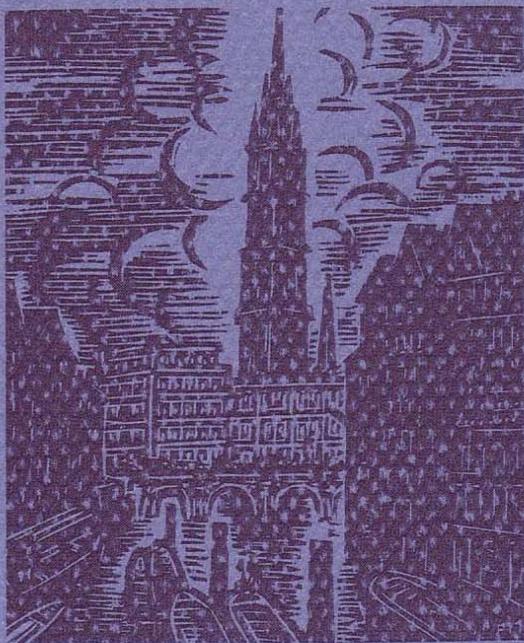


HAMBURGER HEFTE der ERWACHSENENBILDUNG



Christine Zeuner (Hrsg.)

**DEMOKRATIE UND PARTIZIPATION –
BEITRÄGE DER ERWACHSENENBILDUNG**

I/2010

Impressum: Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
Universität Hamburg 2010
Redaktion: Jana Trumann

Titelbild: Masereel, Frans (1966):
Das Gesicht Hamburgs. 80 Holzschnitte.
Bertelsmann Lesering, Lizenzausgabe

Inhalt

Christine Zeuner

„Erwachsenenbildung und Demokratie:
Möglichkeiten und Perspektiven“ 5

Helmut Bremer / Mark Kleemann-Göring

„Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und
Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung
und zur Wirkung symbolischer Herrschaft 12

Jana Trumann

Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum 29

Wilhelm Filla

Bildung ohne Grenzen – Wissenschaftspopularisierung als
Aufgabe der Erwachsenenbildung. Am Beispiel von Lernorten
und demokratischen Lernformen 41

Peter Faulstich / Erik Haberzeth

Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten.
Theoretische Begründung und exemplarische Analysen an Lernorten 58

Bettina Lösch

Ausschluss und „Eroberung“ von Politik und Bildung –
Kommentierung der Diskussionsbeiträge zum Symposium
„Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung“ 80

Autorinnen und Autoren 87

Christine Zeuner

„Erwachsenenbildung und Demokratie: Möglichkeiten und Perspektiven“

Die in diesem Heft vorgestellten Beiträge beruhen auf Vorträgen des Symposiums „Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung“, das im Rahmen des 22. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Bildung in der Demokratie“ im März 2010 in Mainz durchgeführt wurde.

Mit dem Kongressthema wollten die Veranstalter eine kritische Auseinandersetzung in der Disziplin fördern, indem gefragt wird, welche Bildungsmöglichkeiten die heutige Gesellschaft bietet und welchen Einfluss diese auf die Gestaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft haben. Es wird zu Recht betont, dass das Thema „eine Selbstverständlichkeit“ zum Ausdruck bringe, da Bildung Voraussetzung für die Entstehung, den Erhalt und die Weiterentwicklung demokratischer Gesellschaftsstrukturen sei. Zwar eröffnete die Bildungsexpansion in den 1970er und 1980er Jahren mehr Menschen Zugänge zur Bildung, gleichzeitig wird die aktuelle Situation des Bildungswesens auf Grund seines selektiven Charakters als kritisch eingeschätzt:

„Die Modernisierung der Gesellschaft durch Industrialisierung, Verstädterung und Säkularisierung hat die Demokratisierung der Bildung als Bildung nicht in einem Automatismus nach sich gezogen; sie musste vielmehr erkämpft werden und bis in die Gegenwart ist die Kritik ob der sozialen Selektivität des Bildungswesens die vorläufig letzte Form dieses Kampfes“ (Aufenanger/Hamburger 2010, S. 7).

Im Mittelpunkt des Kongresses standen daher nicht nur Fragen zur aktiven politischen Partizipation in der Demokratie. Da gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit eng zusammen hängt mit Bildungsinteressen und den Möglichkeiten, diese zu befriedigen, wurde auf der einen Seite gefragt, welche organisatorisch-strukturellen Voraussetzungen das Bildungssystem erfüllen müsste, um Partizipationsfähigkeit durch Bildung zu unterstützen. Auf der anderen Seite ist auf der individuellen Ebene das Problem der subjektiven Aneignung von Wissen und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit zu diskutieren, eine Grundvoraussetzung gesellschaftlicher Partizipation.

In diesem Zusammenhang ist die mittlerweile in vielen Studien wie PISA oder TIMMS nachgewiesene Selektivität des Bildungssystems in Deutschland von

großer Bedeutung. Sie zeigen, dass Milieuzugehörigkeit, ethnischer Hintergrund und teilweise auch das Geschlecht Bildungskarrieren vorbestimmen und damit Lebenschancen. Diese werden nicht nur über die individuelle ökonomische Absicherung durch einen hohen beruflichen Status definiert, auch soziale und kulturelle Teilhabe und die politische Gestaltung der Gesellschaft gelten als Zufriedenheitsfaktoren. Dimensionen wie Einkommen und soziale Absicherung bestimmen die individuelle Einstellung zur Demokratie und damit letztlich auch ihren Fortbestand.

Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie zu „Einstellungen zur Demokratie“ weisen eindeutige Korrelationen zwischen dem erreichten Bildungsniveau und einer positiven Einstellung zur Demokratie nach (Hanf/ Bauerle 2008). Dabei beeinflussen demographische Faktoren wie Alter und Geschlecht, kulturelle wie Religionszugehörigkeit und politische wie die Zugehörigkeit zu Ethnien die individuelle demokratische Einstellung weniger stark. Bedeutsam sind dagegen ökonomische Faktoren wie die berufliche Stellung und das Einkommen. Soziale Faktoren, besonders der Bildungsstand, spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Auch das aktuelle politische System des Landes, in dem eine Person lebt, ist nicht unbedingt ausschlaggebend für eine demokratische Einstellung. Die Autoren ziehen daraus den Schluss:

„Es mag „Demokratien ohne Demokraten“ gegeben haben – genauer: Staaten mit einer begrenzten Anzahl demokratisch eingestellter Bürger, denen glückliche historische Ereignisse demokratische Institutionen beschert haben. Viel häufiger aber gibt es „Demokraten ohne Demokratie“, denen es zwar nicht am guten Willen fehlt, sich demokratisch zu verhalten, wohl aber an der Gelegenheit dazu. Demokratische Einstellungen sind daher keine Garantie für das Zustandekommen und das Funktionieren demokratischer Systeme. Sie sind auch keine ausreichende Bedingung für die Aufrechterhaltung demokratischer Systeme, wohl aber eine notwendige“ (Hanf/Bauerle 2008, S. 4).

Die Untersuchung weist eine hohe Korrelation zwischen dem erreichten individuellen Bildungsstatus und einer positiven Einstellung zu Demokratie nach. Differenziert wurde zwischen den folgenden Bildungsstufen: ohne formale Bildung, Primarschule, einige Jahre Postprimarbildung, Sekundarschule, Hochschule (Hanf/Bauerle 2008, S. 6). Ein höheres Bildungsniveau korreliert mit einer positiven Einstellung zur Demokratie, die höchste Zustimmung bekunden diejenigen mit dem höchsten Bildungsabschluss (ebd. S. 44). Als Ergebnis der Erhebung

unterstreichen die Autoren, dass Bildung, unabhängig von der Struktur des jeweiligen Bildungssystems und der politischen Struktur des Landes, zu einer demokratischen Einstellung führt:

„Die verschiedenen Stufen in gleich welchem System sind innerhalb desselben mit einem Mehr an kognitivem Wissen verbunden. Wer einige Jahre über die Primarschule hinaus in gleich welcher Weise in gleich welcher Schule mehr lernen durfte als andere, sieht offensichtlich seine Lebenschancen in demokratischen Verhältnissen als besser gesichert an. Er oder sie versteht eher die Vorzüge von Rechtsstaat, Gewaltenteilung und Meinungsfreiheit – ob er sich dieser bereits erfreut oder ob er sie erst erhofft.

Die Folgerungen liegen auf der Hand. [...] Wer aber immer [...] demokratische Verhältnisse als erstrebenswert ansieht, ist gut beraten, Bildung zu fördern“ (Hanf/Bauerle 2008, S. 51).

Erhebungen in Deutschland bestätigen diese Befunde, gleichzeitig wird aber ein stärkerer Zusammenhang zwischen dem individuellen sozio-ökonomischen Status und einer positiven Einstellung zur Demokratie gesehen (Embacher 2009, S. 70). Empirische Erhebungen über die Einstellung von Jugendlichen zur Demokratie zeigen deutlich negative Bewertungen bei bildungsfernen Jugendlichen, die in der Regel aus sozial benachteiligten Milieus kommen. Demnach wird politisches Interesse „vererbt“: Jugendliche bildungsnaher Milieus entwickeln durch andere Diskussionszusammenhänge in Familie und Schule sowie durch ein anderes Freizeitverhalten (Bücher lesen, Vereinsmitgliedschaften, geringer Medienkonsum) eher politische Interessen als Jugendliche aus bildungsfernen Milieus.

„Auf niedrige Bildungsabschlüsse folgen häufig unsichere berufliche Karrieren und prekäre Lebenslagen. Unzufriedenheit mit den eigenen Lebensverhältnissen führt wiederum häufig zu Unzufriedenheit mit der Demokratie sowie zu Distanz gegenüber dem Gemeinwesen. Je unsicherer die Zukunft erscheint, desto mehr wird die Politik abgelehnt“ (Detjen 2007, S. 4).

Grundvoraussetzung gesellschaftlicher und politischer Partizipationsfähigkeit sind also einerseits das Bildungsniveau und andererseits die Fähigkeit, individuelle und/oder kollektive Interessen artikulieren und durchsetzen zu können. Da aber die entsprechenden Voraussetzungen seit jeher nicht von allen Menschen bereits im Kinder- und Jugendalter erworben werden, kommt der Erwachsenenbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts die Doppelfunktion zu,

komplementäre und kompensatorische Bildung anzubieten, um Bildungsdefizite ausgleichen und bereits Gelerntes ergänzen.

D. h., die Erwachsenenbildung ist ihrer historischen Begründung und Entwicklung nach selbst zunächst Ausdruck bürgerlicher Demokratie. Ihre Entstehung ist ohne die Gedanken der Aufklärung und ohne die bürgerlichen Revolutionen in den USA und Frankreich des 18. Jahrhunderts nicht zu erklären. Sie beruhen auf Bestrebungen des Bürgertums, demokratische Rechte durchzusetzen und politischen Einfluss zu gewinnen. Die Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert kämpfte ebenfalls für mehr politische Rechte. Bildung war für beide Klassen ein wichtiges Instrument, Bildungsprozesse Erwachsener im Sinne von Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation zu unterstützen um sie zu befähigen, eigene Standpunkte und Perspektiven zu formulieren und Interessen durchzusetzen. Es ging also immer darum, über Bildung die eigene Klasse politisch und ökonomisch zu stärken und gleichzeitig den Zugang zur Bildung zu demokratisieren. Dieser Anspruch ist auch sichtbar in der Volksbildung in der Weimarer Republik und der Re-education Politik nach dem 2. Weltkrieg. Durch Erwachsenenbildung soll demokratisches Bewusstsein entwickelt und Handlungsmöglichkeiten in einem demokratischen Staat unterstützt werden (vgl. Zeuner 2010). Diese Zielsetzungen wurden auch im ersten bildungspolitischen Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 unterstrichen; „Der demokratische Staat und die Erwachsenenbildung sind in der heutigen Gesellschaft aufeinander angewiesen. ... Die Erwachsenenbildungsstätten ... sind Aufbaustätten des demokratischen Lebens“ (Dt. Ausschuss 1960/1964, S. 54). Es zeigt sich allerdings, dass über organisierte Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung nur ein kleiner Teil der Bevölkerung erreicht werden kann. Dieses – nicht wirklich neue Phänomen – wird häufig mit einer allgemein um sich greifenden Politikverdrossenheit erklärt.

Ziel des Symposiums „Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung“ war es, dieser eher pauschalen Kritik zu begegnen, indem gefragt wurde, in welchen Lernorten jenseits traditioneller Lernzugänge und Lernziele Lernformen entwickelt werden, die Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten auch eher bildungsfernen Bevölkerungsgruppen eröffnen. Es werden weitergehende Möglichkeiten der Partizipation über die Erwachsenenbildung ausgelotet, ihre Reichweite dargestellt und ihre Grenzen diskutiert.

Die Frage, wer Zugang zu unterschiedlichen Lernformen und Lernorten der Erwachsenenbildung hat und welche Bedingungen und Voraussetzungen erfüllt sein müssten, um eine umfassende Partizipation zu ermöglichen, diskutieren Helmut Bremer und Mark Kleemann-Göhring einleitend in ihrem Beitrag „'Defizit' oder ‚Benachteiligung‘: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft“. Hierbei greifen sie auf Pierre Bourdieus Konzepte des Habitus, des politischen Feldes und der symbolischen Herrschaft zurück und erklären die Selektivität im Bereich der politischen Bildung als Folge vielschichtiger sozialer und kultureller Mechanismen der (Selbst-)Ausschließung. Politische Bildung muss demnach reflektieren, dass bestimmte milieuspezifische Zugänge zum politischen Lernen und Wissen auf- bzw. abgewertet werden, was die Beteiligung am politischen Diskurs begünstigt oder verhindert.

Der Frage, welche Lernorte eine aktive politische und gesellschaftliche Partizipation ermöglichen, geht Jana Trumann in ihrem Beitrag „Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum“ nach. Sie stellt Ergebnisse ihres Dissertationsprojekts vor, in dem sie Bürgerinitiativen als Ort der Begegnung von Menschen und damit als politischen Lern- und Handlungsraum diskutiert, der Möglichkeiten der politischen Gestaltung bietet. Die Untersuchung fokussiert auf individuelle Lernprozesse, die an den eigenen Interessen, persönlichen Bedeutungskonstellationen und damit am persönlichen Nahraum ansetzen. Es werden die vielfältigen Formen selbstgesteuerten politischen Lernens und Handelns herausgearbeitet, um Lernanlässe und sich daran anschließende mögliche Lernstrategien zu rekonstruieren.

Partizipation in der Demokratie ist nicht denkbar ohne Wissen, das zur Urteilsfähigkeit führt und damit zu begründbaren Entscheidungen in politischen Handlungen. Traditionell wurde als Lernform dafür unter anderem der Ansatz der Wissenschaftspopularisierung entwickelt. Wilhelm Filla diskutiert am historischen Beispiel der Urania in Österreich und Deutschland und an aktuellen Beispielen wie dem Wissensturm in Linz und der Montagsakademie der Universität Graz in seinem Beitrag „Bildung ohne Grenzen – Wissenschaftspopularisierung als Aufgabe der Erwachsenenbildung“ solche Lernformen. Dabei geht es auch um die Frage, unter welchen Bedingungen Wissensvermittlung überhaupt zur Demokratisierung beitragen kann.

Peter Faulstich und Erik Haberzeth greifen die Debatte um die Integration von „beruflicher“ und „politischer“ Bildung unter dem Aspekt einer arbeitsorientierten Bildungskonzeption wieder auf, indem die inhärenten politischen Handlungsmöglichkeiten in alltäglichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen diskutiert werden. In ihrem Beitrag „Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. Theoretische Begründung und exemplarische Analysen an Lernorten“ steht die Frage im Mittelpunkt, welche politischen Lernanlässe Arbeits- und Lebenswelt bieten und wie diese thematisiert werden können, um Lernorte unter Einbezug ihrer politischen Implikationen zu gestalten.

Ergänzt wurden die Beiträge durch kritische Anmerkungen/Ergänzungen der DiskutantIn Bettina Lösch, die ihre Eindrücke und auch weitergehende Fragen zu den Diskussionen im Rahmen des Symposiums im letzten Beitrag zusammengefasst hat.

Die Beiträge des Symposiums sollen also aus historischer und aktueller Perspektive zeigen, welche Bildungsmöglichkeiten sich über organisierte Angebote und auch über non-formale Lernformen und -orte bieten und welche Rolle unterschiedliche Zugänge dabei spielen können. Implizit schwingt hierbei die Überzeugung der Autorinnen und der Autoren mit, dass jede Form von der Aneignung von Wissen zur Bildung führen kann, die die Entfaltung individueller Anlagen und Interessen unterstützt. Sie kann dann auch zu gesellschaftlicher und politischer Partizipation führen, zur Gestaltung der Umwelt. Grundsätzlich kommt der Erwachsenenbildung damit eine wichtige Rolle im Bildungssystem zu, da sie, im Gegensatz zu den stärker reglementierten Bereichen Schule, Hochschule und Berufsbildung durch ihre offenere Struktur unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten eröffnen kann.

Dies setzt aber auch voraus, wie Helmut Bremer und Mark Kleemann-Göhring in ihrem Beitrag hervorheben, dass sich Akteure der Erwachsenenbildung, also die Träger, Anbieter und Lehrenden, auf einen Perspektivwechsel einlassen und jenseits angestammter Planungsstrategien und organisatorischer Zuständigkeiten Wege finden, neue Zielgruppen anzusprechen und für die Bildungsarbeit zu interessieren.

Literatur

- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung [12. Januar 1960]. 4. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Detjen, Jürgen (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. Aus Politik und Zeitgeschichte. 32-33, 6. August 2007, S. 3-8.
- Embacher, Serge (2009): Demokratie! Nein Danke? Demokratieverdruss in Deutschland. Eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Dietz.
- Hanf, Theodor/Bauerle, Petra (2008): Factor determining democratic attitudes in deeply divided societies. Eschborn: GTZ, September 2008.
<http://www.gtz.de/de/dokumente/gtz2008-de-hanf-democratic-attitudes.pdf> (Abruf: 02.07.2010)
- Zeuner, Christine (2010): „Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft.“ In: Stefan Aufenanger, Franz Hamburger, Luise Ludwig, Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 169-187.

„Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft

**1. Ein vernachlässigtes Thema:
Die sozialen Zugänge zur politischen Bildung**

Zu Beginn des Abschnitts zu „Politik und Bildung“ in den „Feinen Unterschieden“ greift Pierre Bourdieu (1982, S. 620) das Bild einer idealisierten Vorstellung vom politischen Handeln auf. In Anlehnung an Marx und Engels und deren utopischen Entwurf einer egalitären Gesellschaft, in der jeder und jede sich frei an den öffentlichen Angelegenheiten beteiligen kann, heißt es dort: „Es gibt keine Politiker, sondern höchstens Menschen, die u.a. auch politisch tätig sind.“

Dieser utopische Entwurf ist vielleicht auch heute noch das ausgesprochene oder unausgesprochene Leitziel der politischen Bildung¹, nämlich in dem Sinne, möglichst alle Menschen durch eine spezifische Bildung in den Status eines Idealbürgers zu heben, „der handlungsfähig und engagiert am politischen Leben teil hat“ (Massing 1999, S. 44). Im Vergleich zu solchen utopischen Szenarien sieht es um die Wirklichkeit der politischen Partizipation anders aus, wie ein Blick auf die Teilnahmezahlen der politischen Bildung zeigt. Und es mag an dieser Diskrepanz zwischen latentem Wunschbild und Realität liegen, dass das Bild, das von der politischen Erwachsenenbildung gezeichnet wird, das sie aber auch selbst häufig von sich zeichnet, oft genug von „Krise“ oder einer allgemein schwierigen Lage bestimmt ist.

Sicherlich: Politische Bildung hat insofern immer Gegenwind, weil es darum geht, das Eingefahrene, die Doxa, gegen den Strich zu bürsten, und in einem Klima des Neoliberalismus, wo dem Einzelnen immer die Bringschuld für sein Wohlergehen auferlegt wird, haben es Argumentationen, die auf das Kollektive abheben, schwerer. Allerdings, so unsere These, macht es sich die politische Bildung zu einfach, wenn sie beinahe reflexartig darauf verweist, dass die Zeiten „gegen uns“ sind. Es gibt auch hausgemachte Probleme, die zu dieser Lage geführt haben.

¹ Unsere Überlegungen gehen zwar vorrangig von der Situation der politischen Erwachsenenbildung aus. Allerdings sehen wir für unsere Argumentation im Kern eine Gültigkeit, die über diesen Bereich hinausgeht, so dass wir nicht immer zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung unterscheiden.

Eines dieser hausgemachten Probleme sehen wir darin, dass die politische Erwachsenenbildung sich zu wenig mit den sozialen Zugängen zur Sphäre der Politik im Allgemeinen und zur politischen Bildung im Besonderen beschäftigt hat. Blickt man nämlich etwas genauer auf die Teilnahmedaten, dann fällt nicht nur auf, dass die Teilnahmequoten relativ gering sind, was vordergründig die These der „Entpolitisierung“ begründet (sie schwanken je nach Berechnungs- bzw. Schätzungsgrundlage zwischen 1% und 5% der Bevölkerung; vgl. Kuwan 2006, Ciupke/Reichling 1999, Ciupke 2008). Es zeigt sich vielmehr darüber hinaus ein ausgeprägtes Gefälle nach der sozialen Herkunft. Schon Siebert konstatierte (1990, S. 432f.), dass „die politischen Bildungsangebote [...] nicht in erster Linie von denjenigen in Anspruch genommen [werden, H.B./M.K.-G.], für die sie konzipiert sind, nämlich von den politisch und sozial benachteiligten Gruppen, sondern am ehesten von der intellektuellen bürgerlichen Mittelschicht“. Im Grundsatz wurde dies durch die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung (Flaig u.a. 1993) sowie die aktuelle Milieustudie von Barz et al. empirisch bestätigt (2004, S. 119). Nach der Evaluationsstudie von Fritz et. al. (2006, S. 126) spielt die Gruppe der sozial Benachteiligten „als Zielgruppe fast keine Rolle“ in der politischen Erwachsenenbildung. Hier tritt dann neben die häufig vorgetragene „Entpolitisierungsthese“ die „Defizitthese“, d.h., dass benachteiligte Gruppen aufgrund (bedauernswerter) geringer ökonomischer und kultureller Ressourcen, mangelnder Reflexivität und fehlendem Bewusstsein Politik und politischer Bildung distanzieren gegenüberstehen.

Wenn politische Bildung „Emanzipation“, also die Befreiung aus Zwängen und Herrschaftsstrukturen, als zentrales Ziel hat (wir legen das zugrunde), dann ist es generell ein Problem, wenn sie denjenigen, die am meisten „Spielball“ der Verhältnisse sind, am wenigsten zu mehr Emanzipation verhilft.

Unter der Begrifflichkeit ‚Bildungsferne‘ bzw. ‚Politikferne‘² hat seit kurzem eine vorsichtige Debatte wieder eingesetzt, die sich mit den besonderen sozialen Zugängen bildungsferner AdressatInnen zur politischen Bildung auseinandersetzt (APuZ 2007, AB 2008, kursiv 2008).

² Die Debatte um sogenannte „Bildungsferne“ dreht sich um alles andere als eine homogene Gruppe. So werden in der Erwachsenenbildung als bildungsferne Zielgruppen u.a. Erwerbslose, SchulabbrecherInnen, junge alleinerziehende Mütter oder MigrantInnen behandelt (zu einer Differenzierung dieser Begrifflichkeit vgl. Bremer/ Kleemann-Göhring 2010, S. 8ff.).

Im Folgenden greifen wir die dort geführte Debatte auf, um zu verdeutlichen, was wir unter einer ‚Defizitperspektive‘ verstehen, die dort häufig eingenommen wird. Unsere Kritik daran ist zugespitzt, dass die „Ferne“ dabei als Problem der Subjekte erscheint, die ihr Verhältnis zur Politik nicht hinreichend geklärt haben und sich in Folge dessen selbst daraus ausschließen bzw. an politischer Erwachsenenbildung nicht teilnehmen. Wir nehmen eine andere Perspektive ein. Demnach muss Politik als eine Sphäre betrachtet werden, die nicht einfach vorausgesetzt werden kann, sondern die sozial und historisch erschaffen wurde. Darin finden sich Interessen bestimmter sozialer Gruppen wieder. Unsere These wäre folglich, dass ‚Ferne‘ nicht nur auf Seiten der Subjekte zu verorten ist, sondern dass sie auch (und vor allem) ein Problem der politischen Institutionen und der Einrichtungen der politischen Bildung ist. Diese haben sich die Sphäre der Politik zu eigen gemacht und stehen bestimmten AdressatInnen näher, anderen ferner, und haben ihr Verhältnis zu ihren AdressatInnen nicht ausreichend geklärt.

