ in vielen Volkshochschulen zwar inhaltlich auszumachen ist, zumeist hingegen nur einen sehr begrenzten Stellenwert innehaben und der Umfang der konkreten Programm-Angebote hier äußerst beschränkt sein wird. Über das Leit-Axiom der „Offenheit“ hinaus ist es sinnvoll, nach didaktischen Begründungen und Zielen der Volkshochschul-Arbeit des Themengebietes Religion zu fragen und somit die Intentionen der Volkshochschulen in diesem Segment zu reflektieren.

6.2. Didaktische Begründungen und Ziele des Themas Religion in Volkshochschulen

„Welches didaktische Ziel wird mit dem religiösen Thema in der EB überhaupt verfolgt?“ (Gerhard Breloer)⁹⁷⁶

Bevor wir die Frage nach Begründung, Ziel und Funktion eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen und deren Auswirkungen auf die Angebotsplanung erörtern, ist es unumgänglich, einige Marginalien zum Terminus der „religiösen Bildung“ vorzuschicken. Zu Recht verdeutlicht der „Deutsche Volkshochschul-Verband“, daß der primäre Ort „religiöser Bildung“ „... als Bildung in einer und zu einer religiösen Lehre und religiös bestimmten Lebensweise ...“⁹⁷⁷ durch Predigt, Liturgie, Katechese, Religionsunterricht, Brauchtum o.ä. die jeweilige Religionsgemeinschaft ist. Der Zielpunkt der andragogischen Bemühungen der Volkshochschulen differiert von einer so gefaßten „religiösen Bildung“ evident, so daß dieser Terminus nach Ansicht des „Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ aufgrund seiner mangelnden Trennschärfe zur Beschreibung der Charakteristika und

⁹⁷¹ Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 435.

⁹⁷² Breloer, 1973, 3.

⁹⁷³ Apfel, in: Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (Hg.), 1/1993, 22. Beinke berichtet zudem von Versuchen der Volkshochschulen in den 60er Jahren, die Aufgaben katholischer Erwachsenenbildung auf spezielle, gruppenbezogene Bildungsangebote zu begrenzen. Vgl. Beinke, in: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), 4/1988, 237. Eine solche Aufgabenbegrenzung beinhaltet überdies bedeutsame religionsphilosophische Implikationen, die auf eine evidente Beschneidung des Religionsverständnisses hinweisen.

⁹⁷⁴ Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 27.

⁹⁷⁵ Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 28.

⁹⁷⁶ Breloer, 1973, 4.

⁹⁷⁷ Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

Konturen eines Themenfeldes Religion in Volkshochschulen nicht geeignet ist.⁹⁷⁸ „Mit der auch häufig auf die VHS-Arbeit bezogenen Formel `religiöse Bildung´ werden nämlich andere Ziele und Aspekte des Themas Religion aufgegriffen, so daß man auf diesen Begriff in der Diskussion VHS und Religion verzichten sollte.“⁹⁷⁹ Breloer bemerkte insofern treffend: „Denn Träger oder Ort der Bildung, Stoffauswahl, Ziele, Methoden und Adressaten prägen verschiedene Formen `religiöser´ Bildung.“⁹⁸⁰ In seinen Erörterungen zum „Stellenwert religiöser Bildung in der VHS“⁹⁸¹ empfiehlt der „Deutsche Volkshochschul-Verband“, auf diesen Begriff zu verzichten und den Themenbereich durch die „... Beschreibung der Funktionen zu erläutern“⁹⁸². Wohl angesichts geeigneter Alternativen fällt man aber auch hier auf den Terminus „religiöse Bildung“ zurück.⁹⁸³ Dennoch scheint die postulierte Zielrichtung eines Volkshochschul-Themengebietes Religion durchaus keinen im engeren Sinne „religiösen“, sondern eher kognitiven Charakter tragen zu wollen, so daß dieser Begriff auch in der vorliegenden Arbeit vermieden wird.

Die Münchner Volkshochschule erklärte, daß sich Inhalte und Didaktik weltanschaulich-religiöser Programm-Angebote „... an den Regeln der Menschenwürde, der wissenschaftlichen Redlichkeit und der Offenheit für neue Erkenntnisse ...“⁹⁸⁴ orientieren müssen. Der „Deutsche Volkshochschul-Verband“ beschrieb 1973 sechs Aufgabenfelder bzw. Zielpunkte eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen, in denen der Gedanke der Mündigkeit des Subjekts in Religionsdingen⁹⁸⁵ und der Abbau religiöser Unmündigkeit dominieren.⁹⁸⁶ Wegenast bemerkte in diesem Zusammenhang: „Ziel solcher Angebote ist nicht Glaubensbildung, sondern Mündigkeit in diesem Bereich als Voraussetzung zur Wahrnehmung des Grundrechts der Religionsfreiheit.“⁹⁸⁷

Zunächst soll das problemorientierte Angebot der Volkshochschulen im Themengebiet Religion auf die „Klärung persönlicher Sinn- und Existenzfragen unter Berücksichtigung des A-Rationalen oder Irrationalen“⁹⁸⁸ zielen. Es wird deutlich, daß ein grundlegender Anlaß zur Behandlung religiöser Themen die existentiellen Fragen des Menschen sind⁹⁸⁹, die als anthropologisches Faktum ernstgenommen werden wollen, denen Raum gegeben werden soll⁹⁹⁰ und die nicht gänzlich in der ratio aufzugehen vermögen. Urban mahnt eine solche Offenheit an und fragt kritisch: „Wo ist in einer auf technische Fertigkeiten reduzierten Erwachsenenbildung Platz für die Reflexion anthropologischer Erfahrungen wie Schmerz, Tragik, Leiden, und gehören sie denn nicht zu den praktischen Dimensionen des Lebens? Sicher sind oft allzusehr – auch religiöse – Antworten und weinerliche Rezepte gegeben worden. Aber was ist das für eine Bildung, die diese Schattenseiten des Lebens verdrängt oder als nur störend abweist?“⁹⁹¹ Persönliche und gesellschaftliche (Orientierungs-) Krisen können

⁹⁷⁸Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

⁹⁷⁹Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

⁹⁸⁰Breloer, 1973, 99.

⁹⁸¹Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

⁹⁸²Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

⁹⁸³Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

⁹⁸⁴Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 50.

⁹⁸⁵Vgl. hierzu auch Kapitel 4.1.1.

⁹⁸⁶Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310. Vgl. auch Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 1988, 2/1988, 57.

⁹⁸⁷Wegenast, in: Adam/Lachmann (Hg.), 1987, 400.

⁹⁸⁸Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

⁹⁸⁹Vgl. auch Breloer, 1973, 109.

⁹⁹⁰Tietgens äußerte im Zusammenhang mit der Analyse des Volkshochschul-Themenfeldes „Psychologisches“, daß in Angebotserläuterungen der neuen Bundesländer im Jahre 1991 die Sinnfrage entschiedener als aus westlicher Perspektive gewohnt aufgeworfen wurde. Tietgens, 1994, 103.

⁹⁹¹Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 29.

zum Nachdenken über fundamentale Fragen nach dem Sinn der Existenz, der Gesellschaft etc. führen. „Sie aufzugreifen und durch offene Gespräche und durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen zum eigenen Nachdenken und zur persönlichen und sozialen Sinnfindung anzuregen, ist eine wesentliche Aufgabe der Weiterbildung.“⁹⁹² Auch in den Volkshochschulen soll diese, von jedem zu leistende Auseinandersetzung mit der Sinnfrage⁹⁹³ Raum gewinnen. Dabei kann und darf jedoch in den Volkshochschulen aufgrund ihres Selbstverständnisses keine konkrete Sinn- oder Religionsvermittlung erfolgen, sondern lediglich eine kritisch-reflexive Konfrontation und Auseinandersetzung hiermit angeregt werden. Die weltanschaulich-religiöse Bestimmung der Existenz muß ans Individuum verwiesen bleiben. „Auch hier ... kommt es wieder darauf an, nicht fertige Antworten zu übermitteln, sondern die Kompetenz und die Motivation der suchenden Menschen zu eigener kreativer Sinngebung für ein persönliches Leben und soziales Engagement in ihrer Lebenswelt zu entwickeln und zu stärken.“⁹⁹⁴ Zum Auftrag der Volkshochschulen gehört es somit, „... den Teilnehmer zu befähigen, ein eigenes fundiertes Urteil in Fragen der Sinnstiftung zu finden“⁹⁹⁵. Dazu bedarf es gelegentlich der Anregung, aber auch der Möglichkeit, (persönliche) weltanschaulich-religiöse Orientierungen zu reflektieren und zu überprüfen. Im Erwachsenenalter korrespondiert dieses häufig mit einem vorhandenen Bedürfnis nach kritischer Revision der individuellen Grundvorstellungen über „Gott und die Welt“.⁹⁹⁶ Fragen nach dem Sinn, der Unvollkommenheit, dem Leid, aber auch der eigenen Identität und Kontinuität im Lebenslauf können wieder aufgenommen und durchdacht werden. „Und für manche hat das alles auch eine religiöse Dimension, gehört dazu auch die Frage nach dem Glauben, die sich geändert hat oder auch eine Weile ad acta gelegt war, und auch die Frage nach der Beziehung zur Kirche.“⁹⁹⁷

In diesem Kontext möchten die Volkshochschulen durch ihre Angebote im Themengebiet Religion auch „Gelegenheit zur kritischen Frage gegenüber religiöser Autorität, Tradition, Dogma und Institution“⁹⁹⁸ bieten. Da die meisten religiösen Glaubensvorstellungen des Individuums in einer sozial vermittelten Tradition gründen⁹⁹⁹ und der einzelne viel Ererbtes seiner Religion(en) in seine Wirklichkeitskonstruktionen aufnimmt und beibehält¹⁰⁰⁰, ist es ein Ziel der Volkshochschulen, die Wahrnehmung der und die Auseinandersetzung mit den eigenen religiösen Traditionen, und der individuellen religiösen Sozialisation zu ermöglichen. Sie wollen der kritischen Aufklärung über „Gott und die Welt“ dienen. Lück verdeutlicht hier zudem die Unentrinnbarkeit der Auseinandersetzung mit den je eigenen weltanschaulich-religiösen Traditionen, wenn er erklärt, daß „... jeder Mensch, der im Dunstkreis einer christlichen Kirche, ja auch nur einer christlichen Zivilisation, herangewachsen ist, lebenslang Theologie treibt ... ob er will oder nicht, ob er es weiß, oder ob er es nicht weiß, ob er es nicht wissen will: Er macht sich Gedanken über `Gott`, über das Denken und Handeln der ihn umgebenden Christen und Nichtchristen, über Worte und Praktiken von Kirchen

⁹⁹²Dohmen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 73.

⁹⁹³Vgl. Böhme/Krings, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1986, 2. Der Wiener Neurologe und Psychiater Viktor E. Frankl hat in diesem Zusammenhang immer wieder auf die notvolle Erfahrung des Sinnmangels und seine Auswirkungen hingewiesen. Vgl. auch Frankl 1988, Frankl 1991a, Frankl 1991b und Frankl 1992.

⁹⁹⁴Dohmen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 73.

⁹⁹⁵Vorstand des Bayerischen Volkshochschulverbandes, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988,0.

⁹⁹⁶Vgl. Fowler, 1989, 97ff.

⁹⁹⁷Buttler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 48.

⁹⁹⁸Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

⁹⁹⁹Vgl. Berger, 1980, 47.

¹⁰⁰⁰Vgl. Spiegelberg, 1997, 9.

und über das, was ihn (sic! J.L.) in seinem Leben widerfährt.“¹⁰⁰¹ Volkshochschulen begreifen die kritische Erörterung und Reflexion persönlicher und kollektiver religiöser Traditionen als Chance zur (religiösen) Selbstaufklärung. I. Buttler deutete vor dem Hintergrund ihrer Angebote in der Volkshochschule Darmstadt die mögliche Breite solcher Auseinandersetzungen an, wenn sie formulierte: „Traditionen befragen, kritisch bewerten, sich damit auseinandersetzen, die eigene, die biblische, die kirchliche und auch die von der offiziellen Kirche als häretisch abgestempelten und die außerhalb der jüdisch-christlichen Tradition gelebten – also u.a. auch die Frage nach der Göttin – Grenzen überschreiten – alles das gehörte dazu.“¹⁰⁰² Die Volkshochschulen möchten damit dem Bedürfnis des Erwachsenenalters entgegenkommen, in religiösen Belangen kritische Fragen abseits dogmatischer und institutioneller Einschränkungen stellen zu können.¹⁰⁰³ Sie verstehen sich als Orte emanzipatorischer Kritik, deren didaktisches Ziel es ist, durch die Verknüpfung von persönlicher Erfahrung und systematischer Reflexion Abhängigkeiten, Bevormundungen und Beschränkungen aufzudecken, sowie Mündigkeit, selbständiges Verhalten und eigenverantwortete Entscheidungen zu fördern. Die Volkshochschulen wollen mit ihren Angeboten dem Interessenten die „Teilnahme an der Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Religion“¹⁰⁰⁴ ermöglichen, wobei sie bewußt auch der Religionkritik Raum geben wollen und den rational begründeten Diskurs postulieren. Ein weiteres didaktisches Ziel des Themengebietes Religion beschreiben die Volkshochschulen in der „Offenheit für sittlich-moralische Fragestellungen, Orientierungsmaßstäbe und Entscheidungen“¹⁰⁰⁵. Die ethisch-moralische Dimension der Religion erhält somit eine besondere Akzentuierung, zumal man von der Auseinandersetzung mit der religiösen Thematik im Bildungsprozeß ein Ausstrahlen auf die Wertvorstellungen des Individuums erwartet¹⁰⁰⁶, die eine potentielle Revision der individuellen Lebens- und Weltsicht umfassen kann. Die Angebote wollen zu einer ethisch-moralischen und humanen Orientierung und Urteilsbildung beitragen. Religion, Moral, Humanität und auch Bildung drohen dabei jedoch vorschnell kongruent gesetzt zu werden.¹⁰⁰⁷ Überdies beabsichtigen die Volkshochschulen, in ihren Angeboten zur Religion „Aufklärung über das Verhältnis von Religion und Gesellschaft, Religion und Politik“¹⁰⁰⁸ zu betreiben. In ihnen soll die Dialektik von Religion und Gesellschaft erhellt und die Verflechtung von Religion, Politik und Herrschaft durchschaubar werden.¹⁰⁰⁹ Zudem können gesellschaftliche und politische Konflikte auf ihre weltanschaulich-religiösen Hintergründe hin gedeutet werden. Obwohl der Gesamt-Themenbereich Religion in den Volkshochschulen nach Bekundung des „Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ nicht „... mit einer Religionskunde gleichzusetzen ist“¹⁰¹⁰, beschreibt der Verband schließlich die „Religionskunde und Kommunikation mit unterschiedlichen religiösen Meinungen und Gruppen“¹⁰¹¹ als letzte der sechs Funktionen dieses Themengebietes und als einen möglichen didaktischen Zielpunkt. Volkshochschulen wollen hier der Aufklärung über und

¹⁰⁰¹ Lück zit. nach Wiederhold, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 16. Diese treffende Bemerkung gilt dabei selbstverständlich für andere weltanschauliche Traditionen.

¹⁰⁰² Buttler, in: Hess. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1991, 48.

¹⁰⁰³ Ähnlich Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

¹⁰⁰⁴ Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

¹⁰⁰⁵ Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

¹⁰⁰⁶ Vgl. etwa Meissner, in: Dolff (Hg.), 1978, 69.

¹⁰⁰⁷ Vgl. dazu bereits Kapitel 2.4.

¹⁰⁰⁸ Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

¹⁰⁰⁹ Vgl. dazu bereits Kapitel 2.1. und 4.1.2.

¹⁰¹⁰ Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹⁰¹¹ Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

der kritischen Anfrage an Religionen dienen und sich als originäre Orte der Orientierung¹⁰¹² weder der Werbung noch der Missionierung dienstbar machen¹⁰¹³. Sie verstehen sich als Stätten der neutralen¹⁰¹⁴ Information, die angesichts des offenen Marktes der Weltanschauungsofferten einem virulenten Bedürfnis nach einem geschützten Raum zur Auseinandersetzung und Reflexion mit diesen Positionen nachkommen wollen.¹⁰¹⁵ Zu ihren Aufgaben zählen sie somit häufig „... ein breites Informationsangebot zu weltanschaulichen und religiösen Richtungen zu gewährleisten ...“¹⁰¹⁶. Sie möchten durch ihre Angebote im Themengebiet Religion zudem Verständnis und Toleranz für die Auffassungen und Standpunkte sozialer, kultureller, ethnischer und religiöser Minoritäten und für die dem okzidentalen Kulturkreis fremden Weltanschauungen wecken. Dohmen bemerkt zudem: „Je mehr Menschen durch die moderne offene Gesellschaft in ihren traditionellen Bindungen verunsichert werden, desto wichtiger wird es auch, die Abwehrhaltung gegen das Neue, das Fremde und die Tendenz zur Regression auf das Alte, Bewährte aufzubrechen durch Hilfen zum besseren Verstehen anderer Traditionen, Kulturen, Denkweisen, Sprachen, Religionen und Lebensmuster.“¹⁰¹⁷ In diesem Kontext scheinen dann aber auch Hilfen zum Verstehen der eigenen Traditionen, Kulturen, Denkweisen, Wirklichkeitskonstruktionen, Lebensmuster und Religionen zunehmend an Bedeutung zu gewinnen. Da sich die Volkshochschulen als an kein Dogma gebunden verstehen, fühlen sie sich „... zum offenen Diskussionsforum aller religiösen und weltanschaulichen Meinungen ...“¹⁰¹⁸ prädestiniert, das auch abweichende Ansichten zur Sprache kommen läßt¹⁰¹⁹. In einer pluralistischen Gesellschaft wollen die Volkshochschulen Möglichkeiten des Gesprächs und der Auseinandersetzung heterogener religiöser Positionen schaffen¹⁰²⁰ und die Kommunikations- bzw. Sprachfähigkeit im religiösen Kontexten erhöhen. Überdies forcieren sie den Prozeß der Pluralisierung durch den Aufweis ernstzunehmender weltanschaulich-religiöser Optionen.

Notz erklärt darüber hinaus, daß sich die Sinnfrage unter den Stichworten „`Orientierung in Gesellschaft und Welt`, `Mündigkeit und Selbstverantwortung`, `Ermöglichung der Teilhabe an den großen Frage- und Problemhorizonten der Gesellschaft`“¹⁰²¹ auch in den Volkshochschulen stellt und Themen der großen religiösen Traditionen hieraus ihre Berechtigung in Volkshochschul-Programmen gewinnen. Schließlich ist partiell die Auffassung anzutreffen, daß die Konfrontation mit religiösen Inhalten ein Aufklärungspotential birgt¹⁰²², das der originären Volkshochschul-Aufgabe der Orientierung und Urteilsbildung¹⁰²³ dienstbar gemacht werden sollte. So erläutert Urban: „Die Weiterbildung des erwachsenen Menschen kann, so meine ich, insofern sie sich als Aufklärung über seine Stellung in der Gesellschaft, über die Zukunft dieser Gesellschaft, über die Freiheit des Einzel-

¹⁰¹²Vgl. Breloer, 1973, 120.

¹⁰¹³Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹⁰¹⁴Vgl. hierzu aber auch die Anfragen in Kapitel 5.5.

¹⁰¹⁵Vgl. auch Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310. Ein Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit den mannigfaltigen religiösen Deutungen der Existenz zeigt sich auch auf dem Buchmarkt und erstreckt sich hier gegenwärtig sogar bis in die Belletristik. So führte „Der Spiegel“ Catherine Clements „Theos Reise“, ein Roman durch die Welt der Religionen, in seiner Bestseller-Liste. Vgl. Spiegel, 46/1998, 280.

¹⁰¹⁶Münchener Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 51. Im Hinblick auf die Angebotsgestaltung in den neuen Bundesländern vermutete Tietgens 1994, daß die Planenden hier offensichtlich einen Nachholbedarf der Menschen an solchen (welt-) religionskundlichen Kenntnissen annahmen. Vgl. Tietgens, 1994, 105.

¹⁰¹⁷Dohmen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 73.

¹⁰¹⁸Schlüter, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 42.

¹⁰¹⁹Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

¹⁰²⁰Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

¹⁰²¹Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 294f.

¹⁰²²Vgl. auch Kapitel 4.1.3. und 4.2.

¹⁰²³Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1978, 6.

nen und der Vielen, über den Sinn des Ganzen versteht, auf die religiöse Reflexion nicht verzichten.¹⁰²⁴

Neben diese primär didaktisch begründeten Motive eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen können nun aber weitere Beweggründe treten.

6.3. Weitere Motive für das Thema Religion in Volkshochschulen

Unter den gegenwärtigen Marktbedingungen und einem wachsenden Rechtfertigungsdruck bzw. Legitimierungsempfinden mancher Volkshochschul-Mitarbeiter scheint die nachweisbare Nachfrage¹⁰²⁵ nach Volkshochschul-Angeboten eine apologetische Qualität zu gewinnen. Vor dem Hintergrund der Leitbegriffe der didaktischen Selbstwahl und der Lernzielpartizipation¹⁰²⁶ beeinflussen bzw. bestimmen deshalb vermutlich auch im Themengebiet Religion die Erwartungen und Interessen potentieller Teilnehmer, aber auch der Marktsog zunehmend bzw. solitär die Prioritäten, den Umfang, die Ziele und die Methoden der Programm-Angebote. Veranstaltet wird vermutlich häufig das, was eindringlich gefordert und nachgefragt wird.¹⁰²⁷ Ob es dabei jedoch vornehmlich um den Respekt vor der Mündigkeit der Nachfragenden¹⁰²⁸ oder um die Betonung der eigenen Daseinsberechtigung angesichts hoher Teilnehmerzahlen geht, bleibt zu fragen.

Im Themenfeld Religion wächst das Interesse und die Nachfrage nach Programm-Angeboten dabei offensichtlich häufig angesichts (neuer) theologischer, religionswissenschaftlicher oder religionsproblematischer Publikationen und deren kontroverser öffentlicher Diskussion.¹⁰²⁹ Notz spricht ferner davon, daß sich der Nachfragedruck auf die Volkshochschulen seitens einer interessierten Teilnehmerschaft nach Orientierungsveranstaltungen zu sinnstiftendem Wissen deutlich und wahrnehmbar verstärkt hat.¹⁰³⁰ Im religiösen Themenfeld dürfte es sich hierbei partiell auch um ein gestiegenes Interesse an trivial-religiösen Lehren, Praktiken und Rezepten der „Lebenshilfe und Lebensbewältigung“ handeln.¹⁰³¹ H. Schlüter faßte einige Gründe für Programm-Angebote aus dem religiös-weltanschaulichen Segment zusammen, wenn er erklärte: „Und, ganz pragmatisch gedacht, garantieren VHS-Veranstaltungen aus dem weltanschaulichen Bereich volle Kurse, klingelnde Kassen, Aufmerksamkeit in der Presse und die Reputation gegenüber öffentlichen Geldgebern, denen man mittels Statistik Teilnehmerzuwächse offerieren kann.“¹⁰³² Er machte damit deutlich, daß neben den didaktischen Beweggründen auch apologetische, monetäre oder etwa reputative und öffentlichkeitswirksame Antriebe das Programm-Angebot beeinflussen können. Gesteigerte Teilnehmerzahlen und kostendeckende bzw. überschußbewirtschaftende Einnahmen sprechen hier wohl eine handlungsleitende Sprache¹⁰³³, und der Stellenwert weltanschaulich-religiöser Themenangebote korreliert womöglich mit deren (jeweiliger) Profitabilität. H. Schlüter fragte an dieser Stelle provo-

¹⁰²⁴ Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 28.

¹⁰²⁵ Vgl. auch Kapitel 5.6.

¹⁰²⁶ Vgl. auch Kapitel 5.4.

¹⁰²⁷ Auf den Umstand, daß neue Programm-Angebote jedoch zumeist nicht durch die Nachfrage von potentiellen Teilnehmern angeregt werden, wurde ja bereits hingewiesen. Vgl. Kapitel 5.6.

¹⁰²⁸ Vgl. Breloer, 1973, 122.

¹⁰²⁹ Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310 und Buttler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 46.

¹⁰³⁰ Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 295.

¹⁰³¹ Vgl. auch Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 50.

¹⁰³² Schlüter, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 42. Angesichts des konstatierten geringen Stellenwertes des Themengebietes Religion in Volkshochschulen läßt sich vermuten, daß die hier angesprochenen „Kassenfüller“ offenbar überwiegend zu jenen unterkomplexen, trivial-religiösen Offerten gezählt werden müssen.

¹⁰³³ Vgl. Haack, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 27.

kant: „Welche sachlichen Gründe aber kann es geben, das Programmangebot von Volkshochschulen im weltanschaulich relevanten Bereich nicht ausschließlich über den Marktmechanismus von Angebot und Nachfrage zu regulieren?“¹⁰³⁴ Eine angesichts der fortdauernden fragmentarischen Finanzierung und Absicherung des quartären Bildungssektors nachvollziehbare und zugleich, falls nicht primär als rhetorisches Mittel genutzt, bildungstheoretisch fatale Position. Bildungstheoretische Argumentationen und didaktische Begründungen, gegenwärtig ohnehin diffiziler, scheinen dabei zunehmend nachgeordnet, und mancher hält sie womöglich bereits für obsolet. Notz formulierte hier gemäßigter: „Gewiß wird Nachfrage nicht das erste Regulativ für Volkshochschulbildungsarbeit sein dürfen, wenn nicht fundamentale pädagogische Selbstverständnisse aufgegeben werden sollen.“¹⁰³⁵ Eine wesentliche Problemstellung dürfte somit in der Reflexion des Stellenwertes, den nicht primär didaktisch orientierte Motive in der Programm-Planung erlangen, liegen. Bevor wir uns mit der Frage nach den Themen und Inhalten, sowie Kriterien der Themenwahl eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen auseinandersetzen wollen, sei darauf hingewiesen, daß sich von den soeben genannten institutionellen Begründungen und Zielsetzungen der Volkshochschulen natürlich die Ziele der Mitarbeitenden und Kursleitenden scheiden lassen.

6.4. Themen und Inhalte des Themengebietes Religion in Volkshochschulen

„So verraten die Programme diejenigen, die die Religionsdiskussion einer Zeit bestimmen wie z.B. Feuerbach, Haeckel, Schrempf, Steiner, Schweitzer, Guardini (- oder nach ihrem Tode Bonhoeffer, Teilhard de Chardin).“ (Gerhard Breloer)¹⁰³⁶

Der Themenbereich Religion im Rahmen der Volkshochschulen läßt sich nach Ansicht des „Deutschen Volkshochschul-Verbandes“¹⁰³⁷ auf sechs religiöse Fragebereiche, die als Themenschwerpunkte gekennzeichnet werden, zurückführen. Zunächst wird ein religionsphilosophischer Fragenkreis bzw. Themenschwerpunkt benannt, der elementare menschliche Fragen etwa nach dem Sinn der Existenz, des Leides, des Todes und der Welt beinhaltet. Der ethisch-moralische Themenkreis hingegen befragt und untersucht religiöse Lehren auf ihre ethisch-moralische Relevanz. Im sogenannten „ökumenischen Fragenkreis“¹⁰³⁸, dessen Titulierung nicht ganz treffend gewählt scheint, befassen sich Themen mit den Problemen der Einheit oder Differenzierung religiöser Lehren und Institutionen. Fragen zur Interpretation der Bibel oder anderer religiöser Dokumente finden sich im exegetischen Fragenkreis. Ein fächerübergreifender Themenkreis widmet sich Grenzfragen zwischen Religion und beispielsweise Wissenschaft, Literatur, Politik und Zeitgeschehen. Einen weiteren Themenkreis bilden auffallende religiöse Phänomene, Übungen und Lehren, sowie typische Vertreter oder große Persönlichkeiten einer Religion. Evident zeigen sich Entsprechungen zu den bereits erläuterten sechs Funktionen eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen¹⁰³⁹, und auch hier wird deutlich, daß

¹⁰³⁴Schlüter, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 42.

¹⁰³⁵Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 295.

¹⁰³⁶Breloer, 1973, 123.

¹⁰³⁷Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹⁰³⁸Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310. Obwohl das lat. oecumene und das basale griech. oikoumene „die bewohnte Erde“ meinen, wird der Begriff Ökumene heute zumeist zur Kennzeichnung der umfassenden Gesamtheit der Christen benutzt. Vgl. Visser 't Hooft, in: Galling u.a. (Hg.), 1960, 1569f. Da der hier angesprochene „ökumenische Fragenkreis“ jedoch vermutlich nicht auf die christliche Religion begrenzt ist, sollte man vielleicht eher von einem religionsvergleichenden Fragenkreis o.ä. sprechen. Breloer bemerkte 1973, daß ein solcher Fragenkreis insbesondere in den 60er Jahren im Angebot der Volkshochschulen eine beachtliche Rolle spielte. Vgl. Breloer, 1973, 95.

¹⁰³⁹Vgl. Kapitel 6.2.

dieser Themenbereich sowohl wissenschaftliche Auseinandersetzung wie existentiell Betreffendes und alltagspraktisch Interessierendes als auch exotisch Faszinierendes beinhalten kann. Der „Deutsche Volkshochschul-Verband“ benannte überdies sechs didaktische Auswahlkriterien zur Bestimmung der Themen und Inhalte dieses Gebietes. Bei der jeweils gewählten Thematik sollte es sich handeln

- „– um eine Hilfe zum Verständnis religiöser Lehren oder Suche nach möglichen Antworten,
- um einen, auch den Gegner oder Andersdenkenden berücksichtigenden, kritischen Zugriff zum Thema,
- um einen Einblick in die historische Entwicklung des religiösen Problems,
- um ein dem gegenwärtigen Erkenntnisstand der Wissenschaft entsprechendes Niveau,
- um eine den gesellschaftlich-praktischen Kontext verfolgende Interpretation,
- um eine die Mündigkeit der Teilnehmer fördernde Fragestellung und Auskunft“¹⁰⁴⁰.

