

Zeitschrift für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung

Politische

Politische Bildung

4 | 2010

Bildung

Thema I Politische Bildung

	Editorial	
<i>Wolfgang Seitter</i>	Politische Erwachsenenbildung	303
	Orientierungen	
<i>Christine Zeuner</i>	Politische Erwachsenenbildung Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven	305
<i>Paul Ciupke</i>	Orte der politischen Bildung Von der Bildungsstätte zum „Lernen vor Ort“	315
<i>Helmut Bremer</i>	Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung Milieupräferenzen und Mechanismen der Selektivität	325
	Umsetzungen	
<i>Marc Ruhlandt</i>	Demokratie als Thema politischer Erwachsenenbildung Erfahrungen mit dem Programm Miteinander/Betzavta	336
<i>Tim Krause, Dominik Werner</i>	Zwischen Ästhetik und Politik – Das Theater der Unterdrückten als Methode der politischen Erwachsenenbildung	346
<i>Uta George</i>	Historisch-politische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Gedenkstätte Hadamar	360
	Service	
	Diskussion	371
	Berichte	377
	Dokumentation	389
	Rezensionen	392
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	400

Hessische Blätter für Volksbildung – 60. Jg. 2010 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:
Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt am Main; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2010 Verwerfungen in der Weiterbildung

hbv 2/2010 Identität und Professionalität

hbv 3/2010 Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe

hbv 4/2010 Politische Bildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2010 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 4/2010

Editorial

Politische Erwachsenenbildung

Wolfgang Seitter

Das Nachdenken über politische Erwachsenenbildung ist – immer wieder neu – mit zwei zentralen Herausforderungen konfrontiert: mit der Bestimmung des Politischen und der darauf bezogenen Präzisierung der Aufgabenstellung politischer Erwachsenenbildung.

Wie kann man den Gegenstand des Politischen unter den gegenwärtigen Bedingungen fassen? Versteht man Politik als Gestaltungsherausforderung und Gestaltungsaufgabe des Gemeinwesens in allen Bereichen, von der Ebene der Weltgesellschaft bzw. multinationalen Großsysteme bis in die Mikrolokalität des alltäglichen Lebens hinein, so ist der Gegenstandsbereich von Politik diffus und spezifisch zugleich: Diffus insofern, als alle Bereiche und Inhalte des Lebens Politikrelevanz beanspruchen (können), spezifisch insofern, als die gemeinwesenorientierte Auseinandersetzung eine besondere Form der Aktivierung mit sich bringt: als professionelle Berufsaufgabe, als ehrenamtliches Engagement, als aufgeklärt-kritische Bürgerhaltung, als Sensibilität für die öffentlichen Belange.

Dementsprechend diffus und spezifisch ist auch die Aufgabenstellung politischer Erwachsenenbildung. Sie besetzt inhaltlich sämtliche Themenfelder, spricht sozial alle Bevölkerungsschichten an und nutzt in zeitlich-räumlicher Perspektive eine breite Vielfalt von Lernorten und Zeitformaten. Gleichzeitig setzt sie auf spezifische Thematisierungsformen und rückt Spannungsfelder – wie etwa Universalität und Lokalität, Individuum und Gesellschaft, Normativität und Freiheit, Dialogfähigkeit und Meinungsbildung – ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit mit dem Ziel, eine gemeinwesenorientierte Sensibilisierung ihrer Adressaten und Teilnehmerinnen zu erreichen. Dabei ist die „Bildung des Politischen“ (für das Politische) immer eng verknüpft mit dem „Politischen von Bildung“. Politische Erwachsenenbildung hat insofern nicht nur eine – wie auch immer geartete – bildende Wirkung für das Politische, sondern ist selbst als Akteur im Politischen verwoben mit spezifischen Positionierungs- und Selektionswirkungen.

Die Beiträge des vorliegenden Heftes nehmen diese komplexen Bezüge auf unterschiedlichen Ebenen auf. Die erste Staffel von drei Beiträgen versucht, *Orientierungen* im Hinblick auf Programmatik, Lernortgestaltung und Beteiligung im Feld politi-

scher Erwachsenenbildung zu geben. *Christine Zeuner* spannt Ziele, Aufgaben und Perspektiven gegenwärtiger politischer Erwachsenenbildung auf mit einem Fokus auf die Widersprüchlichkeiten dieses Bildungsbereichs. *Paul Ciupke* fokussiert demgegenüber Lernorte des Politischen, insbesondere in der komplementären Entfaltung von traditionellen stationären Lernorten und ambulantem Lernen vor Ort. *Helmut Bremer* thematisiert schließlich Milieupräferenzen und selektive Beteiligungsformen im Feld des Politischen, in das mit seinen Exklusions- und Inklusionstendenzen auch die politische Erwachsenenbildung selbst involviert ist.

Die zweite Staffel von drei Beiträgen widmet sich konkreten methodisch-didaktischen *Umsetzungen* politischer Bildungsarbeit. *Marc Ruhlandt* referiert Methodik und Programm von Betzavta/Miteinander als konkrete gruppen- und prozessorientierte Auseinandersetzung mit Demokratie und Menschenrechten. *Tim Krause* und *Dominik Werner* stellen das Theater der Unterdrückten von Augusto Boal als Methode der politischen Erwachsenenbildung vor, indem sie eine Parallelität von konkreter Fallarbeit und theoretischer Reflexion entfalten. *Uta George* präsentiert schließlich Erfahrungen und Ergebnisse der Gedenkstättenarbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten und zeigt die Politikrelevanz biographischer Betroffenheit im Medium von „Leichter Sprache“ auf.

Insgesamt geben die Beiträge des Heftes einen (selektiven) Einblick in die vielfältige Praxis und Reflexion politischer Erwachsenenbildung, in ihre immer wieder prekäre und fragile Form. Im Kontext bildungspolitischer Legitimierungsnotwendigkeiten ist es interessant zu sehen, dass und wie die Wirtschaftskrise der vergangenen zwei Jahre die Frage nach dem Primat der Politik als rahmensetzende und rahmengebende Instanz neu entfacht hat. Globalisierung, Europäisierung, Migration, Demographischer Wandel sind weitere Megathemen, deren politische Verhandlung und gemeinwesenbezogene Wirksamkeit derzeit auf der Agenda stehen, deren Komplexität jedoch einfache Antworten obsolet werden lassen. Zu ihrer Diskussion, differenzierten Bearbeitung und kreativen Lösung kann und sollte die politische Erwachsenenbildung als lern- und reflexionsorientierte Instanz einen wichtigen Beitrag leisten.

Politische Erwachsenenbildung

Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven

Christine Zeuner

Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert die Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland über einen theoretisch-historischen Zugang und fragt nach ihren Zielsetzungen, aktuellen Herausforderungen und Perspektiven in einer demokratischen, sozial heterogenen Gesellschaft. Die pluralistische Organisation der politischen Erwachsenenbildung außerhalb von Schule und Jugendbildung spiegelt die vielfältigen Aufgaben und Interessen wider, die mit ihr verknüpft werden. Ausgehend von einem kritischen Standpunkt wird argumentiert, dass die politische Erwachsenenbildung auch heute noch im Rahmen des Bildungswesens einen Beitrag leistet zur Sicherung der Demokratie und zur Stärkung individueller und kollektiver politischer Urteilskraft, Handlungsfähigkeit und Partizipation.

1. Politische Erwachsenenbildung: Struktur, Zielsetzungen und Aufgaben

Die Relevanz politischer (Erwachsenen-)Bildung als Grundlage und Garant demokratischer Gesellschaften, als generationsübergreifende gesellschaftliche Aufgabe, als ein Element des lebenslangen Lernens ist national wie international unbestritten. Unbestritten ist auch, dass durch politische Bildung die Kritik-, Urteils- und Partizipationsfähigkeit der Menschen für den Fortbestand demokratischer Gesellschaften entwickelt werden soll. Wie diese eher abstrakten, übergeordneten Zielsetzungen inhaltlich und methodisch umgesetzt werden können und wie die politische Bildung tatsächlich gesellschaftliche Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten unterstützen kann und soll, wird aber durchaus kontrovers diskutiert (vgl. Allespach/Meyer/Wenzel 2009, S. 14-15).

Organisationsstrukturen der politischen Erwachsenenbildung

Bezugspunkt der aktuellen politischen Erwachsenenbildung ist eine heterogene, differenzierte Gesellschaft, deren unterschiedlichen Interessen sich in einer pluralistischen Organisationsstruktur von Trägern und Anbietern wieder finden. Deutschland

verfügt im Gegensatz zu vielen anderen Staaten über eine sehr differenzierte Trägerstruktur. Finanziert von Bund und Ländern, ist es Aufgabe der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung, das „Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2010).

Dies charakterisiert den grundlegenden Auftrag der politischen Bildung, dem sich in der Regel auch andere Organisationen/Träger und Anbieter politischer Bildung verpflichtet sehen. Sie vertreten aber gleichzeitig die Interessen und Sichtweisen ihrer jeweiligen Organisationen, sodass politische Stiftungen, Arbeitgebervereinigungen, Gewerkschaften und die Kirchen als Träger politischer Bildung unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen und auch bestimmte Zielgruppen ansprechen. Vorwiegend öffentlich finanzierte Angebote der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung, Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, die Vereinigung Arbeit und Leben sowie freie Träger stehen allen Interessierten offen.

Der Anteil dieser Anbieter am Gesamtspektrum der Erwachsenenbildung ist nicht genau auszumachen: Die DIE-Trendanalyse von 2010 stellt fest, dass 0,6 Prozent aller Anbieter politischen Parteien oder Stiftungen zuzurechnen sind, 1,9 Prozent den Gewerkschaften, 3,9 Prozent den Kirchen, 5,2 Prozent den Arbeitgebern/Kammern, 7,5 Prozent Verbänden und Vereinen sowie 23,5 Prozent den Volkshochschulen. Damit ist nicht ausgedrückt, in welchem Umfang diese Einrichtungen tatsächlich Angebote zur politischen Bildung machen (vgl. Dollhausen 2010, S. 47). Diese können aufgrund fehlender Erhebungen nicht genau bestimmt werden. Die regelmäßigen Erhebungen des Deutschen Volkshochschulverbandes weisen eine seit Jahren konstante Belegungszahl von ca. 10 Prozent in den Bereichen Politik/Gesellschaft/Umwelt nach (Ambos 2010, S. 106). Nach dem Weiterbildungsmonitor des DIE machte im Jahr 2008 bei ausgewählten Trägergruppen der Anteil politischer Bildungsangebote 5 Prozent aus (Weiss/Horn 2010, S. 32).

Die sehr differenzierte Organisationsstruktur in der politischen Erwachsenenbildung geht einher mit unterschiedlichen theoretischen und politischen Grundannahmen, die einer großen Variationsbreite unterliegen (vgl. dazu die Darstellung von Positionen in Hufer/Pohl/Scheurich 2004; Ahlheim 2004). Begriffe, mit denen politische Bildung im Laufe der Zeit umschrieben wurde (z. B. Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsbürgerkunde, Re-education), charakterisieren zum einen den gesellschaftlichen Stellenwert, der ihr durch die jeweilige (Bildungs-)Politik zugeschrieben wurde, und verweisen zum anderen auf die damit verbundenen unterschiedlichen Ziele.

Die politische Bildung hat auf der einen Seite die Aufgabe, die Anpassung der Bevölkerung an und ihre Integration in das bestehende politische System zu gewährleisten. Auf der anderen Seite will sie über die Widersprüche politischer und gesellschaftlicher Realität aufklären und die Menschen bei der Entfaltung von Urteils- und Kritikfähigkeit unterstützen. Durch die partizipative politische Gestaltung der Demokratie soll die Verbesserung der Lebensbedingungen und ein demokratisches Gemeinwesen für alle erreicht werden.

Entwicklung politischer Erwachsenenbildung

Die unterschiedlichen Zielsetzungen und Richtungen der politischen Bildung – sie bewegen sich zwischen den Polen Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und partizipative Veränderung und Gestaltung der Gesellschaft – werden bei der historischen Betrachtung der politischen Entwicklung der Bundesrepublik deutlich. Die historische Perspektive veranschaulicht, dass die Zielsetzungen und Richtungen politischer Bildung auch eine Reaktion auf oder die Antizipation von gesellschaftlichen Umbrüchen darstellten.¹

Nach dem 2. Weltkrieg bis in die 1950er Jahre:

- national-konservative Konzeption harmonisierender Gesellschaftsauffassung
- altliberale Konzeption unpolitischer humanistischer Bildungstradition einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung
- Re-education im Sinne einer von John Dewey geprägten „Education for Democracy“
- linksliberale Konzeption einer von der Konflikttheorie bestimmten Gesellschaftsauffassung.

1960er bis 1980er Jahre:

- demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung
- christlich geprägte, evangelische wie katholische Richtungen der politischen Bildung.

Seit den 1990er Jahren:

- neoliberale Konzeption einer modernen, von Individualisierung geprägten Gesellschaftsauffassung
- Active Citizenship; Education for Citizenship (EU)
- kosmopolitische politische Bildung.

Fundament aller Ansätze ist eine demokratische Gesellschaftsordnung, der eine Interdependenz zwischen Gesellschaftsstruktur und politischer Bildung inhärent ist (vgl. Hufer 1999). Konzeptionen und pluralistische Ziele der politischen Bildung sind gesellschaftlich-historisch bedingt und damit auch veränderbar.

Gegenstandsbezug politischer Erwachsenenbildung

Die vielfältigen Zielsetzungen, Perspektiven und Funktionszuweisungen erschweren eine eindeutige Definition für politische Bildung. Über einige ihrer Dimensionen herrscht weitgehender Konsens: Unabhängig von (partei-)politischen oder theoretischen Standpunkten ist der Bezug zur Demokratie Grundlage politischer Bildung.

Gegenstandsbezogen hat sie die Aufgabe, die Bevölkerung zu politischer Partizipation zu befähigen, was sowohl Wissen als auch Handlungsfähigkeit voraussetzt. Daraus folgt zum einen als Aufgabe die Vermittlung von Wissen über das politische

System, über Politik als Prozess und ihren normativen Gehalt. Das heißt, politische Bildung schließt die soziologische Analyse der bestehenden politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen unter Einschluss der historischen Dimension ein und thematisiert damit aktuelle Konflikte und Kontroversen (vgl. Lösch 2010, S. 120). Zum anderen ist es Ziel politischer Bildung, gesellschaftliche Interessen im Verhältnis zu subjektiven, objektiven und fremden Interessen bewusst zu machen und weitergehende gesellschaftlich-politische Perspektiven und Handlungsoptionen zu diskutieren.

Die Wissensaneignung erfolgt nicht nur im Rahmen organisierter Veranstaltungen, sondern häufig informell über Lektüre oder Medien. Politische Handlungsfähigkeit eignen sich Personen zudem außerhalb organisierter politischer Bildung in politischen Handlungszusammenhängen an (Bürgerinitiativen, Gewerkschaften, Mitbestimmungsgremien/Selbstverwaltung in Schulen, Hochschulen oder Betrieben, zivilgesellschaftliches Engagement, Parteien usw., vgl. Trumann 2010).

Organisierte politische Bildung zielt darauf, „qualifiziertes Orientierungswissen“ und „qualifizierendes Orientierungswissen“ zu vermitteln (Behrens 1999, S. 208). Dabei geht es beim ersten um die Informationsvermittlung und die Entwicklung eines Verständnisses für politische Zusammenhänge, das Voraussetzung ist für einen aktiven Meinungs- und Willensbildungsprozess. Beim zweiten steht die Aneignung und Erprobung von Methoden und Techniken im Vordergrund, die die politische Handlungsfähigkeit des Einzelnen unterstützen (Behrens 1999, S. 208-209).

Im Mittelpunkt steht der *Bildungs*prozess des Subjekts, der einerseits zu einer erweiterten politischen und gesellschaftlichen Urteilsfähigkeit führen soll. Andererseits soll er die Menschen befähigen, sich in einer Welt, die von Ambiguität geprägt ist, zurechtzufinden. (vgl. Hufer 2005, S. 303; Wulf 1984, S. 451).

2. Politische Erwachsenenbildung: Herausforderungen und Irritationen

Die organisierte politische Bildung wurde in den letzten 20 Jahren durch nationale und internationale Entwicklungen einem enormen Veränderungsdruck ausgesetzt, der Konsequenzen hinsichtlich ihrer organisatorischen Struktur, aber auch ihrer inhaltlichen Ausgestaltung nach sich zog. Zwar wird ihre gesellschaftliche Relevanz weiterhin nicht in Frage gestellt, einige aktuelle Entwicklungen der politischen Erwachsenenbildung verdeutlichen aber die Widersprüchlichkeit dieses Bildungsbereichs.

Marginalität oder Relevanz

Die Relevanz politischer Erwachsenenbildung für den Fortbestand der Demokratie wird im Prinzip nicht bestritten, aber trotzdem sind in Theorie und Praxis der politischen Bildung Tendenzen zu beobachten, die diese Aussage widersprüchlich erscheinen lassen. So stagniert die Teilnahme an organisierten Veranstaltungen der politischen Bildung seit Jahren. Höchstens zwei Prozent aller Personen zwischen 18 und 65 Jahren, die an Weiterbildung teilnehmen, besuchen Angebote der politischen

Bildung. Dabei wird der Begriff der politischen Bildung weit gefasst, indem auch Aspekte der Ökologie, des interkulturellen Lernens, der Ethik oder allgemeine politische Fragen des Alltags eingeschlossen werden (Hufer 2010, S. 13). Eine Evaluation der politischen Bildung aus dem Jahr 2004 belegt, dass die politische Bildung vor allem höher gebildete Personen erreicht. 43,3 Prozent der Teilnehmer haben ein Studium absolviert, zusätzlich haben 19,3 Prozent das Abitur. Der politischen Bildung wird eine „Mittelschichtenorientierung“ bescheinigt (vgl. Hufer 2010, S. 13; Bremer/Kleemann 2010).

Bei der Finanzierung ist die Marginalisierung der politischen Bildung ebenfalls zu beobachten: Obwohl jährlich von Privatpersonen, Firmen und der öffentlichen Hand gemeinsam Milliarden für Weiterbildung ausgegeben werden, kommt nur ein geringer Teil der politischen Bildung zugute. Institutionalisierte Förderung der politischen Erwachsenenbildung durch den Staat oder gemeinnützige Träger stagnieren oder werden gekürzt (AdB 2010). Besonders in den letzten Jahren erhöhte sich auch auf Einrichtungen der politischen Bildung der Druck, sich marktförmig zu verhalten, da sich Politik und Staat aus ihrer Gestaltungsverantwortung für die öffentliche Meinungs- und Willensbildung zurückziehen. Bildungspolitische Interventionen und Steuerungsimpulse betonen die Marktförmigkeit gewinnorientierter Weiterbildung (vgl. Ahlheim 2007; Dollhausen 2010, S. 50).

Normativität oder Beliebigkeit

Die Diskussion um die Frage, ob politische Bildung normativ einen an der Aufklärung orientierten, kritischen Bildungsbegriff vertreten soll oder eher beliebige politische Standpunkte, die nicht theoretisch begründet werden, wird nicht intensiv geführt. Sie wird aber implizit in vielen Stellungnahmen zur politischen Bildung aufgenommen, meistens in Form einer Kritik an der kritisch-theoretischen Ausrichtung der politischen Bildung in den 1970er und 1980er Jahren. Dabei wird den damaligen wie den heutigen Vertretern dieser Richtung „Mission“ im Sinne einer Belehrungskultur vorgeworfen, die sich in einer modernen politischen Bildung überholt habe (vgl. Sander 2002, S. 17). Sie werden als „Weltverbesserer“ bezeichnet, deren „vollmundigen gesellschaftsverändernden Versprechungen durch eine emanzipatorische Pädagogik“ heute keine Gültigkeit mehr hätten (Arnold/Siebert 2003, S. 24; vgl. die Kritik von Ahlheim 2004; 2007).

Trotzdem deuten zahlreiche Veröffentlichungen auf eine Renaissance der kritischen, emanzipatorischen politischen Bildung hin. Die Ansätze und Konzepte eint die Kritik an aktuellen politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnissen, die nach Auffassung ihrer Vertreterinnen und Vertreter auf den globalen, neoliberalen Marktradikalismus der letzten zwei Jahrzehnte zurückzuführen sind (z. B. Ahlheim 2007; Steffens 2007; Mende/Müller 2009; Lösch/Thimmel 2010; Negt 2010).

„Normativität“ in der politischen Bildung bedeutet seit dem 2. Weltkrieg in der Regel, auf die Entwicklung demokratischen Denkens und demokratischer Verhaltensweisen zu zielen, was die Vermittlung bestimmter Werte mit einschließt. Im Prinzip wurde und wird diese Grundlage politischer Bildung nicht in Frage gestellt.

Die Diskussionen entzündeten sich – historisch gesehen – in den 1970er Jahren dort, wo die Demokratie als Instrument der Herrschaftslegitimation hinterfragt, ihre Widersprüche aufgedeckt und in einem öffentlichen Diskurs ihre Veränderung im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Beteiligung angemahnt wurde. Diesem theoretischen Gesellschaftsentwurf entsprechen in der Praxis der politischen Bildung didaktisch-methodische Modelle, die keine normativen Inhalte im engeren Sinn vorgeben, deren Ziel aber im Sinn von Aufklärung die Erkenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge und Widersprüche sowie die Entwicklung individueller Urteils- und Kritikfähigkeit ist (vgl. Allespach/Meyer/Wenzel 2009, S. 119).

Nationale und internationale Herausforderungen

Neben den strukturellen und organisatorischen Herausforderungen, denen sich die politische Bildung gegenüber sieht, haben vor allem politische und ökonomische Entwicklungen der letzten 20 Jahre den Charakter der Gesellschaft verändert. Sie haben Einfluss auf die politische Bildung genommen und werden auch in Zukunft wirken.

- So werden Veränderungen der Sozialstruktur Deutschlands auf die neoliberale Wirtschaftsordnung zurückgeführt. Die Durchsetzung marktradikaler Positionen hatte zur Folge, dass die Politik den sozialen Wohlfahrtsstaat deregulierte und in Teilen abbaute, was zu einer sozialen Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich führte. Diese Spaltung hat Folgen wiederum auf die politische Einstellung der Bevölkerung: Rechtsradikale und rassistische Einstellungen treten deutlicher hervor. Sie entstehen durch Konkurrenz um Arbeitsplätze, um wohlfahrtsstaatliche Transferleistungen, durch ein Klima, das Diskriminierungen begünstigt und damit die Demokratie bedroht (Butterwegge 2010, S. 266). Internationale ökonomische Entwicklungen, die die nationale Politik beeinflussen, wirken ebenfalls auf Einstellungen von Menschen zur Demokratie. Der Eindruck, dass Politik weniger antizipativ gestaltend handelt, sondern eher reaktiv schadensbegrenzend bzw. ihr Handeln mit ökonomischen Standortvorteilen begründet, hat zu einem Vertrauensverlust der Bevölkerung in die Handlungsfähigkeit von Politikern und Parteien geführt, zu Desillusionierung über das politische System, zu Entpolitisierung und teilweise zur Ablehnung der Demokratie (Zeuner 2010, S. 175-176).
- Die Politik der Europäischen Union, in deren Mittelpunkt die Wirtschaftspolitik mit ihrem Ziel steht, den wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt aufzubauen, wird von der Bevölkerung ebenfalls ambivalent gesehen, trotz offizieller Bekundungen, gleichzeitig ein sozial ausgewogenes Europa zu schaffen. Im Eurobarometer vom Herbst 2009 wird die Funktionsweise der Demokratie in Europa von den Befragten skeptisch eingeschätzt (European Commission 2009, S. 27). Die Antworten bescheinigen der EU zudem ein erhebliches Demokratiedefizit und ein Vermittlungsproblem: Es ist für die Bürgerinnen und Bürger der EU schwierig, die politische und ökonomische Bedeutung der EU im internationalen Zusammenhang einzuschätzen und ihre Vor- und Nachteile zu beurteilen.

- Globalisierungsprozesse stellten zunächst primär die Internationalisierung und Verflechtung der Weltwirtschaft und die Liberalisierung der Finanzmärkte dar, sie führten jedoch auch in politischen, sozialen und ökologischen Bereichen zu erheblichen Veränderungen. In zahlreichen westlichen Demokratien setzte sich ökonomisch ein neoliberaler, marktradikaler Standpunkt durch, beruhend auf Prinzipien wie selbstregulierenden Marktkräften und verstärkter Privatisierung. Die Staaten behalten zwar ihre Rolle als Rechtsstaat und garantieren rechtliche Rahmenbedingungen, sie nehmen aber wenig Einfluss auf die wirtschaftliche Entwicklung und vertrauen auf die Selbstregulierungskräfte des Wirtschaftssystems (Eppler 2005, S. 30).

Weitere internationale Entwicklungen wie globale Umweltprobleme, gefolgt von transkontinentalen Migrationsbewegungen, Armut, Bürgerkriegen und Auseinandersetzungen um die gerechte Verteilung lebensnotwendiger Ressourcen sind bisher eher marginale Themen der politischen Bildung. Es scheinen aber in den neuen sozialen Bewegungen über Fragen zur interkulturellen Bildung, Menschenrechtsbildung und Aspekte globalen Lernens politische Inhalte mittlerweile eine hohe Aufwertung und Bedeutung erfahren – ohne dass dieser Trend bisher direkte Auswirkungen auf organisierte politische Bildungsangebote hätte (vgl. Fritz/Maier/Böhnisch 2006, S. 175 ff.).

3. Perspektiven der politischen Erwachsenenbildung

Die dargestellten nationalen und internationalen Problemlagen weisen auf Gegenstandsbereiche und Fragestellungen der politischen Erwachsenenbildung hin. Zwar ist politische Bildung allein nicht in der Lage, drängende politische Probleme zu lösen, aber sie kann ein Forum bieten, in dem Probleme analysiert und diskutiert und in dem politische Utopien und politische Handlungsstrategien entwickelt werden können.

Die politische Erwachsenenbildung wird weiterhin die Aufgabe haben, politisches Zusammenhangs- und Orientierungswissen in organisierten Veranstaltungen zu vermitteln. Denn die Prognose, dass politische Bildungsinhalte stärker in den Lebenszusammenhang integriert werden, heißt nicht, dass eine organisierte, zielgerichtete, an identifizierbare Lernorte gebundene politische Bildung, in deren Mittelpunkt die Reflexion über gesellschaftliche Verhältnisse und ihre Folgen steht, überflüssig ist. Denn „Veranstaltungen politischer Erwachsenenbildung haben in der Regel den Vorteil, einen Ort bieten zu können, an dem kontroverse Themen ohne akuten Entscheidungsdruck diskursiv ausgehandelt und unterschiedliche Positionen argumentativ vertreten werden können“ (Behrens 1999, S. 208).

Sinnvoll wäre es aber für die politische Erwachsenenbildung, sich gleichzeitig stärker in der offenen Bildungsarbeit zu engagieren, indem sie durch partizipative und aufsuchende Bildungsarbeit Möglichkeiten und Wege der politischen Gestaltung unterstützt. Der Politik- und Demokratiedistanz eines Teils der Bevölkerung, die unter anderem mit fehlenden politischen Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten be-

gründet wird, könnte so begegnet werden. Die Vermittlung gesellschaftlicher Kompetenzen, die zu Kritikfähigkeit und politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit führen, bleibt genuine Aufgabe der politischen Bildung. Konkrete Zukunftsaufgaben der politischen Erwachsenenbildung können hier nur skizziert werden:

- Organisatorisch und strukturell ist eine Diversifizierung des Angebots notwendig, indem Zielgruppen angesprochen werden, die als „politikfern oder -distanziert“ bezeichnet werden – Menschen mit Migrationshintergrund, bildungsferne Personen, bestimmte soziale Milieus (Bremer/Kleemann-Göring 2010).
- Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus bleiben relevante Themen, die von der politischen Erwachsenenbildung inhaltlich bearbeitet werden müssen. Dabei ist es wichtig, aus einer historisch-kritischen Perspektive heutige Entwicklungen zu reflektieren und sie in einen politischen Handlungskontext zu stellen (Butterwegge 2010).
- Fragestellungen zur ökologischen Entwicklung im Zusammenhang von internationaler Politik, Ökonomie und Technologie und deren globalen Folgen werden im Rahmen des globalen Lernens in gemeinsamer Verantwortung stärkeres Gewicht bekommen (Zeuner 2008).
- Im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung von ErwachsenenbildnerInnen müsste die politische Bildung einen höheren Stellenwert bekommen, um langfristig eine bessere Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zu bewerkstelligen (Bremer/Kleemann 2010).
- Neben nationalen Perspektiven der politischen Erwachsenenbildung müssen in Theorie und Praxis internationale Fragestellungen eine wesentlich größere Rolle spielen, da die Einflüsse der Globalisierung auf die Alltags- und Berufswelt erheblich sind, aber auch gestaltbar (Steffens 2007).
- Neben einer institutionalisierten Bildungsarbeit wäre die Entwicklung aufsuchender Formen der Bildungsarbeit im Sinne angelsächsischer kritischer Ansätze zu „Community-development“-Strategien hilfreich, die an den alltäglichen Lebenserfahrungen der Menschen anknüpft und gemeinsam mit ihnen Perspektiven zur Veränderung ihrer Lebenswelt entwickelt und entsprechende Aktivitäten unterstützt. Dies geht über Konzepte einer quartierbezogenen Sozialarbeit durch einen dezidiert politischen Bildungsanspruch weit hinaus.

Politische Bildung in diesem Sinn leistet einen Beitrag zur Identitätsbildung und damit zur individuellen wie gesellschaftlichen Existenz. Über Reflexion kommt der Mensch zur Urteilsfähigkeit und damit gemeinsam mit anderen zur Gestaltung der Gesellschaft:

„Ihrem ganzen, geschichtlich geprägten Wesensgehalt nach ist politische Bildung unabtrennbar mit der Deutung gesellschaftlicher Strukturen und dem Ziel, die ideologischen Ablagerungen, die Wirklichkeit verdecken, abzutragen und die Veränderungspotentiale im Bestehenden sichtbar zu machen. *Denn Utopie ist die konkrete Verneinung der als unerträglich empfundenen gegenwärtigen Verhältnisse, mit der klaren Perspektive und der mutigen Entschlossenheit, das Gegebene zum Besseren zu wenden.*“ (Negt 2010, S. 36; Hervorh. im Original)

Anmerkungen

- 1 Die ersten fünf Zuschreibungen nach Wulf (1974), S. 450-451; eine ähnliche Systematisierung bis Ende der 1990er Jahre findet sich bei Hufer (1999).

Literatur

- Ahlheim, K. (2004): Scheingefechte. Zur Theoriediskussion in der politischen Erwachsenenbildung. Schalbach/Ts.: Wochenschau
- Ahlheim, K. (2007): Ungleichheit und Anpassung. Die Modernisierung der Weiterbildung. In: ders.: Ungleichheit und Anpassung: Zur Kritik an der aktuellen Bildungsdebatte. Hannover: Offizin, S. 33-51
- Allespach, M./Meyer, H./Wenzel, L. (2009): Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften. Marburg: Schüren
- Ambos, I., unter Mitarbeit von Meike Weiland (2010): Einrichtungen. In: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 93-125
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) (2010): Deutschen Bildungsträgern droht der Kahlschlag. Pressemitteilung vom 22.07.2010, www.demokratiebrauchtpolitischebildung.de (Abruf: 08.09.2010)
- Arnold, R./Siebert, H. (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Behrens, G. (1999): Methodische Zugänge. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 205-220
- Bremer, H./Kleemann-Göring, M. (2010): „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In: Zeuner, C. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation: Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburger Hefte für Erwachsenenbildung 2/2010. Hamburg: Universität, S. 12-28
- Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Selbstdarstellung. Bonn. www.bpb.de/die_bpb/ (Abruf 08.09.2010)
- Butterwegge, C. (2010): Rechtsextremismus, Marktradikalismus und Standortnationalismus. Die neoliberale Modernisierung als Basis für rassistische Ausgrenzung. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 265-275
- Dollhausen, K. (2010): Einrichtungen. In: Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 35-74
- Eppler, E. (2005): Auslaufmodell Staat? Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- European Commission (2009): Eurobarometer 72. Public Opinion in the European Union. First Results, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb72/eb72_first_en.pdf (Abruf: 19.06.2010)
- Fritz, K./Maier, K./Böhnisch, L. (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbereich zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim: Juventa
- Hufer, K.-P. (1999): Historische Entwicklungslinien: Politische Erwachsenenbildung in Deutschland von 1945 bis zum Ende der 90er Jahre. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 87-103
- Hufer, K.-P. (2005): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schriftenreihe 476. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 300-311

- Hufer, K.-P. (2010): Politische Erwachsenenbildung. In: Zeuner, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim: Juventa Verlag. DOI 10.3262/EEO16100054
- Hufer, K.-P./Pohl, K./Scheurich, I. (Hrsg.) (2004): Positionen der politischen Bildung. Bd. 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Lösch, B. (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: dies./Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 115-127
- Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Mende, J./Müller, S. (Hrsg.) (2009): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl
- Sander, W. (2002): Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. Zur Geschichte der politischen Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft. In: Butterwegge, C./Hentges G. (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-24
- Steffens, G. (Hrsg.) (2007): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Eine kritische Einführung. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Trumann, J. (2010): Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum. In: Zeuner, C. (Hrsg.): Demokratie und Partizipation: Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburger Hefte für Erwachsenenbildung 2/2010. Hamburg: Universität, S. 29-40
- Weiss, C./Horn, H. (2008): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2008 – kompakt. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/doks/weiss1001.pdf> (Abruf: 08.09.2010)
- Wulf, C. (1984): Politische Bildung. In: ders. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. 6. Auflage. München: Piper, S. 449-456
- Zeuner, C. (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.): „Bildung in der Demokratie.“ Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 169-187
- Zeuner, C. (2008): Umweltbildung = politische Bildung? Zum politischen Bildungsgehalt aktueller Konzeptionen und Ansätze. In: Kursiv. Journal für politische Bildung. 11, H. 4, S. 20-30

Orte der politischen Bildung

Von der Bildungsstätte zum „Lernen vor Ort“

Paul Ciupke

Zusammenfassung

Politische Jugend- und Erwachsenenbildung hat sich in Deutschland seit langem vor allem in Bildungsstätten vollzogen. Sie bieten besondere Vorzüge, die sich auch im didaktischen Verständnis und in den Lernformaten niederschlagen. Seit einiger Zeit aber ist diese spezielle Form der Institutionalisierung in ihrer Existenz bedroht: Bildungsstätten erleiden eine Krise und müssen sich neu erfinden.

Zugleich zeigt sich empirisch ein neues Verständnis von Lernort, das diesen nicht nur als das Lernen fördernde Lernumgebung begreift, sondern den Ort selber zum Lerngegenstand macht und als Quelle begreift. Diese immer häufiger praktizierte Herangehensweise ermöglicht ein methodisch vielfältiges, kreatives und eigenaktives Lernen – von Teilnehmenden werden solche Arrangements immer mehr nachgefragt. Während die Entwicklung von der Bildungsadministration eher skeptisch betrachtet wird, hat die Erwachsenenbildungswissenschaft ihre Bedeutung kaum erkannt und reflektiert.

Ende der 1980er Jahre kam in den Kultur- und Geschichtswissenschaften der Begriff des *spatial turn* auf – nicht zufällig, als nach dem Ende des Sowjetkommunismus das Erkenntnisinteresse sich nun weg von der Systemfrage und hin auf den von der Aufmerksamkeit lange vernachlässigten osteuropäischen Raum richtete und historische Regionen und alte Städte als Teil des europäischen Kulturerbes und historischer Größe wieder entdeckt wurden. „Im Raume lesen wir die Zeit“ überschrieb der Kulturhistoriker Karl Schlögel dieses wieder entdeckte Programm in seiner Leitstudie, die unter anderem das Kapitel „Augenarbeit“ enthält (Schlögel 2003: 269 ff.).

Mir scheint, dass diese topologische Wende auch sinnbildlich ist für das Thema Orte der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Nachdem die politische Bildung in den 1960er Jahren einen Professionalisierungsschub durch Verwissenschaftlichung erfahren hatte, der in den 1970er Jahren sogar manchmal in eine überschäumende Theoriefixierung umzuschlagen drohte, fand in den 1980ern mit der so genannten Alltagswende die Koexpertenschaft und Lebenswelt der Teilnehmenden allmählich mehr Anerkennung. Seitdem hat auch die Kategorie des Lernorts eine an-

wachsende große praktische Wertschätzung erfahren. Zunächst oft auch als „Lernen vor Ort“ beschrieben, findet der Begriff heute eine ubiquitäre Verwendung: ein Lernort wird in erster Linie unter seinen räumlichen Qualitäten betrachtet, er kann aber auch in einem übertragenen Sinn allgegenwärtig sein, so spricht man mittlerweile auch vom Internet als einem virtuellen Lernort. In einer eher stillschweigenden, praktisch vollzogenen Interaktion von Teilnehmenden, Pädagogen und Institutionen und von der Wissenschaft lange wenig beachtet hat sich ein gravierender Wechsel der An eignungspräferenzen vollzogen, der auch die traditionellen Lernorte der politischen Bildung, die Bildungsstätten, Heimvolkshochschulen und Akademien, nachhaltig tangiert – aber nicht als gegenseitiges Ausschließungsverhältnis begriffen werden darf.

1. Traditionelle Lernorte der politischen Bildung: Die Lernumgebung

Veranstaltungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung sind nach wie vor davon gekennzeichnet, dass sie – vergleichsweise – von längerer Dauer sind, also mehrtätig im Block durchgeführt werden und vor allem in Bildungsstätten, Heimvolkshochschulen (HVHS) oder Akademien stattfinden. Das Konzept der Heimvolkshochschulen kam aus Dänemark und setzte sich vor dem Ersten Weltkrieg bereits in Schleswig-Holstein fest. Beflügelt wurde die Entwicklung durch die von der Jugendbewegung hervorgebrachte Idee der Jugendburg, die darauf zielte, der Jugend einen autonomen Raum zu geben, der auch für Bildungszwecke genutzt werden sollte und wurde.

