

Hessische Blätter für Volksbildung

Öffentlicher Raum

Öffentlicher Raum
und politische Bildung

1 | 2011

politische Bildung

Hessische Blätter für Volksbildung 1/2011

Thema I Öffentlicher Raum und die Bildung des Politischen

	Editorial		
<i>Susanne May, Wolfgang Seitter</i>	Öffentlicher Raum und die Bildung des Politischen		3
	Verortungen		
<i>Stine Marg, Franz Walter</i>	Der Ort der Volkshochschulen in der Verfassungslehre Hermann Hellers und der demokratiepolitischen Diskussion der Weimarer Republik		6
<i>Jürgen Oelkers</i>	Bildung und Demokratie als Lebensform		14
<i>Ingeborg Nordmann</i>	Das Miteinander Sprechen und Handeln Hannah Arendts Begriff von Öffentlichkeit als Modell für den Diskussions- raum der Erwachsenenbildung		23
	Zwischenruf		
<i>Peter Euler</i>	Bildung zur Demokratie und gesellschaftlicher Lernzwang – oder verschwindet die Bildung im Lernen?		32
	Perspektiven des Öffentlichen und öffentlicher Auftrag		
<i>Edgar Grande</i>	Strukturwandel der Demokratie Politische Bildung in der globalisierten Mediengesellschaft		42
<i>Klaus Hebborn</i>	Kommunalität und öffentliche Daseinsvorsorge in der Weiterbildung		51
<i>Klaus Meisel</i>	Perspektiven des Öffentlichen und die öffentlich verantwortete Volkshochschule		61
	Politische Erwachsenenbildung als Raum öffentlicher Verständigung		
<i>Joachim Twisselmann</i>	Den gesellschaftlichen Umbruch zum Aufbruch der Menschen machen – Evangelische Erwachsenenbildung knüpft bürgerschaftliche Netzwerke im strukturschwachen ländlichen Raum Nordostbayerns		69
<i>Stefanie Hajak, Susanne May</i>	Mitten in der Stadt – Mitten in Europa Politische Erwachsenenbildung als öffentliches Forum		76
	Service		
	Berichte		85
	Nachrichten		91
	Diskussion		92
	Rezensionen		97
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe		100

Hessische Blätter für Volksbildung – 61. Jg. 2011 – Nr. 1

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: Bernhard S. T. Wolf, 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; 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: Dr. Susanne May, 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

Abo-service, 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 1/2011 Öffentlicher Raum und die Bildung des Politischen

hbv 2/2011 Biographiearbeit und Erwachsenenbildung

hbv 3/2011 Übergänge

hbv 4/2011 Bildungsberichterstattung und Transnationalisierung

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

© 2011 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 1/2011

Editorial

Öffentlicher Raum und die Bildung des Politischen

Susanne May, Wolfgang Seitter

In seiner berühmten Aufklärungsschrift von 1784 schreibt Immanuel Kant: „Zu dieser Aufklärung wird nichts erfordert als Freiheit, und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen. (...) Der öffentliche Gebrauch seiner Vernunft muß jederzeit frei sein, und der allein kann Aufklärung unter Menschen zu Stande bringen.“ (Kant 1982, S. 55)¹

Für Kant wird die Aufklärung zuallererst im öffentlichen Gebrauch der Vernunft geschaffen. Dieses betrifft nicht zuletzt auch den politischen, an den Grundsätzen der Gerechtigkeit orientierten Reformprozess, genauer: die rechtliche Absicherung und Garantie öffentlicher Kritik und Meinungsbildung. Diese realisieren sich als kommunikative Grundrechte der demokratischen Selbstverständigung des Volkes gegenüber dem Souverän.

1962 wird Jürgen Habermas in seiner Habilitationsschrift zum „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ an dieses emphatische Öffentlichkeitsverständnis unmittelbar anschließen. Gegenüber den von ihm beobachteten Tendenzen einer Refeudalisierung betont er die kritische Funktion der Öffentlichkeit als ein Gegengewicht, um die in der „politischen Öffentlichkeit agierenden Mächte dem demokratischen Öffentlichkeitsgebot „zu unterwerfen und um die „strukturellen Interessenskonflikte nach Maßgabe eines erkennbaren Allgemeininteresses zu relativieren“ (Habermas 1990, 339 f.).²

Habermas zeichnet die historische Entwicklung der Öffentlichkeit ausführlich nach. Sie begann um die Mitte des 17. Jahrhunderts in England mit der Gründung der Kaffeehäuser. Gegenstand des öffentlichen Rasonnements waren zunächst Kunst und Literatur, so dann in der Folge der Französischen Revolution auch Ökonomie und Politik. Kaffeehäuser, Salons, gelehrte Tischgesellschaften waren die Kristallisationspunkte einer Öffentlichkeit, in der eine auf Vernunft basierte öffentliche Meinung entstand. Die Öffentlichkeit wurde zum Organisationsprinzip des bürgerlichen Rechtsstaates mit parlamentarischer Regierungsform, zu der auch die im Parlament unterlegene Minderheit Zugang hatte.

Auch die Erwachsenenbildung bezieht ihr Selbstverständnis nicht zuletzt aus dem normativen Anspruch dieses Modells. Sie ist nicht allein Errungenschaft und Teil der demokratischen Öffentlichkeit, sie ist vielmehr selbst eine Kommunikationsform von Öffentlichkeit, ein Medium der diskursiven Aushandlung von Angelegenheiten allgemeinen Interesses.

Neben der Aufgabe der Qualifizierung und Wissensvermittlung ist es gerade diese Funktion von Öffentlichkeit, die das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung historisch prägte und auch in der Gegenwart (neu) gewichten könnte. Öffentlichkeit meint dabei ein Dreifaches: *strukturell* die Schaffung öffentlicher Arenen im Sinne prinzipiell offener Zugänglichkeit, *inhaltlich* die Thematisierung von Angelegenheiten allgemeiner, die partikularen Einzelinteressen übersteigender Bedeutsamkeit, *methodisch* die Einübung offener, gleichberechtigter, diskursiver Verständigung. In dieser dreifachen Perspektive von Öffentlichkeit leistet die Erwachsenenbildung einen Beitrag zur diskursiven Beteiligung möglichst vieler Bevölkerungsgruppen an den grundlegenden Fragen und Entscheidungen über die Ausgestaltung des lokal, regional und auch international ausgerichteten Gemeinwesens.

Das vorliegende Heft blickt in dieser Perspektive des Öffentlichen und der Bildung des Politischen auf die Erwachsenenbildung. Das erste Kapitel *Verortungen* versammelt drei Positionen, die in historischer Perspektive unterschiedliche Begründungsansätze des Politischen in der Erwachsenenbildung diskutieren: Die Staatsrechtslehre von Hermann Heller mit den zentralen Begriffen von sozialer Demokratie und Homogenisierung im Sinne der sozialen, ökonomischen und kulturellen Voraussetzungen von Beteiligungschancen (*Stine Marg/Franz Walter*), die Fokussierung von Demokratie als offener und kontinuierlicher Prozess der aktiven Partizipation und des Ausgleichs von Interessen in den Demokratietheorien von John Dewey und George Herbert Mead (*Jürgen Oelkers*), sowie die Thematisierung des Politischen als Freiheit des Redens und Hörens in einem Zwischenraum sozialer Beziehungsgeflechte in der politischen Theorie Hannah Arendts (*Ingeborg Nordmann*). Angesichts aktueller Kontroversen zur Bestimmung neuer Formationen des Politischen ist bemerkenswert, dass die hier vorgestellten Positionen die Erhaltungsbedingungen des öffentlichen Raumes unterschiedlich akzentuieren. Während Heller eher traditionell das Politische in den verfassten Institutionen der Weimarer Republik verortet und Bildung als ein Medium der Integration und der Herstellung sozialer Homogenität bestimmt, verlassen sowohl Dewey als auch Arendt diese institutionelle Engführung des Politischen. Das Politische und die Bildung politischer Urteilskraft erschließen sich im offenen Prozess der miteinander Handelnden.

In einem pointierten *Zwischenruf* kritisiert Peter Euler die Widersprüche zwischen normativen Anforderungen an die Erwachsenenbildung und ökonomischen Verwertungsinteressen, in die Erwachsenenbildung aufgrund politischer (Selbst-)Instrumentalisierungen zunehmend zu geraten drohe.

Das zweite Kapitel *Perspektiven des Öffentlichen und öffentlicher Auftrag* fokussiert zum einen die Komplexitätssteigerung in der ‚Realverfasstheit‘ gegenwärtiger Demokratien durch Medialisierung, konsensuale Verhandlungsorientierung und Professionalisierung von Parteiorganisationen als veränderter Ausgangs- und Bezugspunkt po-

litischer Bildung. Möglicherweise, so die These, orientieren sich viele Debatten innerhalb der politischen Bildung an einem Demokratieverständnis, dem zunehmend die Entsprechung in der politischen Realität moderner Gegenwartsgesellschaften fehlt. (*Edgar Grande*). Es thematisiert zum anderen die Dimensionen Kommunalität und Daseinsvorsorge als nach wie vor relevante Bezugsgrößen für ein Verständnis von Bildung als öffentlichem Gut (*Klaus Hebborn*). Und es diskutiert schließlich vor dem Hintergrund einer aktuellen Selbstverständigungsdebatte der Volkshochschulen die strukturellen, inhaltlichen und methodischen Dimensionen im Öffentlichkeitsverständnis von Volkshochschularbeit (*Klaus Meisel*).

Das dritte Kapitel *Politische Erwachsenenbildung als Raum öffentlicher Verständigung* gibt programm- und praxisbezogene Einblicke in ein Verständnis von Erwachsenenbildung als zivilgesellschaftliche Aktivierungsinstanz regionaler Vernetzung (*Jochim Twisselmann*) bzw. als Kommunikationsform und Forum, das Öffentlichkeit über öffentlich relevante Themen herstellt (*Stefanie Hajak/Susanne May*).

Das vorliegende Heft will deutlich machen, dass Erwachsenenbildung in unterschiedlicher Perspektive als ein Kristallisationspunkt der Konstituierung von Öffentlichkeit und der Bildung des Politischen verstanden werden kann. Die konkrete Ausgestaltung von Erwachsenenbildung ist darüber hinaus Ausdruck eines immer wieder neu zu artikulierenden (öffentlichen) Willens, Bildung als öffentliches Gut zu verstehen und sie entsprechend infrastrukturell und finanziell abzusichern. Die im Medium von Erwachsenenbildung hervorgebrachte Bildung einer sich politisch verständigen Öffentlichkeit *und* die politische Absicherung einer in öffentlicher Verantwortung stehenden Erwachsenenbildung bilden insofern einen Verweisungszusammenhang, der weder historisch noch gegenwärtig selbstverständlich ist.

Anmerkungen

- ¹ Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1, Werkausgabe Band XI, Frankfurt, 1982
- ² Jürgen Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit, Frankfurt, 1990

Der Ort der Volkshochschulen in der Verfassungslehre Hermann Hellers und der demokratiepolitischen Diskussion der Weimarer Republik

Stine Marg, Franz Walter

Zusammenfassung

Hermann Heller (1891–1933) war einer der wenigen sozialdemokratischen Staatsrechtler in der Weimarer Republik. Die demokratische Volksbildung bildete ein konstitutives Teilstück seiner Verfassungslehre. Als Jude und Sozialist standen Heller etliche Barrieren für eine akademisch-universitäre Karriere im Weg; erst 1931 erhielt er in Frankfurt eine ordentliche Professur. Wohl auch deshalb hatte er die ersten Jahre nach der Habilitation als Volksbildner in Leipzig verbracht. Im Kern verstand er Volksbildung als Arbeiterbildung. Auf ihn ging ein singuläres Experiment der Volkshochschulbewegung in Deutschland zurück: die Arbeiterbildungsheime, in denen junge Industriearbeiter und Intellektuelle gemeinsam wohnten, lebten und an den Abenden studierten. Für Heller war das Leipziger Volksbildungsprojekt ein Beitrag zum Abbau sozialer Disparitäten und zur Herstellung einer größeren kulturellen Homogenität in der deutschen Gesellschaft. Praxis und Theorie verknüpften sich bei Heller, da die Kategorien der „Disparität“ und „Homogenität“ Schlüsselbegriffe auch in seinen Werken zum „sozialen Rechtsstaat“ bildeten.

Wahrscheinlich war es die beste, zumindest euphorischste Zeit der Volkshochschulbewegung in Deutschland: die Jahre 1919–1922. Jedenfalls dürfte die Zuversicht, mit der Volksbildung den Hebel schlechthin für eine Gesellschaftsreform von unten und vom Einzelnen her in den Händen zu halten, niemals zuvor oder danach so präsent und dominant gewesen sein wie im knappen Zeitabschnitt von Kriegsende bis zu Beginn der Hyperinflation. Dabei war die Volkshochschulbewegung jener Zeit Produkt eher von Enttäuschungen, eine Reaktion auf die politische Ernüchterung, ja Niederlage der Wintermonate 1918/19. Die Novemberrevolution hatte nicht in das Reich des Neuen und Befreienden geführt, wie von jungen Idealisten und Sozialisten zunächst erhofft. Fortan richteten sich die Aktivitäten nicht mehr auf die Medien von Politik und Ökonomie, nicht auf Parteien und Staat, sondern eben auf Erziehung, die zu einer Art Erlösungersatz wurde (Langewiesche 1989: 340 f). Erst musste der

Mensch durchbildet und reif gemacht werden, erst dann machte es Sinn, an die Transformation der Gesellschaft, an den Wandel der Institutionen zu gehen. So in etwa setzte sich die Losung der Bildungsreformer in den frühen Weimarer Jahren zusammen.

Bürgerliche Kulturkrise und Lebensphilosophie

Doch der geistige Humus, auf dem solche Maximen gediehen, stand schon länger bereit. Im Grunde zirkulierten Vorstellungen dieser Art bereits seit dem späten 19. Jahrhundert im Kontext der generellen Identitäts- und Kulturkrise des gebildeten Bürgertums in Deutschland. Die Bildungsbürger, die noch bis in die 1860er Jahre unbestritten der Hegemon ihrer Klasse waren, litten am Bedeutungsverlust gegenüber den gewerblichen Bürgern aus der Industrieproduktion. Bei den deutschen Mandarins verstärkten sich infolgedessen die Distanz gegenüber der Moderne, der Argwohn gegen den Kapitalismus, die Urbanität, die Technik, den arbeitsteiligen Fortschritt insgesamt. Lebensphilosophische Traktate zirkulierten, reformpädagogische Experimente kamen auf, eine jugendbewegte Kultur jenseits der großstädtischen Lebensformen entwickelte sich (Henkel 2010: 212 ff.). Man klagte über die Mechanisierung, die Rationalisierung, die seelische Entleerung durch den alles beherrschenden Ökonomismus. Man fürchtete die Auflösung der Halt stiftenden Ordnungen, die Zerstückelung von Zusammenhängen, die Entbindung aus sozialen Zusammengehörigkeiten. Die Lebens-, Bildungs- und Jugendreformer im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wollten wieder verknüpfen, was zerrissen worden war, wollten zur Symbiose bringen, was die neue Zeit atomisierte. „Ganzheitlichkeit“ war die Zauberformel der Lebensphilosophen des bildungsbürgerlichen Reformalltags; Gemeinschaften zu gründen, galt als integrales Projekt auf dem Weg dorthin. Die Eigenschaften und Fähigkeiten der in der Moderne von sich selbst entfremdeten Menschen sollten wieder zusammengefügt und ausbalanciert werden wie in den guten Zeiten vor dem industriegesellschaftlichen Sündenfall (Tuguntke 1988: 26 ff.; Scheibe 1994: 358 ff.).

Arbeiterbildungsheime in Leipzig

Kurz: Es vagabundierte allerhand Romantik in der Volkshochschulbewegung der Sattelzeit der Weimarer Republik. Hermann Heller, seit April 1922 Leiter des Leipziger Volksbildungsamtes, war ebenfalls nicht ganz frei davon. Auch seine Schriften der frühen 1920er Jahre transportierten den Kult der „Gemeinschaft“; auch er wettete gegen das „Stückdenken“ der modernen Individuen; und auch ihm war die Wiederherstellung des „ganzen Menschen“ eine Herzenssache. Schließlich war Heller gleichermaßen durch das Erlebnis und die Begriffswelt der Jugendbewegung – in Österreich – gegangen. Heller wurde 1891 im Grenzgebiet zwischen Tschechoslowakei und Polen in der habsburgischen k. u. k. Monarchie geboren (Müller 1988: 270 ff.; Schluchter 1985: 26 f.). Die ersten Monate des Ersten Weltkrieges machte er als Kriegsfreiwilliger mit, konnte dann aber, krankheitsbedingt, sein Studium fortsetzen.

Dabei verschlug es ihn nach dem Zusammenbruch der Monarchien in Berlin und Wien nach Kiel, wo er im März 1920 habilitierte – und zur gleichen Zeit die Mitgliedschaft in der SPD erwarb. Dennoch hatte er, Sozialist mit jüdischer Herkunft, denkbar große Schwierigkeiten, eine Professur an einer deutschen Universität zu erhalten; erst 1931 avancierte er in Frankfurt zum Ordinarius für Öffentliches Recht – gegen den Willen der Hochschullehrermehrheit im Übrigen.

Zehn Jahre zuvor aber ging Hermann Heller ganz in der Volksbildungsarbeit der westsächsischen Messestadt auf. Schon das brach die Romantik vieler anderer Lebens- und Jugendreformer: Heller suchte bewusst die Großstadt, die urbanen industriellen Handarbeiter der jungen Generation. Volksbildung war ihm in erster Linie Arbeiterbildung als konstitutive Voraussetzung für die Lebensfähigkeit einer neuen Demokratie (Rädle 1969: 429). Und die Volksbildung hatte politisch zu sein, hatte unter dem Signum der „Lebensnähe“ an die Lebenswelt und die Arbeitserfahrungen der Schüler unmittelbar anzuknüpfen (Henkel 2009: 218). Auch setzte sich Heller von den üblichen Abendvolkshochschulen dadurch ab, dass in der Leipziger Bildungsarbeit ein Teil der Teilnehmer nicht lediglich einmal die Woche in Vorträgsräumen als rezeptive Zuhörer zusammenkamen, sondern Tag für Tag mit ihren intellektuellen Lehrern über mehrere Monate gemeinsam wohnten, eben: in Gemeinschaften zusammenlebten (Rädle 1969: 441 ff.). In der Regel beherbergte ein solches Arbeiterbildungsheim ca. zehn junge Erwachsene aus der Arbeiterschaft und zwei „Kopfarbeiter“. Als Wohn- und Lernkollektiv verbrachten sie etwa 8-10 Monate gemeinsam. Morgens las jeder für sich, tagsüber ging man der Erwerbsarbeit nach und abends fanden dann die Bildungskurse in der Heimassoziation statt. Heller legte viel Wert auf diesen Konnex von Bildung und Beruf, um seine Schüler nicht zu sehr von ihrer Herkunftsklasse zu lösen, was in den meist ländlich entlegenen Ganztagsbildungsstätten der Heimvolkshochschulen geschah und in der Tat nicht selten Entkopplungsprozesse entfachte (Olbrich 2001: 172 ff.).

Bis 1926 gab es fünf derartige Heime in Leipzig; bis zum Ende der Weimarer Republik waren alles in allem rund 550 junge Arbeiter durch diese Arbeits-, Lebens-, Wohn- und Bildungsgemeinschaften gegangen. Mehr als eine kleine Gruppe innerhalb des großen „Industrieproletariats“ konnte man so nicht erreichen. Aber das war auch Programm bei Heller und etlichen anderen Volksbildnern: Sie zielten auf künftige Eliten, strebten die Formierung von Führungsnachwuchs und Kadern an, welche sodann energetisch die Massen durchwirken sollten. Als entscheidend galt Heller, dass diese „Auslese“ nicht mit „Zettelkasten von Wissen“ vollgestopft wurde. Der Lernstoff sollte vielmehr orientieren, anleiten, Kontextwissen stiften (Meyer 1969: 133 ff.). Wieder und wieder propagierte Heller dieses Prinzip: Gerade in den Zeiten der Deutungskonfusion und eines erklärungsarmen, scheinobjektiven Positivismus ging es um die Befähigung, aus leitenden Ideen heraus die Wirklichkeitsfragmente kohäsiv zusammenzubringen und zu interpretieren. „Zusammenhangsbewusstsein“ pflegte Heller dergleichen zu nennen. Heller war kein Marxist, mochte überhaupt monistische Lehren und hermetische Ideologien nicht, aber er hielt doch am Wert von Weltanschauungen, an der Bedeutung inspirierender und strukturierender

„Weltbilder“ fest, die dem Tun der Menschen einen Rahmen gaben, eine Richtung vermittelten (Henkel 2010: 225 ff.).

Sozialer Rechtsstaat statt ökonomische Disparitäten

Hellers Überzeugungen in der Volksbildungsarbeit flossen ebenfalls in seine staats-theoretischen Überlegungen ein. Natürlich könnte die Osmose auch in umgekehrter Richtung erfolgt sein, so dass Heller aus seiner Rechtsphilosophie heraus die Konzeption der Volkshochschularbeit herleitete. Gleichviel, er selbst insistierte jedenfalls stets darauf, dass wissenschaftliche Lehre und pädagogische Praxis, Theorie und Engagement sich gegenseitig beeinflussen, dass ohne praktische Aktivität nicht einmal fruchtbare Fragen für den theoretischen Diskurs aufkommen könnten (Henkel 2009: 113). Daher eben verstand er sich ebenso als Wissenschaftler und Rechtstheoretiker wie als Volksbildner und zuweilen gar als Agitator für die „sozialistische Sache“.

Hellers sozialistische Sache war der „soziale Rechtsstaat“, sein Ziel: die „soziale Demokratie“ (Waschkuhn/Thumfart 2002: 7). Heller prägte in den 1920er Jahren diese beiden, bis in die Gegenwart zentralen Begriffe der politischen Linken. Im Unterschied zur damaligen SPD-Linken, erst recht zur KPD, war Heller ein Verfechter und Apologet der „politischen Demokratie“. Doch sah er diese Demokratie, gewissermaßen das klassische Grundanliegen des Liberalismus, strukturell gefährdet durch die Resultate des wirtschaftlichen Liberalismus, welcher fortwährend „ökonomische Disparitäten“ (Heller 1928: 431) erzeugen, dadurch die Lebenschancen der Bürger antagonistisch ausspreizen würde. So aber werde die radikale formale Gleichheit zur radikalen Ungleichheit; und so entpuppe sich die Formaldemokratie als Diktatur der herrschenden Klasse. Heller strebte mit seinem Programm der „sozialen Demokratie“ keineswegs alternativ die Vorherrschaft der Arbeiterklasse an, erst recht nicht eine Diktatur des Proletariats. Ihm ging es auch hier, wie im Leipziger Bildungsprojekt, um Gemeinschaft, präziser: um die gleichberechtigte Gemeinschaft von Arbeitern, Angestellten und Unternehmern (Raulet 2003: 193). Auf Grund der Disparität der Klassen hatte sich die primäre soziale und kulturelle Förderung auf die bislang benachteiligte Arbeiterschaft zu richten. Deshalb hatte Heller sich den Sozialdemokraten angeschlossen. Dass der Weg zum sozialen Rechtsstaat, da er überlieferte Privilegien in Frage stellte, nicht ohne Konflikte, ja Klassenkämpfe verlaufen könnte, das kalkulierte Heller ein. Aus diesem Grunde befürwortete er emphatisch die Weimarer Reichsverfassung, die zwar als ein Werk des Kompromisses nicht in jedem Punkte logisch konstruiert sei, aber dennoch Form und Fundament für einen zivilisierten, kulturermöglichenden Streit bereitstelle. Das stand stets im Zentrum der Botschaften Hellers, gleichviel, ob es sich um seine staats-theoretischen Schriften oder um volkspädagogische Broschüren handelte: Die Interessenkämpfe sollten nicht mit physischer Gewalt, sondern über eine gemeinsam akzeptierte Kultur der Diskussionen und Verhandlungen ausgetragen werden (Raulet 2003: 195); sie seien auch nicht auf einen vermeintlich ökonomischen Kern zu reduzieren, sondern zudem aus ihren ideellen, ethischen, normativen Antriebskräften zu verstehen und – nicht zuletzt durch die Volksbildung – im geistigen Niveau Stufe für Stufe anzuheben (Schluchter 1985: 33).

Aber die unverzichtbare Voraussetzung für eine solche Kultur der Diskussion und der kompromissfähigen Austragung von Konflikten war für Heller die „soziale Homogenität“. Man kann in dieser Formel eine Art Schlüsselbegriff für Hellers Theorie des Rechtsstaats und seiner Zeitdiagnose der zweiten Hälfte der Weimarer Jahre sehen. Und er bildete den Motivationskern für Hellers Engagement als Volksbildner wie Referent in den Jugendorganisationen der damaligen Sozialdemokratie. Heller hatte die Hoffnung auf eine stärkere soziale Homogenität als entscheidenden Stützpfeiler der politischen Demokratie bis zum Ende der ersten Demokratie in Deutschland nicht aufgegeben. Aber er machte sich auch nichts vor, erfasste des erhebliche Ausmaß an sozialen Disparitäten und dadurch den Umfang an gesellschaftlicher Inhomogenität, der ihm so groß erschien wie noch „in keinem Zeitalter vorher“ (Heller 1928: 429). Die krassen Heterogenitäten aber unterminierten die Grundlage eines politisch-gesellschaftlichen „fair play“ (Heller 1928: 427); sie nährten statt dessen die Neigung der sozialen Kräfte, mit dem jeweils anderen nicht mehr friedlich verständigend zu parlieren, sondern ihn per Diktat, wenn nötig mit physischer Gewalt, zu Boden zu drücken. Soziale Homogenität definierte Heller dabei im Übrigen nicht allein nach Kriterien einer gerechten Güter- und Chancenverteilung. In die Kollektivmentalität eines gesellschaftlich integrierenden Homogenitätsgefühls flossen Heller zufolge auch und keineswegs zuletzt die gemeinsamen Erfahrungen von Geschichte, Kultur, Volksbildung ein. Soziale Homogenität in diesem Sinne also beschränkte sich nicht auf sozial-ökonomische Gemeinsamkeiten, sondern umfasste ein sozialpsychologisches „Wir-Bewusstsein“, welches selbst Klassenkämpfe im Inneren aushielt, ohne in die Diktatur der einen über die anderen münden zu *müssen*, wie Heller gegen seinen Kontrahenten Carl Schmitt auszuführen nicht müde wurde. Indes war es mit dem „Wir-Gefühl“ im Zuge der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften und ihrer ideologisch-materiellen Binnenkämpfe nicht weit her. Hellers zunehmend pessimistischer Blick auf die Umstände seiner Zeit wirkt auch als Prognostik für die Labilitäten der politischen Systeme im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts von verblüffender wie bedrückender Aktualität:

„Die schwere Geburt der kontinentalen Koalitionsregierungen, ihre kurze Dauer, sowie ihr Mangel an durchgreifender Wirkung sind die handgreiflichen Symptome einer unzulänglichen sozialen Homogenität und damit höchst bedenkliche Krisenzeichen für unsere Demokratien.“ (Heller 1928: 428)

Vielheit und Einheit

Doch hatte Heller die wünschenswerte Homogenität nie absolut gesetzt. Auch das unterschied ihn von vielen zeitgenössischen Marxisten, denen eine vollständige Aufhebung der Klassendifferenzen, eine rundum herrschaftsfreie Gesellschaft ohne staatlichen Zwangscharakter vorschwebte. Heller mokierte sich gerne über solche „prophetischen“ Vorgaben, über die angestrebte „Verdiesseitigung einer Gesellschaft der Heiligen“, die zu einer Denaturierung sowohl der Politik wie auch der genuinen Religionen beitrage. Hellers Homogenität war nie total, nicht holistisch gefasst, sondern vielfach eingeschränkt, durch unvermeidliche, ja letztlich produktiv wirkende

Widersprüche relativiert. Hermann Heller stellte sich soziale Homogenität prozessual vor, als einen Sollensvorgang gleichsam, der eine Richtung anzeigte, ein fixes und starres Endziel aber nicht besaß. Anders ausgedrückt: Soziale Homogenität bedeutete für Heller den ständigen Versuch einer größeren sozialen Angleichung von den verschiedenen Gruppen und Schichten innerhalb der „Volksgemeinschaft“. Doch durfte man die Aufhebung von Gegensätzen und Interessenkämpfen dann keineswegs erwarten, nicht einmal erhoffen. Auch das sollten seine Schüler in den Arbeiterbildungskursen tagtäglich lernen und aushalten: Dass es fortwährende Spannungen zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, der verbindlichen Form und der offenen Freiheit, zwischen Vielheit und Gemeinsamkeit gäbe, was das Elixier für Lernprozesse, Wandlungen, Besserungen bilde (Waschkuhn/Thumfart 2002: 11 ff). Heller bezog diese Lektion nicht nur auf seine Zöglinge in der Arbeiterbildung, sondern ebenso auf seine Verfassungsinterpretation als Rechtswissenschaftler. Diejenigen Verfassungswerke waren in seinem Verständnis zu belobigen, die „Vielheit“ zuließen, aber über die Rechtsinstitute daraus „Einheit“ entstehen ließen. Doch selbst diese „Einheitlichkeit“ hatte keinen Anspruch auf entgrenzte Dauer; auch die „Einheitlichkeit“ war durchgängig prekär, oft nur für einen historischen Moment plausibel und verallgemeinerbar (Schluchter 1985: 37). Dann veränderten sich Einstellungen, Bedürfnisse, Willensrichtungen, die eine neue Vielfalt hervorbrachten und einen neuerlich vereinheitlichenden Normierungsakt erzwangen (Raulet 2003: 211). Eine „gute Verfassung“ hatte dafür Raum zu lassen, für die „schöpferischen Kräfte“ für eine „schönere Zukunft“, für das „plébiscite de tous le jours“ (Heller 1928: 425).

Plebiszitäre Elemente tauchten in der Staats- und Rechtslehre Hellers zwar nicht zentral auf, aber sie lagen auch nicht peripher. Dabei kam Heller in seinem gebremst plebiszitärem Impetus nicht von Rousseau her. Es ging Heller vielmehr um die Macht der Regierung, die er in Deutschland zu sehr in Abhängigkeit von den Parteien und den Fraktionen wählte (Heller 1928: 415). Die Zentralregierung sollte sich daher eine zweite Legitimationsquelle der Repräsentation erschließen: eben durch das Plebiszit, das die Exekutive souverän und am Parlament vorbei in Gang zu setzen hatte. Heller fürchtete sich vor der Führungslosigkeit im Vielparteiensystem und in der Mehrparteienkoalition. Er plädierte deshalb für eine stärkere Verselbstständigung der Regierung gegenüber dem Reichstag. Denn sonst drohte, wie er warnte, der Siegeszug der herumschwirrenden politischen Geniereligionen mit ihren Glaubensverheißungen – „irgendein starker Mann vermöge losgelöst von allen politischen Gegensätzen und Bindungen die Neuschöpfung der politischen Einheit in sieben Tagen zu vollbringen.“ (zit. bei Raulet 2003: 202)

Eliten als Sauerteig?

Den politischen Messias kult seinerzeit begegnete Heller folglich mit ätzendem Spott. Doch bewegte sich sein Denken in der politischen Theorie wie in der Volkspädagogik ebenfalls schwerpunktmäßig um das Problem der „Führerbildung“. Hier zog sich während einer Dekade eine stringente Linie vom Leiter des Volksbildungsamtes in Leipzig hin zum Professor für Öffentliches Recht in Frankfurt. Für komplexe Bil-

dung, für das Verständnis gesellschaftlicher Spannungen, für die Deutung von Vielfalt aus einem Ideenzentrum heraus, für die Fähigkeit zur politischen Integration taugten, nach Überzeugung Hellers, nur wenige, ob im Bürgertum oder auch in der Arbeiterschaft. Die Volkshochschulbewegung selbst hatte das bereits 1923 ernüchert festgestellt, als viele Projekte auf dem Höhepunkt der Inflationskrise mangels festen Fundaments und ausreichender Resonanz scheiterten (Tietgens 2010: 37). Und Ende der 1920er Jahre bilanzierten die Praktiker der Volksbildung, dass bestenfalls fünf Prozent der Angestellten und Arbeiter in Deutschland einen oberflächlichen Zugang zum Bildungsbetrieb der Volkshochschulen gefunden hatten; gerade ein Prozent der Arbeitnehmer nutzte die Bildungsangebote intensiv und regelmäßig (Langewiesche 1989: 357). Schon allein deshalb blieb den Volkspädagogen, blieb auch Hermann Heller, lediglich auf „Eliten“, auf die „Begnadenen“ der unteren Klassen zu setzen (Olbrich 2001: 171; Tuguntke 1988: 37). Heller hatte nie einen Zweifel, dass zur tiefen Erkenntnis und zur kraftvollen politischen Führung allein eine „kleine Zahl“ befähigt sei, weshalb er die politische Letztverantwortung auch der Regierung, nicht den Parlamentariern zuweisen wollte. Hermann Heller schätzte wie die meisten intellektuellen Stichwortgeber der jungen sozialdemokratischen Rechten zum Ende der Weimarer Republik nicht die Masse, nicht die Klasse an sich, sondern die kleine Gruppe „berufener“ oder „auserwählter“, nach Bildung drängender Jungarbeiter im Sozialismus.

Die Arbeiterbildner der Weimarer Republik – und Heller bildete da keine Ausnahme – sorgten sich während der ganzen Zeit ihres Tuns, dass ihre kleine Elite, ausgestattet mit dem geistigen Rüstzeug der Bildungskurse, am Ende nicht wie ein Sauer Teig in der eigenen Klasse fortwirkte, um diese insgesamt zu heben, sondern den individuellen Aufstieg versuchen könnte. Dann hätte die Arbeiterbildung durch erfolgreiche kognitive Vermittlung die Besten von der Arbeiterklasse gelöst und entfremdet, was dem Grundanliegen – der Emanzipation der *gesamten Klasse* – schroff zuwiderlief. Schon in den Weimarer Jahren wurden in internen Diskussionen Beispiele für die unerwünschte Fehlentwicklung genannt, die aber offenkundig noch im Rahmen blieb, solange Ethos der sozialistischen Programmatik und des Zukunftsversprechen nicht zuletzt durch die Theoretiker und Pädagogen, von denen etliche jüdischer Herkunft waren, wachgehalten, auch sprachlich in einprägsame Bilder gefasst wurden (Feidel-Mertz 1972: 70).

Dieser Typus des Arbeiterbildners, die Gruppe der jüdischen Intellektuellen, fehlte nach dem Nationalsozialismus und dem Holocaust in der Bildungs- und Theoriearbeit der deutschen Sozialdemokratie. Das Experiment der Leipziger Volksbildungsheime setzte sich nach 1945 weder im Osten noch im Westen Deutschlands fort. Die autonome Arbeiterbildung seither stand nicht mehr im Zentrum sozialdemokratischer Emanzipationsanstrengung. Stattdessen wurde die staatliche Schul- und Hochschulpolitik nach Ende der Adenauer-Ära zum Hebel der sozialdemokratischen Bildungsreform, um Chancengleichheit zu ermöglichen. In diesem Prozess ergriffen etliche Hunderttausende von Kindern aus dem Facharbeitermilieu ihre Chance und machten insbesondere in den 1970er Jahren ihr Abitur und erlangten den Hochschulabschluss. Es entstand so die Sozialdemokratie der „Neuen Mitte“. Ein Teil der

früheren Arbeiterklasse, ihre Elite gewissermaßen, war sozial aufgestiegen; der andere Teil blieb „führungslos“ zurück und entfremdete sich Zug um Zug von ihrer früheren Partei, was europaweit frühere Stammquartiere des Sozialismus zu Diasporagebietten der Sozialdemokratie machte.

Heller hatte diese Gefahr gesehen. Aber seinem „Sauerteigparadigma“ fehlten nach 1945 die Voraussetzungen, um dieser Gefahr noch erfolgreich entgegenwirken zu können.

Literatur

- Feidel-Mertz, Hildegard: Zur Ideologie der Arbeiterbildung, 2. erw. Auflage, Frankfurt am Main 1972
- Heller, Hermann, Politische Demokratie und soziale Homogenität, in: Gesammelte Werke, Bd. 2 Recht, Staat und Macht, hrsg. v. Christoph Müller, Leiden 1971, S. 421-423 (zuerst erschienen in: Probleme der Demokratie, Berlin 1928, S. 35-47)
- Henkel, Michael: Die Geburt der Politikwissenschaft aus dem Geist der Soziologie, Hermann Hellers Theorie der Politik und des Staates, Jena 2009
- Henkel, Michel: Hermann Hellers Begründung der Politikwissenschaft, in: Souveräne Demokratie und soziale Homogenität, Das politische Denken Hermann Hellers, hrsg. v. Marcus Llanque, Baden-Baden 2010, S. 208-237
- Langewiesche, Dieter: Erwachsenenbildung, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 5 1918-1945 Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, hrsg. v. dems./Heinz-Elmar Tenorth, München 1989, S. 337-370
- Meyer, Klaus: Arbeiterbildung in der Volkshochschule, Die „Leipziger Richtung“, Ein Beitrag zur deutschen Volksbildung in den Jahren 1922-1933, Stuttgart 1969
- Müller, Christoph: Hermann Heller (1891-1933, Vom liberalen zum sozialistischen Rechtsstaat, in: Streitbare Juristen, Eine andere Tradition, hrsg. v. Streitbare Juristen, Baden-Baden 1988, S. 268-281
- Olbrich, Josef: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn 2001
- Rädle, Hans: Erwachsenenbildung und staatsbürgerliche Erziehung – Die volksbildnerischen Schriften Hermann Hellers, in: Paedagogica Historica 9 (1969) 425-451
- Raulet, Gérard: Staatslehre als Wirklichkeitswissenschaft, Zu Hermann Hellers Auffassung der Demokratie, in: Souveräne Demokratie und soziale Homogenität, Das Politische Denken Hermann Hellers, hrsg. v. Manfred Gangl, Frankfurt am Main 2003, S. 188-216
- Schreibe, Wolfgang: Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Eine einführende Darstellung, 10. Aufl., Weinheim/Basel 1994
- Schluchter, Wolfgang: Ein wissenschaftliches und politisches Porträt, in: Staatslehre in der Weimarer Republik, Hermann Heller zu Ehren, hrsg. v. Christoph Müller/Ilse Staff, Frankfurt am Main 1985, S. 24-42
- Tietgens, Hans: Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. durchges. Aufl., hrsg. v. Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel, Wiesbaden 2010, S. 25-42
- Tuguntke, Hansjörg: Demokratie und Bildung, Erwachsenenbildung am Ausgang der Weimarer Republik, Frankfurt am Main 1988
- Waschkuhn, Arno: „Vielleicht bewirkt“ und „einheitlich wirkend“, Der Staats als Kulturprodukt und Metainstitution in den Konzeptionen von Hermann Heller, in: Politisch-kulturelle Zugänge zur Weimarer Staatsdiskussion, hrsg. v. Alexander Thumfart, Baden-Baden 2002, S. 7-21

Bildung und Demokratie als Lebensform

Jürgen Oelkers

Zusammenfassung

In den USA war die Frage, wie Bildung organisiert werden kann, von Beginn an mit dem Konzept der Demokratie verknüpft. Sowohl John Dewey als auch Georg Herbert Mead verstanden Demokratie nicht in erster Linie als politischen Mechanismus der Machtteilung, sondern als Lebensform, die auch in den Schulen gelebt werden soll. Ziel ist die Partizipation, d. h. die Fähigkeit, sich am Prozess des wechselseitigen Abstimmens beteiligen zu können. Voraussetzungen dafür sind die Bereitschaft zur Kooperation, aber auch das Ermöglichen von Beteiligung bei Entscheiden. Wenn „Gesellschaft“ nicht mehr als geschlossene Einheit verstanden werden kann, die autoritär regiert wird, müssen die Interessen der unterschiedlichen Gruppen auf faire Weise ausgetauscht werden, ist Partizipation am gemeinsamen Gut vordringlich und muss für eine ständige Neuanpassung der Institutionen gesorgt sein.

