

## 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 Aneignungspräferenzen 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 Un erwartetetes 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/Steuert, 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