In der Weimarer Republik galt die HVHS aufgrund der Annahme eines besonderen Intensitätsverhältnisses im Bildungsprozess als die dienlichste Form der Volksbildung bzw. Erwachsenenbildung; Abendvolkshochschulen sah man nur als die zweitbeste Lösung an.

Nach 1945 wurde aus Gründen des Demokratielearnens die Jugendbildung in Jugendbildungsstätten weiter forciert, es kam aber auch zur massenhaften Gründung von evangelischen, katholischen oder politischen Akademien. Die Bundesrepublik verfügt von daher über eine wahrscheinlich weltweit beispiellose Infrastruktur an Bildungsstätten, die sich in ihrer Mehrheit ganz oder in nicht unbeträchtlichen Teilen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung widmen. Das schon genannte besondere Intensitätsverhältnis, auf das sich die Weimarer Erwachsenenbildung berief, ist dabei keine willkürliche Legitimationsfloskel – auch wenn die Wirklichkeit oft anders aussah als das Postulat –, sondern beruht auf mehreren spezifischen Merkmalen, die im Weiteren aber nur kurz skizziert werden können: Es sind die Momente des besonderen Ortes, der vergleichsweise längeren Dauer und der spezifischen pädagogischen Form der Veranstaltungen und schließlich die eigentümlichen Begegnungs- und Vergemeinschaftungsangebote in Bildungsstätten (vgl. auch Ciupke 2005 b).

Der besondere Ort

Die Ausgestaltung und Lage der Bildungsstätten präsentiert sich bis in jüngste Vergangenheit ähnlich wie bei den Landerziehungsheimen: sie finden sich oftmals stadt-

fern, in ausgezeichnete landschaftlicher Lage und bieten ein ausgesprochen angenehmes Ambiente und eine ansprechende Atmosphäre in architektonischen Ensembles wie ehemaligen Schlössern, Burgen, Klöstern, Villen oder Gutsanlagen. Erst in den späteren Jahren der Bundesrepublik wurden bei der Gründung von Akademien und Jugendbildungsstätten auch stadtnahe Konzepte in moderner Architektur verfolgt.

Das Herauslösen aus dem Alltag und der gewohnten Umgebung war eine wesentliche Absicht. All diesen Orten war (und ist noch) durch die räumliche Situierung und Gestaltung das Ziel eingeschrieben, den Besuchern und Teilnehmern ein Gefühl des Herausgehobenseins und Besonderen zu vermitteln. In Zeiten, in denen die Arbeit und Alltagsnot weitaus mehr als heute das Leben bestimmten, man noch keine Freistellungsmöglichkeiten kannte und der räumliche Wendekreis eines Durchschnittsbürgers beschränkt blieb, war der kurze Ausstieg und Abschied vom (Berufs-)Alltag ebenso attraktiv wie das Angebot, für ein paar Tage aufs Land zu fahren. Bildung und Alltag waren also voneinander geschieden, Bildung avancierte auch dadurch zum Erlebnis. Dieses Motiv hat noch bis in jüngere Vergangenheit getragen.

Die Zuschreibung von Freiheit und Autonomie an den Ort ist ein oftmals gewolltes und implizites Moment des Lernkonzepts von Heimvolkshochschulen gewesen: Lernen sollte sich – zumal als Lernen Erwachsener – selbst bestimmt und freiwillig vollziehen, der Ort dieses Prinzip unterstützen und einen spezifischen Aufforderungscharakter zur aneignenden Selbsttätigkeit besitzen. Der besondere Ort und das didaktische Selbstverständnis sind also ineinander verschränkt. Dieses Konzept wurde im Lauf der Zeit auch immer wieder verfeinert und die Lernumgebung und Lernatmosphäre eines Hauses in der Regel neuen Erfordernissen, in der jüngeren Zeit etwa ökologischen Prinzipien angepasst.

Die Form: Lange Dauer und Entschulung

In der Weimarer Zeit waren dreimonatige Kurse eine typische Form des Angebots in Bildungsstätten, auch in der Nachkriegszeit gab es bis in die 80er Jahre noch mehrwöchige Kurse. Heute ist ein Wochenseminar schon seltener geworden, aber es gibt dieses noch als die zeitintensivste Variante von politischer Bildung, z. B. beim Bildungsurlaub.

Bedeutsam war aber auch die neue pädagogische Form des Lernens, etwa die Arbeitsgemeinschaft, die eine Logik symmetrischer Kommunikation und gemeinsamer Erarbeitung von Wissen verkörperte. Man versuchte, anders zu sein als die normale „Paukschule“, um eine Entstrukturierung der durchschnittlichen, von der Schule geprägten Lernerfahrung herbeizuführen. So strebte Fritz Klatt im Volkshochschulheim Prerow in den 20er Jahren an, „in der räumlichen Anordnung, die Schulsituation bereits auszuschließen. Setzt man sich um einen großen Tisch, sofort ist die Schulangst vermindert, die ja gebunden ist an die Vorstellung der parallel hintereinander gereihten Klappbänke, aus denen man, wenn man gefragt ist, aufzustehen hat. Es hilft auch schon immer wenigstens etwas, wenn man die Bänke im Halbkreis anordnet. Ganz besonders wirksam ist aber die Ortsveränderung. Arbeitsgemeinschaf-

ten, die man bei gutem Wetter, beispielsweise am Wochenende oder in den Volkshochschulheimen draußen in freier Natur veranstaltet, wo sich dann alle im Grünen, oder wie es bei unserem Prerower Volkshochschulheim möglich ist, am Meeresstrande lagern, schließen durch diese Anordnung die Schulsituation aus.“ (Klatt 1932: 670)

Es geht also um ein Lernen, das nicht aufgenötigt wird, sondern sich zwanglos von selbst ergibt. Dieses andere Lernen, die didaktische und methodische Kreativität wird durch die zeitliche Ausdehnung des Lernaufenthaltes in Heimvolkshochschulen und Bildungsstätten animiert, zumindest aber erleichtert, und ist ein pädagogisches Markenzeichen geblieben, das zuletzt noch, auch wenn die langen Kurse inzwischen Vergangenheit sind, in der Evaluation der politischen Jugendbildung lobend erwähnt wurde (Schröder u. a. 2004: 197 f.).

Das Gemeinschaftserlebnis oder die Begegnung

Die Kommunikations- und Lebensintensität außerhalb des Lehr-Lerngeschehens bildete eine weitere wesentliche Säule der pädagogischen Begründungen für Bildungsstätten.

In den 20er Jahren hieß es bei Eduard Weitsch: „Das Wesentliche aber am Getriebe des Volkshochschulheims ist das Zusammenwirken beider Dinge, des Unterrichts und des gemeinsamen Lebens, ihre gegenseitige Ergänzung, Durchdringung.“ (Weitsch 1922: 262) Das internatsförmige Zusammenleben im Volkshochschulheim förderte durch Aufgabenteilungen, Verantwortungsübernahmen, Rücksichtsnotwendigkeiten im Alltag und durch das Hausparlament und die Hausdemokratie demokratisches und soziales Lernen. Vertieft wurde dieses Gruppenerlebnis durch gemeinsame kulturelle Betätigungen und Freizeitaktivitäten.

Früher war Individualismus verpönt, Gemeinschaft wurde allerorten angestrebt und verlangt; soviel Nähe wird heute unter Teilnehmern allerdings selten gewünscht und der oft damit verbundene soziale Druck eher abgelehnt. Das Einzelzimmer ist Selbstverständlichkeit geworden und eine Beteiligung an der Hausarbeit würde heute befremdlich wirken. Aber auch jetzt noch wird von vielen Teilnehmenden – nicht nur den älteren – an den Bildungsstätten geschätzt, dass neben einer Verlangsamung und räumlichen Entortung auch eine Begegnungsintensität und die Gelegenheit, Menschen kennen zu lernen, geboten wird.

„Wo Bildung Raum und Zeit hat“ lautet daher der Werbeslogan des Arbeitskreises der Bildungsstätten und Akademien (Heimvolkshochschulen) in NRW. Er über-tüncht aber manche Probleme. Die Einrichtungen stehen sowohl in wirtschaftlicher wie in pädagogischer Hinsicht unter Druck (vgl. Weil 2005). Der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung Thomas Krüger hält Bildungsstätten zwar nicht für völlig überflüssig aber auch nicht innovativ genug, wie er zum Jubiläum des AdB Dezember 2009 zum Ausdruck brachte. Dem scheint auch der Trend zu entsprechen, Häuser aufzugeben. Wir wissen nicht, wie viele Akademien und Heimvolkshochschulen der Erwachsenenbildung insgesamt die Pforten in den letzten 15 Jahren geschlossen haben, prominente Einzelbeispiele gibt es aber genug. Im Bereich der Jugendbildungsstätten sprechen die Zahlen sehr deutlich: In den letzten 15 Jahren sind bun-

desweit 55 Prozent der Einrichtungen zugemacht worden oder in absoluten Zahlen: Waren es 1991 noch 572 Jugendbildungsstätten, werden 2006 nur noch 253 gelistet. Besonders dramatisch war der Niedergang bei den öffentlichen Trägern, hier blieben von 58 im Jahr 1998 nur noch 19 im Jahr 2006 übrig. Und regional betrachtet gab es z. B. in Hessen 1998 noch 45 Bildungsstätten, im Jahr 2006 zählen wir noch 12 (Waldmann 2009: 35). Man mag einwenden, dass manche der geschlossenen Einrichtungen ohne festes pädagogisches Personal gearbeitet haben, dennoch ist die Entwicklung nicht nur bemerkenswert, sondern auch offenbar bis heute ohne große öffentliche und wissenschaftliche Kommentierung abgelaufen.

Der besondere Ort, Geselligkeit und Begegnung und die sich in methodischer Kreativität niederschlagende längere Dauer sind lange Zeit die Intensitäts- und Gestaltungsmomente der Bildungspraxis in Heimvolkshochschulen, Akademien, Bildungsstätten etc. gewesen und haben in dieser Kombination für Attraktivität gesorgt. Werden diese Komponenten aber heute noch für gelingende Erwachsenenbildung benötigt oder können sie angemessen transformiert werden? Erwachsenenbildung als Lebenslanges Lernen transportiert keine besonderen Versprechen, sie verbreitet keinen Zauber von Exklusivität und Abschied vom Alltag, verlangt keinen „locus amoenus“ und verspricht selten Gemeinschaftserlebnisse. Vielmehr fordert Lebenslanges Lernen die Allgegenwärtigkeit des Lernens, die alltägliche Lernpflicht in kontinuierlichen Häppchen, um die individuelle Beschäftigungsfähigkeit zu sichern, und bezeugt den stummen Zwang der Verhältnisse, der nicht mehr danach fragen lässt, ob Bildung eine Passion sein kann, auch eine gesellschaftskritische Aufgabe hat und Lernen Spaß machen darf.

2. Der besondere Ort als Lerngegenstand oder Zeugnisgeber

Politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet zwar immer noch im Normalfall im Seminarraum statt. Allerdings wird zunehmend öfter von Teilnehmenden das Interesse geäußert, im Rahmen eines Seminars die Tagungsstätte zu verlassen. Man möchte Erfahrungen aus erster Hand machen: etwas selber sehen und „authentische Erlebnisse“ geboten bekommen. Der besondere Ort hat in diesem Zusammenhang auch in anderen Hinsichten eine erhebliche Bedeutungserweiterung gewonnen (vgl. auch Behrens/Ciupke/Reichling 2002 und Ciupke 2006). Es geht weniger um eine für das stationäre Lernen besonders förderliche Umgebung, der Lernort selber ist nun der Lerngegenstand. Aus der Vielzahl der inzwischen gebräuchlichen Lernortmetaphern, -beschreibungen und den vorhandenen Nutzungskonzepten (vgl. Seitter 2001 und Faulstich/Bayer 2009) sollen hier solche etwas eingehender betrachtet werden, die für die politische Bildung im Augenblick eine gewisse Praxisrelevanz aufweisen.

Lernorte außerhalb der Bildungsstätte werden für diverse gesellschaftspolitische Themenbereiche genutzt, in erster Linie für das historisch-politische Lernen, häufig auch bei ökologischen und ökonomischen Fragestellungen; thematisch sind im Prinzip keine Grenzen gesetzt. Darüber hinaus gibt es Lernarrangements, die eine Aneinanderreihung von Lernorterkundungen darstellen, etwa Studienreisen und internati-

onale Begegnungen, Europaseminare, Städteerkundungen wie etwa Berlinfahrten, Landschaftserkundungen und ähnliches mehr. Dass man die Bildungsstätten zum Zwecke eines anderen Lernens, welches im Prinzip auf Formen eines eigenständigen oder angeleiteten Erkundens von Orten beruht, verlässt, bildet zunächst den Anlass zu fragen, was denn unter einem Lernort überhaupt zu verstehen ist.

Lernorte als Zeugen

Das Lernmittel der Exkursion ist grundsätzlich nicht neu, schon in der Weimarer Zeit wurden Exkursionen in der Jugend- und Erwachsenenbildung nicht nur häufig angeboten, sondern auch im Hinblick auf die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten und Vorteile reflektiert. Schon damals stellten Ausstellungen, Museen aber auch Lebens- und Arbeitsorte lohnende Ziele dar und faszinierten Teilnehmende, weil sie eine Aura der Originalität oder Authentizität versprühten.

Lernorte geben Auskunft über historische Ereignisse oder politische Fragen der Gegenwart, sie werden wie Zeugnisgeber, Beweismittel oder Quellen genutzt. Dabei wird ihnen, wie empirische Untersuchungen zeigen, eine sehr hohe Glaubwürdigkeit zugesprochen (von Borries 2001). Entgegen mancher naiver Annahmen – auch unter Pädagogen – entäußern sie ihre Botschaften aber nicht von selber, Lernorte müssen entschlüsselt und gedeutet werden.

Es ist zu unterscheiden zwischen in der Regel auch für Zwecke der Vermittlung inszenierten und nicht inszenierten, also scheinbar authentischen Orten. Die ersteren sind typischerweise Gedenkstätten, Museen, Ausstellungen, Denkmäler, Geschichtszeichen, Informationstafeln, konservierte Reste architektonischer Ensembles oder Archivbestände und sie bergen schon durch ihre Gestaltung und Quellenauswahl eine mehr oder weniger bestimmte Vermittlungsabsicht. Sie dienen aber auch oft zugleich anderen Zwecken als denen des Lernens: etwa der politischen Manifestation, kulturellen Repräsentation oder Erinnerungspolitik, sie sollen identitätsstiftend wirken oder das Opfergedenken unterstützen. Diese unterschiedlichen Absichten und Logiken gilt es auseinander zu halten. Außerdem hat auch jede noch so pädagogisch angelegte Inszenierung ein verborgenes Drehbuch, durch das die Absichten der Macher codiert und materialisiert sind.

Die nicht inszenierten Orte erscheinen auf den ersten Blick unberührt, also authentisch. Die in der Erwachsenenbildung oft gebrauchte Rede vom authentischen Ort ist allerdings irreführend, denn in der Regel gibt es weder eine Ursprünglichkeit noch eine für sich stehende Unmittelbarkeit. Jeder Ort kann in gewisser Weise zum Lernort promoviert werden, entscheidend sind das Erkenntnisinteresse und die angewandten Methoden. Die konkret vorfindbare Erscheinung eines Ortes bzw. die zu entdeckende Botschaft kann eindimensional und sichtbar, aber auch vergessen und verborgen sein. Der Ort kann mehrere historische Schichten aufweisen, die es sukzessive freizulegen gilt, und mit bösem Geschehen oder mit guten Taten identifiziert werden, er kann verstören, irritieren oder faszinieren.

Auf jeden Fall muss aber ein Ort gelesen werden. Die Verwandlung einer zunächst zufällig anmutenden und unmittelbaren Raumbegegnung in eine mittelbare

Erfahrung oder Vermittlungssituation geschieht in der Regel mit Hilfe einer Reihe erprobt erscheinender Methoden und Näherungsformen: meistens in Form einer Führung, manchmal mit Unterstützung von Zeitzeugen oder Experten, oft auch durch Wege des selbstständigen oder angeleiteten Erkundens. Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung hat hier zwar auch früh eigene Formen entwickelt (Lecke 1983), überwiegend aber lehnt man sich an die Vermittlungsformen der Geschichts- und Politikdidaktik an, die in den letzten Jahren im Zuge einer didaktischen Neuorientierung hin zu den Methoden eine wirklich erstaunliche Professionalität entwickelt haben (vgl. etwa Kröll 2009, Mayer 2004, Lange 2006). Im Vergleich zu diesen erscheint die didaktische und methodische Reflexion in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wenn nicht unterentwickelt, so doch in manchem verzögert.

Gerade die Museumspädagogen und Gedenkstättenpädagogen schärfen immer mehr ihr eigenes Methodenprofil und Vermittlungsverständnis auch in Konkurrenz zur Jugend- und Erwachsenenbildung. So zentrieren Gedenkstättenpädagogen ihr Arbeitsverständnis um das im Ort geborgene Wissen und den Respekt vor den darin geronnenen Opfererfahrungen und neigen von daher zu eindeutigen Botschaften, wo Erwachsenenpädagogen hingegen eher Kontroversität und dialogische Auseinandersetzungsformen bevorzugen. Es zeigen sich auch bei genauer Betrachtung spezifische Probleme, wenn Vermittlungsformen, die für Schülergruppen entwickelt wurden, auf Erwachsene übertragen werden. Erwachsene bringen eine eigene Lebensgeschichte und schon vielfältige Deutungsmuster mit, die produktiv in die Lern- und Vermittlungsarbeit einbezogen werden sollten. Eine solche Herangehensweise erfordert aber ein spezifisches pädagogisches Taktgefühl oder die Praktizierung einer Pädagogik der Anerkennung und bewirkt natürlich auch eine Relativierung der thematischen Botschaft.

Die Zuständigkeitskonkurrenzen bzw. verschiedenen Arbeitsformen und Vermittlungsabsichten offenbaren eine gewisse Schwäche der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung: Sie praktiziert offenbar immer mehr eine nachgefragte Form des Lernens, ohne sich genügend Selbstauskunft über das gewählte Arrangement und das in ihm geborgene didaktische Raffinement zu verschaffen.

Pädagogische Chancen, Risiken und Nebenwirkungen

Es ist die Anmutung des Konkreten, die das Lernen vor Ort so attraktiv macht. Das Anschauungslernen oder die Anschauungspädagogik gehen bis auf Pestalozzi zurück. Heute werden verschiedene neue Begriffe verwandt wie etwa entdeckendes, wildes oder praktisches Lernen und auch Lernen en passant. Selber die Dinge in Augenschein nehmen zu können, ermöglicht nicht nur die „Wahrheitsprüfung“ und die Erlangung eines durch die Materialität des Raumes bedingten besonderen Beweises, es verändert auch das Rollenverständnis und die Selbstwahrnehmung der Lernenden im Lernarrangement. Sie haben nun das Angebot einer multiplen, an die Rollenverständnisse eines Erwachsenen anschließenden Selbstdefinition: so sind sie eben nicht nur Lernende, sondern auch Beobachter, Rechercheure, Touristen, Flaneure, Dialogpartner und in mancherlei Hinsicht Alternativexperten. Ortsbezogenes Lernen er-

laubt also einen aktiven Lernhabitus und die subjektive Lernbewegung eines Ethnografen in einer als anregend empfundenen Lernumgebung. Und als Reaktion auf Unerwartetes ergibt sich oft auch ein Staunen, das eine willkommene subjektive Steigerung der Lernerfahrung darstellt und den Prozess der Neugierde weiter antreibt.

Perspektivität ist ein mit dem räumlichen Sehen selbstverständlich verbundenes Prinzip: ein Standort ermöglicht einen bestimmten Blickwinkel, der Ortwechsel einen anderen und damit erweitern sich die Beurteilungsmöglichkeiten eines Gegenstandes. Erkenntnisse sind vom Beobachterstandpunkt mit abhängig, im übertragenen Sinn geht es um Beziehungen und Relationen sowie um Kombinationen, die Sinnbildungen und Beurteilungen erst ermöglichen.

Die Aneinanderreihung von selbstständigen oder angeleiteten Ortserkundungen und Expertengesprächen stellt eine Studienreise oder ein Studienseminar dar. Bildungsurlaube in größeren Städten wie Berlin oder Dresden sind typischerweise so konstruiert. In solchen Arrangements entwickelt sich eine besondere Dramaturgie, die eine durch die Abfolge der Schauplätze hervorgerufene Logik der Steigerung und Überbietung und subjektiv einen inhaltlichen Spannungsbogen erzeugt (vgl. Ciupke 2002 und 2005a). Insofern ist es auch berechtigt, vom Lernerlebnis zu sprechen. Trotz der allgemeinen Verbreitung und des praktischen Erfolgs dieses Lernformats wird zugleich immer auch vor „opportunistischer Bildungsarbeit“ gewarnt, die in einem „Eventmanagementbetrieb“ oder in „Politainment“ enden könnte (Korfkamp/Steuten 2007: 221). Hier zeigt sich eine Spannung zwischen den Erwartungen der Teilnehmenden und dem professionellem Selbstverständnis. Eine Veranstaltung der politischen Bildung stellt allerdings immer eine Balance her zwischen dem, was der Anbieter und die Pädagogen vermitteln möchten, und den Interessen und Aneignungsroutinen der Teilnehmenden: Die Anmeldung zu einer Veranstaltung ist bereits das Teilergebnis eines stillschweigenden Aushandlungsprozesses.

Auch von Seiten der fachlichen und materiellen Förderung werden jedoch immer wieder Bedenken über die Qualität politischer Bildung mit großen Exkursionsanteilen geäußert. Das hat etwa bei der Förderung durch die Bundeszentrale für politische Bildung zur Folge, dass oft lange legitimierende Berichte geschrieben werden müssen oder vermehrte Tagungsbetreuungen, genauer unangemeldete Veranstaltungsbesuche, stattfinden. Das niedersächsische Bildungsurlaubsgesetz schränkt z. B. das Lernen außerhalb der Tagungsstätte auf maximal die Hälfte der Unterrichtsstunden ein. So haben wir den eigentümlichen Befund, dass ein von Teilnehmenden akzeptiertes und erfolgreich praktiziertes Lernformat zugleich bei Teilen der Profession und vor allem bei der Administration auf Bedenken stößt, weil – so kann man zumindest mit Gründen vermuten – dieses Modell nicht mehr mit den inneren Bildern und normativen Vorannahmen über richtiges Lernen und seine Organisation übereinstimmt.

Mir erscheint das subjektive Erlebnisstreben bzw. die damit korrespondierende Neugierde der Teilnehmenden als ein wichtiger Antrieb und eine wesentliche Ressource für politisches Lernen. Auch sollte ein offeneres, an Formen selbsttätigen Lernens orientiertes Arrangement mit dem Prinzip, andere Orte außerhalb der Tagungsstätte zum Lernort zu machen, zunächst als eine gelungene Innovation angesehen werden.

Wenn es dennoch auch Mängel oder Problemzonen zu beschreiben gibt, dann beziehen sich diese vor allem auf die mangelnde Selbstreflexion solcher Lernansätze in Profession und Disziplin. Exemplarisch kann man diese am Beispiel der Führung diskutieren. Die Führung ist das gebräuchlichste Instrument, Orte für das Lernen zu erschließen. Die Qualität der Führungen ist – nach aller Erfahrung – recht unterschiedlich und häufig auch mangelhaft. Dies gilt insbesondere für Führungen von Erwachsenengruppen. Entgegen den Möglichkeiten, die das Lernen vor Ort bietet, werden hier die Teilnehmenden oft einseitig dem Drehbuch der Inszenierung und der Führungspersönlichkeit ausgesetzt. Über Kriterien einer guten Führung, zu denen etwa inhaltliche sowie zeitliche Beschränkung, diskursive Öffnung und Anerkennung von Vieldeutigkeit gehören (vgl. Ciupke 2009: 351 f.) wird zu selten nachgedacht. Die Praktiker und Theoretiker der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung können selbstverständlich von den didaktisch und methodisch ausgerichteten Professionsdiskursen der Archiv-, Museums- und Gedenkstättenpädagogen profitieren, sollten sich darüber hinaus aber auch abgrenzen und profilieren, wo aufgrund einer eigenen Teilnehmerschaft und Handlungslogik spezielle methodische Akzentuierungen sinnvoll sind.

Für das Selbstverständnis und die Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung haben Orte immer eine zentrale Rolle gespielt. Mit dem partiellen Bedeutungsverlust des traditionellen Lernorts der Bildungsstätte geht der Geltungszuwachs von anderen Lernorten einher. Dieser Trend steht grundsätzlich in der Entwicklungslinie der Versubjektivierung der Jugend- und Erwachsenenbildung und stellt eine Verfeinerung subjektiver Lernstrategien dar. Die Angebote politischer Jugend- und Erwachsenenbildung haben sich zugleich für die Teilnehmenden attraktiver gemacht, denn die neuen Lernarrangements bieten Erlebnisqualitäten und eine erstaunliche Rollendiversität. Zu problematisieren bleibt allerdings sowohl auf der Seite der Disziplin als auch auf Seiten der Profession die mangelnde Reflexion dieser Entwicklungen, die sich teilweise als stillschweigender Pakt zwischen Pädagogen und Teilnehmenden vollzogen haben. Der traditionelle Lernort der Bildungsstätte muss in der Zukunft mit weiteren Problemen wirtschaftlicher und konzeptioneller Art rechnen. Hier stellt sich die Frage, ob und wie man sich neu erfinden kann. Das schon zitierte Motto „Wo Bildung Raum und Zeit hat“, in dem die Motive der Langsamkeit und örtlichen Besonderheit angesprochen werden, wird allein nicht ausreichend tragen. Es wäre allerdings fatal, wenn der bisherige institutionelle Abschmelzungsprozess so weiter ginge. Um diesen zu stoppen, ist es jedoch nötig, die pädagogischen Chancen und Fortschritte, die die Bildungsstätten als Lernorte in der einen wie der anderen Weise bieten, auch gegen über der Politik und der Administration deutlicher herauszustellen. Bildungsstätten und ambulantes Lernen vor Ort schließen sich aber nicht aus und sollten auch nicht als Konkurrenz manifest werden, vielmehr können und sollten sie ein gegenseitig beförderndes Komplementärverhältnis bilden.

Literatur

- Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (2002): Neue Lernarrangements in Kultureinrichtungen. Essen
- Borries, Bodo von (2001): Unterrichtsmethoden im europäischen Vergleich. In: *Polis* H.3, S. 11-14
- Ciupke, Paul (2002): „Zeitstrände“ erkunden – zur historisch-politischen Didaktik von Studienreisen nach Mittelosteuropa. In: *kursiv – Journal für politische Bildung*, H.2, S. 26-32
- Ciupke, Paul (2005a): Reisend lernen: Studienreise und Exkursion. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts. (3. völlig überarb. Auflage), S. 577-588
- Ciupke, Paul (2005b): „Selten war es still im Haus“. Zur Kulturgeschichte der Heimvolkshochschulen. In: *Außerschulische Bildung* H.2, S. 142-151
- Ciupke, Paul (2006) Lernen an anderen Orten: Exkursionen, Erkundungen, Reisen. In: *Praxis Politische Bildung* 10. Jg., H.2, S. 94-103
- Ciupke, Paul (2009): Historische Lernorte – zur Einführung. In: Ciupke, Paul/Behrens, Heidi/Reichling, Norbert (Hrsg.): *Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts., S. 347-354
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2009): *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg
- Klatt, Fritz (1932): Volksbildung als Führung zur geistigen Arbeit des Erwachsenen, in: *Blätter des Deutschen Roten Kreuzes*. Berlin, Jg. 11, S. 666-673
- Korfkamp, Jens/Stuten, Ulrich (2007): Lernort. In: Weißeno, Georg u. a. (Hrsg.): *Wörterbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 215-222
- Kröll, Ulrich (2009): Lernen und Erleben auf historischen Exkursionen. Museen, Freilichtmuseen und Gedenkstätten als Partner der Schule. Münster
- Lange, Dirk (Hrsg.) (2006): *Politische Bildung an historischen Orten. Materialien zu einer Didaktik des Erinnerens*. Baltmannsweiler
- Lecke, Detlef (Hrsg.) (1983): *Lebensorte als Lernorte: Handbuch Spurensicherung. Skizzen zum Leben, Arbeiten und Lernen in der Provinz*. Frankfurt a. M.
- Mayer, Ulrich (2004): Historische Orte als Lernorte. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts., S. 389-407
- Schlögel, Karl (2003): *Im Raume lesen wir die Zeit*. München/Wien
- Schröder, Achim/Balzter, Nadine/Schrödter, Tommy (2004): *Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation*. Weinheim und München
- Seitter, Wolfgang (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jg., H.2, S. 225-238
- Waldmann, Klaus (2009): Vielschichtige Erwartungen, begrenzte Möglichkeiten. Zum Diskurs über politische Jugendbildung. In: *kursiv. Journal für politische Bildung* H.4, S. 30-39
- Weil, Reinhard (2005): Lernen für Soziale Demokratie: Mit und ohne Bildungsstätte. Die Konzeption der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: *Außerschulische Bildung* H.2, S. 181-188
- Weitsch, Eduard (1922): Unterricht und Lebensgemeinschaft im Volkshochschulheim, in: *Die Tat. Monatszeitschrift für die Zukunft deutscher Kultur*, 14. Jg., H.4/Juli, S. 263-270

Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung

Milieupräferenzen und Mechanismen der Selektivität

Helmut Bremer

Zusammenfassung

Die Beteiligung an politischer Bildung ist häufig Anlass, von einer „Krise“ der politischen Bildung zu sprechen, gilt sie doch seit jeher als zu gering. Hinzu kommt, dass die Veranstaltungen mehr noch als Weiterbildung insgesamt von privilegierten Gruppen und Milieus besucht werden. Häufig wird in diesem Zusammenhang mit Thesen der „Entpolitisierung“ und „Defiziten“ argumentiert. Der Beitrag greift diese Situation auf und entwickelt eine andere Perspektive. Ausgehend von Arbeiten zur Milieuspezifität von politischer Bildung wird Bezug genommen auf Bourdieus Konzept des „politischen Feldes“. In den Blick geraten die sozialen Prozesse, durch die politische Artikulations- und Ausdrucksformen unterschiedlich in Wert gesetzt werden. Für die politische Bildung ermöglicht das, einen reflexiven Blick auf ihren Ort im politischen Feld und die Bildungspraxis zu werfen.

1. Teilnahme an politischer Bildung: Zwischen „Entpolitisierung“ und „Defizit“

Die Daten zur Beteiligung an politischer Bildung lassen viel Raum für Spekulationen. Letztlich wissen wir wenig über Teilnahmemotive, Interessen, Lernerfahrungen und Wirkungen politischer Bildung (Ahlheim/Heger 2006). Konstatiert wird seit langem, dass die Quoten im Vergleich zu anderen Bereichen der Weiterbildung als gering und seit Jahren als rückläufig einzustufen sind. Sie schwanken je nach Berechnungs- bzw. Schätzungsgrundlage zwischen 1 und 5 Prozent der Bevölkerung (Kuwan 2006, Ciupke/Reichling 1999, Ciupke 2008). Aber was bedeuten diese Zahlen? Häufig sind die Tendenzen begründet worden mit Thesen von „Entpolitisierung“, zunehmendem Desinteresse an Politik und politischer Verdrossenheit – Phänomene, in deren Sog dann auch die politische Bildung geraten ist.

Noch problematischer wird die Sache dann, wenn man die Teilnehmenden nach sozialer Zugehörigkeit differenziert. Hier zeigt sich, dass Veranstaltungen politischer Bildung mehr noch als Weiterbildung insgesamt überwiegend von privilegierten, sozial besser gestellten Gruppen und Milieus besucht werden. Schon Siebert konstatierte (1990, S. 432 f.), dass „die politischen Bildungsangebote (...) nicht in erster Linie

von denjenigen in Anspruch genommen (werden), für die sie konzipiert sind, nämlich von den politisch und sozial benachteiligten Gruppen, sondern am ehesten von der intellektuellen bürgerlichen Mittelschicht“ – ein Umstand, der auch durch neuere Untersuchungen (Barz/Tippelt 2004, Fritz u. a. 2006) im Kern bestätigt wird.

Hier tritt dann neben die „Entpolitisierungsthese“ oft die „Defizitthese“, d. h., dass benachteiligte Gruppen aufgrund (bedauernswerter) geringer ökonomischer und kultureller Ressourcen, mangelnder Reflexivität und fehlendem Bewusstsein Politik und politischer Bildung distanziert gegenüberstehen, und dass sie den vermeintlichen Idealbildern eines „wissenden, rationalen, emotional verankerten, kritischen, handlungsfähigen und engagiert am politischen Leben teilnehmenden Bürgers“ nicht genügen (Massing 1999, S. 44).

Wenn politische Bildung sich am Leitbild einer „partizipatorischen Demokratie“ (Kaufman 1960) orientiert, also möglichst vielen Menschen zu Teilhabe verhelfen will, dann ist gerade diese sozial ungleiche Beteiligung generell ein Problem, wenn also die Menschen, die am meisten „Spielball“ der Verhältnisse sind, offensichtlich so zielsicher einen Bogen um die entsprechenden Veranstaltungen machen. So gesehen hat das Thema eine hohe Relevanz, tatsächlich aber sind die unterschiedlichen sozialen Zugänge von Teilnehmenden und Adressaten salopp gesagt nicht gerade das „Top-Thema“ im Diskurs. Nach Fritz u. a. etwa (2006, S. 126) spielt die Gruppe der sozial Benachteiligten „als Zielgruppe fast keine Rolle“ in der politischen Bildung (vgl. zur Gruppe der sog. „Bildungsfernen“ zuletzt Detjen 2007, Schiele 2008, zum Problemfeld funktionale Analphabeten vgl. Korfkamp 2008).

Der hier aufgemachten Thematik wird im Folgenden nachgegangen, indem zum einen auf die empirischen Befunde der Milieuforschung und zum anderen auf das Konzept des „politischen Feldes“ (Bourdieu 2001a) zurückgegriffen wird. Dadurch wird eine andere Perspektive eröffnet: Statt von vereinfachenden Annahmen der „Entpolitisierung“ und von „Defiziten“ auszugehen, muss der Blick gerichtet werden auf die sozialen Zugänge zum „politischen Feld“ und auf die komplexen Mechanismen, die zum Einschluss und Ausschluss führen (Bremer 2008).

2. Milieuspezifische Zugänge zu politischer Bildung

Milieuansätze, die seit den 1990er Jahren Eingang in der Weiterbildungsforschung gefunden haben und dort in der Tradition der sozialstrukturellen Adressaten- und Teilnehmerforschung stehen (Tippelt 2000, Bremer 2007), können vertieft Aufschluss geben über Teilnehmerverhalten und Weiterbildungszugänge. Sie betten Bildung und Weiterbildung in den alltäglichen Lebenszusammenhang ein (anstatt sie aus sozialstatistischen und soziodemographischen Merkmalen abzuleiten), und diese Nähe zu ethnographischen Zugängen (Seitter 2002) kann das Teilnahmeverhalten verstehbar und transparent machen.

Empirische Studien mit diesem Konzept sind jedoch immer noch vergleichsweise rar gesät. Noch übersichtlicher wird es, wenn man die politische Erwachsenenbildung im engeren Sinne betrachtet.

Zu nennen ist hier zunächst die Untersuchung, die zu Beginn der 1990er Jahre von der Friedrich-Ebert-Stiftung in Zusammenarbeit mit der Sinus-Lebensweltforschung durchgeführt wurde (Flaig u. a. 1993). Ein erster zentraler Befund war, dass tatsächlich eine deutliche milieuspezifische Differenzierung der Teilnehmenden und der Bildungszugänge herausgearbeitet werden konnte. Für die Friedrich-Ebert-Stiftung als Anbieter lassen sich zugespitzt drei Kernzielgruppen in der Milieulandkarte ausmachen: ein „traditionelles Segment“, geprägt vor allem vom „Traditionellen“ und „Traditionslosen Arbeitermilieu“, ein Segment des „modernen Mainstreams“, geprägt vor allem vom „Modernen“ bzw. „Neuen Arbeitnehmermilieu“ und ein „gehobenes Segment“, geprägt vor allem durch die akademischen Milieus. Damit verbunden sind sehr heterogene Bildungsstile; so bevorzugen etwa die als „traditionell“ bezeichneten Milieus die Vermittlung von Sachwissen und Informationen sowie vielfältige Freizeitangebote, während die akademischen Gruppen Wert legen auf künstlerische Erlebniselemente – Ausdruck für die „intellektuelle Kultivierung des Bildungsverständnisses“ (ebd., S. 163).

Ein zweiter wichtiger Befund betrifft die politische Bildung im engeren Sinne. Hier konnte mittels spezieller empirischer Verfahren eine erstaunliche Diskrepanz aufgezeigt werden. Auf der einen Seite löst der Begriff „politische Bildung“ vor allem rationale, kognitiv gesteuerte Assoziationen aus (Aufklärung, Emanzipation usw.). Auf der anderen Seite werden an ein Seminar der politischen Bildung aber auch emotional-sinnliche und ästhetische Erwartungen herangetragen, die mit dem Begriff selbst kaum verbunden werden. Die Milieus stellen damit in differenzierter Weise, so die Autoren (ebd., S. 197), „einen traditionsbestimmt entsinnlichten Bildungsbegriff zumindest auf der Ebene der Wünsche kurzerhand vom Kopf auf die Füße“. Resümierend heißt es: Politische Bildung geht in ihrem traditionellen „rein rationalen Vermittlungsverständnis“ offenbar „an Lebensstil und Lebensgefühl der Menschen zielsicher“ vorbei (ebd., S. 190).