In Teilbereichen des Themengebietes scheinen die Angebote von Volkshochschulen und konfessionellen Anbietern nahezu kongruent, so daß Iber erklären konnte: „Das Programm unterscheidet sich in der Themenstellung kaum von dem kirchlicher Erwachsenenbildung.“¹⁰⁴¹ Eine generelle Übereinstimmung der Themen und Inhalte ist aber schon aufgrund des erweiterten Adressatenkreises, der besonderen Stellung der Institution und einer modifizierten Zielbestimmung nicht anzunehmen. Verstärken dürften sich kongruente Tendenzen insbesondere bei kooperativen Angeboten von Volkshochschulen mit konfessionellen Anbietern. Einzelne Volkshochschul-Veranstaltungen differieren somit nicht unbedingt von den üblichen Angeboten der Kooperationspartner.

„Themen aus dem Gebiet der Religion sind in den Ankündigungen der EB unter verschiedenen benannten Arbeitsgebieten zu finden: Religion, Religionen, Welt des Glaubens, Weltanschauung, Theologie, Religionswissenschaft, Religionskunde, religiöse Fragen oder religiöse Streitfragen. Diese Bezeichnungen weisen auf eine Unentschiedenheit in der Sache bzw. auf zusammenfassende Vielfalt der Aspekte hin.“¹⁰⁴² Breloer erklärte 1973: „Die Angebotsstruktur in der EB erscheint ... im Blick auf das religiöse Thema sehr vielgestaltig;“¹⁰⁴³ Zehn Jahre später bestätigte Iber im Anschluß an eine Durchsicht von Programmen je einer Volkshochschule aus Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz bezogen auf einen Zeitraum von 10 Jahren eine „... breite Streuung der Themen, die das Angebot kennzeichnen“¹⁰⁴⁴. Auch der gegenwärtige Eindruck weist auf eine große Spannweite der Offerten im Themengebiet Religion der Volkshochschulen hin. „Das darunter angebotene Themenspektrum reicht von christlichen Themen bis zu den nicht-christlichen Religionen, von biblischen, ethisch-moralischen, kirchlich-konfessionellen, kirchengeschichtlichen oder speziell wissenschaftlich-theologischen Fragestellungen, über religionsphilosophische, religionswissenschaftliche, vor allem religionskritische Probleme bis zum Yoga, zur Mystik und Meditation.“¹⁰⁴⁵

Die Bandbreite des Angebots kann von religiösem Grundlagenwissen bis zu speziellen theologischen Problemen, von persönlicher Sinnfindung bis zu gesellschaftlichen Dimensionen des Religiösen reichen. „Hier haben Veranstaltungen, die über wissenschaftliche Ergebnisse informieren (Einführung in die Religionswissenschaft I, II) genauso Platz wie Veranstaltungen, in denen es um existentielle Fragen geht (Vom Sterben).“¹⁰⁴⁶ Dabei soll vermutlich unterschiedlichen Interessen und

¹⁰⁴⁰Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹⁰⁴¹Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 422.

¹⁰⁴²Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310. Vgl. auch die Hinweise in Kapitel 5.9.

¹⁰⁴³Breloer, 1973, 7.

¹⁰⁴⁴Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 420.

¹⁰⁴⁵Breloer, 1973, 7. Ähnlich auch Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

¹⁰⁴⁶Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 420.

Motivationen, Bedürfnissen, Ansprüchen und Voraussetzungen Rechnung getragen und verschiedene Bevölkerungskreise und Personengruppen angesprochen werden.¹⁰⁴⁷

Volkshochschul-Programme schöpfen offensichtlich auch „... aus einem breiter werdenden Strom ganz unterschiedlicher Sinnangebote in der Gesellschaft ...“¹⁰⁴⁸. Lück äußerte in diesem Kontext 1995 nach einer Durchsicht von sieben Volkshochschul-Programmen, daß sich hier der religiöse Markt¹⁰⁴⁹ in all seinen Facetten zeigt.¹⁰⁵⁰

Das Themenfeld Religion in Volkshochschulen stellt zumeist kein systematisch-stringentes Lehrgebiet dar, sondern ist wohl eher durch punktuelle Angebote bestimmt, die jedoch auf einige Schwerpunkte und Tendenzen hinweisen.

Neben Sinnfragen und ethischen Problemen sind es vor allem aktuelle und öffentlich debattierte religiöse oder theologische Themen, die in Volkshochschulen aufgegriffen werden. „Der unmittelbare Zusammenhang mit der kirchlich-theologischen Diskussion und aktuellen Tendenzen ist unverkennbar.“¹⁰⁵¹ Hierbei setzten sich immer wieder auch Themenangebote mit der postulierten krisenhaften Situation von Christentum, Glaube und Religion auseinander.¹⁰⁵²

Breloers Feststellung des Jahres 1973¹⁰⁵³, daß sich die thematische Diskussion bis in die 70er Jahre hinein häufig an Publikationen anschloß, bestätigte 1983 wiederum Iber, der bemerkte: „Bisweilen stellt sich die Aktualität in bestimmten Namen oder gar Buchveröffentlichungen dar.“¹⁰⁵⁴ Iber erklärte weiter: „Die weitgehende Konzentration auf aktuelle Themen ist verständlich. Aktualität bietet eine gewisse Gewähr dafür, daß das Angebot zur Teilnahme motiviert.“¹⁰⁵⁵

Darüber hinaus gibt es jedoch auch vom „Aktualitätsdruck“ abgehobene Veranstaltungen, die sich auf grundlegende Fragestellungen, etwa historische, kulturgeschichtliche und archäologische¹⁰⁵⁶ Themen beziehen. „Die Anlehnung der VHS-Programme im Bereich Religion/Theologie an die aktuelle Diskussion hängt, so ist zu vermuten, mit einer unverkennbaren Beiläufigkeit des Programms in diesem Bereich zusammen. Wo dieses breiter und systematischer entfaltet werden kann, kommen zusätzlich andere Gesichtspunkte zur Geltung. Das zeigt das Programm einer großen VHS in Nordrhein-Westfalen. Hier wird nicht nur dem Umfang nach mehr, sondern auch anderes geboten, u.a. längerfristige Veranstaltungen, die gründliche und umfassende Kenntnisse vermitteln wollen und eine intensive Mitarbeit der Teilnehmer fordern.“¹⁰⁵⁷

Als klassische Volkshochschul-Themen lassen sich die Angebote zur Orientierung über die großen Weltreligionen und die Vielzahl von Religionsgemeinschaften bezeichnen. Bereits aus didaktischer Perspektive wurde ihr Platz im Themenkanon ja verdeutlicht.¹⁰⁵⁸ Dabei betonte der „Deutsche Volkshochschul-Verband“ insbesondere eine wünschenswerte lokale Komponente dieser Informationsangebote, wenn er äußerte: „So erweist es sich in gewissen Zeitabständen als angebracht, die an einem Ort vertretenen Konfessionen oder Religionsgemeinschaften zu einer Selbstdarstellung oder

¹⁰⁴⁷ Ähnlich auch Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1973, 420.

¹⁰⁴⁸ Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 292.

¹⁰⁴⁹ Vgl. auch Kapitel 2.2. und 5.5.

¹⁰⁵⁰ Vgl. Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 22.

¹⁰⁵¹ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 420.

¹⁰⁵² Vgl. Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 420. Vgl. zudem Kapitel 2.1.

¹⁰⁵³ Vgl. Breloer, 1973, 94f.

¹⁰⁵⁴ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 420.

¹⁰⁵⁵ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 420. Zum Aspekt der Aktualität vgl. auch Kapitel 5.6.

¹⁰⁵⁶ Vgl. auch Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 421.

¹⁰⁵⁷ Iber, in: Bloth u.a., 1983, 421.

¹⁰⁵⁸ Vgl. Kapitel 6.2.

zu einem Gespräch über ein Problem aus ihrer Sicht zu bitten.¹⁰⁵⁹ Einführende religionsvergleichende Angebote gehören somit oftmals zum Standard-Repertoire, und in mancher Volkshochschule scheint das Angebot sich hierin auch schon zu erschöpfen. Urban merkte mit Blick auf eine solche Themengestaltung zu Recht kritisch an¹⁰⁶⁰, daß sich „... die religiöse Dimension der Erwachsenenbildung nicht in relativ beliebigen und beziehungslosen Veranstaltungen in der Enzyklopädie des von den Weiterbildungseinrichtungen zu vermittelnden Wissens – nach der Art des unvermeidlichen `Vergleichs der Weltreligionen´ in den Programmen der Volkshochschulen – erschöpfen“¹⁰⁶¹ darf. Auch der Hinweis des „Deutschen Volkshochschul-Verbandes“, daß das Themengebiet Religion nicht mit einer Religionskunde gleichzusetzen ist, läßt sich wohl in diese Richtung deuten.¹⁰⁶² Hier muß das Programm-Angebot der Gefahr des Verharrens im Gewohnten, Immer-Nachgefragten und Immer-Gängigen widerstehen. Innerhalb religionskundlicher Offerten machte Iber eine deutliche Schwerpunktsetzung im Segment außerökzidentaler Religionen aus, wenn er erläuterte: „Bemerkenswert mag zunächst erscheinen, in welchem Ausmaß die Programme außerchristliche Religionen und die Religionswissenschaft ins Blickfeld rücken. ... Man darf vermuten, daß hier eine Lücke geschlossen werden soll. Die Teilnehmer sollen einen Einblick gewinnen in die Glaubenswelt anderer Völker und Kulturen.“¹⁰⁶³ Auch Lück konstatierte ein starkes Gewicht im Bereich nichtchristlicher Religionen und sprach davon, daß die abendländische Traditionsweitergabe¹⁰⁶⁴ eine marginale Rolle spielt.¹⁰⁶⁵

I. Buttler, G. Iber und W. Lück¹⁰⁶⁶ benannten jeweils eine Anzahl konkreter Volkshochschul-Offerten, von denen hier einige genannt werden sollen, um die Bandbreite möglicher Angebote anzudeuten. Die hier versuchte Zuordnung dieser Themen zu Fragekreisen ist dabei nicht immer eindeutig möglich und letztere lassen sich lediglich als Hilfskategorien verstehen.

Religionsphilosophischer Fragenkreis:

„Säkularisierung und Freiheit“¹⁰⁶⁷

„Gott als Problem der neuzeitlichen Philosophie“¹⁰⁶⁸

Ethisch-moralischer Fragenkreis:

„Wird der Tod totgeschwiegen?“¹⁰⁶⁹

„Christliche Friedensreflexion“¹⁰⁷⁰

„Die Idee der Toleranz“¹⁰⁷¹

Religionsvergleichender Fragenkreis:

¹⁰⁵⁹ Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹⁰⁶⁰ Vgl. dazu Kapitel 4.2. und 5.2.

¹⁰⁶¹ Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 28.

¹⁰⁶² Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹⁰⁶³ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 420.

¹⁰⁶⁴ Hier ist jedoch darauf zu verweisen, daß die Volkshochschulen eher die Auseinandersetzung mit der Tradition als eine Traditionsweitergabe zu ihren Aufgaben zählen. Bereits in Kapitel 6.2. wurde hingegen die gewachsene Bedeutung von Hilfen zum Verständnis der eigenen Traditionen, die sicherlich als genuine Aufgabe der Erwachsenenbildung betrachtet werden können, erläutert.

¹⁰⁶⁵ Vgl. Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 22.

¹⁰⁶⁶ Vgl. Buttler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 45ff, Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418ff. und Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 21f.

¹⁰⁶⁷ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418.

¹⁰⁶⁸ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 419.

¹⁰⁶⁹ Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 21.

¹⁰⁷⁰ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418.

¹⁰⁷¹ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 420.

- „Was glauben die anderen? Information und Diskussion über Kirchen, Sekten, Religionsgemeinschaften und Weltreligionen“¹⁰⁷²
- „Die Vorstellung von Gut und Böse in den Religionen“¹⁰⁷³
- „Die Rolle der Frauen in den Weltreligionen: Frauen im Christentum“¹⁰⁷⁴
- „Die evangelische Bruderschaft von Taizé“¹⁰⁷⁵
- „Die Religion unserer muslimischen Nachbarn“¹⁰⁷⁶
- „Buddhismus – Lehre und Praxis“¹⁰⁷⁷
- „Die Religionen Indiens“¹⁰⁷⁸
- „Von Aphrodite bis Zeus: die Götter des antiken Griechenlands“¹⁰⁷⁹

Exegetischer Fragenkreis:

- „Der (sic! J.L.) ewig neuen Schriften der indischen Philosophie“¹⁰⁸⁰
- „Fragen an die Bibel – Altes Testament“¹⁰⁸¹
- „Jesaja“¹⁰⁸²
- „Jesus in der feministischen Theologie“¹⁰⁸³

Fächerübergreifender Fragenkreis:

- „Religion und Gesellschaft“¹⁰⁸⁴
- „Politisches Handeln nach der Bibel“¹⁰⁸⁵
- „Religion in naturwissenschaftlich-technisch bestimmter Welt?“¹⁰⁸⁶
- „Kunst, Glaube und Realismus“¹⁰⁸⁷
- „Einführung in die vergleichende Religionsgeschichte I“¹⁰⁸⁸
- „Funkkolleg `Religion“¹⁰⁸⁹

Weiterer Fragenkreis:

- „Feministische Theologie“¹⁰⁹⁰
- „Martin Luther – Thomas Münzer“¹⁰⁹¹
- „Teilhard de Chardin“¹⁰⁹²

¹⁰⁷² Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 21.

¹⁰⁷³ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 419.

¹⁰⁷⁴ Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 21.

¹⁰⁷⁵ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418.

¹⁰⁷⁶ Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 22.

¹⁰⁷⁷ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 419.

¹⁰⁷⁸ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 419.

¹⁰⁷⁹ Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 22.

¹⁰⁸⁰ Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 22.

¹⁰⁸¹ Buttler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 46.

¹⁰⁸² Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 21.

¹⁰⁸³ Buttler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 46.

¹⁰⁸⁴ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 420.

¹⁰⁸⁵ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418.

¹⁰⁸⁶ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 419.

¹⁰⁸⁷ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 419.

¹⁰⁸⁸ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 418.

¹⁰⁸⁹ Buttler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 45.

¹⁰⁹⁰ Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 21.

¹⁰⁹¹ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 419.

¹⁰⁹² Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 419.

Diese kleine, nicht repräsentative und willkürliche Auswahl aus den Angeboten von Volkshochschulen kann die Spannbreite möglicher Themen nur andeuten.

Zudem ist Breloer zuzustimmen, der darauf hinweist, daß die konkreten Themen des Bereiches Religion keine statische Größe darstellen, sondern sich im Laufe der Zeit wandeln können.¹⁰⁹³ Sie werden u.a. von den jeweiligen Bildungsvorstellungen und -zielen der Zeit und dem Stand der Reflexion, aber auch von den Bedürfnissen, Erwartungen und Voraussetzungen der Interessenten¹⁰⁹⁴, die gewonnen werden sollen, modifiziert. Dabei stellt sich nun aber auch die Frage nach den Grenzen möglicher Themen-Angebote der Volkshochschulen.¹⁰⁹⁵

Insbesondere vor dem Hintergrund sogenannter „esoterischer“ Angebote in Volkshochschulen scheint diese Frage seit den 80er Jahren an Bedeutsamkeit gewonnen zu haben.¹⁰⁹⁶ Volkshochschulen wurden dabei bisweilen Ziel von polemischen Angriffen, und in der Öffentlichkeit herrschte vermutlich gelegentlich die Tendenz, negative Extrembeispiele zu zitieren, zu kolportieren und zu verallgemeinern. Stellen wir uns deshalb in der gebotenen Kürze diesem Problemfeld.

Exkurs: Esoterische Angebote in Volkshochschulen

„Bei der allzeit betonten Offenheit der Volkshochschule durfte es nicht verwundern, wenn in ihren Angeboten entsprechende Heilslehren (Esoterik und New-Age, J.L.) auftraten, obschon alsbald begriffen wurde, daß deren missionarischer Charakter dem Selbstverständnis der Volkshochschulen widerspricht. Es konnte dies zeitweilig dann vergessen werden, wenn die Leitprinzipien der Adressatenorientierung und Teilnehmerorientierung mit Nachfrageorientierung und Marktorientierung gleichgesetzt wurden. Am Zulauf als Zeichen eines vitalen Bedürfnisses fehlte es jedenfalls nicht.“ (Hans Tietgens)¹⁰⁹⁷

Jede Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Esoterik“ steht zunächst vor dem Problem seiner unklaren Terminologie, da der schillernde Begriff sowohl durch seine Offenheit als auch durch die Unbestimmtheit, mit der er gebraucht wird, besticht. Seit gegen Ende der 70er Jahre eine synkretistische Szenerie aus heterogensten weltanschaulichen, philosophischen und religiösen Deutungssystemen, aus Fragmenten ökologischen Problembewußtseins, aus Psychologie, Therapie- und Meditationsformen sowie naturwissenschaftlichen und weiteren Anleihen¹⁰⁹⁸ unter dieser Bezeichnung auf dem weltanschaulichen „Markt“ breitere Resonanz gewann¹⁰⁹⁹, gehört der Begriff weithin unreflektiert zur Alltagssprache. Esoterik scheint oftmals als Chiffre für ein Agglomerat weltanschaulicher Unübersichtlichkeiten und Undurchschaubarkeiten zu stehen. Im undifferenzierten gegenwärtigen Sprachgebrauch meint der Terminus heute zumeist „... ein ziemlich krudes Sortiment aus allen möglichen weltanschaulichen, philosophischen und religiösen Traditionen – am liebsten natürlich Geheimtraditionen: Religionsgeschichte also als Fundgrube für individuelle weltanschauliche Basteleien“¹¹⁰⁰. Notz bemerkte treffend: „Auch hier ist durch undifferenzierten Sprachgebrauch ein Begriffswirrwarr entstanden, den es erst einmal zu ordnen gilt.“¹¹⁰¹

¹⁰⁹³Vgl. Breloer, 1973, 103.

¹⁰⁹⁴Vgl. auch Kapitel 5.6.

¹⁰⁹⁵Vgl. Kleindiek, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 29.

¹⁰⁹⁶Vgl. dazu etwa ein Themenheft unter dem Titel „Flucht ins Irrationale? Grenzen des VHS-Programms“ des „Bayerischen Volkshochschulverbandes“. Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988.

¹⁰⁹⁷Tietgens, 1994, 13f.

¹⁰⁹⁸Vgl. auch Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 292.

¹⁰⁹⁹Vgl. Grom, in: Gasper/Müller/Valentin (Hg.), 1994, 255.

¹¹⁰⁰Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 54.

¹¹⁰¹Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 53.

Die Definition von Esoterik gewinnt dabei für die Erwachsenenbildung besondere Brisanz, wenn wie etwa in Niedersachsen, Bildungsmaßnahmen zum Erwerb esoterischer, astrologischer oder vergleichbarer Techniken nicht mehr auf den Arbeitsumfang der Bildungsmaßnahmen einer Einrichtung angerechnet werden können.¹¹⁰²

Religionswissenschaftlich betrachtet ist Esoterik (griech.: nach innen) zunächst kein inhaltlicher, sondern ein formaler Terminus¹¹⁰³, der sich auf die Zugänglichkeit weltanschaulich-religiös-philosophischer Traditionen und Deutungssysteme bezog bzw. bezieht. Bis weit in die Neuzeit hinein bezeichnete er primär die geheimhaltend-beschützende Abgrenzung (Arkandisziplin) einer weltanschaulichen Lehre.¹¹⁰⁴ Als esoterisch lassen sich folglich „... Auffassungen bezeichnen, von denen ihre Vertreter meinen, sie seien nur einem Innenkreis von Sensiblen, Eingeweihten und Erleuchteten verständlich, weil sie Erfahrungen und Erkenntnisse beinhalten, für welche die Allgemeinheit, die etablierten Wissenschaften und Religionen noch nicht genügend aufgeschlossen sind“¹¹⁰⁵. Der „Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens“ definierte mit Blick auf die Bildungsarbeit hilfreich: „Esoterisch heißt nur Eingeweihten zugänglich und verständlich. Esoterische Techniken sind demnach Techniken, die im Zusammenhang mit Geheimwissen stehen. Dies läßt sich daran erkennen, daß nicht alle Elemente des Vorgehens transparent gemacht werden, abendländisch rationalistische Wissenschaftsparadigmen ausgeblendet sind und nicht zugelassen werden, Methoden, Zugangsweisen und Inhalte keiner Begründungszusammenhänge und diskursiver Reflexion ausgesetzt werden.“¹¹⁰⁶

Angesichts mancher Presseberichte über wenig kritische Offerten der Volkshochschulen in Grenzbereichen¹¹⁰⁷ und der Rede von einer „Esoterischen Welle in der Volkshochschule“¹¹⁰⁸ stellt sich die Frage nach einer Durchsetzung der Programme mit solchen Angeboten. Die Einschätzungen hierüber differieren offenbar jedoch erheblich. So erklärte G. Böhme 1992, daß „die Angebote der Volkshochschulen ... in den verschiedenen Sektoren – von der Gesundheitserziehung über Körperbildung und Psychologie bis zu Philosophie und Religion – immer stärker mit Veranstaltungen aus jenen Grenzbereichen durchzogen (werden, J.L.), die gemeinhin unter dem Namen der Esoterik zusammengefaßt werden.“¹¹⁰⁹ Und S. Dabo-Cruz sprach im Blick auf die Programm-Struktur der Volkshochschule Wiesbaden zwischen 1979 und 1992 von der „... Tendenz, daß Angebote, die der Esoterik zuzurechnen sind, stark zugenommen haben. Der Begriff selbst wird ab Herbstprogramm 1989 in der Überschrift `Philosophie-Religion-Esoterik´ geführt“¹¹¹⁰. Dabo-Cruz betonte dabei 1992, daß aufgrund der ungebrochenen positiven Resonanz schnell mehr als die Hälfte der Angebote dieses Themengebietes der Thematik Esoterik zuzurechnen waren.¹¹¹¹ Immer kritischer wurden auch basale Anfragen

¹¹⁰² Vgl. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hg.), 4/1997, 17.

¹¹⁰³ Vgl. Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 53.

¹¹⁰⁴ Vgl. Grom, in: Gasper/Müller/Valentin (Hg.), 1994, 255.

¹¹⁰⁵ Grom, in: Gasper/Müller/Valentin (Hg.), 1994, 254.

¹¹⁰⁶ Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hg.), 4/1997, 17. Ähnlich auch Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins (Hg.), 97/4, 1.

¹¹⁰⁷ Vgl. Haack, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 22f.

¹¹⁰⁸ Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 312. Vgl. auch Tietgens, 1994, 82 und Grom, in: Gasper/Müller/Valentin (Hg.), 1994, 256.

¹¹⁰⁹ Böhme, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 289f. Kumpfmüller entdeckte die esoterischen Offerten mancher Volkshochschulen vornehmlich in den Fachbereichen Psychologie und Gesundheitsbildung. Vgl. Kumpfmüller, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 1.

¹¹¹⁰ Dabo-Cruz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 341.

¹¹¹¹ Dabo-Cruz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 342. Themenbeispiele finden sich etwa bei Kumpfmüller, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 1, Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 312, Dabo-

bezüglich der generellen Aufnahme esoterischer Themen in Volkshochschul-Programme.¹¹¹² Tietgens hingegen bemerkte 1994, daß esoterische Einflüsse in Volkshochschulen als nicht mehr bedrängend eingeschätzt werden können. Er vermutete: „Offensichtlich haben die auf Esoterik zielenden Motivationsimpulse andere Einrichtungen gefunden oder selbst installiert.“¹¹¹³ M. Wallmann äußerte 1992 aus österreichischer Perspektive: „In manchen Volkshochschulen findet man sie gar nicht, in einigen nur am Rande, und es gibt Volkshochschulen, in denen sich solche und ähnliche Angebote häufen.“¹¹¹⁴

Im Kontext der Reflexion möglicher Gründe für eine Häufung esoterischer Angebote in einzelnen Volkshochschulen machte die Münchner Volkshochschule darauf aufmerksam, „... daß ein zunehmender Teil der großstädtisch bildungsaktiven Bevölkerung von esoterischen Strömungen angezogen wird“¹¹¹⁵, und Notz verdeutlichte, daß eine beträchtliche Teilnehmerschaft (trivial-)esoterische Offerten nachfragt, erwartet und einfordert.¹¹¹⁶ Ein vermutlich vorreflexives Bedürfnis nach Glück und Wohlbefinden verheißenden Angeboten bahnt sich hier seinen Weg. Esoterische Angebote finden somit oftmals durchaus großes Interesse beim Publikum und sind dann als potentiell profitable Teile des Programms auch monetär interessant.¹¹¹⁷ H. von Hentig vermutete als grundlegende Ursache der gegenwärtigen Nachfrage bzw. des Rückfalls in die Esoterik zudem eine „metaphysische Auszehrung“¹¹¹⁸, die den Einzelnen in seinen existentiellen Fragen unbefriedigt läßt. M. Wallmann erklärte eine basale Überbetonung des Marktes bei synchroner Vernachlässigung der Diskussion des der Arbeit zugrunde liegenden Bildungsbegriffs für eine Akkumulation esoterischer Angebote in Volkshochschulen verantwortlich und regte an, die Esoterik-Problematik zum Anstoß grundsätzlicher Diskurse über Bildungsverständnisse zu nutzen.¹¹¹⁹ Sie fuhr fort: „Beim Durchblättern der Programmangebote fällt auch auf, daß in Volkshochschulen, die Diskussionsrunden zu aktuellen Lebensfragen, gekoppelt mit Vorträgen über wissenschaftliche Erklärungsansätze sowie neuere Formen der Beratung und der problemorientierten Bildungsarbeit anbieten, weitgehend auf esoterische Angebote verzichten (sic! J. L.).“¹¹²⁰ Die Nachfrage nach esoterischen Angeboten ließe sich somit möglicherweise als Forderung nach lebensbegleitenden und lebensunterstützenden, also existentiell relevanten Bildungs- und Kommunikationsangeboten interpretieren. Darüber hinaus könnte die Häufung esoterischer Offerten in manchen Volkshochschulen auch darauf hinweisen, daß das Auffinden bzw. die Beurteilung problematischer Angebote für die Programmplanenden nicht immer leicht zu bewältigen ist. Fortbildungsangebote und Kriterienkataloge zur Programmplanung und Kursleitenden-Auswahl gewinnen dabei vermutlich in Zukunft weiter an Relevanz. Tietgens verwies in diesem Zusammenhang überdies darauf, daß die publik gemachten besonders problematischen Esoterik-Offerten aus kleineren und oftmals nicht hauptberuflich geleiteten

Cruz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 342 und Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 22.

¹¹¹²Vgl. Löbl, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 19.

¹¹¹³Vgl. Tietgens, 1994, 14.

¹¹¹⁴Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 312.

¹¹¹⁵Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 50.

¹¹¹⁶Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 52. Ähnlich auch Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 50.

¹¹¹⁷Vgl. Löbl, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 18. Vgl. zudem Kapitel 5.6.

¹¹¹⁸von Hentig, 1992, 21.

¹¹¹⁹Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 312f. und 317.

¹¹²⁰Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 315.

Volkshochschulen stammten.¹¹²¹ Dies läßt gerade gegenwärtig auch nach einzufordernden Rahmenbedingungen einer verantwortbaren Bildungsarbeit fragen.¹¹²²

F.-W. Haack verdeutlichte überdies, daß Volkshochschulen auch für Sekten ein interessantes und ideales Werbefeld darstellen.¹¹²³ Hier können letztere ggf. auf Kosten der Seriosität ausstrahlenden Volkshochschulen Imagepflege betreiben, und Teilnehmende fühlen sich vermutlich zumeist aufgrund der Stellung und des Charakters der Volkshochschulen subjektiv geschützt. Verantwortliche Programm-Planung unter den Bedingungen eines immer unüberschaubarer werdenden weltanschaulichen Marktes wird zunehmend diffiziler und anspruchsvoller. Haack verwies in diesem Zusammenhang auf die Gradwanderung der Programm-Planenden: „Daß die Verantwortlichen zwischen der Szylla der Neutralität und der Freiheit nach Artikel 4 Grundgesetz und der Charybdis der Unterstützung von Okkult- oder Sekten-Mission wandeln, ist deutlich.“¹¹²⁴

Volkshochschulen sollten sich in diesem Kontext der potentiellen Gefahr eines wenig bzw. unreflektierten Umgangs mit weltanschaulich-religiösen Angeboten offensiv stellen.¹¹²⁵ Damit weiter zunehmend „... inhumane, esoterische oder sektenähnliche Propaganda bei den Volkshochschulen keine Plattform finden“¹¹²⁶, bedarf es sicherlich zukünftig eines intensiveren Reflexionsprozesses über den Umgang mit weltanschaulich-religiösen Themen innerhalb der Volkshochschul-Landschaft als gegenwärtig zu vermuten sein dürfte.¹¹²⁷ Insbesondere im Kontext der esoterischen Problematik griffen einzelne Landesverbände die Auseinandersetzung mit weltanschaulich-religiösen Themen in Publikationen, Rundschreiben und einschlägigen Tagungen aber auch dezidiert auf.¹¹²⁸ Diese Auseinandersetzung gilt es weiterzuführen.