Demokratie und Zivilgesellschaft

Die nach dem Zweiten Weltkrieg aufgebaute deutsche Demokratie versteht sich selbst als *Staatsform*. Alle Macht geht vom Volke aus. Dass Demokratie auch eine *Lebensform* sein könnte, ist sowohl dem deutschen Staatsrecht als auch der Staatsphilosophie fremd. Auch deutsche Erziehungstheorien gehen in aller Regel davon aus, dass die Erziehung für Staat und Gesellschaft stattfindet. Die „staatsbürgerliche Erziehung“ entstand als Konzept bereits vor dem Ersten Weltkrieg und ist seinerzeit mit dem Nutzen für den Staat begründet worden. Der bekannteste Autor ist der Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner, der wohl künftige Bürgerinnen und Bürger, im Unterschied zu Untertanen, vor Augen hatte, aber nicht eine demokratische Lebensform.

Begründungen der Erziehung und Bildung, die sich auf Demokratie beziehen, sind in der gesamten europäischen Pädagogik vor 1914 eher seltene Größen. Einige Erziehungstheorien im deutschen Vormärz und im Umfeld der Revolution der Jahre 1848/49 gehen in diese Richtung, sind aber anschließend nicht weiter verfolgt wor-

den. Europäische Sozialisten und Anarchisten diskutieren Konzepte demokratischer Erziehung, aber dies ist im Vergleich mit der Gesamtzahl pädagogischer Autorinnen und Autoren eine randständige Erscheinung. Bezugsgrößen für die Theorien waren immer Staat und Gesellschaft. Schon der Ausdruck „öffentliche Bildung“ ist der deutschen Pädagogik wenig geläufig oder wird fast immer mit staatlichen Schulen gleichgesetzt.

Das Konzept der Demokratie als Lebensform hat sich denn auch in den Vereinigten Staaten entwickelt, wo nach der Unabhängigkeitserklärung 1776 ein komplett neues Bildungssystem aufgebaut werden musste. Dieses System hatte wohl zu Beginn europäische Vorbilder, ist dann aber eigenständig entwickelt worden. Schon vor dem Bürgerkrieg lagen Begründungen vor, die die öffentliche Bildung an die Demokratie binden wollten. Das gilt nicht nur für die Gründungsväter der amerikanischen Verfassung wie Thomas Jefferson, sondern für zahlreiche Autoren, die seit den Zwanzigerjahren des 19. Jahrhunderts im Bereich von Bildung und Erziehung publiziert haben. Es ist also nicht zutreffend, den Philosophen John Dewey als „Erfinder“ dieses Konzepts hinzustellen (Oelkers 2009).

Dewey hat 1916 in seinem pädagogischen Hauptwerk *Democracy and Education* einfach eine jahrzehntelange Diskussion auf ihren philosophischen Punkt gebracht. Das gilt auch für seine berühmte Unterscheidung zwischen „Staatsform“ und „Lebensform“, die von verschiedenen Autoren längst vor ihm benutzt worden ist. Es ist auch nicht so, dass die Idee der demokratischen Lebensform die spezielle Philosophie des Pragmatismus voraussetzt. Die beiden Gründer, Charles Sanders Peirce und William James, waren eher intellektuelle Aristokraten, die sich nie zur demokratischen Lebensform bekannt haben. Die Verbindung von Pragmatismus und Demokratie entstand erst an der Universität von Chicago im Umfeld von John Dewey.

Mit deutschen Augen gelesen, kann Deweys Buch leicht als eine Anomalie oder sogar als ein Irrweg erscheinen, weil in ihm weder Fragen der demokratischen Herrschaft noch der Machtausübung angesprochen werden. Was somit in Deutschland als „Staat“ thematisiert wird, ist bei Dewey eine ausgeschlossene Größe. Vor allem dieser Tatbestand hat den Zugang zu Deweys Theorie der Demokratie als Lebensform erschwert. Sie scheint naiv zu sein, weil der Kampf um die Macht nicht vorkommt. Aber kann eine Theorie „naiv“ genannt werden, nur weil sie nicht zum deutschen Parteienstaat passt?

Auf der anderen Seite ist auch in der neueren deutschen Diskussion ständig von der „Zivilgesellschaft“ die Rede, ein Ausdruck, der auf die politische Philosophie der englischen Aufklärung zurückgeht. Gemeint ist damit meistens eine öffentliche Reflexion und ein Raum für argumentativen Austausch, aus dem sich soziales oder politisches Engagement ergeben kann, ohne dass staatliche Vorschriften greifen. Es ist letztlich das, was Jürgen Habermas 1962 als „Sphäre der Öffentlichkeit“ bezeichnet hat, in der frei von behördlicher Kontrolle ein diskursiver Austausch stattfinden kann.

Im Bildungsbereich werden seit kurzem sogenannte „Bildungslandschaften“ entwickelt, die auf dem Prinzip der Kommunalisierung basieren und zivilgesellschaftliche Ziele verfolgen. Implizit wird dabei immer vorausgesetzt, dass Demokratie mehr

sein muss als lediglich eine Staatsform. Die Ausweitung des Demokratiebegriffs kann sich dann aber nur auf die Lebensform beziehen, also auf eine gelebte und unmittelbar zugängliche Erfahrung, die nicht an der Wahlurne endet. Zivilgesellschaft ist nicht per se politisch, aber wäre ohne demokratische Lebensformen nicht zu realisieren.

Demokratie als Lebensform setzt auch direkte politische Beteiligung voraus. Auch dieser Aspekt ist im deutschen Staatsverständnis traditionell fremd, was vor allem mit der Theorie des regulierenden Staates zu tun hat, der von seinen Bürgerinnen und Bürgern wenig abverlangt, sieht man einmal von den Wahlen zu Gemeinden und Parlamenten ab. Ansonsten wird politisches Engagement gefordert, aber nur in Grenzen auch ermöglicht. Oder aber das Engagement wird mit der Mitgliedschaft in Parteien gleichgesetzt. Andere Formen sind mehr oder weniger nur solche des Protestes gegen bereits gefällte staatliche Entscheidungen.

Auf der anderen Seite werden Forderungen nach direkter Beteiligung immer lauter und auf Länder- und Gemeindeebene werden zusehends Entscheide mit Formen direkter Demokratie gefällt. Das jüngste Beispiel ist der Entscheid über die Primarschule in Hamburg, und nicht zufällig ist auch die Konfliktlösung in Sachen „Stuttgart 21“ mit einer Volksabstimmung in Verbindung gebracht worden. Die deutsche Skepsis gegenüber direkten Formen der Demokratie erklärt sich historisch, aber das kann kein Hindernis sein, über Partizipation im Rahmen demokratischer Lebensformen neu nachzudenken.

Demokratie als Prozess der wechselseitigen Abstimmung: John Dewey

Deweys Theorie der Demokratie bezieht sich auf das Ideal einer gemeinsamen Lebensform, die fortlaufend zu klugen Entscheidungen und intelligenten Formen der Anpassung nötigt, ohne den Effekt jeweils vorwegnehmen zu können. Den tieferen soziologischen Grund nennt Dewey Jahrzehnte später in einem Brief an die Schriftstellerin Evelyn Scott vom 4. Januar 1940: „Gesellschaft“ ist kein Kollektiv, „except in the sense of containing a quite a lot of people“. Die Steuerung einer Gesellschaft, die aus vielen Kulturen und sozialen Milieus besteht, ist nicht durch Pläne möglich, sondern verlangt unaufhörlich Abstimmung und damit verbunden auch wechselseitige Anerkennung.

Die berühmte Definition für Demokratie von 1916 lautet: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ (Dewey 1993, S. 121).

Demokratie ist so nicht lediglich eine Regierungsform und aber auch mehr als die formalen Verfahren von Wahlen und Abstimmungen. Sie ist geteilte Erfahrung, die fortlaufend balanciert und justiert werden muss.

Das wird allgemein so begründet: „Die Vermehrung der Individuen, die an einer bestimmten Angelegenheit so interessiert sind, dass jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat, und die Vergrößerung des Raumes, auf den sie verteilt sind, bedeutet den Niederbruch jener Schranken zwischen Klassen, Rassen und

nationalen Gebieten, die es den Menschen unmöglich machten, die volle Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen“ (ebd.)

Die Ausdehnung des sozialen Raumes, die Verdichtung der Besiedlung und die zunehmende Mobilität der Bevölkerung haben unmittelbare Folgen für das soziale Zusammenleben, das sich ständig neu organisieren muss, weil immer neu Probleme auftreten, die auf friedliche Weise nur gemeinsam gelöst werden können. Lösungen lassen sich nicht wie im Feudalstaat verordnen, sondern müssen vor Ort sozial abgestimmt sein, wenn sie wirksam werden sollen, und sie verlangen Intelligenz.

„Diese zahlreicheren und mannigfaltigeren Berührungspunkte bedeuten eine größere Mannigfaltigkeit der Reize, auf die ein Individuum zu antworten hat, und setzen daher einen Preis auf die größere Mannigfaltigkeit seines Handelns. Sie bewirken eine Befreiung der Kräfte, die bei nur einseitigen Anregungen zum Handeln, wie sie in einer isolierten, viele Interessen ausschließenden Gruppe gegeben sind, unterdrückt oder nicht entwickelt werden“ (ebd.).

Idealistische oder romantische Theorien der Erziehung und Bildung haben immer einen letzten Bezugspunkt und so eine höchste Sicherung gesucht. Sie übersehen nach Dewey die beiden entscheidenden Kriterien für die moderne Demokratie, soweit sie nicht einfach als Regierungsform verstanden wird,

- „die Ausweitung des Gebietes gemeinsamer Interessen
- und die Entbindung einer größeren Mannigfaltigkeit persönlicher Fähigkeiten“ (ebd.).

Unterschiedliche soziale Gruppen haben nicht bloß verschiedene, sondern zugleich gemeinsame Interessen, die öffentlich ausgehandelt werden müssen, wenn sie für alle transparent sein sollen.

Gleichzeitig wird eine Diversität persönlicher Fähigkeiten freigesetzt, die für diesen Zweck genutzt werden muss. Die Individuen sind nicht mehr einfach an ihre sozialen Gruppen und Stämme gebunden, vielmehr überschreitet ihr Lernen je die Grenzen der sozialen Abstammung, weil und soweit Wissen nicht nur frei zugänglich, sondern selbst dynamisch ist. Die Wissenstradierung ist nicht mehr der Elitenkommunikation überlassen, sie übersteigt kanonische Erwartungen, und das muss Konsequenzen für die Schule haben, soweit sie einen öffentlichen Auftrag erfüllen soll.

Die Theorie der Demokratie wird von Dewey dann wie folgt auf den Punkt gebracht:

„Die beiden Gesichtspunkte, von denen aus der Wert einer bestimmten sozialen Lebensform beurteilt werden muss, sind einmal: das Ausmaß, in dem alle Glieder einer Gruppe an den Interessen derselben teilhaben, zum anderen: die Fülle und Freiheit des Zusammenwirkens dieser Gruppe mit anderen Gruppen. Eine unerwünschte ‚Gesellschaft‘ mit anderen Worten ist eine solche, die durch Schranken, die sie innerhalb ihrer selbst und um sich herum aufrichtete, den freien Verkehr und den Austausch der Erfahrungen hemmt.“ (ebd., S. 136).

Demokratie setzt freie und ungebundene Kommunikation voraus, die Abwesenheit jeglicher Form von Zensur sowie die Möglichkeit, am Leben Anderer teilzunehmen

men. Dafür formuliert Dewey zwei zentrale Konzepte: die politische Partizipation der Bürger und ständige Neuanpassung der sozialen Institutionen.

„Eine Gesellschaft dagegen, die für die *gleichmäßige Teilnahme* aller ihrer Glieder an ihren Gütern und für immer *erneute biegsame Anpassungen* ihrer Einrichtungen durch Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens sorgt, ist insoweit *demokratisch*. Eine solche Gesellschaft braucht eine Form der Erziehung, die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppe weckt und diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltung sichern, ohne Unordnung herbeizuführen“ (ebd.; Hervorhebungen J. O.).

Diese Theorie der Demokratie hat einen evolutionistischen Ausgangspunkt, der von zunehmender Differenzierung ausgeht. Dewey konstatiert den sozialen Wandel seit Mitte des 18. Jahrhunderts, und er sieht, dass es ausgeschlossen ist, *eine* Erziehung für *alle* zu entwerfen, wenn unter „Erziehung“ – wie etwa bei Pestalozzi oder Fröbel – die Verinnerlichung und strikte Befolgung bestimmter Werte verstanden werden soll. Diese Erziehung wird zunehmend unmöglich, weil und soweit die Grenzen und Barrieren zwischen den Gruppen gefallen sind oder wenigstens gelockert wurden, so dass keine Gruppe für sich mehr über eine absolute Kontrollmacht verfügt.

Demokratie als Selbstentwicklung durch Kooperation: George Herbert Mead

Die Theorie der demokratischen Erziehung ist auch und besonders nachhaltig von George Herbert Mead, dem Freund Deweys, geprägt worden, was lange Zeit wenig bekannt war. Mehr noch als für Dewey muss für Mead in Rechnung gestellt werden, dass seine Ansichten über Erziehung aus praktischen Erfahrungen gewonnen und parallel dazu theoretisiert wurden. Mead hat sich vor dem Ersten Weltkrieg häufig zu Problemen der Schulreform geäußert, besonders solchen der Berufsbildung und der Qualifizierung der Industriearbeiterschaft.

Theorie und Praxis der Erziehung sind keine Gegensätze, die nachträglich in ein Verhältnis gesetzt werden müssten. Vielmehr greift auch hier, was Mead (1938, S. 50 ff.) allgemein als wissenschaftliche Haltung oder entdeckendes Lernen bezeichnet hat. Soziale oder pädagogische Reform ist für Mead abhängig von Arbeitshypothesen, die mit der Erfahrung getestet werden, also gelingen oder scheitern können. Es gibt weder ein allgemeines Gesetz der Reform noch ein optimales Milieu, jede Reform ist nichts als ein Versuch, mit Arbeitshypothesen die Erfahrung neu zu gestalten. Den Erfolg des Lernens kann keine Philosophie sichern, aber soziale Systeme sind auch nicht einfach nur kontingent.

Soziales Lernen ist zu einem Teil Imitation, in der Hauptsache jedoch, wie Mead sagte, „meeting of minds“ (ebd., S. 52) oder *universe of discourse*, in dem die Interrelation und so kollektive Intelligenz je neu bestimmt werden (Mead 1934, S. 284). Gesellschaft ist so Beziehung und Interaktion, nicht Inklusion durch Herkunft und Abstammung. Letztlich gehört *jeder* zum „universe of discourse“, mit dem die Intelligenz der sozialen Beziehungen organisiert wird. Das setzt Wechselseitigkeit und

Rückwirkung voraus: „Die Verfeinerung der Intelligenz der Wirbeltiere in der menschlichen Gesellschaft hängt also von der Entwicklung dieser Formen der gesellschaftlichen Reaktion ab, in denen der Einzelne sich selbst so wie andere beeinflussen kann“ (Mead 1968, S. 290).

Wenn Wissen die Basis ist für sozialen Austausch, dann in dynamischer Form, anders wäre Demokratie unmöglich. Sie verlangt fortlaufende Anpassung an immer neue Situationen, die intelligent und öffentlich kommuniziert werden müssen. Schon das macht Lernen grundlegend, das sich nicht mehr auf einmal gegebene Fundamente verlassen kann. Ideale werden dadurch nicht überflüssig, aber sie sorgen nur für die Aspiration, nicht für die Wirklichkeit. Dass dabei *Demokratie* die politische Form sein soll, ist die Folge der vorausgesetzten Evolutionstheorie, die auch bei Mead von zunehmender Differenzierung ausgeht (Mead 1934, S. 281 ff.).

Wenn „Gesellschaft“ nicht mehr als geschlossene Einheit verstanden werden kann, die autoritär regiert wird, müssen die Interessen der unterschiedlichen Gruppen auf faire Weise ausgetauscht werden, ist Partizipation am gemeinsamen Gut vordringlich und muss für eine ständige Neuanpassung der Institutionen gesorgt sein. Die beste Form dafür ist Demokratie, die nicht einfach Wettbewerb (competition) zwischen Gruppen voraussetzt, sondern als universelle soziale Form oder „universal society“ zu verstehen ist (ebd., S. 282). Für die Probleme der modernen Gesellschaft ist Demokratie die beste Lösung, weil sie zu keinen definitiven Resultaten führt und im Prinzip jeden beteiligen kann.

Die Schwäche der klassischen Gesellschaftstheorie war die Bindung der grundlegenden Vorstellungen an *statische* Einheiten, oft solchen, die mit organischen oder juristischen Metaphern wie „Gemeinschaft“, „Körper“ oder „Institution“ veranschaulicht wurden. Versteht man unter „Gesellschaft“ einfach sozialen Austausch und so transitorische Kommunikation zwischen Individuen und Gruppen, dann wird Lernen und die Abstimmung des Handelns unter je neuen Umständen zur grundlegenden Aufgabe, vorausgesetzt, dass die soziale Welt das umschließt, was problematisch ist (surrounding the problematic) (Mead 1938, S. 55).

In der Erziehung geht es dann aber nicht einfach um die Einpassung in eine Gemeinschaft, die das Kind passiv lässt, sondern um „effective adjustment“ (Mead 1934, S. 368), ohne die das Kind sich nicht entwickeln könnte. Dabei muss keine „Dialektik“ zwischen Individuum und Gemeinschaft angenommen werden. Indem das Kind auf Andere reagieren lernt, lernt es zugleich, auf sich selbst zu reagieren, und dies in fortlaufender Differenzierung seiner Fähigkeiten (ebd., S. 371).

- Dabei verwendet Mead eine berühmt gewordene Metapher: „The child has become, through his own impulses, a parent to himself“ (ebd., S. 369).
- Die „moderne Erziehung“, so Mead, betone nicht zufällig die zentrale Rolle des Spiels (ebd., S. 159/160), also der sozialen Wechselwirkung.

Das Spiel ist gleichsam das Modell des sozialen Lebens: „Was sich im Wettkampf abspielt, spielt sich im Leben des Kindes ständig ab. Es nimmt ständig die Haltung der es umgebenden Personen ein, insbesondere die Rolle jener, die es beeinflussen oder von denen es abhängig ist. Zuerst erfasst es die Funktion des Prozesses in abstrakter

Form. Es wechselt vom Spiel zum eigentlichen Wettkampf über. Es muss mit den anderen mitmachen. Die Moral des Wettkampfes durchdringt das Kind tiefer als die umfassendere Moral der ganzen Gemeinschaft. Der Wettkampf, in den das Kind eintritt, drückt eine gesellschaftliche Situation aus, in die es ganz eintauchen kann; seine Moral kann sich stärker auswirken als die der Familie oder der Gemeinschaft, in der das Kind lebt“ (Mead 1968, S. 202).

Das Kind muss sich auf die Gruppe einstellen können, der es während der Erziehung angehört, sein „Selbst“ antwortet unaufhörlich auf die sozialen Antworten (social responses), die die Gemeinschaft bereitstellt und mit denen das Kind fragend umgeht (Mead 1934, S. 160). Das Selbst, anders gesagt, entsteht durch Kooperation (ebd., S. 317), „it is made possible through the identical reaction of the self and the others“ (ebd.). Das soziale Selbst ist so nicht das Objekt der Erziehung, die wie von Außen auf das Kind einwirken würde. Vielmehr nutzt das Kind die Qualität der sozialen Erfahrung, um sich selbst aufzubauen.

Gerade für die Erfahrung von Kindern gilt:

- „The Self exists only in relationship with other selves and cannot be reached except through other selves“ (Mead 1982, S. 155).
- Die Lebensform Demokratie ist zugleich der Modus der Sozialisation.

Der demokratische Habitus

Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die Teilhabe *an* und den Einfluss *auf* die öffentlichen Geschäfte, und das wirft ein anderes Licht auf die in Deutschland immer noch umstrittene direkte Demokratie. Sie ist nicht einfach gleichzusetzen mit der regelmäßigen Versammlung aller Staatsbürger, die dann natürlich schnell an Grenzen der Kapazität stößt. Aber das Modell der antiken Polis ist irreführend; mit „direkter Demokratie“ können nicht nur Versammlungen, sondern auch Abstimmungen, unmittelbare Formen der Einflussnahme und Meinungsbildung sowie verschiedene Arten von politischer Partizipation bezeichnet werden.

Wer nur zu Wahlen gehen darf, aber nicht auch in Sachgeschäften entscheiden kann und dafür Verantwortung übernimmt, hat leicht das Gefühl der politischen Ohnmacht, und wenn dann den Bürgerinnen und Bürgern Urteilskraft erst gar nicht zugetraut wird, weil die Geschäfte angeblich zu komplex sind, verliert auch die demokratische Bildung schnell einmal ihre Geschäftsgrundlage. Demokratie muss ihren Sinn immer neu unter Beweis stellen, das hat schon Rousseau gewusst; aber das gelingt nicht, wenn das Erscheinungsbild der Demokratie auf die Darstellungsformen der Demoskopie reduziert wird. Demoskopie ist Befragung, nicht Beteiligung.

Wenn aber Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, dann kann der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern muss sich auf die Bürger beziehen und auf das Volk einlassen. Der demokratische Habitus entsteht in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die Bürgerinnen und Bürger bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können. Schulen können darauf vorbereiten, wenn sie selbst zivil werden,

also Partizipation ermöglichen, sich transparent verhalten und eine öffentliche Rolle spielen. Nur die Staatsanstalt konnte Disziplin zum Kult erheben.

Zivile Schulen basieren auf einsichtigen Regeln und setzen nicht wie in der Dreiklassenschule natürliche „Begabung“, sondern Lernfähigkeit voraus. Zudem müssen unterschiedliche Lernwege angenommen werden und die Selbstständigkeit der Informationsbeschaffung vor Augen stehen. Was die künftige öffentliche Bildung tatsächlich von der Schule des 19. Jahrhunderts unterscheidet, erwächst aus dem Tatbestand, dass der Staat sein Bildungsmonopol de facto verloren hat. Die Schulpflicht ist nicht mehr gleichbedeutend mit einer weitreichenden Kontrolle des Lernraums.

Andererseits werden Schulen auch weiterhin Ziele der öffentlichen Bildung verfolgen und dabei die Entwicklung der Demokratie vor Augen haben müssen. Es gibt keine andere Institution, die – so weit es geht – für gesellschaftliche Integration sorgen und so auch die Folgen der Migration bearbeiten kann. Das war im 19. Jahrhundert noch ganz anders, weil die klassischen Milieus den Lebensverlauf stützten. Heute muss die Schule die Konflikte der Integration direkt austragen und hat dabei immer nur *eine* Chance, weil sich keine Schulkarriere wiederholen lässt.

Das wird auch nicht dadurch anders, dass Schüler, Eltern und Lehrer heute weltweit kommunizieren können. Diese Form von Globalisierung hat tatsächlich zu einer weitgehenden Veränderung des Lernverhaltens geführt, weil anders *gesucht* und ohne soziale Organisation auch gefunden werden kann. Aber die Aufgaben der öffentlichen Bildung stellen sich dadurch nicht vollkommen neu, auch wenn sich die Wege und Strukturen der Bildungsversorgung verändern mögen. Aber dann werden sie transparenter und demokratischer, also noch weniger vom Staat kontrollierbar. Und auf der anderen Seite bleibt die Frage der „Achtundvierziger“ nach einem gemeinsamen Unterricht ohne vorgängige Begünstigung oder wenigstens nach einem fairen Ausgleich der Benachteiligung auf der Tagesordnung.

Wir können Demokratien nicht exportieren, sie können sich nur selbst entwickeln. Nicht zufällig entstand nach 1945 in Deutschland keine Demokratie, die nach amerikanischem Vorbild starke plebiszitäre Elemente enthalten hätte. Erst heute scheint das möglich und auch wünschbar zu sein. Demokratien können und müssen sich weiter entwickeln, aber nicht auf imperialem Wege; wie gesagt, es handelt sich nicht um ein Glaubensgut. Demokratien basieren auf Zustimmung und das heißt, sie müssen für die Bürgerinnen und Bürger überzeugend sein, was umso besser gelingt, je mehr für Beteiligung gesorgt wird.

Das wäre die Sonnenseite des Problems. Es gibt aber natürlich auch die andere Seite: Wer die Demokratie als Regierungs- wie als Lebensform mit zu hohen gesellschaftlichen Diskrepanzen belastet, gefährdet sie, weil Teilnahme an öffentlichen Geschäften nur nahe liegt, wenn die persönliche Situation dies auch zulässt. Sinn und Erfolg der Demokratie werden daran abgelesen; ihr Seismograph ist nicht allein die Beteiligung, sondern auch die Lebensnot. Die Kinderarmut, anders gesagt, ist ebenso wenig demokratisch wie ein wachsendes Prekariat oder Schulen in einem zerfallenden Stadtteil. Und das ist eine Bedrohung *und* eine Aufgabe.

Literatur

- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1993
- Dewey, J.: The Correspondence of John Dewey, 1871-1952. Vol. I-III. Ed. by Larry A. Hickman et. al. Carbondale: The Center for Dewey Studies 2005. (Dritte Ausgabe der DVD, May 2005)
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1968
- Mead, G. H.: Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Ed. by Ch. W. Morris. Chicago/London: The University of Chicago Press 1934. (17th Impr. 1970)
- Mead, G. H.: The Philosophy of the Act. Ed. by Ch. W. Morris. Chicago/London: The University of Chicago Press 1938
- Mead, G. H.: The Individual and the Social Self. Unpublished Work of George Herbert Mead. Ed. by D. L. Miller. Chicago/London: The University of Chicago Press 1982
- Oelkers J.: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009

Das Miteinander Sprechen und Handeln

Hannah Arendts Begriff von Öffentlichkeit als Modell für den Diskussionsraum der Erwachsenenbildung

Ingeborg Nordmann

„...die herrliche Genauigkeit des Zuhörens, die ständige Bereitschaft, Rede und Antwort zu stehen, die Geduld, bei der einmal besprochenen Sache zu verweilen; ja mehr noch, die Fähigkeit, das sonst Verschwiegene in den Gesprächsraum zu holen, es sprechwürdig zu machen und so alles im Sprechen und Hören zu verändern, erweitern, verschärfen...“
(Hannah Arendt über Karl Jaspers)

Zusammenfassung

In Arendts Konzeption des öffentlichen Raums spielen Reflexionen über die eigene Dimension des Intersubjektiven jenseits der Mittel-Zweck-Bedingung eine große Rolle. Das hat dazu geführt, dass Arendt den verschiedenen Modi des Miteinandersprechens und Zuhörens eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat. Ihre subtilen Differenzierungen über das Bezugsgewebe zwischen den Menschen, das nur aus subjektiven Begegnungen, Wahrnehmungen und Urteilen besteht, bildete eine Art regulativer Idee für die Frage, welche Bedeutung ihre Überlegungen auch für die politische Erwachsenenbildung haben könnten. Das Experiment mit Arendts Ansatz hat in der Evangelische Stadtakademie Frankfurt zu neuen Erfahrungen und Formen der Offenheit zwischen den Vielen geführt, die mit einem Dialog zwischen zwei Personen nicht gleich zu setzen sind und als bewohnbare Distanzen bezeichnet werden können.

In den ersten Briefen nach 1945 verständigten sich Hannah Arendt und Karl Jaspers, deren Gespräche durch den Nationalsozialismus und die Emigration Arendts unterbrochen worden waren, über die Gemeinsamkeiten im Denken. Vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass ein Herrschaftsmechanismus entwickelt worden war, der

im Handumdrehen ein ganzes Volk in die Barbarei versetzt hatte, skizzierten sie, was kritische Geistesgegenwart für sie hieß. „Zählen werden nur die“, schrieb Arendt, „die bereit sind, sich weder mit einer Ideologie noch mit einer Moral zu identifizieren“¹. Abgeblockt werden Realitäts- und Verantwortungsbewusstsein durch die innere Zwangsläufigkeit im Denken, die sich auf die Pflicht gegenüber höheren Gesetzmäßigkeiten beruft und dieser Pflicht unbedenklich die Zwischenmenschlichkeit und Freundschaft opfert. „Das Problem, das persönliche Problem, war doch nicht etwa, was unsere Feinde taten, sondern was unsere Freunde taten. Was damals in der Welle von Gleichschaltung, die ja ziemlich freiwillig war, jedenfalls noch nicht unter dem Druck des Terrors vorging: das war, als ob sich ein leerer Raum um einen bildete. Ich lebte in einem intellektuellen Milieu (...) Und ich konnte feststellen, dass unter den Intellektuellen die Gleichschaltung sozusagen die Regel war. (...) Das Schlimmste war, dass sie dann wirklich daran glaubten! (...) Aber das heißt doch: Zu Hitler fiel ihnen was ein. Und zum Teil ungeheuer interessante Dinge! Ganz phantastisch interessante und komplizierte! Und hoch über dem gewöhnlichen Niveau schwebende Dinge. Das habe ich als grotesk empfunden.“²

Angesichts des tiefgreifenden moralischen Zusammenbruchs versuchten sie das Terrain des Denkens und Handelns abzustecken, für das sie von sich selbst Verantwortung forderten. Philosophie als übergeschichtliche Frage nach dem menschlichen Sein, darin stimmten beide überein, ist nicht mehr möglich. „Es wird sinnlos, so zu sprechen, wie ich es bisher tat“, schreibt Jaspers, „die Philosophie muss konkret und praktisch werden, ohne ihren Ursprung einen Augenblick zu vergessen“.³ Hannah Arendt geht noch einen Schritt weiter. Sie will nicht weiter Philosophin genannt werden, sondern politische Theoretikerin. Politisches Engagement der Philosophie sollte jedoch nicht nach dem Vorbild von Marx gedacht werden. Nicht die historisch-materialistische Ableitung des philosophischen Fragens und Antwortens von Ökonomie und Politik wird gewollt, sondern eine Potenzierung der philosophischen Unabhängigkeit im Sinne der kritischen Unbestechlichkeit eines Sokrates. Sokrates war für Arendt der maßgebende Denker, dem es nicht darum ging, Wahrheiten aufzustellen und die anderen von ihr zu überzeugen, sondern Gewissheiten aufzulösen. Die berühmte Mäeutik des Sokrates ist aber im Verständnis Arendts keine pädagogische Strategie, die darauf abzielt, den Gesprächspartner auf eigenen Denkwegen zu einer bereits gewussten Wahrheit zu führen. Vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass sich Meinungen und Vorurteile mit großer Schnelligkeit zu einer unumstößlichen Ideologie manifestieren können, die dann wie eine Wahrheit funktioniert, war Arendt an der auflösenden Kraft des Sokratischen Denkens interessiert. Mit Scharfsinn und Genauigkeit hat Sokrates in den Argumentationen die Momente aufgespürt, wo sich Meinungen zu nicht mehr irritierbaren Gewissheiten verschließen. Seine Fähigkeit, eine Sache durchzudenken, bis sie in ihren vielfältigen Aspekten gesehen werden kann, hat für Arendt eine unverzichtbare politische Dimension.

Entgegen der Tradition politischer Philosophie, die Politik mit Herrschaft gleichsetzt, lag nach Arendt der Sinn von Politik in der Freiheit. Diktaturen sind daher auch nicht gleichzusetzen mit einer Überpolitisierung aller Lebensbereiche. Sondern sie bringen das Politische zum Verschwinden. Dass Politik derart in Verruf geraten

konnte, so dass sie schließlich mit Gewalt identifiziert wurde, ist nicht zuletzt der negativen Nachrede der Philosophen zuzuschreiben. Mit Platon begann die Feindschaft zwischen Philosophie und Politik. Seitdem hat die Philosophie alles getan, „niemals auch nur den Ort zu finden, an dem Politik entsteht.“⁴⁴ Arendt versucht durch einen Rückgang durch die Geschichte der Philosophie die Überblendungen und Verstellungen des Politischen aufzulösen, um das, was Politik ursprünglich, zu ihrer Entstehungszeit, bedeutet hat, sichtbar zu machen. Als den Ursprung von Politik identifiziert sie die griechische Polis. Aber da es bereits unter den griechischen Philosophen unterschiedliche Auffassungen gab, impliziert Arendts Definition des politischen Raums eine Auseinandersetzung mit Platon und Aristoteles. Die Polis war ein durch Gesetz gestifteter Raum, an dem die Gewalt ausdrücklich ausgeschlossen war.⁵ Allein im Modus des miteinander Sprechens und Handelns sollten die politischen Angelegenheiten beraten werden, in deren Mittelpunkt nach Aristoteles die Fragen des guten Lebens standen. Arendt übernimmt von Aristoteles die Auffassung, dass das politische Handeln nicht einen vorgefassten Zweck verfolgt, sondern seinen Sinn in sich selbst findet. Aber keineswegs stimmt sie mit seiner Definition überein, dass der Mensch ein politisches Wesen (*zoon politikon*) ist. Das Politische zeigt sich nach Arendt in dem, was *zwischen* den Menschen stattfindet: im miteinander Reden und Handeln.

Die Konzipierung des Zwischenraums durch Arendt zeigt deutlich, dass es ihr nicht um ein Zurück in die Vergangenheit ging, um sie so, wie sie war, wieder zu beleben. Sondern um die Konstruktion einer Art zweiter Gegenwart, in der die Erfahrungen der Polis mit denen der Gegenwart in eine Konstellation treten⁶, um dem Denken durch diese ungewöhnliche Gleichzeitigkeit zweier verschiedener geschichtlicher Erfahrungen einen neuen Freiraum zu eröffnen. Denn der Begriff des Zwischen weist ebenso auf eine zeitgenössische Quelle, auf Martin Bubers philosophischen Essay *Ich-Du*, wo es heißt, dass das „Apriori“ die Begegnung, das „Zwischen“ ist: „Der Mensch wird erst am Du zum Ich.“⁷ Das Zwischen Bubers gründet „nicht mehr in der Sphäre der Subjektivität“.⁸ Während Bubers Reflexion sich auf das Zwiegespräch zwischen dem Ich und Du beschränkt, findet Arendt bei den Griechen die politische Dimension des miteinander Redens und Handelns der Vielen. Die zwei konstitutiven Elemente des Handelns: das *archein* (anfangen) und das *prattein* (zu Ende führen) bedürfen der Anderen. Dass aber das Beziehungsgeflecht zwischen den Menschen an die Stelle des *zoon politikon* tritt, ist in dieser ausdrücklichen Betonung, wie sie Arendt vornimmt, neu. Das *Zwischen*, das „zugleich Abstand und Verbindung herstellt und als solches den Raum konstituiert“, gewinnt in Arendts Verständnis eine Eigenständigkeit gegenüber den Handelnden, denn es ist keineswegs als einfache Zusammenfassung der verschiedenen einzelnen Intentionen zu begreifen. Das *Zwischen* entsteht aus dem Handeln „ohne Intentionen“, „so dass was sich ergibt von vornherein niemandes alleinige Verantwortung ist und jeder sich wandelt, sobald er zu handeln beginnt.“⁹ Die Pluralität vermittelt Arendt den Anstoß, Aristoteles’ anthropologische Definition des *zoon politikon* ebenso zu überschreiten wie Bubers harmonisierende Ausklammerung der Gefahr, dass der Dialog scheitern kann. Ihre Auffassung des *Zwischen* gibt auch dem Unwägbareren und Zufall Raum.

Doch wie ist das Handeln ohne Intentionen zu verstehen? Arendt nennt die dem Reden und Handeln eigentümliche Dimension ein „ausdrücklich in Erscheinung treten“¹⁰, und zwar für andere. Allein durch die Offenheit für die Anderen wird das in Erscheinung Treten und Handeln öffentlich. Indem die Menschen sich als Gleiche und Unterschiedene begegnen und aufeinander beziehen, konstituieren sie einen gemeinsamen öffentlichen Raum. Gleich sind sie, weil sie alle an der Freiheit partizipieren, die nach Arendt zunächst und grundsätzlich Bewegungsfreiheit ist: „Die Bewegungsfreiheit ist nicht nur die historisch älteste, sondern auch die elementarste; das Aufbrechen können, wohin man will, ist die ursprünglichste Gebärde des Freiseins, wie umgekehrt die Einschränkung der Bewegungsfreiheit seit eh und je die Vorbedingung der Versklavung war.“¹¹ Diese Bewegungsfreiheit bedeutet freie Äußerung der eigenen Meinung, aber auch sich frei bewegen zwischen den Meinungen der Anderen, so dass eine Sache von möglichst vielen Gesichtspunkten aus wahrgenommen werden kann. Meinungsfreiheit und Offenheit, miteinander Reden und einander Zuhören konstituieren das „Bezugsgewebe“ des politischen Raums, ein Bezugsgewebe, das nur aus subjektiven Begegnungen, Wahrnehmungen, Meinungen und Urteilen besteht. Der politische Raum ist somit der öffentliche Raum par excellence. Darin unterscheidet er sich auch von der Kultur, die ebenso zur Konstituierung von Öffentlichkeit beiträgt. Arendt zeigt auf, dass die kulturelle Tätigkeit, deren Spezifik das Herstellen und nicht das Handeln ist, durch eine zwischen privat und öffentlich oszillierende Ambivalenz geprägt ist. Während das Kunstwerk Teil der Welt wird, muss der Künstler, um es herstellen zu können, sich aus der Öffentlichkeit entfernen und „ihr verborgen sein“. Die „eigentliche politische Tätigkeit aber, das Handeln und Sprechen, (sind) überhaupt nicht vollziehbar ohne die Präsenz der anderen und die Öffentlichkeit eines durch die Vielen konstituierten Raumes.“¹² Die Trennung zwischen dem reinen politischen Bezugsgewebe und den Absichten und Zwecken der Einzelnen dient Arendt dazu, eine Dimension des Zwischenmenschlichen sichtbar werden zu lassen, die – würde man Politik nur als Interessenpolitik verstehen – nicht mehr wahrgenommen werden könnte.