2. Defizitperspektive auf bildungsferne AdressatInnen

Diese Perspektive findet ihren Ausdruck vor allem darin, dass in den politikwissenschaftlichen, politikdidaktischen und daran anknüpfend in den Debatten der politischen Bildung häufig von Setzungen und Normen ausgegangen wird, die bestimmte Bürgerkompetenzen (vgl. Buchstein 1999) und Bürgerkonzepte³ zu Grunde legen. Diesem Bürgerideal eines „wissenden, rationalen, emotional verankerten, kritischen, handlungsfähigen und engagiert am Politischen Leben teilnehmenden Bürgers“ (Massing 1999, S. 44) wird (in der Regel erst einmal sehr allgemein und unscharf) die Gruppe der Politik- und Bildungsfernen entgegengestellt, die diesen Standards aufgrund bedauerlicher fehlender ökonomischer und kultureller Ressourcen nicht genügen können. Für die politische Bildung hat dies mitunter fatale Folgen. Soll die politische Bildung gesellschaftliche Breitenwirkung haben in dem Sinne, dass sie von diesen Bürgerkompeten-

³ Ackermann (1998), Detjen (2000) und Massing (1999) sprechen von verschiedenen Bürgerleitbildern. Die *politisch Desinteressierten* nehmen für sich das ‚Recht in Anspruch‘, sich um Politik nicht zu kümmern, die *reflektierten Zuschauer* verstehen von der Politik so viel, dass sie sich nichts vormachen lassen, sich aber politisch nicht aktiv beteiligen, die interventionsfähigen Bürger besitzen neben politischem Urteilsvermögen die Bereitschaft, sich ggf. politisch einzumischen. Die *Aktivbürger* sind letztlich diejenigen, die sich aktiv gestalterisch auch auf professioneller Ebene in das politische Geschehen einbringen.

zen ausgeht, dann muss konstatiert und problematisiert werden, dass bestimmte soziale Gruppen mit diesem Ansatz nicht erreicht werden. Wir wollen exemplarisch auf eine Position Bezug nehmen, wie sie zuletzt u.a. bei Schiele und Detjen in der Debatte um politische Bildung für Bildungsferne zu finden ist. Inwiefern hier eine nicht unproblematische Perspektive eingenommen wird, illustriert folgendes Zitat von Schiele, dem es um die Breitenwirkung politischer Bildung geht:

„Wenn es um ‚politische Bildung‘ für alle geht, haben auch die diejenigen ihren Platz, denen es von der sozialen Stellung her nicht gut geht. Wenn jedoch bei einem pragmatischen Ansatz die Kräfte gebündelt werden sollen, dann ist es richtig, in erster Linie an diejenigen zu denken, die für den Zusammenhalt der Gesellschaft von Bedeutung sind [die Mittelschicht]“ (Schiele 2008, S. 286; Herv. H.B./M.K.-G.).

Demnach entsteht der gesellschaftliche Zusammenhalt nach diesem Verständnis innerhalb einer allgemein als Mittelschicht bezeichneten Gruppe. Dies impliziert, dass die sozial benachteiligten Gruppen für den gesellschaftlichen Zusammenhalt keine oder nur eine untergeordnete Bedeutung haben. Dass in einem solchen Diskurs eine Grenze zwischen den politischen Bürgern und den unpolitischen Bildungsfernen gezogen wird, wird an anderer Stelle deutlich:

„Meiner Meinung überreizen wir dabei [bei politischer Bildung für ‚Bildungsferne‘; H.B./M.K.-G.] aber unsere Möglichkeiten. Wenn wir noch weit davon entfernt sind, tragfähige Konzepte politischer Bildung zu haben, die sich an die Allgemeinheit richten, um wie viel schwieriger ist es dann, Wege für Bildungsferne zu eröffnen, die mit politischer Bildung noch im entferntesten etwas zu tun haben!“ (Schiele 2008, S. 286; Herv. H.B./M.K.-G.).

Wichtige Zielgruppe der politischen Bildung wäre demnach zwar die ‚Allgemeinheit‘, zu der aber die Bildungsfernen nicht zu zählen scheinen.

Solche Positionen legen die Frage nahe, ob sich die politische Bildung überhaupt mit bildungsfernen Akteuren befassen soll. Denn sie müsste sich, wie es dann weiter heißt, davon verabschieden „das Politische verständlich zu machen und zum Engagement zu befähigen“ (Schiele 2008, S. 286).

Es geht letztendlich um eine bestimmte Form politischer Handlungsfähigkeit, die bildungsfernen AdressatInnen abgesprochen wird bzw. die diesen als nicht vermittelbar gilt. Dass man in der politischen Bildung nicht selten zu diesem Schluss kommt, überrascht nicht, wenn man sich bspw. folgenden Bürgerkom-

petenzkatalog anschaut, den Detjen (2007) mit Blick auf den ‚Aktivbürger‘⁴ formuliert hat. Demnach muss man (vgl. ebd., S. 6f.) u.a. Fragen gezielt stellen und Argumente präzise formulieren können, über organisatorische und rhetorische Befähigung verfügen, braucht die Fähigkeit Ideen formulieren, Konzepte entwickeln, Veranstaltungen organisieren, Versammlungen leiten, politische Diskussionen moderieren und Gefolgschaften organisieren und mobilisieren zu können.

Inwiefern solche hochtrabenden Kataloge den sozialen Zugängen breiter Bevölkerungsgruppen zum öffentlichen politischen Raum und zur politischen Bildung gerecht werden, wird besonders dann deutlich, wenn man diesen Bürgerkompetenzen nur einmal die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen großer Teile der Bevölkerung gegenüberstellt, die nicht einmal den gesellschaftlichen Grundanforderungen einer Schriftsprachkultur genügen können.⁵ Wenn solche oder ähnliche Anforderungsprofile den Maßstab politischer Bildung beschreiben, überrascht es nicht, dass sie Schwierigkeiten mit bildungsfernen AdressatInnen hat und in erster Linie sozial privilegierte Gruppen erreicht.

Natürlich ist es generell zu begrüßen, dass sich die politische Erwachsenenbildung der Thematik wieder verstärkt zugewendet hat. Zu kritisieren ist aber, wenn sie dabei einen hierarchischen Blick *von oben* einnimmt, ohne die eigene Position zu reflektieren. Die Voraussetzung bestimmter Kompetenzen als Norm erfolgt aus der Logik des politischen Systems heraus, wird aber nicht an konkrete soziale Gruppen und deren Voraussetzungen zurückgebunden.

Demgegenüber ist zu betonen, dass Defizite nicht „einfach da“, sondern sozial konstruiert sind, also „gemacht“ werden. Eine politische Bildung, die Emanzipation in den Mittelpunkt stellt, kann sich auf diese Weise nicht aus der Affäre ziehen. Sie muss stärker bei den sozialen Akteuren ansetzen, die aufgrund ihrer prekären sozialen Lage eigentlich das größte Interesse haben müssten, dass ihre Belange öffentliche Berücksichtigung finden.

⁴ Vgl. Fn 2

⁵ Korfkamp (2008) weist auf die augenscheinliche Diskrepanz hin, dass die politische Bildung besonders stark mit schriftsprachlichen Medien arbeitet, beträchtliche Teile der Bevölkerung aber nur über rudimentäre schriftsprachliche Kenntnisse verfügen und der Schriftkultur überhaupt distanziert gegenüberstehen.

3. Soziale Spiele im politischen Feld

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen soll nun die Sphäre des Politischen genauer betrachtet werden. Hierbei werden wir uns auf Bourdieus Konzepte des *politischen Feldes* und der *symbolischen Herrschaft* beziehen.

3.1 Das politische Feld

Wie kann man sich das politische Feld vorstellen? Felder sind spezifische Handlungsräume und funktionieren in gewisser Weise wie ein Spiel, in dem es um etwas geht. Sie entwickeln dabei eine relative Eigenlogik (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006, S. 128ff.). Im politischen Feld geht es allgemein um die Regelung der allgemeinen Angelegenheiten, um die Durchsetzung von Sichtweisen auf die Welt und ihre Ordnung.

Das politische Feld bildet wie alle Felder eine Art „Mikrokosmos“ (Bourdieu 1992, S. 13), mit eigenen Regeln, einer speziellen Sprache und einer eigenen Kultur. Das ist die Sphäre, in der der politische Diskurs im engeren Sinne geführt wird, in der politische Ideen geboren und politische Probleme definiert werden. Es ist in erster Linie eine Welt von Experten; dazu zählen vor allem Politiker, Meinungsforscher und Journalisten als „Gatekeeper“ (Bourdieu 2001a, S. 49).

Da sie gesellschaftliche Zuständigkeiten begründet, ist die Trennung in Experten und Laien fundamental. Die Experten haben im Zuge der ‚politischen Arbeitsteilung‘ quasi ein Monopol darauf bekommen, „die politische Diskussion zu führen und zu bestimmen, was als politisches Problem zu gelten hat“ (Bourdieu 1992, S. 13). Die Laien, ihr Wissen und ihre Artikulationsformen sind tendenziell entwertet.

Wer sich am politischen Spiel beteiligen will, braucht „politische Kompetenz“ (Bourdieu 1982, S. 623), und zwar im doppelten Sinne: als *Fähigkeit* und als *Befugnis*. Politische Kompetenz als Fähigkeit meint, einen politischen Sinn bzw. eine politische Bildung zu haben. Es geht darum, „konkrete Probleme des Alltags in allgemeinen Begriffen auszudrücken“ (1992, S. 28). Dazu braucht es Zeit und Bildung. Hinzukommen muss daneben aber auch Kompetenz im Sinne von Befugnis, d.h., dass man sich selbst zutraut und sich gesellschaftlich legitimiert sieht, sich an Politik im engeren Sinne zu beteiligen. Zwischen beiden Sei-

ten von politischer Kompetenz besteht ein quasi-zirkuläres Verhältnis. Tendenziell gilt: Nur der, dem es gesellschaftlich zusteht, neigt dazu, sich diese Kompetenz auch anzueignen.

Was die politischen Laien betrifft, so zeigt sich, dass es die „sowohl in ökonomischer als auch in kultureller Hinsicht am stärksten benachteiligten sozialen Gruppen“ – und davon besonders die Frauen – sind, die es schwer haben, sich *aktiv* an der „Arbeitsteilung im Bereich politischen Handelns“ zu beteiligen (Bourdieu 1992, S. 19). Sie sind daher stärker darauf angewiesen, das politische Mandat an Experten und an Institutionen zu delegieren. Gerade die Gruppen und Milieus, die aufgrund ihrer Benachteiligung am stärksten daran interessiert sein müssten, dass die allgemeinen Angelegenheiten anders geregelt sind, sehen sich dazu gesellschaftlich am wenigsten legitimiert.

Hierbei ist wichtig festzuhalten, dass Bourdieu die Menschen keineswegs in *Politische*, die zum politischen Feld gehören und *Unpolitische*, die nicht dazu gehören, einteilt. Auch die Laien verfügen über ein Wissen über die politische und soziale Ordnung. Dieses politische Wissen ist aber eher ein praktisches Gespür, ein latentes, vorreflexives, alltagsweltlich erworbenes Wissen, das mehr Ethos als Logos, mehr Haltung als Bewusstsein ist. Es kann nicht in elaborierter Weise ausgedrückt werden.

Im engeren politischen Feld wird die Ausdrucksweise, gerade der sozial und kulturell benachteiligten Laien, aber nicht anerkannt. Im Ergebnis führt das zu der im Grunde resignativen Aussage: „Politik – das ist nichts für mich“. Diese *Selbstausschließung* muss aber interpretiert werden als *vorweggenommene Fremdausschließung* (vgl. Bremer 2008). Bourdieu spitzt diesen Mechanismus einmal so zu: „Wenn man einem einfachen Bürger sagt, er sei politisch inkompetent, beschuldigt man ihn, unrechtmäßig Politik zu machen“ (Bourdieu 2001a, S. 44).

3.2 Symbolische Herrschaft

Will man diese Dialektik von *Selbstausschluss* und *Fremdausschluss* nachvollziehen, führt das zum Konzept der *Symbolischen Herrschaft*, das Bourdieu besonders an dem paradigmatischen symbolischen Herrschaftsverhältnis zwischen Mann und Frau in „Die männliche Herrschaft“ (2004) abgehandelt hat. Symbolische Herrschaft meint, dass in modernen Gesellschaften die äußeren

Zwänge und Notwendigkeiten in die Subjekte hinein verlagert, also verinnerlicht werden (vgl. Kraus 2008, S. 46).

Das Konzept der symbolischen Herrschaft ist eng mit Bourdieus Habituskonzept verbunden. Die sozialen Akteure inkorporieren über ihren Habitus die soziale Ordnung, was bedeutet, dass sich die bestehenden Herrschaftsverhältnisse bis in die Körper der Individuen hineinschreiben. Dies geschieht durch langwierige Sozialisationsprozesse, in deren Verlauf die gesellschaftlichen Teilungen, die zumeist eine Hierarchie, ein Oben und Unten, implizieren, als selbstverständlich und naturwüchsig erlernt werden. Diese führen zu hierarchisierten Gegenüberstellungen von sozialen Gruppen: Mann/Frau, Gebildete/ Ungebildete, Herrschende/Beherrschte, Junge/Alte, geistig Arbeitende körperlich Arbeitende, Politische/Unpolitische.

Die Gesellschaft zwingt diese Einteilungen und Sichtweisen auf die soziale Welt in die Menschen hinein; wir lernen, mit und in diesen Teilungen und Einteilungen zu leben und zu denken. Deshalb ist es sicherlich angemessen, in diesem Zusammenhang von einem Gewaltakt zu sprechen, der weit wirksamer ist als die meisten Akte physischer Gewalt, weshalb der Begriff *symbolische Gewalt*, wie Bourdieu ihn systematisch verwendet, sehr treffend ist (vgl. ausführlicher Bremer 2010).

Fragt man nach diesem Verständnis nach *Herrschaft*, dann muss man fragen: Wer hat die Macht, gesellschaftliche Einteilungen, Vorstellungen und Sichtweisen als akzeptiert und legitim durchzusetzen? Hierüber besteht eine ständige Auseinandersetzung. Es geht bei der symbolischen Herrschaft um die Herrschaft über das Denken und das Klassifizieren. Hierbei handelt es sich bspw. um Fragen wie: Was ist legitime Kunst (abstrakt oder realistisch)? Was ist anerkannte Bildung (theoretisches Wissen/ praktisches Können)? Oder: Was ist legitime Politik (parlamentarische Debatten/ der Besuch von Demonstrationen)?

Zentral an dem Konzept der symbolischen Herrschaft ist, dass diese Form der Herrschaft von der „Komplizenschaft“ derjenigen abhängt, die sich ihr unterwerfen: „Die symbolische Macht setzt die Mitwirkung derer voraus, die sie erleiden, weil sie dazu beitragen sie als solche zu errichten“ (Bourdieu 2001b, S. 218).

Die Beherrschten wirken selbst am Zustandekommen und Fortbestehen der Herrschaft mit. Dieses Mitwirken verleitet leicht dazu, eine Bringschuld bei den Beherrschten zu sehen, wie es in der bekannten Formulierung Kants von der

„selbstverschuldeten Unmündigkeit“ oder in der marxistischen Diktion als „falsches Bewusstsein“ zu finden ist, wovon sich Bourdieu aber entschieden abgrenzt: „Diese Unterordnung hat nichts von einer Beziehung ‚freiwilliger Knechtschaft‘ und dieses Einverständnis verdankt sich nicht bewusster und überlegter Zustimmung; es wird selbst von einer Macht bewirkt, die sich in Form von Wahrnehmungsschemata und Dispositionen (zu achten, zu bewundern, zu lieben usw.) den Körpern der Beherrschten auf Dauer eingeschrieben hat“ (Bourdieu 2001b, S. 219).

Da diese Schemata und Dispositionen in langwierigen Sozialisationsprozessen in sozialen Praktiken eingeübt wurden, können sie eben nicht durch schlichte Akte der Bewusstmachung aufgebrochen werden, wie dies in der Denktradition von Kant oder Marx häufig nahegelegt wird.

Sowohl im politischen Feld als auch in der politischen Bildung besteht eine symbolische Ordnung, die den unteren bildungsfernen sozialen Milieus zu verstehen gibt, dass sie nicht die geforderten Kompetenzen, hier im Sinne von Bürgerkompetenzen, mitbringen. Sie haben verinnerlicht und spüren intuitiv, dass ihnen diese Welt vorenthalten werden soll, dass ihre sozialen Zugänge nicht gewollt sind bzw. nichts gelten: ihre Sprache ist wertlos, ihre alltäglichen, ‚persönlichen‘ Probleme finden hier kein Gehör, dafür sollen sie sich plötzlich mit allgemeinen, abstrakten ‚öffentlichen‘ Problematiken beschäftigen, die in dieser Form der Artikulation nicht ihre eigenen sind bzw. die sie nicht als ihre eigenen erkennen können.

Um Erfahrungen von Ohnmacht, die sie bereits vorher bspw. im Bildungswesen gemacht haben, aus dem Weg zu gehen, bedarf es deshalb keines Fremdausschlusses dieser Gruppen. Sie kommen dem selbst zuvor: Sie haben zugespitzt gesagt eingesehen, dass Politik nicht der Bereich ist, in dem sie mit ihren klassenspezifischen Artikulationsformen erwünscht sind. In dem Maße, in dem sie die Grenze zum politischen Feld verinnerlicht – also zu ihrer eigenen Grenze gemacht – haben, tragen sie dazu bei, diese aufrechtzuerhalten.

Desinteresse an Politik wäre nach diesem Verständnis als ein anderer Ausdruck von Ohnmacht zu verstehen (Bourdieu 1982, S. 632) und der Selbstausschluss eben nicht als ein persönliches Defizit zu sehen, sondern als vorweggenommener Fremdausschluss.

3.3 Heuristik zum politischen Feld

Das Vorangegangene wollen wir nun in Form einer heuristischen Darstellung des politischen Feldes veranschaulichen (vgl. Abb. 1). Das politische Feld ist hier als ein zweidimensionaler Raum angelegt. Ziel ist es, den sozialen Ort der politischen Bildung und die Beschaffenheit und Funktion der Grenze zum Politischen sichtbar zu machen.

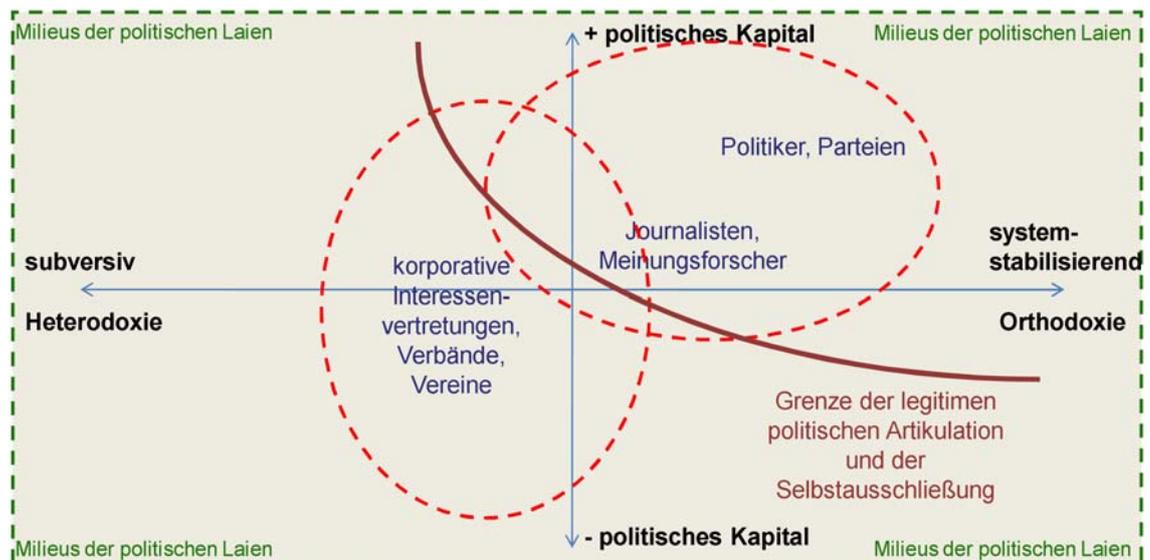


Abbildung 1: Heuristische Darstellung des politischen Feldes

Die *Struktur* des politischen Feldes machen wir fest an der Menge an politischem Kapital (vertikal) und der Position (horizontal). Bei politischem Kapital geht es darum: Wer hat die Macht und die Ressourcen, um bestimmte Sichtweisen der Welt durchzusetzen? Wie schon erwähnt handelt es sich dabei um ein spezifisches kulturelles Kapital, wozu eine bestimmte Sprache und Zeit gehört – Zeit, sich mit den allgemeinen Angelegenheiten (und nichts anderem) zu befassen.

Die horizontale Dimension folgt Bourdieus Unterscheidung von „Orthodoxie“ und „Heterodoxie“. Alle sozialen Felder sind Kampfplätze, in denen um die Veränderung der Kräfteverhältnisse gerungen wird. Die Hauptakteure des politischen Feldes haben ein Interesse daran, dass das Spiel erhalten bleibt, d.h., dass die Institutionen und die Zuständigkeiten gewahrt bleiben. Diese Positionen finden sich am *systemstabilisierenden* orthodoxen Pol. Gefahr geht von

denjenigen aus, die die gegenwärtigen Regeln des Spiels in Frage stellen. Diese Positionen finden sich am *subversiv* heterodoxen Pol.⁶

Andere wichtige Akteure neben den schon erwähnten Hauptakteuren sind „intermediäre Institutionen“, also korporative Interessenvertretungen, Verbände und Vereine, an die das politische Mandat delegiert werden kann und soll. Das sind etwa Parteien, Gewerkschaften, die Kirchen, Verbände, bis hin zu Vereinen auf der lebensweltlichen Ebene. Sie sind nicht eindeutig zu verorten; sie können je nach Tradition, Herkunft und Stärke eher innerhalb oder außerhalb des engeren Machtzentrums des politischen Feldes stehen. Soziale Bewegungen stehen, zumindest wenn sie neu sind, außerhalb der Ordnung des politischen Feldes. Sie sind „Häretiker“. Dahinter zu legen wären nun die nach sozialen Milieus unterschiedlichen politischen Laien. Da sie sozialräumlich überall zu finden sind, umranden sie hier bildhaft das politische Feld.

Eingezeichnet haben wir außerdem eine Linie, die wir als *Grenze der legitimen politischen Artikulation und der Selbstausschließung* bezeichnen. Hier geht es darum, Akteure anhand ihrer Artikulationsformen drinnen oder draußen zu lassen, in dem solche Formen als politisch legitim in Wert gesetzt oder als politisch illegitim entwertet werden. Wenn man beginnen würde, das näher zu füllen, würde schnell deutlich werden, dass die Laien, je nach sozialer Position, über die intermediären Institutionen ganz unterschiedlich im engeren politischen Feld vertreten sind. Ein anschauliches Beispiel, wie man sich die Konstruktion und die Wirkung dieser Grenze vorstellen kann, hat der Alt-Bundeskanzler Helmut Schmidt anlässlich der Proteste zum G8-Gipfel in Heiligendamm in der Wochenzeitung DIE ZEIT gegeben:

„[Ich bin] einigermaßen befremdet, wenn ich die jungen Demonstranten sehe, die dort am Zaun stehen und protestieren. Haben sie den rechten Sinn für Proportionen? [...] Heute würde ich ebenso wenig darauf kommen [zu demonstrieren, H.B./M.K.-G.], weil die reine Demonstration schließlich außer der Befriedigung des eigenen Geltungsbedürfnisses nichts bringt. Jedenfalls ist bei den aktuellen Protesten gegen den Gipfel nicht zu erkennen, was die Demonstranten eigentlich positiv wollen. Ich glaube überdies, dass kein 18-Jähriger sich ernsthaft einbilden sollte, zu wissen, wie die Welt organisiert sein muss“ (Schmidt 2007).