Auch wenn man mit Recht kritisch hinterfragen kann, inwiefern Haltungen zu Politik und politischer Bildung durch die betonte ästhetische Dimension des Freizeit- und Lebensstils hinreichend eingeholt werden können, so bleibt es doch ein Verdienst der Studie, die Milieudurchdrungenheit der politischen Weiterbildung deutlich aufgezeigt zu haben.

Die Forschungsgruppe um Heiner Barz und Rudolf Tippelt hat seit Mitte der 1990er Jahre mehrere empirische Arbeiten zur Weiterbildungsbeteiligung sozialer Milieus durchgeführt (vgl. besonders Barz/Tippelt 2004). Dabei spielte politische Bildung allerdings keine besondere Rolle. Deutlich wird dennoch, dass die besondere Lebensweise der oberen Milieus mit einem exklusiven Bildungsverständnis korrespondiert. Stärker als andere betonen sie Aspekte wie Persönlichkeitsbildung, Individualität, Selbstentfaltung und Selbstvermarktung, zu der Weiterbildung beitragen soll. Bei den inhaltlichen Orientierungen drückt sich das in einer Vorliebe für künstlerisch-kulturelle, „schön-geistige“ und humanistische Themen aus. Dabei sind dann oft auch politische Interessen mit genannt bzw. mit gemeint. Explizit jedoch scheint Politik, wie die Autoren (Barz/Tippelt 2004, S. 119) formulieren, „ein Interessenge-

biet der Oberschichtenmilieus sowie der Experimentalisten“ zu sein (ein Milieu jüngerer Leute mit hohem Bildungsabschluss).

In unserer eigenen Studie ging es um die Teilnahme am gewerkschaftlichen Bildungsurlaub (Bremer 2007), wobei ein Schwerpunkt beim Angebot zur politischen Bildung lag. Auf der Grundlage einer qualitativen Befragung von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden und der Analyse des Programmangebotes konnten fünf Bildungstypen herausgearbeitet werden.

Als generelles Muster kann man auch hier erkennen, dass mit höherer sozialer Herkunft und steigendem formalen Bildungsniveau Sicherheit und selbstbewusstes Artikulieren von politischen Bildungsinteressen im Feld zunehmen. Das macht deutlich, dass die Akteure über Sozialisation und über vorangegangene institutionelle Bildungserfahrungen offenbar einen bestimmten Habitus erworben haben. Ein solcher wird offenbar in politischen Weiterbildungsveranstaltungen auch oft implizit und explizit erwartet, denn wir konnten zeigen, dass die Lehrenden aufgrund des eigenen Habitus Artikulations- und Ausdrucksformen der Teilnehmenden eher auf- oder abwerteten. Besonders auffällig war dabei die Neigung zu Defizitperspektiven auf die Milieus, deren Auftreten in Veranstaltungen der politischen Bildung stärker von Unsicherheit geprägt war und bei denen

Typische Assoziationen zum Begriff „politische Bildung“

das ist schwierig, da muss ich überlegen, ich halte mich da sehr bedeckt, ein heißes Eisen, Politik – da steh ich nicht drauf, das interessiert mich nicht, ist nichts für normale Arbeitnehmer, die da oben machen ja doch was sie wollen, damit locke ich niemanden hervor, ich bin politisch nicht gebildet ist negativ besetzt, halte ich überhaupt nichts von, Schwachsinn, da fällt mir gar nichts zu ein, Chaos fällt mir gleich ein bei politisch

Hintergrundinformationen sammeln, Landeszentrale für Politische Bildung, zu politischer Bildung fällt mir nichts ein außer Schule eben, soziale Sachen, wirtschaftliche und politische Strukturen, Politik, Streitgespräche, Parteien, Parlamente, weg vom abstrakten Bildungsbegriff.

(aus Bremer 2007, S. 174)

dann häufig „Desinteresse“, „Passivität“, „Verwertungsorientierung“ oder die Erwartung nach „verschulden“ Seminaren vermutet wurden (vgl. Bremer 2009, S. 298 ff.).

Es konnte zudem ein ähnlicher Effekt nachgewiesen werden wie in der Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. So verbinden Befragte aus den mittleren und unteren Arbeitnehmermilieus etwa mit Seminaren, an denen sie teilgenommen haben, sehr viel Positives (Leute treffen, raus aus dem Alltag, Horizonterweiterung). Dagegen bringt der Begriff „politische Bildung“ oft Gespräche zum Erstarren; man assoziiert damit eine durch besondere Kenntnisse, kognitives „trockenes“ Lernen u. a. m. geprägte Lernkultur, in der man sich selbst (im Gegensatz zu den akademischen Milieus) nicht zu Hause fühlt.

Diese Befunde lassen sich als Hinweise auf bestehende Kultur- und Distinktionsschranken verstehen, die zum Ein- und Ausschluss bestimmter milieuspezifischer Zugänge aus der politischen Bildung führen. Sie verdeutlichen die Wirkung von Me-

chanismen im Feld der politischen Weiterbildung, die man mit Bourdieu (2001b, S. 50) als soziokulturell geprägte „pädagogische Kommunikation“ bezeichnen kann, und die bereits früher in Untersuchungen der Erwachsenenbildung aufgezeigt werden konnten. Ich komme darauf am Ende noch einmal zurück.

Insgesamt zeigen diese empirischen Arbeiten, dass die Zugänge zu politischer Bildung deutlich milieuspezifisch geprägt sind, und dass es besonders die Milieus der oberen sozialen Stufe mit distinktivem Habitus sind, die sich an Veranstaltungen beteiligen und diesen ihren Stempel aufdrücken. Das fordert die politische Bildung auf, sich mit den unterschiedlichen sozialen und kulturellen Zugängen zu Politik und politischer Bildung auseinanderzusetzen. Vor allem zwei Rezeptionsmuster treten hervor: Zum einen werden Milieubefunde mit dem Hinweis abgewehrt, eine Orientierung des Angebots an bestimmten Milieus – nach dem Motto „Jedem Milieu seine (politische) Bildung“ – könne „gesellschaftliche Segmentierungs- und Abschottungsprozesse“ fördern, denen durch politische Bildung gerade entgegengewirkt werden soll (Ciupke/Reichling 1999, S. 274). Dies endet dann schnell in einer Nichtbeschäftigung mit der Thematik. Zum anderen werden Befunde als ein Beleg für das Vorhandensein „politischer“ und „unpolitischer“ Milieus gelesen, was der eingangs umrissenen „Defizitperspektive“ mehr oder weniger entspricht (Detjen 2007).

Beide Sichtweisen erscheinen jedoch als kurzschlüssig, weil sie letztlich die Bedeutung der aufgezeigten Tendenzen nicht hinreichend durchdringen.

3. Soziale Kämpfe im politischen Feld

Die Frage ist also, wie man die ungleiche Teilnahme an der politischen Bildung erklären kann, ohne auf die verführerische Einfachheit von Entpolitisierungs- und Defizitthesen zurückzugreifen. Bourdieus Konzept des politischen Feldes (2001a) ermöglicht einen anderen Blick darauf, indem Zugänge zur Sphäre der Politik und die Mechanismen der Auf- und Abwertung von politischen Artikulationsformen aufgedeckt werden können.

Bourdieu verwendet bekanntlich das Feldkonzept, um der gesellschaftlichen Differenzierung Rechnung zu tragen. So hat er etwa Untersuchungen zu den Feldern der Kunst, Ökonomie, Religion und Wissenschaft durchgeführt (zur Erziehungswissenschaft bzw. Erwachsenenbildung als Feld vgl. Rieger-Ladich 2009, Wittpoth 2005, Forneck/Wrana 2005). Ein Feld kann man sich vorstellen wie ein Spiel, in dem es um etwas geht. Es gibt Akteure, die um die Dominanz und die Deutungshoheit ringen. Jedes Feld bildet dabei eine Art „Mikrokosmos“ (Bourdieu 1992, S. 13), eine eigene kleine Welt mit spezifischen Regeln, einer speziellen Sprache und Kultur.

So kann man vereinfacht sagen, dass es im politischen Feld um die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten geht, also darum, wie die Welt geordnet sein soll. Hier wird der politische Diskurs im engeren Sinne geführt, werden politische Ideen geboren und Probleme überhaupt als „politisch“ oder „unpolitisch“ definiert. In erster Linie sind es Experten, die diesen Diskurs führen (Politiker, Meinungsforscher und politische Journalisten). Ihnen stehen Milieus der politischen Laien gegenüber, die über

ihr kulturelles Kapital und ihren sozialen Status der Expertenwelt unterschiedlich nahe stehen.

Wer das politische Spiel mitspielen will, benötigt eine „politische Kompetenz“ (Bourdieu 1982, S. 623) *im doppelten Sinne*, als *Fähigkeit*, verstanden als ein Vermögen, „konkrete Probleme des Alltags in allgemeinen Begriffen auszudrücken“ (1992, S. 28), und als *Befugnis*, verstanden als das Phänomen, sich gesellschaftlich legitimiert zu sehen, sich an Politik im engeren Sinne zu beteiligen. Gerade die Gruppen, die aufgrund ihrer Benachteiligung am stärksten daran interessiert sein müssten, dass die allgemeinen Angelegenheiten anders geregelt sind, sehen sich dazu gesellschaftlich am wenigsten legitimiert. Die Trennung von Experten und Laien geht jedoch keineswegs auf in einer Trennung von „politischen“ und „unpolitischen“ Menschen. Auch die Laien verfügen über die im Habitus inkorporierten Weltansichten über ein Wissen mit Blick auf politische und soziale Ordnung. Dieses politische Wissen ist aber eher ein praktisches Gespür, ein latentes, vorreflexives Wissen, das im engeren politischen Feld nicht anerkannt ist.

Bourdieus impliziter Politikbegriff ist insofern sehr „weit“, als dass er ihn an die alltäglichen Weltansichten der Akteure rück bindet. Das wird deutlich, wenn er betont, dass eine Untersuchung des Erlernens und Erwerbens von Weltansichten und Dispositionen „zum eigentlichen geschichtlichen Ursprung politischer Ordnung“ führt (Bourdieu 2001c, S. 214) und eine „Theorie der Erkenntnis der sozialen Welt eine elementare Dimension der politische Theorie“ ist (ebd., S. 221). Er ist insofern „eng“ bzw. klar, als dass „Herrschaft“ (und die Kritik daran) in ihren manifesten und symbolischen Formen für ihn eine zentrale Rolle spielt und er in den Weltansichten der sozialen Subjekte immer verinnerlichte Formen von Herrschaft enthalten sieht. Die Politik des „politischen Feldes“ ist dann eine spezifische Form, Politik zu denken und zu praktizieren, und sie ist nur bestimmten Akteuren vorbehalten.

Dieses Feld lässt sich als zweidimensionaler Raum darstellen (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010). Es wird vertikal strukturiert durch die Menge an „politischem Kapital“ (eine bestimmte Bildung und Sprache, die gesellschaftliche Legitimation und Zeit, sich mit der Regelung der allgemeinen Angelegenheiten zu befassen). Horizontal bildet Bourdieus Unterscheidung von „Orthodoxie“ und „Heterodoxie“ die Orientierung, daran ansetzend, dass alle sozialen Felder Kampfplätze sind, auf denen um die Veränderung der bestehenden Kräfteverhältnisse gerungen wird. Die Hauptakteure des politischen Feldes haben ein Interesse daran, dass das Spiel so erhalten bleibt, wie es ist, weil die geltenden Spielregeln die ihren sind. Insofern ist ihr Handeln tendenziell als „systemstabilisierend“ einzuordnen. Dem gegenüber stehen Akteure, die die gegenwärtigen Regeln des Spiels in Frage stellen und die insofern „subversiv“ agieren (beispielsweise neu entstehende soziale Bewegungen).

In einem solchen zweidimensionalen Raum können weitere Akteure heuristisch verortet werden (etwa korporative Interessenvertretungen, Verbände und Vereine usw.), an die die nach sozialen Milieus sortierten unterschiedlichen politischen Laien das politische Mandat delegieren können und sollen. Sie können je nach Tradition, Herkunft und Stärke eher innerhalb oder außerhalb des engeren Machtzentrums des politischen Feldes stehen, eher „subversiv“ oder „systemstabilisierend“ agieren.

Durchzogen wird das Feld durch eine nicht offen sichtbare, aber deutlich spürbare Grenze, die man als „Grenze der legitimen politischen Artikulation“ bezeichnen kann. Hier entscheidet sich, ob Akteure anhand ihrer Artikulationsformen „drinnen“ oder „draußen“ bleiben, ob politische Handlung- und Ausdrucksformen „entwertet“ oder „anerkannt“ werden.

Heuristische Darstellung des politischen Feldes



Die politische Bildung ist natürlich auch ein Teil dieses Feldes und der darin tobenden Kämpfe. Ihr Ort ist ebenfalls nicht fix, sondern variiert bspw. zwischen verschiedenen Trägern und Einrichtungen recht stark. So wären die parteinahen Stiftungen aufgrund ihrer großen Nähe zur institutionalisierten Politik sehr viel näher am „systemstabilisierenden“ Pol zu verorten. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit oder die politische Bildungsarbeit, die aus den sozialen Bewegungen hervorgegangen sind, wären eher am „subversiven“ Pol zu finden.

4. Die Verstrickung der politischen Bildung im politischen Feld

Das beschriebene Modell des „politischen Feldes“ hat einen heuristischen Charakter d. h., es soll ermöglichen, zu verstehen und einzuordnen. Deutlich wird gleichwohl, dass bei der eingangs skizzierten „Defizitperspektive“ aus einer „systemstabilisierenden“ Perspektive heraus argumentiert wird. Die „Grenze der legitimen politischen Artikulation“ wird aufrecht erhalten, indem das Ideal eines politischen Bürgers und seiner notwendigen Bürgerkompetenzen aus der Logik des politischen Feldes abgeleitet wird. Es ist das politische Feld bzw. dessen Akteure, die Bürger mit diesen Kompetenzen brauchen. Aber inwiefern brauchen die Milieus der politischen Laien ein derart strukturiertes Feld der Politik, wie stehen sie also dazu? Es wäre wichtig, die Sache von dieser Seite anzugehen und sich klar zu machen: Die Grenze ist nicht „natürlich“, sondern sozial konstruiert – und damit veränderbar. Tendenziell wird der

politischen Bildung dadurch eine (auf das politische Feld bezogene) „subversive Position“ nahe gelegt.

Gegenwärtig ist zu beobachten, dass im Diskurs der politischen Bildung immer wieder Frontstellungen sichtbar werden (politische Bildung vs. Sozialarbeit, politische Bildung vs. berufliche Bildung, politisches Lernen vs. soziales Lernen usw.), die sich im Lichte der hier aufgemachten Argumentation als wenig fruchtbar erweisen. Wenn das Ziel ist, im Sinne der „partizipatorischen Demokratie“ möglichst vielen Menschen mit und durch politische Bildung mehr Teilhabe zu ermöglichen, erscheinen sie gar als falsche Alternativen. Legt man nämlich das von Ungleichheit, Macht und Herrschaft durchdrungene Milieugefüge zugrunde, dann wird man bei genauerem Hinsehen vermutlich darauf kommen, dass die Frontstellungen aus den bestehenden Regeln und Kräfteverhältnissen des politischen Feldes hervorgegangen sind – mit dem Ergebnis, dass sie privilegierte Milieus begünstigen und als „politisch bildsam“ und nicht privilegierte Milieus als „unpolitisch“ bzw. politisch nicht bildsam erscheinen lassen.

So kann eine scharfe Abgrenzung von politischer Bildung gegen Sozialarbeit die Nichtzuständigkeit für die sog. „Bildungsfernen“ legitimieren (so etwa Schiele 2008, S. 286), die Scheidung von politischem Lernen und sozialen Lernen anhand bestimmter Kriterien wie Konfliktfähigkeit und Öffentlichkeit (wie das in der Debatte um Demokratiepädagogik bisweilen geschieht; vgl. Reinhardt 2009) die Entpolitisierung bestimmter Handlungs- und Artikulationsformen zementieren, das Trennen von politischer und beruflich-betrieblicher Bildung die Entpolitisierung des Arbeitsalltags und des Betriebs begründen (vgl. kritisch Faulstich 2004). Begünstigt sind immer diejenigen, die aufgrund ihrer kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen und ihres „symbolischen Kapitals“ Distanz zu ihren Alltagszwängen einnehmen können. Das ermöglicht es, Politik als eine eigene elaborierte Sphäre betrachten und anerkennen zu können. Für weniger privilegierte Milieus dagegen bleibt Politik vermischt *mit* und vergraben *in* anderen alltags- und lebensweltlichen Praxisformen, und somit wenig sichtbar als eigenständiger Bereich, auf den Veranstaltungen der politischen Bildung in der Regel zielen. Zugespitzt wäre aber zu formulieren: Die mit den bestehenden impliziten und expliziten Regeln des politischen Feldes verbundene aktuelle Abschottung der Sphäre der Politik ist *gegen* große Teile der politischen Laien gerichtet, diese *sollen* akzeptieren, dass Politik nicht ihre Welt ist. Sie schließen sich selbst aus, was jedoch als vorweggenommener Fremdausschluss einzustufen ist (Bremer 2008).

Ein partizipatorischer Ansatz würde vor allem darauf zielen, die *praktizierte Form* der Trennung von Experten und Laien in Frage zu stellen, die Arbeitsteilung im politischen Feld dahin gehend zu verändern, dass „eine größere Zahl von Personen auf dieses Feld einwirken“ kann (Bourdieu 2001a, S. 60). Es ginge darum, „immer wieder die Legitimität dieser politischen Enteignung der Laien und dieser Übertragung von Macht an Experten anzuzweifeln“ (Bourdieu 1992, S. 13), also die Grenze der legitimen Artikulation durchlässiger zu machen und die vorhandenen Kompetenzen der Laien aufzuwerten, denn zugespitzt gilt: „Wenn man einem einfachen Bürger sagt, er sei politisch inkompetent, beschuldigt man ihn, unrechtmäßig Politik zu machen“ (Bourdieu 2001a, S. 44).

Somit geht es letztlich in kritischer Absicht darum, welches Verständnis politischer Handlungen und Einstellungen in der politischen Bildungsarbeit zum Tragen kommen sollte. Es darf sich keineswegs „eng“ auf den Bereich beschränken, der als explizit „politisch“ gilt oder sich als solcher ausweist. Gerade ein Ansatz, der emanzipatorisch angelegt ist, muss davon ausgehen, wie „Politik“ den Subjekten im Alltag erscheint. Allerdings muss dabei der „enge“, explizite Bereich des Politischen gesehen und thematisiert werden als eine Sphäre, in der Politik in besonderer Weise gedacht und gehandhabt wird (vgl. Lösch 2009).

Sicherlich – die Institutionen der politischen Bildung können ihre Position im politischen Feld nicht beliebig wählen. Die Kräfte des Feldes üben (etwa durch Förder Richtlinien, Trägertraditionen, Gesetzgebungen und den „common sense“ über das, was Politik „ist“), eine Wirkung auf alle Akteure aus, über die man sich nicht einfach so hinwegsetzen kann. Aber politische Bildung hat auch Spielräume, und es ist wichtig, dass sie ihre Verstrickung in das Feld gut durcharbeitet und gegen den Strich bürstet, und sich ihrer Position und ihrer Spielräume bewusst wird (Bremer 2010).

Das führt auch dazu, einen reflektierten Blick auf die Bildungspraxis zu werfen. Die Bedeutung von Sprachgrenzen für Teilnahme und Nicht-Teilnahme hat bereits Tietgens (1978) deutlich herausgearbeitet. Weymann (1976) konnte auf Grundlage empirischer Unterrichtsanalysen bestätigen, „dass es in der politischen Erwachsenenbildung eine Kommunikationsstruktur gibt, die die Hörer aus der Unterschicht benachteiligt; sie setzt spezielle sprachliche Kompetenz voraus, über die solche Hörer nicht verfügen“ (ebd., S. 90).

In unserer eigenen Untersuchung konnten wir wie erwähnt zeigen, dass Lehrende aufgrund ihres Habitus zu Auf- und Abwertung bestimmter Artikulations- und Ausdrucksformen neigen. Wichtig ist also auch zu prüfen, inwieweit in der Bildungs- und Lernpraxis soziale Grenzziehungen vorgenommen werden und – womöglich gegen die eigene Intention – „politische Laien“ ausgegrenzt werden. Es geht darum, sich klar zu machen, welches Spiel gespielt wird, und ob das Spiel, in dem man mitspielt, das eigene ist.

Literatur

- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2. Bielefeld
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1992): Politik, Bildung und Sprache. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 13–30
- Bourdieu, Pierre (2001a): Das politische Feld. Kritik der politischen Vernunft. Konstanz
- Bourdieu, Pierre (2001b): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg
- Bourdieu, Pierre (2001c): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim 2007
- Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. Außerschulische Bildung 3/2008, S. 266-272

- Bremer, Helmut (2009): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 287-306
- Bremer, Helmut (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die Politische Bildung. In: Thimmel, Andreas/Lösch, Bettina (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 181-192
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2010): „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In: Zeuner, Christine (Hrsg.): Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. H13 1/2010. Hamburg : Lehrstuhl für Erwachsenenbildung. (Im Erscheinen)
- Ciupke, Paul (2008): Verluste und Konstanten: Neue Zahlen und einige (auch alte) Erkenntnisse zur politischen Erwachsenenbildung in NRW. In: Außerschulische Bildung, 2/2008, S. 210-211
- Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (1999): Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Beer, Wolfgang/Cremer, Will/Massing, Peter (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach, S. 257-288
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 32-33/2007, S. 3-8
- Faulstich, Peter (2004): Die Desintegration von „politischer“ und „beruflicher“ Bildung in Deutschland ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In: Klaus-Peter Hufer/Kerstin Pohl/Imke Scheurich (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Schwalbach, S. 80-99
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Bielefeld
- Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim
- Kaufman, Arnold S. (1960): Human Nature and Participatory Democracy. In: Nomos. Yearbook of the American Society of Political and Legal Philosophy. III. Responsibility. New York, S. 266-289
- Korfkamp, Jens (2008): Funktionale Analphabeten als politische Bürger: Eine Herausforderung für die politische Erwachsenenbildung. In: Praxis politische Bildung, 1/2008, S. 40-46
- Kuwan, Helmut/Thebis, Frauke (2006): Berichtssystem Weiterbildung 9. Bonn/Berlin
- Lösch, Bettina (2009): Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education, Zeitschrift für Pädagogik (2009) H. 6, S. 849-859
- Massing, Peter (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Massing, Peter/Beer, Wolfgang/Cremer, Will (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 22-60
- Reinhardt, Sibylle (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: Zeitschrift für Pädagogik. 6/2009, S. 860-871
- Rieger-Ladich, Markus (2009): Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 155-174
- Schiele, Siegfried (2008): Politische Bildung für alle – kein Traum, sondern eine Notwendigkeit. In: Außerschulische Bildung. 3/2008, S. 280-287

- Seitter, Wolfgang (2002): Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer. In: Zeitschrift für Pädagogik. 6/2002, S. 918-937
- Siebert, Horst (1990): Lerninteressen und Lernprozesse in der politischen Erwachsenenbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Bonn, S. 431-447
- Tietgens, Hans (1978): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung, Darmstadt, S. 98-174
- Tippelt, Rudolf (2000): Bildungsprozesse und Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft. S. 69-90
- Weymann, Ansgar (1976): Lernerfolge und Kommunikationsstruktur. In: Materialien zur politischen Bildung, S. 89-97
- Wittpoth, Jürgen (2005): Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 1/2005, S. 26-36

Demokratie als Thema politischer Erwachsenenbildung Erfahrungen mit dem Programm Miteinander/Betzavta

Marc Ruhlandt

„Demokratie kann auf unterschiedliche Weise erklärt werden. In jedem Fall muss die Unterrichtsmethode aber ein Verständnis der Bedeutung der gesellschaftlichen Idee der Demokratie ermöglichen, statt sie nur zu beschreiben.“
(Maroshek-Klarman 1996: 10)

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt das Programm Miteinander/Betzavta vor. Ausgehend von einem Verständnis von Demokratie als Lebensform werden mit den Übungen des Programms Sachthemen, wie die Demokratische Entscheidungsfindung oder Menschenrechte, erfahrungs- und prozessorientiert erarbeitet und in ihrer Konsequenz für das Alltagshandeln der Teilnehmenden ergründet. Skizziert wird der Ansatz und sein charakteristisches, methodisches Verfahren. Da das Programm in der Disziplin Erwachsenenbildung publizistisch bislang nicht berücksichtigt wurde, wird eine Verortung im Feld diskutiert. Der Einsatz in der erwachsenenbildnerischen Praxis wird anhand von Beispielen illustriert.

1. Demokratie als Thema politischer Erwachsenenbildung

In der Disziplin Erwachsenenbildung wird von einem historisch begründeten, symbiotischen Verhältnis von Demokratie und Erwachsenenbildung ausgegangen (vgl. Zeuner 2010: 177 ff). Empirische Befunde belegen die gegenwärtig in der Praxis empfundene professionelle Verantwortung. So macht für PraktikerInnen der politischen Erwachsenenbildung Demokratiesicherung einen wesentlichen Teil ihres professionellen Selbstverständnisses aus (vgl. Fritz, Maier 2005: 7). Angebotsbezogen kommen Ahlheim, Heger in ihrer Studie zur politischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass das Themenfeld *Demokratieentwicklung, Partizipation, bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement* der größte Bereich in den von ihnen analysierten Programmen ist (vgl. Ahlheim, Heger 2006: 68).

In den weiteren inhaltsbezogenen Aufgabefeldern (Europa, Medien, Globalisierung, Umwelt usw.) wird Demokratie als Staatsform mindestens implizit bearbeitet. Die Formate und methodisch-didaktischen Arrangements hierzu sind zwar insgesamt vielfältig, die Beschäftigung mit Demokratie erfolgt jedoch oft rezeptiv und auf einer abstrakten Ebene¹. Dies ist insbesondere beim Einsatz traditioneller Methoden, wie dem Vortrag oder der Plenumsdiskussion, der Fall.

Seit Mitte der 1990er Jahre hat in der politischen Bildung ein Programm Prominenz erlangt, mit dem Demokratie und ihr Fundament, die Menschen- und Bürgerrechte, methodisch erfahrungs- und prozessorientiert erarbeitet sowie in ihrer Konsequenz für das Alltagshandeln der Teilnehmenden ergründet werden. *Miteinander*, die Adaption des aus Israel stammenden Programms *Betzavta* (hebr. für *miteinander*), wurde sowohl für die schulische als auch außerschulische politische Bildung erstellt. Für die Arbeit mit der ursprünglichen Zielgruppe Jugendlicher wurden zunächst MultiplikatorInnen ausgebildet. Aufgrund eines stetig wachsenden Interesses fand das Programm bald ebenso in der Fortbildung verschiedener Berufsgruppen Verwendung (vgl. Scherich, Wenzel 2002: 244). Abgesehen von einer Evaluation zur Implementierung in der Bundesrepublik (Bommes u. a. 2004) existieren jedoch keine weiteren, veröffentlichten Erkenntnisse über den Einsatz von *Miteinander*. In der Disziplin Erwachsenenbildung selbst wurde es publizistisch nicht weiter beachtet. Gleichwohl wird das Programm in der politischen Erwachsenenbildung eingesetzt und erweist sich vor dem Hintergrund der jüngeren Diskussionen zur Zivilgesellschaft und im Rückgriff auf ein traditionelles Leitbild, der *Mitbürgerlichkeit*, überdies als anschlussfähig. Aus den genannten Gründen wird zunächst der Entstehungskontext (2) und das methodische Verfahren (3) des Ansatzes skizzenhaft vorgestellt. Auf dieser Grundlage wird eine Verortung im Bereich politischer Erwachsenenbildung diskutiert (4) und der Einsatz in der Praxis anhand von Beispielen illustriert (5). Abschließend wird das Besprochene knapp resümiert (6)².

2. Miteinander/Betzavta – Ein Programm zur Demokratie- und Menschenrechtserziehung

Betzavta ist der Titel des Handbuchs, mit dem das Jerusalemer *ADAM-Institute for Democracy and Peace in Memory of Emil Greenzweig* 1986 seine Reihe von Programmen zur Demokratie- und Toleranzerziehung eröffnete³. Mitte der 1990er Jahre wurde das von der Leiterin Uki Maroshek-Klarman entwickelte Konzept durch das Centrum für Angewandte Politikforschung (CAP) an der Ludwig-Maximilians-Universität München für den gesellschaftspolitischen Kontext der Bundesrepublik in seinen Beispielen und Definitionen überarbeitet und angepasst (vgl. Ulrich u. a. 1997: 17). Die Adaption *Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta* ist im Vergleich zum Original unter anderem weniger kontextualisiert, das heißt auf reale politische Problemlagen oder einen bestimmten Bildungsbereich bezogen (vgl. Bommes u. a. 2004: 103f). Dies liegt einerseits daran, dass sich im israelischen Alltag mehr spezifische Konfliktanlässe finden, auf die sich die Übungen des Originals beziehen können⁴. Hier ist die Offenheit der deutschen Version Ausdruck einer präventionspädagogi-

schen Sicht der AutorInnen. Diese basiert auf der Annahme, dass es in der von Pluralismus und Vielfalt gekennzeichneten modernen Gesellschaft einer Förderung der Fähigkeiten der BürgerInnen bedarf, zu demokratischen Lösungen von Konflikten zu gelangen (ebd.: 107). Andererseits bietet die Offenheit der Adaption gegenüber bildungsbereichspezifischen Kontexten die Flexibilität zur Verwendung des Programms in verschiedenen Bildungsbereichen.

Grundprinzip und Ziel aller, die mit *Miteinander/Betzavta* arbeiten, ist es, „den demokratischen Grundsatz, dass jeder Mensch das gleiche Recht auf Freiheit hat, zu fördern“ (Maroshek-Klarman 1996: 7). Die Betonung des Rechtes jedes Menschen weist darauf hin, dass es nicht vorrangig um die Auseinandersetzung mit der Gesellschafts- oder Herrschaftsform von Demokratie geht. Vielmehr liegt dem Konzept – abseits von Wahlen und politischen Institutionen – ein qualitatives Demokratieverständnis zu Grunde. Demokratie wird in erster Linie als eine Lebensform und soziale Idee begriffen⁵. Politik und auch politische Bildung ereignet sich bereits informell im täglichen Miteinander des sozialen Nahraums: in der Familie, am Arbeitsplatz, im Sportverein, im Freundeskreis usw.. Dort wird die Anerkennung des gleichen Rechtes aller Menschen auf Freiheit real und konkret, und zwar auf der Grundlage der universellen Menschenrechte. Im Bewusstsein um die Widersprüchlichkeiten und Dilemmata, die hiermit einhergehen, gilt es, bei Konflikten gerechte Lösungen anzustreben, die alle Beteiligten möglichst wenig in ihrer persönlichen Freiheit begrenzen. Aus Sicht des ADAM-Institutes ist „eine demokratische Gesellschaft (...) erst dann gut, wenn sie um humanitäre Werte und Gleichheitsideale zentriert ist und aus diesem Wertbezug heraus die Fähigkeit besitzt, gerechte politische Konfliktlösungen zu entwickeln“ (Wolff-Jontofsohn 1999: 346 f.). Durch *Miteinander/Betzavta* sollen die individuellen Grundlagen hierfür gefördert werden.

3. Das methodische Verfahren: Vom Konflikt über das Dilemma zur demokratischen Entscheidungsfindung

Thematisch ist die Adaption, im Wesentlichen ein Praxishandbuch mit Übungsanleitungen, in die Sachbereiche Demokratische Prinzipien, Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit, Gleichheit vor dem Gesetz, Grundrechte sowie Der Weg der demokratischen Entscheidungsfindung gegliedert. Hiermit sind fünf Lerngegenstände benannt, die in zwei bis drei Übungen des jeweiligen Bereichs inhaltlich weiter akzentuiert werden. In Trainings wird entweder das Programm als Ganzes durchlaufen respektive alle Themen bearbeitet oder es werden nach Bedarf einzelne Übungen aus den Bereichen eingesetzt.

Der Übungsverlauf ist in zwei Phasen geteilt. Die erste ist gekennzeichnet von potenziell konflikthafter Einzel- und Gruppenaktivitäten. Die stark durch die TrainerInnen strukturierte zweite Phase stellt gleichsam den methodischen Kern des Ansatzes dar und dient zur Auswertung dieser Aktivitäten.

So werden die Teilnehmenden in der Übung „Was sind Menschen- und Bürgerrechte?“ aus dem Sachbereich Grundrechte zunächst gebeten, in Einzelarbeit darüber nachzudenken, was sie von bestimmten Personengruppen, wie Familienmitgliedern,

FreundInnen, KollegInnen sowie abstrakteren Kategorien, wie der Gesellschaft und dem Staat, selbstverständlich erwarten können. Diese Erwartungen werden notiert. Anschließend bittet die Leitung die Kursteilnehmenden, Teilgruppen zu bilden, in denen sie sich über die benannten Bedürfnisse austauschen und diese gemeinsam in Rechte umformulieren. In einem zweiten Schritt soll, gegebenenfalls unter Zuhilfenahme des Grundgesetzes, zwischen Menschen- und Bürgerrechten unterschieden werden. Zu beantworten ist außerdem die Frage, ob die Mitglieder einer der genannten Gruppen ihnen gegenüber die gleichen Rechte haben. Hiernach kommen alle wieder im Plenum zusammen und die Auswertung beginnt.

In dieser zweiten Phase zeichnet sich das methodische Vorgehen der TrainerInnen durch die gezielte Umwandlung des zuvor von außen induzierten potenziellen Konflikts (divergenter Bedürfnisse) in ein den einzelnen Teilnehmenden bewusst werdendes moralisches Dilemma aus⁶. Im Vergleich zu den in der politischen Bildung weit verbreiteten Plenumsdiskussionen verläuft die zweite Phase einer Übung nicht als kontroverse oder konsensorientierte, diskursive Auseinandersetzung, sondern ist gekennzeichnet von der Rekonstruktion der Einzelperspektiven auf den Lerngegenstand. Die Großgruppe bleibt zwar im Plenum, allerdings verläuft das Gespräch vorwiegend dialogisch zwischen der Leitung und den Teilnehmenden. Ziel der TrainerInnen ist es, die Einzelnen *ins Dilemma zu führen*, indem die dem Übungsthema inhärenten Dilemmata im Gespräch anhand von Schlüsselbegriffen aufgespürt werden. Mittels mäeutischer Fragetechniken werden diese Entscheidungszwiespälte zugespitzt, bis die Teilnehmenden ihre eigene Position erkennen. Die Aktivität der ersten Phase strukturiert die Fragerichtungen dabei vor. Ihr gruppenspezifischer Charakter eröffnet jeweils Möglichkeiten hinsichtlich des Prozesses, der Inhalte der Aussagen und des Ergebnisses. Durch die Kopplung der Fragen an das Agieren der Einzelnen⁷ wird dabei deren Flucht in abstrakte Diskurse über Freiheit, Gleichheit, Machtinteressen usw. verhindert. Vielmehr fordert dieses Vorgehen zur Anwendung der Kategorien auf das eigene Handeln, wodurch kognitive und emotionale Elemente im Lernprozess verbunden werden. Die Rekonstruktion der Einzelperspektiven auf den Lerngegenstand trägt wiederum der Komplexität der Sichtweisen in der Gruppe Rechnung.

„Mit der Umwandlung des Konflikts in ein Dilemma erfahren die Beteiligten im Verlauf der Übungen ihre Ambivalenz gegenüber der Thematik. Sie nehmen die verschiedenen Alternativen als gleichberechtigt wahr. Das Dilemma, das sie dann empfinden, ist die Begegnung mit sich widersprechenden *eigenen* Bedürfnissen“ (Ulrich u. a. 1997: 15, Herv. i. Org., M. R.).

Ein Dilemma der beschriebenen Übung besteht in der Frage nach dem Geltungsbereich der genannten Rechte, sowohl zur Sicherung der eigenen Bedürfnisse als auch der (potenziell gegensätzlichen) Bedürfnisse der anderen Mitglieder einer Gemeinschaft. Seien diese *anderen Mitglieder* nun imaginiert, wie die KollegInnen und FreundInnen in der Übung, oder real, wie die Mitglieder der Teilgruppe, in der die Rechte formuliert wurden. Hieraus ergibt sich in der Konsequenz des Nationalstaatsgedankens die Differenz von Menschen- und Bürgerrechten⁸.

Die Betrachtung des Prozesses der gemeinsamen Formulierung der Rechte öffnet wiederum den Blick für die demokratischen Prinzipien, die bei der Entscheidungsfindung *selbstverständlich* angewandt wurden. Oft wird, in der stillschweigenden Annahme einer Unabänderlichkeit der für eine Übung zur Verfügung stehenden Arbeitszeit, schnell mehrheitlich abgestimmt und hierbei die Bedürfnisse Einzelner ignoriert. Andere gehen aus diesem Grund möglicherweise faule Kompromisse ein. Diese und andere Entscheidungen der Handelnden sind gleichfalls begleitet von innerlich widerstreitenden Standpunkten und Empfindungen, die in einem spannungsvollen Verhältnis zwischen dem Streben nach persönlicher Freiheit einerseits und dem ideellen Wunsch nach Gemeinsinn andererseits stehen. Das Bewusstwerden dieser Dilemmata fördert in den Teilnehmenden, auf der Suche nach einem Ausweg, das Potenzial zur kreativen Veränderung von Situationen. *Betzavta/Miteinander* bietet hierzu im letzten Sachbereich einen idealtypischen *Weg demokratischer Entscheidungsfindung* an:

1. Prüfen, ob tatsächlich ein Konflikt vorliegt. Überprüfung der Bedürfnisse aller Beteiligten. Sind die Bedürfnisse widersprüchlich, dann
2. Überprüfung aller Annahmen und Suche nach kreativen Lösungsmöglichkeiten (Veränderung der Situation). Wenn das nicht möglich ist, dann
3. gleichmäßige Einschränkung der Bedürfnisse aller Beteiligten (Kompromiss), und wenn das nicht möglich ist, dann
4. so wenige Bedürfnisse wie möglich einschränken (Mehrheitsbeschluss) (vgl. Ulrich u. a. 1997: 130).