In Arendts Überlegungen zur Freiheit, die eng an das Handeln gebunden sind, spielt der Willensbegriff nur eine untergeordnete Rolle. Politische Freiheit ist eine Freiheit des „Ich kann“ und nicht des „Ich will“. Dieses Verständnis von Freiheit steht in engem Zusammenhang mit Arendts Auffassung, dass die Essenz des politischen Handelns die Pluralität ist. Daher kann Handeln niemals souverän sein, sondern immer nur als „acting in concert“¹³ verstanden werden. Die Pluralität ist ein Weltphänomen und kann keineswegs im Dialog des Subjekts mit sich selbst erfahren werden. Dennoch spielt die Willensfreiheit für das Handeln eine bestimmte Rolle. Sie ist Teil der Spontanität, der menschlichen Fähigkeit, eine Reihe von vorn anzufangen, die Arendt bei Kant entdeckt, der die Spontanität allerdings nur als ein Denkphänomen begreift. Die Spontanität und das anfangen Können, das Arendt wie Augustinus in der Natalität des Menschen zu verankern sucht, sind trotz ihres durch Erfahrung bezeugten Daseins keine anthropologischen Eigenschaften. Sie können nicht bewiesen werden. Arendt spricht von einem „Überschuss“, „dass es etwas gibt, das nicht von irgendetwas bestimmt und doch nicht willkürlich ist.“¹⁴ Dieser Überschuss

ermöglicht die Fortsetzung des Dialogs, aber in einer Richtung, die vorher nicht in ihm angelegt war. Er geht ein in das Bezugsgewebe erzählter Geschichten und nur durch sie wird seine Wirklichkeit bezeugt.

Was die Pluralität wirklich ist, erscheint Arendt als die schwierigste Frage. Denn als Wirklichkeit erfahrbar wird Pluralität erst durch das miteinander Sprechen und Handeln. Ihre Akzeptanz erfordert eine Freiheit in den Begegnungen der Menschen, die in einer Welt, die durch Vorurteile, Konformismus, Ausgrenzung und Gewalt geprägt ist, nicht selbstverständlich ist. Eine unverzichtbare Voraussetzung dieser Freiheit ist für Arendt die umfassende Entwicklung der Individualität eines jeden, „dass auch in der Pluralität (...) die Lebendigkeit des Eins-Werdens“ erhalten bleiben muss.¹⁵ Mit geradezu emphatischem Nachdruck besteht sie darauf, dass sich im Sprechen und Handeln das „Wer“ des Menschen, seine unverwechselbare Individualität, offenbart, die den biologischen Kreislauf und das beruflich-fachliche Können übersteigt. Diese Erfahrung kann nicht theoretisch, sondern nur in Erzählungen weitergegeben werden, die auch dem Konkreten und Sinnlichen Raum geben.

Für Arendt spielt das rationale Argumentieren, die Begründung des eigenen Standpunkts, nicht die ausschließliche Rolle. Es geht nicht darum, den Anderen argumentativ zu besiegen, sondern sich vorzustellen, von welchem Ort in der Welt der Andere seine Argumente vorträgt und aus welchen Gründen er unterschiedlicher Meinung ist. Vergegenwärtigung wird daher nicht als Einfühlung verstanden. Das Vorstellungsvermögen, das Arendt meint, ist aber nicht die Vernunft, sondern die Einbildungskraft, die aus diesem Grunde das „wahre Band“ zwischen den Menschen stiftet. Damit weist Arendt auf ein vollkommen neues kommunikatives Verhalten, das sich „der Wahrheit nicht durch Überlegenheit der Argumentation vergewissern“ will.¹⁶ Das Sprechen und Miteinandersprechen ist nicht identisch mit gekonnter Rhetorik, die „überzeugend“ und „gewaltsam“ zugleich ist. Dem Überzeugen fehlt sowohl das „Einer mit einem anderen“ wie die „Gemeinsamkeit, die gleiche Sache wissen zu wollen.“¹⁷ Seinen „eigenen Aspekt“ durchzusetzen, ist nach Arendt zwar innerhalb bestimmter Grenzen wichtig. Die Gefahr besteht aber darin, dass dieser Aspekt zum „universal gültigen Phänomen“ verabsolutiert wird: „Wer mehr zeigen will, als seinen Aspekt, wird zum Demagogen oder (...) zum Tyrannen.“¹⁸ Arendt betont daher nicht nur die strukturell offene und pluralistische Verfasstheit des politischen Raums als unabdingbare Voraussetzung der Freiheit und des Handelns. Sie konzipiert ebenso auf der subjektiven Seite neue Modi des Verstehens und Miteinandersprechens. An Stelle von Aristoteles' *phronesis* und Kants praktischer Vernunft, die beide wegen ihres normativen Charakters als zu starr und nicht entwicklungsfähig eingeschätzt werden, übernimmt Arendt von Kant die Kategorien der Einbildungskraft und Urteilskraft und macht sie zu zentralen Bausteinen des handelnden Verstehens, weil sie genug Beweglichkeit in sich haben, um auch auf das Unvorhergesehene reagieren zu können: die Einbildungskraft, die das Nahe, Gewohnte von sich wegrückt und das Ferne, Unbekannte zu sich heranholt, und die Urteilskraft, die das Konkrete einschätzen kann, ohne es unter eine Regel zu subsumieren. Dadurch dass beide Vermögen nicht subsumieren und hierarchisieren, bleiben das Besondere und das Allgemeine, das Nahe und Ferne in ihrer Eigenart bestehen. Das Besondere wird

nicht zu einer neuen Allgemeinheit verabsolutiert, noch ist das Allgemeine die beherrschende Kraft, die alle Besonderheiten determiniert. Nähe und Ferne werden nicht in ihrer Spezifik aufgelöst, sondern durch die Entwicklung von Zwischenzonen, die man als bewohnbare Distanzen bezeichnen kann, in eine neue und andere Balance gebracht.

Bewohnbare Distanzen

Die Überlegungen Arendts, die sich weniger auf die institutionelle Seite der Öffentlichkeit beziehen, sondern sich in besonderer Weise mit den Erfahrungen des Sprechens und Miteinandersprechens befassen, geben ein Beispiel auch für die politische Bewusstseinsbildung in der Erwachsenenbildung. Dadurch dass sich die Diskussionsräume der Erwachsenenbildung in Distanz zu den weltanschaulichen Richtungskämpfen der Parteien und dem Schlagabtausch von Argumenten in der Medienöffentlichkeit halten können, bieten sie geradezu eine Chance, Erfahrungen entstehen zu lassen, die Arendt als bedeutsam für das politische Denken und Handeln angesehen hat. Der Diskussionsraum, um den es hier geht, unterscheidet sich einerseits von der Vermittlung reinen Fachwissens und andererseits von einem Forum, das sich vor allem an tagespolitischen Diskussionen orientiert. Im Mittelpunkt des gemeinten Raums stehen Themen, die – wie in den Sokratischen Dialogen – grundlegenden Fragen gelten: Was ist Gerechtigkeit? Was ist Freiheit? Was ist Politik? Das Thema begründet eine gewisse Gemeinsamkeit zwischen den Teilnehmern, nämlich die, dass die Versammelten sich ausdrücklich im Umkreis der Fragestellung bewegen wollen und ein Interesse an einer Nachdenklichkeit haben, die sich nur in der Distanz zum politischen Tagesgeschehen entwickeln kann. Das heißt nicht, dass dieser Diskussionsraum nicht auch während einer Debatte über aktuelle Fragen entstehen kann, wie umgekehrt die Diskussion grundlegender Fragen auf aktuelle politische Fragen hinführt.

Das „Wagnis der Öffentlichkeit“ (Jaspers) besteht hier darin, dass dem Wort und dem miteinander Sprechen noch einmal die Anziehungskraft übertragen wird, wie sie in Arendts eingehenden und engagierten Reflexionen zum Reden und Handeln in der Polis zum Ausdruck kommt. Dabei ist für die Erweiterung des dialogischen Miteinandersprechens wesentlich, dass den Reflexionen des Einzelnen möglichst viel Spielraum gegeben wird. Das kann dadurch geschehen, dass Anschauung nicht zur Illustration von theoretischen Reflexionen verkürzt wird, sondern ein Dialog zwischen den verschiedenen sinnlichen Erfahrungen und Reflexionsformen entwickelt wird, zum Beispiel durch die gleichzeitige Präsentation von Ausstellung oder Filmvorführungen und Vorträgen, von Konzerten und Lesungen. Indem die verschiedenen Präsentationsformen in ihrer Eigenheit betont werden, können sie eine Mehrbezüglichkeit der Erfahrungen bereit stellen, die dem Einzelnen mehrere Möglichkeiten für seine Entscheidung lassen, wohin er sich bewegen und wie er seine Eindrücke verknüpfen will. Eine auf diese Weise erworbene Multiperspektivität befreit von dem Verdikt, sie gefährde die Sicherheit von Identität. Sie wird erfahrbar als Erweiterung der „Denkungsart“ (Kant) und des Dialogs. Die „Vielfalt von Eindrücken“ ordnet sich „zum Reichtum von Erfahrungen.“¹⁹

Die Frage, die sich in einem solchen Kontext, der durch die Offenheit für Verschiedenheit und Multiperspektivität konstituiert wird, grundlegend stellt und probe-weise beantwortet werden muss, ist die: Wie viel Bereitschaft mitzudenken können die Zuhörer entwickeln und in welchem Ausmaß können sie in den Vortragenden nicht nur die Experten sehen, die fertiges Wissen präsentieren, sondern auch diejenigen, die nachgedacht haben und zu weiterem Denken einladen? Umgekehrt, wie viel Bereitschaft lassen die Vortragenden erkennen, ihr Wissen in einen Fragehorizont zu stellen, der erst im miteinander Sprechen Konturen gewinnt und ausgestaltet wird. Ein konstituierendes Kriterium für diese wechselseitige Offenheit ist, dass wir uns von gängigen Vorstellungen über Nähe und Distanz verabschieden. Die politisch problematischste Illusion, die mit Nähe assoziiert wird, ist die Identifikation oder dass Distanz durch emotionale Nähe überwunden werden kann. Denn gerade die Distanz zwischen den Individuen ist der Raum, in dem sie sich in ihrer Besonderheit zeigen können. Diese Distanzen sind aber nicht identisch mit gesellschaftlichen Hierarchien oder denen des Wissens. Arendt erläutert die Bedeutung der Distanz oder des Zwischenraums mit dem Bild des Tisches, der verbindet und trennt. Aufgabe ist es nicht, dass die miteinander Sprechenden sich näher kommen, sondern dass der Tisch gedeckt wird. Das gemeinsame Projekt muss bewohnbar gemacht werden. Das Verbindende ist daher nur dann produktiv, wenn es nicht durch ein homogenisierendes Einverständnis erzielt wird, und das Individuelle wirkt sich nur dann kreativ aus, wenn es nicht mit Vereinzeln oder Selbstbehauptung verwechselt wird. Was heute als Überlastung des Einzelnen mit Verantwortung diskutiert wird, wäre nach Arendt ein Phänomen der Verlassenheit.

„Menschen bedürfen der Leibhaftigkeit.“²⁰ Das Zwischen in den Mittelpunkt stellen, schließt eine emotionale Teilhabe keineswegs aus. Arendt nannte sie „public happiness“. Durch ihre Orientierung an der Freiheit als Bewegungsfreiheit lenkte Arendt die Aufmerksamkeit auf Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen, die an beidem teilhaben: der Reflexion und der Sinnlichkeit. Das sich Zeigen und Gesehenwerden, die Gedanken hin- und her gehen lassen, sie anhalten und in eine andere Richtung wieder losschicken, sie gleichsam „darzustellen“ (Arendt), die Gestik und die stimmliche Modulation, der fragende oder zustimmende Blick oder einfach die Freude daran sich mitzuteilen und gehört zu werden, dies alles unterscheidet Arendts Dialog von einer rationalistischen Konzeption, deren Trumpf das bessere Argument ist. Die Facetten dessen, was uns miteinander verbindet und trennt, sind vielfältiger, überwindet man das Denken in Gegensätzen, das nur die Farben von Schwarz und Weiß kennt. Distanzen erscheinen als bewohnbar, wenn Unterschiede als beweglich und nicht mehr als starre und ausschließende Gegensätze wahrgenommen werden.

In ihrer Rede zur 200-Jahrfeier der amerikanischen Verfassung sprach Arendt von der Gefahr, dass das Politische in der Welt der Menschen verloren gehen könnte: „Eine der Entdeckungen totalitärer Regierungssysteme war die Methode, riesige Erdlöcher auszuheben, um darin unliebsame Tatsachen und Ereignisse zu vergraben (...) Denn die Vergangenheit war dazu verurteilt, dem Vergessen anheim zu fallen, als hätte es sie nie gegeben.(...) Bei uns sollen nicht Terror, sondern Überredung, der mit Druck nachgeholfen wird, und Manipulation der öffentlichen Meinung das zuwege bringen, was der Terror nicht geschafft hat.“²¹

Nicht nur die Manipulation durch Medien und Parteien kann das Politische zum Verschwinden bringen, sondern auch die Tatsache, dass es gar keine Räume mehr gibt, in denen die gemeinsame Welt besprochen wird. Denn „menschlich ist die Welt nicht schon darum, weil sie von Menschen hergestellt ist, und sie wird auch nicht schon dadurch menschlich, dass in ihr die menschliche Stimme ertönt, sondern erst wenn sie Gegenstand des Gesprächs geworden ist (...) und in diesem Sprechen lernen wir, menschlich zu sein.“²²

Aus der Sicht von technokratischen Ideologen und Medienprofis, die das Prozesshafte allen Geschehens betonen und unermüdlich Beweise dafür sammeln, dass Unmündigkeit und Überflüssigkeit des Menschen ein neues Stadium der Unumkehrbarkeit erreicht haben,²³ erscheint Arendts Plädoyer für die Freiheit und Einzigartigkeit eines Jeden ein altmodisches Unterfangen. Arendt setzt auf die unendlichen Kontexte der Pluralität, die sie von ihren verschiedenen Phänomenen aus zu erschließen sucht: vom Erscheinungscharakter der Welt und des Sprechens und Handelns und den verschiedenen subjektiven Möglichkeiten, durch Denken und Urteilen sich innerhalb der Welt der Phänomene zu orientieren. Der Tatsache dass es in der Geschichte immer ein zuviel an Gewalt, Ausgrenzung, Konformismus und Hoffnungslosigkeit gegeben hat, setzt sie die Tatsache entgegen, dass sich auch immer Menschen dagegen gewehrt haben. Diese Erfahrungen möchte sie weniger als moralischen Appell einbringen, sondern konkret: als Erzählen von Geschichte. Auch Freiheit bedarf der Erfahrung. Ohne das praktische Wissen, was im miteinander Sprechen und Handeln, im Zuhören und Einbringen des eigenen Aspekts zwischen den Menschen vor sich geht, und ohne die Erfahrung der „public happiness“, die es in dem Einzelnen auszulösen vermag, kann nach Arendt keine Demokratie Bestand haben. Arendt hat mit dem Anfangen einen Kontrapunkt zum Kreislauf des Immergleichen gesetzt, weil sie den Anfang nicht als ein zwingendes Prinzip oder als Selbstermächtigung interpretiert, sondern als eine Gabe, die sich in der Begabung für das Anfangen eines jeden Menschen, der „einmal als ein einzigartig Neues in der Welt“ erscheint,²⁴ fortsetzt. Das Anfangen, das stets im Widerspruch zu „statistisch erfahrbaren Wahrscheinlichkeiten“²⁵ steht und zugleich in die Richtung des vielfältigen und experimentellen Miteinandersprechens weist, muss nicht autorisiert werden. Es kann überall stattfinden, wo Erfahrungen möglich sind, die davon handeln, was Freiheit wirklich ist und dass sie „mehr ist als ein Nicht-gezwungen-werden“²⁶ „Politisch verantwortlich verhalten Menschen sich nur, wenn eine Vielheit von Positionen zugelassen, ausgehalten und gehalten wird. Wenn ein Abend an einem öffentlichen Ort dies ermöglicht, haben sie sich dem Verschwinden von Politik entgegen gestellt. Auch wenn sie über Dinge sprechen, die in der Alltagssprache nicht als ‚politisch‘ gelten.“²⁷

Anmerkungen

- 1 Hannah Arendt, Karl Jaspers, Briefwechsel 1929-1969, München-Zürich 1985, S. 59
- 2 Hannah Arendt, „Fernsehgespräch mit Günter Gaus“, Oktober 1964, in: Dies., Ich will verstehen, Selbstauskünfte zu Leben und Werk. Hg. von Ursula Ludz, München 2006, S. 58 f.

- 3 Hannah Arendt, Karl Jaspers, Briefwechsel 1929-1969, (wie Anm. 1), S. 44.
- 4 Hannah Arendt, Denktagebuch 1950-1973, hrsg. von Ursula Ludz und Ingeborg Nordmann, München-Zürich 2002, S. 17.
- 5 Der Gründungsakt gilt bereits bei den griechischen Philosophen als vor-politisch, weil er die institutionelle Voraussetzung und den Rahmen von Politik darstellt, die durch ein Herstellen zustande kommt und immer auch gewaltsame Züge hat. Diese strikte Trennung zwischen Herstellen und Handeln ist nicht unproblematisch, da ja bereits die Gestaltung des politischen Körpers einen politischen Konsens voraussetzt. Arendt geht es hier um den reinen Begriff des politischen Handelns, um das „Bezugsgewebe“ des Politischen, das in der Geschichte der politischen Philosophie weitgehend unberücksichtigt geblieben ist und das für die hier behandelte Fragestellung vor allem von Interesse ist. Während Arendt in der Vita activa vor allem das Handeln erörtert, widmet sie sich in ihrem Buch über die Revolution ausführlicher den Institutionen.
- 6 Arendts Hermeneutik der Konstellation ist von Walter Benjamin beeinflusst.
- 7 Martin Buber, Ich-Du (1923), Heidelberg 1995, S. 28.
- 8 Martin Buber, Die Schriften über das dialogische Prinzip, Heidelberg 1954, S. 295.
- 9 Hannah Arendt, Denktagebuch, (wie Anm. 4), S. 471.
- 10 Hannah Arendt, Vita activa oder Vom tätigen Leben, München 1981, S. 192.
- 11 Hannah Arendt, „Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten“, Rede am 28. September 1959 bei der Entgegennahme des Lessing-Preises, EVA Reden Bd. 27, hrsg. von Sabine Groenewold, mit einem Essay von Ingeborg Nordmann, Hamburg 1999, S. 25.
- 12 Hannah Arendt, „Kultur und Politik“, in: Dies., Zwischen Vergangenheit und Zukunft, hrsg. von Ursula Ludz, München 1994, S.297.
- 13 Hannah Arendt, „Freiheit und Politik“, in: Zwischen Vergangenheit und Gegenwart, (wie Anm. 11), S. 224. Von hier aus entwickelt Arendt auch ihren kommunikativen Begriff von Macht. Macht ergibt sich durch das Handeln der Vielen. Gewalt ist nicht potenzierte Macht, sondern zerstört sie, weil sie Handeln verunmöglicht. Gewalt ist für Arendt auch außenpolitisch ein Grenzphänomen.
- 14 Hannah Arendt, Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik, hrsg. von Jerome Kohn, München-Zürich 2003, S. 127.
- 15 Hannah Arendt, Denktagebuch, (wie Anm. 4) S. 61.
- 16 Hannah Arendt, Denktagebuch 1950-1973, (wie Anm. 4), S. 45.
- 17 Ebda., S. 384.
- 18 Ebda., S. 391.
- 19 Barbara Hahn, „Zur Verabschiedung von Frau Dr. Ingeborg Nordmann am 16. November 2007. www.roemer9.de
- 20 Hannah Arendt, „Ansprache anlässlich der öffentlichen Gedenkfeier der Universität Basel am 4. März 1969, in: Hannah Arendt, Karl Jaspers, Briefwechsel 1926-1969, (wie Anm. 1), S. 719.
- 21 Hannah Arendt, „200 Jahre amerikanische Revolution“, in: Dies., Zur Zeit. Politische Essays, hrsg. von Marie Luise Knott, Berlin 1986, S. 173.
- 22 Hannah Arendt, „Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten“, (wie Anm. 10), S. (47)
- 23 Vgl. dazu Hans Bude, Die Ausgeschlossenen, München 2008.
- 24 Hannah Arendt, Vita activa oder Vom tätigen Leben, (wie Anm.), S. 167.
- 25 Ebda., S. 167.
- 26 Hannah Arendt, „Freiheit und Politik“, in: Zwischen Vergangenheit und Zukunft (wie Anm. 11), S. 201.
- 27 Barbara Hahn, „Zur Verabschiedung von Frau Dr. Ingeborg Nordmann“ (wie Anm. 19).
- 28 Barbara Hahn, „Zur Verabschiedung von Frau Dr. Ingeborg Nordmann“ (wie Anm. 19)

Bildung zur Demokratie und gesellschaftlicher Lernzwang – oder verschwindet die Bildung im Lernen?

Peter Euler

Für Gernot Koneffke

Zusammenfassung

Die Parallelität des Zustands von ‚Bildungsapartheid‘ (Sünker) mit dem herrschenden Dauergerede von Bildung als angeblich wichtigster politischer Aufgabe erweist sich bei präziser Analyse einerseits als international von postdemokratischen Institutionen ausgehende Kommodifizierung der Bildung und andererseits als Etablierung einer simplifizierten Bildungstheorie. Bildung soll nämlich in systemkonformem Lernen aufgehen. Da aber die ‚Verallgemeinerung von Bildung‘ (Heydorn) eine notwendige Voraussetzung demokratischer Gesellschaften ist, wird die Einsicht in den sich verschärfenden Widerspruch von Bildung und Lernen zum neuen kategorischen Imperativ einer jeden Bildungsarbeit.

1. Über die Gleichzeitigkeit von Bildungsgerede und Bildungsapartheid

Die Rede über mehr Bildung gehört derzeit zur medialen Dauerberieselung. Wenn ein gesellschaftliches Problem auftaucht, ist reflexartig die Bildung als Lösungsformel zur Hand. Nie gab es soviel Forderung nach Bildung, nie so viele Appelle und Mahnungen bezüglich der Bildung, niemals zuvor eine solche Fülle an Bildungsprogrammen und Bildungstests, Bildungsabkommen, Bildungsinitiativen etc.

Parallel dazu attestiert uns eine stets wachsende Zahl an nationalen und internationalen Erhebungen gravierende *Mängel im Bildungssystem*. Prominent dafür steht PISA (Programme for International Student Assessment, *Programm zur internationalen Schülerbewertung*), egal ob es nun um die aktuellen Leistungsvergleichswerte geht, über die Selektionswirkung, die inhumane Korrelation von Einkommen der Eltern und Schulabschluss der Kinder, die Frühbildung, die pädagogisch organisierte Ganztagschule oder anderes. Die auf Dauer gestellte Rede und das Ausbleiben wirklich entscheidender Verbesserungen der allgemeinen Bildungsbedingungen scheinen sich zu ergänzen. Heinz Sünker spricht daher von einem herrschenden System der *Bil-*

dungsapartheid, weil in Deutschland nach wie vor, trotz aller Reformrhetorik, nichts so entscheidend für den Schulbesuch der Kinder ist wie die soziale Herkunft.

Um aber *Demokratie* zu ermöglichen, ist die *Bildung aller* gefordert und daher vom Bildungssystem zu ermöglichen. „Ist die Bildung aller in einem allgemeinen Interesse, weil dies grundlegend für ein demokratisches Zusammenleben ist, so bleibt die Frage, weshalb die ‚*Verallgemeinerung von Bildung*‘ (Heydorn) noch immer auf sich warten lässt, warum statt dessen noch immer ein ungerechtes System der Bildungsapartheid, dessen Bedeutung für die Reproduktion sozialer Ungleichheit ideologisch wie materiell nicht hoch genug einzuschätzen ist, sich erhalten kann.“ (Sünker o. J.)

Entgegen der traurigen Wirklichkeit von Bildung leben wir in einem Zustand permanenten und penetranten Bildungsgeredes, das feierlich predigt, wer keine Rohstoffe im Boden hätte, wie wir, der müsse in die Bildung investieren, wenn er zukunftsfähig sein wolle. Barbarisch genug bedient sich der Festredner dabei der Formel von der ‚Investition in die Köpfe‘, als hätte es einen Pestalozzi mit seiner Bildungsbestimmung der Einheit von Kopf, Hand und Herz nie gegeben. Doch was ist von diesem Phänomen des Dauergeredes zu halten?

Jörg Ruhloff hat dieses Bildungsgerede einmal näher analysiert (Ruhloff 2006). Gerede bedeutet seinen Analysen zufolge zweierlei. In der ersten Bedeutung meint Gerede ein *leeres Reden* über etwas. Die Sache erfährt im Gerede eine Weise der Behandlung, dass sie in einem Nebel von Wörtern, Aussagen und Bewertungen bis zur Unkenntlichkeit verschwimmt. Im Grunde ist dadurch die Rede leer. Es handelt sich also um ein Reden über eine Sache, ohne sie in einem gründlichen Sachsinne zu verstehen, umgangssprachlich ist das Geschwätz. In der zweiten Bedeutung meint Gerede soviel wie ein Gerücht. *Wer ins Gerede kommt*, der ist öffentlicher Aufmerksamkeit ausgesetzt und damit einem vagen, aber nicht selten bedrohlichen Verdacht ausgeliefert, er ist ins Gerede gekommen und das verheißt nichts Gutes. Vom Gerede geht also eine eigenartige Macht aus. Entweder erhält etwas Nichtiges Beachtung oder Wichtigem entgleitet die Bedeutung. Doch welche Funktion hat das herrschende Gerede im Elend der permanenten Reformen, die zu keiner für eine Demokratie notwendigen ‚Verallgemeinerung der Bildung‘ führen?

2. Bildungsgerede – Propaganda für eine Generaltransformation des Bildungssystems

Blickt man nun etwas genauer auf das gegenwärtige in der Öffentlichkeit verbreitete Bildungsgerede, fühlt man sich eher an olympische Medaillenspiegel, Ligatabellen und an Rechenschaftsberichte der Wirtschaft erinnert, denn an die Analyse eines sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Missstands und den hieraus zu ziehenden pädagogischen Konsequenzen. Der österreichische Kollege Liessmann hat in einem viel beachteten Buch mit dem Titel „Theorie der Unbildung“ formuliert: „Der Stand von Bildungspolitik heute ist durch einen einfachen Satz zu beschreiben: Sie erschöpft sich im Schielen auf die Rangliste.“ (Liessmann 2006, S. 8) Nach Liessmann wird der „flexible Mensch, der, lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten

den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt,“ schlicht zur „Karikatur“ jedweder vernünftigen Beziehung zur Humanität (ebenda).

Martin Wagenschein, der große Pädagoge dessen Name längst schon Begriff für eine am Verstehen orientierte Pädagogik – vor allem der Naturwissenschaften – geworden ist, griff denn auch in seiner Biographie diesen Bildungsmesswahn als eine Zwangsidee an. Er verfehle nicht nur die Bildung, sondern läuft darauf hinaus, „Unmessbares als exakt Messbares zu misshandeln“ (Wagenschein 1983, S. 69). Wenn überhaupt Vergleiche pädagogisch sinnvoll sind, so Wagenschein, dann nur die Vergleiche der Kinder und Jugendlichen mit sich selbst.

Eine bildungstheoretische Analyse gegenwärtiger Transformationen im Bildungsbereich bringt drei miteinander zusammenhängende Merkmale zum Vorschein: 1. ein das Leben insgesamt erfassender Lernzwang, 2. die Kommodifizierung der Bildung und die unternehmerische Umstrukturierung des Bildungssystems, 3. die Simplifizierung des Bildungsbegriffs zur Kompetenz für die Selbstvermarktung

2.1 Lebenslanger Lernzwang

„Lifelong learning“; „lifelong education“, „education permanente“ sind Begriffe, die die internationale Diskussion schon seit den 60er Jahren bestimmen. Der Europarat leitete in den 60er Jahren eine breite Diskussion ein (Conseil der Cooperation Culturelle), die UNESCO machte in den 70er Jahren das lebenslange Lernen zu ihrem zentralen Thema, im Jahr 1978 veröffentlichte der Club of Rome „No Limits To Learning“, der Europarat machte das Jahr 1996 zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ und in der Lissabonerklärung von 2000 erklärte der Europäische Rat, „eine Diskussion über eine umfassende Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens in Gang (zu) setzen“ (zit. nach Vieser 2006, S. 3).

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts geht die Forderung nach „Weiterbildung“ endgültig in das Konzept „lebenslänglichen Lernens“ (Karl-Heinz Geißler) über. Wenn aber das einmal Gelernte nicht mehr für ein Leben reicht, verfällt die sog. „Erwachsenheit“. Ohne Weiterlernen wird individuelle Reproduktionsfähigkeit obsolet, daher zielt die gegenwärtige Bildungspolitik auf die Verstetigung des Lernens im Erwachsenenalter mit Blick auf die Verwertung und Verwertbarkeit des ganzen Menschen.

2.2 Kommodifizierung der Bildung und unternehmerische Umstrukturierung des Bildungssystems

Eng mit der lebenslangen lernbezogenen Verwertung verbunden ist die *Entbindung des Staates* von den breiter werdenden Aufgaben der Allgemeinbildung und die *Privatisierung der Bildungskosten*. Die Grundlage für diese ökonomisch-politische Strategie liefern seit 1995 vor allem zwei Dokumente: Zum einen das „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven

Gesellschaft“ von 1995, in dem u. a. explizit gefordert wird, ein Ende der großen doktrinären Bildungsdiskussion einzuleiten, Schule und Unternehmen endlich anzunähern, das lebenslange Lernen europaweit durchzusetzen und Europas wichtigstes Kapital, das Humankapital, optimal zu nutzen. Zum anderen das seit 1. Januar 1995 geltende GATS-Abkommen. Das *General Agreement on Trade in Services* ist ein internationales, multilaterales Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO), das den grenzüberschreitenden Handel mit Dienstleistungen regelt, wodurch – *erstmal!* – Bildung in einem gesamtökonomischen Kalkül den Status einer Handelsware erhält. „Die Kommodifizierung, also Verwarenformung, und Ökonomisierung von Bildung und Erziehung sind ... seit dem 1. Januar 1995 in vollem Gange“ (vgl. Lohmann 2004, o. S.). Bildungspolitik wird somit international zum erklärten festen Bestandteil der Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik und hat in erster Linie dem Wirtschaftswachstum, der Wettbewerbsfähigkeit und der Mobilität zu dienen.

Die Liberalisierung des Handels bedeutet, anders wie vielerorts behauptet, auch keineswegs „Entstaatlichung“, es geht nicht um weniger Staat, das ist neoliberale Propaganda, nein es geht um eine veränderte Rolle des Staates. Der Staat wird immer mehr zum Vollzugsorgan der Liberalisierung, welche die Kapitalisierung tendenziell aller Lebensbereiche ermöglicht, vorantreibt, reguliert. Und hier ist noch eine kaum beachtete Veränderung zu betonen, nämlich die Rolle sog. postdemokratischer Lobbyisten-Verbände. WTO und GATS sind initiiert worden von einer Reihe US-Finanzdienstleister, darunter American Express, City Bank Group usw. In Europa waren es vor allem deutsche Wirtschaftsminister wie Graf Lambsdorff und Bange mann, die die Öffnung der Märkte vorantrieben. Unglaublich wirkkraftig ist heute auf europäischer Ebene der „European Round Table of Industrialists“ (ERT), denen die größten Konzerne Europas (VW, Siemens, E.ON, Telekom, Bayer usw.) angehören, um einen verbesserten Dialog zwischen Industrie und Regierungen zu ermöglichen (Lohmann 2004). Im Bildungsbereich ist dies mustergültig zu studieren an der Entstehung und Bedeutung des Bertelsmannschen Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), dem neoliberalen Trendsetter in der Bildungspolitik.

Wir leben in einem historischen Prozess, in dem die Suche nach Verwertungsmöglichkeiten von Kapital die bürgerliche Kultur selbst angreift. „Die Erosion der Reste dessen, was unterm Namen ‚bürgerliche Gesellschaft‘ von sich aus selbst einst glauben wollte, es bestünde aus freien und gleichen Subjekten, schafft die besten Voraussetzungen für die Wiedereinführung von Abhängigkeitsordnungen, die man für längst überwunden hielt.“ (Dath 2008, S. 20) So beschreibt Jean Ziegler, langjähriger UN Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Ernährung in seinem Buch „Das Imperium der Schande“ (Ziegler 2005, S. 213) die barbarischen Wirkungen dieser Refeudalisierung durch die größten transkontinentalen Kapitalgesellschaften z. B. auf den Lebensmittelbereich, genauer der Verschärfung des Hungers durch die Kapitalisierung der Lebensmittel.

Jüngst kommt eine *neue Eskalationsstufe* der Auslieferung der Menschen an den Arbeitsmarkt ans Licht der Öffentlichkeit: „Immer mehr Langzeitarbeitslose verschwinden aus der Arbeitslosenstatistik, weil die Arbeitsagenturen sie für ‚dauerhaft geistig behindert‘ erklären. Weil sie als schwer vermittelbar gelten, werden sie in Be-

hindertenwerkstätten abgeschoben.“ (www.wdr.de/tv/monitor 1. September 2009). Ein ökonomisch definierter Begriff der „Behinderung“ betritt die Bühne hemmungsloser Verwertung. Wer nicht in der Lage ist, sich zu vermarkten, ist nicht mehr nur nicht ausreichend qualifiziert, nein er ist behindert, unheilbar krank.

2.3 Simplifizierung des Bildungsbegriffs – ein neue Bildungstheorie?

Diese ökonomisch befeuerte Transformation der Bildung verändert aber nicht nur die Verwendung von Bildung, sondern diese selbst. Sowohl der Inhalt der Bildung, als auch die Beziehung der Subjekte zur natürlichen und kulturellen Welt werden in ihrer Tiefenstruktur warenförmig; der Tauschwert wird auch zum Wesensmerkmal der Bildung. (u. a. Lohmann 2004)

Lutz Koch geht in einer subtilen Analysen der Frage nach, inwiefern es sich bei der „Orientierung an Wettbewerb, Effizienz und am pragmatischen Charakter der „Kompetenzen““ um eine „neue“ Bildungstheorie handelt. Für Bildung ist das evaluierbare Wissen allerhöchstens Mittel, nicht Zweck. Wesentliche Eigenschaften von Bildung werden „entthematisiert“, wie „z. B.: historisches Verständnis, mathematische und philosophische Einsicht, Ideen als wesentliche Gesichtspunkte, Horizonte, den Geist des Prüfens, Interesse am Wissen und Liebe zur Sprache, Neugier und die Gewöhnung, mit dem Gelernten Umgang zu pflegen (was etwas anderes ist, als die pragmatische Funktionalisierung des Wissens zum Problemlösungswerkzeug), Sinn für Witz und vielleicht sogar für das Schöne und Erhabene, Redekultur, zivilisierten Umgang und ein wenig Geselligkeit.“ (Koch 2006, S. 137)

Problemlösekompetenz bedeutet noch keinen humanen Fortschritt, im Gegenteil: auch die Barbarei braucht Kompetenz. Die Nazis haben Deportationsprobleme für eine Massenvernichtung äußerst kompetent gelöst! Nein, Bildung und Pädagogik sind vom Prinzip einer „emendatione mundi“, einer „Verbesserung der Welt“ bestimmt. Bildung ist die Befähigung zur „allgemeinen Beratung zur Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten“ (Comenius), notwendige Bedingung von Demokratie.

2.4 Vom Verschwinden der Bildung im Lernen

Resümierend kann man sagen: die Bildung schwindet tendenziell im Lernen. Die politische Parole heißt zwar noch Bildung, aber im Parolentext ist dann nur noch von Lernen die Rede. Der gegenwärtigen Umsteuerung des Bildungssystems entspricht wissenschaftlich die *Verdrängung der in Bildung begründeten Pädagogik durch eine an Effizienzsteigerung interessierter Lehr-/Lernpsychologie*. Im Unterschied zu einem psychologischen Verständnis geht es einem pädagogischen Lernen um „Einsicht in Gründe und Zusammenhänge“, meist unter dem Begriff „Verstehen“ gefasst, also um Denkvorgänge und subjektgreifende Erfahrungen. Im Trend ist demgegenüber aber eine neue Vernaturwissenschaftlichung des Lernens, popularisiert durch Hirnforschung und Neurophysiologie. Das Stichwort „gehirngerechtes Lernen“ macht allen Ernstes die Runde (vgl. Meyer-Drawe 2008).

„Der Lernbegriff sträubt sich wenig bis gar nicht gegen das, was ihm inhaltlich angetan wird. Der (klassische) Bildungsbegriff schon“. (Schirlbauer 2006, S. 36) Wenn also ein Verschwinden der Bildung im Lernen behauptet wird, dann im Sinne, dass Lernen zur neuen Form der Vergesellschaftung geworden ist (u. a. lernende Regionen, lernende Krankenhäuser usw.). Durch Lernen sollen die Individuen selbstständig den heteronomen Gesellschaftsprozess bedienen und weitertreiben.