⁶ Wobei *subversiv* hier nicht heißt, dass etwa die Demokratie in Frage gestellt werden soll, sondern dass die gegenwärtigen Regeln des politischen Feldes in Frage gestellt werden.

Deutlicher kann man einem Bürger eigentlich nicht sagen, dass er unrechtmäßig Politik betreibt. Die Demonstrierenden erscheinen hier, etwas salopp gesagt, als ‚ungebildete Lümmel‘, die die Politiker bitte nicht von ihrer Arbeit abhalten sollen. Auf jeden Fall wird deutlich, dass versucht wird, auf sachliche Art eine Grenze zu konstruieren, die letztlich zur Ausgrenzung von Laien beiträgt. Die politische Erwachsenenbildung ist natürlich auch ein Teil dieses Spieles. Aber sie hat nicht automatisch *einen* bestimmten Ort, sondern dieser variiert bspw. nach Trägern und Tradition mitunter beträchtlich. So würde man die parteinahen Stiftungen aufgrund ihrer großen Nähe zur institutionellen Politik sehr viel näher am systemstabilisierenden Pol verorten. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit oder die politische Bildungsarbeit, die aus den sozialen Bewegungen hervorgegangen ist, würde man dann näher am subversiven Pol finden. Blickt man jetzt noch einmal zurück auf die vorhin skizzierten Positionen zu politischer Bildung für Bildungsferne, dann wird deutlich, dass sie bei der „Defizitposition“ eine *systemstabilisierende* Position einnimmt, wenn sie das Ideal des politischen Bürgers und seiner notwendigen Bürgerkompetenzen aus der Logik des politischen Feldes ableitet und damit dazu beiträgt, die eingezeichnete *Grenze der legitimen politischen Artikulation und der Selbstausschließung* zu reproduzieren.

Die politische Bildung beteiligt sich an der Reproduktion der Logik des politischen Feldes u.a. dadurch, dass sie in ihren fachlichen Diskursen Antipoden konstruiert, die diese Grenze verfestigen. Bezogen auf die Debatte um Bildungsferne geschieht dies etwa, wenn die disziplinäre Trennung zwischen politischer Bildung und Sozialarbeit herangezogen wird, um die eigene Nichtzuständigkeit zu rechtfertigen (vgl. Detjen 2007, S. 7f.; Schiele 2008, S. 286). Dabei spricht vieles dafür, dass auch andere Gegenüberstellungen wie „politisches Lernen vs. soziales Lernen“, „politisches Engagement vs. gesellschaftliches Engagement“, „politische Bildung vs. berufliche Bildung“ oder „mündiger Bürger vs. unmündiger Bürger“ aus der Logik des politischen Feldes hervorgehen. Dem liegt zugrunde, eine bestimmte Vorstellung der Sphäre der Politik durchsetzen zu wollen, die aber eben quer liegt zu den lebensweltlichen Erfahrungsräumen der politischen Laien. Mit dem relationalen Ansatz Bourdieus werden solche dualistischen Gegenüberstellungen aufgebrochen.

4. Reflexive politische Erwachsenenbildung: Ein Plädoyer für „subversive Strategien“ in der politischen Bildung

Die politische Erwachsenenbildung hat keinen festen sozialen Ort. Natürlich kann sie sich den Gesetzen des politischen Feldes und den bestehenden Kräfteverhältnissen (die sich etwa in Förderrichtlinien und Trägertraditionen ausdrücken), nicht einfach entziehen. Aber es gibt Spielräume, und die Spannweite an Orten, an denen sich politische Erwachsenenbildung platzieren könnte, heißt, dass sie ein Stück weit selbst entscheiden kann, welches ‚Spiel‘ sie spielen will, wenn sie sich klar macht, an welchem Ort sie steht.

Ausgegangen sind wir ja von der ‚Krise‘, d.h. der relativen Randständigkeit politischer Erwachsenenbildung, und wir haben die These vertreten, dass es auch hausgemachte Probleme sind, die die politische Erwachsenenbildung in diese Lage bringen. Ein für uns zentrales Thema war die Vernachlässigung der unterschiedlichen sozialen Zugänge ihrer AdressatInnen.

Bourdieu's Konzepte bieten analytische Werkzeuge, die es ermöglichen, zu verstehen, was im politischen Feld geschieht, und wie die politische Bildung in diesem Zusammenhang zu sehen ist. Erst das *Verstehen*⁷ der Mechanismen ermöglicht es, die Dinge anders zu gestalten. Dies legt eine spezifische Reflexivität nahe. Bourdieu betont stets, dass es in jedem Bereich der sozialen Welt um die Relationen geht, die Beziehungen. D.h.: Nichts ergibt aus sich selbst heraus bereits Sinn, sondern erst dann, wenn man es zu anderem in Beziehung setzt, es kontextualisiert. Für die politische Erwachsenenbildung wollen wir vor diesem Hintergrund drei Aspekte hervorheben, die u.E. besonders in den Fokus rücken.

(1) *Reflexion des pädagogischen Umgangs mit „symbolischer Gewalt“*

Auf der mikrodidaktischen Ebene gilt es, sich für den pädagogischen Umgang mit symbolischer Gewalt zu sensibilisieren, eine professionelle *verstehende* pädagogische Haltung einzunehmen. Zunächst heißt das: Wenn die soziale Ordnung und die Herrschaftsstrukturen so tief in den Köpfen und Körpern verankert sind, wie das das Habituskonzept ausdrückt, dann sind Veränderungen nicht über einen reinen Bewusstwerdungsakt zu erreichen. So wie das Aner-

⁷ Bourdieu führt im Abschnitt „Verstehen“ in „Das Elend der Welt“ (1998) aus, wie eine verstehende Haltung zum Abbau symbolischer Gewalt beitragen kann.

kennen symbolischer Herrschaft Ergebnis langjähriger Praxis ist, so müssen auch neue Handlungsmuster nicht nur ‚gedacht‘, sondern praktisch eingeübt werden. Buchstabiert man das weiter aus, dann führt das zu handlungsnahen, auf praktische Partizipation zielende Konzepte.

Das erfordert in der Bildungspraxis eine Deutungs- und Erklärungsarbeit, die den politischen Bildnerinnen und -bildnern Macht zuweist. Deswegen ist es besonders wichtig, eine Perspektive und Haltung einzunehmen, die nicht ‚von oben‘ mit dem Gestus des überlegenen Wissenden erfolgt. Erforderlich ist dafür eine *relationale Haltung*: Die pädagogisch Tätigen müssen sich selbst zu den AdressatInnen in Beziehung setzen, d.h. den eigenen Habitus und Standpunkt reflektieren. Das ist leichter gesagt als getan. Die Latte liegt salopp gesagt hoch, aber da gehört sie hin.

(2) *Reflexion der sozialen und kulturellen Ungleichheit*

Dabei geht es nicht um ein bloßes Registrieren im Sinne der Defizitperspektive, mit dem Ergebnis, sich dann für nicht zuständig zu erklären, sondern um eine echte Auseinandersetzung und das Entwickeln von Konzepten. Konkret etwa: Was ist das Angebot der politischen Bildung an die Gruppe derjenigen, die sie ‚bildungsfern‘ nennt, die zu großen Teilen nicht einmal die Grundkompetenzen für eine an der Schriftsprache ausgerichtete Bildung erfüllen? Anders herum gefragt: Welchen Beitrag kann diese Gruppe für die Demokratie und das Gemeinwesen leisten?

Für die Gruppe Bildungsferne etwa gibt es genügend Beispiele, an die man anknüpfen kann. So wäre gerade für sie eine *aufsuchende Bildungsarbeit* zu konzipieren, die zunächst Brücken in die Lebenswelt dieser Milieus schlägt. Der erste Schritt ist das Erreichen der Gruppen und das Anknüpfen an lebensweltlichen Problemlagen. Von da ausgehend kann wie nach dem Muster „konzentrischer Kreise“ Bildungsarbeit entwickelt werden (vgl. Bremer/ Kleemann-Göhring 2010). Wenn man von vornherein mit normativen, empirisch nicht rückgekoppelten Bürgerkompetenzen oder abstrakten Leitbildern argumentiert (mit dem Ergebnis „mit denen ist kein Staat zu machen“), dann mauert man sich in Randständigkeit ein. Dazu sei auch daran zu erinnern, dass Bildungsferne nur eine Beispielgruppe sind. Es ist nicht so, dass jenseits der Bildungsfernen gewissermaßen ein „Quantensprung“ erfolgt zu potenziellen Aktivbürgern. Die po-

litische Erwachsenenbildung hat nicht nur wenig Kontakt zu Bildungsfernen, sondern sie hat zu weiten Teilen der sozialen Milieus wenig Verbindung.

Wenn man in diese Richtung weiter denkt, dann wird deutlich, dass der Ort politischer Bildungs- und Lernprozesse in erster Linie da sein sollte, wo Politik Nähe zum Alltag der Menschen hat und praktisch wird, in Bezug auf Erwachsene etwa auf der Ebene der zivilgesellschaftlichen Akteure, eingebettet in ein Konzept der *partizipatorischen Demokratie* (Vester 2008).

(3) *Reflexion des sozialen Ortes der politischen Bildung*

Schließlich muss die politische Bildung sich ihren Ort und ihre Position im politischen Feld klar machen. Dabei geht es darum, die Spielregeln des politischen Feldes in Frage zu stellen, d.h., „immer wieder die Legitimität dieser politischen Enteignung der Laien und dieser Übertragung von Macht an Experten anzuzweifeln“ (Bourdieu 1992, S. 13), und die vorhandenen Kompetenzen der Laien aufzuwerten. In Bezug auf die Dimensionen des *politischen* Feldes heißt das, *subversive Strategien* zu entwickeln.

So spricht alles dafür, dass die Grenzen zur engeren Politik bzw. die dort geforderten Kompetenzen *gegen* große Teile der Laien gerichtet sind, um die Laien von der Expertenkultur fern zu halten. Wenn das aber der Mechanismus ist, dann geht es gar nicht primär darum, alle in den Stand zu heben, sich an diesem Spiel zu beteiligen (politische Sprache, Kompetenzen usw.). Im Sinne der Geschichte vom „Hasen und Igel“ würde dann von den Herrschenden im politischen Feld immer etwas Neues aus dem Hut gezaubert. Legitimiert politische Bildung die bestehenden Spielregeln, dann trägt sie selbst – möglicherweise ohne das zu intendieren – zur symbolischen Herrschaft bei.

Literatur

AB 2008: Außerschulische Bildung, 3/2008.

Ackermann, Paul (1998): Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung. In: Breit, Gotthard (Hg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 13–34.

APuZ 2007: Aus Politik und Zeitgeschichte. 32-33/ 2007.

Barz, Heiner/ Reich, Jutta/ Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 2. Bielefeld: Bertelsmann.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1992): Politik, Bildung und Sprache. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 13–30.
- Bourdieu, Pierre (1998): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. 2. Aufl. Konstanz: UVK, S. 779-828.
- Bourdieu, Pierre (Hg.) (2001a): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2001b): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2004): Die männliche Herrschaft. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (2006): Reflexive Anthropologie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. *Außerschulische Bildung*, 3/2008, S. 266-272.
- Bremer, Helmut (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die Politische Bildung. In: Thimmel, Andreas/ Lösch, Bettina (Hg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts., S. 181-192.
- Bremer, Helmut/ Kleemann-Göhring, Mark (2010): Potentiale der Weiterbildung durch Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Essen.
- Buchstein, Hubertus (2002): Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Breit, Gotthard/ Massing, Peter (Hg.): *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 11-27.
- Ciupke, Paul (2008): Verluste und Konstanten: Neue Zahlen und einige (auch alte) Erkenntnisse zur politischen Erwachsenenbildung in NRW. In: *Außerschulische Bildung*. 2/2008, S. 210-211.
- Ciupke, Paul/ Reichling, Norbert (1999): Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Beer, Wolfgang/ Cremer, Will/ Massing, Peter (Hg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 257-288.
- Detjen, Joachim (2000): Bürgerleitbilder in der Politischen Bildung. *Politische Bildung*. 4/33, S.19-38.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 32-33/ 2007, S. 3-8.
- Flaig, Berthold Bodo/ Meyer, Thomas/ Ueltzhöffer, Jörg (1993): *Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation*. Bonn: Dietz.
- Fritz, Karsten/ Maier, Katharina/ Böhnisch, Lothar (2006): *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Korfkamp, Jens (2008): Funktionale Analphabeten als politische Bürger: Eine Herausforderung für die politische Erwachsenenbildung. In: *Praxis politische Bildung*. 1/2008, S. 40-46.
- Krais, Beate (2008): Zur Funktionsweise von Herrschaft in der Moderne: Soziale Ordnungen, symbolische Gewalt, gesellschaftliche Kontrolle. In: Schmidt, Robert/ Woltersdorff, Volker (Hg.): *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK, S. 45-58.
- kursiv (2008): *kursiv. Journal für politische Bildung*. 3/2008.
- Kuwan, Helmut (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Deutschland. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf. [letzter Zugriff: 20.06.10].
- Massing, Peter (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Massing, Peter/ Beer, Wolfgang/ Cremer, Will (Hg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 22-60.

- Schiele, Siegfried (2008): Politische Bildung für alle - kein Traum, sondern eine Notwendigkeit. In: Außerschulische Bildung. 3/2008, S. 280-287.
- Schmidt, Helmut (2007): DIE ZEIT. 24/2007.
- Siebert, Horst (1990): Umbrüche in der Industriegesellschaft. In: Cremer, Will (Hg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 431–447.
- Vester, Michael (2008): Partizipatorische oder gelenkte Demokratie? Alternativen der gesellschaftlichen Organisation in der Krise des Kapitalismus. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau. 2/08, S. 81-93.

Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum

Hört man den Begriff ‚Bürgerinitiative‘ kann man sich zunächst fragen, warum ein solch angestaubt klingendes Phänomen der Bürgerbeteiligung gerade heute interessant und ein Thema für die Erwachsenenbildung sein mag? Wo heute doch eher Großbewegungen wie Attac, Greenpeace etc. im Fokus sind und weniger die kleinen meist lokalen Initiativen.

Der Beitrag will aufzeigen, warum es sich für die Erwachsenenbildung lohnt, den Blick auf diese Form politischen Handelns und Lernens zu richten. Dazu sollen zunächst Möglichkeiten politischer Partizipation des Einzelnen und die Rolle politischer Erwachsenenbildung dabei diskutiert werden. Anschließend an diese Einordnung, sollen auf Grundlage einer eigenen Untersuchung Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum vorgestellt und dessen Chancen für die politische Partizipation der Menschen herausgestellt werden.

1. Politische Partizipation

Was ist darunter zu verstehen? Ich möchte hierzu einige für meine Studie wichtige Eckpunkte ausführen. Politische Partizipation wird vielfach in Teilhabe und Teilnahme differenziert, wobei dann zwischen Passivität (die Möglichkeit haben) und Aktivität (die Möglichkeit wahrnehmen) unterschieden wird (Schultze 2003). Die Formen aktiver politischer Partizipation sind dabei sehr vielfältig, von Wahlen, über die Mitgliedschaft in Parteien bis hin zur Mitarbeit in NGO's oder eben Bürgerinitiativen. Dabei stehen verfasste Formen wie Wahlen, nicht-verfassten Formen politischer Partizipation wie Bürgerinitiativen gegenüber (Schultze 2003).

Geht es schließlich um die Betrachtung gegenwärtiger Partizipationsmöglichkeiten, so gibt es verschiedene Deutungen. Mit Blick auf Wahlbeteiligungen oder Mitgliederentwicklungen in Parteien sinkt die Attraktivität einer solchen verfassten Form aktiver Beteiligung seit längerem. Dies wird dann durch Medien und Politiker als Politikverdrossenheit gedeutet. Verstärkt wird dieses Szenario durch die Vermutung unter Einfluss von Globalisierungsprozessen würden sich die Beteiligungsmöglichkeiten für den Einzelnen verringern. Die fehlende

Transparenz politischer Entscheidungen und Verantwortlichkeiten würde der Demokratie ihren greifbaren Ort nehmen und zur Entpolitisierung beitragen (Massing 2009, S. 29).

Neben dieser pessimistischen Perspektive erscheint eine andere Interpretation plausibler. Das ‚politische Feld‘ ist heute für die Menschen zunehmend undurchschaubar und Verantwortlichkeiten politischer Entscheidungen weniger eindeutig. Man denke beispielsweise an die Verlagerung politischer Entscheidungen auf EU-Ebene und deren unüberschaubaren Institutionen oder die zahlreichen informellen Strukturen wie die G8, deren demokratische Legitimation genau genommen fehlt (vgl. Overwien/Rathenow 2009, S. 10). ‚Globalisierung‘ jedoch aus diesem Grund als zwangsläufigen und unbeeinflussbaren Prozess zu begreifen erscheint zu kurz gedacht (vgl. Görg 2004, S. 105). Es wird nicht berücksichtigt, dass auch hier die Interessen einzelner Akteure verfolgt und durchgesetzt werden und Globalisierung somit durchaus gestaltbar ist.

Notwendig ist jedoch eine detaillierte Betrachtung dieser Prozesse, die den Glauben an die scheinbare Alternativlosigkeit gesellschaftlicher Entwicklungen hinterfragt (vgl. ebd., S. 108). Damit wird die aktive Rolle der Menschen hervorgehoben. Mit Blick auf den letzten Freiwilligensurvey steht die aktive Teilnahme an der Gestaltung unseres Zusammenlebens nicht in Frage, sondern deren Form und Ausgestaltung (Gensicke 2006). „Ein ums andere Mal kommt es zu Situationen, in denen Menschen partizipieren wollen, obwohl sie nicht sollen – und sollen, obwohl sie nicht wollen“ so Fach (2004, S. 198). Zentral sind nicht vordergründig ‚politische‘ Beteiligungsformen, wie in Parteien, sondern nicht-verfasste Möglichkeiten der Mitgestaltung in Vereinen, Interessengruppen oder Bürgerinitiativen. Politische Partizipationsmöglichkeiten bewegen sich demnach im Spannungsfeld ‚aktiv vs. passiv‘ und ‚verfasst vs. nicht verfasst‘. Welche Rolle spielt hier nun die politische Erwachsenenbildung?

2. Politische Bildung

Aktuell dominieren Ansätze politischer Bildung, die sich auf die Vermittlung allgemeiner Kompetenzen wie Demokratiekompetenz, Partizipationskompetenz, Bürger- oder sogar Weltbürgerkompetenz konzentrieren. Diese sollen zum Erhalt des demokratischen Bewusstseins der Menschen beitragen und zur Teilhabe an Gesellschaft befähigen (Massing 2009).

Problematisch zeigt sich hier abgesehen von der Beliebigkeit des Kompetenzbegriffs insbesondere ein Aspekt. Mit der Formulierung diverser Zielkompetenzen ist die Vorstellung einer abstrakten Lehrbarkeit dieser Kompetenzen verbunden (vgl. Reichenbach 2004, S. 18). Damit werden vorschnell Wirkungszusammenhänge zwischen Möglichkeiten direkten Einwirkens und resultierenden Handlungen hergestellt, die m. E. so nicht haltbar sind. So werden beispielsweise biographische Aspekte vollkommen außer Acht lassen. Klaus Holzkamp (2004) hat diese Vorstellung einer Herstellbarkeit bestimmter Wissensbestände bzw. Fähigkeiten beim Lernenden als Lehr-Lern-Kurzschluss kritisiert.

Die Vorstellung eines Lehr-Lern-Verhältnisses setzt zudem eine Gegenüberstellung von ‚politischen‘ Experten und Laien. Auf der einen Seite der kompetente Politiker, auf der anderen Seite der unkundige Bürger, der über geringes oder fehlerhaftes politisches Wissen verfüge und deshalb über die Funktionsweise des politischen Systems und über seiner Rolle als ‚Bürger‘ belehrt werden müsse. Damit wird eine Trennung von Politik und Gesellschaft impliziert und Politik vom Alltag der Menschen entkoppelt. Der Grund für die diagnostizierte Politikverdrossenheit wird dann wie von Patzelt (2009, S. 13) in der unzureichenden Kompetenz der Bürger gesehen. Das politische System aber und deren evtl. fehlenden Partizipationsräume bleiben unhinterfragt (vgl. Görg 2004). Informell erworbenes politisches Wissen wird als nicht gleichwertig erachtet (Breit 2009, S. 47) und die Möglichkeit der aktiven politischen Partizipation nicht bereits selbst als möglicher Lernimpuls betrachtet. Ob diese Perspektive auf Lernen und politische Partizipation angemessen ist, erscheint fraglich.

Konkrete Partizipationsmöglichkeiten werden gerne als Bürgerschaftliches Engagement bezeichnet. In der genauen Betrachtung fällt aber auf, dass die Engagement-Felder ebenso wie die erforderlichen Kompetenzen politischen Handelns durch Politik oder Verbände etc. festgelegt werden. Die Dimensionen des Engagements beziehen sich dann häufig auf ökonomisch nützliche Aspekte im Sinne einer „Reparaturwerkstätte des Sozialen“ (Gohl 2001, S.7). Die realen Möglichkeiten der Mitbestimmung sind oft aber gering (vgl. u. a. Christmann 1998).

Ein prägnantes Beispiel dafür, sind die in den letzten Jahren zahlreich in Verbandskontexten gegründeten Freiwilligenagenturen. Der kontrollierten Aneignung politischen Wissens innerhalb institutionalisierter Bildungsarbeit folgt hier

dann die Kontrolle von Handlungsräumen als sog. ‚Schulen der Demokratie‘ (vgl. Brodowski u. a. 2009). Wenn politische Bildung aber zur Befreiung des Subjekts aus Machtverhältnissen beitragen soll, dann lösen derart kontrollierte Handlungsräume diesen Anspruch nicht ein. Im Gegenteil, sie erzeugen neue Abhängigkeiten.

Ein alternativer Blickwinkel politischer Bildungsarbeit nimmt demgegenüber die Erfahrungen, das politische Wissen der sog. ‚Laien‘ als ihren Ausgangspunkt (vgl. Bremer 2008, S. 271). Mit dem Aufgreifen informeller und nicht verfasster Formen politischen Lernen und Handelns werden dann analog der informellen Strukturen des politischen Systems, wie der zuvor erwähnten G-8, auch dem jeweils Einzelnen informelle Formen politischen Lernens und Handelns zugestanden. ‚Experten‘ und ‚Laien‘ sind dann unterschiedliche Akteure des gleichen Feldes, welche aus anderen Perspektiven, aber gleichwertig politisch handeln. Dazu müssen jedoch die bestehenden Regeln des politischen Feldes hinterfragt werden (vgl. ebd.). Aufgabe politischer Bildung ist es dann, die Menschen zu ermutigen, ihre Sichtweisen öffentlich zu artikulieren und gestaltend in die Entwicklung der Gesellschaft einzugreifen (vgl. Reichenbach 2004). Wo besteht nun die Möglichkeit das politischen Wissen und Handeln dieser sog. ‚Laien‘ aufzugreifen?

3. Forschungsperspektive

Ein möglicher Lern- und Handlungsraum von ‚Laien‘ sind Bürgerinitiativen. Hier werden die vielfach von der Lebenswelt abstrahierten politischen Themen für den Einzelnen bedeutsam. „Eine direkte Betroffenheit [ist] spürbar und einsichtig, da elementare Lebensbereiche berührt sind“ so Beer (1978, S. 19). So besteht die Möglichkeit, das Bild des Bürgers vom passiven Konsumenten zum aktiven Konstrukteur der eigenen Lebenswirklichkeit zu wenden und politische Partizipation wird durch den lokalen Bezug von unten heraus, „zurückgeführt im Gedanken einer partizipatorisch organisierten Demokratie“ (Baacke/Brücher 1990, S. 208).