Mit Blick auf die Programm-Planung vertrat Notz die Auffassung, daß es nicht um eine generelle Ausgrenzung esoterischer Thematiken aus Volkshochschulen gehen könne, „... sondern um pädagogische Reflexionen darüber, was sinnvoll und verantwortet angeboten wird, wie es angeboten wird und auch warum und wozu“¹¹²⁹. Notz bemerkte für die Münchner Volkshochschule weiter: „Strittig war bei uns nie das `Daß`, sondern das `Wie` solcher Bildungsangebote.“¹¹³⁰ Als grundlegende Fragen lassen sich daran anschließend formulieren: Wie müssen seriös konturierte Angebote der Volkshochschulen (in diesem Bereich) gestaltet sein?¹¹³¹ Welche Offerten müssen, sollten oder dürfen nicht in ein Volkshochschul-Programm aufgenommen werden?¹¹³² Und warum? H. Kumpfmüller, der wie Notz eine pauschale Ausgrenzung esoterischer Themen ablehnt, äußerte an dieser Stelle: „Wenn die VHS über solche Dinge unter Berücksichtigung wissenschaftlich gesicherter Maßstäbe informiert, ist dagegen nichts einzuwenden. Wenn sie aber unkritisch Anleitung zu esoterischen Praktiken bietet, unqualifizierte Kursleiter dafür einsetzt und sich nicht darum kümmert, was in den Kursen tatsächlich geschieht, dann ist dies unverantwortlich gegenüber den Teilnehmern, die darauf vertrauen, daß

¹¹²¹Vgl. Tietgens, 1994, 82.

¹¹²²Vgl. auch Kapitel 5.2. und 5.6.

¹¹²³Haack, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 23. Das Interesse der Aufnahme ins Volkshochschul-Angebot zur Schaffung von Öffentlichkeit begrenzt sich natürlich nicht auf sektiererische Interessengruppen.

¹¹²⁴Haack, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 23.

¹¹²⁵In diesem Zusammenhang wären sicherlich auch verstärkte thematisch-inhaltliche Fortbildungen zu dieser Problematik für die hauptberuflichen Mitarbeiter der Volkshochschulen sinnvoll.

¹¹²⁶Oppermann, 1997.

¹¹²⁷Vgl. dazu die Hinweise in Kapitel 6.1.2.

¹¹²⁸Vgl. etwa Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992 und Behrens, 1997.

¹¹²⁹Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 56.

¹¹³⁰Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 52.

¹¹³¹Vgl. auch Eckert, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 21.

¹¹³²Vgl. Weberpals, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 40.

die VHS bei ihren Angeboten unter allen Umständen auf Qualität achtet.¹¹³³ Notz empfahl zudem, die Konzeptionen potentieller Kursleiter auch daraufhin zu prüfen, ob ein Kurs Esoterisches kritisch thematisiert oder in Esoterisches einweisen will.¹¹³⁴ „Angebote zur Esoterik“ sind somit nicht identisch mit „esoterischen Angeboten“. Eine Vermittlung oder Einführung in esoterische Praktiken überschreitet die Grenzen des in Volkshochschulen Verantwortbaren deutlich.¹¹³⁵ Angebote zur Esoterik hingegen, die sich mit diesem Phänomen differenziert befassen, abweichende Meinungen tolerieren, keine (neuen) Unmündigkeiten aufbauen, ihre Interpretationen der Wirklichkeit nicht als verbindlich Letztgültiges postulieren¹¹³⁶ und über das gesellschaftliche Phänomen Esoterik informieren¹¹³⁷, bereichern das Angebot selbstverständlich. Tietgens erklärte dazu unmißverständlich: „In den 80er Jahren ist ein relativer Konsens darüber entwickelt worden, daß Esoterisches in der Volkshochschule nur als Gegenstand argumentativer Auseinandersetzung Platz haben kann, Missionarischem sollte nicht Raum gegeben werden. Dementsprechend wird inzwischen auch gehandelt, wenn neumodische Bewegungen auftauchen ...“¹¹³⁸ Tietgens konstatierte Mitte der 90er Jahre dann forsch: „Auch die Esoterik ist selten geworden und erscheint nur noch in Form der kritischen Auseinandersetzung und nicht als Botschaft.“¹¹³⁹ Auch wenn an dieser Stelle nicht geklärt werden kann, inwieweit Tietgens Äußerung Wunsch oder Wirklichkeit repräsentiert, deuten sich doch angesichts der esoterischen Thematik eine deutliche Sensibilisierung und eine verstärkte Diskussion um Konturen und Grenzen verantwortbarer Angebote in Volkshochschulen an. Dieses scheint aber auch notwendig, da die Volkshochschulen durch zweifelhafte Offerten ihre Reputation, Integrität und Seriosität gefährden.¹¹⁴⁰ Deutlich muß hingegen gleichermaßen darauf verwiesen werden, daß die Gesamtheit eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen nicht mit diesen Offerten gleichgesetzt werden kann.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die inhaltlichen Akzente, aber auch die Grenzen eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen sich an der Würde des Menschen und dem Grundrecht der Religionsfreiheit¹¹⁴¹, der Mündigkeit¹¹⁴², der wissenschaftlichen Redlichkeit, der Aufgeschlossenheit für neue Erkenntnisse, der existentiellen Bedeutsamkeit und den Prinzipien der Volkshochschulen orientieren müssen. Dabei wird die Angebots- und Themenentwicklung vor dem Hintergrund der Diskussion und der Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff zu reflektieren sein. Angesichts des Selbstverständnisses der Volkshochschulen kommt dem methodischen Umgang innerhalb des Themengebietes Religion in Volkshochschulen besondere Beachtung zu, und auch hier begrenzen Selbstverständnis und Prinzipien mögliche Angebote.

¹¹³³Kumpfmüller, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 1.

¹¹³⁴Vgl. Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 58.

¹¹³⁵Vgl. Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 55 im Anschluß an den Vorstand des Bayerischen Volkshochschulverbandes.

¹¹³⁶Vgl. auch Eckert, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 21.

¹¹³⁷Vgl. auch Löbl, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 19.

¹¹³⁸Tietgens, 1994, 68.

¹¹³⁹Tietgens, 1994, 26.

¹¹⁴⁰Ähnlich Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 58.

¹¹⁴¹Vgl. Artikel 1 (1) und 4 (1) des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland.

¹¹⁴²Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

6.5. Methoden der Bildung im Themengebiet Religion der Volkshochschulen

„Die Abgrenzung der VHS gegenüber Institutionen, die einen religiösen Führungsanspruch erheben, macht Methoden erforderlich, die einerseits umfassend informieren und andererseits Gelegenheit zur Frage und zum Gespräch bieten.“ (Deutscher Volkshochschul-Verband)¹¹⁴³

Die Frage nach möglichen Themen der Religion in Volkshochschulen umfaßt wesentlich auch die Frage nach der Methodik in diesem Segment. Neben den Inhalten und Zielen sind es insbesondere die Methoden dieser Angebote, die einer besonderen Reflexion und Akzentuierung aufgrund des Selbst- und Aufgabenverständnisses und der Zielformulierung der Volkshochschulen bedürfen. Es stellt sich daher die Frage, „... auf welche Weise ... sich nichtkonfessionelle Erwachsenenbildung überhaupt mit der religiösen Thematik befassen“¹¹⁴⁴ kann und soll. Dabei wird auch auf das Postulat einer methodischen Selbstbegrenzung der Volkshochschulen aufgrund ihres Selbstverständnisses hinzuweisen sein.

Die Frage und das Gespräch können als ein methodisches Zentrum des Themengebietes Religion in Volkshochschulen bezeichnet werden. „In einer hinsichtlich der religiösen Auffassung pluralistisch und gegensätzlich geprägten Gesellschaft versteht die VHS ihr Angebot als sachbezogene Information und Gelegenheit zu einem Gespräch oder einer Klärung unterschiedlicher religiöser Standpunkte.“¹¹⁴⁵ Nicht zuletzt auf Grund des Zieles zunehmender Mündigkeit und der Beachtung und Würdigung existentieller Orientierungsbedürfnisse, sollten kommunikativ-kritische Arbeitsweisen überwiegen, in denen die Fragen von Teilnehmern unmittelbar strukturierendes Prinzip sein können wie etwa in Gesprächsrunden, Arbeitskreise, Seminare, Podiumsdiskussionen und Expertenbefragungen¹¹⁴⁶. Die Gesprächsform ermöglicht den Teilnehmenden das unmittelbare Einbringen eigener Fragen, Erfahrungen und kritischer Stellungnahmen. Vortragsformen, die in größerer monologischer Gefahr stehen, können nach Auffassung des „Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ solchen Teilnehmerfragen nur bedingt gerecht werden.¹¹⁴⁷ Breloer verdeutlichte in diesem Zusammenhang aber auch, daß in Volkshochschulen selbst bei Vortragsveranstaltungen auf die Möglichkeit der Frage, des Gesprächs und der Diskussion kaum verzichtet wird.¹¹⁴⁸ I. Buttler berichtete aus ihrer Praxis in der Volkshochschule Darmstadt, daß hier zudem insbesondere zu Kursbeginn die Möglichkeit, schriftlich fixierte, anonyme Fragen zu stellen, kultiviert wurde.¹¹⁴⁹

Dabei muß in der grundsätzlichen Offenheit des Diskurses keine Autorität, sei es Bibel, Dogma, Amt oder Institution, ungefragt hingenommen werden¹¹⁵⁰ und es muß jede Position kritisierbar bleiben. Der Rückgriff auf ein nicht kritikables Dogma, eine übergeordnete Lehrmeinung, auf individuelle Offenbarungen oder persönliche Eingebungen soll ausgeschlossen bleiben.¹¹⁵¹

¹¹⁴³Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹¹⁴⁴Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 28.

¹¹⁴⁵Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

¹¹⁴⁶Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹¹⁴⁷Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310. Zu bedenken ist dabei jedoch auch Tietgens Plädoyer für ein Recht auf Schweigen des Teilnehmenden, das partiell auch Vortragsveranstaltungen legitimieren kann. Vgl. Tietgens, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1993, 298.

¹¹⁴⁸Breloer, 1973, 123.

¹¹⁴⁹Vgl. Buttler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 46.

¹¹⁵⁰Vgl. Breloer, 1973, 119.

¹¹⁵¹Vgl. auch Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 297.

Der „Deutsche Volkshochschul-Verband“ empfahl darüber hinaus, zur methodischen Steigerung der Attraktivität oder Vertiefung weltanschaulich-religiöser Fragestellungen geeignete Texte aus Literatur, Philosophie o.ä. heranzuziehen.¹¹⁵²

Den methodischen Ausgangspunkt der Behandlung religiöser Themen in Volkshochschulen soll nicht etwa die Vermittlung einer Lehre, sondern das Individuum mit seinen Anfragen bilden, so daß Teilnehmerorientierung und Teilnehmerpartizipation zu wesentlichen Elementen werden. Angesichts der Negierung eines religiösen Führungsanspruchs durch die Volkshochschulen läßt sich hier insbesondere innerhalb des Themengebietes Religion vom Postulat einer hermeneutisch-mäeutischen Andragogik sprechen. So erklärte Notz: „Erwachsenenbildung ist `hermeneutische Pädagogik´, die Fragehorizonte eröffnet, sich aber den billigen Antworten zum Mitschreiben verweigert. Dies trifft im besonderen auf die weltanschauliche Bildungsarbeit zu.“¹¹⁵³ Notz weiter: „Die didaktische Position, die Volkshochschulpädagogik hier einnimmt, könnte als `sokratische´ beschrieben werden: eine Position, die von der festen Annahme ausgeht, daß die Kompetenz, sinnvolle Antworten zu geben, keineswegs das Privileg des `Lehrers´ sei, sondern daß dessen Kunst gerade darin besteht, daß er eigenen Einsichten der Schüler `zur Geburt´ verhilft.“¹¹⁵⁴ Den Kursleitenden kommt dieser Position folgend kein religiöser Führungsanspruch zu. Vielmehr sollen sie individuelle Suchprozesse ermöglichen, unterstützen und begleiten. Notz bemerkte, auf das weltanschauliche Segment der Erwachsenenbildung Bezug nehmend: „Insofern ist in der Erwachsenenbildung der Pädagoge nicht der `agogos´, der Führer, der Beutezüge in fremde Gebiete anführt, sondern der Hermeneut, der als Sprachkundiger eine Gesandtschaft in ein fernes Land begleitet und die Kommunikation im fremden Gebiet ermöglicht.“¹¹⁵⁵ Durch gemeinsames Erarbeiten und Durchdenken religiöser Fragestellungen soll er zur Eigentätigkeit anleiten und so die Mündigkeit aller stärken. Dem Prozeß gemeinschaftlichen Suchens folgt nicht eo ipso ein gemeinsames Finden.¹¹⁵⁶ Notz betonte geradezu die unbedingte Verwiesenheit der Sinnfindung auf den einzelnen: „So und nur so kann verantwortbar von einem pädagogisch geführten Entscheidungsprozeß die Rede sein, wenn die Bewertung der Antworten auf die Sinnfrage bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen selbst bleibt.“¹¹⁵⁷ Deutlich zeigt sich hieran auch, daß ein so verstandenes Themengebiet Religion vorhandene (religiöse) Individualisierungstendenzen¹¹⁵⁸ aufnimmt, aber durchaus auch verstärkt. Der „Deutsche Volkshochschul-Verband“ hob in diesem Zusammenhang, angesichts des mit der Thematisierung weltanschaulich-religiöser Fragen verbundenen Verunsicherungspotentials überdies die Notwendigkeit der Vermittlung individuell weiterführender Hilfen durch die Kursleitenden hervor.¹¹⁵⁹ Siebert bemerkte 1970, daß sich nach Auffassung vieler Leiter und Dozenten die Volkshochschule auf die rationale Auseinandersetzung und Bewußtseinsbildung beschränken muß¹¹⁶⁰, und Breloer vertrat 1973 die Ansicht, daß innerhalb des Themengebietes Religion vor allem das rationale Element dominiert¹¹⁶¹. Im gleichen Jahr betonte überdies der „Deutsche Volkshochschul-Verband“ eine notwendige rational-distanzierte Vorgehensweise im Themengebiet Religion als Bedingung der von den Volkshochschulen beabsichtigten kritischen Verifikation bzw. Falsifikation weltanschaulich-

¹¹⁵²Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹¹⁵³Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 296.

¹¹⁵⁴Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 296.

¹¹⁵⁵Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 296. Vgl. auch Stragholz, in: Dolf (Hg.), 1978, 50.

¹¹⁵⁶Vgl. auch Buttler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 48.

¹¹⁵⁷Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 296.

¹¹⁵⁸Vgl. Kapitel 2.3.

¹¹⁵⁹Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹¹⁶⁰Vgl. Siebert, in: Jagenlauf/Siebert, 1970, 80.

¹¹⁶¹Vgl. Breloer, 1973, 95.

religiöser Verortungen: „Für das methodische Vorgehen im Unterrichtsablauf sind rationale Begründung und sachliche Darstellung angebracht, damit die mit der religiösen Thematik verbundenen Entscheidungen transparent gemacht bzw. Argumente überprüft werden können.“¹¹⁶² Die Münchner Volkshochschule sprach Ende der 80er Jahre von der geschichtlichen und didaktisch-methodischen Verpflichtung der Volkshochschulen zu „kritischer Rationalität“¹¹⁶³: „Wissenschaftliche Orientierung ist daher ihr Ausgangspunkt in der Behandlung weltanschaulicher, politischer und religiöser Fragestellungen.“¹¹⁶⁴ Nicht zum Auftrag der Volkshochschulen gehört hingegen die Einübung oder Unterweisung in der allgemeinen Erfahrung nicht zugänglichen Praktiken.¹¹⁶⁵ Der Bayerische Volkshochschulverband betonte in diesem Zusammenhang, daß Unterrichtsmethoden und Übungen, die eine weltanschauliche Überzeugung voraussetzen oder Elemente spezifischer Praktiken weltanschaulicher Gruppen sind, keinen Platz in Veranstaltungen der Volkshochschulen haben.¹¹⁶⁶ Man kann hier vermutlich vom Grundsatz bzw. Postulat der methodischen Distanz der Volkshochschulen zu religiöser Praxis sprechen. Primäre bzw. singuläre Methode eines Themengebietes Religion scheint die Reflexion des Religiösen. Religion als Thema wird begrenzt auf eine kognitiv-intellektuelle Auseinandersetzung.¹¹⁶⁷ Problematisch scheint an dieser Stelle, daß eine rein kognitiv-rationale Auseinandersetzung dem Orientierungs- und Sicherheitsbedürfnis vieler Teilnehmender kaum gerecht werden dürfte. So stellt sich die Frage, ob bzw. in welchem Maße die gewählte Selbstbeschränkung der Institution angesichts der Anforderungen der Teilnehmenden und der Praxis der Kursleitenden tatsächlich umgesetzt wird.

Das Vernunftkriterium bei der Behandlung religiöser Themenbereiche führt zur Nähe mit Themen der Philosophie. Notz bestätigte das Postulat der methodischen Selbstbegrenzung¹¹⁶⁸ der Volkshochschulen, wenn er erklärte, „... daß Einübung in religiöse Praxis – wie auch immer – nicht in die Service-Palette einer Volkshochschule gehört: keine Maiandacht, kein Rosenkranz, aber auch keine Erleuchtung oder spirituelle Befreiung und auch kein religiöses Exerzitium, gleich welcher religiöser Herkunft. Dafür sind andere zuständig“¹¹⁶⁹.

Dennoch lassen Hinweise die partielle Überschreitung zur spirituellen Praxis vermuten. So erklärten sowohl G. Iber¹¹⁷⁰ als auch W. Lück¹¹⁷¹ nach der Durchsicht je einiger Volkshochschul-Programme, daß hier neben Information, kritischer Auseinandersetzung und Lebenshilfe auch direkte spirituelle Praxis angeboten wurde.

Es zeigt sich, daß auch die Methodenfrage in Abhängigkeit zu den Prinzipien der Volkshochschularbeit zu bewerten ist, auf diese rekurren und sich an ihnen messen lassen muß. Im Blick auf das Themengebiet Religion in Volkshochschulen gewinnt überdies das Prinzip der Neutralität besondere Brisanz.

¹¹⁶²Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹¹⁶³Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 50.

¹¹⁶⁴Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 50.

¹¹⁶⁵Vgl. auch Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 50.

¹¹⁶⁶Vgl. Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 0. Ähnlich auch Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 51.

¹¹⁶⁷Vgl. dazu Kapitel 2.5.

¹¹⁶⁸Vgl. auch Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 51.

¹¹⁶⁹Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 56.

¹¹⁷⁰Vgl. Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 420.

¹¹⁷¹Vgl. Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 22.

6.6. Das Thema Religion und die Neutralität der Volkshochschulen

„Die VHS klammert politische und religiöse Fragen nicht aus, aber sie propagiert als Institution keine eigene Ideologie.“ (Horst Siebert)¹¹⁷²

Wir sahen bereits¹¹⁷³, daß sich die Volkshochschule als Institution verbindlichen (Sinn-) Antworten versagt¹¹⁷⁴ und an keinen weltanschaulichen Standpunkt binden will. Sie vertritt nach eigener Auffassung keine eigene weltanschaulich-religiöse Position. Insbesondere im Kontext der Bearbeitung weltanschaulich-religiöser Fragestellungen postuliert man die Neutralität der Einrichtungen gegenüber den in unterschiedlichen Lehren enthaltenen Wertsetzungen.¹¹⁷⁵ Iber erklärte hierzu: „Sie (die Volkshochschule, J.L.) nimmt nicht selbst einen religiösen Standpunkt ein und versteht und organisiert ihr Angebot im Themenbereich Religion/Theologie nicht als religiöse oder theologische Bildung.“¹¹⁷⁶

Das Prinzip der Neutralität und Religionsfreiheit¹¹⁷⁷ darf nun aber nicht als Entbindung der Volkshochschulen von religiösen Fragehorizonten oder als Bildungsziel¹¹⁷⁸ aufgefaßt werden, sondern stellt nicht mehr als ein „Institutionsmerkmal“ dar. So erläuterte der „Deutsche Volkshochschul-Verband“: „Bei der Diskussion des Problems VHS und Religion taucht stets der Begriff Neutralität auf. Von außen betrachtet ist er oft mißverstanden und als Ausschluß oder Negation der Religion mißdeutet worden.“¹¹⁷⁹ Der Grundsatz der Neutralität zielt demnach aber gerade nicht auf eine Neutralisierung oder „Befreiung“ von weltanschaulich-religiösen Positionen¹¹⁸⁰ und darf nicht der Ignoranz gegenüber religiösen Problemstellungen oder indifferenter Interesselosigkeit im allgemeinen dienstbar gemacht werden.

Die Neutralität der Institution und ihre Aufgeschlossenheit für gegensätzliche Ansichten soll vielmehr einen barrierearmen Diskurs verbürgen und die Chance zur radikalen (Teilnehmer-) Frage, deren Antwort nicht bereits institutionell präformiert ist, als Grundlage der freien Wahl bieten. J. Baudrexel betonte bereits in den 60er Jahren, daß der einzelne Teilnehmer wissen muß, „... daß man von ihm nichts `will`, sondern daß er in ihr (der Volkshochschule, J.L.) das findet, was er, und ausschließlich er, will und sucht“¹¹⁸¹. Die weltanschaulich-religiöse Neutralität der Institution wird somit als Chance zur Entscheidungsfindung des Individuums begriffen, das hier den notwendigen Freiraum zur Entfaltung eigener Suchbewegungen erhalten soll.

Neutralität erweist sich auch daran, daß man unterschiedliche weltanschaulich-religiöse Ansichten in der Programmplanung berücksichtigt und damit eine Entscheidungsfindung des Individuums

¹¹⁷²Siebert, in: Jagenlauf/Siebert, 1970, 80.

¹¹⁷³Vgl. Kapitel 5.5.

¹¹⁷⁴Vgl. Weberpals, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 41 und Stragholz, in: Dolff (Hg.), 1978, 50.

¹¹⁷⁵Vgl. etwa Münchner Volkshochschul, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 51.

¹¹⁷⁶Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 422.

¹¹⁷⁷Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹¹⁷⁸Iber verdeutlichte, daß die Neutralität der Volkshochschulen selber eine weltanschauliche Position sein kann, falls „Religion, christlicher Glaube ... nur noch als eine Wirklichkeit in Betracht (kommt, J.L.), die durch den Säkularisierungsprozeß im Grunde widerlegt worden ist“. Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 423.

¹¹⁷⁹Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 61.310.

¹¹⁸⁰Vgl. auch Breloer, 1973, 116. Der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ betonte in diesem Zusammenhang 1960: „Im Bereich der Erwachsenenbildung muß jede ernstliche religiöse und nichtreligiöse Überzeugung geachtet werden, und zwar nicht nur aus formaler Duldung der Entscheidung des anderen, sondern auch aus der Einsicht in die Notwendigkeit ernstlichen Suchens und entschiedener Bindung.“ Dt. Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 430.

¹¹⁸¹Baudrexel, in: Dolff (Hg.), 1978, 63.

unterstützt. Neutralität meint also nicht Neutralisierung der weltanschaulichen Interpretationen der Wirklichkeit. Stragholz äußerte bereits 1958: „Indem sie (die freie Erwachsenenbildung bzw. Volkshochschule, J.L.) Vertreter verschiedener Auffassungen zu Wort kommen läßt, von denen sie keine zersetzende, sondern sachgerechte Darstellung, Redlichkeit, Wahrhaftigkeit und Überzeugung erwartet und keinesfalls Farblosigkeit, konfrontiert sie mit den verschiedenen Lebenshaltungen, unterwirft das Urteil der Kritik und richtet so auf Wahrheit.“¹¹⁸² Schlüter erläuterte, daß die Volkshochschulen, gerade weil sie keinem religiösen Dogma verpflichtet sind, zum Diskussionsforum aller religiösen und weltanschaulichen Auffassungen werden können.¹¹⁸³ Dieses Forum darf aber nun nicht lediglich den organisatorischen Rahmen für ein religiös-konfessionelles Angebot stellen¹¹⁸⁴, sondern hat den Besonderheiten, Prinzipien und Intentionen der Volkshochschulen zu genügen. Überdies betonte der „Deutsche Volkshochschul-Verband“, daß die Volkshochschulen Orte der Orientierung und Information sein wollen, deren Ziel nicht in der Werbung oder Missionierung liegt.¹¹⁸⁵ In Volkshochschulen sollte es somit keine Proselyten-Macherei, gleich welcher Couleur oder Schattierung, geben.¹¹⁸⁶ Insbesondere in einem Themengebiet Religion ist dieses von den Teilnehmenden, den Mitarbeitenden und den Volkshochschulen immer wieder zu vergegenwärtigen. Dem Neutralitätspostulat gerecht zu werden, dürfte sich gerade in diesem Themengebiet als nahezu unrealisierbar erweisen.¹¹⁸⁷

Indoktrination, Agitation, Propaganda und Missionarismus können in Volkshochschulen nicht geduldet werden, da sie die Freiheit und Offenheit des Lernens und der Bildung gefährden und dem Ziel der Mündigkeit hinderlich sind. Die Volkshochschulen können aufgrund ihres postulierten Selbstverständnisses¹¹⁸⁸ auch keine missionarischen, verkündigenden oder pastoralen Funktionen im Dienste weltanschaulicher Gemeinschaften wahrnehmen¹¹⁸⁹, und die potentielle Mitarbeit weltanschaulicher Gruppen darf nicht primär missionarisch geprägt und motiviert sein¹¹⁹⁰. Da es nicht zu den Aufgaben der Volkshochschulen gehören kann, einzelne Weltanschauungen zu unterstützen¹¹⁹¹, werden sie eine undifferenzierte, unterkomplexe Darstellung religiöser Traditionen und Einstellungen, etwa zur Mitglieder-Rekrutierung religiöser Gemeinschaften, ablehnen müssen¹¹⁹². Die Volkshochschulen stehen dabei in der zu verantwortenden Entscheidung, welchen Vorstellungen sie Raum geben, zumal ihre Angebote nicht zu versteckter Mitgliederwerbung und/oder -schulung mutieren dürfen. Die Münchner Volkshochschule sprach in diesem Zusammenhang von der notwendigen Vergewisserung der Volkshochschule, „... daß ihre Veranstaltungen nicht dazu mißbraucht

¹¹⁸²Stragholz, in: Dolff (Hg.), 1978, 50.

¹¹⁸³Vgl. Schlüter, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 42.

¹¹⁸⁴Vgl. Dt. Volkshochschulverband (Hg.), 1973, 61.310. Siebert wies hier kritisch auf die unbefriedigende, „neutrale“ Lösung der Essener Volkshochschule in den 20er Jahren hin: „Den vier größten weltanschaulichen Gruppierungen der Gesellschaft wurden gleiche Anteile des VHS-Programms zur eigenen Gestaltung zur Verfügung gestellt. Die VHS bot damit lediglich den organisatorischen Rahmen für ideologisch-propagandistische Veranstaltungen.“ Siebert, in: Jagenlauf/Siebert, 1970, 76.

¹¹⁸⁵Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹¹⁸⁶Wie schwierig die Einlösung einer solchen Forderung gerade in der Realität eines Themengebietes Religion sein dürfte, deutet ein Hinweis Schleiermachers zum Charakter der Religion(en) an: „Proselyten zu machen aus den Ungläubigen, das liegt sehr tief im Charakter der Religion;“ Schleiermacher, 1969, 34.

¹¹⁸⁷Vgl. auch Haack, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 22.

¹¹⁸⁸Vgl. Kapitel 5.4. und 5.5.

¹¹⁸⁹Ähnlich Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 295.

¹¹⁹⁰Vgl. Wegenast, in: Adam/Lachmann (Hg.), 1987, 399.

¹¹⁹¹Vgl. Weberpals, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 41.

¹¹⁹²Vgl. Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 295.

werden, weltanschaulich oder religiös geprägten Gruppen und Organisationen neue Interessenten zuzuführen oder Fortbildung für deren Mitglieder zu betreiben¹¹⁹³.

Haack vertrat desweiteren die Ansicht, daß es selbstverständlich möglich sein muß, in den neutralen Volkshochschulen auch ungewöhnliche Überzeugungs- und Glaubenssysteme kennenzulernen. Er hielt sogar eine Selbstdarstellung von Sekten für vorstellbar, wenn dieses den Teilnehmenden deutlich angekündigt wird und sie nicht unwissentlich geistig kolonialisiert werden können.¹¹⁹⁴

Gleichwohl sollte im Falle jeglicher Selbstdarstellung von religiös-weltanschaulichen Gruppen eine Moderation durch pädagogische Mitarbeiter der Volkshochschulen sichergestellt werden, da der Schutz der Teilnehmenden die Begrenzung von Indoktrination und Missionarismus erfordert. K. Weberpals unterstrich zudem, daß Volkshochschul-Teilnehmende davor geschützt werden müssen, „... über `charismatische´ Kursleiter auf weltanschauliche Ziele eingeschworen zu werden“¹¹⁹⁵. Auch ein Bekenntnis darf ihnen in der neutralen Volkshochschule nicht abgefordert werden.¹¹⁹⁶

Trotz dieser Absage der Volkshochschulen an Missionarismus und Mitglieder-Werbung stellte Lück bei der Durchsicht von Volkshochschul-Programmen gelegentlich auch Werbung für (zumeist nichtchristliche) Religionen¹¹⁹⁷ fest und Wallmann berichtete am konkreten Beispiel über Rekrutierungsaktivitäten der Scientology-Gesellschaft in Volkshochschulen¹¹⁹⁸. So läßt sich anmerken: Neutralität scheint leichter postulierbar als realisierbar. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang auch, wie Neutralität im Themengebiet Religion sich in konkretes programmplanerisches Handeln umsetzen läßt und ob Ausgewogenheit hier auf den Proporz¹¹⁹⁹ weltanschaulich-religiöser Thematiken zu achten hat.