3. Merkmal bürgerlicher Bildung: der Widerspruch von „Integration und Subversion“

Die Bildungswirklichkeit war nie unproblematisch! Heinz-Joachim Heydorn hat in seinen bildungstheoretischen Forschungen die Widersprüchlichkeit von Bildung freigelegt, ihre historischen gesellschaftlichen Verstrickungen aufgespürt, nicht als Sonderfall oder Verfall, was naiven Hoffnungen auf Bildungsreform störend in die Quere kam, sondern als Wesen bürgerlicher Bildung. (siehe Heydorn 2004)¹ Heydorn macht deutlich, dass Bildung nicht eine reine feine humanistische Idee unabhängig von gesellschaftlichen Prozessen ist, sondern aus diesen heraus entsteht und in ihnen eine eigene Dynamik freisetzt. Bildung ist eine Leitkategorie bürgerlichen Aufstiegs, sie benennt den Zweck einer vernünftigen Menschheitsentwicklung und legitimiert zugleich die Überlegenheit seiner bürgerlichen Geltungsansprüche gegenüber jedweder anderen Herrschaft, da jene lediglich ihre Partialinteressen, die allgemein nicht begründungsfähig sind, gewaltsam für alle zum Gesetz erheben (vgl. Bulthaup 1998). Im Unterschied zu allen bisherigen Dominanzbeanspruchungen ruht die Vorzugswürdigkeit bürgerlicher Gesellschaft auf dem Versprechen von Freiheit und Humanität aller. Hierfür ist Bildung wesentlich, Proprium bürgerlicher Gesellschaft. Mit dem Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaft zur Herrschaftsgesellschaft laboriert sie allerdings immer deutlicher am Widerspruch ihrer menschheitlichen Prinzipien mit den ökonomischen Verwertungsinteressen.

Gernot Koneffke hat einen wesentlichen Teil seiner Lebensarbeit diesem schwierig zu durchleuchtenden Widerspruchskomplex der Bildung gewidmet. Gernot Koneffke hat bildungstheoretisch den immanenten Widerspruch des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft als den von „Integration und Subversion“ identifiziert (Koneffke 1969)². Das heißt, er hat in der systemnotwendigen Funktion von Bildung zugleich eine nicht abzuschüttelnde andere, tendenziell funktionskritische Seite erkannt, da die Integration in die bürgerliche Gesellschaft durch Erkenntnis und Einsicht erfolgen soll, nicht mit irrationaler Gewalt. Wer aber auf Einsicht, auf Bildung setzt, produziert auch die Bedingungen der Kritik, will nicht bloß Bejahung des Bestehenden, sondern Prüfung und gegebenenfalls Revision.

Mit der historischen Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft zur „bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft“ (Koneffke 1994) gewinnt die kapitalistische Verwertungsökonomie zunehmend die Oberhand. Sie durchdringt oder dominiert gar die Kultur ihres Humanitätsversprechens, mit dem sie sich gegenüber jedweder anderen Herrschaft legitimierte. Die Ökonomie bedient sich in ihrer derzeit letzten Phase immer mehr des Wissens und des Lernens als Mittel der Verwertung; Lernen wird zu einer wesentlichen Form der Vergesellschaftung.

In einem seiner letzten Aufsätze hat Koneffke eine für die Begründung von Geschichte überraschende Konsequenz gezogen, in dem er den „Kapitalismus: als Fehltritt“ (Koneffke 2006, S. 42) bürgerlicher Geschichte bezeichnet. Seine Begründung lautet, dass historisch im Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaft nichts auf ein „Versagen vor dem eigenen Anspruch, keine Herrschaft zu dulden“ (ebd.) hindeutete. „Vielleicht hatte das Subjekt beim ersten Schritt in die Kapitalakkumulation die Logik der Mündigsetzung noch auf seiner Seite. Als es versäumte, den Verwertungsprozess hinter sich zu lassen ... war es jedenfalls nicht bei Verstand: Es hatte sich dem ‚automatischen Subjekt‘ (Marx) bereits unterworfen. Die Pädagogik also geht dem Kapitalismus als legitimes Bedürfnis des Subjekts voraus“. Es gilt also zu konstatieren: „nicht das Kapital hat das Subjekt konstituiert, sondern dieses das Kapital.“ (Koneffke 2006, S.43) Diese materialistische Bildungsreflexion irritiert eine gängige pädagogische Lesart!

Fehltritt heißt nach Koneffke, dass in frühbürgerlichen Entwürfen eine Dominanz des Kapitals weder angelegt war, noch für denkbar gehalten wurde. Dass die *Kapitalverwertung zur Geißel ausarten könnte*, in dem die Menschen an der Produktivitätssteigerung, die sie von Arbeitszwängen frei machen sollte, nun leiden, weil sie dem Prinzip unterworfen sind, dass Kapital immer wieder neu verwertet werden soll und sie damit tendenziell zu überflüssiger Arbeitskraft werden, stand außerhalb des Vorstellungsvermögens und bleibt der historische Skandal. Diesen Skandal aufzuklären, gilt, in einem vernünftigen Sinne, die vorrangige Aufgabe der Bildung und damit auch und vor allem der Erwachsenenbildung, i. S. einer politischen Bildung, die eine nachhaltige Entwicklung der Menschheit zum Zweck hat.

Koneffke konstatiert als historischen Sachverhalt, dass die Ausdehnung der Kapitalverwertung auf alle Bereiche des Lebens (gängig unscharf meist Ökonomisierung genannt) und letztlich auch „die reelle Subsumtion des Menschen unter das Kapital“, – einen Zustand, den „Marx gar nicht für möglich gehalten“ hat (Negt 2003, 9) –, dazu führt, dass das menschheitliche Potential bürgerlicher Kultur durch die Kapitalisierung zunächst depotenziert und dann auch liquidiert werden kann. Konsequenter vollzieht sich in der sog. Wissensgesellschaft dann auch die „Transformation der Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen“, wodurch wir uns, „am geschichtlichen Anfang einer neuen Sklaverei“ befinden, wenn diese auch mit „Zustimmung der Individuen“ erfolgt, nämlich dann, „wenn sie sich davon Vorteile in der Konkurrenz um Erwerbspositionen versprechen. (Lohmann 2004, S. 104) Da „mit dem Kapitalismus statt der Vernunft das Wertgesetz als Prinzip ... die bürgerliche Gesellschaft beherrscht“ (Koneffke 2006, S. 43), findet sich Bildung und Pädagogik im Widerspruch von Vernunft und Ökonomismus sowie von Würde und Kapitalverwertung vor.

4. Bildung zur Demokratie in der Gegenwart verlangt Einsicht in den Widerspruch von Bildung und Lernen

Mittlerweile gibt man sich ideologisch auch schon keine große Mühe mehr; ganz offen wird vom „Fitmachen“ gesprochen, wenn von Bildung die Rede ist. Aber dieser

Prozess ist nicht ohne Widerstand, wie ohnehin einmal klar gestellt werden muss, dass er keineswegs Mainstream in dem Sinne ist, dass er auf Mehrheiten in der Erziehungswissenschaft und der im Bildungsbereich Tätigen gründet. Es sind Wenige, die ihn, allerdings äußerst wirksam, vertreten und dies auch können, weil massive außerwissenschaftliche Kräfte diesen sog. Hauptstrom speisen. Die auch von der Politik geschaffenen Finanzmittel und Fördertöpfe puschen diesen Trend, befördern eine „*wissenschaftspolitische(n) Machterschleichung*“ (vgl. Ruhloff 2007/8). Mit der entsprechenden öffentlichen Verbreitung erhält dieser Trend den Schein von alternativloser, wissenschaftlich belegter Wahrheit.

Allmählich formiert sich aber auch eine wissenschaftliche Opposition. So haben am 10. Oktober 2005 Erziehungswissenschaftler eine sog. *Frankfurter Erklärung* veröffentlicht: „*Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb*“ (Frost, 2006) Mittlerweile haben sich viele Kolleg/innen aus Wissenschaft und Praxis diesem Protest angeschlossen; sie widersprechen auch öffentlich einer Bildungspolitik, die das notwendige humane Potential der Bildung einer Kommodifizierung aufopfert. Er „resultiert nicht zuletzt aus Erfahrungen, die in Schule und Hochschule mit der Umsteuerung *bereits* zu machen waren. Vielfach verdeckt diese Umstellung durch erpressten Reformismus die bestehenden Strukturprobleme und hält nicht, was sie zur Lösung der Probleme verspricht, ja sie macht vieles statt besser nur noch schlechter“ (ebenda). Im Anschluss daran kam es zur Gründung der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“, für die der „Bildungsauftrag“ von Schule und Universität im Zentrum steht und nichts anderes! (www.bildung-wissen.eu/) Denn trotz all der hinter diesen sog. Reformen stehenden Macht, reibungslos lässt sich Bildung nicht in Lernen überführen. Der Lern- bzw. Selbstlernzwang ist eben selbst widersprüchlich. Er verlangt fremdbestimmte Selbstveränderung von den Menschen und insinuiert diese als allgemeine und vernünftige Zwecksetzung anzuerkennen, also die Widersprüche auszublenden. Demgegenüber hat Bildungsarbeit, in all ihren Dimensionen von der Verwaltung bis zur unmittelbaren pädagogischen Praxis, die neuen Bildungswidersprüche freizulegen. Über die Erkenntnis des tendenziell durchkapitalisierten Systems lebenslangen Lernens (vgl. Euler 2010) können die Widersprüche für die Bildung produktiv gemacht werden. Für eine Bildung zur Demokratie gerät die Einsicht in den Widerspruch von Lernen und Bildung bzw. von Kompetenz und Mündigkeit quasi zum neuen kategorischen Imperativ der Bildungsarbeit.

Anmerkungen

- 1 Vgl. u. a. Euler/Pongratz 1995 und Bünger/Gruschka/Euler/Pongratz 2009
- 2 Vgl. Bierbaum/Euler//Feld/Messerschmidt/Zitzelsberger 2007

Literatur

Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen/Ruhloff, Jörg (1988): Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, H. 3, S. S. 295 ff.

- Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (2007): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Wetzlar
- Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A., (Hg.) (2009): Heydorn lesen!, Paderborn
- Bulthaupt, Peter (1998): Das Gesetz der Befreiung. Und andere Texte. Lüneburg
- Dath, Dietmar (2008): Maschinenwinter. Wissen, Technik, Sozialismus. Frankfurt
- Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hg.) (1995): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim
- Euler, Peter (2003): Bildung als „kritische“ Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, Heft 3, S. 413–421
- Euler, Peter: Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als Initiierung lebendiger Verhältnisse von Sache und Subjekt. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld 2010. S. 125-146
- Frost, Ursula (Hg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn
- Hackl, Bernd/Patzner, Gerhard (2006): Fitnesstraining für die Selbstvermarktung? Vorgaben und Schwierigkeiten pädagogischer Professionalisierung am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Kowarsch, Alfred/Pollheimer, Klaus M. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Tagungsband der dritten Tagung der ÖFEB, S. 97-111
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Werke in 9 Bänden. Studienausgabe. Herausgegeben von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, Edgar Weick (Band 9 unter Mitarbeit von Mirjam Heydorn und Jan Koneffke). Wetzlar
- Koch, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards, in: Frost 2006, S. 126-139
- Koneffke, Gernot (1969): Integration und Subversion. In: DAS ARGUMENT 54, 11 Heft 5/6, Doppelheft 3. Aufl. September 1973, S. 389 – 431.
- Koneffke, Gernot (1994): Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung; Wetzlar
- Koneffke, Gernot (2006): Einige Anmerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik; in: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg; Frankfurt/Main, 2006, S. 29-44
- Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Keuzlingen/München
- Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung, <http://fachbereich-bildungswissenschaft.de/wp-content/uploads/krautz-bildung-als-anpassung.pdf>
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien
- Lohmann, Ingrid (2004): Tektonische Verschiebungen. Neue Weltmarktordnungen, Globalisierungspolitik und die Folgen für die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/zuersch-sy-19.htm
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München
- Negt, Oskar/Klausenitzer, Jürgen (2003): Über den betriebswirtschaftlichen Imperialismus im Bildungswesen und die Schwierigkeiten, Alternativen zu entwickeln. In: Widersprüche 89 (Thema: Zum Umbau von Bildung und Sozialstaat), S. 7-18
- Ruhloff, Jörg (2002): Lernfabrik oder Bildungsschule? In: Marian Heitger (Hg.): Wozu Schule? Innsbruck, Wien: Tyrolia Verlag, S. 44-57
- Ruhloff, Jörg (2006): Bildung und Bildungsgerede. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, H.3, S. 287-299

- Ruhloff, Jörg (2007/8): „Einmaligkeit“ oder Kritik an der wissenschaftspolitischen Machterschleichung, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 37, S. 5-17
- Schirlbauer, Alfred (2006): „...an Bildung festhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“, in: Klement, Karl (Hrsg.): Trotzdem: Zuversicht, Hohengehren, S. 31 – 40
- Sünker, Heinz (2008): Soziale Schul-Ungerechtigkeiten – Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft (unv. Manus.)
- Vieser, Günther (2006): Auf dem Weg zu einer anderen Bildung in Hessen? Position der landesweiten Organisationen der Weiterbildung in freier Trägerschaft zur Architektur eines Systems lebensbegleitenden Lernens in Hessen. Diskussionsvorlage, Idstein
- Wagenschein, Martin (1983): Erinnerungen für Morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim und Basel
- Ziegler, Jean (2005): Das Imperium der Schande, München

Strukturwandel der Demokratie

Politische Bildung in der globalisierten Mediengesellschaft

Edgar Grande

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird argumentiert, dass sich die inneren Funktionsbedingungen der Demokratie in den vergangenen Jahrzehnten grundlegend geändert haben – und unter den Bedingungen der Globalisierung und Medialisierung der Politik noch weiter ändern werden. Aus diesem Grund unterscheidet sich die politische Praxis in modernen Demokratien zu Beginn des 21. Jahrhunderts grundlegend von den Modellen, die die normative Demokratietheorie zur Verfügung stellt. Die Herausbildung globalisierter Mediengesellschaften führt nicht nur dazu, dass sich der Stellenwert der politischen Bildung ändert, gleichzeitig ändert sich auch ihr Aufgabenfeld. Die neuen Aufgaben der politischen Bildung reichen weit über die Vermittlung von „Kompetenzen“ zur besseren Nutzung politischer Beteiligungsmöglichkeiten hinaus.

I. Demokratie und politische Bildung

Die Entwicklung der politischen Bildung in Deutschland ist von Beginn an durch Kontroversen über ihre normative Orientierung und einen ständigen Wechsel ihrer Leitkonzepte und Schlüsselthemen gekennzeichnet (Gagel 1993). Um so bemerkenswerter ist es, dass „der Bezug zur Demokratie als unhintergehbare normative Grundlage“ gilt – und dies „unabhängig von (partei-)politischen oder theoretischen Standpunkten“ (Zeuner 2010, S. 2).

Gerade im Zusammenhang mit aktuellen Zukunftsfragen wie dem Klimawandel und dem Umgang mit Risikotechnologien (Kernenergie, Gentechnik, Nanotechnologie etc.) rücken Demokratietheorieprobleme in den Mittelpunkt der Debatte. Bei den Kontroversen um „Stuttgart 21“, um ein aktuelles Beispiel zu nennen, geht es längst nicht mehr nur um die effizienteste, umweltverträglichste und kostengünstigste Verkehrsanbindung der Stadt, sondern um grundlegende Fragen der Demokratie, insbesondere um die Grenzen der repräsentiv-parlamentarischen Demokratie und um weitergehende Möglichkeiten der Einbeziehung der Bürger in politische Entscheidungspro-

zesse. Das Beispiel zeigt jedoch auch: Die Frage „was unter Politik und Demokratie verstanden wird, kann ... sehr unterschiedlich beantwortet werden“ (Lösch 2010, S. 115).

Die Vielfalt der Antworten, die in der politischen Bildung auf diese Frage in der Vergangenheit gegeben wurden, lässt sich im Kern auf zwei Alternativen reduzieren, die Gegenüberstellung einer „schwachen“, repräsentativ-parlamentarischen und einer „starken“, partizipativ-emanzipatorische Demokratie (vgl. Barber 1994). Alle wesentlichen Kontroversen, die die politische Bildung in Deutschland seit den 1950er Jahren prägten, können mehr oder weniger unmittelbar diesen beiden Alternativen zugeordnet werden. In allen diesen Fällen ging es um die Frage, ob sich die politische Bildung an einem engen oder einem weiten Politik- bzw. Demokratieverständnis orientieren soll, ob sie die staatliche Institutionenordnung bzw. das politische „System“ oder die „Lebenswelt“ der Bürger in den Mittelpunkt stellen soll, ob sie abstraktes „Politik-Lernen“ vermitteln will oder konkret erfahrbares „Demokratie-Lernen“ (Juchler 2005). Hierbei fällt jedoch auf, dass sich die aktuellen Konzeptionen der politischen Bildung „kaum zum gegenwärtigen Zustand der demokratisch verfassten Gesellschaft äußern. Es fehlt an Analysen, wie es derzeit um die Demokratie bestellt ist, welche Strukturen und Kräfte Demokratisierung befördern oder dieser entgegenwirken“ (Lösch 2010, S. 118).

In dieser Problemdiagnose kommt noch eine andere Problematik zum Ausdruck, nämlich die „Eigendynamik“ der politischen Bildung und ihr „eigentümliches Spannungsverhältnis“ zur Politikwissenschaft (Lauth/Mols/Wagner 2001, S. 373). Denn der Blick in die politikwissenschaftliche Forschungsliteratur zeigt, dass gerade die Entwicklung der Demokratie in modernen Gegenwartsgesellschaften in den vergangenen zwanzig Jahren zu den wichtigsten Forschungsgebieten des Faches zählte. Die „dritte Welle der Demokratisierung“ (Huntington 1991), die mit dem Zerfall der totalitären Systeme in Osteuropa einsetzte, die Europäisierung und Globalisierung des Regierens „jenseits des Nationalstaats“ (Zürn 1998), aber auch Wandlungsprozesse innerhalb der „westlichen“ Demokratien haben der politikwissenschaftlichen Demokratieforschung wichtige neue Impulse gegeben (vgl. als Überblick Schmidt 2010), die in der politischen Bildung bislang offensichtlich zu wenig Beachtung gefunden haben (vgl. zuletzt Lange/Himmelmann 2010). Dies hat zur Folge, dass sich die aktuellen Kontroversen innerhalb der politischen Bildung an einem Demokratieverständnis orientieren, dem zunehmend die Entsprechung in der politischen Realität moderner Gegenwartsgesellschaften fehlt.

Ich möchte im Folgenden argumentieren, dass sich die *inneren* Funktionsbedingungen der Demokratie in den vergangenen Jahrzehnten grundlegend geändert haben – und unter den Bedingungen der Globalisierung und Medialisierung der Politik noch weiter ändern werden. Für die politische Bildung heißt dies, dass „Politikdidaktik und Demokratie-Pädagogik“ zunehmend Gefahr laufen, ihre gemeinsame „Grundlage und Zielsetzung“ zu verlieren, die „liberale, repräsentativ-parlamentarische Demokratie“ (Lösch 2010, S. 118). An deren Stelle sind bislang aber nicht Formen der partizipativ-emanzipatorischen Demokratie getreten, in denen die Rolle des Bürgers in der Politik gestärkt wird, wie dies in den Modellen der „starken Demokratie“ propagiert

wird, sondern neue Spielarten der „Demokratie“, die den Bürger noch weiter zu marginalisieren drohen.

II. Transformationen der Demokratie: „Parteiendemokratie“, „Verhandlungsdemokratie“ und „Mediendemokratie“

In der politikwissenschaftlichen Forschung der vergangenen zwanzig Jahre finden wir mehrere Forschungsstränge, die sich empirisch mit den Wandlungen der Demokratie beschäftigen. Dabei zeigt sich unter anderem, dass Parlamente als die (in den meisten westlichen Demokratien) normativ wichtigsten Instanzen der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung in zunehmendem Maße ergänzt, mitunter gar ersetzt werden durch andere Formen und Foren der politischen Diskussion und Entscheidungsfindung. Aus der Perspektive der politischen Bildung sind in diesem Zusammenhang zwei Diskussionsschwerpunkte der empirischen Demokratieforschung besonders interessant und relevant.

Der erste Diskussionsschwerpunkt thematisiert die zunehmende Bedeutung der Medien in der Politik. Dabei geht es weniger um neue Formen der Internetkommunikation, wenngleich diesen zweifellos eine immer größere Bedeutung für die politische Kommunikation und Mobilisierung zukommt. Wichtiger noch sind aber zumindest derzeit noch die elektronischen Massenmedien, vor allem das Fernsehen. Nach der in der Kommunikations- und Politikwissenschaft zunehmend vertretenen „Medialisierungsthese“ hat sich die Politik inzwischen nicht nur in ihren Erscheinungsformen, sondern auch in ihrer Funktionsweise den Anforderungen der Mediengesellschaft unterworfen. Es wird behauptet, die Politik werde „demontiert“ (Kepplinger 1998), gerate zum „medialen Wanderzirkus“ (Falter 2002), zum „legitimen Theater“ (Sarcinelli 2002). Am Ende, so die pessimistische Prognose, drohe die „Kolonialisierung des politischen Systems durch das Mediensystem“ (Meyer 2001) – die „Mediokratie“.

Einen zweiten Diskussionsschwerpunkt der vergleichenden Demokratieforschung bildet der Wandel von der „Mehrheits“- bzw. „Wettbewerbsdemokratie“ zur „Konsensus“- bzw. „Verhandlungsdemokratie“. In diesem Zusammenhang wird behauptet, dass die (parlamentarische) Mehrheits- und Wettbewerbsdemokratie in den westlichen Industrieländern an Bedeutung verliert und diese zu „Konsensusdemokratien“ (Lijphart 1999) oder „Verhandlungsdemokratien“ (Lehbruch 2003) mutieren (vgl. auch Czada/Schmidt 1993; Holtmann/Voelzkow 2000).

Diese Diskussionsschwerpunkte zeigen, dass die parlamentarisch-repräsentative Demokratie in den post-industriellen Gesellschaften einen Strukturwandel durchläuft, der gerade in der jüngsten Vergangenheit erheblich an Geschwindigkeit zugenommen hat. Hierbei müssen drei Transformationsprozesse unterschieden werden. Die *erste Transformation* der Demokratie resultiert aus der zunehmenden Bedeutung politischer Parteien, genauer: eines neuen Typus von „professionalisierten Wählerparteien“ (von Beyme 2000). Die parlamentarische Demokratie mutierte dadurch zur „Parteiendemokratie“. Damit ist der hinlänglich bekannte Sachverhalt gemeint, dass die Funktionsstellen der parlamentarischen Demokratie nicht von individuellen Abge-

ordneten oder zwanglosen politischen Clubs eingenommen werden, sondern durch oligarchisch strukturierte Organisationen, die ihre Mitglieder marginalisiert und den Wettbewerb um öffentliche Ämter monopolisiert haben. Die Folge dieser Entwicklung ist, dass Regierung und Regierungsmehrheit eine faktische Handlungseinheit bilden und das Regierungshandeln unmittelbar den Zwängen des Parteienwettbewerbs unterworfen wird.

Parteiendemokratien sind einer typischen Gefahr ausgesetzt, der Gefahr, dass *alle* politischen Sachfragen nach dem Schema „Regierung“ und „Opposition“ bearbeitet werden, auch solche, bei denen dies nicht angemessen ist; und dass darüber hinaus die Bearbeitung politischer Sachfragen dem kurzfristigen Kalkül politischer Wahl- bzw. Wiederwahlchancen unterworfen wird. In der „Parteiendemokratie“ läuft die Politik Gefahr, zum „Dauerwahlkampf“ auszuufeln.

Die *zweite Transformation* der Demokratie betrifft die bereits erwähnte Entwicklung zur „Verhandlungsdemokratie“. Mit dem Begriff der „Verhandlungsdemokratie“ werden alle institutionellen Arrangements bezeichnet, in denen politische Sachfragen auf dem Wege des gütlichen Einvernehmens aller Beteiligten entschieden werden. Dabei müssen zumindest drei unterschiedliche Varianten von Verhandlungssystemen unterschieden werden (vgl. Czada 2000):

- *erstens* institutionell erzwungene Formen der *Kooperation zwischen Regierungen*, also der Politikverflechtung, wie wir sie im deutschen Föderalismus und in den Entscheidungsprozessen der EU haben (vgl. Scharpf 1985), und wie sie für internationale Organisationen und transnationale Politikregime typisch sind;
- *zweitens* politisch gebotene Formen der *Kooperation zwischen Regierung und Opposition*, wie sie am Beispiel der niederländischen „Konkordanzdemokratie“ (Lijphart 1975) und der „Proporzdemokratie“ in Österreich und der Schweiz (Lehmbruch 1967) untersucht wurden;
- *drittens* schließlich politisch gebotene Formen der *Kooperation zwischen Regierung und gesellschaftlichen Interessengruppen*, wie sie in korporatistischen Systemen besonders ausgeprägt zu finden sind (vgl. Schmitter/Lehmbruch 1979; Lehmbruch/Schmitter 1982) und wie sie in Deutschland zuletzt im „Bündnis für Arbeit“ (ohne Erfolg) praktiziert wurden.

Die politischen Systeme westlicher Demokratien sind jedoch nicht nur „eingezwängt“ zwischen den beiden Formen der (parteiendominierten) Wettbewerbs- und der Verhandlungsdemokratie. In modernen Demokratien hat gleichzeitig eine *dritte Transformation* stattgefunden, in deren Folge sich eine eigenständige politische Handlungsebene herausgebildet hat, die man als „Mediendemokratie“ bezeichnen kann (vgl. Grande 2000). Mit dem Begriff der „Mediendemokratie“ wird nicht nur betont, dass „den Medien ein starker oder gar bestimmender Einfluss auf die Politik zugerechnet“ werden kann (so Sarcinelli 1997: 36); mit diesem Begriff wird das Phänomen bezeichnet, dass sich die politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse in modernen Demokratien vorwiegend an den Erfolgsbedingungen einer *medialen* Öffentlichkeit orientieren. Das Referenzschema für Politik sind in diesem Fall nicht ideologische Prinzipien oder (wie auch immer definierte) Kriterien der sachlichen

Richtigkeit, es ist die *mediale Vermittelbarkeit*, die gemessen wird an medialer Präsenz, an Popularitätswerten, an Umfragedaten, oder an Einschaltquoten. Dies gilt für die Auswahl politischer Themen, die Diskussion politischer Alternativen und nicht zuletzt für die Inhalte politischer Entscheidungen. In der Mediendemokratie wird die Politik zur Inszenierung, zur „Darstellungspolitik“ (Korte/Hirscher 2000).

Auch die Mediendemokratie hat ihre typischen Probleme. Das gravierendste dürfte die „*Erwartungsfälle*“ sein: Die Mechanismen der medialen Aufmerksamkeitsproduktion erzwingen von den Politikern Versprechungen, die in keinem Verhältnis zu ihren tatsächlichen Handlungskompetenzen und Handlungsressourcen stehen. Der „publizistische Wahlbetrug“ (Schelsky 1983: 338), wie Schelsky dies nannte, gehört längst zum Alltag moderner Demokratien. Eine andere, damit zusammenhängende Gefahr, die in der Mediendemokratie droht, ist die „*Simplifizierung*“, also die unangemessene Vereinfachung politischer Probleme und Sachverhalte. Und eine weitere Gefahr ist schließlich das Problem der *Emotionalisierung*, also die Neigung, politische Probleme nicht als Sachalternativen zu präsentieren, sondern zu emotionalisieren und politische Entscheidungen nicht auf der Grundlage rationaler Kalküle und Diskurse zu treffen, sondern unter dem Einfluss emotionaler Stimmungen.

In welchem Verhältnis stehen diese neuen Formen der Demokratie zur repräsentativ-parlamentarischen Demokratie? In der Literatur findet sich vielfach die naheliegende These, dass die repräsentativ-parlamentarische Demokratie durch neue Formen politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung einfach ersetzt wird, sei es durch die Hinterzimmer der „Verhandlungsdemokratie“, sei es durch die telegenen Bühnen der „Mediendemokratie“. Exemplarisch hierfür ist Manins Theorie der „Zuschauerdemokratie“, in der die „Parteiendemokratie“ durch die „Mediendemokratie“ verdrängt wird (Manin 1995). Dies ist jedoch eine höchst problematische Vereinfachung. Insbesondere Lehmbuch (2000) hat darauf hingewiesen, dass das Ergebnis des hier skizzierten Wandlungsprozesses kein völliger Bedeutungsverlust der Parlamente und kein gänzlicher Verzicht auf Parteienwettbewerb und Mehrheitsentscheide ist, sondern die Koexistenz und Kombination unterschiedlicher politischer Arenen und Modi der politischen Konfliktlösung (vgl. Lehmbuch 2000). Die Entwicklung der Demokratie in den modernen Gegenwartsgesellschaften ist demnach durch die Herausbildung komplexer Mischformen des Regierens gekennzeichnet, in denen institutionelle Arrangements und Entscheidungsregeln auf sehr unterschiedliche Weise kombiniert werden. Diese neuen Formen „komplexer Demokratie“ werden durch die gebräuchlichen Typen der vergleichenden Demokratieforschung und die normativen Konzepte der politischen Theorie nur höchst unzulänglich erfasst.

III. Politische Bildung in der globalisierten Mediengesellschaft

Was folgt daraus für die politische Bildung? Wenn die politische Bildung tatsächlich den „gegenwärtigen Zustand der demokratisch verfassten Gesellschaft“ (Lösch 2010, S. 118) in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellen will, und dies dürfte zweifellos sinnvoll sein, dann sollte sie von zwei Annahmen ausgehen. Erstens spricht vieles dafür, dass es sich bei den hier skizzierten Transformationen der Demokratie um einen

irreversibeln Trend handelt, der Teil eines umfassenderen gesellschaftlichen Strukturwandels ist. Die politische Bildung sollte also nicht damit rechnen, dass politische Parteien, Verhandlungssysteme und elektronische Massenmedien in absehbarer Zeit an Bedeutung verlieren werden. Im Fall von Parteien hat sich längst gezeigt, dass der gesellschaftliche Werte- und Strukturwandel eher zu einem Formwandel von Parteien (Katz/Mair 1995; von Beyme 2000) und einer Fragmentierung von Parteiensystemen führt als zu deren Ersetzung durch andere Formen politischer Artikulation und Partizipation. Mit der zunehmenden Europäisierung und Globalisierung der Politik ist eher zu erwarten, dass dieser Trend *noch verstärkt* wird. Hierfür spricht zum einen, dass gerade das globale Regieren überwiegend in konsensgestützten Verhandlungssystemen stattfindet – und aufgrund des Fehlens einer übergeordneten Sanktionsmacht auch stattfinden muss; und dafür spricht zum anderen, dass zur gesellschaftlichen Kommunikation globaler Probleme elektronische Massenmedien unverzichtbar ist.

Zweitens ist davon auszugehen, dass der Auftrag der politischen Bildung, die Kritik-, Urteils- und Partizipationsfähigkeit der Bürger in einer demokratischen Gesellschaft zu fördern, durch diese Entwicklungen nicht obsolet geworden ist, sondern an gesellschaftspolitischer Bedeutung erheblich *gewonnen* hat – und weiter gewinnen wird. Für diese Annahme spricht zunächst, dass sich aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Verhandlungssystemen innerhalb und jenseits der Nationalstaaten die Intransparenz und Komplexität von Politik beträchtlich vergrößert. Funktionierende Verhandlungssysteme basiert gerade auf dem Ausschluss der Öffentlichkeit, der Intimität und Informalität von Gesprächen und dem Verwischen von eindeutigen Verantwortlichkeiten. Der Bürger wird in diesem Kontext nicht nur marginalisiert, es fehlen ihm auch die Voraussetzungen dafür, politische Entscheidungsprozesse nachzuvollziehen und beurteilen zu können.

Dem scheint auf den ersten Blick die Herausbildung moderner „Mediengesellschaften“ (Pfetsch 2008) mit ihren umfassenden und zielgruppenspezifischen Informations- und Unterhaltungsangeboten zu widersprechen. Die elektronischen Medien bieten inzwischen in der Tat einzigartige Möglichkeiten, sich zeitnah über aktuelle politische Entwicklungen zu informieren und mit einer großen Zahl von Bürgern zu kommunizieren. In der „Mediengesellschaft“ scheint das Problem nicht mehr darin zu bestehen, dass die Politiker den Bürgern entrückt sind; das Problem besteht umgekehrt darin, dass es kaum mehr eine Möglichkeit gibt, ihrer medialen Dauerpräsenz zu entfliehen. Die Frage ist nur, „ob das, was es dabei zu besichtigen gibt, noch Informationen über Politik, einen Einblick in ihr tatsächliches Geschehen ermöglicht und auf diesem Wege mündige Entscheidungen über sie möglich macht“ (Meyer 2003, S. 114). Eher ist zu befürchten, dass die mediale Dauerpräsenz der Politiker „Verstehensfiktionen“ bei den Bürgern erzeugt, dass sie den falschen Eindruck bekommen, über Politik „Bescheid zu wissen“, weil sie damit ständig konfrontiert werden. Dem stehen jedoch die bekannten problematische Nebeneffekte des Mediensystems entgegen: Zum einen das Problem der Informationsüberflutung, d. h. die Überforderung der Bürger mit der Vielzahl und Vielfalt verfügbarer Informationen; zum

anderen das Problem der „theatralischen Inszenierung“ (Meyer 2003, S. 115), d. h. die Präsentation von Politik nach der spezifischen Logik des Mediensystems.

Aus all dem sollte deutlich geworden sein, dass es in der Tat nicht nur ratsam, sondern unverzichtbar ist, dass die politische Bildung sich stärker als bisher mit der Realität der Demokratie in modernen Gegenwartsgesellschaften, mit ihren „Realverfassungen“, beschäftigt. Die Demokratie durchläuft gegenwärtig einen Strukturwandel, der auch für die politische Bildung weitreichende Folgen haben dürfte. Die Herausbildung globalisierter Mediengesellschaften führt nicht nur dazu, dass sich der Stellenwert der politischen Bildung ändert, gleichzeitig ändert sich auch ihr Aufgabenfeld. Die neuen Aufgaben der politischen Bildung reichen weit über die Vermittlung von „Kompetenzen“ (welcher Art auch immer) zur besseren Nutzung politischer Beteiligungsmöglichkeiten hinaus. Die politische Bildung muss vor allem die immer wieder konstatierte Kluft zwischen den politischen Partizipationsmöglichkeiten im sozialen „Nahraum“ und der Wahrnehmung „systemischer“ Politik (vgl. Reinhardt 2010) in das Zentrum ihrer Bemühungen stellen. Wie meine Analyse gezeigt hat, handelt es sich bei dieser Kluft jedoch um kein Maßstabsproblem, dem durch die Ausdifferenzierung unterschiedlicher „Räume“ („Nahraum“, „Zwischenraum“, „Fernraum“), „Ebenen“ (Mikro, Meso, Makro) oder Handlungsbereichen („privaten“ und „öffentlichen“) beizukommen wäre. Die Schwierigkeiten, politische Erfahrungen aus der lokalen Lebenswelt der Bürger in eine positive Beziehung zur Funktionsweise moderner Demokratien zu bringen, dürfte ganz wesentlich der Inkongruenz der jeweiligen Politik- und Demokratiemodelle geschuldet sein. Politische Bildung kommt in der globalisierten Mediengesellschaft also insbesondere eine „Brückenfunktion“ zu. Wenn sie diese Brückenfunktion effektiv wahrnehmen will, dann muss sie wohl auch ihre normativen Prämissen überdenken. Wenn sie sich auf die realen Bedingungen der Demokratie in der globalisierten Mediengesellschaft einlassen will, dann kann sie weder das Modell der parlamentarisch-repräsentativen Demokratie noch „starke“ Formen der partizipativen Demokratie unhinterfragt zum normativen Ausgangspunkt ihrer Bemühungen machen. Dies müsste dazu führen, dass die Ergebnisse des derzeitigen Strukturwandels moderner Demokratien zwangsläufig als „zweitbeste Lösungen“ oder gar als „postdemokratische“ Degenerationen interpretiert werden.

Literatur

- Barber, Benjamin, 2000: Starke Demokratie. Über Teilhabe am Politischen. Berlin: Rotbuch
- Beyme, Klaus von, 2000: Parteien im Wandel. Von den Volksparteien zu den professionalisierten Wählerparteien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Czada, Roland, 2000: Konkordanz, Korporatismus und Politikverflechtung: Dimensionen der Verhandlungsdemokratie, in: Everhard Holtmann/Helmut Voelzkow (Hrsg.), Zwischen Wettbewerbs- und Verhandlungsdemokratie. Analysen zum Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 23-49
- Falter, Jürgen, 2002: Politik im medialen Wandersirkus. In: Vorgänge 41 (2), 5-9
- Gagel, Walter, 1994: Geschichte der politischen Bildung in der alten Bundesrepublik bis 1989. In: Adolf A. Noll/Lutz R. Reuter (Hrsg.), Politische Bildung im vereinten Deutschland, Opladen, 13-35

- Grande, Edgar, 2000: Charisma und Komplexität. Verhandlungsdemokratie, Mediendemokratie und der Funktionswandel politischer Eliten. In: *Leviathan* 28 (1), 122-141
- Holtmann, Everhard/Helmut Voelzkow (Hrsg.), 2000: Zwischen Wettbewerbs- und Verhandlungsdemokratie. Analysen zum Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Huntington, Samuel P., 1991: *The Third Wave. Democratization in the late Twentieth Century*. Norman: University of Oklahoma Press
- Juchler, Ingo, 2005: Worauf soll die politische Bildung zielen: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: *Politische Bildung* 38(1), 100-109
- Katz, Richard S./Peter Mair 1995: Changing Models of Party Organization and Party Democracy. The Emergence of the Cartel Party. In: *Party Politics* 1 (1), 5-28
- Kepplinger, Hans Mathias, 1998: *Die Demontage der Politik in der Informationsgesellschaft*. Freiburg i.B.: Alber
- Korte, Karl-Rudolf/Gerhard Hirscher (Hrsg.), 2000: *Darstellungspolitik oder Entscheidungspolitik? Über den Wandel von Politikstilen in westlichen Demokratien*. München: Hanns-Seidel-Stiftung
- Lauth, Hans-Joachim/Manfred Mols/Christian Wagner, 2001: *Politische Bildung und Politikwissenschaft*. In: dies. (Hrsg.), *Politikwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 373-394
- Lange, Dirk/Gerhard Himmelmann (Hrsg.), 2010: *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lehmbruch, Gerhard, 1967: *Proporzdemokratie: Politisches System und politische Kultur in der Schweiz und in Österreich*. Tübingen: J. C. B. Mohr
- Lehmbruch, Gerhard, 2000: *Parteienwettbewerb im Bundesstaat. Regelsysteme und Spannungslagen im Institutionengefüge der Bundesrepublik Deutschland*, 3. erw. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Lehmbruch, Gerhard, 2003: *Verhandlungsdemokratie. Beiträge zur vergleichenden Regierungslehre*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Lehmbruch, Gerhard/Philippe C. Schmitter (Hrsg.), 1982: *Patterns of corporatist policy-making*. London: Sage
- Lijphart, Arend, 1975: *The politics of accomodation: pluralism and democracy in the Netherlands*, 2nd edition. Berkeley: University of California Press
- Lijphart, Arend, 1999: *Patterns of Democracies: Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*. New Haven: Yale University Press
- Lösch, Bettina, 2010: Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 115-127
- Manin, Bernard, 1995: *Principles du gouvernement représentatif*. Paris: Flammarion
- Meyer, Thomas, 2001: *Mediokratie. Die Kolonialisierung des politischen Systems durch das Mediensystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Müller, Albrecht, 1999: *Von der Parteiendemokratie zur Mediendemokratie*. Opladen: Leske + Budrich
- Reinhardt, Sibylle, 2010: Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag, 125-141
- Sarcinelli, Ulrich, 1997: Von der Parteien- zur Mediendemokratie? Das Beispiel Deutschland, in: Heribert Schatz/Otfried Jaren/Bettina Knaup (Hrsg.), *Machtkonzentration in der Multimediagesellschaft?* Opladen: Westdeutscher Verlag, 34-45
- Sarcinelli, Ulrich, 2002: Politik als „legitimes Theater“?. In: *Vorgänge* 41 (2), 10-22
- Schelsky, Helmut, 1983: Der „Begriff des Politischen“ und die politische Erfahrung der Gegenwart. Überlegungen zur Aktualität von Carl Schmitt. In: *Der Staat* 22, 321-345

- Schmidt, Manfred G., 1995: Demokratietheorien. Oladen: Leske + Budrich
- Schmitter, Philippe C./Gerhard Lehmbruch (Hrsg.), 1979: Trends towards corporatist inter-mediation. London: Sage
- Zeuner, Christine, 2010: Politische Erwachsenenbildung: Zielsetzungen, Aufgaben und Perspektiven, in: Hessische Blätter, 4/10, S. 305–314
- Zürn, Michael, 1998: Regieren jenseits des Nationalstaats. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Kommunalität und öffentliche Daseinsvorsorge in der Weiterbildung

Klaus Hebborn

Zusammenfassung

Die gegenwärtige Wirtschafts- und Finanzkrise ist zum wiederholten Male Anlass für eine grundsätzliche ordnungspolitische Diskussion über Umfang und Aufgaben der Kommunen. In diesem Zusammenhang ist auch die Weiterbildung als Teil der kommunalen Daseinsvorsorge betroffen. Kommunalität und Daseinsvorsorge sind seit jeher konstitutive Elemente der öffentlichen Verantwortung in der Weiterbildung. Daran sollte auch und gerade in Zeiten der Krise vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und im Sinne des notwendigen lebenslangen Lernens festgehalten werden. Zwischen Ländern und Kommunen muss eine Verständigung über die zukünftige Gestaltung der öffentlichen Verantwortung in der Weiterbildung erfolgen. Dabei sollten die Aspekte der flächendeckenden Grundversorgung, der Pluralität und der Chancengerechtigkeit im Vordergrund stehen. Dies schließt eine auskömmliche Länderfinanzierung der Weiterbildung ein. Weitere Kürzungen der Länderförderung können von den Kommunen nicht aufgefangen werden und gefährden die Volkshochschulen und die Weiterbildungsarbeit in den Kommunen existenziell. Die Sicherung von Zukunftsfähigkeit in der Weiterbildung erfordert einen breiten Ansatz, bestehend aus einer stabilen Weiterbildungsinfrastruktur und Strukturveränderungen, auf den verschiedenen Handlungsebenen.