In aktuellen Studien politischer Erwachsenenbildung wird auf die Einbindung politischer Bildung in lokale Zusammenhänge und die notwendige Öffnung gegenüber sozialen Bewegungen zwar hingewiesen (vgl. u.a. Fritz/Meier/Böhnisch 2006), eine detaillierte empirische Analyse erfolgte bisher

jedoch nicht. Im Wesentlichen bezieht sich die Analyse politischer Lernprozesse auf Teilnehmende der institutionalisierten politischen Bildungsarbeit (vgl. u.a. ebd.; Ahlheim/Heger 2006).

Um informelles politisches Lernen und Handeln der Menschen als legitime Möglichkeit politischer Partizipation anzuerkennen und sichtbar zu machen, ist es jedoch notwendig deren Vollzug detaillierter zu betrachten. Dazu wurden in einer eigenen Studie lokale Bürgerinitiativen als Ort informeller Lernprozesse und aktiver politischer Partizipation aufgegriffen und deren alltäglichen Lernhandlungen analysiert. Damit wurde z. T. an Arbeiten aus den 1970er Jahre angeknüpft (vgl. Beer 1978 und Armbruster 1979), deren Überlegungen jedoch lerntheoretisch weiter entwickelt.

4. Lerntheoretische Überlegungen

Eine angemessene lerntheoretische Grundlage für die Analyse lebensweltbezogener und subjektiv initiiertes Lernhandlungen in Bürgerinitiativen sollte die Expansivität und Handlungsorientierung von Lernprozessen aufgreifen und Lernen als subjektiv begründet und nicht als von außen veranlasst denken. In Anbetracht der Zielperspektive der Arbeit von Bürgerinitiativen, der Mitgestaltung von Gesellschaft, sollte diese zudem in ein übergreifendes Konzept von Bildung eingebunden sein, welches eben diese Möglichkeit der Gestaltung von Welt einbezieht. Das Konzept des subjektwissenschaftlichen Lernens von Klaus Holzkamp (1995) bietet eine solche Grundlage.

Lernen vollzieht sich für Holzkamp (2004, S. 29) dann, „wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer ‚Handlungsproblematik‘ sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch [...] den Umweg des Einschaltens einer ‚Lernschleife‘ überwinden kann“. Die Lernhandlung kann schließlich expansiven oder defensiven Charakters sein. Expansive Lernhandlungen zielen auf die Ausweitung und Differenzierung gegenstandsbezogener Handlungsmöglichkeiten und tragen damit letztendlich zur erweiterten Verfügung über Welt, also gesellschaftlicher Partizipation bei. Defensive Lernhandlungen erfolgen demgegenüber zur Abwehr von Beeinträchtigungen und Bedrohungen. Vier Aspekte der lerntheoretischen Überlegungen Holzkamps sind hervorzuheben.

So beschreiben *Qualitative Lernsprünge* die Möglichkeit der zunehmenden thematischen und operativen Ausdifferenzierung von Lernhandlungen (ebd., S. 250). Gesellschaftliche Brisanz hat dabei die Tatsache, dass ein ausdifferenzierter Gegenstandsaufschluss eine unabhängigere Position erlaubt (vgl. ebd., S. 247), Lernergebnisse also weniger vorhersagbar und Lernende weniger steuerbar werden. Gemeinsam geteilte Lernproblematiken sind schließlich Grundlage *kooperativen Lernens*. Das Aufeinandertreffen divergenter Perspektiven trägt dazu bei, den jeweils eigenen Standpunkt zu reflektieren (ebd., S. 512) und den jeweiligen Gegenstand differenziert zu betrachten. Die Erfahrung gemeinsamer Weltverfügung ist damit möglich.

Mit der ‚*personalen Situiertheit*‘ verweist Holzkamp auf den ‚personalen Aktionsradius‘ des jeweils Einzelnen, der neben je subjektiven Handlungsmöglichkeiten, auch deren Beschränkungen bestimmt, beispielsweise, dass bestimmte Handlungsmöglichkeiten vom jeweils Einzelnen nicht gesehen oder als nicht angemessen ausgeschlossen werden.

Im Rahmen seiner Überlegungen zur *alltäglichen Lebensführung* betont Holzkamp (1996) schließlich die Handlungsmöglichkeiten. Damit ist es möglich, ‚unvorhergesehene‘ oder evtl. von Dritten als nicht angemessen betrachtete Handlungen – wie dies im Rahmen von Bürgerinitiativen vielfach der Fall ist – als legitime politische Handlungsoption aufzudecken. Wie stellen sich nun Lernhandlungen im Kontext von Bürgerinitiativen konkret dar? Dazu sollen im Folgenden Ergebnisse der eigenen Studie vorgestellt werden.

5. Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum: Ergebnisse einer empirischen Studie

Zunächst zum Forschungsdesign der Studie: Um dem Handlungsfeld Bürgerinitiative möglichst offen zu begegnen und dessen Struktur und Eigentümlichkeit von innen heraus erfassen zu können, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt (vgl. Flick u.a. 2000, S. 14). Eine teilnehmende Beobachtung erwies sich als eine dem Gegenstand angemessene methodische Herangehensweise, da „durch die ‚Teilnahme‘ an der zu erforschenden sozialen Welt [so Girtler 2001, S. 55] die Möglichkeit besteht, eben dieses ‚typische‘ Handeln bzw. die Regeln, die nicht immer bewusst zu sein brauchen, adäquat zu erfassen und zu analysieren.“ Dies ist insbesondere für die Analyse von Lernhandlungen rele-

vant, wenn man bedenkt, dass Lernaktivitäten vielfach als indirekte Prozesse verlaufen und häufig vom Einzelnen nicht als Lernen charakterisiert werden (vgl. Faulstich/Grell/Grotlüschen 2005, S. 20).

Eine über anderthalb Jahre durchgeführte teilnehmende Beobachtung in Initiativen aus den Bereichen Natur- und Umweltschutz sowie Verkehrsplanung und Stadtgestaltung ermöglichte Lernhandlungen in Bürgerinitiativen sichtbar zu machen und mit Hilfe der subjektwissenschaftlichen Kategorien begrifflich zu fassen. In der Analyse konnten schließlich verschiedene Formen von Lernhandlungen herausgearbeitet werden, welche sich in einem *Lern-Handlungsraum* (s. Abb. 1) systematisieren lassen. Gruppengespräche dienten der gemeinsamen Reflexion des Lern-Handlungsraums und ermöglichten damit die Verdichtung des Materials.

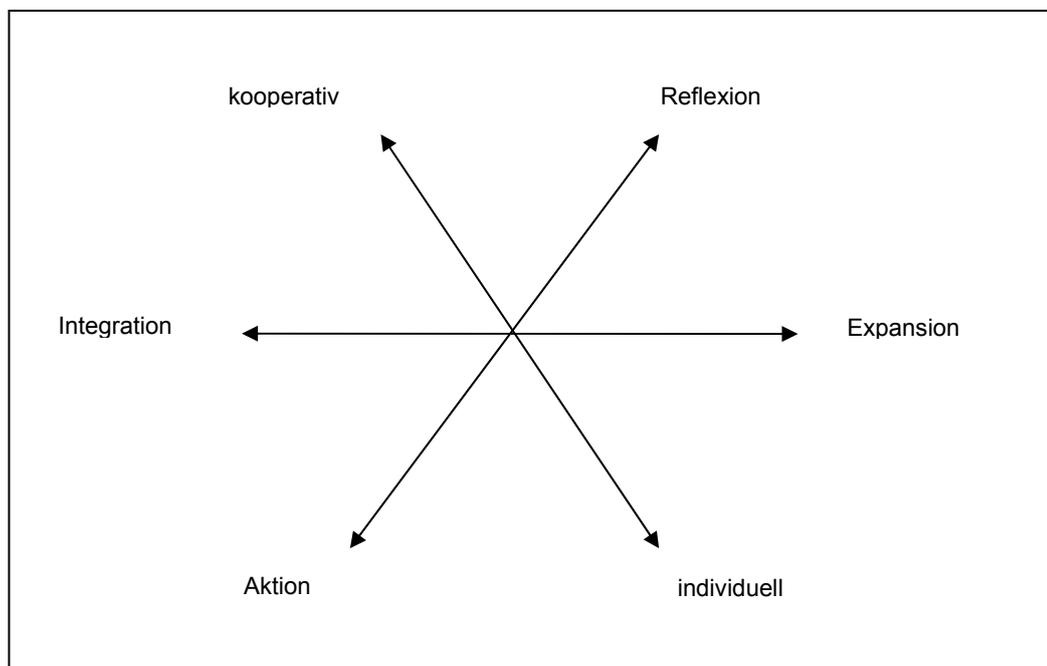


Abbildung 1: Dimensionen Lern-Handlungsraum

Die den Lern-Handlungsraum markierenden Dimensionen ‚kooperativ und individuell‘, ‚Integration und Expansion‘ und ‚Aktion und Reflexion‘ und darin verorteten Lernhandlungen sollen im Folgenden skizziert werden:

- **kooperativ – individuell**

Lernhandlungen in Bürgerinitiativen sind gekennzeichnet durch eine Verschränkung gemeinsam geteilter und individueller Lernproblematiken, wel-

chen mit kooperativen oder individuell ausgegliederten Lernhandlungen begegnet wird. In kooperativen Lernhandlungen werden beispielsweise Problemstellungen gemeinsam diskutiert und mögliche Handlungsstrategien entwickelt. Ebenso werden verschiedene Materialien, wie Verwaltungsvorlagen o. Ä., bearbeitet. Kooperative Lernhandlungen vollziehen sich auf Ebene der Einzelinitiativen oder auch in Kooperation mit anderen Initiativen.

Im Rahmen individueller Lernhandlungen werden Teilaspekte des Arbeitsschwerpunkts der Initiative herausgegriffen und bearbeitet. Dazu werden u. a. Informationen und Ansprechpartner gesucht, Fachliteratur oder wissenschaftliche Studien bearbeitet und ausgewertet.

Ein Beispiel zeigt die Verschränkung kooperativer und individueller Lernhandlungen: Eine von einer Initiative eingereichte Klage ist abgewiesen worden. In der Bearbeitung der Klageschrift fällt auf, dass verschiedene Definitionen von Lärmschutz verwendet werden. Da den Mitgliedern notwendiges Wissen diesbezüglich fehlt, erklärt sich ein Mitglied dazu bereit, die Unterschiede von Lärmschutzmaßnahmen zu recherchieren. In der individuellen Auseinandersetzung mit diesen Lärmschutzmaßnahmen kommt es schließlich zur thematischen Ausdifferenzierung. So wird bspw. das Thema ‚Lärm und Gesundheit‘ eingehender betrachtet.

- **Integration – Expansion**

Durch die Mitglieder der Initiativen wird dazu zum einen externes Wissen auf Basis von Fachliteratur, der Einladung von Experten oder durch die Teilnahme an Seminaren oder Tagungen einbezogen.

Im Verlauf des Gegenstandsaufschlusses ist eine Ausdifferenzierung der themenbezogenen Aufnahme externen Wissen zu beobachten. Werden zunächst auf den Einzelfall bezogene Verwaltungsvorlagen u. ä. bearbeitet, werden im Verlauf der Lernaktivitäten relevant erscheinende Fachliteratur oder Expertenberichte, wie beispielsweise eine Studie zur Funktionsweise von Navigationsgeräten oder der Weltklimabericht hinzugezogen. Zudem werden in Form von Vorträgen Experten einbezogen, die beispielsweise in Bezug zu vorhin die Auswirkungen von Lärm auf die Gesundheit erläutern.

Neben der Integration externen Wissens ist ebenso die Expansion eigenen Wissens zu beobachten. So wird beispielsweise die eigene Expertise in Fachzeitschriften veröffentlicht oder Beratungen zum Beispiel zur Erstellung von Einwendungen angeboten.

Die Dimension ‚Integration-Expansion‘ umfasst zudem den kooperativen Wissenstransfer zwischen verschiedenen Einzelinitiativen. Neben gegenseitigen Besuchen und der Organisation gemeinsamer Veranstaltungen wurden dazu verschiedene lokale und regionale Netzwerke initiiert.

▪ **Aktion – Reflexion**

Lernhandlungen von Bürgerinitiativen sind durch die Bezugspunkte ‚Aktion und Reflexion‘ markiert. Unter Aktion ist dabei u. a. die Durchführung öffentlicher Veranstaltungen zu verstehen, die entweder von der Einzelinitiative oder in Kooperation unterschiedlicher Initiativen durchgeführt werden. Hier geht es im Wesentlichen um Handlungen zur Sensibilisierung für das eigene Anliegen in der Bevölkerung und der oben genannten Vermittlung alternativer Positionen. So wird beispielsweise der eigene Arbeitsschwerpunkt der Initiative, der Straßenausbau und der damit verbundene Anstieg der Feinstaubbelastung, auf die Entwicklung des Weltklimas bezogen und dessen Konsequenzen anhand von Informationsständen oder Fachvorträgen öffentlich diskutiert.

Der ausgeprägten Aktionsorientierung steht dabei eine differenzierte Reflexion der eigenen Arbeit gegenüber. Diese kann sich individuell oder kooperativ vollziehen. So wird zum einen der je eigene thematische Schwerpunkt sukzessive ausgeweitet, d. h. es werden Zusammenhänge zu anderen Kontexten und Themen auf Ebene des Stadtviertels, der Stadt, der Region etc. bis hin zu globalen Entwicklungen hergestellt. Zum anderen ist die Übertragung der eigenen Arbeit in einen anderen Kontext beobachtbar. So ermöglicht beispielsweise die Übersetzung der eigenen Handlungsform in eine andere Ausdrucksform, wie der eines Theaterstücks, den Aufbau einer reflexiven Distanz jedes Einzelnen zur Handlungsproblematik der Initiative.

Wie lässt sich nun der Lern-Handlungsraum von Bürgerinitiativen abschließend charakterisieren?

Fazit

Festgehalten werden kann, dass Mithilfe der subjektwissenschaftlichen Kategorien Klaus Holzkaamps eine *Vielzahl unterschiedlicher Lernarrangements* im Rahmen von Bürgerinitiativen herausgestellt werden konnte. Der Lern-Handlungsraum von Bürgerinitiativen wird dabei durch die Dimensionen ‚kooperativ-individuell‘, ‚Integration-Expansion‘ und ‚Aktion-Reflexion‘ markiert. Die herausgearbeiteten Lernhandlungen sind nicht als Abfolge von Stufen o. ä. zu verstehen, welche dann bestimmten Fähigkeiten etc. zugeordnet werden könnten. Der Lern-Handlungsraum von Bürgerinitiativen differenziert sich jeweils im Verlauf des Gegenstandsaufschlusses aus und ist nicht losgelöst vom jeweiligen Gegenstand zu betrachten. So werden Lerngegenstände komplexer und andere kommen neu hinzu, Handlungsrouitinen entstehen und neue Handlungsproblematiken ergeben sich. Die Verzahnungen thematischer und operativer Ausdifferenzierungen der Lerngegenstände können mit Holzkaamp als ‚*qualitative Lernsprünge*‘ bezeichnet werden.

Die *gleichzeitige Integration und Expansion* von Wissen verweist schließlich auf die Verschränkung von eigenem Lernen, als Suche nach Möglichkeiten der Mitgestaltung und der Weitergabe des Gelernten, als Angebot der Mitgestaltung von Gesellschaft an Andere.

Die vorgestellte Studie zeigt, dass Bürgerinitiativen dem Einzelnen die Chance zu politischen Lernen und Handeln bieten und diese auch genutzt wird. Bürgerinitiativen bieten die Möglichkeit zur *Erweiterung des ‚personalen Aktionsradius‘* (Holzkaamp) und tragen damit zur erweiterten Verfügung von Welt bei. Das Angebot von Partizipationsmöglichkeiten durch die Initiativen behebt nicht die strukturelle Problematik eines defizitären Verständnisses politischer Partizipation, sondern ist als kreative Antwort darauf zu verstehen.

Bürgerinitiativen sind ein *Ort des Protests*, der so Uronia „den gewöhnlichen Lauf der Dinge [stört] und andere absichtlich und bewusst zur Aufmerksamkeit [zwingt]“ (2007, S. 174). ‚Zur Aufmerksamkeit gezwungen‘ werden dabei die verfassten Institutionen des politischen Systems ebenso wie die institutionalisierte politische Bildung. Politische Bildungsarbeit sollte sich trauen die etablierten und ‚lernnormalisierenden‘ Arrangements (vgl. Holzkaamp 1995) zu verlassen und die vielfältigen und kreativen politischen Dimensionen des Alltags aufgreifen. Wichtig erscheint gerade im Kontext von Globalisierungsprozessen

Systemstrukturen kritisch zu hinterfragen und zu benennen und damit zur Systematisierung der diffusen Gemengelage beizutragen. Die zukünftige Rolle politischer Bildungsarbeit wird sich dabei weniger über die Fokussierung diverser Zielkompetenzen bestimmen lassen, als vielmehr über die Vergewisserung eines angemessenen Partizipationsverständnisses, will man den emanzipatorischen Charakter politischer Bildung nicht aufgeben.

Literatur

- Ahlheim, Klaus; Heger, Bardo (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach Ts.
- Armbruster, Bernt (1979): Lernen in Bürgerinitiativen. Ein Beitrag zur handlungsorientierten politischen Bildungsarbeit. Bonn.
- Baacke, Dieter; Brücher, Bodo (1990): Stadtteilarbeit. In: Kaiser, A. (Hg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung: Theorien – Adressaten – Projekte – Methoden. München, S. 205-219.
- Beer, Wolfgang (1978): Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen. Hamburg.
- Breit, Gotthard (2009): Politische Bildung ohne Politik. Versuche von der Partnerschaftserziehung bis zum BLK-Programm. In: Kursiv – Journal für Politische Bildung, H. 1, S. 44-49.
- Bremer, Helmut (2008): Das "politische Spiel" zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, H. 3, S. 266–272.
- Christmann, Gabriela B. (1998): Ökologiegruppen als intermediäre Institutionen. In: Luckmann, Thomas (Hrsg.): Moral im Alltag. Sinnvermittelnde und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. Gütersloh.
- Fach, Wolfgang (2004): Partizipation. In: Bröckling, Ulrich. u. a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M., S. 197-203.
- Fritz, Karsten; Maier, Katharina; Böhnisch, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim.
- Gensicke, Thomas (2006): Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. In: APuZ 12/2006, S. 9-16.
- Görg, Christoph (2004): Globalisierung. In: Bröckling, Ulrich u. a. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M., S. 105-110.
- Holzcamp, Klaus (2004): Wider dem Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 29-38.
- Holzcamp, Klaus (1996): Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. In: Forum Kritische Psychologie, H. 36, S. 7-112.
- Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.
- Holzcamp, Klaus (1995b): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument, Nr. 212, S. 817-846.
- Massing, Peter (2009): Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaats. In: Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politische Bildung im globalen Kontext. Opladen, S. 25-36.
- Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred (2009): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung. In: Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred

- (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politische Bildung im globalen Kontext. Opladen, S. 9-21.
- Patzelt, Werner J. (2009): Politikfern sind die Ahnungslosen. In: Kursiv – Journal für Politische Bildung, H. 1, S. 12-17.
- Reichenbach, Roland (2004): Demokratisches Verhalten – Politisches Handeln. Bemerkungen zur politischen Bildung. In: kursiv – Journal für politische Bildung, H. 1, S. 14-19.
- Schultze, R.-O.: Partizipation. In: Nohlen, D. (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik. München 2003³, S. 371-373.
- Steffens, Gerd (2007): Politische Bildung. In: Brand, Ulrich; Lösch, Bettina; Thimmel, Stefan (Hrsg.): ABC der Alternativen. Von „Ästhetik des Widerstands“ bis „Ziviler Ungehorsam“. Hamburg, S. 162-163.
- Uriona, Viviana (2007): Protest. In: Brand, Ulrich; Lösch, Bettina; Thimmel, Stefan (Hrsg.): ABC der Alternativen. Von „Ästhetik des Widerstands“ bis „Ziviler Ungehorsam“. Hamburg, S. 174-175.

Wilhelm Filla

Bildung ohne Grenzen – Wissenschaftspopularisierung als Aufgabe der Erwachsenenbildung

Am Beispiel von Lernorten und demokratischen Lernformen

Thematik

Die gegenwärtige Lernortdiskussion ist vor dem Hintergrund der Herausforderungen des institutionalisierten Lernens durch informelle Lernformen und damit durch raum- und zeitunabhängiges Lernen zu sehen. Institutionalisierte Lernorte sind ein Thema der Erwachsenenbildung, das sich weit zurückverfolgen lässt, jedenfalls in Zeiten, lange bevor der Begriff um 1970 in die Bildungsdiskussion eingeführt wurde (vgl. Münch 2001). Bei der Lernortdiskussion geht es auch um demokratische Perspektiven, die in der Erwachsenenbildung gleichfalls eine lange, bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition haben. Beides, Lernorte und demokratische Perspektiven, sind untrennbar mit Inhalten verbunden, vor allem mit Wissenschaftsverbreitung. Diese weist eine historische, eine gegenwartsbezogene und eine perspektivische Dimension auf. Die Auseinandersetzung damit führt zu Perspektiven für die Erwachsenenbildung.

Damit ist der Inhalt des Beitrags abgesteckt. Er bezieht sich auf herausragende Beispiele aus der Geschichte und Gegenwart der Erwachsenenbildung, um daraus exemplarisch thesenartige Schlussfolgerungen für die zukünftige Erwachsenenbildung abzuleiten. Dabei wird nicht auf jüngste Veröffentlichungen zu „Inklusion und Weiterbildung“, „Lernort Gemeinde“ und „Zukunft (der) Weiterbildung“, die in diesem Kontext relevant sind, Bezug genommen, da ihnen andere Überlegungen zugrunde liegen (vgl. Kronauer 2010; Mörchen, Tolksdorf 2009; BMBF 2009).

Ohne sich auf die Beginnbestimmung der Diskussion um volksbildnerische Lernorte und demokratische Perspektiven für Volksbildung einzulassen, lässt sich für die deutsche Erwachsenenbildungsgeschichte ein herausragendes Ereignis festhalten. Es begab sich 1827/28 in Berlin und ist mit dem Namen *Alexander von Humboldt* verbunden, der in vielfacher Weise als Pionier zu bezeichnen ist – gerade im Zusammenhang mit demokratischer und wissenschaftlicher Volksbildungsarbeit (vgl. Faulstich 2008; Meilhammer 2007; Filla 2009).

1. Die „Kosmos-Vorlesungen“ als demokratische Volksbildungsinitiative

Es waren die berühmten Kosmosvorträge, die *Humboldt* in der Berliner Singakademie an sechzehn Terminen für ein sehr großes Publikum hielt und damit „das Genre des volkstümlichen wissenschaftlichen Vortragswesens“ (Hamel/Tiemann 1993, S. 11) begründete. Die „Vorlesungen“, wie *Humboldt* seine freigesprochenen Vorträge nannte, gingen schon wegen des Fassungsraums seiner Vortragsstätte, an einem ungewöhnlichen Lernort vor sich, dem größten Veranstaltungssaal der Stadt. Das demokratische Element dieser inhaltlichen Vortragsinnovation bestand darin, dass die „Vorlesungen“ prinzipiell „offen für alle“ waren, nämlich für beide Geschlechter und ein sozial breit gefächertes Publikum. Mit seinen Vorträgen bot einer der weltweit führenden Gelehrten des 19. Jahrhunderts auf dem letzten Forschungsstand eine umfassende Erklärung der Zusammenhänge von Weltbeschreibungen.ⁱ Sie gingen jedoch in einem Raum in Szene, der nicht für Volksbildungszwecke geschaffen wurde. Das war in Berlin erst rund sechs Jahrzehnte später der Fall.