Die Neutralität der Institution darf und kann¹²⁰⁰ nun aber nicht die weltanschauliche Verortung der Kursleitenden des Themengebietes Religion unterbinden¹²⁰¹, zumal eine weltanschauliche Abstinenz in keinem pädagogischen Handlungszusammenhang tatsächlich realisierbar ist¹²⁰². So muß auch dem einzelnen Kursleitenden die Freiheit gewährt werden, sich weltanschaulich-religiös zu binden. Notz betonte hier, daß jedoch die subjektiven Anteile in Kursleitung und Lerngeschehen deutlich erkennbar sein müssen.¹²⁰³ Iber erklärte noch pointierter seine Auffassung einer deutlichen Konturierung der eigenen Überzeugung: „Zur Neutralität sind nicht Dozenten und Mitarbeiter verpflichtet. Ein Pfarrer z.B. muß von seiner Überzeugung keine Abstriche machen, wenn er in der VHS mitarbeitet. Im Gegenteil: die existentielle Unmittelbarkeit soll möglichst in Erscheinung treten.“¹²⁰⁴

Die Neutralität sieht er durch die Mitarbeit verschieden denkender und glaubender Menschen gesichert.

¹¹⁹³ Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 51.

¹¹⁹⁴ Vgl. Haack, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 26.

¹¹⁹⁵ Weberpals, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 41.

¹¹⁹⁶ Vgl. Münchner Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 51.

¹¹⁹⁷ Vgl. Lück, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 21.

¹¹⁹⁸ Vgl. Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 314.

¹¹⁹⁹ Vgl. bereits Kapitel 5.4. zu Fragen der Ausgewogenheit und des Proporz des Programm-Angebotes.

¹²⁰⁰ Interessant ist in diesem Zusammenhang auch eine Notiz M. Bubers: „Ist es denn möglich, weltanschauungsfrei zu lehren, – und wäre es, wenns möglich wäre, erwünscht? Nein, es ist nicht möglich, und nein, es wäre nicht erwünscht. Aber es kommt, beim Lehrenden wie beim Lernenden, darauf an, ob seine Weltanschauung sein lebensmäßiges Verhältnis zu der `angeschauten´ Welt fördert oder ihm diese verstellt.“ Buber, 1986, 55.

¹²⁰¹ Vgl. Kapitel 5.5.

¹²⁰² Ähnlich Kleindiek, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 30.

¹²⁰³ Vgl. Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 297.

¹²⁰⁴ Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 422. Ähnlich auch Breloer, 1973, 107. Baudrexel erläuterte dazu bereits 1961: „Wo keine Überzeugungen sind, gibt es kein wirkliches Gespräch. Gespräche gibt es aber auch nicht, wo nur Meinungen und Überzeugungen aufeinanderprallen.“ Baudrexel, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1961, 25.

In diesem Kontext scheint jedoch wesentlich, daß die Kursleitenden sich ihrer besonderen Position innerhalb der neutralen Volkshochschulen bewußt sein müssen, sich eine grundlegende Gesprächsbereitschaft, Offenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden und Andersglaubenden bewahren und sich neben der Darstellung der eigenen Standpunkte um eine adäquate Berücksichtigung von Gegenpositionen bemühen.¹²⁰⁵ Es wird erahnbar, welchen Stellenwert den Kursleitenden nicht nur im Blick auf die Quantität¹²⁰⁶, sondern auch auf die Qualität eines Themengebietes Religion zukommt.

6.7. Zu den Kursleitenden und Dozenten des Themengebietes Religion

Die Offenheit der Volkshochschulen gebietet, wie wir bereits sahen¹²⁰⁷, ihre Aufgeschlossenheit für diejenigen, die konturierte Beiträge zur Auseinandersetzung mit weltanschaulich-religiösen Fragen beizusteuern vermögen. Jeder Kursleitende des Themengebietes Religion bringt dabei unvermeidlich, und oftmals durchaus herausfordernd und produktiv¹²⁰⁸, seinen eigenen weltanschaulichen Hintergrund in die Debatten ein.

Die Motivationen bzw. Motivbündel der Kursleitenden des Themengebietes Religion dürften vermutlich ebenso heterogen und vielfältig sein wie die der Mitarbeitenden anderer Themengebiete.¹²⁰⁹ Unzweifelhaft scheint jedoch, daß die Mitarbeit in Volkshochschulen immer mit bestimmten Motiven, Absichten und Interessen verbunden ist. Besondere Beachtung soll an dieser Stelle den weltanschaulich-religiösen Motiven und Hintergründen der Mitarbeit in Volkshochschulen geschenkt werden, da diese möglicherweise mit den Prinzipien der Volkshochschulen konfliktieren können.

Iber fragte im Kontext des Motivationsaspektes nun zu Recht, „wie ... die Absichten und Interessen einzelner Referenten mit denen des Veranstaltungsträgers vermittelt“¹²¹⁰ werden. Problematisch wird es offenbar dort, wo die offensichtlichen und latenten Ziele und Prinzipien eines Kursleitenden bedeutend von den Zielen und Prinzipien der Volkshochschulen in diesem Themengebiet differieren.¹²¹¹ Es läßt sich vermuten, daß zu den nicht unwesentlichen Motiven einer Anzahl von Kursleitenden eben doch die pragmatische Zielsetzung der Gewinnung von Menschen für die von ihnen präferierte Weltanschauung oder Heilslehre gehört.¹²¹²

Viele Kursleiter¹²¹³ bieten ihren Kursus bewußt in Volkshochschulen an, da sie mit diesen die Hoffnung auf eine Ausweitung des Adressaten- und dann auch des Teilnehmerkreises verknüpfen und hier auf aufnahmebereite bzw. aufnahmewillige Menschen hoffen. Konfessionell gebundene Kursleitende unterbreiten möglicherweise an diesem Ort ihre Bildungsangebote, um so auch Menschen mit ihren Offerten zu erreichen¹²¹⁴, die sich in (Kirchen-) Gemeinden schnell vereinnahmt gesehen

¹²⁰⁵In Kapitel 5.5. verwiesen wir ja bereits auf die Schwierigkeit, eine solche Forderung faktisch einzulösen.

¹²⁰⁶Vgl. Kapitel 5.7.

¹²⁰⁷Vgl. Kapitel 5.4.

¹²⁰⁸Vgl. Kapitel 6.6.

¹²⁰⁹Vgl. dazu bereits Kapitel 5.7.

¹²¹⁰Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 423. Vgl. auch Kleindiek, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 30f.

¹²¹¹In diesem Kontext stellt sich natürlich auch die Frage, inwieweit die Ziele und Prinzipien der Volkshochschulen den Kursleitenden vertraut gemacht werden und inwiefern es zu einer basalen „Trägeridentifikation“ der Kursleitenden kommt.

¹²¹²Vgl. auch Dohmen, in: Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1990, 70.

¹²¹³In diesem Zusammenhang sei nochmals daraufhingewiesen, daß die Mehrzahl der sogenannten „Kursleiter“ jedoch Kursleiterinnen sind. Vgl. bereits Kapitel 5.7.

¹²¹⁴Vgl. auch Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 424.

hätten.¹²¹⁵ Volkshochschulen bieten sich hier als institutionelle Variante¹²¹⁶ an. Insofern überrascht es wenig, daß auch Pfarrer, Theologen und andere weltanschaulich gebundene Professionen als Kursleitende in Volkshochschulen mitwirken.¹²¹⁷ Unter Beachtung der Stellung und der Grundsätze der Volkshochschulen ist dieses allemal legitim und erwünscht. Ihre Mitarbeit wird zudem insbesondere dort angefordert, wo Problemstellungen deren spezifische Fachkompetenz benötigt.¹²¹⁸

Zu den bereits erörterten Anforderungen an Kursleitende des Themengebietes Religion¹²¹⁹ benötigen diese große Umsicht, da sich insbesondere in diesem Themenfeld auch existentielle Verunsicherungen ergeben und gewichtige Suchbewegungen der Teilnehmenden geführt werden können.¹²²⁰

Kursleitende müssen zudem fähig sein, ihre Angebote, Ziele, Inhalte und Methoden kritisch zu hinterfragen und eine selbstreflexive Eigendistanz zu bewahren.¹²²¹ Sie sind angesichts der Stellung der Volkshochschulen auf Offenheit und Toleranz zu verpflichten, dürfen „... alternative Positionen nicht unterdrücken und müssen ihre eigenen Grundannahmen der Diskussion zugänglich machen“¹²²². Dabei gehört es auch zu den Pflichten der Kursleitenden, doktrinären Druck, Propaganda, Agitation und Indoktrination durch Teilnehmer zu verhindern bzw. zu unterbinden.¹²²³ Hinsichtlich eines solchen Anforderungsprofils stellt sich zweifellos die Frage, ob die Gewinnung kompetenter Kursleitender im Themengebiet Religion immer leicht fällt. Zu vermuten ist, daß im urban-geprägten Bereich das Potential an Kursleitern umfangreicher ist und die Rekrutierung geeigneter Personen leichter fällt. Zudem dürften auch fachkundige Dozenten für Einzelveranstaltungen hier unproblematischer und preisgünstiger zu engagieren sein.

Ausschlaggebend für die Wahl der Kursleitenden des Themengebietes Religion sollten deren fachlich-inhaltliche und andragogische Eignungen, die auch autodidaktisch erworben sein können¹²²⁴, sein. Formale und wissenschaftliche Qualifikationen können die Einschätzung erleichtern. Allerdings sind hier die klassischen Religionsgemeinschaften im Vorteil, da sie über eine hohe Anzahl entsprechend ausgebildeter Personen verfügen.

In diesem Zusammenhang scheint sich gerade im Segment weltanschaulich-religiöser Themen eine größere Zahl der Programmverantwortlichen der Volkshochschulen hinsichtlich der an sie herangebrachten Angebote und in der Beurteilung der Qualifikationen potentieller Kursleitenden unsicher.¹²²⁵ Hierbei spielt gewiß auch die Einschätzung der eigenen Kompetenz der Verantwortlichen eine tragende Rolle. Kleindiek verdeutlichte, daß im Zweifelsfall eigene Kompetenz erworben oder

¹²¹⁵Vgl. Wiederhold, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 16.

¹²¹⁶Vgl. Tietgens, in: Strzelewicz u.a., 1979, 120.

¹²¹⁷Vgl. auch Iber, in: Bloth u.a. (Hg.), 1983, 422. H. Schlüter bemerkte hier ausnehmend überspitzt: „Es ist ein offenes Geheimnis, daß ein Teil des haupt- und ehrenamtlichen Personals von Volkshochschulen aus, ich möchte sie mal so nennen, Post-Theologen der beiden christlichen Konfessionen besteht. Diese `modernen` Theologen haben häufig aus einem frustrierten Engagement für mehr Offenheit innerhalb ihrer Amtskirche zur Volkshochschule gefunden, um hier für diejenige Emanzipation zu streiten, die sie in ihrem früheren Wirkungskreis vermissen mußten.“ Schlüter, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 42.

¹²¹⁸Vgl. Wegenast, in: Adam/Lachmann (Hg.), 1987, 400.

¹²¹⁹Vgl. Kapitel 6.6. und 5.7.

¹²²⁰Spiegelberg erläuterte in diesem Zusammenhang, daß das Studium religiöser Lehren keineswegs harmlos ist und verglich die Kraft und Gefahren religiöser Ideen mit der radioaktiver Substanzen: „Wenn wir unseren Geist religiösen Gedanken aussetzen, vergessen wir jedoch leicht, daß damit ein noch größeres Risiko verbunden ist. Religiöse Gedanken haben die Welt schließlich tiefer bewegt und verändert als jede Bombe oder politische Ideologie.“ Spiegelberg, 1997, 20.

¹²²¹Vgl. auch Kleindiek, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 29.

¹²²²Münchener Volkshochschule, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 51.

¹²²³Vgl. Notz, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 297.

¹²²⁴Vgl. Kapitel 5.7.

¹²²⁵Vgl. Kleindiek, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 31.

erweitert werden muß.¹²²⁶ Zudem kann eine dritte, kompetentere Person in den Entscheidungsprozeß einbezogen werden.

Ein wesentliches Problem für die Programmverantwortlichen ist in diesem Kontext die Reflexion der zu fordernden Qualifikationen und das Erkennen der Eignung von Kursleitenden.¹²²⁷ Dabei zeigt sich die Schwierigkeit, einen möglichen Kursleitenden und sein Angebot von vornherein adäquat einzuschätzen.¹²²⁸ Intensive Vorgespräche zwischen den Programm-Verantwortlichen und dem potentiellen Kursleitenden über dessen Angebot und Konzept sowie über Motivationen, Zielsetzungen und Methoden können der Entscheidungsfindung dienen.¹²²⁹ Die Begrifflichkeit des möglichen Kursleitenden kann dabei auch auf sein potentielles weltanschauliches Vorverständnis hin gehört werden. Im Vorgespräch sollte auch dessen Bereitschaft zu Hospitationsbesuchen durch verantwortliche Mitarbeiter erfragt werden. Notz betonte zudem, daß man sich im Gespräch versichern sollte, daß etwa Missionarismus ausgeschlossen und intellektuelle Redlichkeit gewahrt wird und den Teilnehmern keinerlei Bekenntnisse abverlangt werden.¹²³⁰ Er verdeutlichte jedoch auch, daß die Programm-Verantwortlichen grundsätzlich nicht von der Beobachtung und Begleitung der Kurs-Angebote dispensiert werden können.¹²³¹

Da „... es an Volkshochschulen nicht zur Gewohnheit gehört, den Namensnennungen bei Ankündigungen Qualifikationsangaben (außer wie auch anderwärts üblich den Dokortitel) beizufügen“¹²³², ist es für Teilnehmende äußerst schwierig, anhand des Arbeitsplans Kursleiter und Angebot einzuschätzen.¹²³³ Offenheit und Transparenz sind hier von den Volkshochschulen zukünftig verstärkt einzufordern.¹²³⁴ Dennoch wird der Teilnehmende auch weiterhin darauf angewiesen sein, daß er sich auf die Integrität und Fachkompetenz des Kursleitenden verlassen kann und vor Offerten unseriöser Kursleitender geschützt wird, die nicht dem Auftrag und Selbstverständnis der Volkshochschulen entsprechen¹²³⁵.

Aufgrund der Marginalität des Themengebietes Religion im Gesamt-Angebot der Volkshochschulen ist das Fortbildungsangebot für Programm-Verantwortliche und Kursleitende eher begrenzt. Dieses ist indes gerade im sensiblen Bereich weltanschaulich-religiöser Fragestellungen nicht unproblematisch und bleibt ein Desiderat.

Doch beschäftigen wir uns mit der Frage, was Menschen zur Teilnahme an Angeboten des Themengebietes Religion in Volkshochschulen veranlaßt, zumal die Existenz und Bedeutsamkeit des Themengebiets entscheidend von deren Teilnahme abhängt.¹²³⁶

¹²²⁶Vgl. Kleindiek, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 29.

¹²²⁷Vgl. auch Kleindiek, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 29.

¹²²⁸Vgl. auch Wallmann, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1992, 314.

¹²²⁹Eckert verdeutlichte, daß jedoch gerade Kursleitende problematischer Angebote „Immunsierungsstrategien“ gegenüber kritischen Anfragen an ihre Offerten herausgebildet haben. Außerdem erklärte er, daß nicht geeignet wirkenden möglichen Kursleitenden die Absage telefonisch übermittelt werden sollte, da schriftliche Ablehnungsschreiben und deren Begründungen justiziabel sind. Vgl. Eckert, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 21.

¹²³⁰Vgl. Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 58.

¹²³¹Vgl. Notz, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 58.

¹²³²Tietgens, 1994, 18.

¹²³³Nicht geklärte oder unverständliche „Schlüsselbegriffe“ können jedoch auf ein konkretes weltanschauliches Verständnis hindeuten.

¹²³⁴Im Zeichen der Transparenz ist zukünftig sicherlich etwa die Ausweisung von formalen Qualifikationen, autodidaktischen Kenntnissen, weltanschaulichen Bindungen und politischen Mitgliedschaften überlegenswert.

¹²³⁵Ähnlich auch Haack, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 28.

¹²³⁶Vgl. Kapitel 5.6. und 6.1.2.

6.8. Motive zur Teilnahme an Angeboten des Themengebietes Religion in Volkshochschulen

„Man wird damit rechnen müssen, daß ... `Suchende´ den Weg an traditionellen Institutionen vorbei zu den Angeboten der VHS nehmen.“ (Deutscher Volkshochschul-Verband)¹²³⁷

Die mögliche Verunsicherung religiöser Vorstellungen¹²³⁸ und das Bedürfnis nach Klärung eigener weltanschaulich-religiöser Standpunkte, in einer Situation, in der religiöse Fragen zunehmend privatisiert¹²³⁹ und dem öffentlichen Rasonnement weitgehend entzogen werden, scheint dazu zu führen, daß auch in nichtkonfessionellen Erwachsenenbildungsinstitutionen eine gewisse Zahl von Menschen die Bearbeitung religiöser Fragen anstrebt. Die Abnahme von Traditionsleitung und –bindung kann die Suche nach neuer Daseinsorientierung gebären, die auch vor den Volkshochschulen nicht haltmacht.

Religiös bzw. konfessionell nicht oder wenig gebundene Personen nutzen dabei die Volkshochschulen gegebenenfalls als leicht zugängliche Informationsquellen oder Reflexionsnischen. Hier, an einem neutralen Ort, erhoffen sie sich einen geschützten Raum, in dem sie in engagierter Distanz in eine lebendige Auseinandersetzung mit persönlich und gesellschaftlich virulenten religiösen Fragen und Traditionen eintreten können, an dem religiöse Themen in großer Freiheit und Offenheit bedacht werden können und eine zieloffene Reflexion geführt werden kann. Die mittlere Verbindlichkeitsform eines Volkshochschul-Kurses, dessen Dauer und Intensität nun einmal zumeist begrenzt ist, können hier interessant sein und der Befürchtung umfassender Vereinnahmung, wie sie vielleicht von religiösen Institutionen erwartet wird, entgegenwirken.

Überdies erlebt vermutlich mancher die Aufhebung konfessioneller und religiöser Grenzen bzw. die Öffnung für unterschiedlichste weltanschauliche Positionen als besondere Chance. Von den Volkshochschulen erwarten viele Teilnehmende möglicherweise eine undogmatische Offenheit und Redlichkeit, die weitgehend frei von lehrhaften und institutionellen Barrieren und Abgrenzungen ist. I. Buttler berichtete aus Gesprächen in Volkshochschul-Kursen des Themenfeldes Religion, daß Teilnehmende dort äußerten, „... sie hätten immer den Eindruck gehabt, daß sie das, was sie fragen möchten, in kirchlichen Kreisen nicht fragen dürften. In der Volkshochschule wäre das vielleicht eher möglich.¹²⁴⁰ Es ist nicht auszuschließen, daß Teilnehmende auch abendländisch-christliche Traditionen oder weltanschaulich-religiöse Fragen nicht (mehr) unter dem Auslegungsmonopol von Theologen reflektieren möchten, oder daß sie ein „Hirte-Herde-Syndrom“¹²⁴¹ unterbrechen wollen.¹²⁴² Kritisch zu prüfen bleibt, ob möglicherweise versteckte oder offene „Heil(ung)sversprechen“¹²⁴³ zum Besuch von Volkshochschul-Veranstaltungen des Themengebietes Religion führen bzw. geführt haben.

Zu den potentiellen Motivationshintergründen einer Teilnahme an Angeboten des Themengebietes Religion in Volkshochschulen gehört selbstverständlich in erster Linie das Angebot selbst.¹²⁴⁴ Das

¹²³⁷Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹²³⁸Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband (Hg.), 1973, 62.310.

¹²³⁹Vgl. auch Kapitel 2.3.

¹²⁴⁰I. Buttler, in: Hess. Volkshochschulverband (Hg.), 1991, 46. G. Buttler erklärte im Kontext der Reflexion konfessioneller Erwachsenenbildung, daß möglicherweise „...eine auf kerngemeindliche Belange und Interessen konzentrierte und reduzierte ortskirchliche Arbeit institutionell und inhaltlich den Anfragen kritischer und doch religiös Fragender nicht gerecht werden kann ...“. G. Buttler, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 4.

¹²⁴¹Strunk, in: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (Hg.), um 1995, 30.

¹²⁴²Wir sahen ja bereits in Kapitel 5.9., daß neben dem Inhalt auch die Methodik die Akzeptanz eines Angebotes beeinflusst.

¹²⁴³Kleindiek, in: Bayerischer Volkshochschulverband (Hg.), 2/1988, 31.

Interesse an einem speziellen Thema, das nun eben die Volkshochschule unterbreitet, läßt die Anbieterfrage möglicherweise sekundär werden. Die Volkshochschulen werden in diesem Kontext als eine Quelle von Information und Bildung neben weiteren genutzt.

Im Falle der Kooperation von Volkshochschulen mit religiösen bzw. konfessionellen Institutionen wird man zudem damit rechnen müssen, daß sich Interessenten in starkem Maße aus den jeweiligen Kirchen bzw. Weltanschauungsgruppen rekrutieren.¹²⁴⁵

Schließlich kann es auch im Themengebiet Religion in Volkshochschulen eine Art von „Volkshochschul-Gemeinde“ geben. Hierbei handelt es sich um ein Stammpublikum, das in der Volkshochschule beheimatet ist und sich (auch) im Segment der Religion auf dem Laufenden halten möchte.

Im Anschluß an die bisherigen Erörterungen und Reflexionen zur Themenstellung versucht die nun folgende Arbeitsplan-Analyse einen Eindruck der Realität des Themengebietes Religion in ostwestfälisch-lippischen Volkshochschulen zu gewinnen.

¹²⁴⁴Vgl. bereits Kapitel 5.8.

¹²⁴⁵Vgl. Breloer, 1973, 98.

7. Religion als Thema von Bildungsangeboten im Spiegel der Arbeitspläne ostwestfälisch-lippischer Volkshochschulen

Die Grundannahme, die zur Auswertung von Arbeitsplänen führte, bestand in der Hypothese, daß sich in diesen die Realität des Themengebietes Religion in Volkshochschulen andeutet. Die folgende Analyse stand dabei unter der Leitfrage nach thematischen und methodischen Schwerpunkten und Auffälligkeiten der Volkshochschul-Angebote im Themenfeld Religion. Angesichts des Mangels an einschlägigen Forschungen zum Thema dieser Arbeit trug sie einen primär explorativen Charakter und orientierte sich insbesondere an qualitativen und inhaltsanalytischen Methoden.¹²⁴⁶ Durch Sichtung, Auszählung, Textauswertung und Interpretation von Arbeitsplan-Ankündigungstexten sollte dabei die Angebotsstruktur transparenter werden.

Nachfolgend werden zunächst einige Hinweise den Aussagewert von Arbeitsplänen diskutieren, bevor die Auswahl und Festlegung der zu analysierenden Arbeitspläne sowie die Bestimmung der einschlägigen Veranstaltungsangebote des interessierenden Themensegmentes verdeutlicht wird. Im Anschluß hieran wird dann die Entwicklung eines Kategorienschemas zur Analyse nachgezeichnet. Schließlich werden die Befunde der Analyse dargestellt.

7.1. Allgemeine Bemerkungen

„In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sie ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus.“ (Renate Mayntz, Kurt Holm, Peter Hübner)¹²⁴⁷

Bevor wir uns der Analyse von Ankündigungstexten eines Themengebietes Religion in ostwestfälisch-lippischen Volkshochschul-Arbeitsplänen zuwenden, sind einige basale Bemerkungen zum begrenzten Aussagewert von Arbeitsplänen notwendig.

Zunächst wird die Aussagekraft der Ankündigungstexte durch den Umstand eingeschränkt, daß unberücksichtigt bleibt, ob eine ausgeschriebene Veranstaltung auch tatsächlich realisiert werden konnte, etwa auf Grund des Ausfalls eines Kursleitenden oder mangels der geforderten Mindestteilnehmerzahl¹²⁴⁸, oder ob zusätzliche, etwa aktuelle Angebote durchgeführt wurden.¹²⁴⁹ Vermutlich dürften die Abweichungen zwischen angebotenen und tatsächlich realisierten Veranstaltungen insgesamt aber nicht sehr beträchtlich sein.¹²⁵⁰ Zudem läßt sich aus den Arbeitsplänen nicht ersehen, wie groß die Teilnehmerschaft und damit auch die Breitenwirkung eines realisierten Angebots war. Schließlich läßt eine Arbeitsplan-Analyse auch keine Rückschlüsse darüber zu, inwieweit die inhaltliche und methodische Gestaltung der Veranstaltungen mit den Formulierungen in den Ankündigungstexten der Arbeitspläne korrespondiert.¹²⁵¹ Die konkrete Realisierung der Veranstaltungen, die Höhe der Teilnehmeranzahl, die Umsetzung der benannten Inhalte und Ziele sowie die Wirklichkeit des Lerngeschehens müssen notgedrungen unbeachtet bleiben.¹²⁵² Insofern steht der Analysierende

¹²⁴⁶Vgl. dazu auch Atteslander, 1993, Mayntz/Holm/Hübner, 1978, Spöhring, 1989, Flick u.a. (Hg.), 1995 und Mayring, 1993.

¹²⁴⁷Mayntz/Holm/Hübner, 1978, 151.

¹²⁴⁸Vgl. auch Kapitel 5.6.

¹²⁴⁹Vgl. auch Dt. Volkshochschul-Verband/Päd. Arbeitsstelle, um 1972, 3, Heinen-Tenrich/Willigmann, 1996, 5 und Kapitel 5.9.

¹²⁵⁰Eine ähnliche Einschätzung gab 1972 auch der Dt. Volkshochschul-Verband in seiner Arbeitsplan-Analyse zur Politischen Bildung. Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband/Päd. Arbeitsstelle, um 1972, 3.

¹²⁵¹Vgl. Dt. Volkshochschul-Verband/Päd. Arbeitsstelle, um 1972, 3, Tietgens, 1994, 26 und Kapitel 5.9.

¹²⁵²Vgl. auch Heinen-Tenrich/Willigmann, 1996, 7.

hier vor einer ähnlichen Situation wie der Teilnahmewillige. Beide müssen sich auf den Informationswert des Ankündigungstextes verlassen, der bestimmte Erwartungen¹²⁵³ und Vorannahmen weckt. In diesem Zusammenhang stellt sich die grundlegende Frage, ob der Verfasser des Textes, i.d.R. der Kursleitende, sprachlich und kognitiv überhaupt in der Lage oder gewillt war, Inhalte, Methoden, Ziele u.a.m. des Angebots adäquat auszudrücken.

Es zeigt sich somit, daß von den Ankündigungstexten nicht unmittelbar auf das konkrete Volkshochschulgeschehen geschlossen werden kann.¹²⁵⁴ Eine Arbeitsplananalyse kann folglich nur begrenzte Einblicke in das faktische Interaktionsgeschehen von Volkshochschul-Angeboten bieten.¹²⁵⁵ Zwischen der Realität der Ankündigungstexte und der Realität des Angebots- oder Kursalltags ist zu unterscheiden. Vielleicht entspricht das Verhältnis zwischen Arbeitsplan und Volkshochschul-Alltag eher der Relation von Karte und Territorium. Die Karte ist niemals das Territorium.¹²⁵⁶ Dennoch kann sie auf Grund ihrer Abstraktion wesentliche und wichtige Hinweise auf das Territorium geben und es macht Sinn, die Karte zu studieren.

Aus den Arbeitsplänen lassen sich jedoch grundlegende Informationen über Inhalte, Schwerpunkte und in Aussicht gestellte Arbeitsformen¹²⁵⁷ gewinnen. Es werden inhaltliche Gewichtungen erkennbar, die auf gesellschaftlich virulente Fragestellungen, vermutetes Teilnehmerinteresse, Eigeninteresse von Kursleitenden, das Selbstverständnis der Einrichtungen u.a.m. hinweisen. Zudem spiegeln sich in den Ankündigungstexten auch Vorannahmen und Erwartungen der Textverfasser bzw. Kursleitenden wider und bisweilen deuten sich hier bereits Stellungnahmen zur Thematik an. So stellt die Analyse von Arbeitsplänen trotz der erörterten Einschränkungen eine sinnvolle Arbeitsweise zur Annäherung an die Wirklichkeit eines Themengebietes Religion in Volkshochschulen dar.

7.2. Festlegung des Analyse-Materials: Auswahl der Arbeitspläne¹²⁵⁸

Die Grundlage der folgenden Arbeitsplan-Analyse bilden die schriftlich fixierten Ankündigungstexte aus Arbeitsplänen von 17 ostwestfälisch-lippischen Volkshochschulen¹²⁵⁹ des Jahres 1997.¹²⁶⁰ Es handelt sich somit um eine regionale Auswahl, die durch das Interesse des Verfassers bedingt ist und die nicht als repräsentative Auswahl für den bundesrepublikanischen Kontext betrachtet werden darf.¹²⁶¹ Dennoch kann sie sicherlich Informationen zu künftigen Forschungen und Hinweise für dezidiere Weiterarbeit am Thema liefern. Angesichts des Mangels an einschlägigen Forschungen zum Thema dieser Arbeit trägt auch die folgende Analyse einen eher explorativen Charakter.

¹²⁵³ Vgl. auch Kapitel 5.9.

¹²⁵⁴ Ähnlich auch Nolda, in: Tietgens, 1994, 5.

¹²⁵⁵ Ähnlich auch Tietgens, 1994, 26.

¹²⁵⁶ Hier ist anzumerken, daß der Nutzwert einer Karte ja geradezu von den Strukturen lebt, die sich erst in der Abstraktion deutlich zeigen.

¹²⁵⁷ Vgl. auch Dt. Volkshochschul-Verband/Päd. Arbeitsstelle, um 1972, 3f.