I. Ausgangslage

Internationale Studien und die darin offenkundig gewordenen Mängel des deutschen Bildungssystems, aber auch die demografische Entwicklung mit ihren Auswirkungen auf den zukünftigen Bedarf des Arbeitsmarktes an Fachkräften, haben in Deutschland zu einer intensiven Diskussion über Reformen in der Bildung auf den verschiedensten Ebenen geführt. Diese zielt vor allem auf die Verbesserung der Qualität sowie auf den Abbau von Selektionswirkungen des deutschen Bildungssystems und damit auf die Verwirklichung von mehr Chancengleichheit in der Bildung.

Die Weiterentwicklung der Bildung in Deutschland wird dabei durch eine Reihe von Strukturproblemen nachhaltig beeinträchtigt. Bund, Länder und Kommunen sind aufgrund des unübersichtlichen Zuständigkeitssplittings vielfach unkoordiniert an den verschiedenen Stellen des Bildungssystems tätig. Als Ergebnis der Föderalismusreform I sind daneben die Möglichkeiten für Zusammenarbeit und Verzahnung von Bund und Ländern in der Bildung durch die Zuordnung der Bildung in die Länderhoheit nahezu unmöglich gemacht worden. Der Bund verfügt so gut wie über keine Steuerungskompetenz zur Herstellung der grundgesetzlich garantierten gleichwertigen Bildungsverhältnisse in Deutschland. Das seit der Föderalismusreform bestehende „Kooperationsverbot“ sollte revidiert werden. Das Grundgesetz sollte die Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Kommunen in bildungspolitisch zentralen Fragen im Sinne eines „kooperativen Föderalismus“ ermöglichen.

Die gegenwärtige Finanz- und Wirtschaftskrise betrifft in ihren Auswirkungen alle öffentlichen Haushalte und auch die qualitative Weiterentwicklung der Bildung. Die kommunalen Haushalte sind stark betroffen. Kommunalpolitik droht handlungsunfähig, die Rechte der demokratisch gewählten Räte durch Eingriffe der Kommunaufsicht und somit die grundgesetzlich garantierte kommunale Selbstverwaltung insgesamt ausgehöhlt zu werden. Dies ist aus kommunal- und demokratiepolitischer Sicht nicht hinnehmbar.

Als vorläufiges Fazit ist festzuhalten, dass die Qualitäts- und Teilhabeprobleme ein koordiniertes Handeln der verschiedenen staatlichen Ebenen erforderlich machen. Allerdings wird dieses durch die gegenwärtige Wirtschafts- und Finanzkrise sowie durch die strukturellen Probleme stark eingeschränkt. Die Lösung der Probleme sowie die Weiterentwicklung des Bildungswesens erfordert einen breiten Ansatz auf verschiedenen Handlungsebenen.

II. Kommunale Verantwortung in der Weiterbildung

1. Bedeutung der Weiterbildung aus kommunaler Sicht

Kommunales Handeln in der Weiterbildung erfolgt seit jeher auf der Grundlage eines umfassenden Bildungsbegriffes. Nach diesem Verständnis soll Weiterbildung langfristig verwertbar und vielfältig einsetzbar sein sowie darüber hinaus die gesamte Persönlichkeitsentfaltung berücksichtigen. Die ökonomische Bedeutung von Weiterbildung wird somit anerkannt, Weiterbildung selbst aber durch die Berücksichtigung der Gesamtpersönlichkeit nicht einseitig auf den unmittelbar beruflichen Aspekt verengt. Weiterbildung, verstanden als Integration von Fachwissen und Allgemeinbildung, kommt nach diesem Verständnis auch emanzipatorische Funktion zu. Weiterbildung trägt somit maßgeblich zur individuellen Weiterentwicklung sowie zur Zukunftsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft insgesamt bei. Sie sichert die Weiterentwicklung von Wissen, Kenntnissen und Qualifikationen und ermöglicht die Entwicklung neuer beruflicher Orientierungen vor dem Hintergrund veränderter Berufsbiografien. Weiterbildung ist darüber hinaus ein wichtiger Faktor für die Standort- und Wirtschaftsentwicklung einer Region.

Angesichts der gravierenden gesellschaftlichen, technologischen und strukturellen Veränderungen wird in Deutschland auf den verschiedenen staatlichen und gesellschaftlichen Ebenen sowie in der Wirtschaft seit längerem eine breite Standortdiskussion geführt. In diesem Zusammenhang hat Weiterbildung, insbesondere die berufliche Weiterbildung, größere Bedeutung gewonnen. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Wachstum, internationale Wettbewerbsfähigkeit, das System der sozialen Sicherung sowie individueller und gesellschaftlicher Wohlstand langfristig nur gesichert werden können, wenn es gelingt, den hohen Stand der Qualifikation der arbeitenden Menschen zu halten und weiter zu verbessern, und wenn modern ausgebildete Fachkräfte in ausreichendem Maße bereitstehen. Aufgrund der demografischen Entwicklung prognostizieren Studien bereits seit langem übereinstimmend einen Mangel an Fachkräften und erhebliche Qualifikationsdefizite in Deutschland spätestens ab 2015. Neben einer gesteuerten Zuwanderung qualifizierter Fachkräfte wird es daher notwendig sein, die Potentiale vorhandener Personen im Beschäftigungssystem durch Weiterbildung fortzuentwickeln.¹

Hinzu kommt, dass angesichts der mit dem längst nicht abgeschlossenen strukturellen Wandel einhergehenden quantitativen und qualitativen Veränderungen von Qualifikationsanforderungen, der Entwertung von vorhandenen Qualifikationen und der damit verbundenen Brüche im Beschäftigungssystem Weiterbildung als strategischer Schlüsselfaktor für die weitere Entwicklung einer Stadt oder einer Region darstellt.²

2. Paradigmenwechsel in der kommunalen Bildungspolitik

Die Diskussion über Bildungsreformen wird auch im kommunalen Bereich intensiv geführt. In vielen Städten hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen: Während die kommunale Rolle in der Bildung lange Zeit auf die Bereitstellung der notwendigen Infrastruktur und Ausstattung beschränkt war (z. B. sog. äußere Schulangelegenheiten), entwickeln viele Städte und Gemeinden zunehmend bildungspolitische Konzepte in Richtung einer „kommunalen Bildungspolitik“.

Der Wandel des kommunalen Aufgabenverständnisses erfolgt nicht nur aufgrund der Aufgabe kommunaler Daseinsvorsorge, sondern aus der Erkenntnis, dass ein modernes und funktionierendes Bildungswesen sowie entsprechend qualifizierte Bürger/innen von zentraler Bedeutung für die örtliche Struktur- und Wirtschaftsentwicklung sind. Im Wettbewerb der Städte als Standorte für Unternehmen aber auch als Wohn- und Lebensort für junge Familien im Zuge des demografischen Wandels wird die Bildung immer mehr zu einem entscheidenden kommunalen Politikfeld. Zudem erweist sich, dass die Weichenstellungen für erfolgreiche Bildungsprozesse auf der kommunalen Ebene erfolgen. Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung, werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven und gesellschaftliche Teilhabe gelegt. Daher ist jede Investition in die Bildung nicht nur eine Zukunftsinvestition; sie vermeidet vielmehr auch im präventiven Sinne von den Kommunen zu tragende Folgekosten und gesellschaftliche Desintegration. Schließlich können die komplexen Problemlagen und Anforderungen in der Bildung am ehesten auf der ört-

lichen Ebene zukunftsorientiert durch entsprechende Lösungsstrategien bewältigt werden. Hierzu sind neue Formen der Zusammenarbeit sowohl von Ländern und Kommunen wie auch von Kommunen und anderen Trägern der Bildung wie Unternehmen, Arbeitsverwaltung etc. notwendig.

Vor diesem Hintergrund haben viele Städte ihr Engagement im Bildungswesen neu definiert. Unter dem Oberziel der Förderung von Qualitätsentwicklung und mehr Chancengleichheit stehen dabei vor allem zwei Aspekte und Zielsetzungen im Vordergrund:

Zum einen geht es darum, die unterschiedlichen und traditionell überwiegend getrennt agierenden Bildungsbereiche zu einem Gesamtsystem von Erziehung, Bildung und Betreuung weiter zu entwickeln und hierfür stabile Organisationsstrukturen zu schaffen. Entsprechende Konzepte werden mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten, etwa „kommunale/regionale Bildungslandschaft“ oder „Bildungsregionen“ bezeichnet. Im Zentrum steht dabei die Kooperation von Schule und Jugendhilfe als Kernbereich kommunaler Bildungsverantwortung. Darüber hinaus sollen in die Bildungslandschaft alle anderen Bereiche – insbesondere auch die Weiterbildung – im Sinne eines lebensbegleitenden bzw. an der Bildungsbiografie orientierten Lernens einbezogen werden.³

Zum anderen wird angestrebt, Bildungseinrichtungen stärker mit Konzepten der Stadtteil- bzw. Quartiersentwicklung zu verzahnen. Dies gilt für Schulen ebenso wie für Volkshochschulen; beiden Einrichtungen kommen über ihre Aufgabe als Lernort hinaus wichtige sozialräumliche Funktionen im Hinblick auf Sozialisation, Integration und Kommunikation zu.

Die Umsetzung entsprechender Konzepte findet in zahlreichen Städten statt: Im Rahmen des BMBF-Projektes „Lernen vor Ort“ werden 40 Kommunen (23 kreisfreie Städte, 17 Landkreise) aus allen Bundesländern dabei unterstützt, ein „lokales, kohärentes Bildungsmanagement“ zu entwickeln, das „lebenslanges, aufeinander abgestimmtes Lernen“ und erfolgreiche Bildungsbiografien für alle Bürger/innen ermöglicht. Neben dem Aufbau von dauerhafter Vernetzungsstrukturen sind inhaltliche Schwerpunkte des in Kooperation mit einem Verbund von Stiftungen durchgeführten Projektes u. a. die Verbesserung des Zugangs zu Bildung sowie die Gestaltung der Übergänge im Bildungssystem.⁴ Weitere in diesem Zusammenhang zu nennende kommunale Initiativen sind die „Regionalen Bildungsnetzwerke“ in Nordrhein-Westfalen und die „Bildungsregionen“ in Baden-Württemberg.⁵

3. Kommunalität der Weiterbildung

Die Aufgaben der Kommunen in der Weiterbildung werden maßgeblich bestimmt von den jeweiligen Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetzen der Länder. Die darin geregelten Finanzierungs- und Steuerungsmodelle sind von Land zu Land unterschiedlich. Je nach politischer Grundüberzeugung wird Weiterbildung entweder „staatsferner“ organisiert oder stärker durch das jeweilige Land gesteuert. Süddeutsche Länder wie beispielsweise Baden-Württemberg oder Bayern haben im Wesentlichen reine Finanzierungsgesetze mit einem allgemeinen Handlungsrahmen, innerhalb

dessen die Weiterbildungsträger und -einrichtungen weitgehende Gestaltungsmöglichkeiten haben. In anderen Ländern wie z. B. Nordrhein-Westfalen hingegen ist Weiterbildung kommunale Pflichtaufgabe mit dem Auftrag einer quantitativen und inhaltlichen Grundversorgung.

Unabhängig von der rechtlichen Ausgestaltung war und ist Kommunalität ein wesentliches Merkmal der Weiterbildung in Deutschland. Städte, Gemeinden und Kreise haben die allgemeine und berufliche Weiterbildung, ausgehend von der Forderung nach einem öffentlichen Weiterbildungssystem, seit jeher als Aufgabe des eigenen Wirkungskreises im Rahmen der Daseinsvorsorge für die Bürger/innen verstanden. Weiterbildung zählt somit zu den Aufgaben der vom Grundgesetz in Art. 28 Abs. 2 garantierten kommunalen Selbstverwaltung.⁶

Den Kommunen kommt bei der Förderung und dem Ausbau der Weiterbildung einerseits die Aufgabe zu, dafür Sorge zu tragen, insgesamt ein adäquates und bedarfsgerechtes Bildungsangebot vor Ort sicherzustellen. Dabei steht die Kooperation mit Betrieben, Kammern und den vielfältigen Einrichtungen der Weiterbildung im Vordergrund. Weiterbildung auf kommunaler und regionaler Ebene ist durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen gekennzeichnet. Diese Pluralität wird von den Kommunen ausdrücklich befürwortet. Bedarfsgerechte Weiterbildung ist auf der Grundlage öffentlicher Verantwortung und Rahmenplanung nur über ein pluralistisches System der Weiterbildung möglich.

Andererseits unterhalten die Kommunen im Rahmen von Rechtsträgerschaft eine Vielzahl von Einrichtungen im Bildungs- und Kulturbereich. Zentrale Institution der Weiterbildung ist die zum Regelangebot gehörende Volkshochschule als kommunales Weiterbildungszentrum.

4. Volkshochschulen in der kommunalen Bildungslandschaft

Die Trägerschaft von etwa 2/3 der bundesweit etwa 1000 Volkshochschulen ist der sichtbarste Ausdruck des kommunalen Engagements in der Weiterbildung. Kommunalität ist auch dann gegeben, wenn Volkshochschulen in den verschiedenen Bundesländern aufgrund der jeweiligen Rahmenbedingungen sowie historischer Entwicklungen in unterschiedlicher Rechtsform (z. B. e. V.), aber mit kommunalen Einfluss und kommunaler Förderung betrieben werden. Volkshochschulen haben eine lange Tradition in den Kommunen. Sie sind integraler Bestandteil der kommunalen Bildungslandschaft. Rund 27 Prozent der Volkshochschulförderung – dies waren im Jahr 2008 insgesamt 262 Mio. Euro – werden von den deutschen Kommunen aufgebracht. Die Volkshochschulen bieten in den Städten und Gemeinden wie auch regional ein flächendeckendes, niedrighschwelliges und damit für jeden zugängliches umfassendes Angebot an Weiterbildung. 9 Mio. Teilnehmer und 15 Mio. Unterrichtsstunden bundesweit zeigen, dass dieses Angebot angenommen wird und sich großer Wertschätzung erfreut.

Volkshochschulen erweisen sich gerade in der Krise für die Kommunen als unverzichtbar: Mit ihnen verfügen die Kommunen über ein eigenes Steuerungs- und Gestaltungsinstrument im Bildungsbereich, in der Arbeitsmarktpolitik und in der So-

zialpolitik. Ziel ist ein bedarfsgerechtes, zukunftsfähiges Angebot an Weiterbildung, das die Bürger/innen dabei unterstützt, ihre Arbeits- und Lebenswelt erfolgreich zu gestalten. Dazu gehören Angebote der beruflichen Weiterbildung ebenso wie Maßnahmen der sogenannten kompensatorischen Weiterbildung wie etwa Alphabetisierung oder nachholende Schulabschlüsse. Diese tragen dazu bei, berufliche Perspektiven zu eröffnen, soziale Folgekosten und gesellschaftliche Desintegration zu vermeiden. Für ihre Städte und Gemeinden übernehmen die Volkshochschulen daneben wichtige Dienstleistungsfunktionen in der Weiterbildung wie z. B. bei der Fortbildung des kommunalen Personals.

III. Daseinsvorsorge und Grundversorgung – zeitgemäßer Politikansatz oder Ausdruck eines überholten Staatsverständnisses?

Die periodisch wiederkehrenden öffentlichen Finanzkrisen waren und sind Anlass, Leistungsstandards oder sogar das gesamte Leistungsangebot des Staates und seiner verschiedenen Ebenen kritisch zu hinterfragen. Dabei geht es vordergründig um Einsparungen bei den öffentlichen Haushalten und Deregulierung im Sinne des Abbaus überflüssiger Bürokratien oder der Beseitigung von Investitionshemmnissen. Von grundsätzlicherer Bedeutung ist jedoch die dahinter stehende ordnungspolitische Debatte über die „Kernaufgaben“ des Staates in den verschiedenen Bereichen.

Im kommunalen Bereich wird die Gesamtheit des Leistungsspektrums und gleichzeitig die öffentliche Verantwortung traditionell als „Daseinsvorsorge“ bezeichnet. Ausdruck der Daseinsvorsorge im Bereich der Bildung bzw. in der Weiterbildung ist die „Grundversorgung“ der Einwohner/innen mit einem umfassenden Angebot an Weiterbildung in allen Bereichen. So sieht beispielsweise das nordrhein-westfälische Weiterbildungsgesetz eine quantitativ und qualitativ definierte, von den (pflichtigen) Volkshochschulen zu erbringende Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten vor.⁷

Der Begriff der Daseinsvorsorge und des daraus resultierenden Auftrags einer Grundversorgung sind in den vergangenen beiden Jahrzehnten immer wieder kritisch diskutiert worden. Die Kritik bezieht sich dabei im Wesentlichen auf zwei Punkte: Zum einen steht das Begriffselement der „Versorgung“ in der Kritik, da es die Menschen auf die Rolle eines vermeintlich passiven (und unmündigen) Empfängers staatlicher Leistungen zu reduzieren droht und ihre aktive mündige Rolle weitgehend ausblendet. Zum anderen wird kritisch gesehen, dass sich die Begriffe vorrangig auf staatliches und kommunales Handeln beziehen und damit Bedeutung und Rolle anderer Träger und Akteure der Zivilgesellschaft außen vor lassen.⁸

In diesem Zusammenhang erscheint ein kurzer Exkurs in die Historie der Begrifflichkeit sinnvoll. Während der Begriff der „Grundversorgung“ neueren Datums ist und aus der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes zur „medialen Grundversorgung“ der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten entlehnt ist, stammt der ältere Begriff der „Daseinsvorsorge“ aus dem Verwaltungsrecht und wurde von Ernst Forsthoff (1938) geprägt. Forsthoff entwarf mit seinem Begriff der Daseinsvorsorge ein Gegenmodell zum liberalen Staatsverständnis und maß der Verwaltung Ausgaben

für Infrastruktur zu. Ausgehend davon gehen beide Begriffe – Grundversorgung und Daseinsvorsorge – danach von dem Grundverständnis aus, dass Bildung ein „öffentliches Gut“ ist und die öffentliche Hand die Aufgabe hat, eine Infrastruktur zur Versorgung der Einwohner/innen vorzuhalten. Während es in der Kultur durchaus Kritiker dieser Sichtweise gibt – gewarnt wird vor allem vor einer allzu starken Verrechtlichung des Kulturbereiches durch Standardvorgaben –, haben die beiden Begrifflichkeiten insbesondere im Bereich der kulturellen Bildung und der Volkshochschulen große Akzeptanz gefunden.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass sich die Bildung einer ordnungspolitischen Debatte über die Frage der Rolle des Staates nicht entziehen kann. Dies gilt auch für den Bereich der Weiterbildung. Anders als im Schulbereich richtet sich Weiterbildung in erster Linie an Erwachsene, denen durchaus Eigenverantwortung und auch der Einsatz privater Finanzmittel zuzumuten ist. Darüber hinaus ist der Weiterbildungsbereich seit jeher von dem Dualismus öffentlicher und privater Anbieter gekennzeichnet. Schließlich zwingen die nur äußerst begrenzt zur Verfügung stehenden öffentlichen Finanzmittel zu deren effizientem und zielgerichteten Einsatz. Diese Entscheidungen sind im höchsten Maße politisch und müssen entsprechend durch die Politik auf den verantwortlichen Ebenen entschieden werden.

Man mag sich an der altertümlich klingenden Begrifflichkeit der Daseinsvorsorge stoßen. Der Kern des Begriffes, Bildung als öffentliches Gut zu begreifen und entsprechend staatliche Verantwortung für öffentliche Angebote und Infrastruktur zu übernehmen, erscheint gleichwohl nach wie vor oder gerade in Zeiten einer auseinanderdriftenden Gesellschaft notwendig und zeitgemäß. Es entspricht im Übrigen einem allgemeinen europäischen Staatsverständnis, dass der Staat bei einem bestehenden „öffentlichen Interesse“ Verantwortung für öffentliche Angebote übernimmt. Dies gilt in besonderer Weise für Bildung und Weiterbildung vor dem Hintergrund der erwähnten starken Selektionswirkungen im deutschen Bildungswesen. Bei einem Rückzug des Staates und einer vorwiegend nach den Grundsätzen des Marktes angelegten Weiterbildungsförderung würden bildungs-, sozial- und demokratiepolitisch wichtige Grundsätze wie ein flächendeckendes Angebot, allgemeiner Zugang und Teilhabe oder die Förderung von sozial Benachteiligten nachhaltig in Frage gestellt. Welcher marktabhängige Anbieter würde wohl im ländlich strukturierten und strukturschwachen Gebieten Weiterbildungsangebote unterbreiten? Wer würde Angebote für sog. Bildungsferne oder Benachteiligte in Bereichen wie Alphabetisierung, Deutsch für Ausländer etc. anbieten, mit denen nur wenig Einnahmen zu erzielen sind?

Letztlich stünde zu erwarten, dass diese Angebotsbereiche weiterhin von der öffentlichen Hand übernommen werden müssten, während profitablerer Bereiche wie Sprachkurse oder Angebote in den Bereichen Gesundheit und neue Technologien von privaten Anbietern abgedeckt würden. Öffentliche Verantwortung würde somit auf eine Restverantwortung reduziert. Im Übrigen würde die Einrichtung Volkshochschule nachhaltig in Frage gestellt, denn der kommunale Auftrag bestünde lediglich darin, ein bestimmtes quantitatives und inhaltliches Angebot vor Ort sicherzustellen. Dies könnte im Extremfall vollständig durch Dritte unter Verzicht auf die Volks-

hochschule geschehen. In diesem Fall würden die Kommunen ein eigenes Steuerungs- und Gestaltungsinstrument im bildungs-, arbeitsmarkt-, sozialpolitischen Bereich verlieren. Ein Verlust an kommunaler Selbstverwaltung in der Bildung wäre die Folge.

Auch die unabhängige Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ des BMBF hat in ihrem Abschlussbericht dafür plädiert, eine öffentliche Grundversorgung durch Länder und Kommunen im Bereich der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung auch zukünftig beizubehalten. Dabei sollten nach dem Willen der Kommission im Rahmen der Grundversorgung nur solche Angebote öffentlich gefördert werden, die im öffentlichen oder in einem besonderen öffentlichen Interesse liegen.⁹ Der Vorschlag der Expertenkommission ist zu unterstützen. Die Konzentration öffentlicher Förderung auf bestimmte Angebote von öffentlichem Interesse erscheint legitim, da öffentliche Mittel in Zeiten finanzieller Krisen ziel- und zweckgebunden ausgerichtet werden müssen. Allerdings umfasst das derzeit von den Volkshochschulen abgedeckte Angebot über die genannten Bereiche hinaus auch berufliche bzw. berufsbezogene Angebote. Diese sollten im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsansatzes auch weiterhin Bestandteil der im Übrigen zu definierenden Grundversorgung bleiben.

Insgesamt ist somit die öffentliche bzw. kommunale Verantwortung für die Weiterbildung ebenso aufrecht zu erhalten wie auch die Pluralität der Träger. Ein Rückzug in diesem Bereich könnte zwar kurzfristig zu Einsparungen der öffentlichen und damit auch der kommunalen Haushalte führen; er erscheint aber im Hinblick auf die Bedeutung der Weiterbildung für die Kommunen und die notwendige Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung als kurzfristig und kontraproduktiv. Als Fazit ist somit festzuhalten: Weiterbildung ist und bleibt somit Bestandteil der Daseinsvorsorge oder anders formuliert: eine öffentliche bzw. kommunale Zukunftsaufgabe.

IV. Forderungen und Strategien

Kernforderung der Kommunen an Bund und Länder in der gegenwärtigen Wirtschafts- und Finanzkrise muss ihre aufgabegerechte Ausstattung mit Finanzmitteln zur Erfüllung der gesetzlichen und sog. freiwilligen kommunalen Selbstverwaltungsaufgaben sein. Ziel dabei ist, wieder die notwendigen Spielräume für die kommunale Selbstverwaltung zu schaffen. Hierzu gehört unverzichtbar auch die Weiterbildung und damit die zentrale kommunale Weiterbildungseinrichtung Volkshochschule. Von daher gilt der Satz: Die beste Weiterbildungsförderung ist eine auskömmliche Kommunalfinanzierung.

Bei realistischer Betrachtung muss allerdings festgestellt werden, dass für die kommunale Weiterbildung ebenso wie für andere kommunale Leistungsbereiche eine Ausnahme von Kürzungen im Sinne eines „Schutzschirmes“ kaum realistisch erscheint. Falls Kürzungen also unvermeidbar sein sollten, ist die Entwicklung einer Strategie vor Ort notwendig. Diese darf nicht den üblichen Mechanismen früherer Sparrunden folgen (pauschale Angebotskürzungen, Gebührenerhöhungen etc.). Sie muss vielmehr darauf gerichtet sein, dass das Profil der jeweiligen Einrichtung zu be-

rücksichtigen, sozialpolitisch bedeutsame Angebote möglichst von Kürzungen auszunehmen, differenzierte Angebotskürzungen z. B. durch Kooperationen aufzufangen oder differenzierte Gebührenerhöhungen zu prüfen. Selbstverständlich ist bekannt, dass die Sparpotenziale der Volkshochschulen bereits in früheren Jahren weitestgehend ausgeschöpft worden sind und all diese Maßnahmen negative Effekte im Hinblick auf Zugang und Teilhabe haben können. Diese gilt es aber zumindest zu begrenzen.

Darüber hinaus sollten Volkshochschulen noch stärker als bisher bemüht sein, sich in regionale bzw. lokale „Bildungsnetzwerke“ einzubringen und Kooperationen mit anderen Bildungsanbietern, insbesondere den Schulen oder freien Trägern der Jugendhilfe, suchen und eingehen. In Nordrhein-Westfalen z. B. haben fast alle kreisfreien Städte und Kreise mit der Landesregierung entsprechende Verträge zur Errichtung „Regionaler Bildungsnetzwerke“ abgeschlossen. Volkshochschulen sind dabei unverzichtbare Partner. Die Netzwerke sollten auch genutzt werden, Kooperationen untereinander, insbesondere im regionalen Kontext, auszubauen. Durch diese Vernetzungsstrategie besteht für die Volkshochschulen nicht nur die Chance der Profilierung; die Verankerung in stabilen Netzwerken sichert ihnen darüber hinaus ihren weiterbildungspolitischen Stellenwert.

Schließlich sind die Länder gefordert, ihren Beitrag zur Stabilisierung der Weiterbildung in den Kommunen zu leisten. Weitere Kürzungen der Länderförderung können von den Kommunen nicht aufgefangen werden und gefährden die Volkshochschulen und die Weiterbildungsarbeit in den Kommunen existenziell. Die Anstrengungen der Länder sollten vielmehr darauf gerichtet sein, die Weiterbildungsförderung zumindest stabil zu halten und in Schritten wieder zu erhöhen. Dabei müssen insbesondere die kommunalen Volkshochschulen mit ihrem Grundversorgungsauftrag von den Ländern angemessen ausgestattet werden.

V. Fazit

Die gegenwärtige Krise ist in ihren Ausmaßen allgegenwärtig. Sie droht jedes Nachdenken über fachliche Weiterentwicklung und Perspektiven zu überlagern. Im Zuge der vordergründigen Sparmaßnahmen sollten begründete und sinnvolle ordnungspolitische Grundsätze mit Blick auf deren langfristige Wirkungen nicht vorschnell über Bord geworfen werden. Dabei gilt es auch, die Verengung der Bildung auf den Schulbereich zu vermeiden. Weiterbildung kommt gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und im Sinne des lebenslangen notwendigen Lernens zukünftig verstärkte Bedeutung zu. Dies bedingt, dass die öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung auf den verschiedenen Ebenen aufrecht erhalten werden muss. Im System der Weiterbildung kommt den Volkshochschulen eine zentrale Rolle zu. Im Interesse von Lebensqualität, gesellschaftlichem Zusammenhalt und Chancengerechtigkeit tragen sie wesentlich dazu bei, dass Bürger/innen bzw. Einwohner ihr Bürgerrecht auf Bildung verwirklichen können.

Insbesondere zwischen Ländern und Kommunen muss eine Verständigung über die zukünftige Gestaltung der öffentlichen Verantwortung in der Weiterbildung et-

folgen. Dabei sollten die Aspekte der flächendeckenden Grundversorgung, der Pluralität und der Chancengerechtigkeit im Vordergrund stehen. Entsprechend müssen die gesetzlichen Grundlagen überarbeitet und gegebenenfalls neu ausgerichtet werden. Der örtlichen Ebene ist dabei weitgehende Entscheidungsfreiheit beim Einsatz der knappen Mittel im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben zuzuerkennen.

Das zukünftige Engagement der Kommunen wird wesentlich von diesem Abstimmungsprozess abhängen. Im Rahmen der kommunalen Konsolidierungskonzepte und von Reformüberlegungen sind auch im VHS-Bereich Strukturveränderungen erforderlich. Sie sind notwendig, damit die Volkshochschulen ihren zukünftigen Aufgaben und Anforderungen auch in Zeiten finanzieller Restriktionen erfolgreich bewältigen können. Weiterbildung sollte in diesem Sinne noch stärker aus einer kultur- und bildungspolitischen Fixierung gelöst und mit andern Politikbereichen, konkreter Struktur- und Beschäftigungspolitik vor Ort, verzahnt werden. Das Schlagwort von der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung ist somit durch eine kommunale Weiterbildungspolitik vor Ort mit Leben zu erfüllen.

In schwieriger Zeit stellt sich somit eine doppelte Anforderung: Erhalt von öffentlicher Verantwortung und öffentlicher Bildungsinfrastruktur und gleichzeitig die Hinterfragung und Schaffung neuer Strukturen – ein schwieriges Unterfangen – gewiss, aber alternativlos.

Anmerkungen

- 1 Bereits 2001 hat die Bund-Länder-Kommission (BLK) in einem Bericht auf den drohenden Fachkräftemangel hingewiesen. Vgl. Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015. Bericht der BLK an die Regierungschefs von Bund und Ländern. Bonn 2001. Vgl. auch die neueste Studie „Arbeitslandschaft 2030“ der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., www.bildungsspiegel.de.
- 2 Vgl. hierzu: Hebborn, Bad Heilbrunn 1995, S. 16 ff.
- 3 Vgl. hierzu die 2007 auf dem Kongress „Bildung in der Stadt“ vom Deutschen Städtetag veröffentlichte „Aachener Erklärung“ www.staedtetag.de/imperia/md/content/veranstalt/2007/58.pdf
- 4 Weitere Informationen: www.lernen-vor-ort.info
- 5 In NRW haben seit 2008 die Landesregierung und bisher 44 (von 53) kreisfreie Städte und Kreise Kooperationsvereinbarungen zum Aufbau „Regionaler Bildungsnetzwerke“ abgeschlossen. Siehe hierzu: www.bildungsportal.nrw.de
- 6 Siehe hierzu: Empfehlungen des Kulturausschusses des Deutschen Städtetages, Köln 1996.
- 7 Vgl. § 11 Weiterbildungsgesetz NRW.
- 8 Vgl. z. B. die entsprechende Debatte in der Kulturpolitik in: Kulturpolitische Mitteilungen. Hrsg. Von der Kulturpolitischen Gesellschaft. Jg. 2004. Hefte 106 und 107.
- 9 Vgl. Schlussbericht der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bielefeld 2004, S. 218 ff.

Perspektiven des Öffentlichen und die öffentlich verantwortete Volkshochschule

Klaus Meisel

Zusammenfassung

Das zunehmend fragiler werdende Verhältnis zwischen „öffentlich“ und privat“ wird als Ausgangspunkt zu Perspektiven des Öffentlichen und zum zukünftigen Stellenwert der öffentlich verantworteten Volkshochschulen genommen. Rückblickend werden die bildungspolitischen Einengungen der öffentlichen Verantwortung nachgezeichnet und vor diesem Hintergrund konzeptionell-didaktische Entwicklungen reflektiert. Die weitgehend stabile Verankerung der Volkshochschulen in den Kommunen als Teil der öffentlichen Daseinsvorsorge wird als Ausgangspunkt genommen, eine aktuelle Diskussion zur Standortbestimmung der Volkshochschulen einzuordnen.

Volkshochschulen – öffentlich verantwortet, aber nicht gesichert

Privatheit wie Öffentlichkeit unterliegen bereits seit längerem einem fundamentalen Transformationsprozess. Eine Vielzahl von öffentlichen Dienstleistungen und Allgemeingütern wie z. B. öffentlicher Verkehr, Information, Kultur und soziale Sicherheit werden tendenziell privatisiert, während zumindest Teilbereiche des Privaten einem Prozess zunehmender Veröffentlichung und Kommerzialisierung unterliegen (vgl. Michalitsch 2004). Auch scheint es, dass aufgrund der sozialen und kulturellen Ausdifferenzierungsprozesse in der Gesellschaft die Grundlage allgemein akzeptierter Wertvorstellungen brüchiger geworden ist. Nicht nur öffentliches Eigentum wird in private Hände übertragen, vielerorts definiert sich der Staat als Unternehmen (z. B. „Konzern Stadt“) und orientiert sich damit tendenziell an entsprechenden Marktprinzipien. Betriebswirtschaftliche Effizienz tritt als zentrales Kriterium staatlichen Handelns in den Vordergrund und vermeintliche Ideale öffentlichen Managements hohlen mehr und mehr demokratisch legitimierte politische Institutionen aus (vgl. Fine 1999).