2. Der neue Lernort Berliner Urania unter demokratischer Perspektive

Mit der Gründungsversammlung der „Gesellschaft URANIA“ am 3. März 1888, die als Aktiengesellschaft in Berlin geschaffen wurde, kam ein neues Konzept in die bereits breite und vielfältige Volksbildungsszene in Deutschland. Mit der Berliner Urania wurde ein Lernort neuen Typs etabliert, der bildungshistorisch und unter bildungdemokratischen Gesichtspunkten von großem Interesse ist. Die Verbreitung von „Freude an der Natur-Erkenntnis“ war das statutarisch festgehaltene Ziel der weltweit ersten Urania.ⁱⁱ Aber nicht das war innovativ, da es zu dieser Zeit in Deutschland bereits beträchtliche und gut beschriebene naturwissenschaftliche Bildungsaktivitäten gab (vgl. Daum 1998). Revolutionär war die rasche Schaffung eines – imposanten – eigenen Hauses mit einer ausgebauten und auf dem letzten Stand der Bildungstechnologie befindlichen Bildungsinfrastruktur, die über Belehrung hinaus, in ersten Ansätzen sogar eine wissenschaftliche Selbstbildungstätigkeit ermöglichte. Darüber sind wir durch zeitgenössische Publikationen gut und anschaulich informiert (vgl. Meyer 1892; ders. 1908), während die Geschichte der Urania in Berlin eine unveröffentlichte

Dissertation an der Universität Greifswald aus dem Jahr 1969 darstellt (vgl. Hess 1969).

Bereits am 2. Juli 1889 wurde das Haus der Urania in Betrieb genommen. Ein Erweiterungsbau wurde im Sommer 1890 fertig gestellt. Damit wurden neue Lernmöglichkeiten auf dem Gebiet der naturwissenschaftlichen Bildung geboten und keineswegs nur auf dem Gebiet der Astronomie, die mit der Urania schon von ihrem Namen her in Verbindung gebracht wird. Organisiert wurde das Institut in fünf Abteilungen: für Astronomie, Physik, Mikroskopie, Präzisionsmechanik und „wissenschaftliches Theater“. Dazu kam noch die Redaktion der populärwissenschaftlichen Zeitschrift „Himmel und Erde“.

Der Lernort Urania bot Vorträge unterschiedlicher Art und Niveau-Stufen sowie die Möglichkeit, manche von ihnen in der Zeitschrift des Instituts nachzulesen. Darüber hinaus gab es bereits erste längere Kurse und – zumindest ansatzweise - die Chance zu selbst gesteuertem Lernen und zu Eigenaktivitäten. Dafür standen etwa in der Mikroskopie-Abteilung fünfzig zusammengesetzte Mikroskope zur Verfügung, die allerdings nur unter Hinzuziehung des Aufsichtspersonals bedient werden konnten.

Mit dem vom Urania-Mitgründer *Wilhelm M. Meyer* imitierten „wissenschaftlichen Theater“, das mit Lichteffekten und beweglichen Bühnenbildnern arbeitete, wurde auf sehr publikumswirksame Weise Edutainment bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts geboten. Damit wurde ein volksbildnerisches Dilemma virulent, dass Erwachsenen- und Weiterbildung bis in die Gegenwart begleitet und immer wieder Anlass für Kritik ist: der potenzielle Widerspruch von publikumswirksamer Darstellung und problematischem inhaltlichen Niveau (vgl. Schäfer 2001).

Die Fachgruppen

Das Neue an der Berliner Urania wurde mit dem 1901 in Wien gegründeten Volksheim, dem es untersagt wurde, sich Volkshochschule zu nennen, um eine weitere Dimension erheblich erweitert: eine ausgebaute und formal festgelegte Bildungsdemokratie, wie sie in der gegenwärtigen Teilnehmer/innen-orientierten Erwachsenenbildung nicht anzutreffen ist. Im Volksheim wurde Bildungsdemokratie nicht nur institutionell durch ein System von Kursvertrauensleuten und Hörer/innen-Vertretungen, wie es sie anderswo auch gab, ansatzweise reali-

siert, sondern in besonderer Weise durch eine neue, singuläre, auf Wien beschränkte Bildungsform: die Fachgruppen (vgl. Filla 2001; Stifter 2005).

Bei den ab 1902 entstandenen Fachgruppen handelte es sich um halbautonome Subeinrichtungen der Volkshochschule Volksheim mit je eigenem Statut, je eigenen gewählten Leitungsorganen und vor allem je eigenen Budgets auf der Basis eines völlig neuen, multi-methodisch angelegten volksbildnerischen Konzepts, das Vorträge, Kurse, Seminare, Exkursionen und Reisetätigkeit, Ausstellungen, künstlerische und gesellige Veranstaltungen beinhaltete. Mit diesem Konzept wurde der Übergang von der extensiven zur intensiven Volksbildungsarbeit abgeschlossen und in Teilbereichen auf ein universitäres Niveau gehoben.

Am Höhepunkt der Entwicklung gab es Mitte der 1920er Jahre allein im Volksheim mit seinen ebenfalls Volksheime genannten vier Zweigstellen mehr als zwei Dutzend Fachgruppen, die sich thematisch in drei große Gruppen gliedern lassen: wissenschaftliche, freizeit-orientierte und Sprachenfachgruppen. Die thematische Palette reichte von der Philosophie über Staatswissenschaften, Psychologie und Literaturwissenschaft bis zu Chemie, Naturgeschichte und Physik, Englisch und Französisch sowie Schrebergärtnerei, Photographie und Touristik. Fachgruppen oder mit ihnen vergleichbare Einrichtungen gab es in Wien auch im Volksbildungsverein und in der Urania.

Spezifikum der Fachgruppen war, dass in jeder von ihnen und nicht nur in den „wissenschaftlichen“, wissenschaftliches Wissen vermittelt wurde, und, in jeweils unterschiedlichem Ausmaß, kulturelle und gesellige Veranstaltungen durchgeführt wurden. Der Philosoph und Literaturwissenschaftler *Emil Reich*, Mitbegründer und Mäzen des Volksheims (vgl. Filla 1989) sprach in diesem Zusammenhang von der „Dreiheit“ von Bildung, Erbauung und Erholung, die durch Wissenschaft, Kunst und Geselligkeit realisiert werden sollte (vgl. Zweiter Jahresbericht, 1903, S. 117). Jeder Fachgruppe stand dazu eine eigene, von den Mitgliedern selbst verwaltete Bildungsinfrastruktur vor allem in Form von fachspezifischen Bibliotheken sowie eine enge Kooperationsmöglichkeit mit den fünf Kabinetten und Labors des Volksheims zur Verfügung.ⁱⁱⁱ

Als Volkshochschul-Subeinrichtungen erreichten die Fachgruppen eine beträchtliche quantitative Effektivität. Allein im Volksheim gab es Mitte der 1920er Jahre mehr als zwei Dutzend Fachgruppen mit bis zu 2.000 Mitgliedern. Damit

trugen die Fachgruppen erheblich zur Entstehung eines spezifischen Volkshochschul-Milieus bei, das Teil des Alltags vieler regelmäßiger Besucher/innen war.

Ein bildungsdemokratisches Potenzial wurde in den Fachgruppen von ihrem Beginn an in zumindest dreifacher Weise realisiert:

1. Wie die Volkshochschulen „von unten“, aus der Gesellschaft heraus entstanden, wurden die Fachgruppen nicht „von oben“, durch die Volkshochschulleitungen initiiert und getragen. Sie verdanken sich vorrangig der Initiative von einzelnen Hörer/innen und Kursleiter/innen.
2. Nahezu alle Fachgruppen des Volksheims hatten von den Mitgliedern gewählte Leitungsstrukturen – Obleute, Kassier/in, Schriftführer/in und so weiter. Und das bereits zu einer Zeit, als es in Österreich noch nicht einmal das allgemeine Wahlrecht gab, das erst 1907, und das auch nur für Männer, erstmals zur Anwendung kam.
3. Jede Fachgruppe verwaltete nicht nur ihre Infrastruktur, sondern auch ein eigenes Budget und legte das inhaltliche Fachgruppenprogramm durch die gewählten Leitungen in Abstimmung mit den Mitgliedern fest.

Unter bildungsdemokratischen Gesichtspunkten kam den Fachgruppen in der Bildungslandschaft eine Avantgardefunktion zu. Sie waren darüber hinaus, wie das Volksheim insgesamt, Lernorte, in denen angeleitetes selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen in prinzipiell kollektiven Bezügen möglich war und über mehr als drei Jahrzehnte hinweg praktiziert wurde.

Die Fachgruppen wiesen wie die wissenschaftszentrierten Wiener Volkshochschulen insgesamt, auch Schwächen auf, die sich in drei Punkten zusammenfassen lassen:

1. Bestimmte Themenbereiche wurden ausgespart, z. B. frauenemanzipatorische Programme, die es an wenigen deutschen Volkshochschulen in der Weimarer Republik sehr wohl gab (Vgl. Ciupke/Derichs-Kunstmann 2001; Eggemann 1997, S. 115-180 u. S. 249-261; Recknagel 2002).
2. Gerade die Anforderungen demokratischer Selbstverwaltung brachten den männlichen und weiblichen Typ des, so eine wienerische Bezeichnung, „Gschaftelhubers“ hervor. Er oder sie ging mit einer Tendenz zum Wichtigmachen in organisatorisch-administrativen Tätigkeiten auf, die

zum eigentlichen Motiv für den Volkshochschul-Besuch wurden und sich von inhaltlichen Ansprüchen mehr und mehr lösten.

3. Vor dem Hintergrund der als Grundsatz für die Volkshochschularbeit hochgehaltenen Neutralität (vgl. Meilhammer 2008) wurde der in Wien besonders virulente Antisemitismus und der in den 1920er Jahren aufgekommene Faschismus aus der Bildungstätigkeit völlig ausgeklammert.

Unter bildungsdemokratischen Gesichtspunkten ist jedoch nicht zu übersehen, dass einzelne Volkshochschulen und besonders die Fachgruppen, Lernorte für praktizierte Demokratie waren. Dazu eine der Veranschaulichung dienende Zahl. Eine von mir auf der Basis der Auswertung von Primärquellen vorgenommene sehr vorsichtige Hochrechnung zeigt, dass im Volksheim in den drei Jahrzehnten von 1902 bis 1932 mehr als 1.000 Personen gewählte Fachgruppenfunktionen inne hatten (vgl. Filla 2001, S. 283). Dazu kamen noch die gewählten „Kursvertrauensmänner“ und die Mitglieder der Vereinsorgane. Damit lässt sich die These empirisch stützen, dass es sich bei den Fachgruppen um Lernorte mit praktizierter Demokratie handelte.

Das demokratische Potenzial der Volkshochschulen und ihre ausgeprägte wissenschaftliche Orientierung wurden in den Jahren des Austrofaschismus ab 1933/34 entscheidend zurück gedrängt und im Nationalsozialismus ab 1938 rasch beseitigt. Eine Anknüpfung an diese Tradition ist nach 1945 da und dort versucht worden, aber nie mehr dauerhaft und die Institution Volkshochschule prägend gelungen. Das gilt insbesondere für die bildungsdemokratische Tradition, sieht man – bei einem Blick über Wien hinaus - vom berühmt gewordenen, aber nur vorübergehenden Mitbestimmungsmodell der kommunalen Frankfurter Volkshochschule in der ersten Hälfte der 1970er Jahre ab (vgl. Vilmar 1973, S. 170-175).

3. Beispiele für Wissenschaftsverbreitung und Demokratiepotenziale in der gegenwärtigen Erwachsenenbildung

Ein Blick in die deutschsprachige Erwachsenenbildungsliteratur zeigt, dass Wissenschaftsverbreitung im Rahmen von Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende ein zunehmendes Thema geworden ist (vgl. Nuissl o.J.; Conein, Schrader/Stadler 2004; Faulstich 2006; Bierbaum u.a. 2007; Schiersmann

2008; Gruber 2008). Dagegen wird institutionell praktizierte Demokratie in der Erwachsenenbildung kaum thematisiert. Demokratische Lernformen haben unter einer gesellschaftsgestaltenden und –verändernden Perspektive ebenfalls weder praktische noch wissenschaftliche Hochkonjunktur. Die Möglichkeiten des E-Learning seien hier ausgeklammert (vgl. exemplarisch Baumgartner, Reimann 2007; Wolf/Peuke 2003). Darüber hinaus ist „Wissenschaftliche Weiterbildung“ seit langem von den Hochschulen und Universitäten monopolisiert (vgl. Wittpoth 2001), was für die Erwachsenen- und Weiterbildung und ihren gesellschaftlichen Stellenwert möglicherweise fatale Folgen nach sich ziehen wird, weil es ihr nur weniger anspruchsvolle und prestigeträchtige Popularisierungsformen offen lässt. Trotzdem scheinen aus einer Situation, die als Dilemma für die Erwachsenenbildung beschrieben werden kann, Auswege möglich zu sein. Realisierte Modelle deuten das Möglichkeitsspektrum an.

3.1 Megaphon-Uni in der Steiermark

Versteht man unter demokratischer Weiterbildung und wissenschaftlicher Bildungstätigkeit für alle, das Ansprechen tatsächlich aller mit entsprechenden Bildungsangeboten, selbst der am schwersten gesellschaftlich Benachteiligten, dann sind diese schwer Benachteiligten eine Zielgruppe für Erwachsenenbildung, womit in diesem Zusammenhang nicht Sekundäranalphabet/innen gemeint sind. Um solche besonders Benachteiligte geht es in der erstmals im Wintersemester 2004/05 in Form von 14 Einzelvorträgen durchgeführten Grazer „Megaphon-Uni“. Sie ist ein Kooperationsprojekt der Grazer Straßenzeitschrift „Megaphon“ mit der Caritas der Diözese Graz-Seckau und dem Zentrum für Weiterbildung der Universität Graz, die wiederum eng mit Sozialeinrichtungen zusammenarbeiten. Bezeichnenderweise für die Grazer Weiterbildungsszene ist keine etablierte Erwachsenenbildungseinrichtung Projektpartner.

Zielgruppe sind Menschen in sozial schwierigen oder prekären Lebenslagen, denen ein niederschwelliger Zugang zu universitärem Wissen geboten wird und die auf Grund ihrer Ausbildung, Herkunft oder sozialen Stellung mit diesem Bildungsangebot sonst nicht in Berührung kommen. Es geht vor allem um Bewohner/innen von Sozialeinrichtungen in Graz, die auf Grund von Flucht, Arbeitslosigkeit, Verschuldung, Sucht oder psychischen Problemen wohnungslos geworden sind.

Mit einer im Wochenrhythmus stattfindenden Vorlesungsreihe und gelegentlichen Workshops bietet die Megaphon-Uni ihren rund dreißig Stammteilnehmer/innen ein Programm, das formal und inhaltlich auf ihre Bedürfnisse und Wünsche ausgerichtet ist. Die einzelnen Termine sind für die Teilnehmer/innen Fixpunkte, die ihren Alltag strukturieren und die Möglichkeit eröffnen, über die Aneignung der lebensnahen Inhalte hinaus, soziale Kontakte zu knüpfen und Informationen einzuholen. Zu den Referent/innen gehören Wissenschaftler/innen, Politiker/innen und Expert/innen. Veranstaltungsorte sind teilweise Räume der Universität, teilweise von Sozialeinrichtungen.

Einzelne Teilnehmer/innen übernehmen gegen ein kleines Honorar die Informationsweitergabe und die Veranstaltungseinladung. In gemeinsamen Treffen werden Vorträge nachbesprochen, Verbesserungsvorschläge und Anregungen gemacht und das jeweils nächste Programm erarbeitet. Rückmeldungen der Teilnehmer/innen zeigen ihre vielfältigen Teilnahmemotive.^{iv}

Das bereits mehrfach ausgezeichnete Projekt wird mit einer Dissertation von *Gerhild Wrann* begleitet und evaluiert, womit auch Wissenschaftsproduktion verbunden ist.

3.2 Geschichtswerkstätten

Wissens- und Wissenschaftsvermittlung gepaart mit selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen sowie Wissensproduktion ist Inhalt der von der Erwachsenenbildung in den 1980er und 1990er Jahre stark forcierten Methode der Oral History in der Form von Geschichtswerkstätten, Gesprächskreisen und historischen Projekten. Sie haben seit der Jahrhundertwende deutlich an Bedeutung verloren, bieten aber unter dem Gesichtspunkt demokratischer und wissenschaftlich angeleitete Bildungstätigkeit für die Zukunft Anknüpfungspunkte.^v

Mit den Geschichtswerkstätten kann auf aktivierende Weise wenigstens zwei, wenn nicht sogar mehr, Dimensionen des Kompetenzbegriffs von *Oskar Negt* bildungspolitisch entsprochen werden: der Stärkung historischer Kompetenz und Identitätskompetenz (vgl. Negt 1989; ders. 1998). Mit Geschichtswerkstätten wird üblicherweise neuere lokale oder regionale Geschichte mit starker Alltagsorientierung von Laien, Zeitzeug/innen und anleitenden Expert/innen und Moderator/innen aufgearbeitet. Sie basieren Großenteils auf der Oral-history-

Methode und ziehen unterschiedlichstes Quellenmaterial aus privaten, halböffentlichen und öffentlichen Beständen heran. Sie wurden vielfach methodisch reflektiert, wobei frühere Überlegungen heute keineswegs überholt sind.^{vi} Sie bedürfen allerdings der geschichtstheoretischen Reflexion und Fundierung, wofür sich gerade die Erwachsenenbildung anbietet.

Die Themenpalette von Geschichtswerkstätten und alltagsgeschichtlichen Projekten ist durchaus breit. Werden Unbequemes, Verdrängtes und Tabus angesprochen, kann es sehr konfliktreich werden, vor allem dann, wenn Rechercheergebnisse in eine nicht aufnahmebereite Öffentlichkeit kommen oder für diese gezielt aufbereitet werden. Geschichtswerkstätten werden häufig mit multimedial präsentierten Ergebnissen – Bücher, Broschüren, Zeitungsartikel, Ausstellungen, filmische Darstellungen – abgeschlossen.^{vii}

Unter dem Gesichtspunkt von Bildung und Wissenschaftsverbreitung ist an Geschichtswerkstätten und Alltagsgeschichte-Projekten, die sich thematisch keineswegs auf die Zeit des Nationalsozialismus beschränken, u.a. von besonderer Relevanz:

1. Die Kooperation von Laien und Fachleuten auf egalitärer und diskursiver Basis.
2. Die Ermöglichung selbstorganisierter und selbstgesteuerter Lernprozesse.
3. Die Anerkennung von Alltagsphänomenen und individuellen Erinnerungen und Quellen als historisch relevant.
4. Die Chance zum Aufbrechen von Tabus und das Aufdecken verdrängter und/oder vergessener Phänomene.
5. Die Notwendigkeit, in Gruppen zu kooperieren, womit soziale Lernprozesse und Lernergebnisse verbunden sind, die bei individuellen Aktivitäten nicht zustande kommen.
6. Die Ergebnisorientierung der Aktivitäten und letztlich
7. die Chance auf Wissensproduktion und die Kooperation mit Wissenschaft, die dadurch auch bereichert wird.

3.3 Studienzirkel

Eine genuin demokratische Bildungsmethode sind die Studienzirkel, deren Geschichte sich in ihrem Ursprungsland Schweden bis zum Beginn des vorigen Jahrhunderts zurückverfolgen lässt. Sie sind längst zu einer Massenbewegung geworden. In deutscher Sprache gibt es wenig in Büchern und Fachzeitschriften publizierte Information (vgl. Karlsson 1989; Karlsson/Maaß 1992; Karlsson/

Karlsson 1988; Studien- und Forschungszirkel 1995) und vor allem kaum aktuelle, so dass man dafür auf das Internet angewiesen ist.^{viii}

Die Studienzirkel-Methode beruht auf einem positiven Bild von der Lernfähigkeit der Menschen, auf Respekt vor ihren Alltagserfahrungen und Alltagskenntnissen und auf demokratischen Prinzipien, die es mit der Methode zu verfestigen gilt. Mit ihnen wurde ein Modell kollektiven Handelns in die Erwachsenenbildung eingeführt. Eine klassische Definition besagt: „der Studienzirkel ist die Anwendung der Grundprinzipien der gegenseitigen Hilfe und Kooperation auf den Bereich der Wissensaneignung und der Bildung. Er verlangt von jedem nach seinem Vermögen und gibt jedem nach seinem Bedarf“ (Gunnar Hirdmann zit. n. Karlsson 1989, S. 29).

Studienzirkel, die nicht mehr als zwanzig Mitglieder haben dürfen, geben sich ihre Inhalte und Ziele selbst, werden nicht „geleitet“, sondern von Moderator/innen, die auf die Diskussionsprozesse achten, „moderiert“ und sind in Schweden in der Regel an die großen Studienverbände angebunden. Für Studienzirkel, die in der Wahl ihrer Themen, Methoden und Arbeitsweisen weitgehend frei sind, gibt es organisatorische „Regeln“, die einzuhalten sind. Thematisch können sie wissenschaftliche Inhalte zum Gegenstand haben, ihre Lernorte sind sehr vielfältig.

Die statistischen Angaben über die Zahl der Studienzirkel und ihre Mitglieder differieren, sind aber in jedem Fall sehr hoch. Während vor einigen Jahren von rund 350.000 Studienzirkeln mit rund drei Millionen Teilnahmen im Jahr die Rede war, nennt eine neuere Information rund 285.000 Studienzirkel mit „fast 2 Millionen Teilnehmern“ (vgl. „Folkbildning“ Anm. 8). Es handelt sich jedenfalls für das rund neun Millionen Einwohner/innen zählende Schweden um enorme Zahlen, die die Bezeichnung des Landes als „Studienzirkel-Demokratie“ (vgl. Bjerkaker Anm. 8; ders. 2006) berechtigt erscheinen lassen. Dies umso mehr, als rund 75 Prozent der erwachsenen Schwed/innen irgendwann an einem Studienzirkel teilgenommen haben.

An den Studienzirkeln ist aus einer internationalen Blickwinkel ein Phänomen besonders interessant: die großen Unterschiede beim interkulturellen Transfer in andere Länder. Sie sind in anderen nordeuropäischen Ländern verbreitet, wenngleich keineswegs in einem mit Schweden vergleichbaren Ausmaß. Sie wurden, und das ist wenig bekannt, in der ersten Hälfte der 1990er Jahre unter

starker Mitwirkung des Andragogischen Zentrums in Ljubljana nach Slowenien transferiert und haben sich dort in quantitativer Hinsicht stark entwickelt.

Nach 2003 beim Andragogischen Zentrum eingeholten Informationen wurden damals jährlich rund 300 Studienzirkel mit mehr als 3.000 Teilnehmer/innen durchgeführt. Diese Zahlen findet in der jüngeren slowenischen Fachliteratur eine Bestätigung (vgl. Černoša/Bandelj 2007; Kucler 2006, S. 6-7; Lesnik 2006, S. 17-19; Orešnik 2007, S. 4-6; Vrtačnik 2007).

Anders als in Slowenien, wo die Studienzirkel an eine Reihe von Trägern einer im weiten Sinn verstandenen Erwachsenenbildung angebunden sind, kamen in Österreich Studienzirkel länger nur in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung, und hier weitgehend auf Oberösterreich beschränkt, zustande. Dabei gab es vor rund zwei Jahrzehnten eine erhebliche Projektanschubfinanzierung durch das „Unterrichtsministerium“. Ihre Zahl hält sich bis heute in engen Grenzen.^{ix}

Während der interkulturelle Transfer der Studienzirkel-Methode von Schweden nach Slowenien gelungen ist, hat er in Österreich nur einen sehr begrenzten Effekt gehabt. Dieses Beispiel zeigt, dass sich für die Entstehung, Entwicklung und Verbreitung von Bildungsmethoden und –Inhalten unterschiedliche nationale Traditionen sehr unterschiedlich auswirken. In einer sich europäisierenden Bildungslandschaft gilt es das zu berücksichtigen.

Abschließende Thesen zu Wissenschaftsverbreitung, Lernortdiskussion und Bildungsdemokratie

Sowohl aus den historischen wie aus den aktuellen Beispielen, die sich um viele weitere ergänzen ließen, können eine Reihe von demonstrativen Schlussfolgerungen unter den inhaltlich zusammenhängenden Gesichtspunkten von Wissenschaftsverbreitung, Lernortdiskussion und Bildungsdemokratie gezogen werden.