Anhand dieser vier Schritte überprüfen die Teilnehmenden, typischerweise am Ende eines Seminars, Entscheidungssituationen aus Freizeit, Beruf, Arbeit usw. auf ihre demokratische Qualität und entwerfen gegebenenfalls gemeinsam kreative Handlungsalternativen. Das Ziel und zuvor erfahrungsorientiert erarbeitete Prinzip von *Miteinander/Betzavta*, die Anerkennung des gleichen Rechtes jedes Menschen auf Freiheit im Sinne persönlicher Entfaltung, kommt hierin final instruktiv zum Ausdruck. Der Mehrheitsentscheid, als Weg möglichst wenige in ihren Bedürfnissen einzuschränken, kann in diesem Sinne nur der letzte demokratische Schritt zur Entscheidungsfindung sein.

4. Miteinander/Betzavta und politische Erwachsenenbildung

Die Evaluation zur Implementierung des Programms (Bommes u. a. 2004) hat gezeigt, dass die MultiplikatorInnen dem Ansatz eine große Wirksamkeit hinsichtlich der mit den Übungen angestrebten Lernziele beimaßen. *Miteinander* wurde von der überwiegenden Mehrheit der Befragten als ein Programm zum sozialen Lernen interpretiert, mit dem weniger politisches Wissen vermittelt, als vielmehr eine Veränderung der Einstellungen und Verhaltenstendenzen der Teilnehmenden erreicht wird (vgl. ebd.: 113). Für die Interpretation des Programms ist nun relevant, inwieweit die TrainerInnen mit einem *weiten* oder *engen* Verständnis von Politik operieren (vgl. Hufer 1999a). So kann die Bildungsarbeit entweder von einer entgrenzten Auffassung

geleitet sein, die bereits soziale Kompetenzen als relevant für das Ausfüllen der BürgerInnenrolle ansieht, oder von einer Sichtweise, die an institutionellen, prozeduralen und sachlich-materiellen Gesichtspunkten orientiert ist beziehungsweise der in der Politikwissenschaft diskutierten Kategorien *polity*, *politics* und *policy* (vgl. Nohlen 2001: 385). Inhaltlich betrachtet ist *Miteinander* für beide Varianten prinzipiell offen. Eine Interpretation als Ansatz zum sozialen Lernen, und damit ein weites Verständnis von Politik, liegt aufgrund des interaktiven Charakters vieler Übungen allerdings nahe. Monreal schätzt *Miteinander* in seiner Reinform sogar als vorpolitisch ein, weil die Analyse komplexer politisch-gesellschaftlicher Realität hinter ihre normative Komponente zurücktrete. Die Adaption diene somit eher der Charakterbildung als einer Gemeinwohlorientierung (vgl. Monreal 2007: 201 ff).

Ein Diskurs über den Nukleus und das Ziel politischer Bildung, wie er seit einigen Jahren zwischen DemokratiepädagogInnen und PolitikdidaktikerInnen zu beobachten ist (vgl. beispielhaft Fauser 2004, Patzelt 2004), wurde in der Disziplin Erwachsenenbildung schon in den 1950er Jahren geführt. Bereits dem Konzept der *Mitbürgerlichkeit* von Borinski lag ein weiter Begriff von Politik und politischer Erwachsenenbildung zu Grunde. Dieses Verständnis kommt zum Ausdruck, wenn er schreibt, dass „das politische Verhältnis zwischen dem demokratischen Staatsbürger und seinem Staat sich nicht allein in Wahlhandlungen und Verwaltungsakten erschöpft, sondern im Alltag des Mitbürgers, in seinem Familienleben, seinen Berufsverbänden und Vereinen, seiner Einwirkung auf die öffentliche Meinung, geformt wird und zu Geltung kommt“ (Borinski 1954: 67).

Doch *Mitbürgerlichkeit* als Bildungsziel sollte, wie Borinski vielfach vorgeworfen wurde, nicht im vorpolitischen Raum verbleiben. Der Staat sollte ebenso Angelegenheit aller BürgerInnen sein (vgl. Tietgens 1999: 178). Gleichwohl entwickelte sich in kritischer Absetzung ein emanzipatorisches Verständnis politischer Erwachsenenbildung, mit den subjektbezogenen Kategorien der *Selbstsicherheit* und *Bewusstseinsbildung* (vgl. Hufer 1999b: 92 ff). Die gesellschaftlichen Verhältnisse sollten demokratisiert werden, ansetzend an ihrer Analyse und Kritik. Seitdem haben sich in Wissenschaft und Praxis der politischen Erwachsenenbildung unterschiedliche Richtungen ausdifferenziert und etabliert (vgl. Zeuner 2003: 71). Körber stellt zu Beginn des 21. Jahrhunderts jedoch allgemein ein zivilgesellschaftlich und anerkennungstheoretisch orientiertes Politik- und Bildungsverständnis fest. Er sieht hierin den Anschluss an eine Auffassung von politischer (Erwachsenen-)Bildung, wie sie bereits von Borinski vertreten wurde (vgl. Körber 2003: 22). Zeuner konstatierte jüngst ebenfalls, dass Demokratie als Staats- und *Lebensform* von jeder neuen Generation erlernt werden müsse (vgl. Zeuner 2010: 177). Angesichts der politikwissenschaftlichen Zeitdiagnose eines gefährdeten mitbürgerlichen Vertrauens in der Bundesrepublik und anderen westlichen Demokratien (vgl. Buchstein 2002: 24) ist dieses Anliegen nicht unbegründet.

Die programmatischen Parallelen zwischen dem Konzept der *Mitbürgerlichkeit* und *Miteinander/Betzavta* sind evident. Aus Sicht der Erwachsenenbildung darf das Programm daher als ein Ansatz gelten, mit dem Demokratie als Lebensform, und damit ein wesentlicher Teil von Mitbürgerlichkeit, erfahrungs- und prozessorientiert

vermittelt wird. Die persönlich gerecht getroffenen Entscheidungen bleiben allerdings im Sinne aktiver Bürgerschaft wenig nachhaltig, wenn sie nicht zivilgesellschaftlich einmünden können. Der Autorin des israelischen Originals zufolge ist politische Bildung auch nicht auf Demokratie als Lebensform beschränkt, sondern muss sich gleichfalls auf aktuelle politische Ereignisse beziehen (vgl. Maroshek-Klarman 1996: 135). Zur gerechten Urteils- und Entscheidungsfähigkeit im Alltag tritt also die Analyse politischer Konflikte und ihrer Bedingungen. Dies korrespondiert mit dem Bildungsverständnis einer emanzipatorisch verstandenen politischen Erwachsenenbildung.

Monreal schlägt für die Bildungsarbeit mit der deutschen Version von *Betzavta* variierend vor, die Übungen auf reale politische Dilemmasituationen zu beziehen oder die Struktur der Original-*Betzavta*-Kurse zu verwenden. Diese sind zweistufig konzipiert. In mit der deutschen Fassung vergleichbaren Übungen wird zunächst die Internalisierung des Gleichheitsideals und die Schärfung des moralischen Urteils gefördert. In einem zweiten Schritt wird das erlernte *Handwerkszeug* auf politische Problemlagen angewandt, entsprechende Utopien entworfen und auf ihre Umsetzbarkeit überprüft (vgl. ebd.: 206, vgl. auch Wolff-Jontofsohn 1999: 388 ff.). Das Evaluationsteam des Programms empfiehlt für den Einsatz ebenfalls, einen Bezug zu spezifischen Themen politischer Bildung herzustellen (vgl. Bommers u. a. 2004: 117).

5. Erfahrungen mit *Miteinander* in der Praxis politischer Erwachsenenbildung

Aufgrund der Offenheit gegenüber bildungsbereichspezifischen Kontexten eignet sich *Miteinander* grundsätzlich für einen breiten Einsatz in der politischen Erwachsenenbildung. Allerdings wurden von den AutorInnen hierfür keine spezifischen Empfehlungen oder Seminarkonzeptionen formuliert. Aus diesem Grund stellt sich der Einsatz in der Praxis vermutlich recht different dar, abhängig von Trägerinteressen, Selbstverständnis der TrainerInnen usw.. Grundsätzlich kann das oben skizzierte Programm mit seinen Sachbereichen als Ganzes zum Einsatz kommen. In einer Variante können dem Programm einzelne Übungen entnommen und in das didaktische Arrangement einer Veranstaltung integriert werden, um inhaltlich und methodisch hierauf aufzubauen. Beide Möglichkeiten werden im Folgenden kurz illustriert.

Die Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Hessen hat im Herbst 2006 einen Bildungsurlaub zum Thema *Demokratie neu entdecken – Entscheidungsprozesse verbessern! Konflikte meistern!* durchgeführt, dessen Angebot ein Jugendseminar zum selben Thema sowie eine Kinderbetreuung beinhaltete. Auf der Grundlage von *Miteinander* wurden im Seminar mit den Erwachsenen Übungen aus den verschiedenen Sachbereichen durchgeführt und ausgewertet. Durch die Anlage der Gesamtveranstaltung nahmen die Teilnehmenden insbesondere die demokratische Qualität und Bedeutung verschiedener gesellschaftlicher Erziehungsinstitutionen (Familie, Kindergarten, Schule) in den Blick. Erweitert wurden die Erkenntnisse aus den erfahrungsorientierten Übungen durch eine Exkursion zur Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung, wo ein Projekt zur Erziehung im Vorschulbereich vorgestellt und diskutiert wurde. Die Sichtweisen von Jugendlichen und Erwachsenen auf den

Lerngegenstand *Gleichheit* wurden außerdem in einer generationenübergreifenden Einheit in Austausch gebracht, was nur durch die Gesamtkonzeption der Veranstaltung möglich wurde. Der Bildungsurlaub wurde von den Teilnehmenden überwiegend als persönlich ansprechend und informativ eingeschätzt. Wenn auch die Wirkung politischer Bildung schwer messbar erscheint, belegt das Engagement einer Teilnehmerin infolge der Veranstaltung doch beispielhaft das mögliche Aktivierungspotenzial. Die Teilnehmerin – eine Lehrerin – intensivierte im Anschluss die Arbeit mit ihrer Klasse zum Thema Demokratie und veranlasste Möglichkeiten zur Partizipation für Kinder im kommunalen Bereich.

Bei Veranstaltungen mit klar umrissenem Lerngegenstand bietet es sich an, auszugswise mit Übungen aus dem Programm zu arbeiten. So bildete die oben skizzierte Aktivität zur Differenz von Menschen- und Bürgerrechten in den vergangenen Jahren den Einstieg für Bildungsurlaubsveranstaltungen zum Thema Migration und Integration in Frankfurt am Main. Der Einsatz dieser Übung bot sich an, da an der benannten Differenzlinie ein zentraler Problembezug im Kontext des Seminarthemas deutlich wurde. Im Verlauf der Veranstaltungen erwies sich dieser als inhaltlich anschlussfähig für diverse Themenbereiche, wie Flucht und Asyl oder die Möglichkeiten politischer Partizipation von AusländerInnen im kommunalen Raum. Durch Vorträge, Exkursionen und Podiumsdiskussionen wurde das eingangs erworbene *qualifizierende Orientierungswissen* (Behrens 1999: 208) dann zu einem Bewertungsmaßstab der von vielfältigen Migrationsphänomenen gekennzeichneten politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit des urbanen Raums⁹.

6. Resümee

Die Zivilgesellschaft gilt derzeit als bedeutungsvoller Bezugspunkt und Aufgabe (vgl. Massing 2009: 22) sowie als Zukunftsperspektive (vgl. Fritz, Maier 2005: 14) politischer Erwachsenenbildung. So gesehen liegt das Programm im Trend. Ob nun eine an *Miteinander* oder an der Struktur des israelischen Originals orientierte Bildungsarbeit favorisiert wird, beide sind im plural strukturierten System der politischen Erwachsenenbildung der Bundesrepublik legitim und prinzipiell wünschenswert. Durch das charakteristische methodische Verfahren wird Demokratie als Lebensform jeweils wirkungsvoll zum expliziten Thema einer Veranstaltung erhoben. Im Sinne aktiver Bürgerschaft bleiben die im Ergebnis persönlich gerecht getroffenen Entscheidungen zivilgesellschaftlich jedoch wenig nachhaltig, wenn sie nicht reale politische Ereignisse als Referenzpunkt haben. Eine hieran orientierte Bildungsarbeit mit *Miteinander/Betzavta* sollte daher konzeptionell ebenso Demokratie als Staatsform themenbezogen integrieren.

Anmerkungen

- 1 Das gilt insbesondere für die Menschen- und Bürgerrechte als dem konstitutiven Merkmal von Demokratien. Sie geraten in der Regel als Rechte ins Bewusstsein, die in anderen Ländern verletzt werden (vgl. Fritzsche 2004: 193).

- 2 Der Autor dieses Beitrags ist ausgebildeter *Miteinander*-Trainer und hat mit verschiedenen Zielgruppen mit dem Programm gearbeitet.
- 3 Das ADAM-Institut wurde 1986 von AktivistInnen der israelischen Friedensbewegung gegründet. Der Anlass hierzu war allerdings nicht der israelisch-palästinensische Konflikt, sondern die beobachtete Zunahme extremistischen und rassistischen Gedankenguts innerhalb der israelischen Bevölkerung. Symptomatisch hierfür stand unter anderem die Ermordung des Friedensaktivisten Emil Greenzweig durch einen israelischen Rechtsradikalen 1983 während einer Demonstration gegen den Libanon-Krieg. Man erkannte die Reformbedürftigkeit der eigenen Gesellschaft und warf besonders dem israelischen Schulwesen Versäumnisse vor, weil die Themen Demokratie und Grundrechte curricular ausgeklammert wurden. Die am Institut entwickelten Programme sollten in Schulen eingesetzt werden und zu einer Reform von innen beitragen (vgl. Wolff-Jontofsohn 1999: 342f).
- 4 Die israelische Gesellschaft ist sehr heterogen. Die jüdischen ImmigrantInnen stammen aus über 80 Ländern der Erde, was eine Vielfalt an kulturellen Hintergründen und demokratischen Traditionen mit sich bringt. Eine nicht unwesentliche Rolle spielt auch die Differenz zwischen jüdischen und arabischen Israelis. Der arabischen Minderheit werden zwar offiziell alle staatsbürgerlichen Rechte zuerkannt, im öffentlichen Leben sind sie jedoch mit vielfältigen Diskriminierungen konfrontiert (vgl. Ulrich u. a. 1997: 14).
- 5 Hierin offenbart sich der konzeptionelle Bezug zum radikaldemokratischen Ansatz des amerikanischen Philosophen John Dewey. Ihm zufolge ist Demokratie eine „Haltung und Grundeinstellung des menschlichen Miteinander, die als Maßstab zur Beurteilung realer menschlicher Verhältnisse in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Lebensbereichen und Institutionen dienen kann – (...) bis hinein in die Arbeitswelt und die industriellen Produktionen“ (Neubert 2008: 233).
- 6 In der methodischen Orientierung an Dilemmata wird der Bezug zum amerikanischen Entwicklungspsychologen Lawrence Kohlberg und dem von ihm entwickelten Stufenmodell der moralischen Entwicklung erkennbar. Leitend ist die Erkenntnis, dass moralische Urteile stimuliert werden können, und dass die Rollenübernahme hierbei eine notwendige Bedingung darstellt (vgl. zu Kohlberg und seinem Ansatz Garz 2006: 88 ff.). Die Auswertung in der zweiten Phase zielt genau hierauf ab.
- 7 Vor Beginn jeder Übung erhalten die Teilnehmenden den Hinweis *Wir bleiben stets wir selbst*. Hierdurch soll einem Verständnis der Übungen als Rollenspiel und der inneren Distanzierung vom eigenen Verhalten vorgebeugt werden.
- 8 So genießen Deutsche nach dem Grundgesetz ein Recht auf Freizügigkeit im Bundesgebiet. Dieses ist beispielsweise für AsylbewerberInnen territorial auf den Bezirk der zuständigen Ausländerbehörde beschränkt.
- 9 Das Bildungswerk des DGB in Thüringen integriert in ähnlicher Weise die Übung *Gleichheit und Gerechtigkeit* in seinem *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*. Diese dient dort zur Gesellschaftsanalyse (vgl. DGB-Bildungswerk 2005: 58).

Literatur

- Ahlheim, K./Heger, B. (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung: eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/Ts.
- Behrens, G. (1999): Methodische Zugänge. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung: ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 205-220
- Bommes, M./Guter, J./Wolff-Jontofsohn, U. (2004): »Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta«: Evaluationsprozess und Ergebnisse. In: Uhl, K./Ulrich, S./Wenzel, F. M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh, S. 97-120
- Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf/Köln

- Buchstein, H. (2002): Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Breit, G./Massing, P. (Hrsg.): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 11-27
- DGB-Bildungswerk Thüringen (Hrsg.) (2005): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. 2. durchges. Auflage. Erfurt
- Fausser, P. (2004): Demokratiepädagogik oder politische Bildung? In: kursiv, H.1, S. 44-48
- Fritz, K./Maier, K. (2005): Zur Evaluation der politischen Erwachsenenbildung. In: Praxis Politische Bildung, 9. Jg., H.1, S. 5-16
- Fritzsche, K. P. (2004): Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. Paderborn
- Garz, D. (2006): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 3. erw. Auflage. Wiesbaden
- Hufer, K.-P. (1999a): Entgrenzung von Politik/Politikbegriff. In: Ders. (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bd. 2 des Lexikons der politischen Bildung. Hrsg. v. G. Weißeno. Schwalbach/Ts., S. 56-59
- Hufer, K.-P. (1999b): Historische Entwicklungslinien: Politische Erwachsenenbildung in Deutschland von 1945 bis zum Ende der 90er Jahre. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung: ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 87-110
- Körper, K. (2003): Politische Bildung. In: DIE–Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 22-23
- Maroshek-Klarman, U. (1996): Miteinander. Erziehung zur Demokratie. Aus dem Hebr. von Almuth Lessing und Antje C. Naujoks. Ill.: Na'ama Golomb. Israel
- Massing, P. (2009): Die Zivilgesellschaft als Ressource der Demokratie. In: Massing, P./Im-Soo, Y. (Hrsg.): Zivilgesellschaft: Ressource der Demokratie. Politische Bildung in Deutschland und Südkorea. Schwalbach/Ts., S. 13-23
- Monreal, G. (2007): Moralerziehung als politische Bildung? Betzavta/MITEINANDER: Ein mit Hilfe der Bertelsmann Stiftung adaptiertes Programm der Politischen Bildung. In: Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh. Bamberg, S. 193-207
- Neubert, S. (2008): John Dewey (1859-1952). Erziehung zur Demokratie. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 221-246
- Nohlen, D. (2001): Politikwissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik. München, S. 384-385
- Patzelt, W. J. (2004): Demokratieerziehung oder politische Bildung? Eine Auseinandersetzung mit Peter Fausser. In: kursiv, H.3, S. 66-74
- Scherich, M./Wenzel, F. (2002): Handeln reflektieren – Demokratie erleben. Das Projekt Erziehung zu Demokratie und Toleranz. In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe politischer Bildung. Bonn, S. 241-256
- Tietgens, H. (1999): Mitbürgerlichkeit. In: Hufer, K.-P. (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bd. 2 des Lexikons der politischen Bildung. Hrsg. von G. Weißeno. Schwalbach/Ts., S. 177-178
- Ulrich, S./Henschel, T./Oswald, E. (1997): Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks >Miteinander< von Uki Maroshek-Klarman, Adam-Institut, Jerusalem. Gütersloh
- Wolff-Jontofsohn, U. (1999): Friedenspädagogik in Israel. Beiträge nicht-staatlicher Gruppen zur Bewältigung gesellschaftlicher und politischer Konflikte. Schwalbach/Ts.
- Zeuner, C. (2003): Thesen zur politischen Erwachsenenbildung. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H.1, S. 71-73
- Zeuner, C. (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Ludwig, L./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 169-187

Zwischen Ästhetik und Politik

Das Theater der Unterdrückten als Methode der politischen Erwachsenenbildung

Tim Krause, Dominik Werner

Zusammenfassung

Der Artikel stellt das Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal als theaterpädagogische Methodologie vor, die für die politische Erwachsenenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven sehr interessant sein kann. Er behandelt das Verhältnis von Theater und politischer Bildung allgemein und geht auf die Besonderheiten des Theaters der Unterdrückten gegenüber anderen theaterpädagogischen Konzepten ein. Die verschiedenen Methoden und Techniken werden beschrieben und anhand von Praxisbeispielen mögliche Anwendungsfelder aufgezeigt. Die Autoren gehen insbesondere auf informelle Prozesse politischen Lernens ein und plädieren für eine Ausrichtung politischer Erwachsenenbildung nach den Kategorien Dialog, Konflikt, Emanzipation und Handlungsorientierung.

Einleitung

Das Theater der Unterdrückten als theaterpädagogische Methodologie ist in verschiedener Hinsicht für die politische Erwachsenenbildung interessant. Es verbindet emotional-ästhetisches mit politisch-sozialem Lernen und kann eine intensive und ganzheitliche Beschäftigung mit brisanten Themen und Fragen initiieren, ohne dabei zu belehren oder die Komplexität widersprüchlicher gesellschaftlicher Wirklichkeiten zu simplifizieren. Die verschiedenen Formen des Theaters der Unterdrückten finden bereits seit vielen Jahren Anwendung (auch) im Rahmen organisierter Erwachsenenbildung. Eine dezidierte Auseinandersetzung mit den von Augusto Boal systematisierten Methoden und Techniken hat bisher jedoch innerhalb der erwachsenenpädagogischen Disziplin kaum stattgefunden. Wir wollen hier mögliche Anschlussstellen und Berührungspunkte zwischen dem Theater der Unterdrückten und der politischen Erwachsenenbildung aufzeigen, indem wir zum einen Theater allgemein als Instrument politischer Bildung vorstellen, zum anderen indem wir nach den Voraussetzungen fragen, unter denen speziell das Theater der Unterdrückten *an sich* eine Form politischer Bildung darstellen kann.

Nun sag schon, Opa...!¹

Bellach, eine Kleinstadt in Südhessen. Es ist Donnerstag Abend, 18 Uhr und 10 Minuten. Der große Saal des Gemeindezentrums im Stadtteil Zwickel ist bis zum Bersten gefüllt mit Menschen allen Alters. Viele Jugendliche, junge Paare, RentnerInnen und Erwachsene sitzen und stehen mit Blick auf eine Bühne an der Stirnseite des Raumes, die von einem schweren blauen Vorhang verhangen ist. Das lokale „Aktionsbündnis gegen Rechts“ hat unter dem Motto „Nun sag schon, Opa...!“ zu einem Theater- und Diskussionsabend über Rechtsextremismus eingeladen. Die Stimmung im Raum ist angespannt, zahlreiche Gespräche geben durcheinander, alle warten auf das Stück, das vor zehn Minuten hätte beginnen sollen. Mit einem Mal setzt ein ohrenbetäubender Trommelwirbel hinter dem Vorhang ein und geht über in einen militärisch anmutenden Marsch-Rhythmus, der den Raum erfüllt und alle Gespräche zum Erstummen bringt. Einer nach dem anderen kommen fünf schwarz gekleidete Figuren im Gleichschritt hinter dem Vorhang hervor, sie tragen große Plastikfässer mit einem Band um die Hüften gebunden, auf die sie mit armdicken Holzstöcken rhythmisch einschlagen. Die SpielerInnen verziehen keine Mine, während unablässig Holz auf Plastik hämmert. Immer lauter und schneller wird der aggressive Rhythmus und als sich bereits viele der ZuschauerInnen in den ersten Reihen die Ohren zuhalten, bricht von einer auf die nächste Sekunde der Trommelschlag ab und eine geladene Stille herrscht im Raum. Langsam öffnet sich der Vorhang und die TrommlerInnen gehen seitlich von der Bühne ab. Das Saallicht wird heruntergefahren und zwei große Scheinwerfer tauchen Medienkompetenz eingesetzt.

Wurzeln und Entstehungskontext

Die ersten praktischen Ansätze dessen, was später als Theater der Unterdrückten bekannt wurde, entstanden im Kontext lateinamerikanischer „Befreiungsbewegungen“ unter den Schlagworten Volksbildung und Volkskultur Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre. Der brasilianische Theatermacher Augusto Boal setzte – wie viele andere auch – die Mittel der Kunst ein, um auf gesellschaftliche Missstände aufmerksam zu machen und im Sinne einer dialogischen Kultur- und Bildungsarbeit die „politische Alphabetisierung“ (Freire 1971) der (überwiegend in Armut lebenden) Bevölkerung voranzutreiben. Die lateinamerikanische Volksbildungs- und Volkskulturbewegung war und ist in ihren Zielen und ihrem Vorgehen eng verwandt mit den emanzipatorischen Bestrebungen der politischen Erwachsenenbildung und Sozialen Kulturarbeit, wie sie in Deutschland vor allem im Laufe der 1970er Jahre dominierten (vgl. hierzu Holzapfel 1994; Hufer 2001; Flowers 2004). Den AkteurInnen ging es um die Bewusstmachung und Analyse unterdrückerischer und ausgrenzender sozialer Verhältnisse sowie um die Mobilisierung der Bevölkerung zum politischen Widerstand gegen das herrschende System. Ihr Ziel: Die grundlegende Demokratisierung aller Lebensbereiche. Partizipatives Theater war in den Augen von PädagogInnen, AktivistInnen und KulturarbeiterInnen eines von vielen kreativen Mitteln auf dem Weg zu sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlich-kultureller Partizipation. Es diente

dabei den AkteurInnen sozialer Bewegungen selbst als Rahmen für ästhetische und politische Lernprozesse sowie zur Vorbereitung und Reflexion öffentlicher Aktionen und Bildungsveranstaltungen.

Das Theater der Unterdrückten wurde im Brasilien der frühen 70er Jahre in einem hoch politisierten gesellschaftlichen Umfeld als eine Form emanzipatorischer politischer Bildungsarbeit geboren und erprobt. Im Zuge seiner weltweiten Verbreitung und Weiterentwicklung kamen neue Einsatzfelder und methodische Variationen hinzu, die z. T. weniger die politischen Dimensionen der Theaterpädagogik fokussierten. Wir wollen hier aufzeigen, welche praktischen Möglichkeiten der Anwendung das Theater der Unterdrückten in der politischen Erwachsenenbildung heute bietet und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit wir von selbigem *an sich* als eine Form politischer Bildung sprechen können. Politisches Lernen erwachsener Subjekte und folglich auch politische Erwachsenenbildung orientieren sich in unserem Verständnis zentral an den Kategorien Konflikt, Macht, Ideologie und Herrschaft und leiten ihre Themen und Fragestellungen von diesen ab (vgl. Hufer 2001; Ahlheim 2007). Organisierte politische Erwachsenenbildung zielt auf die Kritik- und Konfliktfähigkeit der Teilnehmenden und versteht sich im Idealfall als „dialogische Praxis“ im Sinne Paulo Freires. Konflikte betrachtet sie immer in ihrem sozialstrukturellen und politischen Kontext und grenzt sich auf diese Weise von anderen Angeboten der Erwachsenenbildung ab. Politisches Lernen Erwachsener findet freilich nicht nur im Rahmen formaler Erwachsenenbildung statt.

In der Mitte der hell erleuchteten Bühne sitzt auf einem abgewetzten grünen Sessel ein alter Mann mit weißem Haar, um die Beine hat er eine Decke geschlagen. Auf dem Schoß hält er eine graugetigerte Katze, die er zärtlich streichelt. Am Tisch zwei Meter weiter sitzt ein etwa 15-jähriger untersetzter Junge mit Skaterhosen und Baseball-Cap und blättert in einem Buch. „Opa, wie war das denn für euch, als der Hitler dann plötzlich angefangen hat, die Juden und die Behinderten umzubringen?“ Der Alte im Sessel räuspert sich, schaut aber nicht auf und streichelt weiter die Katze. „Jetzt sag schon, du warst doch auch in der Hitlerjugend, oder?“ Keine Antwort. Der Junge steht auf und geht auf seinen Opa zu, der ihn aufgebracht anschaut und nur ein: „Das ist lange her, Max!“ ausstößt. Eine sportlich gekleidete Frau Mitte vierzig kommt auf die Bühne und trägt ein Tablett mit drei Tassen und einer Keksdose vor sich her, das sie auf dem Tisch abstellt. „Na, unterhaltet ihr euch schön?“ „Nein, der Opa will mir nicht von früher erzählen.“ „Ach, lass doch den Opa. Hast du deine Hausaufgaben denn schon gemacht?“ Und zum Opa gewendet: „Du bist bestimmt müde, Papa... Tee?“ Das Licht geht aus und auf der Bühne wird umgebaut.

Als das Licht wieder angeht, sieht man den alten Mann, wie er nachdenklich an seiner Tasse Tee nippt, er ist allein auf der Bühne. Plötzlich schwenkt der Scheinwerfer von ihm weg und erleuchtet einen anderen Teil des Bühnenraumes. Dort taucht eine Gruppe Jugendlicher in Uniform auf, die einige Gleichaltrige ohne Uniform vor sich her treiben und mit langen Holzstöcken nach ihnen schlagen. „Scheiß Kommunisten! Die Stadt gehört uns, das wisst ihr genau!“ ruft einer. Ein anderer: „Haut ab, sonst kommt ihr ins KZ!“ Beide Gruppen liefern sich ein heftiges Gefecht, aus dem die Uniformierten als Sieger hervorge-

hen. Der Längste unter ihnen, mit auffällig hellem Schopf, ruft den anderen zu: „Lasst sie laufen, heute ist schließlich Sonntag“. Der Opa im Hintergrund seufzt und schlürft in sich gekehrt an seinem Tee. Szenenwechsel. Im Rampenlicht steht der junge Uniformierte mit dem hellen Haar und berichtet einem Älteren, der ebenfalls Uniform trägt, von der stattgefundenen Jagd und der Prügelei. Der Ältere klopft ihm anerkennend auf die Schulter und ermahnt ihn dennoch, beim nächsten Mal härter durchzugreifen. Schließlich handle es sich bei den „Falken“ um verdorbenes Ungeziefer und da dürfe kein Mitleid gezeigt werden. Zum Abschied erheben beide die rechte Hand zum Hitlergruß. Das Licht geht aus. Umbau.

Als das Licht wieder angeht, sieht man eine Bushaltestelle, an der einige Jugendliche und Erwachsene sitzen. Unter den Jugendlichen ist auch Max, der Junge aus der ersten Szene. Von der Seite kommen zwei schlanke junge Männer mit Glatze und Springerstiefeln auf die Bühne und gehen auf die Bushaltestelle zu. Zu einer jungen Frau mit Kopftuch sagt der eine: „Hey Fotze, steh auf! Mein Kumpel will sich hinsetzen“. Die junge Frau schaut weg. Der andere: „Hast du nicht gehört? Das hier ist unsere Stadt, da habt ihr nix verloren!“ Max versucht sich mit ruhiger Stimme einzumischen: „Hört auf, hier ist doch noch genug Platz auf der Bank.“ Darauf der Größere der beiden Neuankömmlinge: „Halt die Fresse Fettsack, das geht dich nix an!“ Zwei andere Männer und eine Frau, die bisher auf der Bank saßen, stehen auf und gehen einige Meter von der Haltestelle weg. Die beiden Glatzen versuchen der jungen Frau den Schleier herunter zu ziehen und lachen dreckig. Als sie wegläuft, rennt der eine hinter ihr her, der andere nimmt Max in den Schwitzkasten und zischt: „Pass bloß auf, Kleiner! Das hier is unser Gebiet. Wenn du rumstresst, kriegst du auf die Fresse, kapiert?“ Das Licht geht aus, der Vorhang schließt sich. Im gedrängt vollen Gemeindesaal in Zwickel herrscht eine drückende Stille. Dann Applaus. Der Vorhang geht auf und die zwölf DarstellerInnen treten nach vorne und verbeugen sich.

Zum Verhältnis von Theater und politischer Bildung

In einem aktuellen Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung heißt es zum Verhältnis von Theater und politischer Bildung: „...das Theater verstand und versteht sich seit jeher als ein Forum politischer Auseinandersetzung, in dem brisante zeitgeschichtliche Fragestellungen in unmittelbarer Art und Weise diskutiert und die Bedürfnisse, Wünsche und Ängste einer Gesellschaft offengelegt werden“ (Dengel/Mushak/Sickelmann 2009, o. A.). Will Theater im Kontext politischer Bildung genutzt oder für diese fruchtbar gemacht werden, so darf „dies auf keinen Fall in der Absicht geschehen, Theater als „Belehrungsanstalt“ zu sehen“ (Böttger 1997, S. 91). Vielmehr geht es darum, die Offenheit und Uneindeutigkeit von Kunst auszuhalten und konstruktiv zu nutzen. Entscheidet sich politische Bildung für Theater als methodisches Werkzeug, dann besonders auch, weil „es ihr darauf ankommt, für komplexe Probleme keine einfachen Lösungen anzubieten, sondern Kontroversen und Widersprüche deutlich zu machen“ (a.a.O.). Im Sinne einer emanzipatorischen politischen Erwachsenenbildung kann Theater immer gerade dort aufklärend wirken, „wo es das Publikum nicht zu einem bestimmten Denken erziehen, sondern zum Denken

anregen möchte“ indem es nämlich „irritiert, eingespielte Denkmuster aufbricht und Normalitäten in Frage stellt, indem es sich dem Tabuisierten stellt und ebenso Strukturen beleuchtet, die Ausgrenzung und Gewalt beinhalten, indem es Kontroversen und Widersprüche aufzeigt und einfache Lösungen in Frage stellt, indem es politische Verführungsmöglichkeiten und Anpassungsmotive offenlegt“ (Miller 2009, S. 160). Dies gilt in besonderem Maße freilich für das Theater der Unterdrückten. Bei der Diskussion um die Legitimität kulturell-ästhetischer Medien im Kontext politischer Bildung sollte es letztlich um die Frage gehen, mit welcher pädagogischen Absicht bestimmte methodische und inhaltliche Entscheidungen getroffen werden. Geht es um die Vermittlung politischen Wissens und die Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge oder geht es darum, künstlerisches Gestalten zu initiieren und ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen? Im Falle des Theater der Unterdrückten geht es um beides, wobei letztere (bloß) den Rahmen schaffen für die (auch) rationale Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Emotionalität und Rationalität, ästhetisches und politisches Lernen gehören an dieser Stelle eng zusammen.

Anders als beim klassischen (politischen) Theater, bindet das Theater der Unterdrückten die Zuschauenden aktiv ins Geschehen ein und macht die theatrale Wirklichkeit der Bühnenhandlung verhandelbar. Spätestens seit Bertolt Brechts Arbeiten zum Lehrstück, welches politische Lernprozesse initiiert „dadurch, dass es gespielt wird, nicht dadurch, dass es gesehen wird“ (Brecht zit. n. Steinweg 2004, S.140), steht das spielende und handelnde Subjekt im Fokus der Theaterpädagogik. Die besonderen Eigenschaften des Theaters als darstellende Kunstform, die in sich die Mittel und Symbolsysteme verschiedener anderer Künste vereint (Literatur, Bild, Musik, Tanz), bergen für die Spielenden und am schöpferischen Prozess Beteiligten weit mehr noch als für das Publikum, reichhaltige Anlässe zur (Selbst-)Bildung (vgl. Hentschel 2000). Während sich die akademische Theaterpädagogik heute im ästhetischen Paradigma befindet und pädagogische wie auch politische Ansprüche als tendenziell übertriebene Instrumentalisierung ablehnt, verlangt eine politische Theaterpädagogik die Berücksichtigung aller drei theaterpädagogischen Dimensionen: der ästhetischen, der subjektbezogenen und der politisch-gesellschaftlichen (vgl. auch Weintz 1998, S. 173). Nur durch die gleichrangige Integration aller drei Dimensionen auf methodischer wie inhaltlicher Ebene kann das Theater der Unterdrückten seinem Anspruch der politischen Bewusstmachung und Veränderung sozialer Wirklichkeit näher kommen. Wir verstehen die Methoden des Theaters der Unterdrückten als ein interessantes Angebot an die politische Erwachsenenbildung, auf ganzheitlichem Weg politische Lernprozesse und eine demokratische Öffentlichkeit zu initiieren. Organisierte politische Erwachsenenbildung in Form (klassischer) Wissensvermittlung und fachlich-rationaler Diskussion soll nicht einfach ersetzt werden durch ästhetischerfahrungsbezogene Formen. Vielmehr geht es darum, mögliche Kooperationen und Schnittflächen aufzuzeigen und Neugierde zu wecken, sich mancherorts gezielt(er) aufeinander einzulassen.

Zur Methodologie des Theaters der Unterdrückten

Das Theater der Unterdrückten lässt sich als theaterpädagogisches Konzept mit einer eigenen Methodologie beschreiben, das zahlreiche praktische Übungen, Spiele und Techniken aus verschiedenen anderen Theateransätzen kombiniert und abwandelt, die wiederum im Rahmen bestimmter Methoden angewandt werden. Hinsichtlich der ideologischen und methodologischen Grundzüge des Theaters der Unterdrückten war und ist Boals Arbeit außer von Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ besonders von Bertolt Brechts Ideen zu einem eingreifenden, parteiischen Theater und dessen Lehrstückpädagogik, von Jakob L. Morenos Arbeiten zum Psycho- und Soziodrama der 1950er und 1960er Jahre sowie von Konstantin S. Stanislawskis schauspieltheoretischen und -praktischen Überlegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts geprägt und beeinflusst. Trotz vielfältiger Weiterentwicklungen und Abwandlungen von Boals ursprünglichen Vorlagen, gibt es eine Reihe von Methoden, die das zentrale theaterpädagogische Handwerkszeug im Theater der Unterdrückten darstellen.