Bei den Volkshochschulen als öffentlichen Einrichtungen der Kommunen haben zwar alle Gemeindemitglieder grundsätzlich einen Anspruch auf eine Nutzung, so die

Gemeindeordnungen der Länder. Förderungsbedingte Zugangseinschränkungen sind jedoch jederzeit möglich, wenn der Gleichheitsgrundsatz nicht gefährdet ist. Sofern es sich bei der Volkshochschule um keine kommunale Pflichtaufgabe handelt und die Gebietskörperschaft finanzielle Probleme hat, was aktueller Weise in vielen Regionen der Fall ist, kann die Einrichtung auch geschlossen werden (vgl. Seewald 2006, S. 115). Dieses ist trotz der Finanzkrise der Städte, Kreise und Gemeinden zwar noch nicht vorgekommen, dennoch lässt sich die Entwicklung zu einem veränderten Verhältnis zwischen Privat und Öffentlich gerade auch im Kernbereich der öffentlichen Erwachsenenbildung, den Volkshochschulen, eindrucksvoll nachzeichnen. *Rechtlich* wurde die öffentliche Verantwortung für die Erwachsenenbildung in der Vergangenheit mit dem Recht auf Bildung und der Notwendigkeit der Herstellung gleicher Lebensbedingungen begründet. *Ökonomisch* legitimiert wurde sie mit der zunehmenden Bedeutung des Bildungsstandes der Bevölkerung und den höheren Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an die erwerbsfähigen Erwachsenen. *Sozialpolitisch* wurde sie mit dem gesamtgesellschaftlichen Interesse an einer ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Zahl von Teilnehmenden – auch als Prävention vor Arbeitslosigkeit begründet. Und *bildungspolitisch* sollte sie die Bildungsgerechtigkeit und die Chancengleichheit fördern. Im Strukturplan für das deutsche Bildungswesen 1970 wurde Weiterbildung erstmalig als eigenständiger Bereich des Bildungswesens mit den Handlungsfeldern der Bildungsplanung, der Entwicklung von Standards, der Berichterstattung und der öffentlichen Finanzierung ausgewiesen (vgl. Bildungskommission 1970, S. 197 ff). Unter öffentlicher Weiterbildung als politischem Programmansatz war zu verstehen, „dass Weiterbildung nicht mehr nur eine von gesellschaftlichen Gruppen, Gemeinden und Staat beliebig betriebene bzw. geförderte öffentliche Aufgabe darstellt, sondern dass sie wegen ihrer wachsenden Bedeutung für den Einzelnen und die Gesellschaft in ein Gesamtbildungssystem einbezogen wird und nunmehr zur Sicherung der Aufgabenerfüllung öffentlicher, d. h. hier staatlicher Regelungskompetenz unterliegt“ (Bocklet 1975, S. 116, vgl. hierzu auch Otto 2003). Zwar wurden in den siebziger Jahren eine Reihe von Landesweiterbildungs- und Bildungsfreistellungsgesetzen verabschiedet, ein konsequenter Ausbau zur sogenannten „Vierten Säule“ des Bildungssystems erfolgte jedoch nicht, wozu auch die föderal begründete unterschiedliche Zuständigkeit von Bund und Ländern für die berufliche und allgemeine Weiterbildung beitrug. Eher entstand ein Ordnungsmodell der „Staatssubsidarität“ (Reuter 1996, S. 158), in dem sich ein plurales, häufig für den Nutzer intransparentes Nebeneinander unterschiedlicher Anbieter in öffentlicher, freier oder privater Trägerschaft entwickelte. Seit den 80er Jahren wurde die weiterbildungspolitische Prämisse der öffentlichen Verantwortung immer mehr eingeschränkt. Auf die öffentlichen Dienstleistungen wie z. B. die Weiterbildung wurde das wirtschaftsliberale Konzept angewendet, das einen besonderen Wert „auf Festlegung und Durchsetzung einer überzeugenden marktwirtschaftlichen Politik in allen Bereichen staatlichen Handelns“ legt (Kuhlenkamp 2002, S. 64). Profiliert wurde diese Position in den „Thesen zur Weiterbildung“ des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft vertreten: „Zielvorstellung ... ist ein offener Weiterbildungsmarkt mit einem vielfältigen Angebot, das sich im Wettbewerb bewähren muss und rasch

auf neue Anforderungen und eine veränderte Nachfrage reagiert. Gestaltungsfreiheit und Raum für vielfältige Initiativen sind dafür der beste Garant.“ (BMBW 1985, S. 6). Die in den Weiterbildungsgesetzen definierte öffentliche Verantwortung wurde in den Novellierungen der Folgezeit immer stärker eingegrenzt. „Die Wirkungsgeschichte der Weiterbildungsgesetze ist gekennzeichnet von Stagnation und Abschwächung ihrer strukturierenden Impulse. ... Die starken quantitativen und qualitativen Angebotszuwächse wurden weitgehend von den finanziellen Aufwendungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, der Bundesanstalt für Arbeit und des europäischen Sozialfonds gespeist. Die weiterbildungspolitischen Entwicklungen der neunziger Jahre zeigen die Tendenz zur Marginalisierung der Weiterbildungsgesetze.“ (Kuhlenkamp 2003, S.138; vgl. auch Tolksdorf 2009) Diese Tendenz wurde auch im Hauptausschuss Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz nachvollzogen. Immer stärker betont wurde die Eigenverantwortung des Individuums; der Staat beschränkte sich nur noch auf die „Mitverantwortung“ (KMK, 1994; vgl. auch Jäger 2005, S. 42 ff). Entwickelt hat sich ein in mehrfacher Hinsicht „gespaltener Weiterbildungsmarkt“ mit regionalen, fachlichen, funktionsspezifischen, zielgruppenspezifischen und finanzierungsbedingten Teilmärkten (vgl.: Friebel 1993, S. 10). Kil/Schlutz machen vor dem Hintergrund ihrer empirischen Feldforschungen darauf aufmerksam, dass sich auch für die Weiterbildung nicht einfach eine Verschiebung der Demarkationslinie zwischen „öffentlich“ und „privat“ ergibt: „Es werden ... gegenläufige Bewegungen beobachtet: private wollen an öffentliche Gelder, öffentliche Einrichtungen an private Gelder. Solche Tendenzen zeigen allerdings schon länger, dass von eindeutigen Marktverhältnissen, auch im Hinblick auf gewinnorientierte Weiterbildung, keine Rede sein kann. Nun aber scheinen Existenzkrisen und die dadurch ausgelösten „Grenzüberschreitungen“ die Intransparenz des Feldes noch zu vervielfältigen.“ (Kil/Schlutz 2006, S.165).

Öffentliche Erwachsenenbildung auf dem Weg zur neuen Privatheit?

Begleitet werden die eher restriktiven Entwicklungen zur öffentlichen Verantwortung in der Weiterbildungspolitik auch auf der konzeptionellen und didaktischen Diskussionsebene. Die bildungspolitische Leitdebatte zum selbstgesteuerten Lernen (vgl. BMBF 1999) hatte – kritisch reflektiert – nicht nur die Funktion, die Souveränität der Lernenden zu unterstützen, neue lernpsychologische und neuro-biologische Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener noch stärker in der Profession zu verankern sowie lernanregende „Settings“ zu konzipieren und umzusetzen. Bayer/Jaich kritisieren pointiert, dass sich unter der emanzipatorisch-aufklärerischen Begrifflichkeit der Selbstbestimmung die Weiterbildung immer mehr zur Bringschuld des Einzelnen wandelt. (vg. Bayer/Jaich 2004, S. 4). Volker Otto, der frühere Verbandsdirektor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, merkte dazu sachlich an: „Das selbstgesteuerte Lernen tritt gegenüber sozialen Lernprozessen in den Vordergrund. Die Verantwortung für die eigene Lern- und Bildungsbiografie wird dem Individuum zugewiesen, das dafür Hilfen benötigt und erwarten muss, wenn es diese in der Weiterbildung wahrnehmen will. Die angestrebte Individualisierung des Lehrens und des Lernens

kann durchaus als Weg der Erwachsenenbildung in eine „neue Privatheit“ gekennzeichnet werden. Dies hat nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Institution und ihre Stellung zu Staat und Öffentlichkeit erhebliche Bedeutung.“ (Otto 2003, S. 108)

Ein Blick auf die gesamte Weiterbildung (vgl. DIE 2010, Autorengruppe Bildungsbericht 2010) lässt den Schluss zu, dass die mit dem Weiterbildungsmarkt verfolgten Ziele nur sehr eingeschränkt erreicht werden konnten. Nüchtern muss konstatiert werden:

- Im internationalen Vergleich wird nur eine unterproportionale Weiterbildungsquote erreicht.
- Sowohl prozentual als auch real sinkt seit 1996 das Gesamtfinanzierungsvolumen für die Weiterbildung, was u. a. auch auf die verhältnismäßig stark abgesenkte Finanzierung der öffentlichen Weiterbildung zurückzuführen ist.
- Die Ungleichheiten des Bildungssystems im Kinder- und Jugendalter werden trotz aller angestrebten Bemühungen in der öffentlichen Weiterbildung nicht ausgeglichen, sondern im Gegenteil noch verstärkt (vgl. Nuissl 2008, S. 11).
- Unter dem Signum des lebenslangen Lernens hat sich die Weiterbildung auch konzeptionell von der sozialen Bindung hin zur Individualisierung, von der gesellschaftlichen Transformation von Bildung hin zur Eigenverantwortung, tendenziell auch von der öffentlichen hin zur privaten Verantwortung verändert. (vgl. Otto 2003, S. 111).

Volkshochschule als Teil der kommunalen Daseinsvorsorge

Während die öffentliche Verantwortung im Dickicht föderaler Zuständigkeiten zunehmend in den Hintergrund tritt (vgl. Nuissl 2008, S. 7), stehen die Verbände der Gebietskörperschaften mit dem Hinweis auf die Erwachsenenbildung als Teil der kommunalen Daseinsvorsorge weitgehend kontinuierlich zur öffentlichen Verantwortung (vgl. Deutscher Städtetag (DST) 1986, DST 1996). Unter Daseinsvorsorge wird die staatliche Aufgabe zur Bereitstellung der für ein sinnvolles menschliches Dasein notwendigen Güter und Leistungen für die Bevölkerung verstanden.

In einem Positionspapier zur Bildungsreform aus dem Jahr 2006 hebt der DST hervor, dass die Volkshochschulen als kommunales Gestaltungselement in einem System des lebenslangen Lernens auch zukünftig unverzichtbar sind. Kürzungen der öffentlichen Weiterbildungsförderung werden als kontraproduktiv bezeichnet: „Wenn lebenslanges Lernen propagiert wird und gestaltbar sein soll, müssen die erforderlichen Finanzmittel durch die öffentlichen Hände unter Einbeziehung der Eigenverantwortung der Bildungsteilnehmer aufgebracht werden“ (vgl. DST 2006, S. 9). Ergänzend zu dem umfassenden Weiterbildungsangebot werden die kommunal bedeutsamen Handlungsfelder der nachholenden Schulbildung, der Berufsvorbereitung bildungsbenachteiligter junger Erwachsener, der berufsbegleitenden Fortbildung, der sprachlichen und sozialen Integrationsarbeit mit Migranten/innen, der kulturellen und politischen Bildung, der Familienbildung sowie der Förderung des ehrenamtlichen Engagements betont. Die Kommunen stehen also zur öffentlichen

Verantwortung für die Weiterbildung, befinden sich jedoch in einer sich verschärfenden Situation der strukturellen Unterfinanzierung, die wiederum widersprüchliche Anforderungen an die Volkshochschulen nach sich ziehen. Von ihnen wird besonders die gezielte Förderung bildungsbenachteiligter Zielgruppen erwartet, gleichzeitig müssen sie einen immer höheren Kostendeckungsbeitrag durch Teilnehmerentgelte erreichen.

Viele Volkshochschulen können ihrem Auftrag nur entsprechen, wenn einnahmeträchtige Nachfragemärkte offensiv bedient werden, um die erzielten Überschüsse zur Finanzierung der Angebote für „bildungsbenachteiligte Gruppen“ einsetzen zu können. „In diesem Marktmechanismus liegt, was Bildungsteilnahme angeht, ein *circulus vitiosus*, ein Teufelskreis: Ein (subjektives oder objektives) Bedürfnis nach Bildung wird nur dann Wirklichkeit, wenn es sich auch als Nachfrage artikuliert und, natürlich, mit ausreichender Finanzkraft artikuliert.“ (Nuisl 2008, S. 6)

Neue Standortbestimmung der Volkshochschulen

Angesichts der vielfältigen teilweise paradoxen Spannungsfelder, in denen sich die Volkshochschulen verhalten müssen, ist es nicht verwunderlich, dass sie sich bundesweit einer intensiven Selbstverständnisdiskussion unterzogen haben. Zumal die letzte Fassung eines schriftlich fixierten Selbstverständnisses aus dem Jahr 1978 nicht mehr aktualisiert wurde (vgl. DVV 1978). Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Förderbedingungen in den Ländern und sich ausdifferenzierenden ökonomischen und sozialen Situationen in den Regionen haben sich die fast 1000 Volkshochschulen in den letzten Jahrzehnten auch sehr unterschiedlich entwickelt. Je nach der regionalen Bedarfssituation und den dort vorherrschenden Strukturbedingungen haben sich die Programmprofile unterschiedlich ausgeprägt. Volkshochschulen in von Strukturkrisen betroffenen Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit haben beispielsweise andere Programmschwerpunkte als Volkshochschulen, die in Regionen mit hoher ökonomischer Prosperität verankert sind. Einen mindestens genau so wichtigen Einflussfaktor auf die Programmentwicklung stellen die in den Weiterbildungsgesetzen geregelten Förderbedingungen dar. Die in den letzten beiden Jahren breit und intensiv geführte Debatte zwischen den Volkshochschulen und deren Verbänden konzentrierte sich dementsprechend auf die Frage nach gemeinsamen Leitprinzipien, einem überregional gemeinsamen Angebotskern und die übergreifenden zukünftigen Herausforderungen an die öffentlichen Einrichtungen. Dem Ergebnis kann hier nicht vorgegriffen werden, da die diskutierten Positionen noch im Frühjahr 2011 von der Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zu verabschieden sind.

Wenn „Öffentliches“, wie Horst Siebert (1988) es einmal ausdrückte, als Gegensatz zu Verborgenen nach *Transparenz* verlangt, dann werden die Volkshochschulen und deren Verbände diesem Anspruch in dem Prozess der „Selbstverständigung“ wirklich gerecht, weil die Entwürfe zu einem Positionspapier in einer breiten Fachöffentlichkeit diskutiert, verworfen, ergänzt und weiterentwickelt wurden. Nicht nur dass sich alle Bundesgremien, Arbeitskreise der Volkshochschulen und Landesver-

bände offensiv an der Auseinandersetzung beteiligten, auch die einzelne Einrichtung, ja sogar der/die einzelne Mitarbeiter/in konnte sich direkt an dem Meinungsbildungsprozess beteiligen. Der Prozess verdeutlichte einerseits, dass sich aufgrund der sehr unterschiedlichen Ausformung der öffentlichen Verantwortung in den einzelnen Bundesländern auch regional verschiedene Programmprofile entwickelt haben. Andererseits liegen hinter der Vielfalt noch ein gemeinsam getragenes Bildungsverständnis und programmatische Zielvorstellungen. Die Volkshochschulen leiten ihren Bildungsauftrag aus den Prinzipien der Aufklärung ab und lassen nicht nach, für eine Chancengerechtigkeit in der Weiterbildung einzutreten. Sie haben den Anspruch, nicht nur die manifesten und offensichtlichen Bildungsinteressen zu bedienen, sondern auch Bildungsbedürfnisse zu wecken. Denn „*Öffentlich*“ *didaktisch interpretiert* heißt auch, öffentlich relevante Themen aufzugreifen. Die politisch-demokratische Dimension des „*Öffentlichen*“ verstehen die Volkshochschulen als Herausforderung, mit ihrer Bildungsarbeit zur gesellschaftlichen Teilhabe beizutragen. „*Öffentlich*“ bedeutet für die Volkshochschulen nicht nur einen *öffentlichen Raum* im Sinne der Zugänglichkeit zu ermöglichen, sondern verstärkt den öffentlichen Diskurs im Sinne des Forums zu fördern. Bei der *methodischen Offenheit* zeigen sie sich einer Ausdifferenzierung für onlinegestützte Lernformen offen, heben aber die besondere Bedeutung für die sozial-organisierte Erwachsenenbildung hervor. Die Selbststeuerung wird nicht als Individualisierung des Lernens, sondern als eine Konkretisierung der Teilnehmerorientierung ausgelegt. Die Volkshochschulen interpretieren den Trend zur Wissensgesellschaft nicht einseitig als Herausforderung, neues wissenschaftliches und professionelles Wissen zu vermitteln, sondern wollen auch im Rahmen eines umfassenden Programmansatzes akzentuiert eine reflexive Lernkultur fördern. Schon der Titel „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ signalisiert, dass die Volkshochschulen sich weiterhin als ein bildungs- und gesellschaftliches Projekt mit Langzeitcharakter verstehen. Sie wollen sich offensiv an den bildungspolitischen Zielen von Bund und Ländern, die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland bis zum Jahr 2015 von 43 Prozent auf 50 Prozent und bei den gering Qualifizierten von 28 Prozent auf 40 Prozent zu steigern, beteiligen, fordern aber auch ein dementsprechendes finanzielles Engagement der öffentlichen Hand. Im programmatischen Teil des Positionspapiers stehen qualitative Entwicklungsperspektiven im Vordergrund wie der Ausbau einer nachholenden Bildung, die interkulturelle Bildung, Beiträge zur Förderung des Fachkräftepotentials und eine generationsgerechte Bildung. In den sich entwickelnden kommunalen Bildungslandschaften verorten sich die Volkshochschulen als interkulturelle Weiterbildungszentren und diagnostizieren für sich trotz der erheblichen Integrationsleistungen einen weiteren Entwicklungsbedarf. *Institutionenpolitisch* legen sie den Status der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildungseinrichtung als Selbstverpflichtung zur Kooperation und Vernetzung mit anderen bildungsrelevanten Akteuren aus. Den *öffentlichen Auftrag* verstehen die Volkshochschulen nicht nur in einem breiten Weiterbildungsangebot für alle Bevölkerungsgruppen, sondern legen im öffentlichen Interesse einen besonderen Schwerpunkt in der Erwachsenenbildung mit bildungsbenachteiligten Gruppen. Auffallend ist, dass sie im Hinblick auf die öffentliche Verantwortung durchgehend ihre kom-

munale Verankerung hervorheben. Ihre Rolle im kommunalen System des lebenslangen Lernens verstehen sie nicht nur als das kommunale Weiterbildungszentrum. Sie wollen ihre fachlichen und organisatorischen Kompetenzen auch in innovative bildungssektorenübergreifende Reformprojekte einbringen. Nicht zuletzt definieren die Volkshochschulen auch einen eigenen Entwicklungsbedarf im Marketing, der Bildungsberatung, der Kooperation zwischen den Volkshochschulen, mit Wissenschaft und Forschung und in der Professionalitätsentwicklung.

Trotz der Relevanzveränderungen der öffentlichen Verantwortung in der Weiterbildungspolitik, orientieren sich die Volkshochschulen weiterhin an dieser Legitimationsgrundlage, was im Grunde genommen auch alternativlos ist. Sich mit den widersprüchlichen Entwicklungen in Gesellschaft und Ökonomie auseinander zu setzen, kann angesichts der Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben ebenso wenig als private Aufgabe bearbeitet werden wie die Gestaltungsanforderungen, die sich aus der faktischen Multikulturalität der Gesellschaft ergeben. Ohne die politischen Wirkungskräfte der Volkshochschul-Verbände überschätzen zu wollen, ergeben sich aus einer solchen Standortbestimmung aber weitergehende Anforderungen an weiterbildungspolitisches Handeln. Die öffentliche Verantwortung für die Volkshochschule ergibt sich aus einer Verantwortungsgemeinschaft zwischen Bund, Ländern und Gemeinden sowie den Bürgerinnen und Bürgern. Letztere finanzieren einen immer größeren Anteil an den Bildungskosten. Was die öffentliche Finanzierung angeht, sind es seit vielen Jahren die Länder, die sich tendenziell aus ihrer Verantwortung herauschleichen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld
- Bayer, M.; Jaich, R.(2004): „Marktismus“ oder öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung. www.volksuni-berlin.de/Jaich_04.pdf
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1985): Thesen zur Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien und Lernumwelten. Bonn
- Bocklet, R.: Öffentliche Verantwortung und Kooperation – Kriterien zur Organisation der Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1975: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 46: Umriss und Perspektiven der Weiterbildung, Stuttgart. S. 109–157
- Bildungskommission des deutschen Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (1978): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule, Bonn
- Deutscher Städtetag (Hrsg.) (1986): Stadt und Kultur (Arbeitshilfen des Deutschen Städtetages zur städtischen Kulturpolitik, Heft 55, bearbeitet von Jürgen Grabbe), Stuttgart
- Deutscher Städtetag (1996): Perspektiven kommunaler Weiterbildungspolitik – Empfehlungen des Kulturausschusses des deutschen Städtetages, verabschiedet am 24./25. Oktober 1996 in Überlingen
- Deutscher Städtetag (2006): Positionen zur Bildungsreform. Beschluss des Präsidiums des Deutschen Städtetages vom 19.09.2006.

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2010): Trends in der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse. Bielefeld
- DVV Deutscher Volkshochschul-Verband (1978): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Bonn
- Faulstich, P. (2009): Weiterbildungspolitik als Stillstandsinnovation. Eine Analyse aktueller Tendenzen. In: *Erwachsenenbildung* 2/2009, S. 62–67
- Fine, B. (1999): Privatization: Theorie with Lessons from the United Kingdom. In: Aiachou, A.: (Hrsg.): *Contemporary Economic Theory. Radical Critiques of Neoliberalism*, New York. S. 41–65
- Friebel, H. (unter Mitarbeit von Epskamp, H., Friebel, R., Toth, St.) (1993): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und der Lebenszusammenhang der Teilnehmer/innen. In: Friebel, H. u. a.: *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang*, Bad Heilbrunn
- Jäger, C.(2005): Öffentliche Verantwortung – Öffentliches Interesse. In: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2005*, S. 42–45
- Kil, M./Schlutz, E.(2006): Dienstleistung Weiterbildung. Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): *Zukunftsfeld Weiterbildung: Standortbestimmung für Forschung, Praxis und Politik*, Bielefeld. S. 159–170
- Kuhlenkamp, D. (2002): Rechtliche Rahmenbedingungen in der Erwachsenenbildung Teil 2. Studienbrief Fernstudium Erwachsenenbildung. Kaiserslautern
- Kuhlenkamp, D. (2003): Von der Strukturierung zur Marginalisierung – Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 2/2003, S. 127–138
- Kultusministerkonferenz (1994): Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der KMK vom 2.12.1994. In: *DVV (Hrsg.),dis.kurs, H. 2*, S. 51–54
- Meisel, K./Nuissl, E. (1995): Das Öffentliche in der öffentlichen Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 2/1995 S. 112–117
- Meisel, K. (2009): Volkshochschulen im kommunalen System des lebenslangen Lernens. In: *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften* I/2009 91–103
- Michalitsch, G. (2004): Private Liebe statt öffentlicher Leistung. In: *Kurswechsel* 4/2004. www.linksnet.de/de/artikel18952
- Nuissl, E. (2008): Lernen im Lebenslauf in öffentlicher Verantwortung gestalten. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 1/2008, S. 5 – 8
- Otto, V. (2003): Bindung und Freiheit – Strukturprobleme der Erwachsenenbildung unter dem Gebot der Öffentlichkeit. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 2/2003, S. 103 – 117
- Reuter, L. R. ((1996): Weiterbildungsrecht in der Mitte der neunziger Jahre – eine kritische Bilanz. In: Alheit, K./Bender, W. (Hrsg.): *Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“*. Opladen
- Seewald (2006): *Kommunalrecht*. In: Steiner, U. (Hrsg.): *Besonderes Verwaltungsrecht*, S. 1–171. Berlin
- Siebert, H. (1988): Ist die öffentliche Erwachsenenbildung in Gefahr?. In: Brödel, R. (Hrsg.) *Öffentliche Erwachsenenbildung – Studium und Beruf*. Hannover. S. 16–23
- Tolksdorf, M.(2009): Dinosaurier der Weiterbildungspolitik? Erwachsenenbildungsgesetze vor dem Aussterben oder der Revitalisierung: In: *Erwachsenenbildung* 5/2009, S. 68–74

Den gesellschaftlichen Umbruch zum Aufbruch der Menschen machen

Evangelische Erwachsenenbildung knüpft bürgerschaftliche Netzwerke im strukturschwachen ländlichen Raum Nordostbayerns

Joachim Twisselmann

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet den etwa 15-jährigen Lern- und Veränderungsprozess in der politischen Bildungsarbeit einer ländlichen Evangelischen Heimvolkshochschule nach. Angesichts sich dramatisch zuspitzender gesellschaftlicher Problemlagen im regionalen Umfeld entwickelte sie sich immer stärker zum vernetzenden und qualifizierenden Akteur in der regionalen politischen Kultur. Selbstverständlich gibt es weiterhin auch die klassischen diskursiven Forums- und Bildungsveranstaltungen, aber der Charakter der gesamten Institution hat sich gewandelt. Sie wird immer stärker zu einem bedeutenden „Ort öffentlicher Verständigung“ für die ganze Region. Ein neuer Name bringt dies deutlich zum Ausdruck: Aus der Evangelischen Heimvolkshochschule wurde das „Evangelische Bildungs- und Tagungszentrum Alexandersbad“.

Grenzregion in der Krise

Die deutsche Einheit und die Öffnung der Grenzen nach Tschechien und in den mittel- und osteuropäischen Raum stellt nicht nur die Bürgerinnen und Bürger der früheren kommunistischen Staaten vor bedeutende Herausforderungen. Auch die bundesdeutschen Grenzregionen sind schwerwiegenden strukturellen Veränderungen unterworfen. Nahmen wir in der Begeisterung der ersten Jahre nach Öffnung der Grenzen vor allem die neugewonnenen Freiheits- und Gestaltungsspielräume wahr, so wird doch spätestens seit Mitte der 1990er Jahre ein immer stärkerer Anpassungs- und Wettbewerbsdruck spürbar.

Die ländliche Grenzregion des nordöstlichen Bayerns ist besonders stark von dieser Strukturkrise betroffen. Zu Zeiten des kalten Krieges war sie nach zwei Seiten verriegelt: Im Norden grenzte sie an die DDR und im Osten an die Tschechoslowakei. Nun sind die Grenzen nach Sachsen und Thüringen ebenso offen wie die nach Böhmen. Freude und Erleichterung darüber sind groß. Ganz langsam entsteht auch wieder neu das kapillare Netz von Verbindungen kultureller, sozialer und politischer Art. Handel und Wandel blühen. Andererseits haben sich in den ländlichen Grenzregionen des östlichen Oberfrankens und der nördlichen Oberpfalz im Schutzraum der sogenannten „Zonenrandförderung“ wirtschaftliche und soziale Strukturen erhalten, die nun unter internationalem Wettbewerbsdruck zerbrechen. Der Verlust von Tausenden von Arbeitsplätzen in der Porzellan- und Textilindustrie ist nur der dramatischste Beleg für die Notwendigkeit einer neuen Zukunftsstrategie für die gesamte Region. So ging allein in der Region Hochfranken, also der Stadt Hof und den Landkreisen Hof und Wunsiedel, die Zahl der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisse von 1992 bis Mitte 2004 von 108.718 auf 83.452 zurück. Innerhalb eines Jahrzehntes hat diese Region also ein Fünftel der Arbeitsplätze verloren.

Auch wer nicht oder noch nicht von Arbeitslosigkeit betroffen ist, spürt die zunehmende Unsicherheit und Anspannung im Kreis von Freunden und Verwandten. Das Geschäftsleben in der Region leidet: Handel, Handwerk und Dienstleister klagen über zurückgehende Geschäfte, grenzüberschreitenden Einkaufstourismus nach Tschechien und zunehmende Schwarzarbeit.

Kommunen und Landkreise müssen in dieser Situation immer höhere Leistungen für die zunehmende Zahl der Hilfebedürftigen erbringen, während die zurückgehende Wirtschaftskraft auch die Steuereinnahmen immer mehr zusammenschmelzen lassen. Die absehbaren Folgen sind vielerorts Kürzungen bei den freiwilligen, kulturellen und sozialen Leistungen.

Wenn aber Bäder und Bibliotheken geschlossen werden und Vereine keine Zuschüsse mehr für ihr ehrenamtliches Engagement bekommen, während gleichzeitig Steuern und Abgaben erhöht werden, dann sinkt die Stimmung weiter. Missmut und Zukunftsangst breiten sich aus. Viele junge und gut ausgebildete Menschen verlieren die Zuversicht, sich in ihrer Heimatregion eine gute Zukunft aufbauen zu können, und wandern ab. Die Region befindet sich in einer Abwärtsspirale, in der die verschiedenen Problemkonstellationen sich wechselseitig verstärken.

Politik, Verwaltung und Wirtschaftsverbände versuchen in dieser Situation, durch gezielte Förderpolitik und Imagekampagnen neue wirtschaftliche und regionalplanerische Impulse zu setzen. Eine entscheidende Aufgabe ist es aber bei all diesen Anstrengungen, die resignative Situationsdeutung in der Bevölkerung zu korrigieren. Dies können staatliche Stellen und Imagekampagnen nur sehr begrenzt. Ihre Anstrengungen sind wesentlich angewiesen auf die Mithilfe zivilgesellschaftlicher Einrichtungen, die das Vertrauen der Bürgerschaft haben. Hier entsteht für die christlichen Kirchen eine neue wichtige Aufgabe. Mit Angeboten der gemeindlichen Seelsorge, der Diakonie und Bildungsarbeit können sie den bedrängten Menschen beistehen und gemeinsam nach tragfähigen Zukunftsperspektiven suchen.

Die Evangelische Heimvolkshochschule wird regionaler Akteur

Dies ist jedenfalls die Überzeugung des pädagogischen Teams im Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrum Alexandersbad. Diese ländliche Bildungseinrichtung wurde 1958 in der Tradition der Heimvolkshochschulbewegung gegründet. Sie ist keine Einrichtung der Bayerischen Landeskirche, sondern wird als freies Werk von einem Verein getragen, der in Mittelfranken noch zwei weitere ländliche Bildungszentren unterhält. Der Autor dieses Berichts ist seit 1991 Referent für politische Bildung an dieser Tagungsstätte. Klarer Aufgabenschwerpunkt für alle pädagogischen Mitarbeiter der Einrichtung (vier Personen auf drei Vollzeitstellen) ist zunächst die Veranstaltung von mehrtägigen Seminaren und Freizeiten, die die räumlichen Möglichkeiten an der Tagungsstätte mit 150 Betten möglichst effizient nutzen.

Ein handlungsorientiertes regional ausgerichtetes Bildungsangebot war deshalb zunächst überhaupt nicht vorgesehen. Aber die sich in der Mitte der 90er Jahre immer mehr zuspitzenden Krisenerfahrungen verlangten neue Konzepte. Und andererseits war es für uns als evangelische Bildungseinrichtung eine immer wieder überraschende und auch sehr ermutigende Erfahrung zu sehen, wie viele Hoffnungen und Erwartungen der Menschen in dieser Situation bis weit in den säkularen gesellschaftlichen Raum hinein sich auf die christlichen Kirchen richten. Spürbare Unterstützung fanden wir bei Vertretern des „Kirchlichen Dienstes in der Arbeitswelt“, bei engagierten Pfarrerinnen und Pfarrern sowie bei aufgeschlossenen Kommunalpolitikern und interessierten Einzelpersonlichkeiten.

Andererseits gibt es gerade innerkirchlich auch starke Gegenkräfte. Bei weitem nicht alle Kirchenleute sind darauf eingestellt und gewillt, bürgerschaftliche Verantwortung für die Zukunft ihrer Heimatregion zu übernehmen. Als Einrichtung der Evangelischen Erwachsenenbildung stehen wir damit vor einer doppelten Aufgabenstellung: Wir wollen einen eigenen profilierten Beitrag zur Stärkung der regionalen Bürgergesellschaft leisten und gleichzeitig in den kirchlichen Raum hinein dafür werben, das gesellschaftliche Vertrauen und die Verantwortung für die gemeinsame Zukunft anzunehmen.

In Seminaren und Fachgesprächen versuchen wir deshalb seit Mitte der 90er Jahre, Fachleute aus den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen mit aufgeschlossenen Kirchenleuten zusammenzubringen. Sehr schnell ergaben diese Gespräche eine gemeinsame Einschätzung der Situation unserer Grenzregion: Verantwortliche in Politik, Wirtschaft, Verwaltung, Verbänden und Kirchen stimmen darin überein, dass sich die Region in einer Weichenstellungssituation befindet. Mit dem Beginn der EU-Osterweiterung ergeben sich spezifische wirtschaftliche, kulturelle und politische Aufbruchschancen, die nur jetzt genutzt werden können. Wenn die Menschen der Grenzregion nun aufwachen, die Handlungs- und Entwicklungschancen der neuen Lage erkennen und die Möglichkeiten der Förderung und Hilfe durch Freistaat, Bund und die EU geschickt nutzen, dann kann die Region aus dieser Krise erheblich gestärkt hervorgehen. Alles hängt hier freilich an einer breiten Aktivierung der Bürgergesellschaft. Nur wenn es gelingt, dass die Menschen der Region die Zukunft ihrer Heimat zu ihrer persönlichen Sache machen, dann wird diese Heimat auch eine gute

Zukunft haben – diese Einsicht verbindet inzwischen eine nicht geringe Zahl von aktiven Bürgerinnen und Bürgern in der Fichtelgebirgsregion.

Das Projekt „BürgerBühne Fichtelgebirge“

Gemeinsam entwickelten wir vor etwa zehn Jahren das Projekt „BürgerBühne Fichtelgebirge“. Es sollte einen Beitrag leisten zur Förderung eines kreativen Milieus in der ländlichen Grenzregion des Fichtelgebirges und des Steinwaldes. Zu diesem Zweck zielt es zunächst auf eine verbesserte Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung der lokalen Bevölkerung sowie auf eine verbesserte Vernetzung lokaler Schlüsselpersonen und Initiativen.

Wir folgten dabei der Beobachtung, dass kreative und zukunftsorientierte Potentiale in der Region sehr wohl vorhanden sind, dass sie aber wenig bekannt sind und zuwenig Unterstützung erfahren. Ein entscheidendes Hindernis für alle kreativen und innovativen Entwicklungen besteht nach wie vor darin, dass in der Selbstwahrnehmung der Menschen im Blick auf ihre Region resignative und lähmende Deutungsmuster überwiegen. Bis heute reflektiert sich in der betont defensiven und skeptischen Mentalität der Menschen des Grenzlandes die Erfahrung schwieriger wirtschaftlicher und auch klimatischer Lebensbedingungen, kultureller Randständigkeit und politischer Abriegelung.

Wie kann man in dieser schwierigen und widersprüchlichen Situation einen Beitrag leisten zur Entwicklung der regionalen Bürgergesellschaft? Wie können wir dazu beitragen, dass die Menschen sich verdeutlichen, dass es tatsächlich viel Anlass zu Sorge, Ärger und Verzweiflung gibt – aber eben nicht nur dies. Ziel einer politischen Bildung, die, mit Hartmut von Hentig gesprochen „die Menschen stärken und die Sachen klären“ will, kann es nicht sein, die bedrückende Gegenwart und die beängstigenden Zukunftsperspektiven schön zu reden. Aber es muss unser Ziel sein, den Blick zu öffnen für mutmachende Gegenerfahrungen. Wir wollen Aufmerksamkeit wecken für den ganzen Reichtum der Fichtelgebirgsregion, für die Fähigkeiten und Potentiale ihrer Menschen. Ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewusstsein sollen dadurch gestärkt werden, dass ihre Stärken und die Vorzüge der Region einmal „auf die Bühne gestellt werden“, damit sie endlich angemessen wahrgenommen werden. So wollen wir die innovativen Kräfte stärken und ihre Vernetzung unterstützen.

Das Leitbild einer „nachhaltigen Regionalentwicklung“ kann die Ansätze zu einem Aufbruch der Bürgergesellschaft in der ländlichen Region des Fichtelgebirges anleiten. Hier ist das Bewusstsein der Eingebundenheit unseres Lebens in die Zusammenhänge der Natur noch sehr gegenwärtig. Wirtschaften und Arbeiten sind noch nicht so stark vom kurzfristigen Profitdenken bestimmt, sondern orientieren sich eher an Generationszusammenhängen und dem Prinzip der Langfristigkeit. Qualitatives Wachstum und geistige Werte stehen oft noch in höherem Ansehen als rascher, vordergründiger materieller Gewinn. Gewachsene soziale Strukturen, ein vielfältiges Geflecht von Vereinen und Bindungen, tragfähige regionale und religiöse Identität geben den Menschen Wurzeln und Halt. Jene Zusammenhänge machte die „BürgerBühne“ bewusst und stärkte sie dadurch auch.

In der ersten Projektphase entwickelte das Team zu diesem Zweck gemeinsam mit einem Landschaftsarchitekturbüro eine Ausstellung, die auch heute noch im Evangelischen Bildungszentrum angeschaut werden kann. In vier Themenfeldern werden die Besonderheiten der Fichtelgebirgsregion facettenreich dargestellt:

1. Von der Masse zur Klasse: Wirtschaft, Innovation, Arbeitsplätze
2. Gut aufgehoben: Soziale Netze, Kirche, Bürgerengagement
3. Vielfalt ist uns Programm: Kultur, Bildung, Schulen
4. Natürlich bei uns: Natur, Landschaft, Heimat

Die Wanderausstellung „BürgerBühne Fichtelgebirge“ entfaltet diese vier Themenbereiche in einem bunten Mosaik der vorhandenen Potentiale auf 240 Bildoberflächen. Diese sind als Regionalpuzzle drehbarer Würfel gestaltet und laden zum spielerischen Begreifen und Entdecken der regionalen Stärken ein. Die Palette reicht von der Weltfirma über kleine Betriebe bis hin zu lokalen Einrichtungen, Schulen und Bürgeraktionen. Diese regionsbezogene Ausstellung wurde interessierten Gemeinden kostenfrei zur Verfügung gestellt.

Die Idee einer Zusammenarbeit mit dem Projekt „BürgerBühne“ lag darin, dass der Zeitraum einer Präsentation der Ausstellung (im Regelfall 14 Tage) dazu genutzt wurde, die lokale Bürgerschaft dazu herauszufordern, sich mit der eigenen Ortschaft, ihren Stärken und Potentialen, aber auch ihren Problemen und Widersprüchen zu beschäftigen. Lokale Aktionsprogramme rund um den Ausstellungsort bildeten also den Auftakt zu weiterreichenden regionalen Austauschprozessen mit dem Ziel, gemeinsame Netzwerke aufzubauen und Ideen für ein gemeinsames Leitbild zu entwickeln.

Die Resonanz auf die Projektinitiative war erfreulich groß. In den zwei Jahren der Projektlaufzeit von September 2003 bis August 2005 beteiligten sich 16 Ortschaften. Nach anfänglichem Zögern begeisterte die Idee der „BürgerBühne“ vor allem die aktive Bürgerschaft in Vereinen, Kirchen, Schulen und Kindergärten. Mit der öffentlichen Ausstrahlung wuchs auch die Bereitschaft von Unternehmen und Freiberuflern, das Projekt zu unterstützen. Etwa 320 aktive Bürgerinnen und Bürger haben in diesen zwei Jahre gut 250 Veranstaltungen vorbereitet und mit mehr als 2.300 Mitwirkenden durchgeführt. Mehr als 22.000 Menschen sind ihren Einladungen gefolgt und haben auch die Ausstellung der „BürgerBühne“ angeschaut.

Für den Zeitraum dieser zwei Jahre konnten zwei Projektstellen geschaffen und nicht unerhebliche Sachmittel bereit gestellt werden. Neben einer 50-prozentigen Grundfinanzierung durch die Europäischen Union (Europäischer Fonds für regionale Entwicklung) ermöglichten dies Zuschüsse der Oberfrankenstiftung, Mittel der Landesentwicklung des Freistaates Bayern, der Agentur für Arbeit und des Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrums. Von besonderer Bedeutung war das öffentliche Echo auf diese Bürgeraktion: Jede der beteiligten 16 Fichtelgebirgsgemeinden stand für im Regelfall zwei Wochen im Blickpunkt der Heimatzeitung. 14 Tage lang wurde täglich berichtet über die vielfältigen Aktionen, mit denen sich Kirchengemeinden und Kindergärten, Betriebe und Schulen, Vereine und Behörden präsentierten. Schon dieses umfangreiche Presseecho hat Stolz und Selbstbewusstsein der je-

weiligen Bürgerschaft erheblich gestärkt. Dies wurde vor allem in den Nachbesprechungen mit den aktiven Bürgerinnen und Bürgern sehr deutlich. Ein ganz wesentlicher Erfolg des Projekts liegt aber aus unserer Sicht darin, dass so viele Menschen überhaupt herausgefordert werden konnten, sich mit den Stärken und Zukunftschancen ihrer Heimatregion zu befassen. Ganz viele Menschen haben deutlich gemacht, dass sie wollen, dass diese Heimatregion eine Zukunft hat, in der auch für sie selbst ein guter Platz ist.