1. Wissenschaftsverbreitung hat eine demokratische Ausrichtung insofern, als sie wissenschaftliche Inhalte für ein nicht-fachwissenschaftliches Publikum, tendenziell „für alle“, zugänglich macht und damit demokratisiert.
2. Wissenschaftsverbreitung hat über die Vermittlung von Inhalten hinaus die Aufgabe, zu Eigenaktivitäten anzuregen, d. h. zu selbstorganisiertem

und selbstgesteuertem Lernen im sozialen Kontext hinzuführen. Dazu bedarf es erwachsenengerechter Lernorte, die, wie dies bereits die Berliner Urania im ausgehenden 19. Jahrhundert zeigt, eine besondere und möglichst breite Bildungsinfrastruktur aufweisen müssen, um etwa naturwissenschaftliche Bildungstätigkeit überhaupt erst wirkungsvoll zu ermöglichen.

3. Soll Wissenschaftsverbretung nicht nur einseitig durch passive Rezeption dargebotener Inhalte vor sich gehen, sondern zu extensivem, welterschließenden Lernen im Sinn des subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs führen (vgl. Holzkamp 1995; Haug 2003; Faulstich/Ludwig 2004), bedarf es der aktiven Aneignung von Inhalten auf der Basis vielfältiger Aktivitäten der Lernenden in Verbindung mit Formen von Bildungdemokratie. Dafür gibt es historische Beispiele und ebenso aktuelle.
4. Wissenschaftsverbretung kann, wofür die Studienzirkel als Beispiel stehen, mit kollektiven Lernformen erfolgen und damit die Herausbildung kollektiver Organisationsfähigkeit als eine Basiskompetenz für soziale Interessenvertretung fördern. Damit werden auch soziale Interessen angesprochen.
5. Wissenschaftsverbretung kann, wie sich das historisch am Beispiel der Fachgruppen ebenso wie aktuell am Beispiel der Grazer Megaphon-Uni zeigen lässt, tatsächlich „alle“ ansprechen, wenn sie entsprechend bedürfnisorientiert, sozial-kommunikativ gestaltet und niederschwellig konzipiert ist.
6. Für Wissenschaftsverbretung eignen sich, abgesehen von Vorträgen, traditionelle erwachsenenbildnerische Vermittlungsformen wie Kurse oder Seminare nur bedingt, zumal ihnen eine vielfältige massenmediale Konkurrenz erwachsen ist. Dieser sind sie schon aus quantitativen Gründen, vielfach auch aus ihren Möglichkeiten zur Veranschaulichung von Inhalten, nicht gewachsen. Daher gilt es Lehr- und Lernformen (weiter-)zuentwickeln, die nicht durch die massenmediale Konkurrenz gleichsam erstickt und in die Bedeutungslosigkeit gedrängt werden.
7. Unter institutionellen Gesichtspunkten eignet sich für Wissenschaftsverbretung in der Erwachsenenbildung ein erweitertes Konzept von Learning Centres,^x das über niederschwellige und IKT-gestützte Grundbil-

dungsangebote hinaus, wissenschaftliche Bildungsarbeit auf der Basis einer ausgebauten und vielfältigen Bildungsinfrastruktur einbezieht und zugleich demokratisch verfasste Kooperationen eröffnet und demokratischen Bildungsformen im sozialen Zusammenhang pflegt.

Resümee

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Diskussion und Praxis von Wissenschaftsverbreitung im institutionellen Kontext untrennbar verknüpft ist mit der Ausgestaltung von Lernorten und der Entwicklung von aktivierenden und demokratischen Bildungsformen, wofür sich als Anknüpfungsmöglichkeiten Beispiele aus der Vergangenheit wie der Gegenwart heranziehen lassen.

Wissenschaftsverbreitung wird sich – normativ – in ein Konzept einpassen lassen, dass auf Weltverständnis im Verein mit kollektiver Organisationsfähigkeit zielt und auf diese Weise dazu beiträgt, ein Bildungsverständnis zu realisieren, das im Ansatz bereits 1960 durch die berühmt gewordene Bildungsdefinition des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Ausdruck gebracht wurde, in der Weltverständnis mit Handlungsorientierung verknüpft wird.^{xi}

Literatur

- Aschauer-Smolik, Sabine, Neunherz, Alexander (2004): Karl Reinthaler – Dagegenhalten. Eine Lebensgeschichte zwischen Brüchen und Kontinuitäten in der Provinz. Innsbruck-Wien-München-Bozen.
- Dies. (Hrsg.) (2006): Dagegenhalten. Zivilcourage und widerständisches Verhalten. Innsbruck-Wien-Bozen.
- Aschauer-Smolik, Sabine, Steidl, Mario (Hrsg.) (2006): Saalfeldner Alltag 1945-1955. Begleitpublikation zur gleichnamigen Ausstellung. Saalfelden.
- Bajoh, Stefan (1980): „Oral History“ – Forschung zum Arbeiteralltag. In: Das Argument. 22. Jg., Nr. 123, September/Oktober, S. 667-676.
- Baumgartner, Peter, Reimann, Gabi (Hrsg.) (2007): Überwindung von Schranken durch E-Learning. Innsbruck.
- Bierbaum, Harald, Euler, Peter, Wolf, Bernhard S. T. (Hrsg.) (2007): Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung. Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissenschaftsverständlichkeit in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Bjerkaker, Sturla (2006): The Study Circle – for Learning and Democracy. In: Convergence. Vol. XXXIX, No. 2-3, p. 49-60.
- Blaumeiser, Heinz, Blimlinger, Eva, Hornung, Ela, Sturm, Margit, Wappelshammer, Elisabeth (1988): Ottakringer Lesebuch. Was hab' ich denn schon zu erzählen ... Lebensgeschichte. Wien-Köln-Graz.
- Bockhorn, Olaf u.a. (Hrsg.) (1982): Kulturjahrbuch – 1982/83. Wiener Beiträge zur Kulturwissenschaft und Kulturpolitik. Wien.
- Botz, Gerhard, Weidenholzer, Josef (Hrsg.) (1984): Mündliche Geschichte und Arbeiterbewegung. Eine Einführung in Arbeitsweisen und Themenbereiche der Geschichte „geschichtsloser“ Sozialgruppen. Wien-Köln.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2009): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Bielefeld.
- Černoša, Slavica, Bandelj, Elido (2007): Slovenian adult education in the context of lifelong learning. In: Lifelong Learning in Europe. 4, p. 243-251.
- Ciupke, Paul, Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.) (2001): Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen.
- Conein, Stephanie, Schrader, Josef, Stadler, Matthias (Hrsg.) (2004): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld.
- Daum, Andreas (1998): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848-1914. München.
- Dressel, Gert, Novy, Katharina (1995): 5x Wien. Lebensgeschichte 1918-1945. Dokumentation zum Gesprächskreis im Pensionistenheim Liebhartstal. Wien.
- Eggemann, Maike (1997): Die Frau in der Volksbildung 1919-1933. Wege zur Emanzipation? Frankfurt am Main.
- Ehalt, Hubert Ch. (Hrsg.) (1984): Geschichte von unten. Fragestellungen, Methoden und Projekte einer Geschichte des Alltags. Wien-Köln-Graz.
- Ehalt, Hubert Ch., Knittler-Lux, Ursula, Konrad, Helmut (Hrsg.) (1984): Geschichtswerkstatt, Stadtteilarbeit, Aktionsforschung. Perspektiven emanzipatorischer Bildungs- und Kulturarbeit. Wien.
- Ette, Ottmar (2009): Alexander von Humboldt und die Globalisierung. Das Mobile des Wissens. Frankfurt am Main-Leipzig.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld.
- Ders. (2008): Kosmos als Einheit und Vielfalt. Alexander von Humboldt. In: ders.: Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. Bielefeld, S. 119-142.
- Faulstich, Peter, Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler.
- Felt, Ulrike, Nowotny, Helga, Taschwer, Klaus (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt am Main-New York.
- Filla, Wilhelm (1989): Herz und Hirn der Volkshochschule. Vor 125 Jahren kam Emil Reich zur Welt, Wiener Philosoph, Soziologe, Volksbildner, Mäzen und deutschnationaler Sozialdemokrat. In: Wiener Zeitung-Extra vom 3. November 1989.
- Ders. (2001): Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Innsbruck-Wien-München.
- Ders. (2009): Alexander von Humboldt. Bahnbrecher moderner Volksbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule. 60. Jg., Nr. 232, Juni, S. 7-14.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main (Erstausgabe 1935).
- Gruber, Elke (Hrsg.) (2008): Schwerpunktheft „Naturwissenschaftliche Bildung“. Report, H. 3.
- Hamel, Jürgen, Tiemann, Klaus-Harro (1993): Vorwort. In: Alexander von Humboldt: Über das Universum. Die Kosmosvorträge 1827/28 in der Berliner Singakademie. Hrsg. v. Jürgen Hamel, Klaus-Harro Tiemann in Zusammenarbeit mit Martin Pape. Frankfurt am Main-Leipzig, S. 11-36.
- Haug, Frigga (2003): Selbstbehauptungen und Selbstblockierungen. Hamburg.
- Hess, Harro (1969) Die Geschichte der Gesellschaft Urania zu Berlin und die Widerspiegelung der wissenschaftlich-technischen Entwicklung. Ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte und zur Organisation der Popularisierung wissenschaftlich-technischer Erkenntnisse. Unveröff. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde einer Hohen Naturwissenschaftlichen Fakultät beim Wissenschaftlichen Rat der Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald. Greifswald.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main-New York.
- Hummer, Hubert (2007): Der Wissensturm der Stadt Linz. Ein Lernort der Zukunft? In: Die Österreichische Volkshochschule. 58. Jg., Heft 223, Juni, S. 2-6.
- Karlsson, Lars (1989): Studienzirkel. In: Kurt Aufderklamm u.a. (Hrsg.): Bildungsinitiativen. Modelle, Berichte und Analysen. Wien-Baden, S. 27-36.
- Karlsson, Lars, Maaß, Jürgen (1992): Studienzirkel in Oberösterreich. In: Die Österreichische Volkshochschule. 43. Jg., Heft 1996, Dezember, S. 1-4.

- Karlsson, Lars, Karlsson, Irmtraud (1988): Studienzirkel. Eine schwedische Initiative macht Schule. Linz.
- Konflikt und Integration. Die Lager Trofaiach/Gai 1915-1960. Graz 2003.
- Kronauer, Martin (Hrsg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld.
- Kucler, Slavica Borka (2006): Study circles – from ideas to results in the first decade. In: novičke. Spring, p. 6-7.
- Lesnik, Tone (2006): Widening the circle for development. In: novičke. Spring, p. 17-19.
- Meilhammer, Elisabeth (2007): „Kosmos“ (1845-1862) von Alexander von Humboldt. In: Ralf Koerrenz, Elisabeth Meilhammer, Käthe Schneider (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena 2007, S. 173-195.
- Dies. (2008): Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Von der Meinungsabstinenz zur Meinungsgerechtigkeit. Paderborn-München-Wien-Zürich.
- Meyer, Wilhelm M. (Hrsg.) (1892): Führer durch die Urania zu Berlin. Zugleich in Illustrierter Leitfaden der Astronomie, Physik und Mikroskopie. Berlin.
- Ders. (1908): Wie ich der Urania-Meyer wurde. Eine Geschichte für alle, die etwas werden wollen. Hamburg.
- Mörchen, Annette, Tolksdorf, Markus (Hrsg.) (2009): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Münch, Joachim (2001): Lernorte. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 201 f.
- Negt, Oskar (1989): Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats. Frankfurt am Main-New York, S. 256-276.
- Ders. (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Heinrich Dieckmann, Bernd Schachtsiek (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart, S. 21-44.
- Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (o.J.): Wenn Wissenschaft mehr als Wissen schafft. Ein Kongress fragt nach „Bildung durch Wissenschaft“. Bielefeld.
- Orešnik, Jasmina (2007): Study circles modernising. In: novičke. Summer, p. 4-6.
- Otto, Volker (2007): „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (1960): Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. In: Ralf Koerrenz, Elisabeth Meilhammer, Käthe Schneider (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena, S. 365-378.
- Petrasch, Wilhelm (2007): Die Wiener Urania. Von den Wurzeln der Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen. Wien-Köln-Weimar.
- Rabko, Hans Jürgen (Konzept) (2002): Glanzkohlenbergbau Leoben-Seeegraben. Leoben.
- Recknagel, Anne-Christel (2002): „Weib, hilf dir selber!“ Leben und Werk der Carola Rosenberg-Blume. Stuttgart-Leipzig.
- Schäfer, Erich (2001): Auf dem Weg zum Edutainment? Medien und Erwachsenenbildung – historische und aktuelle Entwicklungen. In: Martha Friedenthal-Haase (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? München-Mering, S. 57-81.
- Schiersmann, Christine (Hrsg.) (2008): Schwerpunktheft „Wissenschaftliche Weiterbildung“. Report. H. 1.
- Stang, Richard, Hesse, Claudia (Hrsg.) (2006): Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld.
- Stifter, Christian H. (o.J., 2005): Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887-2005. Weitra.
- Studien- und Forschungszirkel. Wissensproduktion für „Ohnmächtige“. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Heft 6/1995, S. 334-336.
- Tiemann, Klaus-Harro (o. J., 1994): 100 Jahre URANIA Magdeburg. Magdeburg.
- Vilmar, Fritz (1973): Strategien der Demokratisierung. Bd. II: Modelle und Kämpfe der Praxis. Darmstadt-Neuwied.
- Vrtačnik, Marija (2007): 20 years – 58 circles – 800 participants – still growing. In: novičke. Summer, p. 1-13.
- Wendner-Prohinig, Silvia, Chvojka, Erhard (1994): Spurensuchen. Lebensgeschichte und Lebenslauf. Wien.
- Wissenschaft heute für morgen. Festschrift 100 Jahre URANIA Berlin. Berlin 1988.
- Wittpoth, Jürgen. Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Arnold, Nolda, Nuissl (Hrsg.) (2001), a. a. O., S. 340 f.
- Wolf, Gertrud, Peuke, Rolf (2003): Mehr Partizipation durch neue Medien. Bielefeld.
- Zweiter Jahresbericht des Vereins „Volksheim“ in Wien (1903). In: Zentralblatt für Volksbildungswesen. 3. Jg., Nr. 8/9, S. 113-130.

Anmerkungen

ⁱ In der neuen Humboldt-Forschung wird von einem „transarealen“ Wissenschaftsprogramm *Alexander von Humboldts* gesprochen. Vgl. Ette 2009, S. 19.

ⁱⁱ Zur Berliner Urania, der 1894 eine Urania in Magdeburg, 1897 die Wiener Urania und bald darauf eine Urania in Budapest folgten, vgl. *Wissenschaft heute für morgen*, 1988; Tiemann o. J. (1994); Petrasch 2007.

ⁱⁱⁱ Bei dieser besonderen Bildungsinfrastruktur des Volksheims handelte es sich um folgende „Institute“: das Experimentell-psychologische, das Kunsthistorische, das Physikalische und das Naturhistorische Kabinett sowie das Chemische Laboratorium.

^{iv} Entwicklung oder Vertiefung von Interessen, Auffrischen von Gelerntem, Erweiterung des sozialen Netzwerkes, Gewinnung aktueller Information, Gedächtnistraining, Erprobung von Gruppensituationen, Gespräche „auf Augenhöhe“ mit Lehrenden und Forschenden, Verbesserung der Sprachkenntnisse. Für fernmündlich gegebene Informationen ist Dr. *Andreal Waxenegger* zu danken

^v Eine wissenschaftstheoretische Basis für Wissenschaftsverbreitung und Wissensproduktion durch Nicht-Wissenschaftler ist die Kontinuitäts-These, der zufolge der Übergang zu wissenschaftlichem Wissen kontinuierlich verläuft und wissenschaftliches Wissen von anderen Formen und Inhalten des Wissens nicht durch einen Hiatus getrennt ist. Diese These wird zumeist für die Naturwissenschaften herangezogen, sie trifft aber ebenso für die Geistes- und Sozialwissenschaften zu. Vgl. *Felt, Nowotny, Taschwer* 1995; vgl. dazu eine bereits klassische Formulierung aus dem Jahr 1935 von *Fleck* 1980 (Erstausgabe 1935), S. 152.

^{vi} In Österreich wurde u. a. das im Volkshochschul-Kontext entstandene „Riefer Manifest“ für einen demokratischen Umgang mit Geschichte veröffentlicht. (Vgl. Bockhorn u.a. (Hrsg.) 1982, S. 335-337; weiteres Ehalt (Hrsg.) 1984; Ehalt, Knittler-Lux, Konrad (Hrsg.) 1984; Botz, Weidenholzer (Hrsg.) 1984. sozialstrukturell spezifiziert ist Bajoh 1980.)

^{vii} In Österreich stand das am Volksheim, der heutigen Volkshochschule Ottakring angesiedelte „Ottakringer-Projekt“, das u. a. in die Veröffentlichung des „Ottakringer Lesebuchs“ (vgl. Blaumeiser u.a. 1988) mündete, am Beginn einer großen Zahl von Projekten und einschlägigen Initiativen, die erst in den letzten Jahren zu einem (vorübergehenden) Stillstand gekommen sind. Vgl. aus der Fülle von Publikationen u. a. Dressel, Novy 1995; Wendner-Prohinig, Chvojka 1994. Ergebnis eines multimedial angelegten und erhebliche lokale Widerstände provozierenden Projekts des Bildungszentrum Saalfelden und der Wissenschaftsagentur Salzburg ist ein Buch über den während Diktatur und Faschismus widerständigen Bürgermeister der Gemeinde Saalfelden und sein soziales Umfeld. Vgl. Aschauer-Smolik, Neunherz 2004. Dazu dies. (Hrsg.) 2006; Aschauer-Smolik, Steidl (Hrsg.) 2006. Unter der Patronanz des Instituts für Strukturfor-schung und Erwachsenenbildung der Arbeiterkammer Steiermark als Träger der Volkshochschulen in der Steiermark wurde das dreiteilige an Volkshochschulen angesiedelte Projekt zur regionalen Geschichtsschreibung in der Obersteiermark durchgeführt, das teilweise konflikt-trächtig war und zu drei Broschüren geführt hat. (Vgl. *Zwischen den Fronten*, 2000; *Rabko* 2002; *Konflikt und Integration*, 2003).

^{viii} Vgl. „Folkbildning“ in Schweden. URL: <http://www.folkbildning.se/page/494/deutsch.htm>; Studienzirkel für globales Lernen und Frieden. Orte und Nicht-Orte. URL: http://www.svedwindnoesuel.at/pr_studienzirkel.htm (Zugriffe: 15.2.2010); Schweden. What Is Folkbildning? URL: http://www.kaapeli.fi.fi/_vsy/alice/cou/swe/html (Zugriff: 8.1.2007); Erwachsenenbildung in Schweden. URL: <http://www.folkbildning.se/page/62/deutsch.htm> (Zugriff: 17.5.2004). Dazu weiter *Sturla Bjerkaker*. The Study Circle – a method for learning, a tool for democracy. URL: <http://www.face.stiv.ac.uk/documents/Paper109Bjerkader.pdf> (Zugriff: 15.2. 2010); Bjerkaker 2006.

^{ix} Spärliche Informationen sind dem Internet zu entnehmen. Vgl. VOGB-Studienzirkel. http://www.at/servlet/ContentServer?pagename=OEGBZ/Page/EEGBZ_Index&n=OEGBZ_oh_4.3 (Zugriff: 15.2.2010); VÖGB Studienzirkel. <http://cba.for.at/show.php?eintrag-id=3503> (Zugriff: 15.2.2010).

^x Vgl. Stang, Hesse (Hrsg.) 2006. Bezeichnenderweise für den gegenwärtigen Diskussions- und Praxisstand der Erwachsenenbildung weist einer der modernsten Bildungsbauten der letzten Jahre und Jahrzehnte, der Linzer Wissensturm, der ob seiner Konzeption auch als Learning Centre verstanden werden kann, keine Infrastruktur für naturwissenschaftliche Bildungstätigkeit auf. Dabei könnte eine solche bereits mit einer Sammlung von archivierten Fernsehformaten und populärwissenschaftlichen Zeitschriften ohne größeren finanziellen Aufwand ihren Anfang nehmen. Vgl. Hummer 2007.

^{xi} „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder (!), der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß handelt.“ Vgl. zur Interpretation dieser Definition und ihres Kontextes Otto 2007.

**Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten.
Theoretische Begründung und exemplarische Analysen von Lernorten**

Zusammenfassung

In der aktuell von verschiedensten Disziplinen, beginnend mit der Geographie, über die Ethnologie, die Soziologie, die Psychologie bis zur Bildungs- und Erziehungswissenschaft breit geführten Diskussion um Lernorte lässt sich eine Ubiquität des Begriffs feststellen, die unter dem bildungswissenschaftlichen Gesichtspunkt der Aneignung und Vermittlung von Lernen nur begrenzt weiterführend ist. Deshalb wird von uns eine Fokussierung auf die Frage nach lernförderlichen Orten vorgeschlagen. Es bedarf dazu einer Einbeziehung der Diskussion in eine Theorie situativen Lernens und dessen räumlichen Kontextes.

In Hinblick auf die zentrale Frage nach einer empirischen Erfassung von Lernorten können zahlreiche Beispiele herangezogen werden. Ausgewählt werden im Folgenden der Lernort „Museum der Arbeit“ und der Lernort „Schrottplatz“. Unsere empirischen Beobachtungen ermöglichen eine Einordnung von potenziellen Lernorten in die Dimensionen *Intentionalitätsgrad* und *Institutionalisierungsgrad*. Damit wird eine heuristische Systematik vorgestellt, mit welcher die *Lernförderlichkeit von Lernorten* aufgezeigt und empirisch fundiert werden kann. Hierbei zeigt sich auch, dass an konkreten Orten des Lernens berufliche und allgemeine Bildung immer schon verknüpft sind, demnach eine von Bildungskonzeptionen aufgemachte Spaltung zwischen diesen beiden Bereichen real nicht angemessen ist.

1. Probleme der Ubiquität des Lernortbegriffs

Die Diskussion um Lernorte, also um vielfältiges, sozial und raum-zeitlich kontextualisiertes Lernen an unterschiedlichen Orten, Plätzen und in verschiedenen Settings erzeugt gegenwärtig eine Fülle wissenschaftlicher Veröffentlichungen (vgl. Westphal 2007; Egger u.a. 2008; Lernorte und Lernwege 2010). Der Begriff Lernort ist eingängig, wissenschaftlich wirft er aber erhebliche Probleme auf. Es stellen sich Fragen nach den spezifischen Eigenschaften eines Ortes, die ihn zu einem Lernort machen und nach Abgrenzungsmerkmalen ge-

genüber Orten der Unterhaltung, des Konsums, des Spiels oder der Arbeit. Inwiefern kann zum Beispiel ein Theater, ein Verein oder eine Gemeinde ein Lernort sein? Was macht einen Ort zu einem Lernort, was ist demnach das Besondere eines solchen Orts? Oder ist im Prinzip jeder Ort auch ein Lernort?

Das Thema Lernorte wird in allen bildungswissenschaftlichen Handlungsfeldern diskutiert und folglich lassen sich unterschiedliche Diskussionsstränge identifizieren (vgl. Seitter 2001). Erste Impulse erhielt die Diskussion durch die Berufspädagogik bezogen auf den Lernort Betrieb (vgl. Münch 1977) und dann durch den Deutschen Bildungsrat, der Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio als Lernorte aufzählte (1974).

Im Schulbereich dreht sich die Debatte unter anderem darum, die Defizite der dort im Wesentlichen verbalen Instruktion dadurch zu mildern, dass Möglichkeiten der realen, sinnlichen Erfahrbarkeit von Lerngegenständen zum Beispiel an authentischen Orten geboten werden (vgl. z.B. Grillmeyer/Wirtz 2006, 2008; Körber/Baeck 2006). Als ein relevantes Lernfeld ist auch das freiwillige Engagement wiederentdeckt worden, d.h. das Lernen in unterschiedlichen Engagementbereichen wie Sport und Spiel, Kirche und Religion oder lokalen Bürgerinitiativen (vgl. Hansen 2008; Prein, Sass/Züchner 2009).

Schließlich wird vor dem Hintergrund der Diskussion um „Lebenslanges Lernen“ schon seit geraumer Zeit versucht, eine Pluralisierung und Hybridisierung von Lernorten nachzuweisen und damit der These einer Universalisierung des Pädagogischen und seiner institutionellen Diffundierung Plausibilität zu verschaffen (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 1995). In der Erwachsenenbildung waren immer schon unterschiedliche Lernorte wie Museen, Bibliotheken, Theater usw. einbezogen (vgl. Faulstich/Bayer 2009).