1. Beim *Zeitungstheater* werden Zeitungsartikel, Pressemitteilungen politischer Parteien und andere schriftliche Dokumente an öffentlichen Orten auf theatrale (z. B. absurde, verfremdende, karikierende) Weise inszeniert, um auf die manipulative Wirkung der Medien hinzuweisen oder z. B. auf ein ganz bestimmtes gesellschaftliches Problem aufmerksam zu machen. Als Methode im Rahmen organisierter Erwachsenenbildung werden Variationen des Zeitungstheaters bspw. in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit oder in der Schulung von kritischer Medienkompetenz eingesetzt.
2. Beim *Unsichtbaren Theater*, der umstrittensten Methode aus dem Theater der Unterdrückten, werden vorbereitete kurze Theaterszenen zu aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen in der Öffentlichkeit (z. B. Plätze, Einkaufspassage, U-Bahn) aufgeführt, ohne dass die Vorbeigehenden wissen, dass es sich um Theater handelt. Auf diese Weise werden Diskussionen angestoßen und das öffentliche Bewusstsein auf aktuelle gesellschaftliche Missstände gelenkt. Unsichtbares Theater wird derzeit am ehesten von politischen Initiativen und größeren Netzwerken wie attac, amnesty international oder Greenpeace angewandt.
3. Das *Bilder- bzw. Statuentheater* wurde von Boal als eine Form nonverbaler Kommunikation im Kontext von Alphabetisierungskampagnen entwickelt. Die Beteiligten modellieren sich selbst oder gegenseitig zu Statuen bzw. Standbildern, die ihre Ideen, Haltungen und Gefühle zu einer bestimmten Thematik ausdrücken. Später werden die Statuen und Bilder auf verschiedene Weise dynamisiert (Hinzufügen von Geräuschen, Sprache, Bewegungen) und können so gemeinsam weiter erforscht und beleuchtet werden. Elemente des Statuentheaters fanden besonders Eingang in die anti-rassistische Bildungsarbeit und Menschenrechtsbildung.
4. Das *Forumtheater* ist die bekannteste und weltweit wohl am meisten praktizierte Methode des Theater der Unterdrückten. Im Zentrum steht ein kurzes Theaterstück bzw. mehrere kurze Szenen über ein soziales Problem, einen möglichst alltagsnahen Konflikt. Die Protagonistin auf der Bühne tut alles, um den Konflikt

zu lösen bzw. ihr Ziel zu erreichen, scheitert aber letztlich an der Situation und unterliegt der Unterdrückung (durch die Antagonistin). In diesem Moment werden die ZuschauerInnen, die sich mit der Protagonistin identifizieren können, eingeladen auf die Bühne zu kommen und ihre Ideen der Problemlösung im Spiel auszuprobieren. Auf diese Weise wird eine körperlich-sinnliche wie auch kognitiv-rationale Diskussion über eine soziale Problemsituation, ihre Ursachen sowie mögliche Handlungsalternativen angestoßen. Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern gibt es in Deutschland kaum langfristig bestehende Forumtheatergruppen. Einzelne erfolgreiche Beispiele sind die Gruppe Kannadi in Köln, die Aktionstheatergruppe Halle, die Gruppe Raabenschwarz in Berlin sowie neuerdings das Kieztheater in Kreuzberg. Themenschwerpunkte der genannten Initiativen sind u. a. Flüchtlingspolitik, Rechtsextremismus, Geschlechtergerechtigkeit, Rassismus, Leben mit Behinderung und Drogenproblematik. Als Methode im Rahmen formaler politischer Erwachsenenbildung wird das Forumtheater v.a. in Fortbildungen zur gewaltfreien Konfliktbearbeitung, in der Anti-Bias-Arbeit oder wiederum in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit angewandt.

5. Der *Regenbogen der Wünsche* steht als Sammelbegriff für eine Reihe eher therapeutisch orientierter bzw. auf das Innere der Person gerichteter Methoden. Hierbei wird den weniger sichtbaren Mechanismen und Auswirkungen von Unterdrückung und Macht nachgespürt und darüber hinaus nach den verborgenen Wünschen, Ängsten und Träumen der Menschen gefragt. Neben dem Einsatz in Therapie und Verhaltenstraining können diese Methoden z. B. als Baustein eines längeren Forumtheaterprojektes besonders die Multiperspektivität von Konflikten und gesellschaftlichen Problemen deutlich machen, indem auch das vermeintlich Unsichtbare sowie bestehende Tabus aufgedeckt werden. Ein interessantes Anwendungsbeispiel stellt das Projekt „Heimliche Begleiter“ dar, bei dem die Grenzen zwischen politischer Bildung, Empowerment und Sozialer Arbeit fließend sind. Ausgangspunkt für das von „Aktion Mensch – Die Gesellschafter“ finanzierte Projekt war die Beobachtung, dass viele Menschen aus eher „bildungsfernen“ Milieus, im Falle, dass sie trotz hoher Selektivität des deutschen Bildungssystems an einer Hochschule landen, sich während und nach dem Studium mit zahlreichen subtilen Formen der Abgrenzung und des Ausschlusses konfrontiert sehen. Mit Hilfe der eben genannten Methoden, ergänzt durch Elemente aus der Anti-Bias-Arbeit, ging es v.a. darum, gesellschaftliche Selektionsmechanismen nachvollziehbar zu machen und zugleich Handlungsalternativen im Alltagsleben, Berufsleben und Hochschulalltag praktisch auszuprobieren, um auf diese Weise das Selbstbewusstsein und die Handlungskompetenz von Studierenden und Berufstätigen mit bildungsfernem Hintergrund zu fördern.
6. Das *Legislative Theater* schließlich stellt eine Weiterentwicklung des Forumtheaters hin zu einer praktikablen Form direkter Demokratie dar. Nach dem Sturz der Militärdiktatur in Brasilien kehrte Boal nach Rio de Janeiro zurück und wurde 1992 als Abgeordneter der Arbeiterpartei (PT) ins Stadtparlament gewählt. Während seiner vierjährigen Mandatszeit organisierte er Hunderte von Forumtheateraufführungen in zahlreichen Bezirken der Stadt mit über dreißig Theatergruppen

(u. a. bestehend aus Straßenkindern, Haushälterinnen, Landlosen, FabrikarbeiterInnen), um herauszufinden, an welchen Stellen neue Gesetze nötig waren, um die Lebensbedingungen der Menschen vor Ort konkret und mit ihrer direkten Beteiligung zu verbessern. Boals MitarbeiterInnen erarbeiteten einen Katalog an bestehenden artikulierten und diskutierten Problemen, die sich während der Forumtheateraufführungen als – unter geltendem Recht – unlösbar herausstellten, formulierten daraus gemeinsam mit den Forum-TeilnehmerInnen Gesetzesentwürfe und legten diese dem Stadtparlament vor. Auf diese Weise wurden während Boals Mandat insgesamt 13 Gesetze verabschiedet (vgl. Boal 1998). Sehr aufwendige und z. T. recht vielversprechende Versuche mit dem Legislativen Theater liefen bisher in Vancouver (Theatre for Living) zur Drogenpolitik und dem Leben auf der Straße, in der Steiermark (InterACT) v.a. zum Thema Neue Armut sowie in London (Cardboard Citizens) zur Frage von Illegalität und sozialem Ausschluss. Der Einsatz von Theater in Verbindung mit Verfahren der Gesetzgebung stellt unserer Ansicht nach die letzte große Weiterentwicklung der Methodologie des Theaters der Unterdrückten dar und kommt freilich den Ansprüchen einer emanzipatorischen Bildungsarbeit nach Demokratisierung und Partizipation am nächsten.

All diese Methoden können durchaus auch zu völlig anderen Zwecken und konträr zu emanzipatorisch-kritischen Ansprüchen eingesetzt werden, wie es besonders das Beispiel von Forumtheater als Trainingsmethode in der Personal- und Unternehmensentwicklung zeigt (vgl. Hüttler 2005). Ohne die Thematisierung der strukturellen Rahmenbedingungen individuellen Handelns sowie der überindividuellen Erfahrungen von Gewalt und Ohnmacht verkommen sie schnell zum bloßen Training sozial erwünschten Verhaltens. Insgesamt gibt es unseres Wissens nach derzeit in Deutschland keine Aus- und Fortbildungsangebote, die das Theater der Unterdrückten explizit als Methode der politischen Erwachsenenbildung lehren oder thematisieren. Wer die Methoden selbst erlernen möchte, kann dies v.a. im Rahmen zahlreicher sehr unterschiedlich akzentuierter Workshops im In- und Ausland. Als renommierteste Anbieter von Einführungs- und Aufbaukursen international gelten derzeit das CTO in Paris (F), „Cardboard Citizens“ in London (GB), „Formaat“ in Rotterdam (NL), „Giolli“ in Montechiarugolo (I), „InterACT“ in Graz (A) und das „TdU-Wien“ (A). In Deutschland gibt es bislang keine vergleichbare Organisation. Es sind hier hauptsächlich Einzelpersonen, die freiberuflich Fortbildungen anbieten, sowie bestehende Theatergruppen und vereinzelte Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die zur Verbreitung der Methoden beitragen. Darüber hinaus werden sie in manchen pädagogischen und theaterwissenschaftlichen Studiengängen (z. B. Marburg, Bielefeld, Hamburg, Hannover, Berlin, Freiburg) sowie im Rahmen der Ausbildung zum „Theaterpädagogen (BuT)“ gelehrt.

Eine kleine Mittvierzigerin mit Kurzhaarfrisur steigt auf die Bühne und fragt in ihr Mikro: „Wem kommt hier was bekannt vor?“ Viele Hände im Saal gehen nach oben. Sie erklärt ein paar Sätze zur Entstehung des Stückes und stellt dann weitere Fragen ins Publi-

kum: Worum geht es hier Ihrer Meinung nach? Kennen Sie solche Situationen aus ihrem Alltag in Bellach? Sind Sie zufrieden damit, wie das Stück geendet hat? Nein? Diskussionen beginnen hier und da, das Mikrophon wandert durch die Reihen und es gibt verschiedene Wortbeiträge. Nach einigen Minuten erklärt die Frau, wie es nun weitergeht. Das Stück „Nun sag schon, Opa...!“ beginnt gleich noch einmal von vorne. Alle im Raum sind dazu aufgefordert, in dem Moment „Stopp“ zu rufen und eine Person auf der Bühne zu ersetzen, in deren Rolle sie gerne etwas ausprobieren möchten, sobald sie denken, dass sie damit die Gesamtsituation verbessern können („Interventionen“). Oder aber sie rufen „Stopp“ und kommen auf die Bühne um unausgesprochene Gedanken, Gefühle und Wünsche einer Bühnenfigur sichtbar zu machen und auf diese Weise zum besseren Verständnis der gezeigten Problematik beizutragen („Explorationen“).

Das Stück beginnt von vorne. Eben erst hat der 15-jährige Max seinen Großvater nach dessen Erfahrungen unter Hitler gefragt, da ruft es „Stopp“ von ganz hinten im Saal. Die Szene wird angehalten, die SpielerInnen bleiben bewegungslos an ihren Plätzen stehen. Ein älterer Herr mit Glatze und brauner Wollweste drängt sich durch die Zuschauerreihen nach vorne: „Ich will euch mal was zeigen...“ Er steigt auf die Bühne und die Moderatorin fragt ihn nach seiner Idee. „Ich bin auch Opa und ich war auch in der HJ. Ich will euch mal zeigen, wie das für alte Leute ist, wenn sie..“ Seine Stimme zittert und bricht ab. Schweigen im Raum. Der alte Herr wischt sich über die Augen und kniet sich dann vor den sitzenden Großvater von Max. Mit ausgestrecktem Finger zeigt er auf ihn und ruft dabei in anklagendem Ton: „Du bist Schuld! Du hast Menschen umgebracht! Es ist deine Schuld!“ Die Moderatorin fragt ihn, ob es sich dabei um das Gefühl handle, das der Opa habe, wenn ihn Max auf die NS-Zeit anspricht. Er nickt: „Immer wenn mich meine Enkelin nach der Hitlerzeit fragt, sehe ich die ganzen Toten vor mir und fühle mich schuldig.“ Sie wieder ins Mikro: „Wir haben hier einen möglichen Grund dafür gesehen, warum Max' Opa nicht über diesen Abschnitt seiner Vergangenheit sprechen möchte. Vielen Dank, dass Sie hier auf die Bühne gekommen sind! Hat noch jemand eine Idee, warum der Opa nicht antworten will?“ Es gibt weitere Versuche die unsichtbaren Aspekte und Dimensionen sichtbar zu machen, v.a. von anwesenden RentnerInnen, aber auch von Jugendlichen und Erwachsenen, die aus der Perspektive von Kindern und EnkelInnen auf die Bühne gehen und teils entgegengesetzte, teils ähnliche Perspektiven und mögliche Antworten aufzeigen. Teilweise sind gleich mehrere Personen gleichzeitig auf der Bühne, die sich in die Szene einmischen und mögliche bisher unsichtbare Gedanken und Zusammenhänge sichtbar machen. Jedes Mal kommt es zu Reaktionen aus dem Publikum: Zwischenrufe, Fragen an die jeweils Agierenden, Ausdrücke des Nicht-Einverständnisses mit der gezeigten Erklärung. Auf ähnliche Weise wird auch die zweite Szene unter die Lupe genommen. Mithilfe mehrerer Explorationen und Interventionen aus dem Publikum, werden Aspekte und Zusammenhänge deutlich, die auf den ersten Blick unsichtbar bleiben oder völlig anders aufgefasst wurden als bei näherer Betrachtung. Kurz bevor die Moderatorin zur dritten Szene überleitet, steht in der Mitte des Raumes ein älterer Herr mit Vollbart und Tränen in den Augen auf: „Ich möchte mich bei allen Anwesenden bedanken. Ich konnte bisher mit niemandem darüber sprechen, aber was heute Abend hier in diesem Raum passiert, ist unglaublich. Vielleicht schaffe ich es auch, eines Tages über meine eigenen Erinnerungen an diese Zeit zu sprechen...“. Er setzt sich wieder. Stille im Saal.

Die letzte Szene läuft von Anfang bis Ende durch, ohne dass jemand „Stopp“ ruft. Die Moderatorin wartet einen Moment und fragt dann in das Schweigen hinein: „Sind Sie alle einverstanden, was hier passiert?“ Schweigen. „Was könnte man hier tun, damit es nicht zur Gewalt kommt?“ Schweigen. „Kennt jemand von Ihnen so eine Situation aus eigener Erfahrung?“ Plötzlich brechen viele Gespräche im Raum gleichzeitig los. Einzelne Stimmen rufen laut: „Das ist alles nicht so einfach!“, „Klar kennen wir das, is doch hier Alltag in Bellach!“, „So schlimm wie da auf der Bühne isses gar nicht bei uns hier“. Es dauert eine Weile, bis man wieder die Stimme der Moderatorin versteht. Sie fragt, welche Figuren in der Szene etwas dazu beitragen könnten, dass es nicht zur Gewalt kommt. Ein junge Frau kommt auf die Bühne und tauscht die Frau auf der Bank aus. Als die beiden Glatzen versuchen, der Frau mit Kopftuch den Schleier herunterzuziehen, greift sie energisch ein und keift den Angreifer an, der erst erstaunt zurückschreckt, dann allerdings nur noch angriffslustiger wird. Die Moderatorin beendet die Szene und fragt die junge Frau, was ihre Strategie war und ob sie erreicht habe, was sie wollte. Es folgt ein kurzes Gespräch über Zivilcourage, Ignoranz in der Öffentlichkeit und darüber, dass man sich als Frau nicht alles gefallen lassen dürfe. Sie ist allerdings nicht zufrieden mit der Wirkung ihres Verhaltens. Zwei andere Frauen versuchen ähnliches und lösen damit teils ähnliche, teils sehr andere Reaktionen bei den Angreifern aus. Ein älterer Herr kommt auf die Bühne und spielt einen Anwohner, der die Situation vom Küchenfenster beobachtet und per Telefon die Polizei alarmiert. Man hört kurz später Sirenengeheul, die beiden Angreifer suchen das Weite. Realistisch? Durchaus. Aber die Anwesenden sind sich einig, dass man nicht immer und überall die Polizei zu Hilfe rufen könne. Insgesamt folgen noch ca. zehn solcher Interventionen von den unterschiedlichsten Personen. Die meisten scheitern daran, die direkte Gewalt an der Haltestelle zu verhindern, allerdings ergeben sich zahlreiche Gespräche über die Motive der Angreifer und darüber, wie man im Ort insgesamt eine angenehme Atmosphäre und ein offeneres Miteinander schaffen könne. Im weiteren Verlauf der Diskussion werden die Beziehungen von Personen in kommunalen Ämtern zur rechten Szene, die kontroverse Nutzung eines lokalen Wirtshauses für Gedenkfeiern der NPD im vergangenen Jahr sowie die grundsätzliche Frage eines Parteienverbotes angesprochen.

Kurz vor 21 Uhr bricht die Moderatorin die z. T. heftigen Diskussionen ab und weist auf den nächsten Forumtheaterabend in der kommenden Woche zur gleichen Zeit am gleichen Ort. Für diesen Termin sind Vertreter aus dem Stadtrat und ein Rechtsanwalt eingeladen, die im Rahmen von ExpertInneninterviews Hintergrundinformationen zur weiteren Diskussion beitragen sollen. Außerdem lädt sie die Anwesenden ein, bei Interesse am folgenden Samstag zum Hauptplenum des Aktionsbündnisses zu kommen und dort die Diskussion weiterzuführen. Beim Ausgang, wo es niemandem entgehen kann, hängt ein junger Mann ein Plakat an die Wand, auf dem er Fragen und Stichpunkte notiert hat, die ihm im Laufe der Diskussionen wichtig erschienen: Warum fällt es vielen so schwer, über die NS-Zeit zu sprechen? Was passiert, wenn es einmal keine Zeitzeugen mehr gibt? Wie hängen die (schlechte oder fehlende?) NS-Aufarbeitung und die heutige Entwicklung der rechten Szene zusammen? Gibt es nur in unserer Stadt Nazis in wichtigen Ämtern? Darf eine politische Partei verboten werden, wenn sie offensichtlich Gewalt und Ungerechtigkeit toleriert? Wie können wir Gewalt bekämpfen, ohne selbst gewalttätig zu werden? Und noch viele mehr.

(Informelles) Politisches Lernen im theatralen Prozess

Das Thema Rechtsextremismus hat zentralen Stellenwert im Kontext politischer Bildung. Bei der hier vorgestellten Forumtheateraufführung handelt es sich von den Rahmenbedingungen und von der Form her nicht um eine klassische Veranstaltung politischer Erwachsenenbildung, aber zweifellos fanden an jenem Abend in Bellach zahlreiche Momente der Aneignung neuen Wissens, sowie die Konfrontation mit ungewohnten Perspektiven und zentralen Fragen der Demokratie und des politischen Miteinanders statt. Manch einer der Anwesenden wird im Laufe des Abends seine eigene Haltung und Einstellung gegenüber bestimmten politischen Ideen überprüft haben, sich in den folgenden Tagen an Geschichten der eigenen Eltern und Großeltern erinnern. Das Miteinander von ästhetisch-emotionaler Rahmung durch Musik und Theater, die Diskussionen, die zeitweise den Charakter von Podiumsgesprächen annehmen, ebenso wie die angekündigten ExpertInneninterviews in der darauffolgenden Woche sowie die vielen kleinen Gespräche zwischendurch und im Anschluss an die ca. dreistündige Veranstaltung bieten zahlreiche Anlässe für informelles und non-formales soziales und politisches Lernen. Zum einen lässt sich also von politischer Bildung sprechen, wenn man die anwesenden ZuschauerInnen und DiskutantInnen betrachtet. Lenkt man den Blick auf die an der Aufführung beteiligten SpielerInnen und vergegenwärtigt man sich die verschiedenen Arbeitsschritte im Laufe des langwierigen Prozesses, der in der Aufführung des Stückes „Nun sag schon, Opa...!“ seinen ersten Höhepunkt fand, wird das Ganze schnell als ein Projekt politischer Bildung sichtbar:

- langwierige Diskussionen in der Theatergruppe, die zur Entscheidung für genau dieses Thema geführt haben
- Beschäftigung mit dem eigenen Bezug zur NS-Vergangenheit bzw. mit konkreten Erfahrungen von rechtsextremer Gewalt
- Recherche über Hintergründe und Fakten zur Situation der rechten Szene in Südhessen
- Gespräche mit NachbarInnen und ZeitzeugInnen über NS-Vergangenheit und Erinnerungen an Krieg und Verfolgung
- intensive Probenarbeit an einem Forumtheaterstück, das nicht ein Einzelschicksal auf die Bühne bringt, sondern eine abstrahierte und zugleich realistische Geschichte, die voll von kollektiven Erfahrungen und Anknüpfungspunkten für die ZuschauerInnen ist
- Ausarbeitung authentischer Bühnencharaktere und theatraler Szenen, die möglichst vielschichtig sind und viele Fragen bei den ZuschauerInnen aufwerfen
- Öffentlichkeitsarbeit und Gespräche mit FreundInnen und Bekannten, damit sich diese sich auch an der Auseinandersetzung beteiligen

Wie und was tatsächlich gelernt wird und inwiefern sich daraus ein erweiterter individueller und kollektiver Handlungsradius bzw. auch eine persönliche Entscheidung für die Demokratie ergeben, obliegt allein den beteiligten Subjekten selbst und bleibt letztlich unbeantwortet. Bisher gibt es noch keinerlei empirische Ergebnisse zum

Transfer zwischen ästhetischer und sozialer Wirklichkeit im Kontext sozialer Theaterarbeit.

Fazit und Ausblick

Das Theater der Unterdrückten im Sinne einer dialogischen Praxis lässt sich nicht in starre Definitionen packen oder für ein einziges Praxisfeld vereinnahmen. Es findet an vielen Orten (z. B. in Bildungseinrichtungen, Stadtteilzentren oder Theatersälen), auf unterschiedliche Weise (z. B. als langfristiges Forumtheater-Projekt, als Tagesworkshop oder als Methodenbaustein unter vielen) und zu den unterschiedlichsten gesellschaftlich relevanten Themen (wie z. B. Diskriminierung, Erinnerungsarbeit oder Hartz-IV-Problematik) statt, sobald sich Menschen seiner Methoden bedienen, um sich in einem dialogischen Prozess mit sich und Welt auseinander zu setzen. In der politischen Erwachsenenbildung in ihrer organisierten und institutionellen Form ist das Theater der Unterdrückten bisher nur in Ansätzen angekommen. Wie die Beispiele zeigen, lassen sich die einzelnen Methoden auch ohne ein großangelegtes Projekt mit anderen didaktischen Ansätzen kombinieren und in unterschiedliche Formate organisierter politischer Erwachsenenbildung integrieren. Dafür müsste sich letztere allerdings ein Stück weit von ihrer Skepsis gegenüber ästhetisch-erfahrungsbezogener Methoden in ihrem Hoheitsgebiet lösen. Aus unserer Sicht scheinen aber ganz besonders die zahlreichen informellen Lernprozesse und Räume für politischen Diskurs im Rahmen längerfristiger Projekte vielversprechend. Für die politische Erwachsenenbildung ist das Theater der Unterdrückten besonders dann interessant, wenn

- es sich um ästhetisch und inhaltlich anspruchsvolles und herausforderndes Theater handelt, nicht um bloßes Rollenspiel oder „didaktisches Theater“
- die Themenauswahl mit den Teilnehmenden gemeinsam geschieht und die am Prozess Beteiligten von den zentralen Fragestellungen, um die es geht, selbst betroffen sind
- die behandelten Themen und Fragestellungen in ihrem sozialen und historischen Kontext betrachtet sowie in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit ernst genommen werden
- die öffentliche Aufführung nicht der Schlusspunkt der Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik ist, sondern nur ein Schritt von vielen
- alle drei theaterpädagogischen Dimensionen (Ästhetik, Subjekt, Gesellschaft) sowohl methodisch wie auch inhaltlich gleichrangig Beachtung finden
- der gesamte Prozess professionell theaterpädagogisch begleitet und – wenn möglich – in Kooperation mit lokalen NGOs, anderen soziokulturellen Initiativen, Beratungsstellen, VertreterInnen aus Politik und Verwaltung u.ä. stattfindet

Sind diese Voraussetzungen gegeben, so lässt sich das Theater der Unterdrückten in der Praxis *an sich* tatsächlich (auch) als eine Form politischer Bildung verstehen, die keinen Wert auf disziplinäre Grenzziehungen oder andere Eitelkeiten legt. Nicht zuletzt könnte es die institutionelle politische Erwachsenenbildung an mancher Stelle an

ihre emanzipatorischen und handlungsorientierten Wurzeln erinnern, die im Rahmen der Institutionen oft zu wenig Beachtung finden.

„Das Theater kann einige Dinge ganz gut und gewiss besser als, sagen wir, die Medizin oder die Soziologie, ganz zu schweigen von der Ganovenkunst der Politik (...). Wenn Schwachköpfe und Spießier die Impotenz des Theaters beweisen, nur weil seine Wirkung nicht gemessen werden kann wie die von Gewehren und Abführpillen, tun mir diese blinden armen Schweine leid.“
(George Tabori 1993, S. 21).

Anmerkungen

- 1 Die hier beschriebene Szene ist hinsichtlich der Namen, Orte und konkreten Zusammenhänge frei erfunden. Sie ist inspiriert von Gesprächen mit befreundeten Forumtheater-PraktikerInnen sowie vielfältigen eigenen Projekten und Erfahrungen mit den Methoden des Theaters der Unterdrückten aus den letzten Jahren. Somit lässt sie sich als Skizze eines idealtypischen Forumtheater-Projektes lesen und enthält zentrale Elemente einer politischen Theater- und Bildungsarbeit, wie wir sie hier vorstellen möchten. Insgesamt findet in Deutschland bedauerlicherweise kaum eine detaillierte Dokumentation von erfolgreichen Forumtheater-Projekten statt, sodass sich Unbeteiligte nur schwer einen Eindruck davon verschaffen können, was beispielsweise während eines Forumtheater-Abends wie hier in Bellach tatsächlich passiert.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2007): Bilanz und Perspektiven politischer Erwachsenenbildung. In: Ders.: Ungleichheit und Anpassung. Zur Kritik der aktuellen Bildungsdebatte. Hannover: Offizin-Verlag, S. 97-115
- Boal, Augusto (2006): Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie. Uckerland: Schibri-Verlag
- Boal, Augusto (1998): Legislative Theatre. Using Performance to make Politics. Oxon: Routledge
- Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Spiele und Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Böttger, Gottfried (1997): Die ganze Welt ist eine Bühne. Theater in der politischen Bildung. In: Schiele, Siegfried (Hrsg.): Praktische Politische Bildung. Wochenschau Verlag, S. 83-94
- Dengel, Sabine/Mushak, Milena/Sickelmann, Dominic (2009): Neue Wege für die politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dossier Politische und kulturelle Bildung. <http://www.bpb.de/themen/170WO9.html>
- Flowers, Rick (2004): Defining Popular Education. Unveröffentlichtes Manuskript zur Tagung „Popular Education in Deutschland“, Februar 2008
- Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz Verlag
- Hentschel, Ulrike (2000): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Holzapfel, Günther (1994): Berührungspunkte zwischen Kulturarbeit und Therapie. In: Klosterkötter-Prisor, Birgit (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Theater – Theaterpädagogik

- Therapie. Reihe RAT – Remscheider Arbeitshilfen und Texte, Remscheid: Verlag Alexander T. Rolland, S.17-31
- Hufer, Klaus-Peter (2001): Für eine emanzipatorische politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Hüttler, Michael (2005): Unternehmenstheater – vom Theater der unterdrückten zum Theater der Unterdrückten. Eine theaterwissenschaftliche Betrachtung. Stuttgart: ibidem-Verlag
- Miller, Tilly (2009): Ein Gang durch die Geschichte. Theater und politische Bildung. Kulturfenster. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. (Hrsg.): Erwachsenenbildung, H.3, S.160-163
- Steinweg, Reiner (2004): Lehrstücke als Methode kollektiver Selbstreflexion. In: Koch, Gerd/Roth, Sieglinde (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Theatre Work in Social Fields. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel Verlag, S.140-146
- Tabori, George (1993): Betrachtungen über das Feigenblatt: ein Handbuch für Verliebte und Verrückte. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag
- Weintz, Jürgen (1998): Theaterpädagogik und Schauspielkunst: Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag

Historisch-politische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Gedenkstätte Hadamar

Uta George

Zusammenfassung

Menschen mit Lernschwierigkeiten¹ haben bislang immer noch wenig Zugang zu Angeboten der historisch-politischen Bildung. Die Gedenkstätte Hadamar hat sich in den vergangenen Jahren dieser Zielgruppe geöffnet. Der Schlüssel zum Gelingen lag in der gemeinsamen Erarbeitung des Konzeptes von Menschen mit Lernschwierigkeiten und GedenkstättenpädagogInnen. Es entstand ein teilnehmerorientierter Ansatz, der auf die Bedürfnisse der Zielgruppe eingeht und ein Begegnen auf Augenhöhe beinhaltet. Der Beitrag schildert die Erfahrungen bei der Entwicklung des Angebotes und macht deutlich, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durchaus als Zielgruppe historisch-politischer Bildung zu sehen sind.

1. Einleitung

Menschen mit Lernschwierigkeiten gelten der historisch-politischen Bildung nicht als bevorzugte Zielgruppe. Dies wird hauptsächlich mit ihrem angeblich mangelnden Zugang zum Kognitiven begründet. Dieser Annahme schlossen sich über viele Jahre auch NS-Gedenkstätten an. An Orten, die heute an die Opfer der NS-„Euthanasie“-Verbrechen erinnern, wurden während der Zeit des Nationalsozialismus Tausende Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen ermordet. Menschen, die eine vergleichbare Behinderung oder Krankheit – wie die damaligen Opfer – aufwiesen, hatten allerdings in den Jahren nach der Öffnung nicht die Möglichkeit, sich diese Gedenkorte zu erschließen: weder waren die Gebäude barrierefrei noch die Ausstellungen adäquat.

Die Gedenkstätte Hadamar und ihr Förderverein stellten sich ab 2003 dieser Herausforderung. Im Zuge des veränderten Paradigmas in der Arbeit mit behinderten Menschen erschien es zunehmend paradox, ausgerechnet denjenigen den Zugang zu verweigern, die die selben Merkmale aufwiesen wie die seinerzeitigen Opfer. Es handelte sich dabei nicht um eine gewollte Zugangsverweigerung, sondern um eine faktische. „Kein öffentliches Gebäude auf dieser Welt trägt ein Schild „Zutritt für Behin-

derte verboten“ – die faktische Unzugänglichkeit ist dennoch in den meisten Fällen gegeben. Auch wird es kaum Gesetze auf dieser Welt geben, die Gehörlosen oder Blinden die Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen untersagen. Der faktische Ausschluss erfolgt über die unterschiedlichen Teilnahmebedingungen.“ (Degener, 2003, S. 459).

Der folgende Beitrag beschreibt die Annäherung und sukzessive Öffnung der Gedenkstätte Hadamar für eine bis dahin vernachlässigte Zielgruppe.

2. Die Gedenkstätte Hadamar – Ort der Erinnerung und der historisch-politischen Bildung

Die ehemalige Landesheilanstalt Hadamar war im Rahmen der „Aktion T4“ eine von sechs Einrichtungen, in denen PatientInnen aus einem großen Einzugsgebiet mit Gas ermordet wurden.² In Hadamar töteten Ärzte, Krankenschwestern und -pfleger sowie Verwaltungsangestellte von Januar bis August 1941 mehr als 10.000 Menschen in der Gaskammer, weitere 4.500 PatientInnen fielen einem gezielten Verhungern lassen und überdosierten Medikamenten während der Jahre 1942 bis 1945 zum Opfer. Während das Personal die Opfer der Gasmorde anschließend verbrannte, verscharrte es die Toten der Jahre 1942 bis 1945 in Massengräbern auf einem Hügel hinter dem Anstaltsgebäude. Die Anstalt wurde am 26. März 1945 durch die US-Armee befreit, in der Folge gab es zwei Prozesse, in denen das Personal angeklagt wurde. Der Anstaltsbetrieb ging ohne Unterbrechung weiter (George/Lilienthal, 2006, S. 136-326).

Bereits 1953 gedachte der damalige Träger, der Bezirkskommunalverband Wiesbaden, der Opfer, indem er ein Relief im ehemaligen Haupteingang anbringen ließ: „1941-1945. Zum Gedächtnis“ (Stöffler, 1989, S. 12-23). Im Jahre 1964 ließ der Landeswohlfahrtsverband Hessen, Rechtsnachfolger u. a. des Bezirkskommunalverbandes Wiesbaden und bis heute Träger der Gedenkstätte, den Friedhof, auf dem die Toten der Jahre 1942-1945 begraben liegen, in eine Gedenklandschaft umgestalten. 1983 wurde die Gedenkstätte Hadamar eröffnet. Zunächst waren lediglich die historischen Tötungsräume im Keller, wie die ehemalige Gaskammer, die Standorte der Krematorien und der Seziertisch, sowie eine kleine Ausstellung zu besichtigen. Mit Beginn der 1990er Jahre erweiterte sich die Gedenkstätte im Parterre durch die Dauerausstellung „Verlegt nach Hadamar“ sowie Büro- und Seminarräume. 2006 vervollständigte sich das Ensemble mit dem Wiederaufbau der historischen Busgarage, in der die Opfer 1941 angekommen waren (George, 2006, S. 429-442).

Von Beginn an verstand sich die Gedenkstätte als ein Ort des Gedenkens und historisch-politischer Bildung. Sie verzeichnet jährlich steigendes Interesse in der Öffentlichkeit – im Jahr 2009 kamen mehr als 18.000 BesucherInnen. Mehr als 80 Prozent von ihnen lernen die Gedenkstätte im Rahmen eines pädagogischen Angebotes, einer Führung oder eines Studientages kennen. Das Gros der Besuchenden kommt aus allgemein bildenden Schulen, gefolgt von Kranken- und Altenpflegeschulen sowie anderen Bildungseinrichtungen. Zusätzlich zum pädagogischen Interesse formulieren mittlerweile viele Angehörige das Anliegen, etwas über das Schicksal ihrer Familienmitglieder zu erfahren. Die Gedenkstätte fungiert hier als Auskunftfei.

Menschen mit Lernschwierigkeiten gehörten in den ersten Jahren faktisch nicht zu den Besuchenden der Gedenkstätte. Zwar gab es hin und wieder Interesse von Gruppen aus Wohnheimen, jedoch hatten die Gedenkstättenpädagoginnen darauf keine Antwort. Durch das veränderte Paradigma in der Arbeit mit behinderten Menschen wurde es aber zunehmend dringlicher, einen Ansatz für diese Zielgruppe zu entwickeln.

3. Menschen mit Lernschwierigkeiten als Subjekte historisch-politischer Bildung

Der Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. fasste im Europäischen Jahr für Menschen mit Behinderungen, 2003, den Entschluss, gemäß dem Leitsatz „nichts über uns ohne uns“, gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Konzept für den Besuch der Gedenkstätte Hadamar zu entwickeln. Dafür erschien die Selbstvertretungsorganisation von Menschen mit Lernschwierigkeiten, Netzwerk People First Deutschland e. V., heute Mensch zuerst e.V., der adäquate Kooperationspartner.³ Es sollte nicht mit Fachleuten *über* die neue Zielgruppe und ihre Bedürfnisse gesprochen werden, sondern *mit* ihnen. Die in „Mensch zuerst“ Organisierten begreifen sich als ExpertInnen ihrer selbst. Die beiden Vereine konzipierten einen ersten dreitägigen Workshop, der Ende 2003 durchgeführt wurde. Während der drei Tage lernten die Teilnehmenden – alle waren Menschen mit Lernschwierigkeiten, sowie ihre UnterstützerInnen und AssistentInnen⁴ – die Gedenkstätte kennen. Sie erfuhren von den NS-„Euthanasie“-Verbrechen und gaben dem Team Empfehlungen, wie künftig mit der Zielgruppe gearbeitet werden sollte. Wichtige Bausteine waren, alle Inhalte der Gedenkstätte anzusprechen, in jedem Fall „Leichte Sprache“ zu verwenden und eine Gedenkfeier einzuplanen. „Leichte Sprache“ bedeutet, Einbotschaft-Sätze zu sprechen, aber keine Fremdwörter oder Metaphern zu nutzen.

Das Team bestand bei diesen und den folgenden Workshops jeweils aus ca. acht Personen, je vier von jedem Verein, d. h. pädagogisch Tätige und Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiteten gemeinsam. Die große Zahl und das Mischungsverhältnis ermöglichten in Tandemteams zu arbeiten. Jede Sequenz wurde somit von einer Person mit Lernschwierigkeiten und einer vom Förderverein angeleitet. Dies garantierte einerseits die Einhaltung „Leichter Sprache“, andererseits das fachliche Wissen zum Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen.

Voraussetzung für das Gelingen des Workshops war der Wunsch, sich auf Augenhöhe zu begegnen. Dies beinhaltete für die TeamerInnen des Fördervereins, sich zunächst mit eigenen Vorurteilen und Verhaltensweisen auseinanderzusetzen, die unbewusst ein Gängeln oder Besservissen gegenüber den anwesenden Menschen mit Lernschwierigkeiten transportierten. Sich auf Augenhöhe zu begegnen, ist in einer Gesellschaft, die prinzipiell in Menschen mit Behinderungen Hilfeempfänger sieht, eine Herausforderung (George/Winter 2005, S. 57).