¹²⁵⁸ Vgl. auch Atteslander, 1993, 241f. und Mayring, 1993, 43.

¹²⁵⁹ Zehn dieser Einrichtungen wurden als Volkshochschul-Zweckverbände und sieben als städtische Volkshochschulen geführt. Das Arbeitsplanverzeichnis im Anhang dieser Arbeit weist die einzelnen untersuchten Volkshochschulen detailliert aus.

¹²⁶⁰ Hinweise zum Entstehungszusammenhang der Arbeitspläne als „Quellenkritik“ sowie Erläuterungen zu den formalen Charakteristika des Materials wurden bereits in Kapitel 5.9. erörtert. Vgl. auch Mayring, 1993, 43.

¹²⁶¹ Eine für die Bundesrepublik möglichst repräsentative Bestimmung des Analysematerials hätte die Kriterien der Stichprobenkonstruktion und -ziehung bedenken müssen, insofern keine aufwendige Vollerhebung durchgeführt werden sollte. Beides war im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht leistbar. Vgl. dazu auch Atteslander, 1993, 241. Zur Stichprobenkonstruktion vgl. etwa Mayntz/Holm/Hübner, 1978, 68ff. und Atteslander, 1993, 305ff.

16 der genannten Volkshochschulen gaben im Jahr 1997 jeweils zwei Halbjahres-Programme heraus, eine Volkshochschule ein Ganzjahres-Programm. Da dem Verfasser das zweite Halbjahres-Programm der Volkshochschule Minden nicht zugänglich war, liegen somit 31 Halbjahres-Programme und ein Jahres-Programm der Analyse zugrunde.

Lediglich in den Arbeitsplänen einer der untersuchten Volkshochschulen waren Qualifikationsangaben zu den Kursleitenden die Regel.¹²⁶²

7.3. Eingrenzung des Themenfeldes Religion und Bestimmung der einschlägigen Veranstaltungen aus den Arbeitsplänen¹²⁶³

Ein ausgewiesenes Themengebiet „Religion“ war in der Mehrzahl der untersuchten Arbeitspläne nicht vorhanden, so daß die Bestimmung der einschlägigen Veranstaltungen hierin kein wesentliches Orientierungskriterium erhielt. Lediglich eine Volkshochschule führte genau diese Kategorie.¹²⁶⁴

Daneben existierte in einer Volkshochschule im ersten Halbjahr die Kategorie „Religion“, im nächsten dagegen „Philosophie/Religion“¹²⁶⁵. In einer weiteren Einrichtung fand man die Gliederung „Philosophie/Theologie“¹²⁶⁶, und in einer zweiten „Religion/Lebensfragen“¹²⁶⁷. Zwei Volkshochschulen führten lediglich im zweiten Halbjahr des Untersuchungszeitraumes die Kategorie „Religion“¹²⁶⁸ bzw. „Philosophie/Sinnfragen“¹²⁶⁹. Doch selbst in diesen Arbeitsplänen fanden sich einschlägige Angebote eines Themenfeldes Religion auch unter anderen Themengebieten. In 11 Volkshochschulen wurden Themen der Religion vollständig in anderen Rubriken untergebracht, etwa unter Philosophie, Gesellschaft, Politik oder Geschichte. Dieses führte zu Schwierigkeiten beim Auffinden der gesuchten Angebote und ließ sich nur durch den Durchgang aller Programm-Angebote lösen.

Die Frage der konkreten inhaltlichen Abgrenzung eines Themengebietes Religion und der Auswahl innerhalb der Arbeitspläne war ein nicht unproblematisches Unterfangen; besonders angesichts des „interdisziplinären“¹²⁷⁰ und häufig verwendungsbetonten Charakters¹²⁷¹ der Volkshochschul-Angebote mit seinen vielfach fließenden Übergängen zu benachbarten Themengebieten – etwa der Philosophie, Gesellschaft, Politik oder Gesundheitsbildung – und der bereits thematisierten grundsätzlichen Grenzstreitigkeiten zwischen Religion und Philosophie¹²⁷². Tietgens bemerkte in seiner Arbeitsplan-Analyse eines Themengebietes „Psychologisches“ darüber hinaus zu Recht, daß Abgrenzungen der Themengebiete schon theoretisch schwer zu fixieren sind und sich diese Problematik angesichts der Einschätzung und Kategorisierung konkreter Programm-Angebote noch verstärkt.¹²⁷³ Zwar war somit

¹²⁶²Vgl. VHS Harsewinkel. Vgl. dazu bereits Kapitel 6.7.

¹²⁶³Vgl. auch Atteslander, 1993, 242.

¹²⁶⁴Vgl. Volkshochschule Gütersloh.

¹²⁶⁵Vgl. Volkshochschule Lippe-West.

¹²⁶⁶Vgl. Volkshochschule Paderborn.

¹²⁶⁷Vgl. Volkshochschule Harsewinkel. Im Arbeitsplan dieser Volkshochschule wurden zudem Lernziele und Inhalte dieses thematischen Segmentes Religion/Lebensfragen benannt: „Angebote dieser Rubrik gehen davon aus, daß der Mensch nicht nur ein vernunftbegabtes Wesen ist, sondern auch die Sinnhaftigkeit seines Daseins erfahren will. Dabei geht es um folgende Inhalte: Ausbildung der kritischen Reflexion, neue Sach- und Sinnzusammenhänge, Einbeziehung von Wertfragen, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen und kulturellen Umwelten.“ Arbeitsplan der Volkshochschule Harsewinkel, 2/1997, 37.

¹²⁶⁸Vgl. Volkshochschule Bad Qeynhausen.

¹²⁶⁹Vgl. Volkshochschule Bad Salzuflen.

¹²⁷⁰Vgl. auch Kapitel 6.1.2.

¹²⁷¹Vgl. auch Kapitel 5.6.

¹²⁷²Vgl. auch Kapitel 2.6.

¹²⁷³Vgl. Tietgens, 1994, 18f.

auch in dieser Analyse eine strenge intersubjektive Trennschärfe nicht herzustellen, eine gewisse Plausibilität jedoch durchaus erkennbar.

Als Zählseinheiten der Analyse für ein mögliches „Kernangebot Religion“ wurden dabei die Ankündigungstexte einer Volkshochschul-Veranstaltung unabhängig von deren jeweiliger Dauer¹²⁷⁴ bestimmt. Die Auswahl und Aufnahme eines Ankündigungstextes in die Kategorie „Kernangebot Religion“ und die damit verbundene Aufnahme zur weiteren Analyse erfolgte vor dem Hintergrund der bereits erarbeiteten Religionsdefinition.¹²⁷⁵ Hinweise auf eine konkrete Religion oder die Kategorie der „Heiligkeit“¹²⁷⁶ waren unabdingbare Voraussetzungen der Aufnahme.

Grundsätzlich nicht aufgenommen in ein „Kernangebot Religion“ wurden Themen des Zwischenfeldes von Religion, Entspannungstechniken und (zumeist östlich-geprägter) Meditation, obwohl auch in solchen Angeboten Weltanschaulich-Religiöses eine Rolle spielen kann, sofern sie nicht lediglich als hochsäkularisierte „Techniken“ betrieben werden. Da aus deren Ankündigungstexten häufig nicht zweifelsfrei erkennbar war, ob es sich um solchermaßen säkularisierte Offerten oder aber um durchaus religiös geprägte Angebote handelte, werden wir uns mit diesen an späterer Stelle gesondert beschäftigen.¹²⁷⁷

Während der ersten Sichtung bzw. des Durchlaufs durch die Arbeitspläne wurde ein Schema zur Einteilung der Ankündigungstexte entwickelt und alle Ankündigungstexte anschließend in eine der vier folgenden Rubriken eingeteilt:

- Kernangebot Religion

Angebote, die nach Titel und/oder Gesamt-Ankündigungstext religiösen Fragestellungen und Aspekten ein offenkundiges Gewicht zumaßen und diese deutlich in das Zentrum der Veranstaltung stellten. Hinweise auf eine konkrete Religion oder die Kategorie der „Heiligkeit“ waren notwendig. Eindeutige religiös-geprägte Termini¹²⁷⁸ mußten im Titel und/oder dem Gesamt-Ankündigungstext vorhanden sein. Die Eindeutigkeit wurde gegebenenfalls durch die Einordnung des Veranstalters in ein ausdrücklich benanntes Themengebiet Religion oder die Nennung einer Person oder Institution, die einer konkreten Religion zugeordnet werden konnten, unterstrichen.

- Einsickerungsfeld¹²⁷⁹

Angebote, deren Titel und/oder Gesamt-Ankündigungstext vermuten ließ, daß religiöse Fragestellungen oder Aspekte einfließen, jedoch nur partiell-marginale Bedeutung gewinnen.

- Verflüchtigungsfeld¹²⁸⁰

Angebote, bei denen einzelne Worte oder Formulierungen im Titel und/oder dem Gesamt-Ankündigungstext auf mögliche weltanschaulich-religiösen Aspekte oder Fragestellungen hindeuten könnten.

- sonstiges Angebot

Angebote, deren Titel und Gesamt-Ankündigungstext keinen religiösen Inhalt vermuten läßt. Lediglich diejenigen Ankündigungstexte, die dem „Kernangebot Religion“ zugeordnet werden konnten, wurden in der weiteren Analyse berücksichtigt. Dieses schien gerechtfertigt, da nur hier

¹²⁷⁴ Nicht unwesentlich dürfte diese Dauer jedoch für die Intensität eines Lernprozesses sein.

¹²⁷⁵ Vgl. insbesondere Kapitel 2.4.

¹²⁷⁶ Vgl. dazu Kapitel 2.4. und 2.5.

¹²⁷⁷ Vgl. dazu den nachfolgenden Exkurs in diesem Hauptkapitel.

¹²⁷⁸ Daß diese Einschätzung jedoch notwendig vom lebensweltlich-geprägten Verständnis und den spezifischen Kenntnissen des Einschätzenden abhängt, dürfte unmittelbar einsichtig sein.

¹²⁷⁹ Vgl. dazu Kapitel 6.1.2.

¹²⁸⁰ Die hier vorgenommenen Zuordnungen anhand von Ankündigungstexten können jedoch keine Aussagen und Prognosen zur späteren Kurs-Realität machen und lassen auch nicht stringent auf den tatsächlichen Charakter eines künftigen Angebots schließen.

die Ankündigungstexte auch den potentiellen, thematisch interessierten Volkshochschul-Teilnehmenden vermuten lassen mußten, daß religiöse Fragestellungen und Aspekte den Schwerpunkt des jeweiligen Angebotes ausmachten. Insgesamt konnten in den Arbeitsplänen des Jahres 1997 der untersuchten Volkshochschulen 111 einschlägige Veranstaltungen eines „Kernangebotes Religion“ ermittelt werden. Die erörterte Randständigkeit dieses Themensegmentes¹²⁸¹ deutete sich auch hier an.

Um ein grundlegendes Profil dieses „Kernangebotes Religion“ mit seinen thematischen Schwerpunkten, mit Typischem, Randständigem und Auffallendem herauszuarbeiten, war die Entwicklung eines Kategoriensystems zur weiteren Analyse unumgänglich.

7.4. Entwicklung eines Kategoriensystems zur Analyse

Das Kategoriensystem wurde unter Rekurs auf die bisherigen theoretischen Erörterungen¹²⁸² und insbesondere auf die Hinweise zu thematischen Schwerpunkten¹²⁸³ durch mehrere Sichtungen bzw. Durchläufe durch die Ankündigungstexte des „Kernangebots Religion“ entwickelt und modifiziert.¹²⁸⁴ Hierbei wurde die wechselseitige Exklusivität der Kategorien angestrebt. Dennoch war eine eindeutige Zuordnung der einzelnen Ankündigungstexte des Kernangebots in die verwendeten Kategorien auf Grund mehrerer thematisch-inhaltlicher Hinweise bzw. Nennungen nicht immer möglich. Diese Ankündigungen wurden dann dem erkennbaren inhaltlichen Schwerpunkt zugeordnet. Ähnlich betitelte Angebote waren auf Grund der Berücksichtigung des Gesamt-Ankündigungstextes zum Teil in unterschiedliche Kategorien einzuordnen.

Da die Durchläufe durch das „Kernangebot Religion“ ergaben, daß eine große Zahl der Ankündigungstexte auf Offerten mit religionskundlichen Charakter¹²⁸⁵ hinwies, bot es sich an, diese nochmals zu differenzieren. So entstand das folgende Kategoriensystem:

•1. Religionskundliche Themenankündigungen I: Themen zur Einheit oder Unterscheidung religiöser Lehren, Gemeinschaften und Institutionen

Alle Angebote, die primär eine Einführung, Erklärung und Differenzierung religiöser Lehren, Gemeinschaften und Institutionen unter religionskundlicher Perspektive versprachen.

Ankerbeispiel¹²⁸⁶: „Von Pessach bis Purim – Das jüdische Jahr und seine Feste – Kultgegenstände im jüdischen Alltag“¹²⁸⁷

•2. Religionskundliche Themenankündigungen II: Aktuelle oder auffallende religiöse Lehren, Gemeinschaften und Institutionen

Alle Offerten, die in erster Linie eine Einführung, Erklärung und Differenzierung religiöser Lehren, Gemeinschaften und Institutionen unter religionskundlicher Perspektive versprachen und vom Verfasser dieser Arbeit als aktuell oder auffallend betrachtet wurden.

Ankerbeispiel: „Scientology – Kirche, Psychokult oder geschickt getarntes Wirtschaftsunternehmen?“¹²⁸⁸

¹²⁸¹Vgl. dazu Kapitel 6.1.2.

¹²⁸²Vgl. dazu insbesondere Hauptkapitel 6.

¹²⁸³Vgl. Kapitel 6.4.

¹²⁸⁴Vgl. auch Atteslander, 1993, 243.

¹²⁸⁵Vgl. dazu auch Kapitel 6.2. und 6.4.

¹²⁸⁶Die genannten Ankerbeispiele dienen in diesem Kontext der Einschätzung des Materials und der Unterstreichung der jeweiligen Richtung der angesprochenen Kategorien. Vgl. auch Mayring, 1993, 88.

¹²⁸⁷Arbeitsplan der VHS Detmold, 2/1997, 66.

¹²⁸⁸Arbeitsplan der VHS Bielefeld, 2/1997, 6.

•3. Religionskundliche Themenankündigungen III: Religiöse Phänomene oder Übungen
Alle Angebote, die vor allem auf die Auseinandersetzung mit (einzelnen) religiösen Erscheinungen oder Praktiken hinwiesen.

Ankerbeispiel: „Der Mond in Mythos und Magie“¹²⁸⁹

•4. Religionskundliche Themenankündigungen IV: Typische Vertreter oder einzelne Persönlichkeiten einer Religion sowie die Ansichten einzelner Persönlichkeiten

Alle Angebote, die sich vornehmlich auf die Auseinandersetzung mit charakteristischen Vertretern oder exemplarischen Persönlichkeiten einer religiösen Gruppe bezogen oder die Auffassungen einzelner Persönlichkeiten behandelten.

Ankerbeispiel: „Das religiöse und dichterische Selbstverständnis der Annette von Droste-Hülshoff – Gesprächsrunde“¹²⁹⁰

•5. Religionsphilosophische Themenankündigungen: Elementare Fragen nach dem Sinn des Lebens, des Leids, des Todes, der Welt

Alle Angebote, die in erster Linie die Thematisierung fundamentaler Sinnfragen unter religiöser Perspektive vermuten ließen.

Ankerbeispiel: „Hat Leiden einen Sinn? Krankheit, Tod und Sterbehilfe im Lichte der Sinnfrage“¹²⁹¹

•6. Ethisch-moralische Themenankündigungen: Fragen nach der ethisch-moralischen Relevanz religiöser Lehren und Auffassungen

Offerten, die primär die Behandlung von Normen und Maximen der Lebensführung unter religiösem Blickwinkel erwarten ließen.

Ankerbeispiel: „Projekt Weltethos“¹²⁹²

•7. Exegetische Themenankündigungen: Fragen zur Interpretation der Bibel oder anderer religiöser Schriften

Angebote, die eine Auseinandersetzung mit der Auslegung, Interpretation, Erklärung und dem Verständnis religiöser Texte, Urkunden und Zeugnisse annehmen ließen.

Ankerbeispiel: „Die Bergpredigt im Verständnis von Dr. Eugen Drewermann“¹²⁹³

•8. Fächerübergreifende Themenankündigungen: Grenzfragen zwischen Religion und Wissenschaft, Geschichte, Politik, Zeitgeschehen, Kunst, Literatur u.a.m.

Offerten, die sich in Feldern zwischen Religion und anderen thematischen Segmenten bewegten und eine fächerübergreifende Sichtweise nahelegten.

Ankerbeispiel: „Bilderstreit – Moderne Kunst und Religion“¹²⁹⁴

•9. weitere Angebote (Restkategorie)

Restkategorie, in die anderweitig nicht einzuordnende Offerten eingegliedert wurden.

Im Anschluß an diese Kategorisierung wurde das „Kernangebot Religion“ hinsichtlich der angekündigten Arbeitsformen und möglicher Hinweise auf Kooperationspartner ausgewertet.

Im nun folgenden Schritt sollen die wichtigsten Ergebnisse der Arbeitsplan-Auszählung benannt und erörtert werden.

¹²⁸⁹ Arbeitsplan der VHS Bad Driburg, 1997, 61.

¹²⁹⁰ Arbeitsplan der VHS Bad Driburg, 1997, 34.

¹²⁹¹ Arbeitsplan der VHS Bad Salzuflen, 2/1997, 15.

¹²⁹² Arbeitsplan der VHS Gütersloh, 1/1997, 64.

¹²⁹³ Arbeitsplan der VHS Detmold, 2/1997, 66.

¹²⁹⁴ Arbeitsplan der VHS Minden, 1/1997, 141.

7.5. Erste Ergebnisse der Analyse

Das aus den Arbeitsplänen extrahierte „Kernangebot Religion“ der 17 untersuchten ostwestfälisch-lippischen Volkshochschulen umfaßte 1997, wie bereits erwähnt, insgesamt 111 Angebote.¹²⁹⁵

Zwei Volkshochschulen führten in ihren Arbeitsplänen dabei keinerlei Angebote, die in das „Kernangebot Religion“ aufgenommen wurden.¹²⁹⁶ Eine Einrichtung setzte sich dagegen angesichts ihrer größeren Zahl von Offerten, die zum „Kernangebot Religion“ gezählt wurden, deutlich ab.¹²⁹⁷

In dieser Einrichtung agierte der Volkshochschul-Leiter selber häufiger als Kursleiter bzw. Referent von Angeboten dieses thematischen Segmentes.

Die Zuordnung der „Kernangebote Religion“ zu den entwickelten Kategorien erbrachte folgendes Bild:

- 1. Religionskundliche Themenankündigungen I: Themen zur Einheit oder Unterscheidung religiöser Lehren, Gemeinschaften und Institutionen

36 Angebote aus 9 Volkshochschulen

- 2. Religionskundliche Themenankündigungen II: Aktuelle oder auffallende religiöse Lehren, Gemeinschaften und Institutionen

16 Angebote aus 7 Volkshochschulen

- 3. Religionskundliche Themenankündigungen III: Religiöse Phänomene oder Übungen

19 Angebote aus 11 Volkshochschulen

- 4. Religionskundliche Themenankündigungen IV: Typische Vertreter oder einzelne Persönlichkeiten einer Religion sowie die Ansichten einzelner Persönlichkeiten

11 Angebote aus 6 Volkshochschulen

- 5. Religionsphilosophische Themenankündigungen: Elementare Fragen nach dem Sinn des Lebens, des Leids, des Todes, der Welt

3 Angebote aus 2 Volkshochschulen

- 6. Ethisch-moralische Themenankündigungen: Fragen nach der ethisch-moralischen Relevanz religiöser Lehren und Auffassungen

5 Angebote aus 3 Volkshochschulen

- 7. Exegetische Themenankündigungen: Fragen zur Interpretation der Bibel oder anderer religiöser Schriften

4 Angebote aus 3 Volkshochschulen

- 8. Fächerübergreifende Themenankündigungen: Grenzfragen zwischen Religion und Wissenschaft, Geschichte, Politik, Zeitgeschehen, Kunst, Literatur u.a.m.

17 Angebote aus 10 Volkshochschulen

- 9. weitere Angebote (Restkategorie)

¹²⁹⁵ An dieser Stelle sei jedoch nochmals auf die einschränkenden Hinweise unter Kapitel 7.1. hingewiesen.

¹²⁹⁶ Vgl. Volkshochschule Büren und Volkshochschule Lippe-Ost. Vgl. dazu auch Kapitel 6.1.2.

¹²⁹⁷ Vgl. Volkshochschule Bad Driburg.

Der Restkategorie wurden keine Angebote zugeordnet.

Addierte man nun die religionskundlichen Angebote auf, die innerhalb der Kategorien 1-4 binnendifferenziert wurden, so beliefen sich diese auf insgesamt 82 der 111 Angebote des „Kerngebietes Religion“ und stellten damit eindeutig den Schwerpunkt der Offerten dar. Religion in Volkshochschulen präsentierte sich somit in diesen Arbeitsplänen primär als „Religionskundliches“.¹²⁹⁸

Exegetische, religionsphilosophische und ethisch-moralische Angebote nahmen im „Kernangebot Religion“ demgegenüber lediglich eine marginale Rolle ein. Die vergleichsweise geringe Zahl religionsphilosophischer und ethisch-moralischer Angebote innerhalb des Kerngebietes durfte in diesem Zusammenhang jedoch nicht mit einer grundsätzlichen Nicht-Thematisierung von Sinnfragen oder ethisch-moralischen Problematiken gleichgesetzt werden. Hierin drückte sich vor allem der Umstand aus, daß aus den Ankündigungstexten oftmals kein eindeutiger Bezug zur religiösen Dimension dieser Angebote bzw. Fragestellungen hervorging und sie somit vielfach nicht aufgenommen werden konnten.¹²⁹⁹

Die Zuordnung der Offerten des Kernangebotes Religion nach Themenkategorien und Volkshochschulen spiegelt die folgende Übersicht wieder:

| | TG1 | TG 2 | TG 3 | TG 4 | TG 5 | TG 6 | TG 7 | TG 8 | TG 9 | Gesamt |
|----------------------------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| 1. Bad Driburg | 6 | 6 | 5 | 4 | - | 1 | - | - | - | 22 |
| 2. Bad Oeynhausen | 3 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 4 |
| 3. Bad Salzuflen | - | 2 | - | - | 2 | - | - | 3 | - | 7 |
| 4. Bielefeld | - | 2 | 1 | - | - | - | 1 | 3 | - | 7 |
| 5. Detmold | 5 | - | - | - | - | - | 1 | 2 | - | 8 |
| 6. Lübbecke | - | - | - | 1 | - | - | - | 1 | - | 2 |
| 7. Gütersloh | 4 | - | 1 | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 8 |
| 8. Ravensberg | 4 | - | 1 | 1 | - | 3 | - | - | - | 9 |
| 9. Herford | 1 | 2 | 1 | - | - | - | 2 | - | - | 6 |
| 10. Lippe-West | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | 2 |
| 11. Lemgo | 4 | - | 3 | 3 | - | - | - | 1 | - | 11 |
| 12. Minden ¹³⁰⁰ | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | 1 |
| 13. Paderborn | 6 | 1 | 1 | - | - | - | - | 1 | - | 9 |
| 14. Reckenberg-Ems | 3 | - | 3 | - | - | - | - | 3 | - | 9 |
| 15. Büren | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 16. Lippe-Ost | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 17. Harsewinkel | - | 2 | 1 | 1 | 1 | - | - | 1 | - | 6 |
| | 36 | 16 | 19 | 11 | 3 | 5 | 4 | 17 | - | 111 |

TG = Themengebiet. Zur Identifikation der Themengebiete vgl. Kapitel 7.4.

Als Arbeitsform des „Kernangebots Religion“ dominierte den Ankündigungen zufolge eindeutig der Vortrag, der bei insgesamt 87 Angeboten gewählt wurde.¹³⁰¹ 14 dieser Vortragsangebote versprachen dabei die Ergänzung durch Lichtbilder, acht Ausschreibungen verwiesen ausdrücklich auf eine

¹²⁹⁸ Vgl. dazu auch die Erörterungen in Kapitel 6.4.

¹²⁹⁹ Insbesondere diese Ankündigungstexte „verschweigen“ vermutlich die Bedeutsamkeit, die die Religion innerhalb dieser Themenangebote tatsächlich gewinnt.

¹³⁰⁰ Nur ein Halbjahr ausgewertet!

¹³⁰¹ In diesem Kontext sind die einschränkenden Hinweise zur methodischen Eignung der Arbeitsform „Vortrag“ zu vergegenwärtigen. Vgl. bereits Kapitel 6.5.

anschließende Diskussionsmöglichkeit¹³⁰². Zudem kündigte man bisweilen die Variation mit weiteren Elementen wie etwa Video- oder Musik-Einspielungen und Ikonen an. Neben zwei Experimental-Vorträgen gab es zudem zwei Referate mit anschließenden Frühschoppen. Ein Angebot versprach ein Folge-Seminar, ein weiteres eine Tages-Exkursion, deren Teilnehmer sich jeweils aus der Vortragshörerschaft rekrutieren sollten.

Unter den insgesamt 12 Kurs- bzw. Seminar-Angeboten des „Kerngebietes Religion“ fanden sich zwei Tages- und ein Zweitägiges-Seminar sowie neun Kurse, für die vier bis acht Termine vorgesehen waren.

Neben zwei Moschee-Besuchen, einem fünf-tägigen Bildungsurlaub und zwei Studienreisen, die drei bzw. fünf Tage umfassen sollten, offerierte man sechs thematische Stadt- bzw. Friedhofsführungen. Schließlich wurde noch eine unverkennbar religionskundlich-geprägte Konzertveranstaltung angeboten.

Anschaulich deutete sich somit die mögliche Variationsbreite der Arbeitsformen des „Kernangebotes Religion“ an, die im „klassischen“ Vortrag, der zumeist auch nicht in eine thematische Reihe eingebunden war, jedoch weithin ihren eindeutigen Favoriten fand. Eine längere thematische Arbeit war demgegenüber eher selten.¹³⁰³

In 13 Ankündigungstexten dieses Themensegmentes wurde auf Kooperationen¹³⁰⁴ der untersuchten Volkshochschulen mit anderen Einrichtungen hingewiesen. Neben einem lokalen Kulturamt, einer Stadtbücherei, einer Gleichstellungsstelle, einem Arbeitskreis und einer evangelischen Kirchengemeinde wurden dabei eine „Deutsch-Griechische Gesellschaft“ sowie eine „Deutsch-Israelische Gesellschaft“ benannt. Je zwei Kooperationen gab es mit einem örtlichen Frauentreff und einer „Okkultismus“-Informations- und Beratungsstelle“. Eine weitere konkret benannte Einrichtung verantwortete zusammen mit einer Volkshochschule ein Angebot. Schließlich öffnete sich ein Tages-Seminar für Bundeswehr-Angehörige weiteren Interessierten. Darüber hinaus wurde ein Bildungsurlaub von „Arbeit und Leben“, der Bildungs-Arbeitsgemeinschaft des Deutschen Gewerkschaftsbundes und der Volkshochschulen, getragen. Der überwiegende Teil der Angebote des „Kerngebietes Religion“ ließ jedoch keine (offiziellen) Kooperationen erkennen und stand somit in alleiniger Trägerschaft und Verantwortung der jeweiligen Volkshochschulen.

Bei 37 Angeboten des „Kernangebotes Religion“ wiesen die Arbeitspläne auf promovierte Kursleitende bzw. Referentinnen und Referenten hin, 12 dieser Offerten ließen zudem auf eine Professur schließen. Überdies wurden aus den Arbeitsplänen ein Bischofs- und ein Dechantenamt sowie drei Pfarranstellungen ersichtlich.

Nähern wir uns nun aber dem ausgeschriebenen „Kernangebot Religion“ der 17 Volkshochschulen durch die eingehende Betrachtung der entwickelten Kategorien und einzelner Ankündigungstexte.

¹³⁰²Vgl. dazu auch Kapitel 6.5. In der Realität bieten nach der Erfahrung des Verfassers jedoch erheblich mehr Veranstaltungen eine anschließende Diskussionsmöglichkeit, ohne diese nun aber immer ausdrücklich in der Ankündigung zu benennen.

¹³⁰³Vgl. dazu auch Kapitel 6.1.2.

¹³⁰⁴Zur Frage der Kooperation vgl. bereits Kapitel 5.2., 5.6. und 6.1.2.

7.6. Religion als Thema in ostwestfälisch-lippischen Volkshochschul-Arbeitsplänen: Typisches, Randständiges und Auffälliges. Einige Interpretationsversuche

„Ich weiß, daß keine Interpretation, und nun auch meine nicht, den Ursprungssinn des Textes deckt; ich weiß, daß mein Interpretieren, wie jedes, bedingt ist durch mein Sein;“ (Martin Buber)¹³⁰⁵

Anhand der folgenden Erörterungen und Interpretationsversuche von Ankündigungstexten des „Kernangebots Religion“ soll versucht werden, entlang des entwickelten Kategorienschemas die Konturen des Themengebietes Religion in Volkshochschulen herauszuarbeiten und systematisch zu beschreiben. Dabei wird eine kommentierende Edition¹³⁰⁶ der Ankündigungstexte angestrebt, die wesentliche Aspekte der jeweiligen Ankündigung nochmals aufgreift und eine Verknüpfung mit den vorangegangenen Ausführungen herstellen möchte. Die Auswahl der Ankündigungstexte orientierte sich dabei an den Kriterien des vom Verfasser für besonders beachtenswert gehaltenen und ist somit nicht notwendig repräsentativ.