Festzustellen ist in der Diskussion eine Ausweitung des Lernortbegriffs. Ausgehend von der generellen These, dass immer und überall gelernt wird, – informell und inzident, im Betrieb, mit Medien, im Lebenszusammenhang –, werden immer neue Plätze und Stellen als Lernorte ausgewiesen (vgl. Seitter 2001; Nuisl 2006b). Dabei geht es in der Diskussion vor allem um alternative, sekundäre Lernorte, denen gegenüber primären Bildungsinstitutionen vorrangig andere gesellschaftliche Aufgaben als die Vermittlung von Lernen zugeschrieben werden (vgl. Faulstich 2009). Im Zuge dieser Ausweitung droht der Begriff aller-

dings ubiquitär zu werden, weit greifend und immer zutreffend (z.B. bei Egger u.a. 2008).

Selbstverständlich wird an verschiedensten Orten alltäglich auch gelernt. Es gibt eine Vielfalt individueller Aneignungsformen in den unterschiedlichsten Kontexten. Derart aus Subjektsicht gesehen gäbe es wohl keinen Ort, der nicht auch Lernort sein könnte. Damit würde der Lernortbegriff allerdings beliebig und unscharf und verlöre seine heuristische Kraft. Wenn jeder Ort ein Lernort ist, erübrigen sich detailliertere Fragen nach der Besonderheit als Lernorte und vor allem deren spezifischen gesellschaftlichen Funktionen und Leistungen. Darüber hinaus können Orte in ihrer sinnlichen Erfahrbarkeit und ästhetischen Qualität selbst zum Lernanstoß werden.

Gerade bildungswissenschaftlich, unter dem Gesichtspunkt der Aneignung und Vermittlung im Lernen, ist eine solche Ausweitung der Lernortvorstellung nur begrenzt weiterführend. Verdienst der Diskussion um nicht institutionalisierte und inzidente Lernorte ist zwar, auf vielfältige alltägliche Lernaktivitäten und auf die Mischung von Lernen mit anderen Tätigkeiten wie Arbeiten, Spielen, Verhandeln, Lieben usw. hingewiesen zu haben (vgl. z.B. Kade/Seitter 2007). Zentral ist aber letztlich die Frage nach lernförderlichen Orten, also nach solchen Orten, wo Themen des Lernens umfassender begriffen und Wissensaneignung tiefer erreicht werden kann als durch vereinzelt Suchen oder auch durch eine vornehmlich verbale Instruktion in traditionellen Lehrsettings (vgl. auch Siebert 2006). Diese können intentional gestaltet und genutzt werden.

Dies bedeutet, alternative Lernorte verstärkt unter didaktischen Gesichtspunkten zu betrachten und ihre Vermittlungsleistungen zu analysieren (vgl. Nuissl 2006a). Eine solche Analyse setzt allerdings einen angemessenen Begriff von Lernen voraus, der auf zentrale Aspekte von Lernförderlichkeit verweist. Es ist also notwendig, die Lernortdiskussion, der es bisher an einer theoretischen Einbindung in lerntheoretische Konzepte mangelt, einzubeziehen in eine Theorie situativen Lernens und besonders des räumlichen Kontextes (Abschnitt 2 und 3).

Begründet wird, dass das Potenzial intentionaler Lernthematiken und die Inszenierung von Lernmöglichkeiten zentrale Aspekte sind zur Analyse von potenziellen Lernorten. Hinsichtlich der wesentlichen Frage nach einer empirischen

Erfassung von Lernorten können zahlreiche Beispiele herangezogen werden (dokumentiert in der Ringvorlesung „Lernort Hamburg“: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lernorthamburg/>): Tierpark, Museum, Chor, Theater, Gedenkstätte, Bibliothek und Internet. Ausgewählt werden im Folgenden der Lernort „Museum der Arbeit“ und der Lernort „Schrottplatz“ (4). Unsere empirischen Beobachtungen ermöglichen eine Einordnung von potenziellen Lernorten in die Dimensionen *Intentionalitätsgrad* und *Institutionalisierungsgrad* (5). Damit wird eine heuristische Systematik vorgestellt, die die *Lernförderlichkeit von Lernorten* aufzeigt.

2. Situatives Lernen

Im Mainstream psychologischer Lernforschung ist es gängig, Lernen als „ortslos“ zu begreifen. Die traditionelle psychologische Lerntheorie behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Prägung (Überblick bei Mazur 2004; Seel 2000) hat einen unaufgelösten individualistischen Ansatz: Lernen wird bezogen auf einzelne, isolierte Individuen. Lernende werden untersucht in der Abgeschiedenheit der Labore und in Experimentalsituationen (extrem bei Skinner 2000) Sie werden in empirischen Analysen räumlich und gesellschaftlich isoliert (vgl. Edelman 2000; Mielke 2001).

Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Isolationsstrategien, die dazu dienen, die Komplexität des Lebenszusammenhangs auf wenige kontrollierbare Variablen zu reduzieren, wird in der sich reaktivierenden bildungswissenschaftliche Lernforschung (z.B. Meyer-Drawe 2008; Göhlich/Zirfas 2007) deutlich, dass Lernen immer in sozialen und raum-zeitlichen Kontexten stattfindet.

Wir brauchen also eine entsprechende Auffassung von „Lernen“, die diese Kontextualität menschlichen Lernens aufnimmt. Menschen lernen nicht im leeren Raum, in der Regel auch nicht in Laboren und Experimentalsituationen. Sie leben und lernen immer schon in raum-zeitlichen Kontexten gesellschaftlicher Zusammenhänge.

2.1 Lernen in sozialen Bedeutungszusammenhängen

Um einen solchen, angemessenen Begriff von Lernen zu entwickeln, bedarf es einiger grundsätzlicher Überlegungen: Immer schon nimmt unser Handeln Be-

zug auf Interaktion und Kommunikation mit anderen. Menschliches Lernen findet statt, wenn wir konfrontiert werden mit Brüchen und Zweifeln in der Aktivitätsroutine. Wir stoßen auf Unerwartetes und Überraschendes, nicht Bewältigtes in unseren Aufgaben. Demzufolge kann nichts Neues gelernt werden ohne anregende Erfahrung. Der Pragmatist John Dewey, der die Erfahrung beim Lernen stark gemacht hat, betont die aktive Seite der Erfahrung durch Ausprobieren und Versuch: „Durch Erfahrung lernen heißt, das, was wir mit den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen“ (Dewey 1993, S. 187). Es geht nach Dewey beim Lernen um ein Orientieren des Handelns mit dem Ziel, Probleme zu lösen. Auslöser für Reflexionsprozesse – und also für Lernen – sind (a) „ein Zustand der Beunruhigung, des Zögerns, des Zweifelns“ und (b) „ein Akt des Forschens oder Suchens“ (ebd., S. 13). Das Lernen nimmt seinen Ausgang von einer Situation, die mehrdeutig ist, Alternativen enthält, ein Dilemma darstellt. Schwierigkeiten und Hindernisse veranlassen, anzuhalten. Daraus erst entsteht die Möglichkeit von Handeln auf der Grundlage eines gemeinten Sinns. Wir entwickeln in der sozialen Interaktion Interessen, welche unsere Intentionalität ausrichten, welchen dem Handeln Sinn und Bedeutung geben. Das Neue soll ausgehend von unserer Lerninteresse verfügbar gemacht werden. „Ich will das können.“ Eine Handlungsproblematik wird in Lernstrategien umgeformt. Es wird, wie der „Kritische Psychologe“ Klaus Holzkamp es fasst, eine Lernschleife eingelegt (vgl. Holzkamp 1993). „Ich verstehe dieses Exponat nicht.“ „Ich weiß nichts über Automobiltechnik.“ Aber: „Ich will das lernen!“

Erst wenn wir selbst Gründe haben, uns eine Thematik zu bearbeiten und ihre Bedeutung anzueignen, findet expansives Lernen statt. Wir erweitern unseren Horizont. Lernthematiken sind dabei abhängig von unseren Lebenszusammenhängen. Aus einer Fülle möglicher Lerngegenstände wählen wir aus. Wir finden etwas wichtig, auch weil andere es für wichtig halten. Die Lernresultate erweitern unser Handlungsspektrum. Das neu Gelernte wird einbezogen in die verfügbaren Handlungsstrategien. „Jetzt kann ich das!“ Es ist dann ein Glück, lernen zu dürfen (vgl. Overhoff 2009).

2.2 Raum-zeitliche Situativität des Lernens

Menschliches Lernen, Lernen von Sprache, von Werten, sogar unserer Bewegungsformen, ist unvorstellbar als Produkt einer Isolation, sondern gekennzeichnet durch soziale und auch raum-zeitliche Kontextualität, die jeweils konkret wird in spezifischen Situationen: Wir lernen von und mit anderen Menschen, die mit uns reden, essen, wohnen – eben unser Leben teilen im kulturellen Kontext erfahrbaren Zusammenlebens, in welchem sich Identität entwickeln kann – eine zutiefst soziale Kategorie, keine feste Eigenschaft, die man hat. Identität ist nicht vorgegeben, sondern wird im Austausch mit anderen überhaupt erst erzeugt (vgl. Keupp 1997, S. 34).

Der Begriff Situativität des Lernens meint hier nicht nur „Situating Learning“ (vgl. Lave/Wenger 1991) bezogen auf die soziale Rückbindung individuellen Lernens. Unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lebens und also auch Handelns und Lernens ist seine Körperlichkeit. Wir haben nicht nur Körper, wir sind Körper. Damit ergibt sich immer eine Verortung der Körper in Raum und Zeit und eine Sinnlichkeit des Lernens in den Stufen Wahrnehmen, Erfahren und Begreifen. Klaus Holzkamp nennt dies körperliche Situiertheit und meint damit den Umstand, „dass mein Standort und meine Perspektive an jeweils meinen sinnlich-stofflichen Körper gebunden sind“ (Holzkamp 1993, S. 253).

Die Situiertheit durch Körperlichkeit ist durch Lernen nicht aufhebbar. Vielmehr ergeben sich Behinderungen, Grenzen der Verfügung, Undurchschaubarkeiten und Widerständigkeiten. Die eigene Körperlichkeit bleibt letztlich unverfügbar. „Auch meine scheinbar bloß mentalen oder verbalen Lernhandlungen werden stets an einen bestimmten Ort, zu dem ich mich irgendwie hinbewegt haben muss, von mir vollzogen; auch sind darin stets körperliche Bewegungen oder mindestens Handlungen beteiligt“ (ebd., S. 246). Damit sind wir beim zweiten Wortteil unseres Problems: Orte.

3. Orte und Räume des Lernens

Der Begriff Lernort wird meist unhinterfragt verwendet. Häufiger sind bezogen auf pädagogische Fragen Versuche, den Begriff Raum zu klären (vgl. z.B. Ecarius/Löw 1997; Jelich/Kemnitz 2003; Westphal 2007). Zu Beginn der Diskussion in den 1970er Jahren wurde der Lernortbegriff *institutionenbezogen*

bestimmt. Heute wird er vor allem dazu genutzt, *außerschulische* oder *alternative* Lernorte jenseits der traditionellen Bildungseinrichtungen zu benennen.

Unter Rückgriff auf die raumwissenschaftliche Diskussion kann eine Vorstellung von Raum angenommen werden, nach der Raum als sozial konstruiert zu begreifen und damit rückzubinden ist an die Subjekte (vgl. Löw 2001, S. 152 ff.; Schroer 2006). Dabei kann zwischen Raum und Ort unterschieden werden, wobei beide Begriffe aufeinander angewiesen sind. Nach wie vor verbreitet ist eine Behälter-Auffassung von Raum: die Schule des eigenen Kindes oder der Seminarräum, in dem ich mir aktuell eine Referat anhöre. Dagegen kann Raum auch als etwas konzipiert werden, das im sozialen Handeln konstruiert wird, also nicht einfach gegeben ist. Der Behälterraum wird dann zu einem Sonderfall von Raum, und die Vorstellung von mehreren Räumen an einem Ort, z.B. in einem Klassenzimmer, wird denkbar.

Die Herstellung von Räumen ist abhängig von den Subjekten, also von den jeweiligen Wahrnehmungen und Handlungen der Personen. Bereits die frühen Untersuchungen von Martha Muchow zum „Lebensraum des Großstadtkindes“ (1998/1935) zeigen, wie Orte – ein unbebauter Platz, eine stille Wohnstraße, ein Löschplatz – von Kindern und Erwachsenen unterschiedlich gelebt werden und wie dadurch unterschiedliche Räume entstehen. Zum Beispiel zeigt Muchow an einem Löschplatz, wie ein Gitter, das dort die Grenze zwischen Straße und Platz markiert und das für die Erwachsenen ein Hinabstürzen auf den tiefer gelegenen Platz verhindert – also für diese „Bewegung hemmend“ ist (ebd., S. 106) –, für die Kinder ein idealer Gegenstand für taktile Erfahrung darstellt und damit der Löschplatz zu einem Erlebnis- und Lernort wird.

Löw fasst dies so, „daß Räume nicht einfach nur existieren, sondern daß sie im (in der Regel repetitiven) Handeln geschaffen werden und als räumliche Strukturen, eingelagert in Institutionen, Handeln steuern“ (2001, S. 172). Zu betonen ist also ein Wechselverhältnis: Räume werden von Subjekten erfahren und hergestellt, zugleich beeinflussen die materiellen Strukturen der Orte die Wahrnehmungen und Handlungen der Personen. Der Raumbegriff ist damit auf den Ortsbegriff angewiesen, um einer Beliebigkeit der Raumherstellung entgegen zu treten. Räume basieren immer auf Lokalisierungen, also auf Orten; ihre Konstruktion ist auf Orte angewiesen, an denen der Raum hergestellt werden kann.

Eine umfassende Raumanalyse darf von daher die materielle Seite des Raums nicht unberücksichtigt lassen (vgl. Schroer 2006, S. 175 ff.).

Kann keine Lokalisierung angegeben werden, dann wird der Raumbegriff nur metaphorisch benutzt (vgl. Löw 2001). Ein solcher bloß metaphorischer Gebrauch wäre für eine bildungswissenschaftliche Analyse von Vermittlungsprozessen an Lernorten nicht brauchbar. Die Lernenden und deren Lernhandlungen sind immer im Raum und gleichzeitig in der Zeit, also an Orten situiert. Orte in ihrer konkreten Gegebenheit stoßen Erfahrungen an und erweitern oder begrenzen auch unsere Möglichkeiten, Welt zu begreifen. Sie eröffnen, oder schließen Wahrnehmungsräume, Handlungsräume oder Lernräume. Statische Ortsvorstellungen sind also in Hinblick auf das Lernortproblem nicht weiterführend. Orte werden unterschiedlich erlebt und gelebt (vgl. Muchow 1998/1935).

Räume lassen sich demnach als soziale Konstrukte verstehen, die den Kontext herstellen, in dem sich Orte konkretisieren. Der Begriff Lernort bezeichnet entsprechend topografisch Verortbares im sozialen Raum. Siebert versteht unter Lernorten „Umgebungen, die Erwachsene zum Zweck des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen: einen Seminarraum, eine Ausstellung, eine Bibliothek“ (Siebert 2006, S. 20). Für Nuisl ist der eigentliche Lernort „etwas Kleinteiligeres“: Sie sind nicht mit Organisationen gleichzusetzen (ein Betrieb, eine Bildungseinrichtung), sondern sind als organisatorische Einheiten zu verstehen, an denen oder in denen Lernprozesse stattfinden (vgl. Nuisl 2006a; 2006b). Dies macht es möglich, die spezifische didaktische Qualität des Lernorts präziser zu beschreiben, also z.B. nach der Lernförderlichkeit von konkreten Arbeitsplätzen in einem Betrieb zu fragen. Der Lernortebegriff wird demnach eingegrenzt, indem Lernorte als topografische Konkretisierungen verstanden und mit einer „Lernrelevanz“ (Nuisl 2006b) bzw. mit „Qualitätsstandards“ (Siebert 2006) verbunden werden.

Ein solches Verständnis der Bedeutung von Orten für Lernen ist anschlussfähig an bildungswissenschaftlich relevante Fragen der Lernvermittlung. Lernen wird kontextualisiert und Fragen der Gestaltung von Lernmöglichkeiten an konkreten Orten sowie deren inhaltliche Qualität werden einbezogen. Dabei stellen sich – vor dem Hintergrund des oben entwickelten situativen Lernbegriffs – theoretisch noch ungelöste und empirisch noch zu bearbeitende Fragen: Welche themati-

schen Lernanlässe bieten Orte der Lebens- und Arbeitswelt? Welche Rolle spielt die sinnliche Erfahrbarkeit für den Zugang zu Lernthemen? Welchen Stellenwert hat dabei die didaktische Inszenierung von Lernmöglichkeiten – also Lehren?

4. Exemplarische Analysen zur didaktischen Qualität von Lernorten

Diese Fragen sollen im Rahmen zweier exemplarischer Analysen von Lernorten verfolgt werden. Dabei soll die Tragfähigkeit des entwickelten Lernort-Ansatzes mit dem Fokus auf lernförderliche Orte probeweise demonstriert werden. Im ersten Beispiel geht es um einen explizit auch unter didaktischen Gesichtspunkten gestalteten Ort: das Museum der Arbeit in Hamburg. Im zweiten Beispiel wird der Ort eines Autoverwertungsbetriebs betrachtet: die Firma Kiesow Auto-recycling und Autoteile GmbH in Norderstedt. Die Wahl eines solchen Betriebs für eine Lernortanalyse mag zunächst verwundern. Aus dem bewusst gewählten Kontrast zu einer eher traditionellen Einrichtung wie dem Museum bietet sich aber die Möglichkeit, bedeutsame Aspekte in Hinblick auf Fragen der Lernförderlichkeit von Orten deutlicher in den Blick zu bekommen.

Gefragt wird nach der „Lernförderlichkeit“ von Lernorten. Dies schließt an an die arbeitswissenschaftliche Diskussion, ausgehend von den Arbeiten von Ulich (1978) und Volpert (1990), und verallgemeinert die arbeitsbezogene Fragestellung der Gestaltung von Arbeitsplätzen auf die tätigkeitsbezogene Fragestellung nach der Gestaltung von Aktivitätskontexten. Da es vor allem um die Möglichkeiten sinnlicher, d.h. ästhetischer Erfahrung geht, erscheint uns der Begriff der *Inszenierung* für die didaktische Gestaltung von Lernorten angemessen. Dies umfasst zwei Aspekte: die *Intentionalität* der Lernenden im Spektrum von inzident, zufällig, nebenbei vs. intentional, gezielt und bewusst; die *Institutionalisierung* im Spannungsfeld von informell und institutionell.

Die Einordnung greift zurück auf den „Lernstern“ (vgl. Faulstich 1999), mit dem versucht wird, die verschiedensten Dimensionen des Lernens zu differenzieren und pauschale Dualismen zu unterlaufen.

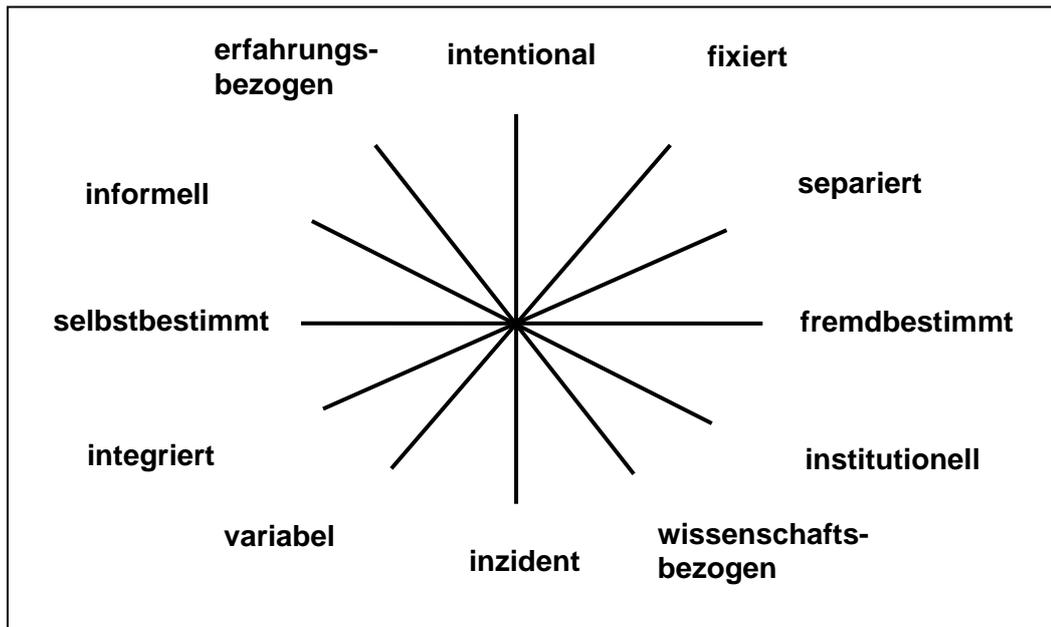


Abbildung 1: Aspekte von Lernformen

Die Darstellung der Analysen folgt einem einheitlichen Schema: Zunächst werden der Ort und die Besuchergruppen kurz beschrieben, um anschließend vor dem Hintergrund des entwickelten Lernbegriffs einerseits nach dem Potenzial thematischer Lernanlässe und andererseits nach der Inszenierung von Lernmöglichkeiten zu fragen. Die Analysen konzentrieren sich damit auf die Gegebenheiten der Orte. Die Lernraumherstellungen der Subjekte bleiben unberücksichtigt; sie wären in weiteren umfassenderen empirischen Analysen zu untersuchen.

4.1 Entzifferung des Bedeutungspotenzials von Museumsexponaten

Das Museum der Arbeit Hamburg ist ein industrie-, technik- und arbeitsgeschichtliches Museum (vgl. zum Folgenden: Museum der Arbeit 1997; Haberzeth 2009), das in einem ehemaligen Fabrikgebäude untergebracht ist. Thema des Museums ist die Frage, wie sich Arbeiten und Leben in den letzten 150 Jahren gewandelt haben. Diskutiert werden die Auswirkungen des Industrialisierungsprozesses auf Mensch, Gesellschaft und Natur.

Bezogen auf die Besucherstruktur lassen sich zwei Großgruppen unterscheiden: gebuchte Gruppen und Einzelbesucher. Für gebuchte Gruppen gibt es vielfältige Angebote wie Führungen, Museumsgespräche und Kurse. Genutzt

wird dieses Angebot vor allem von Schulen, aber auch von Trägern der Erwachsenenbildung. Einzelbesuchern bieten sich u.a. die Dauerausstellung, wechselnde Sonderausstellungen, offene Werkstätten und Führungen. Wie eine Besucherbefragung von 2009 zeigt, werden mehrheitlich die Sonderausstellungen besucht (60 Prozent). Dabei wird die durchschnittliche Verweildauer von den Besuchern auf knapp über zwei Stunden geschätzt. Über 80 Prozent kommen in Begleitung, der Anteil der Touristen ist auch aufgrund der im Gegensatz zu anderen Museen dezentralen Lage mit dreizehn Prozent relativ gering (vgl. Museum der Arbeit 2010).

Potenzielle Lernthematiken am Ort

In dem Themenkomplex Industrie, Technik und Arbeit legt das Museum den Schwerpunkt auf Arbeit. Es wird zwar technischer Fortschritt dargestellt, vor allem geht es aber um dessen politische, soziale und kulturelle Auswirkungen. Dies zeichnet dieses Museum gegenüber Technikmuseen und Science Centern aus, denen es vor allem um die Vermittlung von naturwissenschaftlichen und technischen Erkenntnissen anhand von Maschinen und Apparaten geht (vgl. Faulstich 2008).

Die Ausstellungseinheit „Alltag im Industriezeitalter – Dinge und Dokumente“ führt in den thematischen Schwerpunkt des Museums ein. Gezeigt werden zwölf Exponate, die in Vitrinen geschützt und auf einen Sockel gehoben sind. So werden sie zu bedeutungsvollen Zeichen, die wichtige Aspekte des Industrialisierungsprozesses repräsentieren: ein Telefon und eine Glühlampenfassung stehen als Beispiele für technische Neuerungen, ein Henkelmann, also ein Essensträger erzählt von wachsenden Entfernungen zwischen Wohnung und Arbeitsplatz.