Dem ersten Workshop folgten fünf weitere, zu jedem kamen neue TeilnehmerInnen, aber immer auch einige aus den Vorjahren. Bis auf eine Ausnahme dienten sie allesamt der Weiterentwicklung des Konzeptes. Während des zweiten Seminars sollte Material in „Leichter Sprache“ erarbeitet werden, welches bis dato zum Thema NS-

„Euthanasie“-Verbrechen nicht vorlag. Die Teilnehmenden arbeiteten drei Tage lang in der Hadamarer Dauerausstellung. Sie entschieden, welche Inhalte und welche Fotos bzw. Dokumente in einen Katalog aufgenommen werden sollten. Anschließend übertrugen professionelle Übersetzerinnen die Texte in „Leichte Sprache“. Abschließend prüften die TeamerInnen von „Mensch zuerst“ die neuen Textversionen auf Verständlichkeit und gaben sie frei (George/Göthling 2008; George/Winter, 2006). Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden bei der Erstellung dieses Katalogs auch zu AkteurInnen innerhalb des kulturellen Gedächtnisses, da hier erstmals auch ihre Perspektive in eine Publikation über die NS-„Euthanasie“-Verbrechen einfluss. Für den folgenden Workshop wählte das Team „Gedenken“ als Schwerpunkt. Bereits bei dem ersten Workshop hatten die Teilnehmenden vehement eine Gedenkzeremonie eingefordert. Diese war ursprünglich nicht vorgesehen gewesen. Durch die Intervention der Teilnehmenden erkannte das Team jedoch die Notwendigkeit einer solchen Gedenkfeier: Diese verdeutlichte, dass die Verbrechen Vergangenheit sind und Trauergefühle einen Platz haben. Die Gedenkzeremonie hatte somit einen versöhnlichen Moment. Während des Workshops mit diesem Schwerpunktthema entwickelte das Team mit den Teilnehmenden die Bedeutung von Gedenken und unterschiedliche rituelle Formen.

Die beiden letzten Workshops widmeten sich den Themen Lernen und Empowerment. Während des Workshops zum Thema Lernen arbeitete das Team mit den Anwesenden heraus, welchen Stellenwert Lernen in ihrem Leben hat. Die Teilnehmenden formulierten ein großes Interesse allgemein am Lernen, speziell aber auch an historisch-politischer Bildung. In der Regel finden sie aber dazu kaum Angebote von Bildungsträgern (Hoffmann/Kuhlig/Theunissen, 2000). Einzelne TeilnehmerInnen nahmen an mehreren Workshops hintereinander teil, wurden dadurch zu ExpertInnen und konnten ihr Wissen an die neuen Teilnehmenden weitergeben. Der Workshop zu Empowerment sollte den Anwesenden verdeutlichen, dass erfolgreiches Lernen zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls führen kann. Es wurde thematisiert, wie sich Menschen mit Lernschwierigkeiten gegen Diffamierungen besser wehren könnten.

Eine Ausnahme stellte der Workshop zur Situation behinderter Frauen während des Nationalsozialismus dar. Als einziger war er rein historisch-inhaltlich ausgerichtet. Die TeilnehmerInnen berichteten in einer Sequenz von selbst erlebten Diskriminierungserfahrungen. Einige Teilnehmerinnen waren sehr offen und sprachen über eine erzwungene Abtreibung oder Sterilisation. Es gelang, gemeinsam mit der Gruppe diese emotionale Situation gut zu begleiten.

Die sechs Workshops ermöglichten dem Team, das Konzept zu modifizieren. Durch Publikationen in Fachzeitschriften gewann es schnell an Bekanntheit. Viele Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten, zumeist aus Wohnheimen oder Werkstätten, fanden nun den Weg in die Gedenkstätte. In den meisten Fällen meldeten Betreuungs- und Begleitpersonen die Gruppen an, im Laufe der Zeit sprach sich aber auch unter den Betroffenen das Angebot herum, sodass auch von ihnen selbst der Wunsch nach einem Besuch der Gedenkstätte Hadamar geäußert wurde.

4. Ablauf der Workshops und Konsequenzen

Wie von den Teilnehmenden im ersten Workshop empfohlen, beinhalteten alle Seminare und Studientage ein ausführliches Kennenlernen der Gedenkstätte. Zu Beginn gab das Team eine Einführung in die Thematik NS-„Euthanasie“-Verbrechen, anschließend wurde der Keller mit den historischen Räumlichkeiten besucht. Weitere Bestandteile des Besuchs waren eine Besichtigung der Ausstellung⁵ und ein Gang zum Friedhof mit Gedenkzeremonie. Bei mehrtägigen Workshops plante das Team immer eine Sequenz zu aktuellen Entwicklungen und Fragestellungen ein, beispielsweise zur Reproduktionsmedizin. Dies wurde besonders von den Teamenden von „Mensch zuerst“ gewünscht. Die Reproduktionsmedizin und die Bioethikdebatte werden von vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten als Gefahr angesehen. Diese Themen sind bei den Betroffenen angekommen, es gibt für sie aber wenig Aufklärung und Möglichkeiten, darüber zu sprechen.

Alle Programme der Workshops waren mit vielen Pausen und Möglichkeiten zur Verarbeitung (Gruppengespräche, Zweiergespräche, Wandzeitungen und Collagen) konzipiert. Die Teilnehmenden bestimmten über die Abläufe mit, sie entschieden, wenn mehr Pausen oder inhaltliche Vertiefung notwendig waren. Das Team sah eine wichtige Aufgabe darin, ein Gefühl dafür zu bekommen, wie sich die Gruppe fühlte, wo ggf. Einzelne emotional überfordert waren. Durch diese intensive Interaktion zwischen Teilnehmenden und Team gelang es, heikle Situationen aufzulösen. Der Ansatz wurde explizit teilnehmerzentriert konzipiert. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind die Subjekte und werden so sukzessive zu AkteurInnen des Angebotes.

Dies ließ sich auch an der Entwicklung des Teams beobachten. Nicht alle anfangs beteiligten Personen konnten dauerhaft als TeamerInnen mitarbeiten.⁶ Dies erforderte auf Seiten beider Vereine die Rekrutierung neuer TeamerInnen. Auf Seite des Fördervereins gestaltete sich die Suche schwerer als auf Seite von „Mensch zuerst“. Nicht alle pädagogisch Tätigen waren bereit, sich mit eigenen Vorurteilen und Vorannahmen intensiv auseinanderzusetzen, sodass letztlich nur ein kleiner Kreis geeignet erschien. „Mensch zuerst“ rekrutierte die neuen TeamerInnen aus den Teilnehmenden, die bereits an einigen Workshops teilgenommen hatten. Sie wurden ansatzweise inhaltlich und in punkto Gesprächsführung geschult und erlebten ihre neue Aufgabe als Auszeichnung (George/Winter, 2009, S. 23).

5. Veränderungen in der Gedenkstätte

Die Etablierung des neuen Angebotes führte in der Gedenkstätte Hadamar zu einer größeren Präsenz von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Viele Workshops waren mit Fotos dokumentiert worden, sodass Besuchende beim Anschauen die neue Zielgruppe wahrnehmen konnten. Besonders deutlich wurde die Veränderung durch den Besuch der Gedenkstätte von Menschen mit Lernschwierigkeiten. SchülerInnen sahen sie nun nicht mehr nur auf historischen Fotos, sondern auch als Lernende in den Räumlichkeiten. Die Öffnung der Gedenkstätte für die neue Zielgruppe setzte somit

auch bei anderen BesucherInnen einen Prozess in Gang, der Menschen mit Lernschwierigkeiten eine andere gesellschaftliche Rolle als bisher zubilligte.

Auch die MitarbeiterInnen der Gedenkstätte und des Fördervereins änderten schrittweise ihre Sichtweise. So wurde die räumliche Barrierefreiheit – ein Aufzug in die historischen Kellerräume – nun dringlich und letztlich 2008 umgesetzt. Führungen in „Leichter Sprache“ etablierten sich zu einem regulären Aspekt des Programms der Gedenkstätte.

6. Aussagen von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Für die Evaluierung war es substanziell, Originalaussagen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu dem Angebot zu erhalten. Der Geschäftsführer von „Mensch zuerst“ war bei allen sechs Workshops Teil des Teams. Er schrieb 2008 einen Brief an die Gedenkstätte, in dem er seine Erfahrungen resümierte. „Lernen ist für alle Menschen wichtig. Sich mit der Geschichte zu befassen, ist auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten interessant. Denn was vor über 60 Jahren im Nationalsozialismus passiert ist, daran sollte man sich immer wieder erinnern, weil niemand das Recht hat, einen anderen Menschen zu töten. Uns ist dadurch klar geworden, dass viele von uns damals den Krieg nicht überlegt hätten. Sehr viele Menschen meinten, behindertes Leben sei nicht lebenswert.“ (Göthling, 2008). Auch in qualitativen Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden tritt zutage, wie interessiert Menschen mit Lernschwierigkeiten an dieser Thematik sind (George, 2008). „(I)ch hab so ne kleine Kassette und da hab ich das alles mal aufgenommen, was gesprochen worden is. Das hör ich mir dann immer abends mal an. (...) Ich mach auch bei allem mit, gell, wenn was irgendwas is, wo man was lernen kann, da mach ich mit dann auch mit, gelle, da kommt mer viel weiter, gell“ (Filmsequenz). Die Teilnehmerin verstand den Besuch der Gedenkstätte Hadamar explizit als Lernangebot und stellte ihn in einen Zusammenhang mit ihrer eigenen Alphabetisierung. Ein anderer Teilnehmer, der an mehreren Workshops teilnahm und schließlich in das Team integriert wurde, äußerte in einem Interview: „Für mich war’s halt eben sehr, wie gesagt, erschütternd auf der einen Seite, aber auch sehr interessant, zu erleben. (...) Man hört zwar soviel, über über Bücher, oder aber auch über Film Filme, ja, äh wie mein Kampf, zum Beispiel, ja? Äh äh wo dann eben diese Nazizeit geschildert, aber man man kennt sich trotzdem nicht aus und ich find das sehr gut, dass sie diese Möglichkeit in Hadamar möglich ist, dass man da hin gehen kann und sich das mal genau informieren lässt und äh zeigen lässt, ja. Das ist wirklich also sehr sehr gut“ (Interview Köffler/Schulze). Seine Aussage verdeutlicht, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durch die Medien Information über den Nationalsozialismus erhalten, diese aber oftmals nicht vollständig in einen Kontext einordnen können. Bildungsangebote, wie das in der Gedenkstätte Hadamar entwickelte, ermöglichen ihnen deshalb einen Zugang zu historisch-politischer Bildung und damit auch zur gesellschaftlichen Teilhabe.

7. Schluss

Wie die Aussagen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zeigen, gibt es auf Seite der Betroffenen großes Interesse, sich mit einer Historie zu befassen, die als Geschichte der eigenen sozialen Gruppe aufgefasst wird. Die Erfahrungen belegen, dass die Teilnehmenden an einem partizipativ ausgerichteten Bildungsangebot sehr gut einschätzen können, wann ihnen ein Thema zu nahe geht. Die heikle Konstellation, sich als Mensch mit Behinderung dem Thema der gezielten Ermordung von Menschen mit Behinderungen im Nationalsozialismus zu stellen, erfordert aufseiten der Politischen Bildner eine besondere Haltung. So ist für das Gelingen des Bildungsprozesses das bereits erwähnte Begegnen auf Augeshöhe unbedingte Voraussetzung, neben dem Einsatz von „Leichter Sprache“ als Schlüssel zur Barrierefreiheit. Der Ansatz muss die Absicht enthalten, die Teilnehmenden ein kleines Stück auf dem Weg zur Selbstbestimmung zu begleiten; vor allem muss eine Reviktimisierung vermieden werden, in dem Sinn, dass Teilnehmende annehmen, sie seien historisch und heute stets in der Opferrolle.

„Leichte Sprache“ allein ist kein Garant für ein gelungenes Bildungsangebot. Wird sie nur als Methode genutzt, können Vorurteile dennoch reproduziert, gängelnde Verhaltensweisen und damit eine Verfestigung bestehender Konstellationen befördert werden.

Anmerkungen

- 1 Viele Menschen mit geistigen Behinderungen, besonders politische Aktivist:innen, möchten „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ genannt werden, vgl. www.people1.de Aus diesem Grund nutze ich ebenfalls diese Terminologie.
- 2 Der Begriff „Aktion T4“ bezeichnet die gezielte Ermordung von mehr als 70.000 Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen in sechs Gasmordanstalten. „T4“ ist hierbei die Abkürzung für Tiergartenstraße 4 in Berlin, die Organisationszentrale der geheimen Tötungsaktion.
- 3 Der Verein gründete sich 2001 im Kontext der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung und hat seinen Sitz in Kassel. Sein Hauptaugenmerk liegt auf der Förderung der Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder Schwerst-/Mehrfachbehinderungen und auf deren Gleichberechtigung. Vgl. www.people1.de
- 4 Zur Begrifflichkeit: Assistenz: „Der wichtigste Unterschied zwischen persönlicher Assistenz und dem alten Pflegebegriff ist, dass Assistenznehmer:innen und -nehmer nicht Objekt, sondern handelndes Subjekt sind. Persönliche Assistenz ist: jede Form der personellen Unterstützung, die Assistenznehmer:innen und -nehmer befähigt selbstbestimmt leben zu können; die Delegation von Aufgaben, die Menschen auf Grund ihrer Behinderung nicht oder nur unzureichend ausführen können (...)“ (Beauftragter der Bundesregierung, 2002, 40 f., 47 f.). „Unterstützung geht über die Aufgaben von persönlicher Assistenz hinaus. Menschen, die persönliche Assistenz in Anspruch nehmen, verfügen über eine Anleitungskompetenz. Das heißt, sie bestimmen, wie die *konkrete* Hilfeleistung, die sie brauchen, aussehen muss(...) In Abgrenzung dazu beschreiben Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht unbedingt bis ins Detail, welche konkrete Hilfeleistung sie gerade brauchen, sondern benennen sehr oft die Dinge, die sie nicht oder nicht so gut können. Daran erkennt die Unterstützungsperson den Hilfebedarf.“ (Göbel/Puschke, 2000, o. S.)

- 5 Die Ausstellung war mithilfe des Katalogs in Leichter Sprache zu erschließen, außerdem wurde eine Hörversion an diejenigen ausgegeben, die nicht lesen konnten oder wollten (George/Göbel, 2006).
- 6 Dabei handelte es sich zumeist um organisatorische Gründe (Examen, Umzug etc.).

Literatur

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen: Eckpunktepapier für eine integrationsorientierte Gesundheitsreform aus Sicht chronisch kranker und behinderter Menschen, Berlin 2002
- Degener, Theresia: Behinderung als rechtliche Konstruktion, in: Lutz, Petra; Macho, Thomas u. a. (Hrsg.): Der (im)perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung, Köln 2003, S. 449-466
- Filmsequenz, s. George 2008
- George, Uta: Erinnerung und Gedenken in Hadamar, in: George, Uta; Lilienthal, Georg (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum (Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien Bd. 12), Marburg 2006, S. 429-442.
- George, Uta: Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes. Eine erinnerungssoziologische Studie, Bad Heilbrunn 2008
- George, Uta/Göbel, Susanne: „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?“. Hörversion © Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. und „Mensch zuerst“ Netzwerk People First Deutschland e.V., Aufnahme: S.P.O.T. Medien GmbH, Frankfurt. Sprecherin: Gabi Franke, Frankfurt 2006
- George, Uta/Göthling, Stefan (Hrsg.): „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?“ Ein Katalog in leichter Sprache (= Schriftenreihe Geschichte verstehen des Vereins zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. und des Netzwerkes People First Deutschland e.V., Heft1), 2. Auflage Kassel 2008
- George, Uta/Lilienthal, Georg u. a. (Hrsg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum (Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien Bd. 12), Marburg 2006
- George, Uta/Winter, Bettina: Wir erobern uns unsere Geschichte. Menschen mit Behinderungen arbeiten in der Gedenkstätte Hadamar zum Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 2 (2005), 56. Jahrgang, S. 55-62
- George, Uta/Winter, Bettina: Geschichte verstehen. Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten mit leichter Sprache in der Gedenkstätte Hadamar, in: Kursiv. Journal für politische Bildung, Nr. 1 (2006), S. 64-69
- George, Uta/Winter, Bettina: „Wir entdecken unsere Geschichte.“ Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten in der Gedenkstätte Hadamar zu NS-„Euthanasie“-Verbrechen. Schilderungen aus fünf Jahren Praxiserfahrung, in: lernen konkret Nr. 3 (2009), S. 19-27
- Göbel, Susanne; Puschke, Martina: Was ist Unterstützung für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Abgrenzung zu Assistenz? Informationsblatt, Kassel Mai 2000, o. S.
- Göthling, Stefan: Brief an die Gedenkstätte, 15. August 2008
- Hoffmann, Claudia; Kulig, Wolfram; Theunissen, Georg: Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung an Volkshochschulen, in: Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., 39. Jg., Nr. 4 (2000), S. 346-359
- Interview mit Hr. Köffler, Fr. Schulze (Namen anonymisiert), s. George 2008
- Stöfler, Friedrich: Gedenkrede anlässlich der Enthüllung eines Gedenkmals für die Opfer der Euthanasie in der Landesheilanstalt Hadamar am 13. März 1953, in: Landeswohl-

fahrtsverband Hessen: Mensch achte den Menschen. Frühe Texte über die Euthanasieverbrechen der Nationalsozialisten in Hessen. Gedenkstätte für die Opfer, Kassel 1989, S. 12-23

Diskussion

Publish and Perish – Die „Hessischen Blätter für Volksbildung“ als Grundlage für Wissenschaftsforschung

1. Funktionen von Fachzeitschriften

Publish and Perish, so lässt sich der Publikationsdruck heutiger (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen beschreiben. Insbesondere in Zeiten, in denen Quantität gegenüber Qualität Vorrang hat, fühlen sie sich unter einem besonderen Leistungs-, Produktions- und Publikationsdruck. Das Schreiben wird nicht mehr vorrangig als kreative Leistung oder Entlastung empfunden, sondern als Druck veröffentlicht zu müssen, weil die Länge der Publikationsliste über Sein und Schein in der Wissenschaft entscheiden soll. Somit haben wissenschaftliche Fachzeitschriften nicht mehr nur die Funktion, Wissen öffentlich zugänglich zu machen, sondern vor allem als Motor und Steigbügel zur wissenschaftlichen Karriereleiter zu dienen. Zeitschriften werden jedoch nicht nur zum Leistungsnachweis von WissenschaftlerInnen „instrumentalisiert“, sondern sind gleichzeitig als wissengenerierendes Organ Gatekeeper, indem sie Platz zur Veröffentlichung bieten, zur Verwissenschaftlichung einer Disziplin beitragen und Wissen zum Beispiel in Form von Rezensionen anerkennen. Sie sind am Reputationsbildungsprozess innerhalb einer Zunft maßgeblich beteiligt.

2. Kurzer Abriss der Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft im Spiegel der „Hessischen Blätter für Volksbildung“

Die Zeit nach 1945 ist als Phase des Aufbaus und der Institutionalisierung ei-

ner Wissenschaft von der Erwachsenenbildung gekennzeichnet. In dieser Phase liegt auch die Geburtsstunde der Hessischen Blätter für Volksbildung, die im März 1951 – noch als „Volksbildung in Hessen“ – aus der Taufe gehoben wurden. Anfangs als Mitteilungsblatt des Hessischen Landesverbandes für Erwachsenenbildung mit der Intention, „Hilfen für die praktische Volkshochschularbeit zu geben, aber auch Grundsatzprobleme zu erörtern“ (Nafzger-Glöser 1994, S. 29), wurden sie 1958 die „Hessischen Blätter für Volksbildung“, wie wir sie heute kennen. Damit verlieren sie zwar nicht ihren regionalen Bezug, geben jedoch ihre „regionale Beschränkung endgültig“ (Böhme 1996, S. 110) auf und avancieren zum „Publikationsorgan der Erwachsenenbildung in Deutschland“ (ebenda). Während sie in den ersten 15 Jahren noch sechsmal pro Jahr erscheinen, werden sie 1966 zur Vierteljahresschrift, womit einerseits ein „Verlust an Aktualität“ (a. a. O., S. 111) in Kauf genommen wird und gleichzeitig eine Distanzierung zur Alltagspraxis einhergeht.

„Die ‚Hessischen Blätter‘ haben immer wieder Themen von bildungspolitischer Brisanz aufgegriffen, z. B. zur Professionalisierung, zur Gesetzgebung oder etwa die legendäre Diskussion zur Integration beruflicher und politischer Bildung. Sie haben damit Akzente gesetzt und sind weit über Hessen hinaus zu einem Forum der Erwachsenenbildung in Deutschland geworden“ (Liebl 1997, S. 235).

Die Phase, in der sich die Erwachsenenbildungswissenschaft etabliert, ist von mehreren Innovationen geprägt: 1969 wird ein Diplom-Studiengang Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Freien Universität Berlin eingeführt. 1970 besetzt Horst Siebert an der Pädagogischen Hochschu-

le Hannover den ersten EB-Lehrstuhl und im selben Jahr gründet sich der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE – seit 2003 DGWF – Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium). Bereits ein Jahr später bildet sich eine Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die sich am 9. Oktober 1971 im Anschluss an die Jahrestagung des AUE in Frankfurt am Main konstituiert (vgl. Dikau 2004, S. 1). „Nach der Etablierung des wissenschaftlichen Studienganges mit der doppelten Aufgabenstellung von Lehre und Forschung wurde die Erwachsenenpädagogik nun ohne große Widerstände in die *Scientific community* aufgenommen und als eigenständige Disziplin anerkannt“ (Olbrich 2001, S. 381). 1978 wird dann eine weitere Fachzeitschrift, der Literatur- und Forschungsreport, von Horst Siebert und Johannes Weinberg zunächst als reines Rezensionsorgan ins Leben gerufen. Innerhalb kürzester Zeit entstehen zahlreiche EB-Lehrstühle, deren Größenordnung von Peter Faulstich und Gernot Gräßner im Jahre 1995 auf etwa 25 C4- und 15 C3/C2-Stellen geschätzt werden (vgl. Faulstich/Gräßner 1995).

Diese Phase der Etablierung mündet mit einer erstaunlichen Fülle von Einführungen, Hand- und Wörterbüchern von VertreterInnen der Erwachsenenbildung in eine Phase der Konsolidierung. 1999 erscheinen „Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten“ von Peter Faulstich und Christine Zeuner sowie die „Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ von Jochen Kade, Dieter Nittel und Wolfgang Seiter. 2000 folgt die „Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder“ von Ekkehard Nüssli und im selben Jahr wird Horst Sieberts

„Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung“ bereits das 3. Mal aufgelegt. 2002 erscheint die „Einführung in die Weiterbildung“ von Jan Weisser, 2003 die „Einführung in die Erwachsenenbildung“ von Jürgen Wittpoth, Peter Faulstichs „Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung“ und auch „Weiterbildungs-Evaluation“ von Jost Reischmann. Rudolf Toppelts „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ wird 1999 bereits in zweiter Auflage veröffentlicht und von Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nüssli wird erstmals das „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“ (2001) herausgegeben, in dem über 160 VertreterInnen der Zunft als AutorInnen mitgewirkt haben.

Inzwischen hat die Erwachsenenbildungswissenschaft ein Stadium erreicht, in dem sie sich selbst zum Forschungsobjekt macht. Beispielhaft sind der Band von Christine Zeuner und Peter Faulstich „Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung“ (2009), die Systematisierung der Forschungslandkarte von Joachim Ludwig und Kristine Baldauf-Bergmann (2010) sowie ältere Arbeiten von Schoger (2004) und Born (1991) zu nennen.

3. Zeitschriftenanalysen in der Erziehungswissenschaft

Die Zeitschriftenanalyse als Form der Dokumentenanalyse stammt ursprünglich aus den Bibliothekswissenschaften. Auch in den Erziehungswissenschaften findet diese Methode Anwendung. Knut Schwippert hat beispielsweise 46 Jahre der „International Review of Education“ mittels Analyse und Vergleich der Datenreihe untersucht und herausgefunden, dass im Laufe der Zeit der Frauenanteil unter den AutorInnen signifikant anstieg (vgl. Schwippert 2002, S. 120). Damaris Güting konnte mit dieser Methode die Charakteristika von sieben pädagogi-

schen Fachzeitschriften herausarbeiten (Gütting 1998). Jutta Nafzger-Glöser analysierte in ihrer Studie „Vom ‚Turmhahn‘ zum ‚Trojaner‘“ die historische Entwicklung der Zeitschriften der Erwachsenenbildung zwischen 1945 und 1994 (vgl. Nafzger-Glöser 1994). Aktuell ist die Dissertation von Sebastian Lerch erschienen, der anhand der Zeitschriften „Hessische Blätter für Volksbildung“ und „Report“ die Entwicklung des Ansatzes vom Lebenslangen Lernen untersucht (Lerch 2010).

Aufgrund des engen zeitlichen Bezugs, des Rezeptionspotentials, der breiten Öffentlichkeit und der durch referierte Formen gesteigerten Qualitätskontrolle sind gerade wissenschaftliche Zeitschriften eine Fundgrube für die Bibliometrie, dem Teilgebiet der Wissenschaftsforschung. Sie bilden eine Grundlage für Zitationsanalysen, sind ein Abbild des Kommunikationsverhaltens und des wissenschaftlichen Diskurses einer Disziplin sowie der relevante Umschlagplatz für Themen eines Faches. Bei den Messformen, wie dem Citation Index, soll die Häufigkeit der Zitationen über die Qualität eines Wissenschaftlers entscheiden. In diesem Ranking werden „nur“ Zeitschriftenbeiträge erfasst und ausgewertet. Buchpublikationen fallen aus dem Raster, weil ihre Analyse zu zeitaufwendig ist, wenngleich sie vielleicht ergiebiger wäre.

Auch in meiner laufenden Forschungsarbeit sind die beiden Fachzeitschriften „Hessische Blätter für Volksbildung“ und „Literatur- und Forschungsreport“ für empirische Untersuchungen – in diesem Fall – der Reputation in der Erwachsenenbildungswissenschaft grundlegend. Dabei liegt das erkenntnisleitende Interesse unter anderem in der Frage nach den interdisziplinären und disziplinären Wurzeln wissenschaftlichen Wissens, seiner ProduzentInnen

sowie seiner RezensentInnen innerhalb der Etablierungsphase der Erwachsenenbildungswissenschaft. Dazu wurden die Rezensionen der beiden führenden Erwachsenenbildungszeitschriften „Hessische Blätter für Volksbildung“ (1970 bis 2002) und „Literatur- und Forschungsreport“ (Heft 1 bis 50) erfasst, inhaltsanalytisch systematisiert und sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet.

Ausgangspunkt der Überlegungen für die Forschungsarbeit waren folgende Fragen:

1. Bestandsaufnahme Wissensimport

Welches Wissen kam in die Erwachsenenbildung während ihrer Etablierungsphase (1970–2003)?

2. Zeitreihe – Wissensbildung und -entwicklung

Wie hat sich dieses Wissen in Form von Themen bis heute (weiter-)entwickelt?

3. Bestandsaufnahme Produktion und Diffusion von Wissen

Welches Wissen hat die Wissenschaft Erwachsenenbildung eigenständig generiert?

4. Analyse der Anerkennung von Wissen

Wie sind die Anerkennungsstrukturen und -muster von wissenschaftlichem Wissen in der Wissenschaft Erwachsenenbildung?

Aus diesen Überlegungen sind Arbeits-hypothesen entstanden, die für die Untersuchung grundlegend sind. Drei prägnante möchte ich exemplarisch vorstellen:

Hypothese 1

Unterschiede zwischen „Alteingesessenen“ und NachwuchswissenschaftlerInnen

Es ist davon auszugehen, dass die Anerkennung wissenschaftlichen Wissens be-

reits Anerkannter größer, d. h. zeitnahe und häufiger, ist als die des wissenschaftlichen Nachwuchses. Damit wäre der zeitliche Abstand zwischen Erscheinen eines Werks und seiner Rezension bei bereits anerkannten Wissenschaftlern kürzer als bei wissenschaftlichem Nachwuchs, da sich dieser in Anlehnung an den Matthäus-Effekt nach Merton seinen „Ruhm“ erst erarbeiten muss.

Hypothese 2

Unterschiede zwischen „Vielschreibern“ und „Eintagsfliegen“

Ebenso ist davon auszugehen, dass thematische „Eintagsfliegen“ sowohl seltener als auch in einem größeren zeitlichen Abstand rezensiert werden als Publikationen von so genannten „Vielschreibern“. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die besonders Produktiven auch ihresgleichen rezensieren (vgl. Bourdieu 1984, S. 151, „Wer [Kapital] hat, der bekommt [Kapital]“).

Hypothese 3

Genderabhängige Unterschiede

Es ist davon auszugehen, dass es genderabhängige Unterschiede zwischen Rezensierenden und Rezensierten zu Lasten der Autorinnen gibt. Das würde bedeuten, dass

- die Zahl männlicher Rezensenten höher ist als die weiblicher,
- die Zahl rezensierter Publikationen männlicher Autoren ebenso höher ausfällt als die der Autorinnen und
- sich die Aktualität und Häufigkeit der Rezensionen für männliche Autoren positiver darstellt als die für Wissenschaftlerinnen (vgl. Jesus-Sirach-Moment nach Merton).

Bei den insgesamt 3.855 Rezensionen wurden diverse Parameter wie Häufigkeiten, Geschwindigkeiten und Genderabhängigkeiten der Rezensionen, Interde-

pendenzen der unterschiedlichen Akteure (HerausgeberInnen, AutorInnen, RezensentInnen) rezensierter Werke sowie vier Themenschwerpunkte herausgearbeitet und systematisch in Bezug zu Entwicklungen der Erwachsenenbildungswissenschaft gebracht. Auf der Basis der daraus entstandenen Datenbank wurde mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2003) ein Kategoriensystem entwickelt, das wiederum Anknüpfungspunkte zur aktuellen Erwachsenenbildungsforschung wie der Forschungslandkarte und dem Forschungsmemorandum bietet (vgl. Ludwig/Baldauf-Bergmann 2010, S. 65 ff.; Arnold u. a. 2000).

4. Publikationsflut oder Publikationswut?

Die Häufigkeit und Aktualität von Rezensionen und Zitationen ist auf den ersten Blick eine rein quantitative Angelegenheit und lässt scheinbar nur bedingte Rückschlüsse auf die Reputation eines Autors bzw. einer Autorin zu. Nun sagen die Häufigkeit von Zitationen und die Menge an Veröffentlichungen viel mehr aus als rein Quantitatives. Nicht nur, wie gut ein Wissenschaftler bzw. eine Wissenschaftlerin organisiert ist, dass er bzw. sie soviel schreiben und veröffentlichen kann. Nein, es sagt letztendlich etwas über den Grad seiner bzw. ihrer Vernetzung, seine/ihre Reputation und Anerkennung in der Zukunft sowie seine/ihre soziale Kompetenz aus. Ist er/sie vernetzt? Verfügt er bzw. verfügt sie über Kontakte? Wie viel Macht und Einfluss besitzt er/sie? Und anders herum: Nicht alles, was geschrieben wurde, wird veröffentlicht. Nicht alles, was nicht veröffentlicht wird, ist unlesenswert. Robert K. Merton beschreibt dies als den Matthäus-Effekt (2010, S. 289): Wer hat, dem wird gegeben. Unter anderem goss Pierre Bourdieu diese Erkenntnis in

seine Kapitaltheorie, deren Grundlage die drei Formen – ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital – bilden (vgl. Bourdieu 1984, S. 151).

Reputation wird durch (erfolgreiche) Anerkennungsprozesse durch die Scientific community hergestellt. Als erfolgreichen Anerkennungsprozess wird das Registrieren und Rezensieren wissenschaftlicher Wissensprodukte innerhalb der Scientific community angesehen. Diese Anerkennungsprozesse finden zu einem Großteil in wissenschaftlichen Fachzeitschriften statt.

Im Kontext der Kritik am quantitativen Publizieren erscheint mir folgender Gedanke erwähnenswert: Nicht jeder, der viel schreibt, schreibt auch Interessantes, Lesenswertes oder gar Veröffentlichungswertes. Aber anders herum ist nicht jeder, der viel publiziert, auch ein „schlechter“ Publizist. Es gibt Viel-, Schnell- und Gutschreiber, die eine Schnittmenge bilden können aber nicht notwendig müssen. Und Wissenschaft zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie Wissen produziert. Insofern könnte man die Kritik am quantitativen Publizieren auch als Indikator für Neid und in gesteigertem Maße als Wissenschaftsmobbing bezeichnen. Dieser Einwand soll selbstverständlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass es Ausartungen des Publizierens gibt.

Svenja Möller

Literatur

- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl von Rein, E./Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum Report. Frankfurt/Main: DIE
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Böhme, G. (1996): Die „Hessischen Blätter für Volksbildung“ in ihrer Geschichte. Spiegelungen der Erwachsenenbildung seit 1951. In: Hessische Blätter der Volksbildung 46. Jg., H. 2, S. 108-120
- Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Bourdieu, P. (1984): Homo Academicus. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Dikau, J. (2004): Daten zur frühen Geschichte der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE von 1971–1978, S. 1-3. <http://steam.human.uni-potsdam.de/sektion-eb/docs/7178.pdf> [Zugriff: 29.10.2010]
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag
- Faulstich, P./Graebner, G. (1995): Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbilderinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland. Bielefeld: AUE
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München: Juventa Verlag
- Güting, D. (1998): Profile pädagogischer Fachzeitschriften. Balanceakte zwischen Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik und Unterrichtspraxis. In: Die deutsche Schule, H. 2, S. 217-230
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart u. a.: W. Kohlhammer Verlag.
- Lerch, S. (2010): Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld: Bertelsmann
- Liebl, P. (1997): Zeitschriften zur Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 47. Jg., Heft 3, S. 234-239
- Ludwig, J./Baldauf-Bergmann, K. (2010): Profildbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung. In: Report, 33. Jg., H. 1, S. 65-76

- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag
- Merton, R. K. (2010): Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft II. Kumulativer Vorteil und der Symbolismus des intellektuellen Eigentums. In: Berliner Journal für Soziologie, S. 285-308
- Nafzger-Glöser, J. (1994): Vom „Turmhahn“ zum „Trojaner“. Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1994 im Spiegel ihrer Zeitschriften. Frankfurt/Main: DIE
- Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Schoger, W. (2004): Andragogik? Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Schwippert, K. (2002): Forty-six years of IRE: A statistical and documentary survey. In: International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 48. Jg., H. 1/2, S. 111-129
- Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.: Luchterhand, 3. Auflage
- Tippelt, R. (Hg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, 2. Auflage
- Weisser, J. (2002): Einführung in die Weiterbildung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz

Berichte

DGWF-Jahrestagung 2010 – Wissenschaftliche Weiterbildung rückt vom Rand ins Zentrum der Hochschulen

Die wissenschaftliche Weiterbildung rückt immer weiter in das strategische Zentrum der Hochschulen. Diejenigen Hochschulen, die nicht auf gesellschaftlichen Bedarfe (z. B. Ingenieurmangel), die demografische Entwicklung und die Auflösung der Normalbiografien reagieren, werden am Ende dieses Jahrzehnts erhebliche Probleme haben. Oder positiv formuliert: die Zukunft der Hochschulen ist ohne das Thema Weiterbildung nicht zu machen.

Das ist der Tenor, der aus den Grußworten der Redner anlässlich der Eröffnung der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium zu vernehmen ist. Prof. Dr. Josef Eckstein, Präsident der Hochschule Regensburg (HS.R.), begrüßte die Gäste in seinem Haus. Rund 200 Vertreter von Hochschulen aus ganz Deutschland haben an der Tagung von 15. bis 17. September 2010 an der HS.R teilgenommen. Neben dem Vorsitzenden der DGWF sprach zu Beginn der Tagung Ministerialdirigent Prof. Dr. Wolfgang Zeitler vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, in Vertretung des Ministers Wolfgang Heubisch.

Zum ersten Mal seit ihrer Gründung hat die DGWF eine Hochschule für angewandte Wissenschaften für ihre Jahrestagung gewählt. Die Begründung dafür liegt nicht nur in der hohen Präsenz der Fachhochschulen in der DWGF (45 Prozent der institutionellen Mitglieder

sind Fachhochschulen), sondern gerade auch im Engagement dieser Hochschulen für Durchlässigkeit, berufsbegleitendes Studieren und employability – verstanden als berufliche Handlungskompetenz. „Diese Tagung ist wichtig“, sagte Prof. Dr. Eckstein: „Die Ergebnisse sind ein Stück Weiterbildung für uns.“

In seiner Rede betonte Dr. Zeitler vom Wissenschaftsministerium die Bedeutung der persönlichkeitsbildenden Elemente in der akademischen Bildung nicht zu vernachlässigen. Er berichtete außerdem davon, dass Bayern neue Wege in der Weiterbildung eröffnen wolle und kam dabei auf die bereits eingeleitete Hochschulrechtsnovelle zu sprechen. So soll mittels einer Modulstruktur eine Weiterbildung in unterschiedlichen Lebensphasen möglich sein. Dr. Zeitler ist sich sicher: „Die Weiterbildung wird die Hochschulen prägen.“

Beim anschließenden „Speed Dating“ tauschten sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu konkreten Fragestellungen zur Weiterbildung aus. In moderierten Arbeitsgruppen setzten sie sich im Laufe der zwei Tage intensiver mit Fragen nach der Durchlässigkeit, nach neuen Ansätzen für die Studienorganisation und wie sich neue Zielgruppen gewinnen lassen, auseinander. Neben zahlreichen Arbeitsgruppen gab es drei Hauptreden:

1. Prof. Dr.-Ing. Helmut Hoyer (Rektor der FernUniversität Hagen) referierte zum Thema „Hochschulen und Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses und des lebenslangen Lernens“.
2. Die zweite Hauptrede von Dr. Walburga Katharina Freitag (HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover) hatte den Titel „Lebenslanges Lernen und berufsbegleitendes Studieren als strategische Herausforderung der Hochschulen“.

3. Zum Abschluss gab es von Prof. Dr. Peter Faulstich (Universität Hamburg) auch maritime Bilder zur Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung „Von der Peripherie ins Zentrum? Der Kurs wissenschaftlicher Weiterbildung in stürmischer See“.