7.6.1. Religionskundliche Themenankündigungen I: Themen zur Einheit oder Unterscheidung religiöser Lehren, Gemeinschaften und Institutionen

Einen Schwerpunkt der 36 Ankündigungen dieser Kategorie bildete neben 11 Angeboten zum Islam der jüdische Glaube mit 14 Ausschreibungen in fünf Volkshochschulen. Die Arbeitsform wurde überwiegend durch den Vortrag bestimmt. Darüber hinaus wurden zwei Friedhofsrundgänge, ein Kurs, ein Tagesseminar sowie ein Bildungsurlaub, der sich dem jüdischen Leben in Ostwestfalen-Lippe widmete¹³⁰⁷, ausgeschrieben. Überdies offerierte man einen thematischen Gesangsabend. Dabei bot eine Volkshochschule eine Veranstaltungsreihe mit insgesamt sechs Themen an, die in das Judentum einführen wollten, aber auch lokale Hintergründe jüdischen Glaubens und Lebens anklingen ließen.¹³⁰⁸ Drei Ankündigungstexte verwiesen ausdrücklich auf den Holocaust, einer eher implizit und zwei weitere auf ehemalige ortsansässige jüdische Gemeinden. Der folgende erste hier zitierte Ankündigungstext dieser religionskundlich-orientierten Angebote knüpft dabei an die vermutete Unkenntnis der christlichen Majorität gegenüber dem jüdischen Glauben an.

Jüdischer Glaube, jüdisches Leben heute

Noch immer sind der Lebensrhythmus und die Glaubensrituale der Juden vielen Christen unbekannt. Dieses Seminar will aufklären und Verständnis für eine Welt wecken, die durch die Barbarei des Nationalsozialismus aus der deutschen Öffentlichkeit weitgehend verschwunden ist.

Hinweis: Unter dem Titel „Der jüdische Friedhof“ findet am Samstag, dem 8. November, ein Stadtrundgang statt, der einen ersten Einblick in die jüdische Kultur gibt; Einzelheiten siehe Seite 29.¹³⁰⁹

Der jüdische Glaube wird in dieser Tages-Seminar-Ausschreibung als weitgehend fremd vorausgesetzt und scheint eine eigene erklärungsbedürftige Welt zu sein, für die ein Verständnis geweckt werden soll und kann. Die gegenwärtige Randständigkeit dieser kaum geläufigen Sphäre wird

¹³⁰⁵Buber, 1986, 55. Gadamer erklärte in diesem Kontext, „... daß Verstehen nur so möglich ist, daß der Verstehende seine eigenen Voraussetzungen ins Spiel bringt. Der produktive Beitrag des Interpreten gehört auf eine unaufhebbare Weise zum Sinn des Verstehens selber.“ Gadamer, 1997, 49.

¹³⁰⁶Vgl. Fuchs, 1984, 282 im Anschluß an Faraday/Plummer.

¹³⁰⁷Vgl. Arbeitsplan der VHS Detmold, 1/1997, 6.

¹³⁰⁸Vgl. Arbeitsplan der VHS Bad Driburg, 1997, 7.

¹³⁰⁹Arbeitsplan der VHS Gütersloh, 2/1997, 43.

evident an den Wahn des Hitlerfaschismus geknüpft. Der Titel verspricht darüber hinaus jedoch, nicht singular in der Vergangenheit zu verbleiben, sondern den Blick auch der Gegenwart dieser Religion und seiner Alltäglichkeit zuzuwenden. Die Zielformulierung, die Information und Verständnisweckung zusichert, wurde ja bereits als eine klassische Zielsetzung der Volkshochschulen erörtert.¹³¹⁰ Der Verweis gegen Ende dieser Ausschreibung lädt zudem zu einem Rundgang über den örtlichen jüdischen Friedhof im Vorfeld des Seminars ein und verknüpft das Seminar sowohl mit dem lokalen Hintergrund jüdischen Lebens in der Volkshochschul-Region als auch mit der deutschen Geschichte. Der gewählte Termin des angesprochenen Friedhofsrundganges steht zudem jahreszyklisch in unmittelbarer Nähe zur „Reichsprogromnacht“ vom 9. zum 10. November 1938. Ein anderer Ankündigungstext zum Judentum widmet sich hingegen vornehmlich der gegenwärtigen Situation des jüdischen Glaubens in der Bundesrepublik.

Jüdisches Leben in Deutschland heute

-Vortrag-

Wie leben jüdische Gemeinden und Menschen heute in Deutschland? Welche Veränderung hat das jüdische Leben durch die große Zuwanderung von Juden aus der ehemaligen UdSSR erlebt? Im Mittelpunkt des Abends steht das jüdische Leben, das alltägliche Judentum, das von Religionsgeboten geprägt ist. Es wird ein kleiner Einblick in den Lebenskreislauf und die wichtigsten jüdischen Gesetze gegeben, so zum Beispiel was bedeutet Brith Mila (Beschneidung) oder die Ketubah (Ehevertrag).¹³¹¹

Deutlich soll hier das Zentrum des Angebotes in der Gegenwart und Alltäglichkeit verankert werden, ein Rekurs auf die deutsche Geschichte klingt nicht an. Vielmehr wird das jüdische Leben primär in seinen aktuellen bundesrepublikanisch-kontinentalen Problemlagen angesprochen. Noch stärker wird jedoch die religiöse Durchdringung der heutigen jüdischen Alltags- und Lebenswelt in Deutschland betont, in die hinein man einen begrenzten Einblick verheißt. Die (partiell) differenten kulturellen Traditionen von Judentum und christlich-abendländischer Religion werden durch die Benennung hebräischer Termini unterstrichen und zugleich durch die Ergänzung mit deutschen Begriffen abgeschwächt. Dennoch deutet sich der partielle Kontrast zwischen jüdischem Glaubensleben und christlich-okzidentaler Religion an und erzeugt vermutlich ein gewisses „exotisches“ Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Judentum.

Zusammenfassend läßt sich konstatieren, daß viele der Ankündigungen zum Judentum das Bild einer Religion zwischen Differenz und Nähe, Außergewöhnlichkeit und Alltäglichkeit, Randständigkeit und Verwurzelung vermitteln.

Einen zweiten Kern dieser Kategorie bestimmten die 11 Programm-Ankündigungen zum Islam, die in fünf Volkshochschulen offeriert wurden. Eine dieser Offerten beschäftigte sich jedoch nicht singular mit dem Islam, sondern zielte auf die Thematisierung fundamentalistischer Tendenzen in Islam und Christentum. Neben fünf Vorträgen, zwei Seminaren, einem Tagesseminar sowie einer Kombination von Vortrag und angekündigter Folgereihe wurden zwei Informationsbesuche in einer lokalen Moschee angeboten. Neben allgemeinen Einführungen in unterschiedliche Aspekte islamischen Glaubens und Denkens nahm etwa die Hälfte der Ankündigungen zur Frage nach dem Islam als einer Gefahr Stellung.

¹³¹⁰ Vgl. auch Kapitel 6.2.

¹³¹¹ Arbeitsplan der VHS Detmold, 1/1997, 9.

Islam – Gegenbild zur westlichen Zivilisation?

Die Auseinandersetzung mit der fundamentalistischen Bewegung unterliegt sehr oft „vulgären“ Interpretationen. Bei uns bezieht sich diese Diskussion z. Zt. ausschließlich auf den Islam. Dr. M. I.¹³¹², Hochschul-lehrer an der Uni Bielefeld hat dazu geschrieben: „Feindbild Islam – warum man hierzulande den Islam erfinden würde, wenn es ihn nicht schon gäbe“. Von verschiedenen Fachleuten sollen dazu folgende Themen behandelt werden: 1. Die Lehre des Islam (Vergleich mit der christl. Theologie) 2. Die christlich-islamische Koexistenz im Mittelalter und der kulturelle Einfluß des Islam auf das christliche Abendland 3. Die politische Gestalt des Islam in der Gegenwart (fundamentalistische Elemente) 4. Geschichte, Präsenz und Organisation des Islam in der BRD 5. Anti-islamische Feindbilder in Deutschland in Geschichte und Gegenwart 6. Konflikte um Äußerungen des islamischen Glaubens (Kopftuch, koedukativer Sport- und Schwimmunterricht, Bau von Moscheen, Gebetsruf) Die Folgetermine (voraussichtlich am Wochenende) werden beim Einführungsvortrag festgelegt.¹³¹³

Diese Ausschreibung konstatiert zunächst eine vielfach unterkomplexe Debatte der fundamentalistischen Problematik, die gegenwärtig zumeist einseitig dem Islam zugeordnet werde. Der Islam erscheint dabei primär als Opfer einer Funktionalisierung, deren Hinter- bzw. Beweggründe jedoch nicht näher benannt werden. Das Volkshochschul-Angebot verspricht demgegenüber ein differenziertes, umfassendes und anspruchsvolles Programm der ein- und weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Islam und dem ihm zugeschriebenen Fundamentalismus, das durch den Verweis auf kompetente Experten verbürgt wird. Ein besonderes Gewicht wird dabei offenbar der Realität des islamischen Lebens und Alltags in Deutschland beigemessen. Interessant ist zudem der Hinweis auf die geschichtlich bestätigt empfundene Möglichkeit der Koexistenz von Christentum und Islam. Bemerkenswert ist ferner, daß der Titel nicht zwei Religionen, sondern eine Religion und einen säkularen Wertbegriff gegenüberstellt und die Frage nach deren Vereinbarkeit stellt.

Gott und Mensch im Islam

Vortrag

Der Vortrag richtet sich an all diejenigen, die einen Eindruck über das Verhältnis von Allah, dem arabischen Namen für Gott, und dem Menschen gewinnen möchten. Dieses Verhältnis trägt die unterschiedlichsten Aspekte in sich und ist nicht, wie es oft in westlichen Medien zu finden ist, auf die Darstellung eines rachsüchtigen Gottes zu reduzieren.¹³¹⁴

Das genannte Angebot verspricht eine Auseinandersetzung mit der muslimischen Theologie und deren theologischer Anthropologie. Da es den altarabischen Gottesnamen als nicht gebräuchlichen, erklärungsbedürftigen Terminus führt, richtet es sich vermutlich vorwiegend an einen wenig vorgebildeten Teilnehmerkreis (abendländisch-okzidentaler Prägung?). Auch in diesem Ankündigungstext wird eine reduktionistische Tendenz gegenüber dem Islam analysiert, die der Autor auf eine verkürzte Darstellung des islamischen Gottesbildes in den westlichen Medien zurückführt. Apologetische Tendenzen kennzeichnen den Schluß dieser kurzen Programm-Ankündigung und verbinden sich mit dem Hinweis auf ein real facettenreicheres islamisches Verständnis des Gott-Mensch-Verhältnisses.

¹³¹²Referent des ausgeschriebenen Seminars. Der Namen wurde durch das Einsetzen anderer Initialbuchstaben anonymisiert.

¹³¹³Arbeitsplan der VHS Ravensberg, 2/1997, 14.

¹³¹⁴Arbeitsplan der VHS Bad Oeynhausen, 2/1997, 21.

Das nachfolgende Angebot setzt dagegen an der muslimischen Alltagswirklichkeit an und sieht sich zu keiner Apologie genötigt.

Alltagsleben im Islam

Vortrag

Nach den letzten statistischen Angaben leben in Deutschland über zwei Millionen Menschen, die sich zum Islam bekennen oder zumindest der geistigen und kulturellen Tradition der islamischen Welt zugehören. Somit stellen sie die zweitgrößte Religionsgemeinschaft Deutschlands dar. Aber was wissen wir von den Moslimen?

Der Vortrag gibt einen Einblick in Ethik und Glaubenslehre des Islam und ihre Auswirkungen auf das alltägliche Leben der Muslime.¹³¹⁵

Selbstbewußt wird hier der islamische Glaube als (auch zahlenmäßig) bedeutsame Religion innerhalb der religiösen Landschaft Deutschlands dargestellt, die der bundesrepublikanischen Mehrheit vermutlich aber kaum geläufig sein dürfte. Die Ausschreibung stellt potentiellen Volkshochschul-Teilnehmern in diesem Zusammenhang aber nicht die Frage nach deren abstrakter Kenntnis der islamischen Lehre, sondern knüpft an das fragmentarische Wissen über die Träger dieser Religion, die Muslime, an. Durch den Gebrauch des Personalpronomens „wir“ vermeidet die Ankündigung dabei eine krasse Gegenüberstellung von Leser und Verfasser und erhöht dadurch die Akzeptanz der Anfrage. Die Zielbeschreibung dieses Angebotes verheißt einen Eindruck in den Islam und seine alltagsweltlichen Konsequenzen im Leben der Gläubigen. Im Text scheint zudem aber auch eine Dichotomisierung der Welt in eine islamische und eine nicht-islamische Einflußsphäre anzuklingen. Ein Ankündigungstext zur Rolle der Frau in der islamischen Gesellschaft zeigt, daß die Behandlung eines Problemfeldes zur erneuten Thematisierung aus einer weiteren Perspektive anregen oder auch provozieren kann.

Frauen in der islamischen Gesellschaft

Im zurückliegenden Studienhalbjahr 2/96 behandelten die Herren B. F. und I. R.¹³¹⁶ das Thema Frau im Islam. Es wird interessant sein zu hören, ob und inwiefern sich weiblicher und männlicher Blick auf ein Thema abgesehen von der Akzentverschiebung in der Formulierung unterscheiden, das in der europäischen, nicht islamischen Welt nicht erst seit den Nachrichten über die jüngsten Ereignisse in Afghanistan (sic! J.L.) großes (und überwiegend erschrockenes) Interesse gefunden hat.¹³¹⁷

Dieses Angebot weist auf die mögliche Dynamik der Programmgestaltung bzw. -entwicklung innerhalb der Volkshochschulen hin und zeigt das Interesse, an gegenwärtig virulenten Ereignissen und Fragestellungen anzuknüpfen. Auch in dieser Offerte kündigt sich wieder die bereits erörterte Tendenz zur Dichotomisierung der Welt an, die sich hier als Unterscheidung einer europäischen, nicht-islamischen und einer weiteren (islamischen) Welt offenbart.

Zwei Veranstaltungen einer Volkshochschule bemühten sich um die Information über wenig bekannte christliche Kirchen innerhalb des Einzugsgebietes dieser Volkshochschule.

¹³¹⁵Arbeitsplan der VHS Detmold, 1/1997, 9.

¹³¹⁶Die Namen wurden durch das Einsetzen anderer Initialbuchstaben anonymisiert.

¹³¹⁷Arbeitsplan der VHS Lemgo, 1/1997, 9.

Die syrisch-orthodoxe Kirche

Die „Syrisch Orthodoxe Kirche von Antiochia“ gehört zu den ältesten Kirchen. Sie entstand im Umfeld der Apostel und wuchs später im antiken Antiochia zu einer der bedeutendsten Urkirchen heran, deren reiches liturgisches und musikalisches Erbe noch heute bewahrt wird. So kann der heutige 121. Patriarch in Damaskus auf eine ununterbrochene Linie, die bei St. Petrus beginnt, zurückblicken. Seine Kirchenmitglieder haben sich indessen über die Welt verteilt, wo sie als engagierte Minderheiten in vielen Staaten leben – so auch in Gütersloh.

Einer ihrer beiden hiesigen Pfarrer wird an diesem Abend in die Geschichte, den Aufbau und den Glauben der syrischen Orthodoxie einführen.¹³¹⁸

Diese „klassische“ religionskundliche Veranstaltung ordnet die vorzustellende Religionsgemeinschaft zunächst kirchengeschichtlich ein und qualifiziert sie als eine der Urzellen christlicher Kirchen mit einer bemerkenswerten liturgisch-künstlerischen Überlieferung. Damit dürfte die Ankündigung sowohl kunsthistorisch wie auch religionshistorisch Interessierte ansprechen. Sie erläutert die Diaspora-Situation dieser Gemeinschaft und weist deren Mitglieder als aktive (wohl religiöse) Minoritäten vieler Länder aus. Zielpunkt des Angebotes ist jedoch der lokale Bezug¹³¹⁹ und die Aufklärung über die Geschichte und das Glaubensverständnis einer örtlichen Religionsgemeinschaft. Drei Angebote einer weiteren Volkshochschule¹³²⁰, darunter zwei Studienfahrten, widmen sich der Geschichte und Gegenwart des katholischen Prämonstratenser-Ordens. Insgesamt enthält diese thematische Kategorie hingegen nur einzelne Offerten, die sich mit der christlichen Religion und christlichen Gemeinschaften befassen. Vermutlich wird dieses in einem christlich-geprägten kulturellen Umfeld von manchen Volkshochschul-Mitarbeitern als entbehrliche Redundanz betrachtet. Aber auch zu den Weltreligionen Buddhismus und Hinduismus finden sich nur vier Veranstaltungen in vier Volkshochschulen der Region, von denen eine hier zitiert wird.

Friedliche und zornvolle Gottheiten – die Welt des tibetischen Buddhismus

Vortrag

Im 8. Jahrhundert wurde die in Indien entstandene buddhistische Lehre durch königliches Edikt in Tibet zur Staatsreligion erhoben. Der dort größtenteils verbreitete Vajrayana-Buddhismus, das „diamantene Fahrzeug“, stellt eine weitere Entwicklung der vom historischen Buddha rund 500 v. Chr. verkündeten Lehren dar. Durch vielfältige geistige Übungen soll der Vajrayana-Buddhist selbst innerhalb eines einzigen Lebens aus dem Schlaf der Unwissenheit erwachen können. Um die Mannigfaltigkeit dieses religiösen Weges zu veranschaulichen, werden einige stellvertretende ikonographische Beispiele aus der Gottheitenwelt gezeigt.¹³²¹

Dieser Vortrag, der sich mit der Sonderform des tibetischen Buddhismus beschäftigt, steht im Kontext einer Veranstaltungsreihe, die in eine Studienreise nach Tibet und China mündet. Für okzidental-geprägte Ohren finden sich in diesem Angebot einige fremd klingende Termini, die vielen potentiellen Volkshochschul-Teilnehmenden vermutlich nicht geläufig sein dürften. So scheint die Rede vom „diamantenen Fahrzeug“ als bildlicher Hinweis auf eine Strömung bzw. Richtung des Buddhismus¹³²², die als „... buddhistische Ausprägung des hinduistischen Tantrismus“¹³²³ gilt, von nicht vorge-

¹³¹⁸ Arbeitsplan der VHS Gütersloh, 1/1997, 63.

¹³¹⁹ Vgl. dazu auch Kapitel 5.6. und 6.4.

¹³²⁰ Vgl. Arbeitspläne der VHS Reckenberg-Ems 1/1997, 18 und 64 und 2/1997, 24.

¹³²¹ Arbeitsplan der VHS Bad Oeynhausen, 1/1997, 18.

¹³²² Vgl. auch v. Brück, in: Waldenfels (Hg.), 1996, 86.

bildeten Rezipienten womöglich als wenig hilfreich empfunden werden. Sie erhöht hingegen aber den exotischen Eindruck. Eine letzte Ankündigung, die dieser Kategorie zugeordnet wurde, widmete sich schließlich der „chinesischen Volksreligion“¹³²⁴.

7.6.2. Religionskundliche Themenankündigungen II: Aktuelle oder auffallende religiöse Lehren, Gemeinschaften und Institutionen

Die drei Brennpunkte der insgesamt 16 Angebote zu aktuellen oder auffälligen religiösen Lehren, Gemeinschaften und Institutionen, die in sieben Volkshochschulen durchgeführt werden sollten, bildeten Thematisierungen zur Esoterik, zur Reinkarnationsthematik sowie zu Scientology. Neben dem Vortrag als dominanter Arbeitsform wurden ein Zwei-Tages-Seminar sowie zwei regelmäßige Kurse offeriert.

Die sechs Ausschreibungen zur Reinkarnationsfrage fanden sich in vier der Volkshochschulen. Eine Volkshochschule bot dabei in den aufeinander folgenden Kurshalbjahren des untersuchten Zeitraumes ein Seminar unter gleicher Leitung erneut an, das als kontinuierlicher Arbeitskreis konzipiert war, der sich für Neuaufnahmen offenhielt.¹³²⁵

In einer anderen Volkshochschule reizte die Reinkarnationsproblematik zu Apologie und Gegenrede heraus.

Leben Menschen mehrmals auf der Erde?

Argumente für und gegen die Theorie von der Reinkarnation

*Immerhin sind es nicht nur Phantasten, die die Idee der Wiedergeburt zumindest einmal erwogen haben, nämlich u.a. die prominenten Dichter Goethe und Lessing*¹³²⁶. *Der Vortrag stellt die seither gesammelten Argumente im Zusammenhang vor.*¹³²⁷

Der Irrglaube der Wiedergeburt

Wie schon am Vortragstitel erkennbar lehnt der Vortragende die Idee der Wiedergeburt ab und begründet dies auch schlüssig.

*Der Vortrag stellt eine Ergänzung und zugleich Erwiderung auf den Vortrag von H. E. am 8. Oktober dar.*¹³²⁸

Den Veranstaltungsankündigungen ließ sich überwiegend eine Stützung oder Apologie des Reinkarnationsgedankens entnehmen.

Plädoyer für die Unsterblichkeit

Lichtbildervortrag

Der Tod, das absolute Erlöschen des Bewußtseins, läßt sich nicht beweisen. Die Vorstellung, ein Selbst sterbe mit dem Körper, ist lediglich eine Annahme. Sie läßt sich wissenschaftlich nicht mehr und nicht weniger als ihre Gegenthese belegen. In diesem Vortrag werden wesentliche, auf ein Weiterleben der Seele

¹³²³Härtel, in: Galling u.a. (Hg.), 1957, 1483.

¹³²⁴Vgl. Arbeitsplan der VHS Herford, 2/1997, 25.

¹³²⁵Vgl. Arbeitsplan der VHS Bad Salzungen, 1/1997, 19f. und 2/1997, 17f.

¹³²⁶v. Brück nennt über Goethe und Lessing hinaus als weitere prominente Sympathisanten der Reinkarnationsvorstellung etwa G. Bruno, I. Kant, G. Ch. Lichtenberg, J. K. Lavater, W. v. Humboldt und D. Hume. Vgl. v. Brück, in: Waldenfels (Hg.), 1996, 530.

¹³²⁷Arbeitsplan der VHS Bad Driburg, 1997, 61.

¹³²⁸Arbeitsplan der VHS Bad Driburg, 1997, 61. Der Name des Referenten wurde durch das Einsetzen anderer Initialbuchstaben anonymisiert.

*deutende Fakten vorgestellt. Sie entstammen jüngsten Erkenntnissen aus der Reinkarnationsforschung, der modernen Sterbeforschung, der Parapsychologie und schließlich der Neuen Physik. Aneinandergereiht lassen sie ein harmonisch-rundes Gefüge erkennen, dessen Genialität und Größe wir erst allmählich zu erahnen beginnen. Es scheint eine kosmische Ordnung zu geben, aus der nichts und niemand herausfallen kann.*¹³²⁹

Der Reinkarnationsgedanke, der auch im Okzident, etwa bei den Pythagoreern, im Hellenismus oder der Gnosis¹³³⁰ postuliert wurde, vor allem aber wohl aus indischen Traditionen hervorging, bezeichnet auch das Zentrum dieser Offerte. Die Titelwahl und Zielformulierung der Ausschreibung benennt die Argumentationsrichtung dieser Veranstaltung eindeutig. Dabei greift der Ankündigungstext nicht auf historische Vorstellungen zurück, sondern legt besonderen Wert auf einen seriös-wissenschaftlich wirkenden Duktus der Offerte. Inwieweit einige der angeführten „Disziplinen“ indes die wissenschaftliche Seriosität des Gebotenen tatsächlich untermauern können, dürfte aber diskussionswürdig sein. Der Terminus „Neue Physik“, der nicht weiter erläutert wird, oder die „Reinkarnationsforschung“ mögen dafür Beispiele sein. Der Text drückt zudem die Vermutung aus, daß die sich im Vortrag ankündigenden „Erkenntnisse“ nun aber in ihrer vollen Bedeutung und ihrem vollen Gewicht erst zukünftig realisiert werden. Der abschließende Satz, der, als Vermutung geäußert, eine gewisse Offenheit oder Unabgeschlossenheit der Auffassung des Verfassers verraten könnte, wirkt wie ein Versprechen bzw. eine Zusage, die der Bekämpfung metaphysischer Angst dient. Angesichts der Sympathie von etwa 20% der mitteleuropäischen Bevölkerung für Reinkarnationsvorstellungen¹³³¹, dürfte ein solches Angebot durchaus sein Publikum finden.¹³³² Eine weitere Veranstaltungsankündigung stellt die Reinkarnationsidee dem christlichen Auferstehungsglauben gegenüber.

Auferstehung oder Reinkarnation Vortrag mit Diskussion

*Der Tod als Grenzerfahrung hat die Menschen von jeher beschäftigt und zu unterschiedlichen Auffassungen über das Weiterleben nach dem Tod in den einzelnen Kulturen und Religionen geführt. Eine weitverbreitete Darstellungsform ist neben dem Glauben an die Auferstehung der Glaube an die Reinkarnation. Die Veranstaltung will die unterschiedlichen Jenseitsvorstellungen der alten Religionen wie einiger neuer Weltanschauungen untersuchen und mit dem christlichen Auferstehungsglauben vergleichen.*¹³³³

Bereits die Themennennung stellt die Reinkarnations- und die Auferstehungskonzeption antagonistisch gegenüber, wobei das fehlende Fragezeichen verblüfft. Nach dem der Text die menschliche Endlichkeitserfahrung angesprochen hat, kündigt er den Vergleich und die Diskussion der beiden Ideen an, denen er auf Grund der Zahl ihrer Befürworter bzw. Verfechter besondere Bedeutung zumißt und sie damit gleichermaßen als diskussionswert qualifiziert. Deutlich wird indessen nicht, welche „alten Religionen“ und „neuen Weltanschauungen“ neben dem christlichen Glauben thematisiert werden sollen. Der Referent dieser Veranstaltung geht aus dem Arbeitsplan als Theologie-Professor hervor.

¹³²⁹Vgl. Arbeitsplan der VHS Lippe-West, 2/1997, 12.

¹³³⁰Vgl. Hummel, in: Gasper/Müller/Valentin (Hg.), 1994, 888.

¹³³¹Vgl. Hummel, in: Gasper/Müller/Valentin (Hg.), 1994, 892f.

¹³³²Vgl. Kapitel 5.6. und 6.3.

¹³³³Arbeitsplan der VHS Harsewinkel, 1/1997, 48.

Mit vier Veranstaltungen in einer Volkshochschule bildeten kritische Angebote zur Esoterik einen weiteren Schwerpunkt innerhalb dieser Kategorie. Evident zeigt sich hier aber auch die insgesamt geringe Bedeutung des Themas im Programm-Angebot.

Vier Veranstaltungen in vier Volkshochschulen befaßten sich darüber hinaus mit der Scientology-Organisation, wobei ein Referent in zwei Volkshochschul-Arbeitsplänen geführt wurde. Dabei drücken die Ankündigungen durchweg die Gefahr von Scientology aus und ein Text macht explizit auf die Unterwanderungsgefahr durch Scientology aufmerksam.

Scientology – Der geistesmagische Konzern?

Vortrag mit Diskussion und Videoeinspielung

Begründer und Führer der Scientology-Organisation ist Lafayette Ronald Hubbard (1911). Er gründete die Vereinigung 1954 in den USA. Zu ihren Mitgliedern sollen weltweit 20 Millionen zählen, d.h. Kursbesucher, Abonnenten, Käufer oder hauptamtliche Mitarbeiter (Bundesrepublik ca. 60.000). Zielsetzung ist die „totale Freiheit“. Der Mensch und die Welt sollen durch Scientology „clear“, d.h. rein werden. Dafür besucht er als erstes einen Persönlichkeitstest, dann Kurse und Lehrprogramme (1 Stunde Auditing=250,00 – 550,00 DM), abonniert Zeitungen, kauft Bücher und macht ein sogen. „Reinigungs-run-down“ durch. Scientology tritt im doppelten Gewand auf. Einerseits als „Kirche“, andererseits als Wirtschaftsunternehmen. Religion wird so als Deckmantel mißbraucht. Der Referent zeigt die Strukturen auf, schildert das Selbstverständnis, die Funktionen und das Menschenbild der Organisation. Er weist auf Gefahren hin, übt Kritik und bietet Präventionsmöglichkeiten.¹³³⁴

Neben einigen Daten, Fakten und Hintergründen¹³³⁵ zu Scientology, die den Rezipienten zur ersten Orientierung dienen sollen, verweist dieser Text auf das Doppelgesicht der Scientology-Organisation und erklärt deren Funktionalisierung bzw. Mißbrauch der Religion. Das Angebot versteht sich dabei als aufklärende Prophylaxe gegenüber dieser Vereinigung.

Zwei Veranstaltungstexte behandeln schließlich die religiöse Unübersichtlichkeit der Gegenwart¹³³⁶ in einem Vortrag bzw. einem Zwei-Tages-Seminar, von denen letzteres hier wiedergegeben wird.

Sinnvolle Alternativen oder Scharlatanerie? Wie lassen sich esoterische, religiöse, therapeutische oder „wissenschaftliche“ Angebote bewerten?