Das Evangelische Netzwerk „Gemeinsam für die Region“

Wohl der wichtigste Erfolg unserer Projektarbeit aber ist die Begründung einer neuen kommunalpolitischen Initiative im Bereich der evangelischen Kirche: Gemeinsam mit dem oberfränkischen Regionalbischof gründeten wir vor fünf Jahren das Netzwerk „Gemeinsam für die Region – Evangelische Kirche und Strukturwandel in Nordostbayern“. Verantwortliche Repräsentanten der regionalen Kirche und ihrer Diakonie arbeiten hier mit den Einrichtungen der evangelischen Jugend- und Erwachsenenbildung und dem Kirchlichen Dienst in der Arbeitswelt zusammen, um die Menschen zu stärken und die regionale Entwicklung zu fördern. Für die vergangenen vier Jahre finanzierte die Evangelische Landeskirche auch eine Projektstelle für einen Geschäftsführer, der die Arbeit des Netzwerks hauptamtlich zusammenführt und organisatorisch trägt. Mit Beginn des kommenden Jahres kann diese geschäftsführende Aufgabe wiederum für drei Jahre aus Mitteln der evangelischen Kirche finanziert werden. Viele Institutionen und Persönlichkeiten der regionalen evangelischen Kirche haben sich inzwischen hier angeschlossen. Sie laden ein, gemeinsam phantasievoll für ein lebenswertes Nordostbayern einzutreten, das den Menschen neue Chancen auf eine gute Zukunft gibt.

Die Tätigkeit des Netzwerks entfaltet sich in sechs Arbeitsgruppen:

1. Seelsorgerliche Unterstützung
2. Lernende Region
3. Wirtschaftliche Entwicklung
4. Konkrete Hilfen
5. Familienfreundliche Region
6. Theologischer Arbeitskreis

Verantwortlich sind jeweils Mitglieder des Kernteams des Netzwerks mit weiteren Fachleuten. Aus allen Arbeitskreisen heraus entstehen Aktionen und Veranstaltungsideen, die im wesentlichen im Evangelischen Bildungs- und Tagungszentrum in Bad Alexandersbad, aber verschiedentlich auch an anderen Orten in der gesamten Netzwerk-Region realisiert werden.

Das Evangelische Bildungs- und Tagungszentrum als Ort öffentlicher Verständigung

Die entschiedene Aufnahme regionalpolitischer Zukunftsfragen durch das Evangelische Bildungs- und Tagungszentrum und unserer regionalen evangelischen Kirche ist

ein wichtiger Schritt zur Ermutigung und Mobilisierung der Menschen im Fichtelgebirge. Die große Chance liegt darin, dass die Kirchen das Vertrauen vieler Menschen haben, die ansonsten gerade Zuversicht und Hoffnung in die Gestaltbarkeit ihrer Lebenswelt verlieren. So kann politische Bildungsarbeit, die eingebunden ist in die vielfältige Praxis der evangelischen Kirche, wesentlich dazu beitragen, auch unter den schwierigen Bedingungen einer strukturschwachen ländlichen Region eine aktive Bürgergesellschaft aufzubauen. Das Evangelische Bildungszentrum ist auf diesem Wege für die ganze Region zu einem zentralen Ort der öffentlichen Verständigung geworden. Die politische Bildung in unserem Haus bietet selbstverständlich immer noch das Forum zur Diskussion konkurrierender politischer Deutungen, wird aber immer stärker auch selbst Akteur im Prozess gesellschaftlicher Willensbildung und Zukunftsgestaltung.

Aktuelle Informationen im Internet unter www.ebz-alexandersbad.de.

Mitten in der Stadt – Mitten in Europa

Politische Erwachsenenbildung als öffentliches Forum

Stefanie Hajak, Susanne May

Zusammenfassung:

An ausgewählten Beispielen aus der Politischen Bildungsarbeit der Münchner Volkshochschule diskutiert der Beitrag die Frage, inwieweit sich die Volkshochschule als eine öffentliche Einrichtung profilieren lässt, die formal und material ein relevanter Teil der kommunalen Öffentlichkeit ist und diese mit gestaltet. Im Anschluss an Horst Siebert wird vorgeschlagen, Erwachsenenbildung nicht allein als eine öffentliche Aufgabe, sondern als Forum und Kommunikationsform der kommunalen Öffentlichkeit zu begreifen.

Der Raum des Öffentlichen und der Raum des Politischen

Politische Öffentlichkeit ist nicht einfach da. Sie ist immer und nicht zuletzt kommunikativ erzeugte, kommunikativ hergestellte Öffentlichkeit. Diesen Sachverhalt gilt es im Blick zu behalten, wenn man Überlegungen über die Rolle, die Bedeutung und die Funktion der politischen Erwachsenenbildung als einem öffentlichen Forum formuliert. Politische Erwachsenenbildung ist selbst als eine Teilöffentlichkeit jenes politischen Raumes zu begreifen und zu interpretieren, der sich in liberalen Gesellschaften im Konzert unterschiedlichster Teilöffentlichkeiten bildet. Eben dieses hatte Horst Siebert im Blick, als er vor einigen Jahren vorschlug, die Erwachsenenbildung nicht allein als eine öffentliche Aufgabe, sondern als eine Kommunikationsform von Öffentlichkeit zu definieren. „Erwachsenenbildung ist ein öffentliches Forum – wie es früher der Marktplatz oder der Park waren –, wo gesellschaftlich bedeutsame Themen kontrovers diskutiert werden können, wo auch ungewöhnliche oder unbequeme Ansichten zur Sprache kommen. Die öffentliche Erwachsenenbildung ist gerade zur Behandlung strittiger Themen und Positionen verpflichtet.“ (Siebert, 1988, S. 22)

Während Siebert Anlass zu der Befürchtung hatte, zwischen Qualifizierungsoffensiven und Psychoboom gehe der Diskurs über öffentliche Themen verloren, wollen die folgenden Überlegungen versuchen, an einigen exemplarischen Beispielen der Politischen Bildung der Münchner Volkshochschule die institutionelle Rolle der

Volkshochschule als einem öffentlichen Forum näher zu bestimmen. Dabei soll gezeigt werden, dass die Volkshochschule eine öffentliche Einrichtung ist, die sich material durch ihre Programmarbeit sowie formal über den weitestgehend freien Zugang als ein relevanter Teil der kommunalen politisch-kulturellen Öffentlichkeit begreifen lässt.

Mitten in der Stadt

„Politische Bürger (Staatsbürger) müssen die Gesichtspunkte verschiedener sozialer Sphären und ihrer Rationalitäten zusammenbringen. In solchen Gesichtspunkten verdichtet sich die Zumutung, politische Entscheidungen unter vielfältigen Aspekten zu prüfen und in Ansehung der Frage zu billigen: Was ist gut oder besser für alle Mitglieder des Gemeinwesens zusammengenommen? Von politischen Bürgern wird erwartet, dass sie eine Gemeinwohlperspektive einnehmen und mehrdimensional optimieren, statt eindimensional zu maximieren. Die bürgerschaftliche Loyalität ist die Bereitschaft, dieser Erwartung gerecht zu werden und sich am Streit über öffentliche Güter und Übel zu beteiligen.“ (Wingert, 2010, S. 43)

In Lutz Wingerts Verständnis von Öffentlichkeit klingt das Ideal der Polisdemokratie antiker Stadtstaaten an. Voraussetzung dieses Modells war die Homogenität derjenigen Gruppe, die überhaupt zur öffentlichen Debatte zugelassen wurde. Davon ausgeschlossen waren bekanntermaßen die Frauen und die Sklaven. Auch wenn an dieses Ideal unter den Voraussetzungen moderner Demokratien nicht unmittelbar angeschlossen werden kann und soll, so beinhaltet die Erinnerung daran doch einen auch heute noch relevanten normativen Anspruch: Auf dem Marktplatz, in der Agora, kamen die Bürger zusammen, um Informationen auszutauschen, Streit zu schlichten und über ihre öffentlichen Angelegenheiten zu debattieren und zu entscheiden. Gerade dieses qualifizierte diese Form politischer Öffentlichkeit in besonderer Weise: die Beteiligung an der öffentlichen Debatte über öffentliche Güter. Es ging mithin um mehr, als um die bloße Thematisierung individueller und partikularer Interessen. Es wurde beansprucht, dass das „Mehr“ des Gemeinwohls zur Sprache kommen sollte.

Richard Sennett hat dieses Verständnis von politischer Öffentlichkeit eine „Schule des Handelns“ genannt. Er plädiert dafür, insbesondere urbane Öffentlichkeiten wiederzubeleben und sie als öffentliche Orte politischen Handelns neu zu entdecken. „In dem Maße, wie die Menschen lernen können, ihre Interessen in der Gesellschaft entschlossen und offensiv zu verfolgen, lernen sie auch, öffentlich zu handeln. Die Stadt sollte eine solche Schule des Handelns sein, das Forum, auf dem es sinnvoll wird, anderen Menschen zu begegnen, ohne dass gleich der zwanghafte Wunsch hinzuträte, sie als Personen kennenzulernen. (...) Über weite Strecken der Geschichte unserer Zivilisation war die Stadt Brennpunkt eines aktiven gesellschaftlichen Lebens, Austragungsort von Interessenkonflikt und -ausgleich und Schauplatz der Entfaltung menschlicher Fähigkeiten und Möglichkeiten.“ (Sennett, 2004, S. 427 f.)

An diese Gedanken hat die Münchner Volkshochschule angeknüpft und 2008 das Programmformat der „Stadtgespräche“ ins Leben gerufen. In lockerer Folge ver-

sammeln sich Expertinnen und Experten am Podium, um miteinander und mit den Bürgerinnen und Bürgern ins Gespräch zu kommen und über öffentliche Güter und öffentliche Übel zu debattieren. Das Themenspektrum reicht von sozialen Fragen („Früh am Ende? Braucht München ein neues Konzept gegen Jugendgewalt?“), über Verkehrspolitik („Bürgerschreck S-Bahnbau – zweiter Tunnel oder Südring“), Stadtentwicklung („Schöner, neuer, teurer – Rama dama in Münchens Glasscherbenvierteln“) bis zu Fragen des städtischen Haushalts („... und die Kommunen zahlen? Auswirkungen der Krise auf die städtischen Finanzen“), ausgewählten Wirtschaftsthemen („Redaktionsschluss? Print-Medien in der Krise“) und natürlich bis zu die Stadt beherrschenden Zukunftsfragen („Schaulauf für Olympia – Warum will München die Spiele?“). Mit den Stadtgesprächen will die Münchner Volkshochschule ein öffentliches Forum zur Verfügung zu stellen, auf dem stadtpolitische Akteure aus Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Zivilgesellschaft sich den Fragen und Einwänden der Stadtgesellschaft stellen und sie will Öffentlichkeit für öffentlich relevante Themen herstellen.

Bei der inhaltlichen Aufbereitung der Themen sowie der Auswahl der Podiumsteilnehmer orientieren wir uns an sachlichen Gesichtspunkten und ausdrücklich nicht an der Stärke von politischen Fraktionen. Wir wenden uns bewusst auch solchen Themen zu, die in den medialen Öffentlichkeiten nur schwach oder gar nicht vorkommen. Die Öffentlichkeit, die die Volkshochschule schafft, ist eben nicht diejenige des runden Tisches. Vielmehr bemühen wir uns, einen Kommunikationsraum zu schaffen, in dem auch nicht etablierte Positionen und singuläre Meinungen Gehör finden. Exemplarisch steht hierfür das Stadtgespräch „Die Kirche im Dorf lassen? – Religion in der urbanen Stadt“, zu dem neben den Vertretern der Religionsgemeinschaften u. a. auch eine Vertreterin des Freidenkerverbandes geladen war. Gerade wenn die Volkshochschule als ein öffentliches Forum auch nicht etablierte Tendenzen wichtiger nimmt, als sie oftmals in den etablierten Öffentlichkeiten der Politik wahrgenommen werden, muss sie sich gelegentlich dem Vorwurf aussetzen, man schenke einseitigen Meinungen zu viel Aufmerksamkeit. Eine an der Klärung der Sache orientierte Debatte ist oftmals nicht nur zwangsläufig unausgewogen – sie kann und will vielmehr auch zeigen, dass das Konzept der „Ausgewogenheit“ oftmals zu einem Korsett gedanklicher Unbeweglichkeit geworden ist. Oder wie es ein Teilnehmer der Diskussion über Münchens Weg zur Velocity formulierte: „Man muss auch mal den Mut aufbringen und Konflikte ausfechten.“

Es ist der Volkshochschule gelungen, mit den Stadtgesprächen ein Forum zu etablieren, das unterschiedlichste kommunale Teilöffentlichkeiten erreicht, und das seinerseits in die kommunale und auch mediale Öffentlichkeit zurückstrahlt. Neben den von einzelnen Projekten wie Straßen- oder S-Bahnbau persönlich Betroffenen werden die Stadtgespräche vor allem von denjenigen Bürgerinnen und Bürgern frequentiert, die auch in anderen Kontexten bereit sind, sich über ihre individuellen Interessen hinaus für das Gemeinwohl zu engagieren. Beispielhaft genannt seien die ehrenamtlichen Akteure von Initiativen wie Greencity und den Urbanauten wie auch die Mitglieder der örtlichen Bezirksausschüsse und des Stadtrates. Zu den regelmäßigen Teilnehmern der Stadtgespräche zählen daneben auch Personen, die professionell

mit Einzelthemen wie Altenpflege oder Jugendgewalt befasst sind, darunter auch Vertreter städtischer Referate. Bemerkenswert ist weiterhin, mit welcher Kontinuität die örtlichen Printmedien und Radiosender die Stadtgespräche begleiten. Die meisten der bisher mehr als zwanzig Stadtgespräche wurden sowohl detailliert vor angekündigt, als auch von Medienvertretern besucht, die ihrerseits die Gelegenheit nutzen, Vertreter unterschiedlicher Positionen kennenzulernen.

Mitten in Europa

Europa beginnt vor Ort. Für das Montagsforum der Münchner Volkshochschule trifft dieser Satz in mehrfacher Hinsicht zu. Gegründet im Jahr 2003 als „Montagsforum München und der Nationalsozialismus“ auf dem Höhepunkt der innerstädtischen Debatte über die Frage, ob München so viele Jahre nach dem Ende des „Dritten Reiches“ ein NS-Dokumentationszentrum bräuchte und wie ein zeitgemäßes Konzept eines solchen Zentrums aussehen könnte, entwickelte sich das Montagsforum sehr rasch zu einem verlässlichen Ort der Wissensvermittlung und öffentlichen Debatte. Das Konzept des Montagsforums ging von der Frage aus, welche Bedeutung der Nationalsozialismus für München und welche Bedeutung die Stadt für den Nationalsozialismus hatte. Jedes Semester war einem übergeordneten Themenschwerpunkt gewidmet (Herrschaft, Verfolgung, Widerstand, Sozialpolitik), jedes Semester wurde mit einem einführenden Überblicksvortrag eröffnet, an den sich Vorträge über Einzelthemen, Filmvorführungen, Zeitzeugengespräche und Podiumsdiskussionen anschlossen; alle eingeladenen Referentinnen und Referenten hatten über ihr Thema eigene Forschungen angestellt. Hinzu kamen Formalia wie die Kontinuität von Veranstaltungszeit und -ort sowie leicht wieder erkennbare Werbung. Alles zusammen führte dazu, dass sich das Montagsforum von Beginn an einer beachtlichen Resonanz erfreute: Über den Zeitraum von beinahe fünf Jahren versammelten sich einmal im Monat mehr als hundert Teilnehmende.

Die Münchner Volkshochschule schuf mit diesem Programmangebot ein öffentliches Forum, das sowohl von interessierten Laien wie von Fachpublikum, von Schülerinnen und Schülern wie von Zeitzeugen des Nationalsozialismus aufgesucht wurde. Anknüpfungspunkte des Teilnehmerinteresses waren die oben skizzierte öffentliche Debatte, die Gelegenheit, fundiertes Wissen zu erwerben, und selbstverständlich die inhaltliche Klammer: München und der Nationalsozialismus.

Wo aber bleibt Europa? – „Eine wahrhaft europäische Erzählung wird es erst geben, wenn sich so etwas wie ein europäischer Erfahrungshorizont herausgebildet hat, also in nicht absehbarer Zukunft. Das Optimum derzeit wäre nicht eine synthetische, wohl auch nur krampfhaft erzählbare gemeinsame Geschichte, sondern der Versuch, die verschiedenen Erzählungen zu Gehör zu bringen. Das ist schwer genug, fast unmöglich, denn es wäre eine Erzählung von Verletzungen und Kränkungen. Eine Geschichte der Zumutungen, eine Polyphonie der Geschichten, streckenweise dissonant und kakophon. Wenn die Europäer es aushielten, sich diese ihre Geschichten anzuhören – so wäre das mehr, als man derzeit erwarten kann. Dringlich ist also nicht eine gemeinsame Geschichte, sondern dass der Raum, in dem die konkurrierenden Inter-

pretationen und nationalen Narrative zu Gehör gebracht werden, nicht gefährdet wird.“ (Schlögel, 2008, o. S.)

Einen Raum bereitstellen, an dem die unterschiedlichen nationalen Narrative zu Gehör gebracht werden können. Dieses ist der Schlüsselgedanke des „Montagsforums Europa und der Nationalsozialismus“, das seit dem Frühjahr 2010 Teil des Politikprogramms der Münchner Volkshochschule ist. Das europäische Montagsforum folgt den zerstörerischen Spuren des Nationalsozialismus durch Europa, beleuchtet die Folgen der NS-Politik für die Nachbarn der Deutschen, fragt nach Verfolgung, Widerstand und Kollaboration, schaut auf fortdauernde Bruchstellen im bilateralen Verhältnis, diskutiert über unterschiedliche Erinnerungskulturen und Geschichtspolitik – und lehnt sich ansonsten hinsichtlich der Konzeption und des Formats eng an das erste Münchner Montagsforum an. Vor allem jedoch: das europäische Montagsforum versucht den Perspektivwechsel. So geht es nicht mehr und nicht allein um den deutschen Blick auf die gemeinsame Geschichte, sondern auch um die italienische, polnische, französische und russischen Perspektive.

Wir sind in Europa noch weit entfernt von einer wahrhaft europäischen Öffentlichkeit. Es fehlen gemeinsame Medien, es fehlen gemeinsame, anerkannte Symbole – es fehlt vieles, nicht zuletzt hinreichende Sprachkenntnisse. Im Augenblick ist Europa auf der einen Seite ein Projekt der politischen, wissenschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Eliten – und auf der anderen Seite ein Graswurzelprojekt, vorangetrieben von der polnischen Altenpflegerin und dem türkischen Ingenieur. *Was* Europa aber verbindet, ist eine in vielen Ländern geführte Debatte über europäische Wurzeln, über die gemeinsame und die trennende Geschichte – und hier zuvorderst die Geschichte des 20. Jahrhunderts, die diesseits und jenseits der nationalen Grenzen noch viele Fragen aufwirft. Der Historiker Jan M. Piskorski bringt es für die polnische Perspektive auf den Punkt: „Wir müssen also geduldig das ‚alte‘ Europa davon überzeugen, dass wir in vielen Fragen eine unterschiedliche Sichtweise haben und dass eine Berücksichtigung dieser Perspektive für die sich herausbildende und für Europa notwendige gemeinsame Erinnerung unabdingbar ist.“ (Piskorski, 2008, S. 93)

Für die kommunale Volkshochschule eröffnet sich hier ein weites Feld, ihrer Aufgabe als öffentliches Forum gerecht zu werden und die lokale Öffentlichkeit mit der europäischen zu verbinden. Das „Montagsforum Europa und der Nationalsozialismus“: bietet einen multiperspektivischen Blick auf den Nationalsozialismus; ist ein Forum für Referentinnen und Referenten aus unseren Nachbarländern; richtet sich gleichermaßen an Deutsche wie an Zuwanderer aus den jeweiligen europäischen Ländern; ermöglicht die Vernetzung und Kooperation mit in München ansässigen ausländischen Kulturinstituten, Konsulaten und Vereinen. Die europäische Perspektive eröffnet damit erstmals auch Migrantinnen und Migranten einen Zugang zum deutschen Zeitgeschichtsdiskurs. „Die Diskussion um kollektive Erinnerung war in Deutschland bisher weitgehend selbstbezüglich, man drehte sich um die eigene nationale Identität, um ein immer noch in nationalen Kategorien beschriebenes Verhältnis zur Geschichte. Dabei ist kaum berücksichtigt worden, dass das Nationale von innen heraus heterogen geworden ist und ohnehin nie homogen war, sondern nur als solches imaginiert wurde. (...) Neuere Ansätze der historisch-politischen Bildung ge-

hen auf die Heterogenität der Zugänge zur NS-Geschichte ein, und ermöglichen, die NS-Geschichte als eine europäische und globale ‚Beziehungsgeschichte‘ zu repräsentieren.“ (Messerschmidt, 2010, S. 39 f.)

Die historische Perspektive macht es möglich, das sonst so spröde Thema Europa in das Programm der politischen Erwachsenenbildung zu integrieren. Die Resonanz des Publikums ist beachtlich. Erstmals scheint es gelungen zu sein, ein Forum zu schaffen, in dem sich Deutsche und Migranten unterschiedlicher Herkunft begegnen, die sich für Fragen der europäischen Zeitgeschichte interessieren. Das Münchner Montagsforum ist der Versuch, lokale Teilöffentlichkeiten für transnationale Diskurse über Erinnerungskulturen zu öffnen.

Die Volkshochschule als öffentliches Forum

Eine demokratische Öffentlichkeit ist keine Selbstverständlichkeit. So lassen sich vielfach Formen der öffentlichen Kommunikation beobachten, in denen die Inhalte medial präformiert und als Folge hiervon an den Rand gedrängt werden. Auch im kommunalen Lebenszusammenhang gibt es nicht die eine, alle Mitglieder der Stadtgesellschaft verbindende Öffentlichkeit. Weder haben alle Bürgerinnen und Bürger gleichermaßen am öffentlichen Diskurs teil, noch haben alle relevanten Fragen die gleiche Chance, öffentlich kontrovers diskutiert zu werden. Öffentlichkeiten sind hierarchisiert und segmentiert. Teils bilden sie ein System kommunizierender Röhren, teils schotten sie sich gegeneinander ab. Schließlich sind viele Öffentlichkeiten nichts anderes als fiktive „Mit-Mach“-Öffentlichkeiten, beispielsweise wenn sie im Medium der Talkshow die Bürger symbolisch einschalten, um sie eigentlich auszuschalten.

Die wenigen Beispiele aus dem Programm der Münchner Volkshochschule wollen verdeutlichen, dass es gelingen kann, Politische Erwachsenenbildung als öffentliches Forum und als Kommunikationsform von Öffentlichkeit zu profilieren. Dabei hat das Konzept der Öffentlichkeit eine politisch-demokratische Dimension – möglichst viele sollen erreicht und beteiligt werden – und eine inhaltlich – didaktische Dimension, die in der Behandlung und Verständigung über öffentlich relevante Themen zum Ausdruck kommt. So kann die Politische Erwachsenenbildung in ihrem institutionellen Kern als Träger einer nicht vermachteten Öffentlichkeit begriffen werden, die sich im Unterschied zur Massenkommunikation an der Kommunikationsform face to face geführter Diskurse orientiert. Als ein Ort, an dem Angehörige unterschiedlicher Milieus und Vertreter unterschiedlicher Teilöffentlichkeiten zusammenkommen, um im Licht konkurrierender Perspektiven und im „freien Spiel von Argumenten“ (Habermas 2008, S. 158) eine reflektierte öffentliche Meinungsbildung mit zu gestalten und herzustellen.

Literatur

Habermas, Jürgen, (2008) Hat die Demokratie noch eine epistemische Dimension? Empirische Forschung und normative Theorie, in: Ach, Europa, Frankfurt/M.

- Hajak, Stefanie/Zarusky, Jürgen (2008): München und der Nationalsozialismus. Menschen. Orte. Strukturen. Berlin
- Piskorski, Jan M. (2008): Die vielen Gesichter der Geschichte. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 1, S. 83-94
- Rucht, Dieter (2010): Politische Öffentlichkeit – Alles in Ordnung? In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, 3/2010 (www.fjnsb.org/node/1700)
- Schlögel, Karl (2008): Rede, gehalten im Rahmen der Reihe „doppelgedächtnis: debatten für europa“, am 22.2.2008 (www.kultur-in-europa.de/resources/Rede+Karl+Schl%C3%B6gel.doc)
- Sennett, Richard (2004): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. 14. Aufl., Frankfurt/M.
- Siebert, Horst (1988): Ist die öffentliche Erwachsenenbildung in Gefahr? In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Öffentliche Erwachsenenbildung – Studium und Beruf. Hannover, S. 16-32
- Wingert, Lutz (2010): Bürgerschaft und Marktwirtschaft – Oder was ist eigentlich systemrelevant?, In: Mittelweg 36, 2

Berichte

Rechtsextremismus in Hessen – Lagebild und Gegenstrategien im pädagogischen Raum

Rechtsextremismus ist ein bundesweites Phänomen mit unterschiedlichen Facetten; diese finden sich auf Landesebene wieder und es gibt in Hessen zugleich spezifische Ausprägungen. Zunächst soll skizziert werden, wie sich der Rechtsextremismus in Hessen entwickelt hat und Anfang des Jahres 2011 darstellt; dann werden einige Hinweise zu ausgewählten „Maßnahmen“ der Prävention im Bildungsbereich und zu Wegen im Bereich Ausstieg und Beratung vorgestellt und bewertet.

1. Ein Lagebild mit fünf Blicken

Will man ein differenziertes Lagebild zum Rechtsextremismus, über das rechtsextreme Lager und rechtsextreme (antisemitische, fremdenfeindliche, islamophobe, rassistische u. a.) Orientierungen gewinnen, dann müssen u. E. fünf Sichtweisen unterschieden werden – um zu klären, über was man redet: Organisation, Wahlverhalten, neue Gruppen, Umfeld und Mentalitäten. Diese Differenzierungen haben Bedeutung für „Maßnahmen“ im Spannungsfeld von Repression, Intervention und Prävention.

Blick: Organisierter Rechtsextremismus

Die behördlichen Daten – und hier insbesondere der jährlich vorgelegte Verfassungsschutzbericht – weisen das organisierte rechtsextreme Lager aus. Hier geht es vor allem um Mitgliedschaften und um politisch rechts motivierte Straf- und

Gewalttaten mit extremistischem Hintergrund. Nach der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) und den Daten des BKA gab es in Hessen im Jahr 2009 22 (0,54 Prozent je 100.000 Einwohner) und 2008 25 (0,42 Prozent) „politisch motivierte Gewalttaten“ – von „rechts“. In Hessen waren im Jahr 2009 etwa 2.100 Mitglieder in rechtsextremistischen Organisationen. Die NPD hat etwa 400 Mitglieder, und die Neonaziszene umfasst in Hessen etwa 250 Mitglieder, die subkulturelle Szene und Skinheads umfasst etwa 550 Personen. Die REP dürften (noch) zwischen 400 bis 600 Mitglieder haben.

Das parteipolitische Lager ist mit der NPD und den REP überschaubar und keine Gefahr für die Demokratie. Auf Landesebene (Landtagswahlen) hatte bisher – abgesehen von den 1960er Jahren, als die NPD mit der Wahl am 6. November 1996 7,9 Prozent der Stimmen erhielt und eine Legislaturperiode mit acht Mandaten im Hessischen Landtag vertreten war – keine rechtsextreme Partei eine Chance, die Fünf-Prozent-Hürde zu nehmen. Bei der letzten Landtagswahl erhielt die NPD einen Zweitstimmenanteil von 0,9 Prozent und die REP 1,0 Prozent. Das derzeitige „Angebot“ und die Akteure des rechtsextremen Lagers sind nicht „attraktiv“ und die Mitgliederzahlen niedrig.

Blick: Wahlverhalten

Interessant sind neben den Landtagswahlergebnissen die kommunalen Wahlergebnisse. Hier gibt es lokale und regionale Zentren. Einige Beispiele aus den Kommunalwahlen von 2006 zeigen dies mit Ergebnissen bis zu 5 Prozent und mehr: Die NPD erhielt im Wetteraukreis 3,3 Prozent der Stimmen und ist mit drei Abgeordneten im Kreistag vertreten; die REP sind in mehreren Kreistagen und in den Parlamenten von kreisfreien Städten

und Kommunen vertreten. Hochburgen der NPD waren bei der Landtagswahl 2009: Lahn-Dill-Kreis mit 1,4 Prozent, Landkreis Hersfeld-Rotenburg mit 1,9 Prozent, Vogelsbergkreis mit 1,0 Prozent und Wetteraukreis mit 2,0 Prozent; Hirzenhain mit 5,4 Prozent, Wölfersheim mit 5,0 Prozent, Leun mit 3,4 Prozent, Haiger mit 2,0 Prozent und Ehringshausen mit 2,0 Prozent. Die REP erhielten in Offenbach 2,1 Prozent, in Freienstein 4,4 Prozent, in Sinnatal 3,9 Prozent, in Sensbachtal 3,8 Prozent, in Raunheim 3,7 Prozent, in Brachtal 3,6 Prozent und in Stadtallendorf 3,4 Prozent.

Blick: Neue Gruppen

Es gab wiederholt auch die Diskussion und politische Hoffnung, der Rechtsextremismus würde sich mit der Altersentwicklung – dem Ableben der in der NS-Zeit sozialisierten Generationen – erledigen. Im Gegenteil zeigen sich aber in der Geschichte der Bundesrepublik (und von Hessen) zwei Entwicklungen: Der Rechtsextremismus ist – bei allem Auf und Ab – ein Dauerphänomen der bundesdeutschen (und damit hessischen) Gesellschaft und politischen Kultur, und es gelingt dem rechtsextremen Lager immer wieder, neue Organisationsformen herauszubilden, eine Generationenfolge herzustellen und gewisse ideologische Modernisierungen zu formulieren. Dazu gehören vor allem als jüngeres Phänomen die aktionsorientierten Gruppen: „Freie Kräfte“, „Kameradschaften“ und „Autonome Nationalisten“. Hier gibt es lokal und regional überschaubare Kerngruppen (mit bis zu 40 Personen) wie „Sturm 18“ in Kassel, die „Freien Kräfte Schwalm-Eder“ (FKSE), die Freien Nationalisten Siegen (länderübergreifend), die Kameradschaft Darmstadt, die Autonomen Nationalisten (AN) bzw. „Anti-Antifa“ im Raum Wetzlar (Lahn-

Dill-Kreis), die Kameradschaft im Raum Bergstraße und Odenwald (in den Rhein-Neckar-Raum hinein) sowie eine Kerngruppe in Echzell/Wetteraukreis. Sie sind dynamisch und – verbunden mit dem Verfolgungsdruck – lösen sich z. T. wieder auf, sie geben sich neue Namen und es gelingt immer wieder, neue Jugendliche zu gewinnen. Es sind vor allem männliche Jugendliche und junge Männer, die militant auftreten, zur Gewalt neigen und radikalisiert sind. Die Gruppen sind überschaubar, z. T. mehr informell strukturiert („Freie Kräfte“) und z. T. mehr autoritär-hierarchisch organisiert (Kameradschaften).

Blick: Kulturelles (Um-)Feld

Eine weitere neuere Entwicklung sind rechte Jugendcliquen, die mit Musik und Eventkultur, Konzerten und Treffen (Geburtstagsfeiern), mit Outfit und Alkoholkonsum, aber auch Provokationen und Auseinandersetzungen mit anderen Gruppen typische Merkmale eines jugendkulturellen (auch rebellischen) Verhaltens aufweisen (vgl. Hafener/Becker 2007). Diese Cliques, ihre Aktivitäten und das erreichbare Umfeld sind schwer zu quantifizieren, aber es gibt solche Phänomene beinahe in vielen Landkreisen und Kommunen. Es sind freizeit-kulturelle, erlebnis- und aktionsorientierte Zusammenhänge vor allem im ländlichen Raum (Dörfern und Kleinstädten). Dabei kommt der rechtsextremen Musik in der Ansprache und Gewinnung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine herausragende und ungebrochene Bedeutung zu. Dazu zählen Bands wie „Hauptkampflinie (HKL)“, „Störmanöver“, „Nordglanz“, „Faust und Gegenschlag“. Mit unterschiedlichen Musikstilen wird Ideologie produziert und Propaganda gemacht. Ähnlich große Bedeutung haben die Ak-

tivitäten im Internet, sie dienen als Plattform für Propaganda, Kommunikation, Absprachen, Mobilisierung und Steuerung. Genutzt werden alle Facetten des Internets – ob Homepages, Web 2.0, Foren, Chats oder selbsterstellte Filme.

Blick: Mentalitäten

Der fünfte Blick richtet sich auf Daten, die im Rahmen des Projektes „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)“ (vgl. Heitmeyer 2002-2010) erhoben werden. Hier werden seit 2002 jährlich und repräsentativ Einstellungen bzw. Orientierungen untersucht, die sich nicht nur auf geschlossene rechtsextreme Weltbilder, sondern auf Ungleichwertigkeitsvorstellungen, auf Verachtung, Ablehnungen und Abwertung gesellschaftlicher Gruppen richten. In der Auswertung der Stichprobe für das Bundesland Hessen heißt es: „Hessen unterscheidet sich kaum von den anderen alten Bundesländern. Im Vergleich zu den neuen Bundesländern sind die Hessen weniger rassistisch, fremdenfeindlich und islamophob eingestellt und werten seltener Obdachlose ab. Verbreiteter als in den neuen Ländern sind in Hessen wie in den übrigen alten Bundesländern hingegen sexistische Einstellungen. Im Zeitvergleich haben Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus in Hessen ebenso wie in Gesamtdeutschland signifikant abgenommen. Rassismus, Sexismus und Etabliertenvorrechte sind hingegen anders als in den übrigen alten und neuen Ländern in Hessen stabil geblieben“ (Wandschneider 2010, S. 28).

Bei den Älteren (über 45-Jährigen und vor allem den über 65-Jährigen) sind die Zustimmungswerte höher wie bei den Jüngeren; bei Männern und Frauen unterscheiden sich die Werte nicht signifikant; sie differieren nach Schulbildungsniveau (je besser die Schulbildung

desto niedriger die Werte). In der Auswertung heißt es: „In Hessen, wie auch in den übrigen alten und den neuen Bundesländern, hat die Schulbildung einen ganz erheblichen Einfluss auf sämtliche Elemente der GMF. Befragte mit höherer Schulbildung, d. h. mit Fachabitur, Abitur oder einem abgeschlossenen Studium äußern gegenüber allen in der GMF angesprochenen schwachen Gruppen die geringsten Vorurteile. Befragte mit niedriger Schulbildung, d. h. mit Volks- oder Hauptschulabschluss oder ganz ohne Schulabschluss äußern oft die meisten Vorurteile“ (Wandschneider 2010, S. 49). Deutlich wird, dass die abwertenden Mentalitäten in der Mitte der Gesellschaft verbreitet und kein Randproblem sind; und interessant ist weiter, dass das „Ausmaß der GMF bei den Angehörigen der beiden großen christlichen Konfessionen stets signifikant höher als bei den Konfessionslosen“ (Wandschneider 2010, S. 50).

Die Daten zeigen weiter, dass vor dem Hintergrund von sozialer Kälte und aggressiven Stimmungen in der Gesellschaft, die drei Dimensionen der Desintegration – die sozialstrukturelle, institutionelle und gemeinschaftliche Dimension – gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit fördert. Soziale Gruppen werden mit Merkmalen (soziale Lage, Herkunft, Hautfarbe, Lebensstil, Verhaltensweisen, Orientierung u. a.) versehen und als bedrohlich erklärt; ihnen wird die Schuld an biografischen und gesellschaftlichen Verhältnissen zugewiesen und sie werden instrumentalisiert und dienen als Sündenböcke.

Man muss einen solchen differenzierten Blick anlegen, wenn man den organisierten und den nicht organisierten Rechtsextremismus einschätzen will und wenn man über differenzierte „Maßnahmen“ und Gegenstrategien nachdenken will. Dabei sind zwei Akzente be-

sonders hervorzuheben: Erstens sind viele, und gerade auch jugendkulturelle Cliques-Phänomene und die „Kameradschaften“, „Freien Kräfte“ vor allem dem ländlichen Raum zuzuordnen. In Dörfern und Kleinstädten sind sie eher präsent – aber als „Kameradschaften“ sind sie weitgehend (als „Sekte“) isoliert von den lokalen Gemeinschaften; anders ist es mit jugendkulturellen informellen („weichen“) Phänomenen, die sich über Sprüche und Musik in Szene setzen und Teile der jungen Generation erreichen. Zweitens ist der organisierte Rechtsextremismus – das gilt auch für die neuen Phänomene „Kameradschaften“, „Freie Kräfte“, „Autonome Nationalisten“ und „Cliques“ – nach wie vor ein (Jung-)Männerproblem. Hier wird eine Männlichkeit bzw. ein männlicher Habitus inszeniert, bei dem physische Gewalt(-affinität), dichotomisierte Geschlechterrollen, soldatische und kämpferische Vorstellungen eine wichtige Rolle spielen.

2. Maßnahmen und Gegenstrategien – im politisch-pädagogischen Feld von Prävention und Intervention

Alle gesellschaftlichen Bereiche mit ihren Zuständigkeiten und Möglichkeiten sind herausgefordert und zuständig. Das gilt für Politik und Parteien, die Zivilgesellschaft mit allen ihren Organisationen und Gruppierungen, für Kindertagesstätten und Schulen, für Jugendarbeit/-bildung und Erwachsenenbildung, für Familie und Medien, für Polizei und Justiz.

Bildung und Aufklärung

Vor dem Hintergrund, dass rechtsextreme Orientierungen aus unterschiedlichen Gründen – u. a. weil Gesellschaft, Medien und Politik immer wieder neu Minderheiten diskriminieren, abwerten, stig-

matisieren und funktionalisieren, und somit an der Produktion von Stereotypen und Vorurteilen „arbeiten“ – ein Dauerphänomen der politischen Kultur sind und wohl auch bleiben werden, ist es auch ein Dauerthema der Erziehung, politischen Aufklärung und Bildung.