Die DGWF verfolgt das Ziel der Förderung, Koordinierung und Repräsentation der von den Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen, Hochschulverbänden) getragenen Weiterbildung und des Fernstudiums. Dazu gehört in den letzten Jahren zunehmend auch das Konzept der Offenen Hochschule in Kooperation mit den örtlichen (Aus-) Ausbildungspartnern und insbesondere mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Martin Beyersdorf

Enno Knobel als Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbandes verabschiedet

Nach fast zwanzig Jahren seiner Tätigkeit als Direktor eines der aktivsten Volkshochschulverbände in den Bundesländern wurde Enno Knobel verabschiedet. Er hat seine gesamte Berufslaufbahn den Volkshochschulen gewidmet.

Dr. Enno Knobel, geb. 12.07.1945, begann schon während seines Studiums der Geschichte und Politischen Wissenschaften 1970-1974 und vor seiner Promotion zum Dr. phil. und dem 1. Staatsexamen an der J. W. Goethe-Universität Frankfurt am Main als Kursleiter für Politische Bildung an der vhs Frankfurt. Am 1.7.1974 übernahm er eine hauptberufliche Tätigkeit an der vhs Frankfurt in folgenden Funktionen: 1974-1976 Fachbereichsleiter Allgemeine Bildung; 1976 Kooptiertes Mitglied der vhs-Leitung; 1977-1980 Kommissarischer Leiter des

Amtes für Volksbildung/Volkshochschule; 1980-1992 Leiter der Pädagogischen Abteilung (Pädagogischer Leiter) und Stellvertretender vhs-Leiter.

Seit 1.9.1992 war er dann Verbandsdirektor des Hessischen Volkshochschulverbands (bis 31.07.2010). In dieser Zeit hat er die Herausgabe der Hessischen Blätter für Volksbildung hartnäckig unterstützt. Trotz aller Haushaltskürzungen hat er sich immer wieder dafür eingesetzt, dass diese Zeitschrift, die zu den wichtigsten Publikationsorganen der Erwachsenenbildung gehört erhalten bleibt. Das besondere Profil der Zeitschrift, die sich dafür einsetzt, dass der Dialog zwischen Profession und Disziplin der Erwachsenenbildung erweitert wird und wissenschaftliche Forschung und Vermittlung sich gegenseitig anregen, war und ist Enno Knobel wichtig. Insofern entwickelte er kreative Ideen zur Erschließung zusätzlicher Ressourcen und hat dem viel Zeit geopfert. Die Redaktion der hbv hatte in ihm einen hartnäckigen und verlässlichen Unterstützer. Dafür unser Dank.

Sein über die Grenzen der Verbandsarbeit hinausgehende Engagement zeigte er auch bei der Mitarbeit in Gremien der Erwachsenenbildung; im Vorstand des Hessischen Volkshochschulverbands 1985 bis März 1992; als Vertreter des hbv im Landeskuratorium für Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung und Lebensbegleitenden Lernens 1987 bis 1992 und 1994 bis 2010 (teilw. als Vertreter des Verbandsvorsitzenden; in dieser Funktion auch Mitglied im Geschäftsführenden Vorstand dieses Gremiums.

Daneben war er aktiv im Vorstand der Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben 1987 bis 1992, der Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung im Justizvollzug (LAG Justiz) – teilweise als Vorsitzender 1973 bis 2010, sowie im Kuratorium hbv/Fachhoch-

schule Gießen-Friedberg 1993 bis 2010. Bundesweit hat Enno Knobel sich im Organisations- und Finanzausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verband (1992 bis 2010) maßgeblich beteiligt.

Wir hoffen darauf, von Enno Knobel auch weiter unterstützt zu werden und sind sicher mit dem Nachfolger und neuen Verbandsdirektor Bernhard S. T. Wolf, der am 6.8.2010 ins Amt eingeführt worden ist und den wir dazu herzlich beglückwünschen, ein ebenso gutes und fruchtbares Verhältnis zu entwickeln.

Peter Faulstich

**„Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung“
Jahrestagung Sektion Erwachsenenbildung der DGfE**

Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fand vom 23. bis 25.9.2010 an der Technischen Universität Chemnitz statt.

Vom 23.-25. September richtete die Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung (Prof. Sabine Schmidt-Lauff) der Technischen Universität Chemnitz die diesjährige Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aus. Mehr als 150 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Erwachsenenbildung und Weiterbildung aus Deutschland, Österreich und der Schweiz diskutierten drei Tage lang Fragen der Steuerung, der Regulation und der Gestaltung von Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

Eine konzeptionelle Grundidee bestand in der Umsetzung einer neugestalteten Verlaufsstruktur. Sie ermöglichte nicht nur die bewährte Form einer inhaltlich parallelen Auseinandersetzung

mit der Thematik in vier verschiedenen Arbeitsgruppen (Politik, Organisationen, Bildungs-/Vermittlungsprozesse, Untersuchungsverfahren), sondern sollte durch ein freies Zeitfenster für die Posterpräsentationen, einen weiteren Hauptvortrag am zweiten Tag und eine Podiumsdiskussion zum Abschluss auch die innerdisziplinäre Reflexion über Perspektivverknüpfungen wieder stärken. Gerahmt durch ein umfangreiches Kulturprogramm (Kulturkaufhaus „Tietz“ mit seinem „steinernem Wald“, Naturkundemuseum und der örtlichen VHS, wie drei weiteren Stationen Chemnitzer Stadt- und Kulturgeschichte: Karl-Marx-Büste, den Kunstsammlungen und an dem für die Industrie- und Gründerzeit bedeutsamen Stadtviertel Chemnitz-Kaßberg). Bisherige Rückmeldungen zeigen, dass dieses Konzept offenbar Anklang gefunden hat. Insgesamt war auch der zukünftige und aktuelle wissenschaftliche Nachwuchs auf der Tagung wieder stark vertreten und präsentierte sich neben den Arbeitsgruppen insbesondere im Rahmen der erneut durchgeführten Posterpräsentationen.

Inhaltlich konzentrierte sich die Jahrestagung auf die Frage, welche Steuerungs-, Regulations- und Gestaltungsaktivitäten in der Erwachsenenbildung derzeit beobachtbar sind und wie diese empirisch und theoretisch untersucht werden. Unter dem Titel „Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung“ fokussierte die Tagung auch theoretische, empirische und methodische Herausforderungen, die sich für die Erwachsenenbildungswissenschaft insbesondere aus den aktuellen nationalen und internationalen Bildungsreformen und Gesellschaftsveränderungen ergeben. Sie beschäftigte sich mit Fragen danach, wie das Lernen Erwachsener mit neuen Lernarrangements gesteuert wird, ob die

Bildungsinteressen dazu korrespondieren und welche Auswirkungen auf die Professionalisierung der erwachsenenpädagogischen Akteure zu erkennen bzw. durch diese zu gestalten sind. Hinsichtlich der Rahmen-, Struktur- und Prozessbedingungen der Weiterbildung wurden auch Menschen- und Gesellschaftsbilder sowie institutionelle Bedingungen für die wissenschaftstheoretische und methodische Verortungen des Fachgebietes reflektiert. Konkret standen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt der Diskussion:

- Was wird als Gegenstand von Steuerungs- und Gestaltungsprozessen konzipiert?
- Welche Konzeptionen und Ziele werden mit unterschiedlichen Steuerungsmodellen verfolgt? Wie und in welche Richtung wird gesteuert bzw. gestaltet?
- Welche Einflussmöglichkeiten werden den Akteuren in den Bildungsinstitutionen von ihnen selbst und von außen zugeschrieben?
- Mit welchen Steuerungsmodellen wird gearbeitet, wie werden diese begründet oder legitimiert?
- Wie reflektiert die Erwachsenenbildungswissenschaft Steuerung?

Dabei startete die Tagung mit Ausführungen von Prof. Thomas Brüsemeister (Universität Gießen) zu „Educational Governance“ und ihren „Perspektiven für die empirische Bildungsforschung“. Modellhaft legte Brüsemeister dar, in welchen Modi und unter welchen Begründungslagen Akteure wie Politik und Zivilgesellschaft auf die Weiterbildung einwirken und Programmplanung beeinflussen. Besonders interessant war hierbei sein interdisziplinär, (bildungs-)soziologischer Blick und daraus folgende theoretische und methodische Ansätze für eine empirische Analyse des Feldes.

Anders als in den Vorjahren, fand am zweiten Tag neben den Arbeitsgruppen mit insgesamt 21 Referent/Innen ein weiterer Plenumsvortrag zur innerdisziplinären erwachsenenpädagogischen Perspektive statt. Prof. Josef Schrader (Universität Tübingen) legte den Fokus auf die wissenschaftstheoretische und fachdisziplinäre Schärfung des Begriffes der Steuerung und auf sich daraus ableitbare Forschungsfragen und zukünftige Forschungsaufgaben. Er kennzeichnete Steuerung und Gestaltung sowie Planung als alternative Kategorien zur Beschreibung der Genese von Weiterbildungskulturen, wobei Anregungen aus der Systemtheorie, dem Neo-Institutionalismus und anderen Organisationstheorien gewonnen wurden. Vor diesem Hintergrund lassen sich dann Modellannahmen über Gestaltung und Steuerung in Organisationen und im Mehrebenensystem der EB/WB ableiten. In diesem Sinne sind die Themen der Steuerung, Gestaltung etc. bereits in vielen empirischen Studien behandelt, ohne theoretisch in diese Richtungen zu operieren.

Ein weiteres neues Element am Ende der Tagung war die Podiumsdiskussion Prof. Peter Faulstich (Universität Hamburg), Prof. Elke Gruber (Universität Klagenfurt, Österreich), Prof. Ortfried Schäffter (Humboldt-Universität zu Berlin); moderiert von Prof. Joachim Ludwig (Universität Potsdam). Unter dem Titel „Steuerung und Gestaltung durch Wissenschaft? – Welche normativen Implikationen im Zugang auf Steuerung muss sich Erwachsenenbildungswissenschaft erlauben?“ fand die Tagung einen runden Abschluss. Es wurden spannende und auch kontroverse Aspekte zu Steuerungsimpulsen anhand wissenschaftsinterner Fragestellungen diskutiert, wie z. B. nach der Gegenstandskonstitution durch Wissenschaft, der Gewachsenheit und Ausprägung spezifischer Steue-

rungsmodelle und dem Wandel durch gesellschaftlich formulierte Steuerungsvorstellungen/-bedarfe. Der Aspekt einer kritischen Betrachtung der Interessenkonstellierungen spielte dabei ebenso eine Rolle, wie der der institutionellen Verfasstheit und Reaktionen aus der erwachsenenpädagogischen Disziplin heraus. Ein Blick in das Nachbarland Österreich ermöglichte einen knappen „internationalen Vergleich“ zur Umsetzung dieser Fragen durch die Erziehungswissenschaft im universitären Zusammenhang.

Es hat sich gezeigt, dass Steuerung insgesamt in der Erwachsenenbildung breit verstanden wird, als ein weites Spektrum der Beeinflussung und Koordination sozialer Handlungen und Prozesse auf unterschiedlichsten Ebenen (Politik, Institution, Organisation/Instrumentarien, Individuum). Mit diesem Verständnis – und besonders unter dem Aspekt der neuen Leitfigur des „Governance“ gerät eine Vielzahl von Steuerungsaktivitäten in den Blick, die das Weiterbildungssystem insgesamt, die agierenden Organisationen, verschiedene Akteurskonstellationen (Netzwerke) und auch die Nachfrage – sowie Lehr/Lernprozesse selbst – umfassen.

In der sich – wie in jedem Jahr – an die Tagung anschließenden Mitgliederversammlung wurde der neue Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung gewählt:

Prof. Sabine Schmidt-Lauff – Vorsitzende (TU Chemnitz; Arbeitsschwerpunkte: Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung, Professionalisierung und Professionalität, berufliche und betriebliche Weiterbildung, europäische Perspektiven des Lebenslangen Lernens).

Prof. Christiane Hof (ab Wintersemester 2010 Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Arbeitsschwerpunkte:

qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Lernweltforschung, Lebenslanges Lernen, Gender).

Prof. Heide von Felden – Kassenwartin (Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Arbeitsschwerpunkte: qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Lernweltforschung, Lebenslanges Lernen, Gender).

*Sabine Schmidt-Lauff,
Marion Fleige*

Interkulturelles Lernen in der politischen Bildung – Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten legt Bericht über sein Communis-Projekt vor

Drei Jahre lang lief unter dem Label „Communis – gemeinsam lernen in der politischen Bildung“ ein Projekt, das der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) im Rahmen des vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aufgelegten Programms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ realisierte. Der gerade dazu veröffentlichte Bericht zeigt an Beispielen aus der Projektarbeit, wie die daran beteiligten neun Bildungseinrichtungen junge Menschen unterschiedlicher nationaler und sozialer Herkunft zu gemeinsamem Lernen zusammenführten. In der Kooperation mit Schulen wurden nicht nur unterschiedliche didaktische Konzepte interkulturellen Lernens entwickelt und umgesetzt, sondern auch Möglichkeiten zur interkulturellen Fortbildung der schulischen Lehrkräfte angeboten.

Der Bericht beschreibt Ziele, Struktur, Organisation und Ergebnisse des Verbandsprojekts, in dessen Laufzeit rund 200 Seminare und Workshops für Jugendliche und Lehrkräfte an verschiedenen Orten stattfanden. Im Mittelpunkt stehen Beispiele aus der Projektarbeit, die zeigen, wie vielfältig auch die Ansätze der Praxis außerschulischer politischer

Bildung sind: In Essen produzierten die SchülerInnen gemeinsam von öffentlichen Auftritten begleitete Hörfunkbeiträge zu eigenen Geschichten und zur Geschichte der Juden in ihrer Stadt; in Vlotho an der Weser fanden Kurse zur Leitung interreligiöser und interkultureller Jugendgruppen in Kooperation mit Migrantenorganisationen statt; im Thüringer Wald drehten Kinder einen Film zum Thema „Frisch angekommen in Deutschland“; im ostfriesischen Aurich nahmen Lehrkräfte an einem Diversity-Training zu Chancen und Herausforderungen interkulturellen Zusammenlebens teil; eine Neuköllner Gesamtschulklasse produzierte ein Theaterstück und eine Radiosendung zu Jugendkulturen; Zivilcourage war das Thema eines Videoseminars in Bielefeld; in Welper im Ruhrgebiet ging es um den Umgang mit Konflikten und Teambildung, in Bad Segeberg um die Themen „Sexualität“ und „Jugend & Kultur“; ein Seminar- und Ausstellungsprojekt zu Geschlechterrollen wurde in Bremen realisiert.

Die Erfahrungen aus der Projektarbeit wurden in verschiedenen Begleitveranstaltungen präsentiert und ausgewertet.

Der Bericht umfasst 45 Seiten und ist zu beziehen über die Geschäftsstelle des AdB, Ansprechpartner: Boris Brokmeier; er steht außerdem als Download auf www.adb.de zur Verfügung.

Quelle: Pressemeldung Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, 4. Oktober 2010

90 Prozent der Deutschen wollen mehr Qualifizierung gegen Fachkräftemangel

Eine überwältigende Mehrheit der Deutschen – 90 Prozent – hält die Qualifizierung der Beschäftigten in Deutschland für das beste Mittel, um das Problem des Fachkräftemangels zu lösen. Das ergab eine vom Meinungsinstitut forsa aus An-

lass des 3. Deutschen Weiterbildungstages durchgeführte repräsentative Umfrage unter 1.005 Befragten im Alter von 18 bis 65 Jahren, die die Veranstalter des Weiterbildungstages in Berlin vorstellten. Dabei sprechen sich Ältere (97 Prozent!) häufiger als Jüngere (84 Prozent) dafür aus. Mit großem Abstand wird die „Integration von Unqualifizierten ohne Abschluss in den Arbeitsmarkt“ als Lösung des Fachkräftemangel-Problems genannt (55 Prozent), gefolgt von dem Wunsch nach einer „begrenzten Zuwanderung qualifizierter Arbeitskräfte aus dem Ausland“ (37 Prozent) und – weit abgeschlagen – der Auslagerung von bestimmten Aufgaben in andere Länder (8 Prozent). 18- bis 29-Jährige befürworteten eine „begrenzte Zuwanderung von qualifizierten Fachkräften aus dem Ausland“ dabei weniger (31 Prozent) als Ältere (42 Prozent der 30- bis 44-Jährigen bzw. 36 Prozent der 45- bis 59-Jährigen). Selbstständige befürworteten die Zuwanderung von Fachkräften mehr (49 Prozent) als Angehörige anderer Berufsgruppen.

Ebenso deutlich pro Weiterbildung und Umschulung sprachen sich die Deutschen auf die Frage nach den geeigneten Maßnahmen aus, um Menschen nach längerer Arbeitslosigkeit wieder in den Beruf zu bringen. 82 Prozent der Befragten nannten „Weiterbildung im erlernten Beruf“ und 71 Prozent „Umschulung in einen anderen Beruf“. Ein „unbezahltes Praktikum“ halten 51 Prozent der Befragten für geeignet, Maßnahmen wie die „Kürzung staatlicher Unterstützung“ oder die „Ein-Euro-Jobs“ hält nur eine Minderheit von 27 bzw. 22 Prozent der Befragten für geeignet.

Trendthema gesundheitliche Bildung

Ein überraschendes Ergebnis erbrachte die Frage, welche Themen die Menschen für eine Fortbildung am meisten interessieren. 61 Prozent der Befragten – Arbei-

ter häufiger (65 Prozent) als Angestellte (60 Prozent) oder Beamte (57 Prozent) – gaben an, sich besonders für den Themenbereich gesundheitliche Bildung, also Wissen über gesunde Ernährung, Stressabbau etc. zu interessieren.

Das Interesse an diesem Thema wurde nur vom Bereich „fachspezifisches Wissen und Können im Berufsfeld“ übertroffen, der von 73 Prozent der Befragten, insbesondere den 30- bis 44-Jährigen, genannt wurde. Weitere Interessensgebiete sind „Kompetenzen im Bereich Mitarbeiterführung etc.“ (53 Prozent), „Sprachen“ (52 Prozent), „interkulturelle Bildung“ (47 Prozent), „politische Bildung“ (41 Prozent) und „Kreativtechniken“ (20 Prozent). Das Thema politische Bildung wird vor allem von Jüngeren bevorzugt (46 Prozent).

Interesse groß – Beteiligung gering

Trotz erklärten Interesses an Weiterbildung und obwohl 82 Prozent der Befragten den „regelmäßigen Besuch von Fortbildungsseminaren“ für ihr berufliches Fortkommen am wichtigsten halten, haben nach eigenen Angaben nur 41 Prozent in den letzten zwei Jahren eine Fort- oder Weiterbildung besucht. Fast 60 Prozent der Befragten haben dies nicht getan. Beamte haben in den letzten zwei Jahren am häufigsten Fortbildungen besucht (52 Prozent), Arbeiter am wenigsten häufig (39 Prozent). Diese Diskrepanz zwischen theoretisch erklärter Notwendigkeit von Weiterbildung und gleichzeitig geringer Beteiligung war nicht zuletzt Anlass für den Deutschen Weiterbildungstag.

Rekordbeteiligung beim Deutschen Weiterbildungstag: 700 Veranstaltungen und 100.000 Besucher

Der Deutsche Weiterbildungstag 2010 war der dritte seiner Art. Er soll angesichts anhaltenden Fachkräftemangels

und nach wie vor unzureichender Investitionen in Fort- und Weiterbildung (s. jüngster OECD-Bericht) auf die wachsende Bedeutung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung für die Gesellschaft, den Wirtschaftsstandort Deutschland und den Einzelnen aufmerksam machen. Der 3. Deutsche Weiterbildungstag am 24.09.2010 kann die Rekordbeteiligung von bundesweit 700 Veranstaltungen vermelden. Rund 100.000 Beteiligte warben an diesem Tag für mehr Investitionen in Bildung und Weiterbildung. Bundespräsident Christian Wulff ist Schirmherr. Der zentrale Auftakt zum Weiterbildungstag 2010 fand im Bundestag statt. Getragen und finanziert wird der Deutsche Weiterbildungstag von 16 Verbänden, Institutionen und Unternehmen der Weiterbildungsbranche und vielen Unterstützern. Er wurde im Jahr 2007 vom Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) und dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) initiiert.

Quelle: Pressemitteilung des Deutschen Weiterbildungstags vom 24.09.2010

Kein Mindestlohn für die Beschäftigten der Weiterbildungsbranche

Bundesarbeitsministerin Ursula von der Leyen (CDU) lehnt einen Mindestlohn für die etwa 23 000 Beschäftigten der beruflichen Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen ab.

Für die etwa 23.000 Beschäftigten der beruflichen Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen wird es keinen Mindestlohn geben. Das Bundesarbeitsministerium unter Ressortchefin Ursula von der Leyen (CDU) lehnte es nun ab, einen von den Gewerkschaften und Arbeitgebern vereinbarten Mindestlohntarifvertrag für die gesamte Branche für allgemeinverbindlich zu erklären. Der

Antrag werde „mangels Vorliegens eines öffentlichen Interesses“ abgelehnt, hieß es in dem Ablehnungsschreiben des Ministeriums.

Die SPD-Arbeitsmarktexpertin Anette Kramme sagte, die Weiterbildung bleibe damit „ein Paradies für unseriöse Anbieter“. Auch die Dienstleistungsgewerkschaft ver.di erklärte, die „Schraube des Lohndumpings“ werde sich damit weiterdrehen. Dies gehe zulasten der Beschäftigten und der Teilnehmer der Weiterbildungsangebote. IG Metall Bildungsexperte Klaus Heimann erklärte: „Die Entscheidung des Arbeitsministeriums ist ein Schlag ins Gesicht der Beschäftigten im Weiterbildungssektor und völlig unakzeptabel“.

Auch die Arbeitgeberseite reagierte entsprechend auf die Entscheidung. Der Sprecher der BBB-Zweckgemeinschaft, Wolfgang Gelhard, erklärte: „Das Bemühen, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in diesem durchaus schwierigen Feld – vor allem in der beruflichen Bildung für junge Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen – einen gerechten Lohn zu garantieren, ist somit gescheitert, weil das marktradikale Verhalten der Auftraggeber die Preisspirale weiter nach unten drehen wird.“

Betroffen sind sozialversicherungspflichtig Beschäftigte der Branche. Dabei handelt es sich beispielsweise um Lehrer oder Handwerksmeister, die Arbeitslose und Jugendliche unterrichten. Verdi, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sowie der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung hatten sich im vorigen Jahr auf Mindestlöhne verständigt. Diese sahen für pädagogisch tätige Beschäftigte Stundenlöhne von 12,28 Euro im Westen (10,93 Euro Ost) und für Verwaltungsmitarbeiter 10,71 Euro im Westen (9,53 Euro Ost) vor. Nach einer Allgemeinverbindlicherklärung hätten auch tarifungebundene Arbeitgeber

der Branche diese Mindestlöhne zahlen müssen. Die Voraussetzungen für einen branchenweiten Mindestlohn hatte die große Koalition Anfang 2009 geschaffen. Damals war die Branche in das Entsendegesetz aufgenommen worden.

Das Nein der Regierung zum Mindestlohn in der Weiterbildung ist nach Einschätzung der Tarifparteien völlig unnötig. Es gab keinerlei Widerstand gegen diesen Tarifvertrag, und es gibt keinen konkurrierenden Tarifvertrag. Sogar die Bundesagentur für Arbeit hat bereits mit der Allgemeinverbindlicherklärung gerechnet und ihre Ausschreibungsbedingungen entsprechend angepasst.

Zur Ablehnung des Antrags auf Allgemeinverbindlicherklärung des Tarifvertrags vom 12. Mai 2009 in der Branche Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen nach dem SGB II und SGB III durch die Bundesregierung erklärt Wolfgang Gelhard: „Mit Unverständnis und Verärgerung mussten die in der Zweckgemeinschaft zusammengeschlossenen Bildungsträger die Entscheidung der Bundesregierung zur Kenntnis nehmen, den noch zu Zeiten der großen Koalition eingebrachten Tarifvertrag nicht als allgemeinverbindlich für die Weiterbildungsbranche zu erklären.“

Der Tarifvertrag wurde mit den Gewerkschaften ver.di und GEW ausgehandelt und galt einvernehmlich als Richtschnur für eine Mindestbezahlung in der Weiterbildungsbranche. Zu keiner Zeit gab es Widerstand gegen diesen Tarifvertrag.

Gerade in den letzten Monaten erhöhte sich die Akzeptanz des Tarifvertrages. Die Zweckgemeinschaft konnte in der Folge neue Mitglieder begrüßen, die ausdrücklich für die Allgemeinverbindlichkeit des Tarifvertrages eintraten. Auch die aktuellen Gespräche mit Bildungs- und Sozialpolitikern ließen auf ein Überdenken der Situation hoffen.

Um so schmerzlicher ist es, dass wir nun, verursacht durch das Handeln der Bundesregierung, den in der Zweckgemeinschaft zusammengeschlossenen Bildungsträgern mitteilen müssen, dass es zu keinem Mindestlohn in der Branche kommen wird. Das Bemühen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in diesem durchaus schwierigen Feld – vor allem in der beruflichen Bildung für junge Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen – eine gerechten Lohn zu garantieren ist somit gescheitert, weil das marktradikale Verhalten der Auftraggeber die Preisspirale weiter nach unten drehen wird.

Schon jetzt sind Entlohnungen für Ausbilder, Meister, Stütz- und Förderlehrer und Sozialarbeiter in Höhe von 1.500,- € Brutto keine Seltenheit.

Auskömmliche Löhne garantieren auch die Qualität der Leistungen und Produkte; diese Erkenntnis gilt für alle Branchen. Fatalerweise scheint dieses Prinzip für die Weiterbildungsbranche nicht zu gelten. Der Bildungsstandort Deutschland wird die Frage beantworten müssen: Wie viel ist mir künftig die Weiterbildung – vor allem von Personengruppen am Rande unserer Gesellschaft – wert?

Paderborn/Berlin, den 08. Oktober 2010

Quelle: www.bildungsverband.info/stellungnahme_zweckgemeinschaft.pdf

Spielräume des Haushalts der „Bundesagentur für Arbeit“ für die Weiterbildung nutzen.

Zur Stellungnahme des Bundesverbands der Träger beruflicher Bildung BBB (Bildungsverband)

Der Herbstaufschwung der Wirtschaft hat die offiziell registrierte Erwerbslosigkeit bei gleichzeitigem Anstieg der Teilzeitarbeit – als paradoxer Form der Arbeitszeitverkürzung – und der Leih-

arbeit im Oktober 2010 unter die Drei-Millionen-Marke fallen lassen: In Deutschland waren rund 2,945 Millionen Menschen ohne Erwerbsarbeit.

Zuletzt war diese für das Investitions- und Konsumverhalten klimatisch wichtige Schwelle vor zwei Jahren unterschritten worden, davor zuletzt im Jahr 1992 während des Nachwende-Booms. Die offiziellen Zahlen gab die Bundesagentur für Arbeit (BA) bekannt. „Die Arbeitslosigkeit sinkt, sozialversicherungspflichtige Beschäftigung und Erwerbstätigkeit wachsen weiter kräftig und die Nachfrage nach Arbeitskräften ist hoch.“

Die offizielle Arbeitslosenquote sank im Oktober 2010 auf 7,0 Prozent – eine Zahl durch man mittlerweile schon als Entlastung einschätzt, obwohl sie nach wie vor einen Umfang der Erwerbslosigkeit belegt, die man lange Zeit für undenkbar hoch ansah.

Börsenkrach und Bankenzusammenbrüche erschütterten die Weltwirtschaft im Herbst 2008. Danach kam es in fast allen Ländern der Welt zu einem Absturz von Investitionen, Produktion und Umsatz. Durch staatlich Konjunkturprogramme in Milliardenhöhe konnte dem Rückgang privater Nachfrage entgegen gewirkt werden und auf diese Weise konnte der Wirtschaftsabschwung im Frühsommer 2009 eingedämmt werden. Banken und Versicherungen konnten ihre Bilanzen dank staatlicher Subventionen und Bürgschaften sanieren. Zentralbankkredite zum Nullzinssatz verhinderten ein Austrocknen gesamtwirtschaftlicher Kreditflüsse. Die schnellen und massiven Staatseingriffe konnten die Unternehmensverluste im Krisenjahr 2009 begrenzen. Manche Firmen, insbesondere in der Finanzbranche, wurden sogar in die Gewinnzone zurückgeführt.

Ob die mit der Finanzkrise begonnene Systemkrise tatsächlich überwunden

ist, wird sich erst noch zeigen. Die Fortdauer der Krise in den USA stimmt skeptisch für die weitere Entwicklung der Weltwirtschaft. Zwar reden viele wieder von Aufschwung, doch kann sich diese Einschätzung als falsch erweisen. Damit Lehren aus der Weltwirtschaftskrise gezogen werden können, müssen deren nach wie vor unbewältigten Ursachen benannt werden: Jahrzehntelange Umverteilung von unten nach oben, wachsende Einkommens- und Vermögenskonzentration, massive Binnenmarktschwäche und globale Ungleichgewichte.

Relativ gesehen sind die Perspektiven für Deutschland im internationalen Vergleich nicht schlecht: Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg prognostiziert, dass im Jahr 2011 mit weniger als drei Millionen arbeitslosen Menschen zu rechnen sei; voraussichtlich würden im Jahresdurchschnitt 2,96 Millionen Menschen auf Arbeitsuche sein, wenn die Exportnachfrage bleibt und der Binnenkonsum zunimmt. Das wäre der niedrigste Wert seit 1992: 40,63 Millionen Menschen werden dann in Deutschland einer Erwerbstätigkeit nachgehen, so viel wie nie zuvor. Durch Teilzeitarbeit wurde das Arbeitsvolumen auf mehr Schultern verteilt. Allerdings erfolgte diese Streuung durch gleichzeitigen Anstieg der Zahl der „working poor“, also von Erwerbstätigen, deren Erwerbseinkommen nicht ausreicht, um den Lebensunterhalt zu sichern.

Nichtsdestoweniger wurde durch diese ambivalente Entwicklung der Haushalt der BA entlastet. „Diese positive Entwicklung eröffnet der Bundesagentur für Arbeit unerwartet große finanzielle Spielräume“, kommentierte der stellvertretende BBB-Vorsitzende Rudolf Helfrich diese Zahlen. Jetzt komme es darauf an, dass diese Spielräume richtig genutzt werden. Zu befürchten ist aber,

dass der Ruf nach Beitragskürzung besonders auf Unternehmerseite wieder lauter wird.

Nach Einschätzung vieler Arbeitsmarktexperten könnte der wirtschaftliche Aufschwung in erster Linie durch eines gebremst werden: den Fachkräftemangel. Viele Unternehmen finden bereits heute auf dem Arbeitsmarkt nicht die qualifizierten Arbeiter, um ihre Aufträge abarbeiten zu können. Fast drei Viertel der deutschen Firmen klagen laut einer Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages heute schon über Fachkräftemangel. Der Mangel aber kann nicht durch Zuwanderung allein behoben werden, auch darüber sind sich viele Experten einig, denn Zuwanderung kann quantitativ nie die gleiche Bedeutung haben wie die Anstrengungen zur Erschließung des inländischen Potentials.

Weiterhelfen kann sicherlich das geplante Gesetz zur Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse wie auch verbesserte Zuwanderungsregelungen. Aber das Hauptpotential für zukünftige Fachkräfte leben bereits im eigenen Land. „Das heißt, die BA muss jetzt ihre finanziellen Spielräume nutzen und massiv in Qualifizierungen ihrer eigenen Klientel investieren“, fordert Helfrich.

So sehen das auch die meisten Deutschen. Das Ergebnis einer repräsentativen Umfrage, die im Zusammenhang mit dem 3. Deutschen Weiterbildungstag 2010 von forsa durchgeführt wurde, ergab, dass eine überwältigende Mehrheit der Deutschen, nämlich 90 Prozent, die Qualifizierung der Beschäftigten für das beste Mittel hält, um das Problem des Fachkräftemangels zu lösen. Ebenso deutlich pro Weiterbildung und Umschulung sprachen sich die Deutschen zu der Frage nach den am besten geeigneten Maßnahmen aus, um Menschen nach längerer Arbeitslosigkeit wieder in den Beruf zu bringen.

Entwicklung bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung

Trotzdem sind die Anstrengungen der BA für die berufliche Weiterbildung eher zurückhaltend. Besonders die Bemühungen um Langzeitarbeitslose sind unzureichend. Die Kombination von Fachkräftemangel und Langzeiterwerbslosigkeit ist paradox. Dies belegen die Septemberzahlen 2010. Der aktuelle Bestand an Teilnehmenden in Qualifizierungen nach SGB III und SGB II stieg zwar im September 2010 leicht auf insgesamt 212.322 nachdem er im August bei 183.454 gelegen hatte. Diese Weiterbildungsteilnehmer werden in der Erwerbslosenstatistik nicht aufgeführt.

Wichtig für die Entwicklung der Erwerbslosenzahlen und der Teilnahmezahl an Weiterbildung im Jahresdurchschnitt sind jeweils März und September, weil hier saisonale Schwankungen nicht so stark durchschlagen wie in anderen Monaten. Neueintritte in Qualifizierungsmaßnahmen der BA erreichten im September 51.329, mehr als 20.000 Personen weniger als in 2009.

pf

Quelle: Statistiken der BA; Pressemitteilung des BBB Berlin/Hamburg, 28.10.2010

Unternehmensinvestitionen in Weiterbildung nehmen 2011 wieder zu

Die anziehende Konjunktur lässt erwarten, dass wieder verstärkt in die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten investiert wird. Doch wie entwickeln sich die Weiterbildungsbudgets in den Unternehmen tatsächlich? Welche Themen und Formate werden die Weiterbildung 2011 bestimmen? Diesen Fragen ist die Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (DGFP) im Oktober 2010 mit einer Kurzumfrage unter ihren Mitgliedsunternehmen nachgegangen. An

der Online-Befragung beteiligten sich 94 Personalmanager.

Obwohl das Weiterbildungsbudget in beinahe jedem zweiten Unternehmen konstant bleibt, geht die Tendenz dahin, wieder verstärkt in Weiterbildung zu investieren: 37 Prozent der befragten Personalmanager geben an, dass ihr Weiterbildungsbudget 2011 im Vergleich zu 2010 zugenommen hat, in jedem vierten Unternehmen sogar um mehr als 5 Prozent. Von einer Kürzung des Weiterbildungsbudgets für 2011 wird hingegen nur aus 11 Prozent der Unternehmen berichtet.

Branchenbezogen finden sich unter den Produktionsunternehmen mehr Firmen, in denen das Weiterbildungsbudget gestiegen ist, als unter den Dienstleistungsunternehmen.

22 Prozent der Unternehmen fokussieren sich auf Weiterentwicklung der Fachkompetenz. 18 Prozent der befragten Personalmanager setzen den Weiterbildungsschwerpunkt für das nächste Jahr in anderen Bereichen wie beispielsweise im Vertrieb, im Change- und Projektmanagement oder in der Kultur-/Teamentwicklung.

Inhouse-Seminare und Präsenzveranstaltungen bleiben die wichtigsten Weiterbildungsformate

Für 2011 stehen Inhouse-Seminare oben auf der Liste der Weiterbildungsformate: Mehr als drei Viertel der befragten Personalmanager gehen davon aus, dass sie für ihr Unternehmen im kommenden Jahr regelmäßig solche Veranstaltungen in Anspruch nehmen werden. Ein weiterer Trend lässt sich erkennen: Klassische Präsenzveranstaltungen sind beliebter als alternative Formate wie Online-Seminare oder Blended Learning.: Präsenzveranstaltungen werden 2011 in zwei von drei untersuchten Unternehmen an der Tagesordnung sein; Online-Seminare wer-

den hingegen nur in 14 Prozent der Unternehmen, Blended-Learning-Konzepte sogar lediglich in 8 Prozent der Unternehmen nennenswerte Anwendung finden.

Eine vorsichtige Tendenz zeigt sich hinsichtlich des Zeitaufwandes der unterschiedlichen Weiterbildungsformate: Angebote, die weniger Zeit beanspruchen (Kurzseminare) sind etwas beliebter als Konferenzen und Tagungen, die wiederum noch etwas häufiger gewählt werden als mehrteilige Lehr- und Ausbildungsgänge.

Wenn man den Zusammenhang zwischen der Wahl der Weiterbildungsformate und der Unternehmensgröße analysiert, fällt auf, dass Inhouse-Seminare, Präsenzveranstaltungen, aber auch Online-Seminare in größeren Unternehmen tendenziell häufiger in Anspruch ge-

nommen werden als in kleineren Unternehmen.

Die Häufigkeit der Durchführung von Inhouse-Seminaren hängt außerdem mit der Branche zusammen: In Produktionsunternehmen werden Inhouse-Veranstaltungen 2011 häufiger stattfinden als in Dienstleistungsunternehmen.

Schließlich steht die Wahl des Weiterbildungsformates auch in Zusammenhang mit der Entwicklung des Weiterbildungsbudgets: In Unternehmen, in denen die zur Verfügung stehenden Mittel für Weiterbildung rückläufig sind, kommen Inhouse-Seminare und Präsenzveranstaltungen seltener zum Einsatz.

Quelle: DGFP, Niederkasseler Lohweg 16, 40547 Düsseldorf, studien@dgfp.de

Gekürzt: pf

Dokumentation

Initiative „weiter bilden“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales – Sozialpartnerrichtlinie

In Deutschland gibt es seit den 90er Jahren zahlreiche ESF- und andere Förderprogramme bei Bund und Ländern zur Stärkung der Weiterbildung, die sich direkt an Beschäftigte und Unternehmen richten. Die Zielsetzungen der Programme sind im Einzelnen sehr unterschiedlich. Sie richten sich entweder direkt an den einzelnen Beschäftigten (z. B. „Bildungsprämie“), an Unternehmen (z. B. „Weiterbildung für Beschäftigte in KMU“ in Schleswig-Holstein, „Weiterbildungsscheck“ Nordrhein-Westfalen) oder sind regional ausgerichtet (z. B. „Lernende Regionen“, „Lernen vor Ort“). Sie richten sich auf die Förderung konkreter Weiterbildungsmaßnahmen oder auch den Aufbau neuer Kooperationsformen oder die Unterstützung der Weiterbildungsinfrastruktur durch Weiterbildungsberatung.