Persönliche Sorgen, Orientierungslosigkeit, Sinnleere und eine ungewisse Zukunft machen uns selbst und unsere Kinder oder Schüler offen für Heilsversprechen und Glück verheißende Lebensmodelle. Auch deshalb locken laufend neue esoterische, religiöse, therapeutische oder „wissenschaftliche“ Lehren und Angebote (sic! Kein Satzzeichen, J.L.) Doch wie kann ich durchaus sinnvolle Erweiterungen oder Alternativen von womöglich wirklich gefährlichen Irrlehren unterscheiden? Wir werden in diesem Seminar schauen, welche Maßstäbe es für eine solche Bewertung gibt und wie diese sich sinnvoll einsetzen lassen. Denn es ist wichtig, Kriterien zu kennen, mit denen sich richtige von falschen und gute von schlechten Angeboten trennen lassen.¹³³⁷

Der Titel dieses Wochenend-Seminars umschließt das gesamte Feld weltanschaulicher Verortungsmöglichkeiten und richtet sich über interessierte (und/oder verunsicherte) Einzelpersonen hinaus

¹³³⁴Arbeitsplan der VHS Harsewinkel, 1/1997, 48.

¹³³⁵Liebl schätzt die internationale Anhängerschaft von Scientology auf 8-25 Millionen und die deutschen Sympathisanten auf etwa 20-70.000. Vgl. Liebl, in: Gasper/Müller/Valentin (Hg.), 1994, 969.

¹³³⁶Vgl. dazu auch Kapitel 2.2., 2.3. und 6.2.

¹³³⁷Arbeitsplan der VHS Bielefeld, 2/1997, 6.

insbesondere an Eltern und pädagogische Professionen. Eine basale Offenheit charakterisiert dabei die Ausschreibung dieser Offerte, die sich nicht grundsätzlich gegenüber neuen Sichtweisen verschließen will. Dabei verspricht das Angebot keine Kasuistik „bedrohlicher“ Weltanschauungen und auch keine Thematisierung spezieller Gesinnungsgemeinschaften, sondern sichert den Ausbau der individuellen Differenzierungsfähigkeiten der Teilnehmenden zu. Die Personalpronomina „ich“ und „wir“ dienen der Ausschreibung zur „persönlichen“ Ansprache möglicher Teilnehmender sowie zur Verdeutlichung des gemeinsamen Erarbeitungsprozesses von Teilnehmenden und Kursleitendem.

7.6.3. Religionskundliche Themenankündigungen III: Religiöse Phänomene oder Übungen

Auch die zusammen 19 religionskundlichen Themenvorschläge zu religiösen Phänomenen oder Übungen, die in 11 Volkshochschulen der Region Ostwestfalen-Lippe unterbreitet wurden, beherrschte die Vortragsform, die in drei Fällen durch Lichtbilder und zweimal durch Experimente ergänzt werden sollte. Ein Referat sollte anschließend durch eine Fahrt fortgeführt werden. Zudem offerierte man einen Kursus und eine themenbezogene Stadtführung. In dieser Themenkategorie fand sich dabei durchaus auch Außergewöhnliches und Unkonventionelles.

Fünf Veranstaltungen in drei Volkshochschulen widmeten sich der Erklärung sogenannter „übersinnlicher Phänomene“ und versprachen, diese in zwei Fällen anhand von Experimentalvorträgen zu veranschaulichen.

Vier weitere Offerten in vier Einrichtungen behandelten die religiöse Mondverehrung, wobei eine Referentin gleich in drei Volkshochschulen Ostwestfalen-Lippes agierte.

Von der weiblichen Kraft des Mondes

*Die Mondverehrung entspringt einem tiefen Urgefühl der Menschheit und gehört zu den ältesten praktizierten Kulturen – und sie läßt sich quer durch die ganze Welt und die ganze Menschheitsgeschichte nachweisen. Die Autorin des Buches „Mondmacht“ schildert alte Mythen, Riten und Bräuche längst versunkener Kulturen rund um den Mond und bringt vergessenes Wissen erloschener Religionen ans Tageslicht. Sie läßt Erinnerungen an die starken Mondgöttinnen (sic! J.L.) unserer Vorfahren aufleben – an Idole und Ideale einer Weiblichkeit, die sich ganz konkret im biologischen Rhythmus jeder Frau äußerte und für die Menschen bis ins Mittelalter hinein nichts an Kraft und Verehrungswürdigkeit eingebüßt hatte. Im Zusammenhang mit der „Mondin“ werden skurrile Rezepte einstmals geheimer Mixtinkturen verraten, ebenso wie altes Heilwissen und Volksweisheiten, deren Richtigkeit schon so manches Mal moderne Wissenschaftler in Erstaunen versetzt hat. Neueste Erkenntnisse über lunare Einflüsse auf Klima, Menschen, Tier und Pflanzen runden die Betrachtung ab.*¹³³⁸

Die „... zu den ältesten religiösen Schöpfungen der Menschheit“¹³³⁹ gehörenden Mondmythologien bilden den Hintergrund dieser Offerte, die sicherlich auch von ihrer exotisch-mystischen Komponente lebt. Obwohl der Mond bei einigen Völkern auch als männliche Gottheit¹³⁴⁰ oder als androgynes Wesen¹³⁴¹ angesehen wurde, betonen Titel und Gesamt-Text vor allem die weiblich gedachten Aspekte der Mondmythologien bzw. die Mondgöttinnen. Die Referentin dieses Angebotes, die in der Ausschreibung durch den Hinweis auf die Verfasserschaft einer einschlägigen Publikation qualifiziert werden soll, verheißt den Teilnehmenden eine spannungsreiche Entdeckungsreise in

¹³³⁸Arbeitsplan der VHS Lippe-West, 1/1997, 12.

¹³³⁹Eliade, in: Gallig u.a. (Hg.), 1960, 1096.

¹³⁴⁰Vgl. Marianne Oesterreicher-Mollwo (Bearb.), 1978, 113.

¹³⁴¹Vgl. Eliade, in: Gallig u.a. (Hg.), 1960, 1095.

erloschene Mythologien und Religionen sowie in deren verborgenes (!) „Heilwissen“. Ob jedoch ein religionswissenschaftlich-phänomenologisches Interesse oder die eigene weltanschaulich-religiöse Position das bestimmende Element dieses Angebotes ist, bliebe in einer genaueren Analyse zu klären. Insbesondere der Eingangs- und der Ausgangssatz bemühen sich um den Eindruck einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik, können jedoch die grundsätzlichen Zweifel an der Richtung dieser Offerte wohl kaum ausräumen.

Eine weitere Veranstaltung kündigte die Auseinandersetzung mit dem Mythos der „Wasserfrau“ bzw. „Urmutter“ an.

Unter dem Titel „Die Externsteine. Naturdenkmal – Sterngötterstein – Volksheligtum – Sternwarte – Christliche Kultstätte“ bot ein Vortrag die Bearbeitung dieses religiösen Phänomens Ostwestfalen-Lippes an¹³⁴², ein weiteres Referat thematisierte über die Externsteine hinaus die Bedeutsamkeit der ehemaligen Benediktiner-Abtei Corvey für die Christianisierung des Nordens.

Corvey und die Externsteine, Spirituelle Brennpunkte in unserer Nähe

*In Anlehnung an den Historiker Walter Matthes wird gezeigt, welche herausragende historische und spirituelle Bedeutung diese beiden Orte haben. Der Schwerpunkt liegt bei Corvey. Dorthin ist auch eine Fahrt geplant, für die eine Anmeldung in dieser Vortragsveranstaltung erfolgen kann.*¹³⁴³

In beiden Angeboten zeigt sich der lokale Kolorit mancher Volkshochschul-Veranstaltungen¹³⁴⁴, von dem auch eine themenbezogene Stadtführung zur Hexenverfolgung profitiert haben dürfte.

In zwei Volkshochschulen beabsichtigte man das Phänomen der mittelalterlichen Kreuzzugsbewegung in einem Seminar bzw. einem Kurs zu bearbeiten.

Weltenkriege des Mittelalters

Zu Ursprung und Folgen der Kreuzzugsbewegung

*1999 jährt sich die Eroberung Jerusalems durch europäische Kreuzfahrerheere zum neunhundertsten Mal. Während heutzutage der Begriff „Kreuzzug“ gemeinhin als negativer Kampfbegriff verwendet wird, weckte er in vielen Menschen des Mittelalters positive Assoziationen. Nicht ohne Grund vermochte der Kreuzzugsgedanke trotz etlicher Mißerfolge über zwei Jahrhunderte hinweg Millionen von Menschen in seinen Bann zu ziehen. Den Ursachen dieser Faszination nachzuspüren und sich in das Leben des mittelalterlichen Menschen hineinzudenken, ist ein Anliegen dieses Vortrages. Darüber hinaus lenkt er den Blick auf die Bedeutung der Kreuzzüge für das Nebeneinander von Judentum, Christentum und Islam sowie für Handel und Wissenschaft, Kunst und Architektur.*¹³⁴⁵

Anknüpfend an das aktuelle¹³⁴⁶ Datum der baldigen neunhundertsten Jähung der Einnahme Jerusalems durch Kreuzfahrerheere¹³⁴⁷ im Sommer des Jahres 1999, weist der Ankündigungstext dieses Phänomen einer „... berausenden Mischung von religiösen und weltlichen Motiven ...“¹³⁴⁸ primär in dessen Weltkriegscharakter aus. Gleichlautend spricht der Verfasser auch nicht von christli-

¹³⁴²Die Felsgruppe der Externsteine im südlichen Teutoburgerwald bei Horn-Bad Meinberg waren vermutlich ursprünglich eine germanische Kultstätte, die seit dem 11. Jahrhundert durch Benediktiner als Felsenheiligtum genutzt wurde. Vgl. etwa Flaskamp, in: Galling u.a. (Hg.), 1958, 843.

¹³⁴³Arbeitsplan der VHS Bad Driburg, 1997, 60.

¹³⁴⁴Vgl. dazu auch 5.6.

¹³⁴⁵Arbeitsplan der VHS Ravensberg, 2/1997, 17.

¹³⁴⁶Zur Aktualitätsdiskussion vgl. auch Kapitel 5.6.

¹³⁴⁷Vgl. dazu etwa Moeller, 1987, 161ff.

¹³⁴⁸Johns, in: McManners (Hg.), 1993, 186.

chen, sondern von „europäischen Kreuzfahrerheeren“. Dennoch sind die religionskundlichen Aspekte dieses Programm-Angebotes offensichtlich. Der kirchengeschichtlich bzw. religionshistorisch durchdrungene Vortrag läßt neben der Einführung in wesentliche Fakten und Hintergründe der Thematik ein Eintauchen in die Betrachtungsweisen und Argumentationsstrukturen des mittelalterlichen Menschen erwarten und will dem Enthusiasmus nachgehen, der diese Erscheinung ermöglichte. Nicht präzise bestimmbar scheint hingegen, ob die Kreuzzüge in ihrer gegenwärtigen Bedeutung für das Nebeneinander der großen theistischen Religionen bestimmt werden sollen, eine vornehmlich vormalige Entfremdungsgeschichte konstatiert wird oder beides in seiner historischen Entwicklung dargestellt werden soll. Der Titel legt mit seiner Betonung von „Spätfolgen“ Letzteres nahe.

Neben zwei Veranstaltungsmittellungen zu religiösen Praktiken wurden zwei Frömmigkeitsphänomene des Katholizismus, die „Marianischen Wallfahrten“ und die „Kreuztrachten“, im Zentrum von zwei angekündigten Dia-Vorträgen verschiedener Volkshochschulen. Letzterer wird an dieser Stelle dokumentiert.

*Die sechs großen Kreuztrachten am Karfreitag
Diavortrag*

In sechs Orten des Erzbistums Paderborn finden traditionell am Karfreitag (in Menden von Gründonnerstag bis Karsamstag) große „Kreuztrachten“ statt, die viele Gläubige und Schaulustige anziehen. Ein anonym gehaltener Christus-Darsteller trägt dabei ein schweres Holzkreuz. Begleitet wird er von einem Helfer, der die Rolle des Simon von Cyrene spielt. Dahinter eine lange Prozession mit Christen, die den „Kreuzweg“ beten. Dieses lebendige religiöse Brauchtum ist „Bekennen, Bußakt, Straßenevangelisation und Schauspiel“ gleichermaßen.¹³⁴⁹

Auch dieser Lichtbilder-Vortrag verbindet ein religionskundliches Interesse mit einer regionalen Färbung. Jahreszeitlich im vorösterlichen Feld plaziert, dürfte er sowohl als Einführung in Aspekte regionaler Volksfrömmigkeit als auch zur Einstimmung auf die Osterzeit gewählt werden können. Insofern teilt er vermutlich dieses Charakteristika des Originals, indem er Gläubige wie Schaulustige in der Volkshochschule vereint.

7.6.4. Religionskundliche Themenankündigungen IV: Typische Vertreter oder einzelne Persönlichkeiten einer Religion sowie die Ansichten einzelner Persönlichkeiten

In diese letzte Kategorie der religionskundlichen Programm-Angebote der untersuchten 17 ostwestfälisch-lippischen Volkshochschulen wurden insgesamt 11 Veranstaltungstexte aus sechs Einrichtungen aufgenommen. Als eindeutiger Favorit der thematischen Auseinandersetzungen stellte sich der Reformator Martin Luther heraus. Ihm widmeten sich gleich vier Veranstaltungen in vier Einrichtungen der Region, die als „Spätfolgen“ des Luthergedenkjahres 1996 zu bewerten sind. Ein Referent¹³⁵⁰ bediente dabei gleich drei Volkshochschulen mit einer kritischen Schau zu Luthers Auffassungen zum Judentum.

Martin Luther und die Juden: „Nun wollen wir christlich mit ihnen handeln ...“

¹³⁴⁹Arbeitsplan der VHS Paderborn, 1/1997, 26.

¹³⁵⁰Angesichts des nicht sehr umfangreichen Programm-Angebotes der Volkshochschulen in diesem Themensegment zeigt auch dieses Beispiel, wie entscheidend einzelne Kursleitende bzw. Referentinnen und Referenten das Gesamtangebot hier prägen.

Vortrag mit Diskussion

*Das „Luther-Jahr“ 1996 hat das Interesse am Leben und Wirken des Wittenberger Reformators neu belebt. Aus der Vielzahl der Themen, zu denen sich Martin Luther in Briefen, Predigten, Tischgesprächen, theologischen Gutachten und akademischen Veranstaltungen geäußert hat, ragt nach wie vor das Judentum als ein ebenso komplexer wie kontroverser Gegenstand hervor. Dieser Vortrag gibt einen Überblick über die Entwicklung von Luthers Haltung zu den Juden, zu ihrer Religion und Geschichte, indem er nicht allein seine das Judentum betreffenden Hauptschriften in den Blick nimmt, sondern gerade auch jene Literatur sichtet, die im allgemeinen eher geringe oder gar keine Aufmerksamkeit findet.*¹³⁵¹

Ein gegenwartsnaher Anknüpfungspunkt dient in dieser Ausschreibung ausdrücklich als Aufhänger der Aktualität dieses Angebotes, das eine ungewöhnliche Sicht auf den Reformator und sein Denken verspricht. Ein vergleichsweise spezielles Thema mit einer umfassenden Aufarbeitung spezieller Quellen wird verheißen, das eine besonders differenzierte Sichtweise vorstellen möchte. Die Zielbenennung wirkt dabei klar und unpräzise und der Gesamttext nüchtern. Die Ausschreibung zu dieser Volkshochschul-Veranstaltung macht, im Gegensatz zu den beiden themengleichen Vorträgen des Referenten in den zwei weiteren Volkshochschulen zudem ausdrücklich auf eine anschließende Diskussionsmöglichkeit aufmerksam.¹³⁵²

Dietrich Bonhoeffer, Hildegard von Bingen, Rudolf Steiner und Annette von Droste-Hülshoff waren die weiteren prominenten Persönlichkeiten, deren Leben und religiöses Weltverständnis dargestellt wurde.

*Das religiöse und dichterische Selbstverständnis der Annette von Droste-Hülshoff – Gesprächsrunde Aus Anlaß des 200. Geburtstags der Dichterin sollen Gedichte aus den „Geistlichen Liedern“ und dem „Geistlichen Jahr“ gelesen, interpretiert und zu Gedichten anderer zeitgenössischer Autoren in Beziehung gesetzt werden. Ein wichtiger Ausgangspunkt der Beschäftigung mit den religiösen Bezügen von Annette von Droste-Hülshoff wird ihre Aussage hinsichtlich des eigenen Glaubens sein: „Er tut mir Noth; Ich hab ihn nicht.“*¹³⁵³

Wiederum bildet hier ein aktueller Anlaß, die Jähung eines Geburtstages, den Ausgangspunkt eines Kurs-Angebotes. Die Auseinandersetzung mit der religiösen und literarischen Einordnung, der aus einem streng katholischen, westfälischen Geschlecht stammenden Annette von Droste-Hülshoff, die als „... bedeutendste geistliche und religiöse Dichterin des 19. Jahrhunderts in Deutschland ...“¹³⁵⁴ gilt, wird anhand ihrer einschlägigen Werke zugesagt. Dabei will dieser Kursus insbesondere von der existentiellen Auseinandersetzung Droste-Hülshoffs mit ihrer eigenen Religiosität ausgehen. Inwiefern das Angebot dabei einen literarischen Ausgangspunkt¹³⁵⁵ zur Bearbeitung und Reflexion persönlicher religiöser Anfragen der Teilnehmenden setzen möchte, wird nicht evident. Dennoch ist in diesem Seminar vermutlich mit einer gewissen Selbstthematisierung der Teilnehmenden zu rechnen.

Über diese namhaften Vertreter hinaus stellte eine Volkshochschule mit einem Vortrag und einem Stadtrundgang unter den Titeln „Samuel Goldschmidt – Der erste lippische Hofjude in Lemgo (1670-

¹³⁵¹ Arbeitsplan der VHS Harsewinkel, 1/1997, 49.

¹³⁵² Vgl. dazu auch Kapitel 6.5.

¹³⁵³ Arbeitsplan der VHS Bad Driburg, 1997, 34.

¹³⁵⁴ Heselhaus, in: Galling u.a. (Hg.), 1958, 267.

¹³⁵⁵ Vgl. dazu bereits die Hinweise des Dt. Volkshochschul-Verbandes unter Kapitel 6.5.

1715)¹³⁵⁶ bzw. „Nachgehen – Auf den Spuren von Maria Rampendal“¹³⁵⁷ aber auch die Behandlung von Persönlichkeiten der Lokalgeschichte in Aussicht und setzte damit örtliche Akzente.¹³⁵⁸ Eine letzte Offerte kündigte unter der Überschrift „Allen Ideologien zuwider. Das Gottes- und Weltverständnis des Peter Hille“ eine Auseinandersetzung mit der religiösen Thematik an.

7.6.5. Religionsphilosophische Themenankündigungen: Elementare Fragen nach dem Sinn des Lebens, des Leids, des Todes, der Welt

Lediglich drei Veranstaltungen in zwei Volkshochschulen wurden in die Kategorie religionsphilosophischer Themenausschreibungen aufgenommen, da weitere Ankündigungen innerhalb der Volkshochschul-Arbeitspläne keine eindeutigen Hinweise auf die Ansprache und Bedeutsamkeit religiöser Hintergründe im Kontext dieser Offerten gaben.¹³⁵⁹ Vermutlich dürften aber eine Reihe dieser Angebote durchaus religiöse Komponenten thematisieren, so daß an diesen Stellen mit dem Einsickern¹³⁶⁰ der religiösen Dimension zu rechnen sein dürfte. Dennoch scheint auch deren Zahl sehr begrenzt. Bei den drei aufgenommenen Angeboten handelt es sich durchweg um Vorträge mit ausdrücklichem Hinweis auf eine anschließende Aussprachemöglichkeit, von denen eines nachfolgend zitiert wird.

Religion als Sinnfindung

Vortrag mit Diskussion

*Zukunftssorgen sind ein wesentlicher Ausdruck unserer Zeit. Dies führt bei vielen Menschen zu einem tiefen Pessimismus angesichts unlösbar erscheinender Gegenwarts- und Zukunftsprobleme. Hier bedarf es einer Perspektive, die nicht nur im Materialistischen liegt. Religion als Sinnfindung unseres Lebens kommt hier ins Gespräch, was unmittelbar mit der Klärung der Frage des eigenen Ichs zu tun hat. Auf der Grundlage religiöser Sinnerfahrung sollen Werte des Lebens neu entdeckt werden, wozu der Vortrag Anstöße geben will.*¹³⁶¹

Ausgangspunkt dieser Ankündigung, die die grundsätzliche Sinnfrage aufnimmt, ist eine Zeitdiagnose der Gegenwärtigkeit, die die Zukunftsangst und einen tiefen Defätismus der Majorität konstatiert. Dabei klingt eine deutliche Kritik des Materiellen bzw. eine Konsumkritik an, die aber sogleich durch das „nur“ gemildert wird. Der Religion bzw. der religiösen Verortung wird im Ankündigungstext eine fundamentale Rolle innerhalb der Identitätsproblematik zugewiesen. Durch die Benutzung des Possessivpronomens „unseres“ wird auf die persönlich-existentielle Dimension dieser religiösen Verortungsfrage aufmerksam gemacht, in die damit sowohl die Rezipienten als auch der Textautor eingebunden werden. Die Zielsetzung des Vortrages, dessen Referent aus der Ausschreibung als Dechant hervorgeht, liegt in der Anregung zur Entdeckung neuer (religiös geprägter) Wertigkeiten, wobei er sich scheinbar auf das Setzen von Gedanken-Impulsen beschränken will.¹³⁶² Auch wenn innerhalb des Textes kein einziger Hinweis auf eine konkrete Religion oder Konfession

¹³⁵⁶ Arbeitsplan der VHS Lemgo, 2/1997, 8.

¹³⁵⁷ Arbeitsplan der VHS Lemgo, 1/1997, 5. Maria Rampendal war nach Aussage des Ankündigungstextes die letzte im 17. Jahrhundert in Lemgo als Hexe angeklagte Frau.

¹³⁵⁸ Vgl. dazu auch Kapitel 5.6.

¹³⁵⁹ Vgl. dazu bereits die Hinweise unter Kapitel 7.5.

¹³⁶⁰ Vgl. dazu auch Kapitel 6.1.2.

¹³⁶¹ Arbeitsplan der VHS Harsewinkel, 1/1997, 49.

¹³⁶² Vgl. dazu auch die Hinweise unter 6.5.

gegeben wird, kann man sich des Eindrucks kaum erwehren, daß der Textautor die religiöse Sinnfindung primär als christliche Sinnfindung thematisieren möchte.

7.6.6. Ethisch-moralische Themenankündigungen: Fragen nach der ethisch-moralischen Relevanz religiöser Lehren und Auffassungen

Da auch in der ethisch-moralischen Themenkategorie einige Angebotstexte aus unterschiedlichen ostwestfälisch-lippischen Arbeitsplänen keine eindeutigen religiösen Bezüge anklingen lassen, konnten auch diese nicht in die Analyse eines „Kernangebotes Religion“ aufgenommen werden.¹³⁶³ Einbezogen werden konnten hingegen fünf Vortragsvorschläge aus drei Einrichtungen, wobei eine dreiteilige Vortragsreihe einer Volkshochschule gemeinsam mit einer evangelischen Kirchengemeinde ausgerichtet werden sollte. Eine offene Veranstaltung innerhalb eines konfessionellen Kindergartens kündigte die Thematisierung der Bedeutung vorgelebter Religiosität für die Ausbildung moralischer Werte an.

Die nachfolgend dokumentierte Ausschreibung stellt die Frage nach der ethischen Relevanz religiöser Lehren nachdrücklich.

„Projekt Weltethos“

In Erinnerung an die Veranstaltung vor 100 Jahren tagte 1993 das „Parlament der Weltreligionen“ in Chicago, bei dem Vertreter vieler Religionen die gemeinsame Verantwortung religiöser Menschen unterschiedlicher Traditionen und die Notwendigkeit gemeinsamer Weltverantwortung betonten. Sie ermutigten sich gegenseitig, die spirituelle Kraft der Religionen für die Friedensarbeit verstärkt wirksam werden zu lassen. Interreligiöser Dialog ist nicht nur die Sache einiger religiöser Experten, sondern die notwendige Aufgabe angesichts einer Welt, in der Menschen verschiedener Glaubensweisen immer dichter zueinander rücken und der Friede durch viele Konflikte bedroht ist. Ehrliche Begegnung und Dialog sind aber nur möglich, wenn sich die Gesprächspartner/innen als gleichwertig akzeptieren. Hans Küng hat mit einigen anderen religiösen Autoritäten dazu einen wichtigen Beitrag geleistet. An diesem Abend soll darum über Chancen und Möglichkeiten interreligiöser Begegnung für eine friedvollere Weltgesellschaft nach gedacht werden. Der Beginn dazu liegt vor der eigenen Haustür.¹³⁶⁴

Der Ankündigungstext legt zunächst das „Parlament der Weltreligionen“ in seinem historischen Hintergrund, in seiner Bedeutung und Intention dar und verdeutlicht dessen Visionen eines Mitwirkens der spirituellen Kräfte der Religionen an der Befriedung der Welt. In diesem Kontext meidet er bezeichnenderweise den ausdrücklichen Hinweis auf konkurrierende und sich bekämpfende Ethiken und Religionen. Vielmehr betont er gerade die gemeinsame Weltverantwortung von Menschen unterschiedlichster religiöser Traditionen und ruft religiöse Normalbürger zu interreligiösen Gesprächen auf. Zusammenfassend läßt dieses Angebot einen visionären Charakter erkennen. Als Zielbeschreibung wird die Reflexion der Aussichten und Chancen interreligiöser Begegnungen

¹³⁶³Ein Angebot, daß nicht in das „Kernangebot Religion“ aufgenommen wurde, mag dieses beispielhaft unterstreichen: *„Tu, was du willst“ – Ein Nachdenken über Moral*

Moral ist immer im Spiel, wenn es darauf ankommt, Entscheidungen zu treffen. Deshalb sind moralische Fragen gleichzeitig alltägliche Fragen. Sie spielen eine bedeutende und verwirrende Rolle in der Welt. Wir handeln nach moralischen Regeln ohne recht zu wissen, wo diese Regeln herkommen und wozu sie gut sind. In diesem Gesprächskreis geht es um eine Auseinandersetzung mit Begriffen wie Verantwortung, Gewissen, Gerechtigkeit, Egoismus, Gut und Böse. Besondere Vorkenntnisse sind nicht erforderlich. Arbeitsplan der VHS Ravensberg, 1/1997, 22.

¹³⁶⁴Arbeitsplan der VHS Gütersloh, 1/1997, 64.

für die Befriedung der Erde artikuliert. Der letzte Satz möchte dabei in besonderer Weise diese Offerte „erden“ und Globalität und Lokalität aneinander binden.

7.6.7. Exegetische Themenankündigungen: Fragen zur Interpretation der Bibel oder anderer religiöser Schriften und Urkunden

Auch die Zahl exegetischer Themenankündigungen innerhalb des „Kernangebotes Religion“ muß als überschaubar bezeichnet werden. Lediglich vier Ankündigungen aus drei Volkshochschulen der untersuchten Region deuteten auf eine exegetische Auseinandersetzung mit religiösen Schriften, Urkunden und Zeugnissen hin. Alle Angebote beschäftigten sich hierbei mit der christlichen Tradition bzw. Überlieferung. Dreimal fand dieses in Vorträgen, einmal in einem Seminarangebot Niederschlag. Letzteres wird hier zitiert.

Das Neue Testament – Neu gelesen

Das Lukas-Evangelium

Themen:

-Leitlinien des Evangeliums

-Aussagen über Gott und Jesus Christus

-Bezüge zur Aktualität¹³⁶⁵

Dieser knappe, stichpunktartige Text verspricht die Erschließung von Grundzügen des Lukas-Evangeliums. Als wöchentliches Kursangebot will er dabei die christologischen Aspekte in den Vordergrund der Aufmerksamkeit rücken, betont zudem aber, Brücken zur Gegenwart herzustellen. Die Themenformulierung läßt überdies eine umfangreichere Beschäftigung mit neutestamentlichen Schriften, etwa in einer semesterübergreifenden, fortlaufenden Veranstaltungsreihe, vermuten. Interessant ist darüber hinaus der Hinweis auf ein erneutes Lesen neutestamentarischer Schriften, da sich in ihm die Annahme findet, daß diese bereits einmal gelesen wurden. Somit dürfte dieses Angebot auch auf die Auseinandersetzung mit den eigenen christlichen Traditionen und lebensgeschichtlichen Hintergründen hinweisen. Das hier ausgeschriebene Programm-Angebot unterscheidet sich darüber hinaus vermutlich nicht bzw. kaum von einigen Offerten konfessioneller Erwachsenenbildungsanbieter, gewinnt womöglich aber in der Einrichtung Volkshochschule einen offeneren Charakter.¹³⁶⁶

7.6.8. Fächerübergreifende Themenankündigungen: Grenzfragen zwischen Religion und Wissenschaft, Geschichte, Politik, Zeitgeschehen, Kunst, Literatur u.a.m.

Insgesamt 18 Veranstaltungsangebote aus 10 ostwestfälisch-lippischen Volkshochschulen wurden in diese Sammelkategorie eingegliedert. Neben 15 Vorträgen, von denen drei durch Lichtbilder und zwei weitere durch Lichtbilder und Musikbeispiele unterstützt wurden, offerierte man zwei themenbezogene Rundgänge und ein Seminar.

Fünf dieser Ankündigungen bearbeiteten das Thema Religion und Politik, wobei zwei Offerten den jüdisch-palästinensischen Konflikt unter deutlicher Berücksichtigung der religiösen Hintergründe aufnahmen. Eine Veranstaltung versprach die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Politik und Religion im Iran. Unter dem Titel „Kirche und Krieg: Das Bündnis von Thron und Altar“ wollte

¹³⁶⁵Arbeitsplan der VHS Bielefeld, 1/1997, 12.