Aufklärung, Bildung und Reflexion „von Anfang an“ und kontinuierlich sind daher eine zentrale Herausforderung im Feld der Prävention und Intervention: das gilt für die Erzieherinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Jugendhilfe/-arbeit, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Behörden, für die Beamten der Polizei und Justiz: Weil man zum Umgang bzw. der jeweils angemessenen Auseinandersetzung mit rechtsextremen Orientierungen und Vorfällen erstens wissen muss, über was man redet, zweitens deuten können muss, was man erlebt/erfährt, sowie drittens begründete Vorstellungen von einer präventiven „demokratischen Pädagogik“ wie auch abwägend differenzierte Überlegungen braucht – zwischen ignorieren, bagatellisieren und vorschnellem etikettieren: Je mehr positive Anerkennungs-, Partizipations- und Zugehörigkeitserfahrungen (Integration) Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene machen, desto weniger sind sie anfällig.

Jugendarbeit

Jugendarbeit ist in ihrer Vielfalt ein bedeutsames zivilgesellschaftliches Feld, das – wie empirische Studien entgegen allgemeinen Krisendiagnosen über „traditionelle“ verbandliche Organisationen und Strukturen zeigen – viele Kinder und Jugendliche erreicht, bindet und mental beeinflusst; hier können sie prägende soziale und kulturelle Erfahrungen machen sowie Demokratie einüben und praktizieren. Offene und verbandliche Jugendarbeit ist immer auch ein Teilha-

beangebot in die Gesellschaft (mitmachen, dazu gehören, was Sinnvolles für sich und mit anderen tun) und ein Feld der Anerkennung. Denken wir z. B. an Sportvereine und kirchlichen Jugendverbände, Jugendfeuerwehr oder Pfadfinder.

Beratung

Ein weiteres Feld ist die Beratung und Ausstiegsgleitung, weil Schulen, Eltern, Kommunen und Verbände immer wieder vertrauensbasierte Beratung und Hilfe brauchen und nachfragen; und weil Jugendliche und junge Erwachsene, die aus der Szene aussteigen wollen, Ausstiegshilfen brauchen. Hier gibt es in Hessen mit IKARus und dem BeratungsNetzwerk hessen zwei fachlich ausgewiesene Angebote.

Hessen hat sich im Jahr 2007 als eines der ersten Bundesländer entschieden, gemeinsam mit dem Bund die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Programme „kompetent. für Demokratie – Beratungsnetzwerke gegen Rechtsextremismus“ (bis 2010) und „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“ (ab 2011) umzusetzen. Dazu wurde das „BeratungsNetzwerk hessen – Mobile Intervention gegen Rechtsextremismus“ eingerichtet, mit dem seit August 2007 der Verfestigung von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus im Gemeinwesen entgegengewirkt wird. Im Beratungsnetzwerk sind 27 staatliche und nichtstaatliche Träger aus Hessen vertreten.

Das Beratungsfeld Schule zeichnet sich durch seine komplexe Struktur aus. Dem System gehören Schulleitung, Lehrer/innen und Schüler/innen ebenso an wie Eltern oder Mitarbeiter/innen der Schulsozialarbeit.

Das Beratungsfeld Kommune erfordert eine multiprofessionelle Perspektive.

So waren (zeitlich befristet) unterschiedliche Professionen des Beratungsnetzwerks in die Beratung eingebunden, von der Gemeinwesenberatung und Mediation über die Beratung im Kontext der Jugendarbeit bis hin zur spezifischen Beratung von Vereinen, denen die Jugendlichen angehörten. Ein besonderes Problem stellen die Beziehungsgeflechte dar, die vor allem für den ländlichen Raum charakteristisch sind. „Man kennt sich“, auch den vermutlichen Rechtsextremisten oder den rechtsaffinen Jugendlichen, der aus demselben Ort stammt, z. B. aus Schulzeiten, aus der gemeinsamen Mitgliedschaft in einem Verein oder aus anderen persönlichen Bezügen.

Beratung in Familien findet nicht in einem öffentlichen Kontext wie an Schulen oder in Kommunen statt, sondern im privaten Raum. Zahlreiche Eltern zeigen sich beschämt darüber, dass ihr Kind den Weg in die rechtsextreme Szene sucht oder gefunden hat und machen sich dabei Selbstvorwürfe. Die Beratung von Eltern ist weiterhin geprägt von Ambivalenzen im „Beziehungshaushalt“ der Familienmitglieder: Dem Entsetzen und die Wut über das Verhalten ihres Kindes, welches mit dessen rechtsextremer Affinität einhergeht, wird begleitet von der Angst, dass eigene, geliebte Kind zu verlieren. Die Folge solcher Ambivalenzen sind große Handlungsunsicherheiten. Und schließlich ist charakteristisch für das Beratungsfeld Familie, dass der (jugendliche) Rechtsextremismus oftmals nur ein Problem von vielen anderen ist. Elternberatung ist daher oftmals psycho-soziale Beratung, weil auch immer wieder andere familiäre Problem- und Konfliktlagen deutlich werden.

Angebote für Erwachsene

Die Diskussion und auch die Förderung sind nach wie vor jugendzentriert; als

wären bzw. hätten lediglich Teile der jungen Generation ein Problem und nicht die Erwachsenen. Eine solche Perspektive ist entlastend, weil sie anbietet, dass wir es vor allem oder ausschließlich mit einem Alters-/Adoleszenzproblem zu tun hätten. Dagegen sprechen alle Daten aus breit angelegten Bevölkerungsbefragungen (siehe GMF-Studien seit 2002, Decker u. a. 2010) – in der älteren Generation (und vor allem den über 65-Jährigen) gibt es durchweg höhere Werte bei Abwertungen von sozialen Gruppen und Minderheiten. Auch die „Bekämpfungsprogramme“ des Bundes und von Ländern richten sich vor allem an Jugendliche und junge Erwachsene, an Multiplikatoren und erwachsene Ratsuchende. Ein experimentelles oder gar flächendeckendes Bildungsprogramm für Erwachsene und Senioren finden wir dagegen bisher nicht. Es wäre eine Herausforderung an die Förderungspolitik und Träger der Erwachsenenbildung sowie der Gemeinwesenarbeit darüber nachzudenken, wie solche Programme, wie Zugänge, Wege und Versuche aussehen könnten, auch „die“ erwachsene Generation zu erreichen.

Benno Hafeneeger, Reiner Becker

Literatur

- Buchstein, H./Heinrich, G. (Hrsg.): Rechts-extremismus in Ostdeutschland, Schwalbach/Ts. 2010
- Decker, O. u. a.: Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010, Berlin 2010
- Hafeneeger, B./Becker, R.: Rechte Jugendlichen, Schwalbach/Ts. 2007
- Heitmeyer, W.: Deutsche Zustände (Folge 1 bis 9), Frankfurt 2002–2010
- Hessisches Ministerium des Innern und für Sport – Verfassungsschutz in Hessen. Bericht 2009, Wiesbaden 2010
- Wandschneider, S.: Bericht „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Hessen

(2002 – 2010), Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG), Bielefeld 2010

Neue DIN/ISO-Norm für Qualität in der Aus- und Weiterbildung

Die Internationale Norm DIN ISO 29990 definiert grundlegende Anforderungen an „Lerndienstleistungen“. Beispiele für die Aus- und Weiterbildung sind die innerbetrieblichen Berufsausbildung, die Erwachsenenweiterbildung und das lebenslange Lernen.

Das Ziel der Norm DIN ISO 29990 ist die Schaffung eines umfassenden Qualitätsmodells für die berufliche Anwendung und Leistungserstellung sowie einer gemeinsamen Referenz für Lerndienstleister und ihre Kunden zur Planung, Entwicklung und Durchführung von Aus- und Weiterbildung sowie zur Förderung von Entwicklung.

Die Norm richtet den Fokus auf den Lernenden, das Lernergebnis, die Lerndienstleistung selbst und die Kompetenzen der Lerndienstleister. Die Qualitätssicherung soll als internationale Norm für die Abnehmer bei der Auswahl geeigneter Lerndienstleister unterstützen.

Auf ihrer Grundlage ist eine Konformitätsprüfung bzw. Zertifizierung möglich, die neben den lernspezifischen Anforderungen auch das Vorhandensein eines Qualitätsmanagementsystems bescheinigt. Die DIN ISO 29990 hat einige übereinstimmende Merkmale mit vielen von der ISO herausgebrachten Managementsystemen, besonders mit der ISO 9001:2008.

In Deutschland sind in den zurückliegenden Jahren im Bereich der Aus- und Weiterbildung eine Vielzahl von Qualitätsmanagement- und -sicherungssystemen mit und ohne Zertifizierung entstanden. Dieser Pluralismus von Systemen verhindert – nach Einschätzung

von DIN – Transparenz und Vergleichbarkeit verschiedener Lerndienstleister und ihrer Bildungsangebote. Die DIN ISO 29990 soll dagegen als weltweit gültige Norm für Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung die Möglichkeit einer gemeinsamen Qualitätsbasis bieten.

Maßgebendes Gremium in Deutschland war und ist der Arbeitsausschuss NA 159-02-04 AA „Bildungsdienstleistungen“ im Normenausschuss Dienstleistungen. Besonders aktiv haben sich neben dem Initiator Deutschland die Länder Australien, Frankreich, Großbritannien, Irland, Japan, Kanada, die Niederlande und die USA beteiligt.

Es gibt weltweit schon eine große Resonanz auf die Veröffentlichung der ISO 29990. In Deutschland haben Lerndienstleister bereits begonnen, die internationale Norm in ihren Einrichtungen anzuwenden.

Quelle: Pressemitteilung DIN 20-12-2010

pf

sich als Vertreter der „Praxis“ in diesem Gremium. Uns war er besonders wichtig aufgrund seiner Verlässlichkeit und Genauigkeit. Viele Beiträge wurden durch ihn erst fehlerfrei. Er hat sich dafür entschieden, diese Arbeit nicht fortzusetzen und „jenseits“ der Hessischen Blätter für Volksbildung weiterzumachen.

Geboren wurde Wolfgang Schönfeld am 25. Juni 1941 in Sensburg/Ostpommern. 1961 nahm er das Studium der Physik und Mathematik an der Universität Mainz auf. 1968 legte er das Diplom-Hauptexamen in Physik ab; 1974 promovierte er als Externer am Lehrstuhl für organische Chemie der Universität Dortmund.

Bereits in den Jahren 1969 bis 1979 erfolgte sein Einstieg in die Erwachsenenbildung durch die nebenberufliche Lehrtätigkeit am Abendgymnasium der Stadt Dortmund. 1979 bis 1988 war er dann wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS/DVV) in Frankfurt am Main. Vom 1. Januar 1989 bis zum Jahr 2005 war er Leiter der Volkshochschule des Wetteraukreises und ab 1995 Mitglied im Vorstand bzw. im Geschäftsführenden Vorstand des Hessischen Volkshochschulverbandes. Seit 1998 hat er einen Lehrauftrag an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung inne.

Dr. Wolfgang Schoenfeld hat sich hartnäckig gegen eine Verwilderung des Sprachgebrauchs eingesetzt und damit die Hessischen Blätter für Volksbildung vor dem Eindringen modischer Floskeln und Lässigkeiten bewahrt. Dies war für die Redaktion wichtig und wird uns fehlen. Ich hoffe, der Kontakt geht nicht verloren und Wolfgang bleibt uns als Leser erhalten.

Peter Faulstich

Nachrichten

Personalia

Wolfgang Schönfeld aus der Redaktion der Hessischen Blätter für Volksbildung ausgeschieden

Seit 1990, also mehr als 20 Jahre, war Dr. Wolfgang Schönfeld Mitglied der Redaktionskonferenz der „Hessischen Blätter für Volksbildung“. Er verstand

Diskussion

Wir haben in dem Heft-Teil „Diskussion“ der Hessischen Blätter für Volksbildung auf Professionsprobleme abgestellt und zunächst die Auseinandersetzung um die Beiträge von Wolfgang Seitter und Dieter Nittel dokumentiert. Erik Habertzeth (3/2010) hat vor allem auf die Fähigkeit des „Lernvermittels“ als Aufgabe der in der Erwachsenenbildung Tätigen hingewiesen. Svenja Möller hat die stabilisierende Funktion des Veröffentlichungswesens, besonders am Beispiel der Rezensionen im „Report“ und den „Hessischen Blättern“ hervorgehoben (4/2010).

Insgesamt scheint aber eine neue Unruhe das Feld der Erwachsenenbildung ergriffen zu haben, welche von der wissenschaftlichen Disziplin, über die Professionalitätsprobleme bis zu den Lernmöglichkeiten für Erwachsene aus- und zurückstrahlt. Gegenwärtig ist vor allem das Studienangebot an den Hochschulen ein Epizentrum von Erschütterungen. Im Text Faulstich, Graeßner, Walber, der auszugsweise auf Daten zurückgreift, die im Zusammenhang eines Beitrags für einen demnächst erscheinenden Band von Regina Egetenmeyer und Ingeborg Schüßler im Schneider Verlag Hohengehren erhoben worden sind, wird der Umbruch der Studienstrukturen im BA-/MA-System bezogen auf den Schwerpunkt Erwachsenenbildung untersucht.

Die Diskussion soll fortgesetzt werden. Beiträge sind willkommen.

Marginalisierungs- und Desintegrationstendenzen im Studium der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System?

Ausgangslage

Die Hochschulen in Deutschland haben dem Bologna-Prozess folgend die Umstellung von Diplom- und Masterstudiengängen hin zu Bachelor- und Masterstudiengängen weitgehend vollzogen. Wir fragen: Wie lokalisiert sich die Erwachsenen- und Weiterbildung in den gestuften Studiengängen?

Argumentationsbasis liefert eine empirische Bestandsaufnahme aktueller Bachelor- und Masterangebote an Hochschulen in Deutschland (ausführlicher dazu demnächst in: Egetenmeyer/Schüßler 2011). Den nachfolgend beschriebenen Ergebnissen liegt eine Stichprobe von N=47 zugrunde.

Erhebungsergebnisse

Die Varianten, in denen Inhalte der Erwachsenen- und Weiterbildung (für den Diplom-Studiengang dokumentiert in Faulstich/Graeßner 2003 und 2006) in den BA-/MA-Studiengängen wiederzufinden sind, sind vielfältig. So wurde an einigen Standorten versucht, bestehende Diplomstudiengänge möglichst resistent in die BA-/MA-Struktur zu überführen, während andere Fakultäten die Umstellung nutzten, neue Profile zu schaffen (vgl. Graeßner/Walber 2007, S. 18/19).

Profile der Arbeitseinheiten

Das Funktionsspektrum der Erwachsenenbildungswissenschaft ist begrenzt durch die Stellenzahl. Im Durchschnitt verfügen die Arbeitseinheiten, die in ihrem Aufgabenprofil Erwachsenen-/Weiterbildung haben, über ein bis zwei (1,6; Median=1) Professuren, etwa vier (3,6;

Median=2) wissenschaftliche Mitarbeiter sowie 3 (Median =1) Projektmitarbeiter. Damit ist die Stellenzahl seit 1970 enorm gewachsen und vorläufig stabil

Erwachsenen- und Weiterbildung in BA- und MA-Studiengängen

Entsprechend den Forschungsprofilen gestalten sich die Lehrprofile. In annähernd jeder Einrichtung wird „Lehren,

Lernen, Kommunikation“ als Lehraspekt angeboten. Immerhin in neun von zehn Fällen werden „Theorien und Geschichte, Grundlagen“ der Erwachsenenbildung thematisiert. Mit einer Zustimmung von lediglich zwei Dritteln werden die Praxisfelder der Erwachsenen-/Weiterbildung am seltensten berücksichtigt.

Betrachtet man die Lehrprofile nach BA- und MA-Studiengängen, dann ergibt sich ein differentes Bild (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Lehrschwerpunkte nach Studiengangtyp
(Angaben in %)

Es zeigt sich, dass die für das Lehrspektrum Erwachsenenbildung/Weiterbildung grundlegenden Inhalte vor allem auf der Bachelor-Stufe thematisiert werden – aber gemessen am Studienumfang nur schwach. In Master-Studiengängen werden dagegen Aspekte aus dem Bereich „Management, Recht, Organisation“, „Betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung“ sowie „Professionalität“ stärker, aber segmentiert platziert (immer im Vergleich zum Diplom-Studiengang).

Betrachtet man den Anteil, den die Inhalte der Erwachsenen-/Weiterbildung

getrennt nach BA- und MA-Studiengängen einnehmen, so lässt sich eine deutliche Differenz markieren. Während der Anteil in BA-Studiengängen durchschnittlich bei 35,8 LP liegt, ist er in MA-Studiengängen mit 62,2 LP fast doppelt so hoch. Setzt man die Leistungspunkte in Relation zur Gesamtleistungspunktzahl der Studiengänge, so wird die Differenz noch deutlicher (vgl. Abb. 2).

Während in Bachelorstudiengängen Inhalte der Erwachsenen-/Weiterbildung nur ein Fünftel ausmachen, sind es in Masterstudiengängen mehr als die Hälfte.

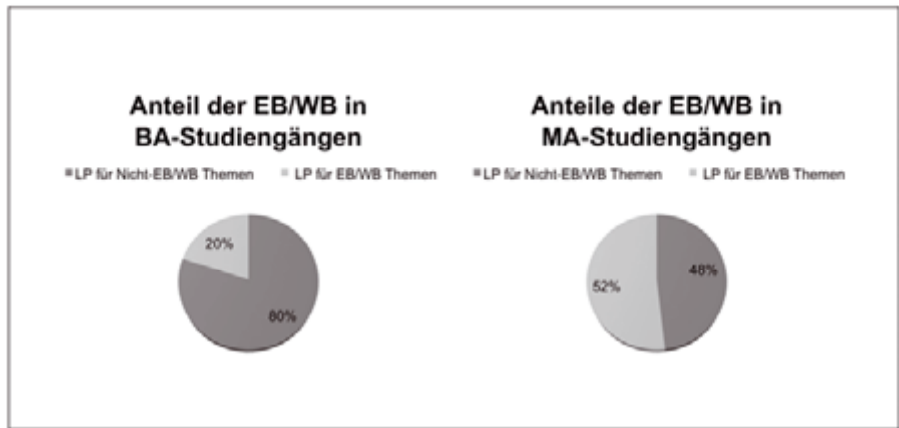


Abb. 2: Anteil der EB/WB getrennt nach BA-/MA-Studiengängen

Interessant sind die Begriffe, unter denen die Inhalte der Erwachsenen-/Weiterbildung firmieren. Analysiert man die Bezeichnung der Studiengänge in denen Erwachsenenbildung und Weiterbildung vorkommen, so dominiert das disziplinäre Label Erziehungswissenschaft bzw. semantisch naheliegende Begriffe (z. B. Pädagogik). In den Masterstudiengängen sind die Etikettierungen deutlich vielfältiger.

In einigen Fällen verschwindet der bezeichnende Begriff Erwachsenenbildung ganz und geht auf in Beratungswissenschaft, Bildungsmanagement, Empirische Bildungsforschung, Lebenslanges Lernen, Organisations- oder Personalentwicklung. Es finden vielfältige interdisziplinäre Kooperationen mit der Sozialpädagogik oder der pädagogischen Psychologie statt, aber auch über die Erziehungswissenschaft hinaus, vor allem mit Betriebswirtschaft – die betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung auch unabhängig von der Erziehungs- und Bildungswissenschaft anbietet – und Psychologie. Dabei gerät die Erwachsenenbildung in die Gefahr, ihr reflexives Profil durch Instrumentalität zu verlieren.

Es wird deutlich, dass neben einer umfangreichen Basis (Theorien und Grundlagen), insbesondere Aspekte spezifischer Handlungsfelder, Berufsorientierung aufgegriffen werden. Daneben zeigt sich ein „bunter Blumenstrauß“ an Etiketten, unter denen Erwachsenen-/Weiterbildung thematisiert wird. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich auf Basis eines disziplinären erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fundaments ein facettenreiches, teilweise sehr partikulares Themenprofil der Handlungsfelder ergibt, die z.T. den Schwerpunkt EB verabschieden.

3. Probleme und Perspektiven

Themen und Fragestellungen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind nach der weitgehend umgesetzten „Bologna-Reform“ weiterhin Teil der Studiengangsysteme im Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Es droht jedoch ein Profilverlust. Eine Umfangsreduktion betrifft insbesondere die Bachelorstudiengänge. Während im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften die Studierenden meist bereits

im Grundstudium die Gelegenheit hatten, Erwachsenenbildung und Weiterbildung in systematischer Weise zu studieren, gilt dies derzeit für Bachelor-Studiengänge eingeschränkt.

Immerhin ist der Grundgedanke eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fundamentes erhalten geblieben. In einem Studiensystem, welches ebenso anwendungs- wie wissenschaftsorientiert ein eigenständiges Profil für Erwachsenenbildung und Weiterbildung vorsieht, wird ein grundständiges Studium, das hinreichend auf das Tätigkeitsfeld Erwachsenenbildung vorbereitet, auf der BA-Stufe nicht angeboten. Erst mit dem Masterstudium sind Themen der Erwachsenenbildung deutlicher erkennbar, dann aber oft in Spezialkompetenzen wie Beratung, Management und Organisation zersplittert. Auf der Bachelor-Stufe werden Erwachsenenbildungsthemen marginalisiert, auf der Master-Stufe desintegriert (ähnlich argumentiert Fröbinger 2010).

Damit knirscht die für die Erwachsenenbildung immer schon schwierige Kopplung der Ebenen von System – der nach wie vor expandierenden Gesamtheit der Lernmöglichkeiten nach Schule und Hochschule –, Profession – den auf Expertise gestützten Erwerbstätigkeiten –, und Disziplin – als wissenschaftliche Lehre und Forschung. Instabilitäten der Disziplin gefährden den Stellenwert der Erwachsenenbildung im Bildungswesen. Wenn das Wissenschaftsfeld zerschnitten wird, drohen auch Tätigkeits- und Lernfeld auszutrocknen. Die kurze Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft als Partialdisziplin könnte nach einer Phase des Aufstiegs (nach 1969), der Durchsetzung (bis 2000) in den Niedergang führen, wenn nicht in der Reform der Reform nach den Bologna-Beschlüssen bundesweit wieder Profil und Transparenz zurückgewonnen werden.

Die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE kann, Selbstzweifel hinter lassend, einen Beitrag zur Überwindung der derzeitigen problematischen Situation liefern. Die Herausbildung eines Konsenses in der Scientific Community, ist eine Voraussetzung hierfür. Unter Bezug auf eine Sicherung und Ausweitung der Lernmöglichkeiten für Erwachsene könnte die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, die mittlerweile als Forschungsgebiet vieles vorzuweisen (Zeuner/Faulstich 2010; Ludwig/Baldauf-Bergmann 2010) und sich im Wissenschaftsbereich auch innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zunehmend etabliert hat, ihre Lehrangebote profilieren und systematisieren. Dabei könnte zurückgegriffen werden auf die Vorschläge der Sektion Erwachsenenbildung von 2006 als schon absehbar war, dass sich die Studienprofile zerfleddern, wenn nicht gezielt gegengesteuert wird.

Peter Faulstich, Gernot Graebner, Markus Walber

Literatur

- Faulstich, Peter/Graebner, Gernot: Grundständige Studiengänge Weiterbildung in Deutschland, Sonderbeilage zum REPORT, Bielefeld 2003.
- Faulstich, Peter/Graebner, Gernot: Riskante Flexibilität. In: Kraul, Margret/Merkens, Hans/Tippelt, Rudolf: Datenreport Erziehungswissenschaft 2006, Wiesbaden 2006, S. 101-110.
- Faulstich, Peter/Graebner, Gernot: Studium. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard: Wörterbuch der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 2010, 2. Auflage, S. 272-274.
- Fröbinger, Karin: Bologna-Reform am Ende? DIE-Fakten 2010. Online: www.die-bonn.de/doks/froessinger1002.pdf
- Graebner, Gernot, Walber, Markus: BA/MA-Studiengänge zu Erwachsenen- und Weiterbildung, DIE, III/2007, S. 18-19

- Hochschulrektorenkonferenz: Datenbank Studium. Online: www.hrk.de. Stand: 30.11.2010
- Ludwig, Joachim /Baldauf-Bergmann, Kristine: Profilbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung. Bonn 2010. DIE www.die-bonn.de/doks/ludwig1001.pdf
- Sektion Erwachsenenbildung der DGfE: Vorschlag für ein Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hekt. Man. Hamburg 2006
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim 2010.

Rezensionen

Illeris, Knud: Lernen verstehen – Bedingungen erfolgreichen Lernens, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2010

Knud Illeris, Professor für lebenslanges Lernen an der Universität Aarhus, ist in der deutschen Erwachsenenbildung bekannt als Verfasser zahlreicher Publikationen besonders zu Themen der Lerntheorie. Das vorliegende Buch ist eine „Revision“ des Textes „The Three Dimensions of Learning“ von 1999 und versucht, weitere Entwicklungen aufzunehmen und „in einer gut strukturierten, übersichtlichen, verständlichen und engagierten Weise“ (S. 9) darzustellen. Es „hat somit den Charakter eines Lehr- oder auch Sachbuchs, das alle Teilgebiete behandelt, die für das Verständnis dafür, was Lernen ist und wie Lernen und Nicht-Lernen stattfinden, von wesentlichem Interesse ist“ (ebd.). Illeris unternimmt einen „interdisziplinären“ Zugang, den er bewusst in die Nähe eklektizistischer Verfahren bringt (S.17). Er betont die Notwendigkeit „Ergebnisse aus vielen verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen“ (ebd.) heranzuziehen, ohne die „man nicht zu einen Gesamtverständnis des umfassenden und komplizierten Bereich des Lernens kommen kann (ebd.). Aber sein Rahmen ist nur systematisch angelegt, nicht theoretisch begründet.

Illeris spannt schon in den „Drei Dimensionen des Lernens“ ein Dreiecksfeld von Inhalt, Antrieb und Interaktion auf (hier Abb. 3, S. 37). Das erinnert an das altbekannte „Didaktische Dreieck“ von Thema, Intention und Methode. Das Spannungsfeld soll es ermöglichen,

verschiedenste Lerntheorien einzuordnen. Deshalb fasst Illeris auch den Lernbegriff sehr weit „als jenen Prozess, der bei lebenden Organismen zu einer ständigen Veränderung ihrer Kapazitäten führt, der aber nicht allein dem Vergessen, der biologischen Reife oder dem Alterungsprozess geschuldet ist“ (Kap. 1, S.13). Der Lernbegriff erhält also eine organismische – gültig für Amöben, Ratten, Tauben und Menschen – und universalistische, auf Veränderungen bezogene Fassung, in der nur Vergessens-, Reifungs- und Alterns-Prozesse ausgeschlossen werden. Damit wird es zugleich erschwert, das Spezifikum menschlichen Lernens zu begreifen. Dies liegt in der Sinnhaftigkeit der Aneignung vermittelt durch Gefühl und Vernunft.

Unklar bleibt der Stellenwert des Lernens irgendwo zwischen Körperlichkeit und Gesellschaftlichkeit (Kap. 2, S. 16-3). Hier wird zunächst auf die Psychologie (S. 17-18) und dann auf Biologie (S. 19-22) und auf die Gehirn- und Gedächtnisforschung (S.22-27) rekurriert. Illeris verfällt dabei in den für die aktuelle Diskussion typischen Fehler der Ebenenvermischung biologischer, psychologischer und philosophischer Begriffe.

Die Mittelteile des Textes verfolgen die Inhalts-, Antriebs und Interaktionsdimensionen des Lernens (Kap. 5-7) und ziehen einschlägige Theorien heran. Sie münden in den Abschnitt „Ganzheitliches Lernen“ (Kap. 8, S. 128-155), das vor allem auf „Identität“ abstellt (S. 137). Die weiteren Kapitel greifen zentrale Themen auf: Lernbarrieren (Kap. 9), Veranlagungen und Voraussetzungen (Kap. 10), Lebenslauf (Kap. 11), Lernräume (Kap.12), Bildung und Gesellschaft (Kap. 13).

Im „Lerndreieck“ (Kapitel 14) ordnet Illeris zusammenfassend verschiedenste Theorien, die etwas mit Lernen zu tun

haben. Das beginnt beim Pol des Inhalts auf dem Piaget als Hauptvertreter erscheint. Andere Autoren sind hier Kolb und Nissen. Beim Antriebspol wird zunächst Freud platziert und gleich daneben Golemann und Rogers. An der Spitze des Interaktionspols stehen die Soziologen Giddens und Bourdieu, die gesellschaftlichen Bedingungen des Lernens nachgehen. Im Zentrum des Feldes sind Jarvis und Wenger verortet, die ein breites Spektrum abdecken (S. 255-257).

Die formale Interpretationsstrategie, die Illeris hier verfolgt, ist also nicht nur unterbestimmt hinsichtlich des Lernbegriffs, sie hinterlässt zugleich auch eine Hilflosigkeit beim Versuch Theorien des Lernens von allgemeinen Theorien der Gesellschaft zu unterscheiden. Die Prozesse der Aneignung von Wissen und Können werden so stark generalisiert, dass letztlich alle Gesellschaftstheorie zumindest implizit zur Lerntheorie wird.

Zwar ist diese Überblickssicht durchaus anregend, sie verfehlt aber das spezifische Profil der systematisierten Theorien. Der Systematisierungsansatz in den Dimensionen Inhalt, Antrieb und Interaktion erscheint unterkomplex, und es fehlt ein Interessenbezug, der sich in Handlungsstrategien übersetzen ließe.

Nichtsdestoweniger ist die Lektüre des Textes anregend, weil er einen Überblick gibt über verschiedenste Positionen, die in irgendeiner Weise das Problem Lernen behandeln. Zugleich stößt er Weiterdenken an.

Peter Faulstich

Ekkehard Nuißl: Empirisch forschen in der Weiterbildung, Reihe = Studientexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2010, 134 S. broschiert

Die Reihe „Studientexte“ leistet einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Grade

deshalb lastet auf ihr eine besondere Verpflichtung, zugleich genießt sie auch hohe Aufmerksamkeit. Nuißl stellt sich der keineswegs einfachen Aufgabe, empirische Forschung in der Weiterbildung durch einen didaktisch auf das Wesentliche reduzierten Text zu begleiten. Sein Fokus ist jedoch nicht die Nacherzählung vorliegender, disziplinübergreifender Methodenliteratur, sondern die Auswertung für Forschungsprozesse der Weiterbildung. Hierzu gliedert er in Empirie, Ziel, Design, Feld, Erhebungsverfahren, Auswertungsverfahren, Ergebnispräsentation und Wissenschaftswissenschaft. In den Vorbemerkungen werden Leitstudien der Weiterbildung resümiert und an das Forschungsmemorandum angeschlossen. Der Studientext „will eine inhaltspezifische, kontextualisierte und anwendbare Vorstellung von sinnvollen empirischen, auch quantitativ-empirischen Verfahren für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung bieten“ (S. 11).

Die praktischen Fragen von Studierenden, wie sie zu einer Forschungsfrage gelangen und wie diese empirisch zu beantworten ist, begleitet Nuißl durch viele alltagsnahe Hinweise, die für Anfänger/inn/en entlastend sein werden. Konkretere Schritte im Feld, sind oft durch gute Beispiele wie Forschungsfragen, Skalen, Hypothesen, Tabellen und Grafiken unterfüttert. Die häufig von Studierenden nachgefragte Auswertung qualitativer Daten bleibt demgegenüber deskriptiv und abstrakt wie in anderen Methodenbüchern. Teilweise werden auch Methodenklischees weitergetragen (S. 93). Hier hätte eine reichere Unterfütterung mit Vorgehensweisen der Erwachsenenbildungsforschung vielleicht weitergeholfen, die typische Unsicherheit in der Forschung abzubauen.

Unter Empirie versteht Nuißl *Erfahrung*, zu deren Geltungsanspruch eher objektivistisch zwischen Sachverhalten

und ihrer Bewertung differenziert wird: „Bei einem Sachverhalt sind die Dinge unzweifelhaft so, wie sie sind, aus welcher Perspektive auch immer und mit welchem Interesse auch immer man sie betrachtet“ (S. 15). Die Bewertung sei subjektiv – hier verweist Nuissl auf den Konstruktivismus und das Abschlusskapitel. Konsequenter, aber m. E. unzutreffend ist seine Einschätzung dominanter wissenschaftstheoretischer Zugriffe als „die in der Erziehungswissenschaft unterschiedlichen Traditionen des Kritischen Rationalismus, die in den letzten Jahren dominierten“ (S. 19). Bezogen auf die Forschungsfrage, deren Bedeutung er angemessen klar herausstellt, notiert Nuissl sodann, dass diese mit Interessen verbunden sei – er stellt hier jedoch auf persönliche oder institutionelle Vorteile ab. Der studierenden Leserschaft mag das eingängig sein, die Habermas'sche Argumentation zielte jedoch seinerzeit darauf ab, dass erkenntnisleitende Interessen unhintergebar sind, indem sie sogar jenseits der Vorteilsnahme auf das Gattungserleben gerichtet sind und so die forschungsleitende Frage auch dann beeinflussen, wenn weder Karriereinteressen noch politische oder wirtschaftliche Partikularinteressen eine Rolle spielen.

Weiterhin differenziert Nuissl nach deskriptiven und analytischen Fragen und stellt Hypothesen vor. Obwohl die Rolle von Thesen in der qualitativen Forschung angesprochen ist (S. 35) bleibt diese dann offen („Grundsätzlich kann man... auch ohne Hypothesen zu empirischen Erkenntnissen kommen“, S. 36). Problematisch ist der Widerspruch hinsichtlich der Kausalität von empirisch zu prüfenden Hypothesen („Letztlich müssen sich alle Vermutungen... in eine solche Kausalstruktur transformieren lassen“, S. 39). Erstens ist Empirie nicht immer auf Zusammenhänge gerichtet, sondern kann auch deskriptive Fragen beantworten, kann Begründungen und Handlungsstrategien, Unterschiede und Ungleichheiten, Verläufe und Entwicklungen betreffen. Zweitens ist aber die typische statistische Prüfung von Zusammenhängen, die Korrelation, eben *keine* Aussage über die Ursache oder Richtung des Zusammenhangs, wie Nuissl an anderer Stelle korrekt anmerkt (S. 104). Signifikanz durch Belastbarkeit zu erklären (S. 106), ist dabei nur eine von mehreren Vereinfachungen, die die Auffassungsgabe der Studierenden eventuell unterschätzt.

Anke Grolüschien

Mitarbeiter/innen

Peter Euler, Prof. Dr. M. A., Ing. grad., Jg. 1953, Professor für Allgemeine Pädagogik TU Darmstadt – Veröffentlichungen u. a.: Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als Initiierung lebendiger Verhältnisse von Sache und Subjekt, in: Pazzini/Schuller/Wimmer (Hg.): *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*, Bielefeld 2010.

Edgar Grande, Prof. Dr. habil., Jg. 1956, Lehrstuhl Vergleichende Politikwissenschaft Geschwister-Scholl-Institut Universität München – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Beck) *Das kosmopolitische Europa*, Frankfurt a. 2004; (Hg. zus. mit Prätorius) *Politische Steuerung und neue Staatlichkeit*, Baden-Baden, 2003.

Stefanie Hajak, Jg. 1959, Fachgebietsleiterin Politik & Gesellschaft der Münchner Volkshochschule – Veröffentlichungen u. a.: Hg. zus. mit Zarusky: *München und der Nationalsozialismus. Menschen. Orte. Strukturen*, Berlin 2008.

Stine Marg, Jg. 1983, wiss. Mitarbeiterin Institut für Demokratieforschung Universität Göttingen – Veröffentlichungen u. a.: *Bürger oder Genossen? Carlo Schmid und Hedwig Wachenheim – Sozialdemokraten trotz bürgerlicher Herkunft*, Stuttgart 2010; *Patt oder Gezeitenwechsel? Deutschland 2009* (hg. mit Butzlaff/Walter), Wiesbaden 2009.

Klaus Hebborn, Jg. 1956, Beigeordneter Bildung, Kultur und Sport Deutscher Städtetag – Veröffentlichungen u. a.: *Bildung in der Stadt*, in: *Lokale Bildungslandschaften*, Wiesbaden 2009; *Das Engagement der Kommunen in der Weiterbildung*, HBV 2/2005.

Susanne May, Dr. phil., Jg. 1959, Programmdirektorin und Geschäftsführerin VHS München – Veröffentlichungen u. a.: Hrsg. zus. mit Geißler, Hajak: *Könnte es nicht auch an-*

ders sein? Die Erfindung des Selbstverständlichen, Stuttgart 2003.

Klaus Meisel, Dr. phil., Honorarprofessor, Jg. 1953, Managementdirektor VHS München – Veröffentlichungen u. a.: *Veränderungen gestalten – Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen*, Münster 2009; *Volkshochschulen im kommunalen System des lebenslangen Lernens*, in: *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften I/2009*, S. 91-103.

Ingeborg Nordmann, Dr., Jg. 1944, Studienleiterin Evangelische Stadtakademie Frankfurt/Main, Publizistin – Veröffentlichungen u. a.: *Die Vita activa ist mehr als nur praktische Philosophie*, in: Hannah Arendt: *Verborgene Tradition – Unzeitgemäße Aktualität?* Hg. von der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2007.

Jürgen Oelkers, Prof., Jg. 1947, Lehrstuhlinhaber Allgemeine Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft Universität Zürich – Veröffentlichungen u. a.: *John Dewey und die Pädagogik*, 2009; *Implementation von Bildungsstandards. Bedingungen des Gelingens (und Scheiterns) aus internationaler Sicht*, 2008.

Wolfgang Seitter, Dr. phil., Jg. 1958, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*, 3. Aufl., Bielefeld 2007; *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden 2010 (Hg. zus. mit Dollhausen/Feld).

Joachim Twisselmann, Dr. phil, Jg. 1956, Referent für politische Bildung, stellv. Leiter Evang. Bildungs- und Tagungszentrum Alexandersbad – Veröffentlichungen u. a.: *Kirche, wo bist du? Die gesellschaftliche Verantwortung der Kirchen im Dialog*, Nürnberg 2007 (Hg. zus. mit Rehm).

Franz Walter, Prof. Dr., Jg. 1956, Leiter Institut für Demokratieforschung Universität Göttingen – Veröffentlichungen u. a.: *Gelb oder Grün? Kleine Parteiengeschichte der besserverdienenden Mitte in Deutschland*, Bielefeld 2010; *Vorwärts oder abwärts? Zur Transformation der Sozialdemokratie*, Berlin 2010.