Alle Mitgliedsstaaten der EU haben sich das Ziel gesetzt, dass 12,5 Prozent der Beschäftigten an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen sollen. In Deutschland lag die Weiterbildungsquote zum Zeitpunkt des Starts der Richtlinie bei 7,7 Prozent. Das zeigt, dass hier weitere Aktivitäten erforderlich sind und weitere Akteure zu verstärkten Weiterbildungsanstrengungen angeregt werden müssen.

Die Tarifbindung hat in Deutschland einen hohen Stellenwert: Wie aktuelle Zahlen des IAB belegen, arbeiteten 2009 rund 64 Prozent der westdeutschen und etwa 51 Prozent der ostdeutschen Beschäftigten in tariflich gebundenen Betrieben (davon 56 bzw. 38 Prozent im

Rahmen eines Branchentarifvertrags, 9 Prozent bzw. 13 Prozent im Rahmen eines Firmentarifvertrags). Seit einigen Jahren werden in unterschiedlichen Branchen von den Sozialpartnern – als wesentliche Akteure, um betriebliche Weiterbildung voranzubringen – auch Vereinbarungen mit Regelungen zum Thema Qualifizierung abgeschlossen und Initiativen gestartet, um die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten und der Unternehmen zu erhöhen. Ziel dieser Vereinbarungen ist es, betriebliche Weiterbildung gemeinsam zu befördern. Sie haben hierbei bereits einiges erreicht. Es besteht jedoch ein breiter Konsens, dass es weiterer Impulse bedarf, die bisherigen Anstrengungen zu verstärken und zu beschleunigen.

Hier setzt die Richtlinie „weiter bilden“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales an, indem sie direkt an den Weiterbildungsaktivitäten der Sozialpartner anknüpft, diese ausbaut sowie verstärkt auf betrieblicher Ebene und für die Beschäftigten wirksam werden lässt. Die Initiative wurde vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) in Kooperation mit der BDA Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) erarbeitet. Die Sozialpartner sind auch insofern beteiligt, indem Qualifizierungstarifverträge oder Vereinbarungen zur Weiterbildung zur Fördervoraussetzung gemacht wurden. Unmittelbare Folge ist, dass sich auch nur die unter solche Regelungen fallenden Unternehmen beteiligen können.

Für die Förderperiode 2007 bis 2013 des Europäischen Sozialfonds (ESF) werden ESF- und Bundesmittel bereitgestellt. Es handelt sich um eine Förderung zugunsten gemeinsamer Maßnahmen der Sozialpartner.

Zu diesem Zweck werden einerseits Maßnahmen, die der Verbesserung der Rahmenbedingungen für berufliche Wei-

terbildung dienen, und andererseits Weiterbildungsmaßnahmen in Betrieben gefördert. Aufgrund der Anbindung an branchenspezifische Qualifizierungsvereinbarungen können sich alle Unternehmen unabhängig von ihrer Größenordnung beteiligen. Auch der öffentliche Dienst ist unter bestimmten Bedingungen antragsberechtigt. Auch die Unterstützung der Sozialpartner bei der Vorbereitung einer entsprechenden Vereinbarung zur Weiterbildung kann gefördert werden.

Voraussetzung für eine Förderung von Projekten nach Maßgabe dieser Richtlinie (Ziffer 1.3.) ist eine auf die Branche bezogene, von den jeweils zuständigen Sozialpartnern getroffene Vereinbarung zur Weiterbildung (SPV), in der die jeweiligen prioritären Ziele, Handlungsschwerpunkte und Qualifikationsbedarfe konkret benannt werden.

Stand: August 2010 (Version: 2010-01), gekürzt

Quelle: Förderrichtlinie des BMAS www.esf.de

pf

„Bildung in Deutschland 2010“ – Perspektiven der Weiterbildung

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hat erstmals im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2010 nicht nur aktuelle Entwicklungen und Konstellationen im deutschen Bildungswesen betrachtet, sondern auch Überlegungen zu den Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel angestellt.

Für die Weiterbildung heißt es: „Die rhetorische Wertschätzung der Weiterbildung findet in der Realität wenig Nie-

derschlag. Sowohl in der Weiterbildungsteilnahme wie in den Angeboten insbesondere der betrieblich-beruflichen Weiterbildung bleiben die selektiven Muster seit Jahrzehnten stabil:

Die herausragende Bedeutung der Erwerbstätigkeit für Weiterbildungsteilnahme und -gelegenheiten bleibt bestehen. Sie hat zur Folge, dass Personengruppen außerhalb aktiver Erwerbstätigkeit wie Arbeitslose, ältere Personen nach der Erwerbsphase und erwerbslose Frauen wie auch diejenigen, die nicht im strategischen Zentrum des Erwerbssystems stehen wie Geringqualifizierte, geringe Beteiligungswerte aufweisen.

Der aktuelle Bildungsbericht hat angesichts der demografischen Entwicklung und der fortschreitenden Globalisierung besondere Schwerpunkte auf die Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -angeboten bei den über 50-Jährigen und in der internationalen Vergleichsperspektive gelegt. In Bezug auf die Weiterbildungsteilnahme der über 50-Jährigen zeigt der Vergleich nach Weiterbildungstypen, dass es vor allem die geringere Repräsentanz in der betrieblichen Weiterbildung ist, die die Differenzen begründet. Die Tatsache, dass durchgängig durch alle Branchen die Teilnahme Älterer an der betrieblichen Weiterbildung deutlich hinter derjenigen der unter 50-Jährigen zurückbleibt und Deutschland auch im internationalen Vergleich in diesem Punkt eher am unteren Ende in Europa steht, deutet darauf hin, dass die Wichtigkeit der Qualifikationssicherung und -entfaltung bei älteren Arbeitnehmern in vielen Unternehmen noch nicht systematisch aufgegriffen und in spezifische Angebote umgesetzt wird, was einen Nachteil im internationalen Wettbewerb gegenüber anderen europäischen Staaten bedeuten kann.

Die intensivere Betrachtung der betrieblichen Bedingungsfaktoren für Wei-

terbildungsangebote ist dadurch gerechtfertigt, dass die betriebliche Weiterbildung das mit Abstand größte Weiterbildungsfeld darstellt. Nicht allein die Tatsache, dass die Ertragslage, die Innovationsaktivität, die Qualifikationsstruktur der Belegschaften sowie die Einbindung von Unternehmen in den internationalen Wettbewerb wichtige Faktoren für betriebliche Weiterbildungsaktivität abgeben, ist aufschlussreich: Zur bildungspolitischen Herausforderung wird dies durch die große Zahl der Erwerbstätigen, die nicht in Unternehmen mit diesen Merkmalen arbeiten.

In der Analyse des individuellen Weiterbildungsverhaltens lassen sich soziale Lerntypen nach Intensität des individuellen Weiterbildungsengagements sichtbar machen: In den weiterbildungsintensivsten Gruppen finden sich gut qualifizierte voll-erwerbstätige Frauen und Männer sowie der Typ des jungen, zumeist noch in Ausbildung befindlichen Weiterbildungsinteressenten – alle mit einem breiten inhaltlichen Interessenspektrum. Bei der Gruppe mit der geringsten Weiterbildungsintensität finden sich jeweils weibliche und männliche Weiterbildungsteilnehmende, deren Weiterbildungsengagement i. d. R. auf nur wenige berufsbezogene Bereiche reduziert ist; in dieser Gruppe befinden sich mehr niedriger qualifizierte Erwerbstätige, bei den Frauen auch Teilzeitbeschäftigte, sowie Arbeitslose.

Als Perspektive der zukünftigen Bildungsberichterstattung bleibt zu beobachten, ob sich die sozialen Barrieren der Weiterbildungsteilnahme verfestigen oder auflösen. Darin ist in Zukunft verstärkt die Frage nach der Weiterbildung der älteren Bevölkerungsgruppen einzuschließen – auch derjenigen jenseits der Erwerbsphase, womit Aspekte der nicht berufsbezogenen Weiterbildung in den Vordergrund rücken.

Die Arbeit am aktuellen Bericht hat die Grenzen internationaler Vergleichbarkeit aufgezeigt. Da diese in Zukunft wichtiger wird, erscheint es sinnvoll, die internationale forschungspolitische und wissenschaftliche Kooperation zu intensivieren. In der bisherigen Bildungsberichterstattung zu kurz gekommene Bereiche, denen in Zukunft mehr Aufmerksamkeit zukommen sollte, sind die berufliche Aufstiegsfortbildung und die Weiterbildungspraxis im Hochschulbereich. Schließlich ist die Frage der Erträge und Zertifizierung von Weiterbildung weiter aufzuhellen.“

Quelle: „Bildung in Deutschland 2010“, Hrsg.: Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld 2010

pf

Rezensionen

Klingovsky, Ulla (2009): *Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*, Bielefeld: transcript Verlag, 234 S., 25,80 Euro

Die Diskussion um die Entwicklung und Etablierung neuer Lernkulturen bewegt die Erwachsenenbildung nun schon seit vielen Jahren. Dabei wird einerseits auf die Dynamisierung von Wissen und die sich ständig verändernden Anforderungen in der Arbeitswelt verwiesen und gleichzeitig mehr Selbstbestimmung, mehr Entscheidungsfreiheit, mehr Individualität für die Lernenden versprochen. Diesen soll durch neue Lernarrangements ermöglicht werden, ihre Lernbedürfnisse selbst zu bestimmen, die eigenen Lerninhalte festzulegen, ihre Lernziele eigenständig zu formulieren sowie individuelle Lernstrategien zu realisieren.

Ulla Klingovsky hinterfragt, inwiefern der proklamierte methodisch-didaktische Paradigmenwechsel tatsächlich zu einer Reduktion externer Steuerung führt. Sie konstatiert zwar veränderte Gegenstands- und Funktionsbestimmungen didaktischen Handelns, entziffert aber gleichzeitig deren Vervobenheit in Machtverhältnisse. Die in der Einleitung formulierte provokante These, in neuen Lernkulturen würde gerade die Freiheit der Subjekte kalkulierend eingesetzt, um qua Selbstführung und Selbstleitung intendierte Veränderungen an den Subjekten zu erzielen, wird in den folgenden Kapiteln ausführlich begründet.

Exemplarisch werden Konzeptionen neuer Lernkulturen von vier anerkannten Vertretern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf die in ihnen angeleg-

ten Regierungspraktiken und Technologien des Selbst untersucht. Forschungsgegenstand sind jedoch nicht die empirischen Praktiken, sondern die konzeptionellen Aussagen innerhalb des didaktisch-methodischen Diskurses, die in Anlehnung an Foucaults machttheoretische Analysen diskursanalytisch dechiffriert werden.

Alle vier untersuchten Praxiskonzepte vereint die Kritik an herkömmlicher Didaktik: diese sei repressiv und unterdrücke die Subjektivität der Lernenden. Mit ihren Konzepten wollen die Autoren ein Mehr an Selbststeuerung (Arnold), Selbstsorge (Forneck), gesellschaftliche Teilhabe (Ludwig) oder Selbstverfügung (Meueler) erreichen.

Nachvollziehbar zeigt Klingovsky auf, dass auch diese Konzepte, gerade durch die Anrufung der Subjektivität, die Subjekte subtil in Regierungspraktiken einbinden, denn auch für das freie und autonom handelnde Subjekt ist das Feld möglicher Handlungen strukturiert: durch Aktivität und Selbstgestaltung sollen die Haltungen gegenüber Instabilität, Wandel und Veränderung positiv beeinflusst werden. Die Subjekte sollen dazu gebracht werden, Veränderungen an sich selbst zu vollziehen und an einer unentwegten Selbstoptimierung zu arbeiten.

Pädagogisches Handeln – auch subjektorientiertes – lässt sich nicht jenseits von Macht denken, insofern seien Freiheit und Selbstbestimmung keine angemessene Beschreibungsfolie mehr, so ein Fazit.

Ulla Klingovsky zielt darauf ab, den „Raum des didaktisch-methodischen Denkens in Bewegung zu halten“, und fordert, nicht nur auf die eigenen Intentionen zu schauen, sondern auch zu reflektieren, welche nicht beabsichtigten Wirkungen unser Handeln haben kann. Sie eröffnet mit ihrer gouvernementalitätstheoretischen Analyse neue Perspek-

tiven auf Machtverhältnisse, die sich in spezifischen Regierungsformen, Führungslogiken und Technologien des Selbst niederschlagen.

Doch eine Subjektdeutung, die in Subjektivität nur eine weitere Umsetzung von Regierungstechnologien sieht, droht in zynischem Fatalismus zu enden. Liegt in der Subjektivität nicht auch die Möglichkeit des Widerstandes und der Subversion? Steht nicht daher subjektorientierte Didaktik – trotz machttheoretischer Implikationen – auch für ein Offenhalten, für Eigensinn und Emanzipation? Sollte wirklich von der Idee Abstand genommen werden, pädagogisches Handeln sei auch im Dienst von Selbstbestimmung und Freiheit zu denken?

Diese kritischen Anfragen schmälern jedoch in keiner Weise Klingovskys Verdienst, mit einer fundierten Analyse eine überfällige Debatte zu machttheoretischen Dimensionen didaktischer Handlungsweisen angestoßen zu haben.

So kann die Lektüre die Grundlage für weitere Nachforschungen sein, in welchen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Spannungsfeldern didaktische Handlungsweisen welche Wirkungen entfalten.

Inga Börjesson

Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation, und Perspektiven, Weinheim: Beltz, 368 S., 59,- Euro, ISBN 978-3-407-32111-4

Erwachsenenbildung ist ein weites Feld, das wissen wir. Neben dem Verhältnis von Theorie und Praxis, von Theorie und Empirie sowie den relativ engen Bezügen zu anderen Disziplinen ist dies auch der Situation geschuldet, dass auf das Feld der Erwachsenenbildung politische, ökonomische und andere Akteure stärker wirken, das Feld der Erwachse-

nenbildung im Sinne Bourdieus demnach über relativ wenig Autonomie verfügt. Es sind also viele Köche, die den Brei rühren. So nimmt es nicht wunder, dass auch die Forschungslage höchst differenziert und diversifiziert ist. Forschung zur Bildung Erwachsener ist motiviert durch verschiedene Interessen und Begründungen. Die Lage ist mit Unübersichtlichkeit noch milde umschrieben. Zuletzt stellten vor allem das „Forschungsmemorandum“ der Sektion Erwachsenenbildung aus dem Jahr 2000 (das Inhaltsbereiche und Forschungsdesiderate benannt hat) und die seit einigen Jahren existierende „Forschungslandkarte“ (die daran orientiert zentrale Daten von Forschungsprojekten aufnimmt) wichtige Etappen dar, um zu mehr Übersicht zu gelangen. Angesichts dieser Ausgangslage stellt schon der Versuch, diese Landschaft systematisch zu ordnen, wie Christine Zeuner und Peter Faulstich das mit ihrer Publikation anstreben, ein ebenso ambitioniertes wie gewagtes Unterfangen dar. Insofern ist die Latte hoch gelegt, und sie wird, soviel sei vorweg gesagt, von den beiden Autoren beherzt übersprungen.

Anlauf genommen wird dazu im ersten Abschnitt, in dem unter der Überschrift „Situation und Kontext der Erwachsenenbildungsforschung“ zugleich eine wissenschaftstheoretische Verortung vorgenommen wird. Die Autoren machen deutlich, dass „Erträge“ der Erwachsenenbildung nicht für sich sprechen, sondern erst wirklich eingeordnet werden können, wenn sie in Zusammenhang mit dahinter stehenden Erkenntnisinteressen und Entstehungskontexten gestellt werden. Zeuner/Faulstich sichten kurz wichtige Theorieströmungen und verorten sich selbst in einer Position des „kritischen Pragmatismus“, die von der „Kritischen Theorie“ den Gedanken der Ideologiekritik (resultierend aus der

Einsicht der Verflechtung von „Theorie und Praxis“) und vom Pragmatismus die Intention eingreifenden Handelns aufnimmt. Damit ist eine Perspektive aufgemacht, „um die Erträge vorliegender Empirie zu reinterpretieren“ (S. 15), wobei beim Gang durch die Untersuchungen der Bezug zu dieser Theorieperspektive nicht immer präsent ist. Zugleich impliziert ihre Position, wie sie betonen, u. a. eine Offenheit bezüglich des methodischen Vorgehens. Als Kern dessen, was Forschung zur Erwachsenenbildung ausmacht, werden Lernprozesse Erwachsener herausgestellt. Hieraus kann dann letztlich die inhaltliche Systematik des Buches ableitet werden, denn Lernen Erwachsener kann den Lehr-Lernprozess fokussieren oder aber ausgehend von den Adressaten und Teilnehmenden, den institutionellen Strukturen und den Lehrenden betrachtet werden.

Diesem hilfreichen einordnenden Abschnitt schließt sich ein historischer Blick auf die Erwachsenenbildungsforschung an, der zum einen deren Genese und Wurzeln anhand von Überblicksartikeln nachzeichnet und zum anderen Studien bis zu den 1970er Jahren vorstellt.

Die dann folgenden sieben Kapitel lehnen sich weitgehend an der Systematik an, die im „Forschungsmemorandum“ aufgemacht wurde. Jeder Abschnitt ist in sich weiter unterteilt und hat ein separates Literaturverzeichnis. Am Ende steht jeweils eine Synopse, in der die wichtigsten Untersuchungen überblicksartig dargestellt sind nach AutorInnen, Titel, Erscheinungsjahr, Typ der Publikation, Skizzierung des Themas, methodisches Vorgehen und Umfang. Dadurch erhält das Buch den Charakter eines Nachschlagewerks, der im Übrigen ergänzt wird durch ein umfangreiches Namensregister am Ende.

Einige Schlaglichter: Das Thema

„Lernen und Lehren“ wird als Herzstück der Erwachsenenbildungsforschung bezeichnet, mit dem Fokus auf „Lernen“. Nach einer Auseinandersetzung mit verhaltensorientierten Ansätzen und daran angelehnte Forschungen werden hier neuere konstruktivistische und subjektwissenschaftliche Arbeiten sowie die Resultate der aktuell einflussreichen wie (aus Sicht der Autoren) problematischen Gehirnforschung vorgestellt. Im Abschnitt „Lernende, Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmende“ werden besonders die als „Leitstudien“ titulierten Adressatenstudien der 1950er, 1960er und 1970er Jahre gewürdigt und es findet sich ein längerer Abschnitt zu Zielgruppen. Das Kapitel „Institutionen, Kooperationen und Supportstrukturen“ fasst insgesamt recht heterogene Forschungsstränge zusammen. Als „Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung“ werden in einem etwas kürzeren Abschnitt berufsbezogene, allgemeine, politische und kulturelle Bildung unterschieden. Zum Thema „Personal in der Weiterbildung“ werden sowohl Untersuchungen zur Ausbildung von ErwachsenenbildnerInnen, als auch solche zu verschiedenen Tätigkeitsbereichen sowie biographieorientierte Studien zur Professionsforschung vorgestellt. Beklagt wird hier, dass in den Studien insgesamt zu wenig auf Professionstheorien Bezug genommen wird. Der Abschnitt „Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems“ greift neben Arbeiten zu Politik, Ökonomie und Recht sowie zu ökonomischen und zeitlichen Ressourcen erfreulicherweise auch die internationale Forschungslage mit auf. Der Abschnitt zur „Historischen Erwachsenenbildungsforschung“ ist im Vergleich ebenfalls eher kurz, aber erstaunlich stark differenziert.

Am Schluss steht ein zusammenfassender Blick auf Resultate und Perspektiven. Dabei wird ein (selbst)kritischer

Blick auf die Forschungsaktivitäten der Disziplin geworfen, die, so die Autoren, allzu häufig „von Verwertungs- und Anwendungsinteressen geprägt sind, die mit kurzen Projektzyklen einhergehen“, so dass die Autonomie der Wissenschaft nicht selten auf der Strecke bleibt und „längerfristige Grundlagenforschung“ behindert wird (S. 354). Auch sei der „pädagogische Kern“ von Forschungsarbeiten häufig nicht klar definiert, was angesichts der Bedeutung, die außerpädagogische Theorien (auch für die Autoren selbst) haben, freilich auch nicht verwunderlich ist. Auch werden Lücken benannt, etwa in einer subjektorientierten Lerner- und Adressatenforschung, im Bereich Medien und Personal.

Es ist beeindruckend, welche Fülle von empirischen Arbeiten die Autoren gesichtet und zusammengestellt haben. Der Schwerpunkt liegt auf Arbeiten seit den 1990er Jahren, jedoch werden auch frühere Untersuchungen berücksichtigt. Wohltuend ist, dass nicht einfach Studien deskriptiv referiert und hintereinander gestellt werden. Vielmehr wird in das jeweilige Themenfeld zu Beginn problemorientiert eingeführt, bevor die Entwicklung der Forschungslage anhand von wichtigen Arbeiten kommentierend dargestellt wird. Dabei werden immer wieder Schlaglichter auf die Theoriedebatte geworfen, so dass die Forschungsarbeiten in einen Kontext gestellt werden. Insgesamt wird dadurch zu einer reflexiven Sicht auf Forschung angeregt.

Bei einer so groß angelegten Arbeit zeigen sich naturgemäß auch Lücken bzw. Kritikpunkte. Wie genau sich die vorgeschlagene kritisch-pragmatische Perspektive niederschlägt, wird nicht immer klar. Wie sich diese Position mit den angeführten Referenztheorien Holzkamp, Giddens und Bourdieu „verträgt“, kann im Rahmen dieses Buches sicher nicht ausgearbeitet, hätte aber wenigstens

angedeutet werden können. Und natürlich kann man fragen und trefflich darüber streiten, ob die inhaltliche Systematik schlüssig ist (sie erweist sich m. E. als tragfähig), ob wichtige Studien fehlen, ob sie richtig zugeordnet sind, warum manche Arbeiten kurz, manche ausführlich dargestellt wurden usw. Aber angesichts dessen, was präsentiert wird, kann das auch schnell wirken wie „Jammern auf hohem Niveau“. Das Buch ist bisher einzigartig und ergänzt die zahlreich vorhandenen Einführungsbücher in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Für Studierende, WissenschaftlerInnen und auch PraktikerInnen bietet es eine Fülle von Informationen und Hinweisen zum Weiterlesen beim Eintauchen in das Forschungsfeld „Erwachsenenbildung“.

Helmut Bremer

Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Aufl., Bad Heilbrunn 2010, 334 S., 29,90 Euro

Das 2001 erschienene Wörterbuch Erwachsenenpädagogik ist zu Recht bekannt und beliebt bei Studierenden, hilfreich für Praktiker, Wissenschaftler und allen, die sich schnell über zentrale Begriffe und Themen aus der Erwachsenenbildung informieren wollen. Über 250 Stichworte von „abschlussbezogene Weiterbildung“ bis „zweiter Bildungsweg“ enthält das Wörterbuch, eine beachtliche redaktionelle Leistung. Konkurrenzlos die gelungene Konzeption eines kompakten Minihandbuches, handlich das Format und fair der Preis. Die durchschnittlich drei Spalten langen Autorenbeiträge enthalten jeweils eine Literaturliste von 3 bis 12 aktuellen Titeln.

2010 erschien nun eine weitgehend neu geschriebene Auflage, die versucht der Weiterentwicklung in Wissenschaft und Forschung zu folgen. Mit dem 25 mm höheren und 20 mm breiteren

Buchformat, dem etwas geringeren Seitenumfang (334 statt 378 Seiten) und dem handbuchähnlicherem Umschlag wirkt es gefälliger. Neu sind auch viele Autoren: Von den 131 (vorherige Auflage: 132) Autoren sind 42 Autoren erstmalig dabei. Erfreulich ist, dass davon über ein Viertel aus der Erwachsenenbildungspraxis kommen. Der Seitenspiegel wurde entscheidend verbessert: Das jeweilige Stichwort in der Kopfzeile erleichtert die Navigation erheblich.

Weniger erfreulich ist, dass das umfangreiche 16-seitige Stichwortverzeichnis zu einem knapp 4-seitigen Stichwortregister geschrumpft wurde, das Institutionenregister, das Autorenverzeichnis und das 6-seitige Autorenregister wurden ersatzlos gestrichen; geblieben ist lediglich ein Autorenspiegel. Das sind bedauerliche und unverständliche Kürzungen.

Bei einigen Beiträgen würde man sich etwas mehr Praxisbezug wünschen, gerade für die o.g. Zielgruppe. Zwei Beispiele:

Stichwort Marketing: Zwei Spalten Umfang erscheinen etwas knapp bei der existentiellen Relevanz von Marketing für fast alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Der neue Beitrag ist bedauerlicherweise fast eine Spalte kürzer als der Beitrag des Praktikers Klaus Meisel in der ersten Auflage. Hätte man den Begriff nicht von seinen betriebswirtschaftlichen Ursprüngen, sondern vom Konzept Non-profit-Marketing mit seinem erweiterten Instrumentarium abgeleitet, wäre man sehr viel näher an der Realität von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Zu den Ursprüngen des Denkens in Kategorien des Marketing wäre weniger der etymologische Ursprung als vielmehr der Beginn des Marketinghandeln in der Erwachsenenbildung hilfreich gewesen. Um zu bestehen, mussten bereits die ersten Arbeiterbil-

dungsvereine im vorletzten Jahrhundert, die kirchlichen Einrichtungen und dann die ersten Volksbildungsvereine ihre Programm-, Kommunikations- und Gegenleistungsgestaltung sorgfältig nach Kriterien planen, die heute zentrale Bestandteile des Non-Profit-Marketings sind. Das bedeutet, dass erfolgreiche Erwachsenenbildung schon immer in Marketing-Kategorien dachte und handelte, auch wenn sich die Begrifflichkeit erst später entwickelte. Hier ist wie an vielen Stellen des Wörterbuches eine Skepsis gegenüber ökonomischen Kategorien zu spüren, obwohl Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Dienstleister vor dem Grundproblem allen wirtschaftlichen Handelns stehen, nämlich der Umgang mit knappen Ressourcen.

Stichwort Angebot: Hier handelt es sich zweifellos um das dynamischste Segment der Erwachsenenbildung. Sowohl die Inhalte als auch die Form der Bildungsangebote entwickeln und ändern sich in immer kürzeren Zyklen. Diese Entwicklungen verlaufen wiederum sehr unterschiedlich z. B. in ehrenamtlich geleiteten Organisationen, in vhs/Familienbildungsstätten und in der betrieblichen Fortbildung. Die zentrale Aussage „Das Kernangebot der WB stellt der Form nach eine Unterrichtsveranstaltung im weiteren Sinne dar“ muss zumindest für die Volkshochschulen und ehrenamtlich geleiteten Bildungseinrichtungen zunehmend bezweifelt werden. Als Reflex auf die veränderte Medienlandschaft und das Freizeitverhalten wird „Unterricht“ immer weniger nachgefragt und neue Veranstaltungsformen beginnen zu dominieren. Wünschenswert wäre zu diesen Stichwort u.a. wie diese Angebotsentwicklungen verlaufen, welcher Art ihre Bestimmungsfaktoren sind, welche Diversifikationsprozesse stattfinden und welche Elemente in diesen neuen Veran-

staltungsformen dominieren. Der Autor dieses Stichwortes sieht jedoch andere Schwerpunkte. Er verwendete eine der beiden Textspalten für eine Begriffsabgrenzung von Angebot und Weiterbildungsdienstleistung, die andere Spalte für eine etwas kursorische Beschreibung der veränderten Weiterbildungslandschaft, in der Differenzierungen und Ergänzungen, Bildungsinnovationen, neue Medien usw. benannt werden.

Mit den genannten Vorteilen eines Fachwörterbuches ist naturgemäß der Nachteil erkauft, dass die Fachartikel sehr kurz sein müssen und kaum Raum für ein befriedigendes Umreißen eines Fachbegriffs lassen. Ein unlösbares Problem. Jeder Fachmann wird aus diesem Grund einen anderen, für ihn richtigen Zugang wählen und u.U. alles andere kritisieren. Es ist der Preis für eine größtmögliche thematische Breite der Stichworte.

Bei aller Detailkritik, das Wörterbuch Erwachsenenbildung ein Standardwerk bleiben, siehe oben.

Udo Freier

Rumpf, Horst: Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs, Juventa Verlag: Weinheim 2010

In den letzten Jahren ist eine ganze Reihe von Veröffentlichungen erschienen, welche sich gegenüber einem reduzierten Lernbegriff absetzen. Zu denen, die immer schon Probleme mit Konzepten der pädagogischen Psychologie, die sich im Anschluss an den Behaviorismus entwickelt hatten, gehört zweifellos Horst Rumpf, der als einer der alten Männer der Erziehungswissenschaft (geb. 1930) gegenüber dem Mainstream quer liegt.

In seinem neuen Werk fügt er vielfältige Bruchstücke seiner Lektüre zusammen und bündelt sie zu einem umfas-

senderen Ansatz, sich mit Lernen zu beschäftigen. Gegen die jeweils verkürzten Vorstellungen – er nennt dies Lernen I – setzt er umfassendere Konzepte – Lernen II – welche nicht auf verlässliche und vorhersehbare Gesetzmäßigkeiten abstellen, sondern sich durch Erfahrungen von Nähe, Betroffenheit und Intensität (11) auszeichnen.

Seine Lesefrüchte reichen von Wilhelm von Humboldt bis Klaus Holzkamp, von Thomas Mann bis Käte Meyer-Drawe. Manchmal ist die Zusammenstellung irritierend, aber dies ist wohl durchaus auch Absicht des Textes.

Rumpf geht es zunächst um eine „Überwindung eindimensionaler Vorstellungen vom Lernen“ (Teil I). Dabei setzt er zwei Lernorientierungen gegeneinander, die der Weltbeherrschung und die der Betroffenheit. Im Wesentlichen geht er aus von phänomenologisch begründeten Konzepten, welche eine gegenüber der Beobachtbarkeit und Messbarkeit alternative Zugangsweise versuchen. Er setzt auf Staunen und die Tatsache, dass Körper immer denken (44).

So entstehen in der sinnlichen Wahrnehmung „Lernkrisen“ (Teil II). Altvertrautes nimmt fremde und neue Züge an und aus dem Unerwarteten und Unerwartbaren entsteht fruchtbares Befremden (Kapitel 6).

Im letzten Teil (III) führt Rumpf zwei Zeugen für Lernen im Gegenstrom an: Den Naturforscher Adolf Portmann sowie die Lernbiographie von Hans Reutimann.

Lernen bedeutet für Rumpf nicht mit Aufgaben fertig werden, nicht sie zu überwinden, sondern sie stark zu machen und zu Erscheinung zu bringen (10). Dafür wird eine ganze Menge eindrucksvoller Belege von hochgeachteten Autoren zusammengestellt, welche jeweils aus ihren persönlichen Erfahrungen berichten und an die Grenze des Unverstehbaren

vorstoßen.. Rumpf zitiert Husserl mit dem Hinweis, dass wir, „wenn wir uns auf seinen Boden stellen, alle Erkenntnisse eben als fraglich behandeln und somit keine Existenz als vorgegeben hinnehmen“ (21). Rumpf nennt dieses Verfahren im Anschluss an den Phänomenologen Hans Blumenberg „Entselbstverständlichung“ (22).

Die Denkbewegungen sind durchaus sprunghaft, vielleicht auch gewollt so; die Assoziationen weitreichend und die Konsistenz der Argumente keineswegs stringent. Dies gehört allerdings zur Schreibtechnik von Horst Rumpf, durch die selbst wieder Irritationen entstehen und neue Verbindungen hergestellt werden. Etwas mehr Disziplin hätte man sich dann doch gewünscht, bei der Klärung der Begriffe, bei der Differenz der Positionen und vor allem bezogen auf das Verhältnis der beiden Formen „Lernen I“ und „Lernen II“. Um aber das Feld der Instruktionspsychologie zu verlassen, gibt der kleine Text vielfältige Anregungen.

Peter Faulstich

Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive, Wiesbaden 2009: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bernhard Schmidt legt mit seiner Habilitationsschrift eine Monografie vor, die als Sonderstudie neben der vom BMBF geförderten EdAge-Studie speziell auf ältere Arbeitnehmer/innen zielt. Schmidt befasst sich mit der Frage, ob und warum ältere Arbeitnehmer an Weiterbildung beteiligt sind. Dabei stellt er zwei zentrale Erkenntnisinteressen in den Vordergrund: erstens das Bildungsverhalten älterer Erwerbstätiger in organisierten und informellen Lernangeboten und zweitens die Frage, was ältere Er-

werbspersonen zu einer Weiterbildungsaktivität motiviert (S. 15).

Schmidt beginnt, wie so viele Arbeiten, mit den aktuellen demografischen Trends und diskutiert zweitens Gründe der Weiterbildungsteilnahme als gegenwärtigen Forschungsstand. Im dritten Abschnitt stellt er informelle Lernformen in den Vordergrund.

Im Gegensatz zu deskriptivstatistischen Analysen fällt bei Schmidt die Bezugnahme auf eine Hintergrundtheorie auf. Der durchaus umstrittene Kapitalmodell und der verwandte Rational-Choice-Ansatz werden kritisch hinterfragt, wobei die Trennung zwischen frankophoner und angloamerikanischer Diskussion gelegentlich etwas verschwimmt. Schmidt folgt sodann dem von Peter Alheit angelegten und von Tom Schuller ausgearbeiteten Modell erweiterter sozialer Erträge des Lernens. Dieses Modell fasst Human-, soziales und Identitätskapital als soziale Erträge des Lernens. Alle drei Ertragsarten operationalisiert Schmidt in Form von Skalen (S. 393 f.). Sie stellen den innovativen Gehalt des quantitativen Forschungsteils dar, dabei ist diese als deutschlandweite Repräsentativstudie ausgearbeitet. Sie ist kontrastiert durch eine qualitative Studie mit Gruppendiskussionen aus der fraglichen Klientel. Für ältere Erwerbstätige – so ein zentrales Ergebnis – ist die Investition in das eigene Humankapital der wichtigste Aspekt beruflicher Weiterbildung (S. 331). Soziales Kapital entpuppt sich als weniger leicht nachweisbar, jedoch ist die Annahme nicht widerlegt (S. 336), während Identitätskapital nach Berufsgruppen unterschiedlich relevant erscheint (S. 339).

Schmidt kommt über die üblichen Darstellungen von Motiven und Nutzungen hinaus zu der Schlussfolgerung, dass das Kapitalmodell sowohl theoretisch als auch empirisch zur Aufschlüsselung von Weiterbildungsmotiven geeig-

net sei (S. 238). Alle weiteren quantitativen Befunde erscheinen theoriekonform und bestätigen die Annahmen aus vorangegangenen Erhebungen. Im qualitativen Datenteil arbeitet Schmidt verschiedene Bildungstypen aus den Gruppendiskussionen heraus, die er mit den Bezeichnungen „Insel“, „Pragmatiker“, „enttäuschte Realisten“ sowie „Freundinnen“ profiliert. Diese Gruppen könnten etwas anschlussfähiger an theoretische Modelle herausgearbeitet werden.

Insgesamt legt Bernhard Schmidt hier eine umfangreiche theoretisch und methodisch anspruchsvolle Forschungsarbeit vor, wobei offen ist, wie viele Anchlüsse das Kapitalmodell an den theoretischen Stand der Adressatenforschung bereit hält. Für die volks- und betriebswirtschaftliche Legitimation beruflicher Weiterbildung älterer Erwerbspersonen hat dieser Ansatz jedoch durchaus argumentative Kraft.

Anke Grotlischen

Mitarbeiter/innen

Helmut Bremer, Dr. phil., Jg. 1959, Professor für Erwachsenenbildung, Schwerpunkt politische Bildung Fakultät für Bildungswissenschaften Universität Duisburg-Essen – Veröffentlichungen u. a.: Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In: Bolder/Epping/Klein/Reutter/Seiverth (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden 2010, S. 215-242.

Paul Ciupke, Dr. phil., Dipl.-Päd., Jg. 1953, Bildungswerk der Humanistischen Union NRW in Essen – Veröffentlichungen u. a.: Lernfeld DDR-Geschichte. Ein Handbuch für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2009 (Hg. zus. mit Behrens/Reichling).

Uta George, Dr. rer. so., Jg. 1963, bis 2009 päd. Mitarbeiterin Gedenkstätte Hadamar; freiberuflich tätig in der historisch-politischen Bildung und Koordinatorin der Modellregion Integration Hochtaunuskreis – Veröffentlichungen u. a.: Gedenkstättenarbeit in Hadamar: Lernen mit der Geschichte. In: Rotzoll u. a. (Hg.): Die nationalsozialistische „Euthanasie-Aktion „T4“ und ihre Opfer. Geschichte und ethische Konsequenzen für die Gegenwart, Paderborn/München 2010, S. 384-390.

Tim Krause, Dipl.-Päd., Jg. 1983, Lehrbeauftragter Soziale Theaterarbeit Insti-

tut für Erziehungswissenschaft Universität Marburg, Seminarleiter in der Bildungsarbeit mit Zivildienstleistenden (Ev. Kirche Hessen-Nassau).

Marc Ruhlandt, Dipl.-Päd., Jg. 1976, Wissenschaftliche Hilfskraft im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft Universität Marburg, Dozent und Trainer in der Erwachsenenbildung/Außerschulischen Jugendbildung – Veröffentlichung: Interkulturelle Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung, in: Der pädagogische Blick H.3/2010.

Wolfgang Seitter, Dr. phil., Jg. 1958, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung, 3. Auflage, Bielefeld 2007; Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung, Wiesbaden 2009 (Herausgeberschaft).

Dominik Werner, Dipl.-Päd., Jg. 1982, wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Marburg, Lehrbeauftragter für Theater in der zivilen Konfliktbearbeitung am Institut für Erziehungswissenschaft & Zentrum für Konfliktforschung an der Universität Marburg.

Christine Zeuner, Prof. Dr., Jg. 1959, Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: Weiterbildung in internationaler Perspektive, in: Timpelt/Hippe (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, vierte, überarbeitete und ergänzte Auflage, Wiesbaden 2010, S. 583-598.