¹³⁶⁶Vgl. dazu bereits Kapitel 6.4.

sich überdies ein Angebot der Klärung der Beziehung von Religion und politischer Macht in Deutschland in der Zeit des Ersten Weltkrieges zuwenden. Insgesamt thematisierten die Ankündigungstexte aber gegenwärtig aktuelle, nicht-deutsche Fragen, Verquickungen und Distanzen von Religion und Politik, die sich auch im folgenden Beispiel zeigen.

Kirche in Rußland: gedemütigt – geduldet – gefördert

*Das Verhältnis zwischen russisch-orthodoxer Kirche und Staatsmacht hat sich in diesem Jahrhundert überaus wechselvoll, gelegentlich sogar dramatisch gestaltet. Verfeimt in den 20er und 30er Jahren, 1941 als Verbündete im nationalen Überlebenskampf anerkannt, abermals verfolgt unter Chruschtschow in den 60er Jahren, suchte die Kirche ihren Weg zwischen Märtyrertum und Kumpanei mit den Mächtigen. In der Gegenwart gehört zu den Merkmalen der offiziellen russisch-orthodoxen Kirche: eine geringe Bereitschaft zur Vergangenheitsbewältigung, mangelnde Toleranz den anderen christlichen Konfessionen gegenüber, Distanz zum ökumenischen Gedanken und Kooperation mit nationalistischen Strömungen. Die verschiedenen Entwicklungsphasen haben auch in der Literatur, vor allem im Gedicht, ihren Niederschlag gefunden.*¹³⁶⁷

Neben drei kirchengeschichtlich-orientierten Vorträgen zum religiösen Alltag im Westfalen des 16. und 17. Jahrhunderts war das Ziel zweier Stadtführungsangebote, die jüdische Ortsgeschichte zwischen der Mitte des 16. Jahrhunderts und ihrem Ende unter der nationalsozialistischen Zwangsherrschaft zu verdeutlichen.¹³⁶⁸

Vier Offerten wurden im Bereich zwischen Religion und Kunst angesiedelt, von denen eines hier dokumentiert wird.

Bilderstreit – Moderne Kunst und Religion

*Der Streit um die Bilder begleitet die Geschichte der Religionen, angefangen vom Bilderverbot des Alten Testaments bis zur Auseinandersetzung um die moderne Kunst. Für die moderne Avantgardekunst ist der Protest gegen die Welt, gegen die bürgerlich-materialistische Gegenwartsgesellschaft charakteristisch. Dabei trifft sich ihr Protest erstaunlicherweise mit der Rolle der alten Propheten, Kritik zu üben und Heil oder Unheil für die Zukunft zu verkünden. Eine Kunst, die sich als Utopie versteht, als Vorschein des Künftigen, geht aber zumeist in einer innerweltlichen Zukunft auf, die auf den ersten Blick mit der christlichen Transzendenz nichts zu tun haben will. Oder gibt es doch Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte, die viel tiefer liegen als die oberflächliche Übernahme oder Ablehnung traditioneller christlicher Formen?*¹³⁶⁹

Anknüpfend an den „Aufhänger“ des alttestamentarischen Bilderverbotes¹³⁷⁰ diskutiert dieser Ankündigungstext Distanzen und Nähen zwischen Religion und gegenwärtiger Kunst. Nachdem das Bilderverbot zunächst als Synonym für die Kluft zwischen Religion und Kunst gesetzt wird, weist der Text dann auf partielle Kongruenzen hin, die vor allem in der konstatierten prophetischen Funktion sowohl der Gegenwartskunst als auch der Religion erblickt werden. Darüber hinaus stellt der Autor die unterschiedlichen Utopiebegriffe in Kunst und Religion gegenüber, entschärft diese aber in mancher Hinsicht durch den Verweis auf eine notwendige differenzierte Betrachtung. Gegen

¹³⁶⁷ Arbeitsplan der VHS Bad Salzuflen, 2/1997, 21.

¹³⁶⁸ Da diese Angebote primär geschichtlich und weniger stark religionskundlich orientiert schienen, wurden sie dieser Kategorie zugeordnet.

¹³⁶⁹ Arbeitsplan der VHS Minden, 1/1997, 141.

¹³⁷⁰ Vgl. insbesondere Exodus 20, 4a. Vgl. auch Dohmen, in: Waldenfels (Hg.), 1996, 62ff.

Ende des Ankündigungstextes stellt der Verfasser die Frage nach tiefergründigen Parallelen von Kunst und Religion, deren detailliertere Betrachtung dann als Arbeitsauftrag dieses Vortrages zu verstehen sein dürfte.

Ein Vortrags- und ein Kursangebot versprechen, sich der Beziehung von Religion und Literatur zu widmen. Letzteres möchte sich dabei vor allem mit der Erzählkunst der Bibel befassen und diese weniger in ihrer religiösen Aussagekraft als vielmehr als „Sprachkunstwerk“ thematisieren. Zwei weitere Ankündigungstexte dieser Kategorie befassen sich schließlich mit musikalisch-kulturellen Themen, die von religiösen Inhalten durchdrungen sind.

Anhand der Analysen des „Kernangebotes Religion“ von 17 ostwestfälisch-lippischen Volkshochschulen des Jahres 1997 läßt sich durchaus eine thematische Vielfalt des Angebotenen bei einem insgesamt sehr begrenzten Veranstaltungsangebot konstatieren. Dabei zeigte sich neben Erwartbarem auch Kurioses. In den untersuchten Volkshochschulen stellten die „Kernangebote Religion“ kein umfassendes systematisches, sondern ein punktuelles Angebot dar, daß mancherorts von einzelnen Kursleitenden bzw. Referenten deutlich geprägt wurde. Letzteres verweist somit auch auf die potentielle Chance des einzelnen, dieses thematische Segment vor Ort entscheidend mitgestalten zu können. Doch nehmen wir das bislang zurückgestellte¹³⁷¹ Zwischenfeld von Religion, Entspannungstechniken und (zumeist östlich geprägter) Meditation in der gebotenen Kürze wieder auf.

Exkurs: Zwischen Religion und Meditation

„Was sich überhaupt sagen läßt, läßt sich klar sagen; und wovon man nicht reden kann, darüber muß man schweigen.“ (Ludwig Wittgenstein)¹³⁷²

Wie bereits bemerkt¹³⁷³, wurden Themen des Zwischenfeldes von Religion, Entspannungstechniken und (zumeist östlich geprägter) Meditation, die oftmals unter den Rubriken der Entspannung, Meditation, Psychologie, Gesundheit oder Persönlichkeitsbildung zu finden waren, nicht in die Auswertung des „Kernangebotes Religion“ aufgenommen. Dies geschah, obwohl auch hier Religiöses durchaus eine bedeutsame Rolle spielen kann, sofern diese Angebote nicht ausschließlich als hochsäkularisierte Techniken betrieben werden. Aus einer Vielzahl von Programm-Angeboten ließ sich jedoch nicht eindeutig und zweifelsfrei erkennen, ob es sich um solchermaßen säkularisierte Angebote, oder aber um durchaus religiös-geprägte Offerten handelte.¹³⁷⁴

In diesem Kontext ist somit darauf hinzuweisen, daß auch für die Rezipienten der Ankündigungstexte bzw. die potentiell Teilnehmenden eine solche Differenzierung innerhalb dieses Angebotssegmentes nicht immer leistbar sein dürfte. Der benannte Problemhintergrund ließ jedenfalls eine grundsätzliche Nichtaufnahme von Angeboten dieses Zwischenfeldes in das analysierte „Kernangebot Religion“ sinnvoll erscheinen und forderte als Konsequenz dazu heraus, diese Schwierigkeit stattdessen deutlich zu benennen.

Im Rahmen dieser Untersuchung kann nun keine differenzierte Auseinandersetzung, Einordnung und Bewertung aller Aspekte dieser komplexen Thematik vorgenommen werden, da dieses den Rahmen der Arbeit bei weitem sprengen würde, sondern lediglich eine basale Problemanzeige.

¹³⁷¹Vgl. Kapitel 7.3.

¹³⁷²Wittgenstein, 1963, 7.

¹³⁷³Vgl. Kapitel 7.3.

¹³⁷⁴Im letzteren Fall wäre dann danach zu fragen, ob die Neutralität der Volkshochschulen geachtet und eine methodische Selbstbegrenzung eingehalten wird. Vgl. dazu bereits Kapitel 5.5., 6.6. und 6.5.

Dennoch sollen anhand weniger Ankündigungstexte nachfolgend einige Problematiken und Auffälligkeiten dieses Angebotssegmentes benannt werden, die einer genaueren Betrachtung bedürfen und den Ausgangspunkt detaillierterer Analysen bilden könnten.

Tao – Eisenhemd – Ch 'I Kung

*„Tao-Eisenhemd-Ch 'I Kung“ ist eine ostasiatische Technik zur Körperkräftigung. Im Seminar werden Übungen erlernt, mit deren Hilfe die eigene Ausdauer verbessert und geringeren (sic! J.L.) Anfälligkeit für Krankheiten erreicht werden kann.*¹³⁷⁵

Bereits dieses erste Beispiel verdeutlicht die Schwierigkeit der Einschätzung einiger Volkshochschul-Angebote hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu den religiösen Offerten¹³⁷⁶. Ch 'I Kung-Atemübungen und -techniken entstammen der taoistischen Tradition, „... die sowohl philosophisch als auch theologisch zu verstehen ist“¹³⁷⁷. Inwieweit es sich bei diesem konkreten Angebot lediglich um eine säkularisierte und popularisierte Technik der Gesundheitsvorsorge oder aber um eine religiös durchdrungene Offerte handelt, bleibt zu fragen und dürfte auch für potentielle Volkshochschul-Besucher ein wesentliches Teilnahmekriterium darstellen.

Auch das nächste Angebotsexempel läßt offen, ob es nicht als religiöses Angebot bezeichnet werden muß.

Meditativer Tanz

*Die Tradition des meditativen oder sakralen Tanzes reicht in die Antike und Anfänge des Christentums zurück. Wie in vielen Kirchen wurde auf dem Labyrinth von Chartres früher und auch heute wieder getanzt. Labyrinth, Spirale und Kreis sind uralte Symbole, deren Bedeutung wir im meditativen Tanzen erfahren können. Durch Konzentration auf die eigene und die gemeinsame Mitte entsteht ein Kraftfeld, das wir für Schutz, Heilung und Stärkung nutzen können: Die Tänze bestehen aus einfache (sic! J.L.), sich ständig wiederholenden Schrittfolgen zu klassischer und folkloristischer Musik, ja auch zu Kirchenmusik. Immer mehr Menschen entdecken die tief beruhigende, aber auch anregende Wirkung der Meditation in Bewegung.*¹³⁷⁸

Anknüpfend an okzidentale Traditionen verspricht dieser Text den Vollzug¹³⁷⁹ eines als „meditativ“ oder „sakral“ bezeichneten Bewegungsangebotes, daß dem Schutz, der Heilung und Stärkung des einzelnen und der Gemeinschaft dienen soll. Interessant ist dabei die anklingende Apologie der Nutzung kirchenmusikalischer Elemente.

Auch andere Angebote innerhalb der Arbeitspläne der untersuchten ostwestfälisch-lippischen Volkshochschulen deuteten dezidiert auf eine potentielle Überschreitung der methodischen Selbstbeschränkungsgrenzen der Volkshochschulen¹³⁸⁰ hin.

Zazen – Einführung in die Sitzmeditation

Der Mensch ist wie ein See, Gedanken wie der Wind, Gefühle wie Wellen. Wenn kein Windhauch den See berührt (sic! J.L.) spiegelt die Oberfläche die Umgebung wider. Meditieren bedeutet, zu sich selbst zu

¹³⁷⁵ Arbeitsplan der VHS Bad Driburg, 1997, 74.

¹³⁷⁶ Vgl. dazu auch Kapitel 2.6.

¹³⁷⁷ Malek, in: Gasper/Müller/Valentin (Hg.), 1994, 1035. Vgl. zudem bereits Kapitel 2.6.

¹³⁷⁸ Arbeitsplan der VHS Lemgo, 1/1997, 88.

¹³⁷⁹ Vgl. dazu auch Kapitel 6.5.

¹³⁸⁰ Vgl. Kapitel 6.5.

*finden, nach Hause zurückzukehren. Aufrecht in völliger Ruhe sitzend und nur auf die Atmung und die Haltung achtend, warten, bis der ständige Fluß der Gedanken dem Gefühl (sic! J.L.) des Eins-seins mit sich selbst und der ganzen Natur weicht. Zen ist keine Religion oder Philosophie im westlichen Sinne, sondern ein Übungsweg, der sich am Alltag und an der Erfahrung orientiert. Im Verlauf des Wochenendes wird eine praktische und theoretische Einführung in die Sitzmeditation (Zazen) gegeben, wir werden Übungen zur allgemeinen Entspannung sowie Atemübungen machen. Mitzubringen sind bequeme Kleidung, eine Decke als Unterlage und ein Meditationsbänkchen, ersatzweise 1-2 Decken, die sich zusammenrollen lassen.*¹³⁸¹

Dieses Wochenendseminar einer Volkshochschule, wie es ähnlich nicht nur in dieser Einrichtung zu finden war, verspricht, sich der theoretischen und praktischen (!) Einführung in die Zazen-Meditation, einem Kernbestandteil des Zen-Buddhismus¹³⁸², zu widmen. Dabei deutet der Ausschreibungstext darauf hin, daß es sich hierbei nicht lediglich um ein hochsäkularisiertes Übungsverfahren zur Streßbewältigung, Entspannung und Gesundheitsförderung handelt. So spricht der Ankündigungstext etwa die Vorstellung einer mystisch zu nennenden Einheitserfahrung an, die jedoch wohl nicht nur thematisiert, sondern auch erprobt bzw. eingeübt werden soll. Eine methodische Selbstbeschränkung¹³⁸³ scheint dabei nicht vorgesehen zu sein.

Ein weiteres Wochenendseminar deutet auf religiöse Inhalte hin und läßt die Einhaltung der methodischen Selbstbeschränkung fraglich scheinen.

Kum Nye – die tibetische Form der Entspannung

*Wir alle kennen Erfahrungen von Schönheit, Liebe und Freude. Sie zeigen uns, wie reich das Leben sein kann. Wie können wir in Kontakt mit diesen Gefühlen des Wohlseins kommen und sie einen Teil unseres täglichen Lebens werden lassen? Kum Nye lehrt uns Atem- und (langsame) Bewegungsübungen, Selbstmassagen und Mantra-Rezitationen. Kum Nye ist ein meditatives Übungssystem aus der tibetischen Tradition; es beschreibt einen Weg, Streß aufzulösen, negative Verhaltensweisen umzuformen und einen ausgeglichenen und gesunden Lebensstil zu finden. Eine Einführung in Kum Nye ist als (Fischer) Taschenbuch erhältlich: Selbstheilung durch Entspannung von Tarthang Tulku. Der Referent hat am Nyingma Institut in Berkeley/Kalifornien studiert, und ist seit 1986 autorisierter Kum Nye-Lehrer. Bitte für das Wochenende Sitzkissen, Wolldecke, bequeme weite Kleidung und dicke Socken mitbringen.*¹³⁸⁴

Deutlich knüpft dieses Wochenendseminar an vermutete Wünsche nach gelungenem Leben an und bindet diese an das offerierte System. Dabei sind neben Atem- und Bewegungsübungen sowie Massagen auch Mantra-Rezitationen, jenes als magisch-mystisch betrachtete Sprechen religiöser Formeln, Teil des ausgeschriebenen Angebotes. Sollte dieses System nicht durch seine westliche Rezeption bereits erheblich säkularisiert sein, widerspräche wohl auch diese Offerte dem Neutralitätspostulat und der methodischen Selbstbeschränkung der Volkshochschulen erheblich. Großen Raum nehmen in diesem Kursangebot Versprechungen ein. Neben der Streßreduktion bzw. –auflösung und der Modifikation unvorteilhafter Verhaltensmuster wird dem Rezipienten das Entdecken einer ausgewogen-harmonischen und gesunden Lebensform in Aussicht gestellt. Inwieweit diese umfassenden Zusagen bzw. Versprechungen als einlösbar und seriös zu betrachten sind, dürfte durchaus unterschiedlich beurteilt werden.

¹³⁸¹ Arbeitsplan der VHS Gütersloh, 1/1997, 62.

¹³⁸² Vgl. auch Eliade/Culianu, 1995, 283, Notz, in: Gasper/Müller/Valentin (Hg.), 1994, 1175.

¹³⁸³ Vgl. auch Kapitel 6.5.

¹³⁸⁴ Arbeitsplan der VHS Paderborn, 1/1997, 123.

Abschließend sollen drei Veranstaltungsankündigungen einer Volkshochschule zur Meditations- und Heilungsmethode Reiki betrachtet werden, die auch in weiteren Einrichtungen der untersuchten Region angeboten wurde.

Reiki I – Wochenendseminar –

Reiki ist eine Methode, durch die die Energiebahnen im Menschen in Schwingung versetzt werden. Reiki verhilft und unterstützt den Menschen zu mehr Energie für sich und sein Leben, und zwar auf allen Ebenen. Im physischen Bereich, um einen starken energetischen Körper zu haben und um eventuelle Giftstoffe auszuscheiden. Im emotionalen Bereich, um zunächst einmal in Kontakt mit den eigenen Gefühlen zu kommen, um störende negative Gefühle zu erkennen und um sie mit der Zeit loszulassen. Im mentalen Bereich, um die immer wiederkehrenden Gedanken und ihren Mechanismus zu sehen, um negative Gedankenmuster zu entdecken und aufzulösen. Energie fließt immer in den Energiebahnen, von einem minimalen Zustand, gerade genug zum eigenen Überleben bis hin zum maximalen Zustand, der überfließende heilende Energie produziert je nach dem Bewußtseinsstand des Menschen. Die Einweihung von Reiki wirkt wie eine Initialzündung, wie ein Anfangsschub, damit die Energie in Fluß kommt, damit die Energiebahnen gereinigt und in Schwingung versetzt werden, so daß sie mit der Zeit wieder mehr Energie prozessieren können.

Reiki II – Wochenendseminar -

Der zweite Grad bedeutet Oku Den, „Tieferes Wissen“, und ist eine psychische Öffnung. Es wirkt besonders in den „feinstofflichen“ Körpern. Durch den zweiten Grad werden die Heilungskräfte vielfach verstärkt, und Du lernst, wie Du mit den Symbolen, unabhängig von Zeit und Raum, Fernheilungen und Mentalheilung geben kannst. Bitte leichte Kleidung, Decke und Schreibzeug mitbringen.

Reiki Meister Grad

Das Meistersymbol bewirkt eine Öffnung in der Ebene des Nicht-Tuns. Das heißt, daß das Meistersymbol in dem eingeweihten Menschen die Möglichkeit des Loslassens, des Vertrauens in die Existenz und des sich Zurücknehmens bewirkt und der Verbindung zum eigenen inneren Meister näher bringt. Bitte leichte Kleidung, Decke und Schreibzeug mitbringen.¹³⁸⁵

Diese Ankündigungstexte sind angefüllt mit nicht näher erläuterten Termini wie etwa „Energiebahnen“, „energetischer Körper“, „feinstoffliche Körper“, „Fernheilungen“, „Mentalheilung“ oder „Meistersymbol“ und dürften bei vielen Arbeitsplan-Rezipienten vermutlich eine gewisse Verwunderung und Ratlosigkeit auslösen. Dabei wird Reiki zunächst als umfassend-holistische Methode zur Aktivierung von Tat- und Lebenskraft angepriesen, die eine überfließende heilende Energie verspricht. Diese soll sowohl physische wie auch geistig-seelische Prozesse heilend unterstützen. Ein erstes Wochenendseminar, das (vermutlich) als Initiation betrachtet werden muß, läßt ein Er- bzw. Aufschließen der Teilnehmenden für diese Energie erwarten. Das nachfolgende Wochenendseminar verheißt darüber hinaus neben tiefgründigerer Einsicht, die nicht näher erläutert wird, den Fähigkeitserwerb zu „Fern- und Mentalheilungen“. In einem weiteren Zweitagesseminar wird den „eingeweihten Menschen“ dann der Zugang zum „Meistersymbol“ zugesagt, daß die Teilnehmenden dem „eigenen inneren Meister“ näher bringen soll. Vermutlich zeigen sich hier buddhistische Einflüsse des Reiki. Die Versprechungen dieser Offerten lassen Aufsehererregendes erwarten. Insgesamt scheinen diese Angebote deutliche esoterische Tendenzen aufzuweisen und können wohl weder als ideologisch noch religiös neutral betrachtet werden. Einige Landesverbände der

¹³⁸⁵ Arbeitsplan der VHS Paderborn, 1/1997, 118f.

Volkshochschulen empfahlen vor diesem Hintergrund ihren Mitgliedseinrichtungen, Reiki und andere esoterische Techniken nicht mehr in ihre Programme aufzunehmen.¹³⁸⁶ Schon diese wenigen Beispiele zeigen, wie schwierig die Einschätzung mancher Programm-Angebote der Volkshochschulen für potentiell Teilnehmende sein dürfte, zumal bereits kleinere Korrekturen der Ankündigungstexte die dahinterstehenden Offerten verändert scheinen lassen können. Hier stehen die Volkshochschulen vor der schwierigen Aufgabe, die Seriosität ihrer Offerten eingehender zu prüfen und die Ankündigungstexte durchschaubarer zu gestalten.¹³⁸⁷

¹³⁸⁶Vgl. etwa Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins (Hg.), 4/1997, 1 oder Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hg.), 4/1997, 17f.

¹³⁸⁷Vgl. dazu bereits die Hinweise unter Kapitel 5.9.

8. Notabene. Oder: Religion – auch ein Thema der Volkshochschulen!

„Die Beschäftigung der nichtkonfessionellen Erwachsenenbildung mit Religion liegt gleichzeitig im Interesse der Religion selbst. Denn Religion muß, will sie nicht in Gegenauflklärung umschlagen, Gegenstand öffentlichen Rasonnements sein.“ (Claus Urban)¹³⁸⁸

Am Ende dieser Arbeit, deren Ziel in der Analyse, Deskription und Diskussion des Themensegmentes Religion in Volkshochschulen lag, bleibt zu resümieren, daß diesem Gebiet in der Volkshochschulgeschichte unterschiedliche Bedeutung zugemessen wurde.¹³⁸⁹ Gegenwärtig ist es zwar auszumachen, nimmt jedoch innerhalb des Gesamt-Angebotes eine marginale Rolle ein.¹³⁹⁰ Deutlich zeigt sich dieses etwa an der vergleichsweise geringen Veranstaltungszahl des Segmentes, der dürftigen Literatursituation zur Religion in Volkshochschulen und dem weitgehenden Fehlen ausgeprägter Debatten um dieses Themenfeld mit seiner äußerst fragmentarischen systematischen Reflexion innerhalb der Volkshochschulen und deren Verbänden. In der Gegenwart fehlt eine Auseinandersetzung um die Funktion, den Stellenwert und die Güte eines Themengebietes Religion fast gänzlich.¹³⁹¹

Häufig wird das Segment unter andere Stoffgebiete subsumiert und in mancher Volkshochschule lassen sich hierzu überhaupt keine Offerten finden.

In vielen Einrichtungen ist ein Themengebiet punktuell existent, muß jedoch primär als akzidentielles Angebot bezeichnet werden.¹³⁹² Die Angebote vor Ort werden bisweilen von wenigen Kursleitenden geprägt, wobei innerhalb des insgesamt geringen Angebotes eine durchaus breite Streuung der Themen feststellbar ist.¹³⁹³ Den Schwerpunkt bilden dabei religionskundliche Offerten¹³⁹⁴ und einige Angebote zeigen lokalen Kolorit¹³⁹⁵. Eine längere thematische Arbeit war in diesem Segment eher die Ausnahme.¹³⁹⁶

Ob nun aber ausnahmslos alle Angebote die Mündigkeit der Teilnehmenden als didaktische Zielperspektive verfolgten scheint fraglich und bisweilen deuteten die Ausschreibungen auf die potentielle Überschreitung des methodischen Selbstbegrenzungspostulates der Volkshochschulen hin.

Am Ende dieser Arbeit bleibt darüber hinaus zu resümieren, daß Religion ein Thema der Volkshochschulen bleiben muß. Einige Gründe sind in diesem Kontext von besonderer Bedeutung.

Zunächst ist nochmals daran zu erinnern, daß die Auseinandersetzung mit den Fragen der religiösen Dimension der menschlichen Existenz vom Vorhaben einer umfassenden Aufklärung nicht zu trennen ist.¹³⁹⁷ Diese basale Auseinandersetzung ist damit schlechterdings nicht regionalisierbar und delegierungsfähig, auch nicht solitär auf konfessionelle Bildungseinrichtungen. Ein Monopolismus in diesem Themengebiet muß vermieden werden. Angesichts des Prinzips der umfassenden Offenheit¹³⁹⁸ und des Postulats der Ausgewogenheit des Programm-Angebots¹³⁹⁹ sollte das Themengebiet

¹³⁸⁸Urban, in: Dirks/Kogon (Hg.), 5/1978, 28.

¹³⁸⁹Vgl. Kapitel 6.1.1.

¹³⁹⁰Vgl. Kapitel 6.1.2., 7.5. und 7.6.1.ff.

¹³⁹¹Vgl. Kapitel 6.1.2.

¹³⁹²Vgl. Kapitel 6.1.2., 6.4., 7.5. und 7.6.1.ff.

¹³⁹³Vgl. Kapitel 6.4. und 7.6.1.ff.

¹³⁹⁴Vgl. Kapitel 6.4., 7.5. und 7.6.1.ff.

¹³⁹⁵Vgl. 5.6. und 7.6.1.ff.

¹³⁹⁶Vgl. 6.4., 7.5. und 7.6.1.ff.

¹³⁹⁷Vgl. bereits Kapitel 4.1.3. und 4.2.

¹³⁹⁸Vgl. Kapitel 5.4.

¹³⁹⁹Vgl. Kapitel 5.6.

Religion in seiner möglichen Bandbreite in der Programm-Planung der Volkshochschulen bedacht werden.

Existentiell-religiösen Fragen und Problematiken und die Beschäftigung mit ihnen sollte eine kommunikative Chance eingeräumt werden, die über das Eigeninteresse von Konfessionen und Religionsgemeinschaften hinausgeht und nicht auf das jeweils politisch und weltanschaulich Opportune eingeschränkt wird. Die neutralen Volkshochschulen bieten sich hier als Raum der kritischen Reflexion religiöser Anschauungen abseits institutioneller und dogmatischer Einschränkungen geradezu an.¹⁴⁰⁰ Als originäre Orte der Orientierung, jenseits von Werbung und Missionierung, können sie dem virulenten Bedürfnis nach geschützten Räumen der Information, Auseinandersetzung und Reflexion dienen und damit die Mündigkeit fördern.¹⁴⁰¹

Im Kontext einer kultivierten Auseinandersetzung unterschiedlicher weltanschaulich-religiöser Positionen kann den Volkshochschulen (zukünftig) besondere Beachtung zukommen.¹⁴⁰² Sie bieten sich dabei als Katalysatoren des gesellschaftlichen Diskurses um die Religion(en) an.

Sie dürfen sich nicht zuletzt deshalb religiös-existentialen Fragen, Problematiken und Auseinandersetzungen nicht verschließen, sondern sollten ihre besonderen Chancen nutzen, um sich in großer Weite den existentiellen Anfragen ihrer Teilnehmer zu öffnen und diese in der notwendigen Differenziertheit zu bearbeiten.

Zudem erfordert die religiöse Unübersichtlichkeit der Gegenwart¹⁴⁰³ geradezu ein Themengebiet Religion in den Volkshochschulen, da die Mündigkeit gegenüber der Religion schwieriger und zugleich bedeutsamer geworden sein dürfte. Ein stärkeres Interesse und Engagement der Volkshochschulen in diesem thematischen Segment ist daher wünschenswert und dringend erforderlich. Darüber hinaus muß Religion verstärkt zu einem Thema innerhalb der Diskussionsprozesse der Volkshochschulen werden und bleiben.¹⁴⁰⁴ Nur so können eine differenzierte Auseinandersetzung und ein anspruchsvolles Angebot in diesem Themengebiet gesichert werden, zweifelhafte Offerten minimiert werden und Religion als Thema von Bildungsangeboten in Volkshochschulen vom (partiellen) „Nebel“ zur „Aufklärung“ fortschreiten.

Angesichts der gegenwärtigen Tendenz der Ökonomisierung der Bildungsarbeit, ihrer Reduktion auf das Einträgliche und ihrer Herabsetzung auf das Verwertbare scheint einem solchen Vorhaben Gegenwind beschieden. Nicht zuletzt deshalb sei am Ende auf Kant verwiesen: „Sapere aude! Habe Mut ...“¹⁴⁰⁵.

¹⁴⁰⁰Vgl. Kapitel 5.5. und 6.6.

¹⁴⁰¹Vgl. Kapitel 6.2.

¹⁴⁰²Vgl. 5.5. und 6.6.

¹⁴⁰³Vgl. 2.2.

¹⁴⁰⁴Vgl. Kapitel 6.1.2.

¹⁴⁰⁵Kant, 1975, 55.

„Wir dürfen uns keiner Sache, die sicher scheint sicher sein, aber wir sind wenigstens sicher, daß wir verstört sind.“ (Frederic Spiegelberg)¹⁴⁰⁶

„Der Vorhang fällt, das Stück ist aus,
Und Herr und Damen gehn nach Haus.
Ob ihnen auch das Stück gefallen?“ (Heinrich Heine)¹⁴⁰⁷

¹⁴⁰⁶Spiegelberg, 1997, 44.

¹⁴⁰⁷Heine, 1994, 407.