Abbildung 2: Ausstellungseinheit Alltag im Industriezeitalter – Dinge und Dokumente

Das sogenannte „Dettweilersche Taschenfläschchen“ (Abbildung 3) repräsentiert Großstadtprobleme, die durch den massenhaften Zuzug von Menschen aus ländlichen Gebieten in Städte im Zuge der Industrialisierung entstanden.



Abbildung 3: Spuckfläschchen (Dettweiler-Fläschchen) um 1910 im Museum der Arbeit in Hamburg

Das blaue Fläschchen ähnelt einem Parfümflakon, steht aber für alles andere als einen sinnlichen Genuss: Tuberkuloseerkrankte sollten nicht auf den Boden spucken, sondern für den infektiösen Auswurf Spuckflaschen benutzen. Das Dettweiler-Fläschchen galt als praktisch, da es mit einer Hand zu öffnen war.

Neben diesem konkreten Gebrauch symbolisiert das Fläschchen, hervorgerufen durch dessen Inszenierung, einen problematischen Aspekt der Verstädterung im Zuge der Industrialisierung. Die dicht besiedelten Arbeiterstadtviertel der Großstadt waren der ideale Nährboden für die Ausbreitung von Tuberkulose. Sie war zu dieser Zeit in Deutschland eine „Krankheit der Armen“. Weitergreifende politisch-soziale Bezüge öffnen sich, z.B.:

- sozialstaatliche: Das Fläschchen verweist auf Vorsorgemaßnahmen von staatlichen Organen, Versicherungsträgern und Verbänden, um negative soziale und volkswirtschaftliche Folgen zu einzudämmen. Wie reagierte zum Beispiel der Staat auf diese Krankheit? Wie wurde generell mit den negativen Auswirkungen der Industrialisierung umgegangen?
- soziale: Da die Krankheit ansteckend war, bestand die Gefahr, ausgegrenzt zu werden, wenn man sich als Betroffener zu erkennen gab. Wie gingen die Betroffenen mit diesem Problem um? Wie reagierten andere Menschen darauf?
- hygienische und medizinische: In den Arbeitervierteln lebten die Menschen zum Teil auf sehr engem Raum. Wie gestalteten sich die hygienischen Verhältnisse? Welche gesundheitlichen Gefahren bestanden? Wie wurde diese Krankheit wissenschaftlich erforscht?

In den Exponaten des Museums laufen sowohl berufs- und arbeitsbezogene als auch politische, soziale und kulturelle Perspektiven zusammen. Es eröffnet sich ein Potenzial unterschiedlicher Lernthematiken, das durch einen museumsdidaktischen Ansatz gefördert wird, der nicht primär auf die Vermittlung von Technik und Industrie abstellt, sondern Arbeit in den Mittelpunkt rückt.

Grad der Inszenierung von Lernmöglichkeiten

Der Inszenierungsgrad von Lernmöglichkeiten bewegt sich im Museum der Arbeit in einer Mittellage: Gegenüber primären Bildungsinstitutionen fehlen fixierte

Lehrpläne, definierte Lehrziele und kontrollierter Lerndruck (vgl. Treinen 1981). Lernen im Museum ermöglicht höhere Grade von Selbstbestimmtheit als z.B. in der Schule. Lernprozesse finden eher informell statt und sind weniger institutionell organisiert. Sie sind weniger intentional mit vorgegebenen Absichten als inzident. Sie werden stärker angestoßen durch sinnliche Erfahrungen denn durch systematische, wissenschaftliche Einordnungen. Gegenüber anderen Orten werden aber Vermittlungsleistungen erbracht. Neben personaler Vermittlung wie Führungen und Museumsgesprächen werden vor allem Medien und Materialien genutzt wie Audio Guides, Wandtafeln und Informationsblätter. Vor allem sind es aber die Inszenierungen der Exponate an Ort und Stelle, die spezifischen kontextuellen Bedingungen und Umstände, die den Exponaten Bedeutung verleihen und damit Lernthematiken eröffnen (vgl. Parmentier 2001). Ohne „institutionalisierte Lesehilfen“ (ebd., S. 44) erschließt sich oft nur die gebräuchlichste Bedeutung eines Gegenstands. Der Gegenstand „Dettweiler Taschenfläschchen“ wird hingegen durch die Platzierung in einer Vitrine auf einem Sockel zu etwas Besonderem, das zum Nachfragen anregen kann. Es ist nicht mehr nur ein Alltagsgegenstand vergangener Zeit, sondern bedeutungsvolles Zeichen für verschiedene soziale und kulturelle Themen.

4.2 Thematisierung politisch-sozialer Bezüge am Ort der Autoverwertung

Die Firma Kiesow Autorecycling und Autoteile GmbH ist ein Autoverwertungsbetrieb, der in Norderstedt liegt. Dort werden Alt- und Unfallautos angenommen und entsorgt, d.h. von Betriebsstoffen befreit, für den Ausbau und Verkauf wichtiger Komponenten gelagert und schließlich zur Verschrottung weitergegeben. Auf einem 68.000 qm großen Außenplatz stehen mehr als 3.200 Fahrzeuge zum „Ausschlachten“, also zum Selbstabbau bereit (Unternehmensangaben auf www.kiesow.de).



Abbildung 4: Außenplatz der Kiesow Autorecycling + Autoteile GmbH

In Hinblick auf die Frage, wer diesen Ort möglicherweise auch zum Lernen nutzt, sind vor allem drei Besuchergruppen relevant: Eine erste, wenn auch kleine Gruppe stellen organisierte Gruppen dar. Das Gelände wird gelegentlich von Berufsschulklassen aus dem Kfz-Bereich und von Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge aufgesucht. Sie nutzen diesen Ort explizit als Lernort im Rahmen ihrer Ausbildung, sie verfolgen also intentionales Lernen. Die Besonderheit ist, dass sich sprachlich vermittelte Ausbildungsinhalte dort sinnlich erfahren lassen.

Im Gegensatz dazu sind die Personen der anderen beiden Gruppen vor Ort, um Ersatzteile für Fahrzeuge zu finden. Dabei handelt es sich zum einen um die sogenannten „Schrauber“: Sie kommen regelmäßig, zum Teil sogar täglich. Ihre Motive sind unterschiedlich. Am Auto basteln kann für sie ein Hobby darstellen. Oft sind sie aber selbst Besitzer oder Mitarbeiter einer kleinen Autowerkstatt und suchen wiederum für ihre Kunden günstige Autoteile. Sie treten in Arbeitskleidung auf und sind mit Werkzeug professionell ausgestattet.



Abbildung 5: „Schrauber“ im Blaumann und mit Werkzeugkiste

Eine dritte Gruppe umfasst Personen, deren Auto einen Defekt hat und die dort ein Ersatzteil finden wollen: eine Mutter mit ihrem Sohn, deren Familienauto aufgrund einer defekten Dachverkleidung undicht ist.

Potenzielle Lernthematiken am Ort

Grob lassen sich drei Ebenen unterscheiden, auf denen sich die Besucher Wissen und Kompetenzen angeeignet können:

Auf einer ersten Ebene geht es um die Anwendung und Aneignung technischen und handwerklichen Wissens. Es werden Fähigkeiten im Umgang mit Werkzeugen benötigt und entsprechende Fertigkeiten erprobt. Um allerdings Autoteile ausbauen zu können, ist ein grundlegendes Wissen über die Bau- und Funktionsweise von Autos und von einzelnen Autoaggregaten notwendig. Ein Verständnis von Prinzipien der Automechanik und -elektronik wird benötigt.

Gegenstand der zweiten Ebene ist der umfassendere Prozess des Autorecyclings. Es geht um Einblicke in die Vorgänge der Autostillegung und -verwertung (z.B. Befreiung von Betriebsstoffen, Lagerung für den Ausbau von Teilen), der Verschrottung (Pressen und Schreddern) und der Fraktionierung (Materialtren-

nung und Rohstoffrückgewinnung). Es lässt sich fachbezogenes Wissen aneignen, das über das technische und handwerkliche Wissen hinausgeht.

Auf einer dritten Ebene werden übergeordnete politisch-soziale Zusammenhänge thematisiert, in die Prozesse des Autorecyclings immer eingebunden sind. Es geht um ein Begreifen unter anderem von Fragen:

- Der Abfallentsorgung: Wer ist für das Einsammeln, die Lagerung und Verwertung von Abfällen zuständig? Wie sind die Verantwortlichkeiten verteilt?
- Der Rohstoffrückgewinnung: Wie können aus Abfall Rohstoffe im Recyclingverfahren zurück gewonnen werden? Wie steht es generell um die Verfügbarkeit natürlicher Ressourcen?
- Der Umweltbelastung und -schonung: Welche rechtlichen Regelungen bestehen bezogen auf eine umweltschonende Entsorgung? Welche Zwänge bestehen dabei zwischen Ökonomie und Ökologie?
- des Verkehrs und der Mobilität: Welchen Platz beanspruchen Autos und Straßen im öffentlichen Raum? Wer wird dadurch zurückgedrängt? Wie sieht es mit der Umwelt- und Lärmbelastung durch Autos aus?

Prozesse der Autoverwertung sind eingebunden in weitgreifende gesellschaftliche Zusammenhänge. An diesen Orten stellen sich von daher zum einen konkrete, auch fertigungsbezogene Fragen des fachgerechten Ausbaus von Aggregaten oder der Befreiung von Betriebsstoffen. Zum anderen eröffnen sich gesellschaftliche Bezüge mit solchen Themen wie Rohstoffrückgewinnung, Umwelt und Verkehr. Der Gegenstand „Autoverwertung“ vereint demnach unterschiedliche thematische Bedeutungsebenen zwischen Beruflichem und Politischem.

Grad der Inszenierung von Lernmöglichkeiten

Der Autoverwerter Kiesow unterstützt – vor dem Hintergrund eigener Interesse am Verkauf von Autoteilen – die Arbeitstätigkeiten der Besucher und bietet so auch einen potenziellen Lernraum. Auf dem Selbstbedienungs-Außenplatz werden über 3.200 Autos zum Selbstabbau bereitgehalten, die nach Hersteller und Typ sortiert sind. Es gibt Gerüste, auf welche die Autos gehoben werden können, um sie besser zu bearbeiten. Zudem kann ein Gabelstapler angefragt wer-

den, um Autos zu verschieben oder freizulegen. Werkzeug wird hingegen nicht verliehen; es muss selbst mitgebracht oder von anderen Besuchern ausgeliehen werden. Eingeschränkt stehen die Mitarbeiter des Betriebs auch für technische und handwerkliche Fragen zur Verfügung. Austausch von Wissen findet aber vor allem in Gesprächen mit anderen Besuchern statt.

Weiterführende qualifizierende oder beratende Angebote werden allerdings nicht gemacht. Es gibt keine Führungen oder Vorführungen und auch von Bildungsinstitutionen wird dieser Ort wenig genutzt. Generell wird der Autoverwertungsbetrieb nicht als ein Lernort inszeniert.

Ein Schild am Eingang des SB-Außenplatzes mit der Aussage „gebrauchte Autoteile sind kein Schrott“ ist sicherlich in der Absicht angebracht, Beschädigungen zu verhindern, es kann aber auch als eine Irritation gewohnter Denkweisen wirken und damit als Lernanlass.

5. Typisierung von Lernorten

Sowohl das Museum als auch der Autoverwertungsbetrieb bieten ein breites Potenzial von Lernthematiken zwischen berufs- und arbeitsbezogenen sowie politischen, sozialen und kulturellen Perspektiven. Der Inszenierungsgrad von Lernmöglichkeiten unterscheidet sich allerdings wesentlich: Im Museum bewegt er sich in einer Mittellage zwischen primären Lerninstitutionen und informellen Kontexten. Zentral ist dabei die Inszenierung der sinnlich erfahrbaren Objekte an Ort und Stelle, die ihnen Bedeutung verleiht und damit Lernthematiken eröffnet. Trotz einer Anschaulichkeit und ganzheitlichen sinnlichen Erfahrbarkeit der Gegenstände können am Ort des Autoverwertungsbetriebs vielfältige thematische Bedeutungsebenen, die über die augenfälligen handwerklichen und technischen Aspekte hinausgehen, verdeckt bleiben, da es an einer Inszenierung fehlt, die diese Ebenen bewusst sichtbar macht.

Auf der Grundlage dieser empirischen Beobachtungen lässt sich eine *heuristische Systematik* konstruieren, die dazu genutzt werden kann, potenzielle Lernorte in Hinblick auf ihre Lernförderlichkeit einzuordnen (vgl. Abb. 6). Im Zentrum steht dabei ein Kontinuum mit unterschiedlichen Graden der *Inszenierung von Lernmöglichkeiten* bezogen auf die beiden Dimensionen *Intentionalitäts- und Institutionalitätsgrad* (zum lerntheoretischen Kontext vgl. Faulstich 1999).

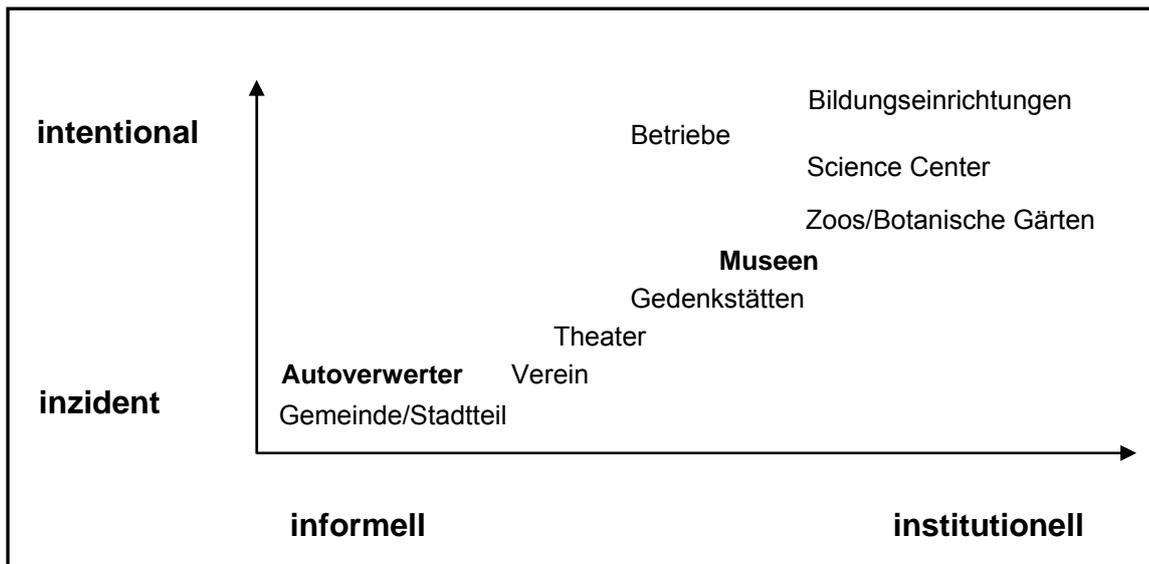


Abbildung 6: Inszenierungsgrad von Lernorten

Die Dimension Intentionalität lässt sich zwischen den Polen *inzident* und *intentional*, also mit ausgesprochener Vermittlungsabsicht aufspannen. Bildungseinrichtungen als primäre Lernorte agieren in hohem Maße zielbezogen auf die Vermittlung von Lernen, während ein Verein aus Subjektsicht zwar ein zentraler Lernort sein kann, institutionell dominiert aber ein beiläufiges Lernen.

Die Dimension Institutionalität differenziert sich zwischen den Polen *informell* und *institutionell*. Am Ort des Autoverwertungsbetriebs ist die mögliche Herstellung eines Lernraums durch die Subjekte nicht oder nur in sehr geringem Maße durch Ressourcen abgesichert und in institutionelle Regeln eingeschrieben. Demgegenüber ist Lernvermittlung im Museum stärker institutionalisiert, dort aber offener gestaltet als in Bildungseinrichtungen. Die beiden Kategorien Intentionalität und Institutionalität sind nicht als genau definierte Koordinaten eines festen Systems zu begreifen, in dem sich die Lernorte exakt verorten lassen. Vielmehr handelt es sich um eine heuristische Systematik, deren Dimensionen es ermöglichen, die institutionellen Gegebenheiten zu identifizieren, diskursiv zu systematisieren und zu typisieren.

Es wäre möglich, in Hinblick auf eine Kennzeichnung von Lernorten weitere Dimensionen zu unterscheiden (vgl. Faulstich 1999, 257). So könnte danach gefragt werden, ob Lernen in andere Tätigkeiten wie Arbeit, Konsum oder Unterhaltung eher integriert oder davon stärker separiert ist. Dies würde eine Un-

terscheidung verschiedener Formen von Erfahrungs- und Wissenschaftsbezug ermöglichen. Die beiden hier präferierten Dimensionen erfüllen allerdings ihren primären Zweck die Perspektive in der Diskussion um Lernorte zu fokussieren auf die Frage nach der didaktischen Gestaltung lernförderlicher Orte.

6. Fazit

Ein noch so raffiniert gestalteter Lernort kann Lernen nicht erzwingen. Es hängt letztlich von den Wahrnehmungen und Handlungen der Subjekte ab, ob ein Lernraum geschaffen wird. Dennoch können Orte als konkret benennbare lokale und temporäre Konfigurationen in ihrer spezifischen ästhetischen Qualität – die ausladende Steintreppe, die zu einem Museumsraum hinaufführt, die gestapelten, halb ausgeschlachteten Altautos auf einem Schrottplatz – selbst zum Lernanstoß werden und die Lernresultate wesentlich beeinflussen. Aus dieser Perspektive können dann konkrete Orte auf ihre spezifischen Vermittlungsleistungen und ihre inhaltliche Qualität hin befragt werden. Dabei geht es nicht etwa darum, den Inszenierungsgrad zu erhöhen, sondern darum Strategien angemessener Vermittlung zu reflektieren.

Ein solches Verständnis der Bedeutung von Orten für Lernen ist anschlussfähig an bildungswissenschaftlich zentrale Fragen der Lernvermittlung und kann zugleich einen Beitrag zur Erweiterung der Lerntheorie leisten: Indem das Lernen im Kontext des konkreten Lernorts betrachtet wird, wird die Situativität des Lernens deutlich, die vor allem von der Seite der nach wie vor dominanten behavioristischen und kognitivistischen Lernforschung weitestgehend ausgeklammert wird. Damit wird die theoretische Grundlage für eine empirische Bearbeitung der Frage nach lernförderlichen Orten gelegt. Relevant werden dann vor allem die Aspekte der inhaltlichen Qualität von Orten der Lebens- und Arbeitswelt und der Rolle der sinnlichen Erfahrbarkeit im Lernprozess bei der Aneignung von Themen. Im Anschluss an die vorgelegten exemplarischen Analysen könnte es Aufgabe eines größeren Forschungszusammenhangs sein, die Frage nach den sinnengestützten Aneignungsweisen von Wissen im Verhältnis zu unterschiedlichen Kontexten und den dort vorfindlichen Vermittlungsstrategien zu untersuchen.

Literatur

- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974). *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 38: Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der Beruflichen Bildung*. Stuttgart: Klett
- Ecarius, J. & Löw, M. (Hrsg.) (1997). *Raubildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen: Leske + Budrich
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU
- Egger, R., Mikula, R., Haring, S., Feibinger, A. & Pilch-Ortega, A. (Hrsg.) (2008). *Orte des Lernens. – Lernwelten und ihre biographische Aneignung*. Wiesbaden: VS
- Faulstich, P. (1999). *Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H.3, S. 254-262
- Faulstich, P. (2008). *Museen der Naturwissenschaften, Technik und Arbeit und die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen*. In: Hochschule und Weiterbildung, H. 2, S. 26-33
- Faulstich, P. (2009). *Lernorte – Flucht aus der Anstalt*. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): *Lernorte*. Hamburg: VSA, S. 7-28
- Faulstich, P. & Bayer, M. (Hrsg.) (2009). *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg: VSA
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer
- Grillmeyer, S. & Wirtz, P. (Hrsg.) (2006). *Ortstermine. Politisches Lernen an historischen Orten*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau
- Grillmeyer, S. & Wirtz, P. (Hrsg.) (2008). *Ortstermine 2. Politisches Lernen an historischen Orten*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau
- Haberzeth, E. (2009). *Lernen im Museum. Museumsgespräche als Vermittlungsansatz zwischen sinnlicher Erfahrung und systematischem Begreifen*. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg: VSA, S. 65-76
- Hansen, S. (2008). *Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen*. Wiesbaden: VS.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus
- Jelich, F.-J. & Kemnitz, H. (Hrsg.) (2003). *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich
- Keupp, H. (1997). *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Körber, A. & Baeck, O. (Hrsg.) (2006). *Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion*. Neuried: ars una
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Lernorte und Lernwege (2010). *Thementeil*. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2.
- Löw, M. (2007). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lüders C., Kade, J. & Hornstein, W. (1995). *Entgrenzung des Pädagogischen*. In: Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 207-215
- Mazur, J. E. (2006). *Lernen und Gedächtnis* (5. Auflage). München: Pearson
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink
- Mielke, R. (2001). *Psychologie des Lernens. Eine Einführung*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer

- Muchow, M. & Muchow, H. H. (1998/1935). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim: Juventa
- Münch, J. (Hrsg.) (1977). *Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem*. Trier: Spee
- Museum der Arbeit (1997). *Katalog*. Hamburg
- Museum der Arbeit (2010). *Museumspädagogik: Tätigkeitsbereich 2009*. Hamburg
- Nuissl, E. (2006a). *Der Omnibus muss spur halten. Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen*. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 29-31
- Nuissl, E. (2006b). *Orte und Netze lebenslangen Lernens*. In: Fatke, R./Merkens, H. (Hg.): *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden:VS, S. 69-83
- Overhoff, J. (2009). *Vom Glück lernen zu dürfen*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Parmentier, M. (2001). *Der Bildungswert der Dinge. oder: Die Chancen des Museums*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 39-50
- Prein, G., Sass, E. & Züchner, I. (2009). *Lernen im freiwilligen Engagement und gesellschaftliche Partizipation*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 12, H. 3, S. 529–547.
- Schroer, M. (2006). *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seitter, W. (2001). *Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 225-238
- Seel, N. M. (2000). *Psychologie des Lernens*. München: Reinhardt
- Siebert, H. (2006). *Stichwort Lernorte*. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 20-21
- Skinner, B. F. (2000). *Erziehung als Verhaltensformung*. München: E. Kneier
- Treinen, H. (1981). *Museumspädagogik und Besucherverhalten: eine empirische Untersuchung zur Benutzung und Wirkung von Ausstellungen*. In: Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium, Jg. 10, H. 4
- Ulich, E. (1978). *Über mögliche Zusammenhänge zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung*. In: Psychosozial, H.1, S. 44-63
- Volpert, W. (1990). *Welche Arbeit ist gut für den Menschen?* In: Frei, F. & Udris, I.: *Das Bild der Arbeit*. Bern: Huber, S. 23-40
- Westphal, K. (Hrsg.) (2007). *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim: Juventa

Bettina Lösch

Ausschluss und „Eroberung“ von Politik und Bildung

Kommentierung der Diskussionsbeiträge zum Symposium „Demokratie und Partizipation. Beiträge der Erwachsenenbildung“

Von pädagogischer sowie von politischer Seite werden in den letzten Jahren zunehmend Anforderungen an Bürger/innen sowie Schüler/innen formuliert, demokratische und partizipatorische Kompetenzen zu erwerben sowie demokratisch eigenverantwortlich tätig zu werden. Demokratiepädagogische Ansätze sollen bspw. Schülerinnen und Schülern wieder stärker demokratische Werte vermitteln, demokratische Identitätsbildung bewirken sowie insgesamt eine stärkere Bindung an das demokratische Gemeinwesen befördern. Aber nicht nur auf nationalstaatlicher Ebene ist man um die demokratische Akzeptanz und Legitimitätsbeschaffung bemüht. Auf europäischer Ebene tragen die Ansätze einer *European Citizenship Education* dazu bei, die Staatsbürger/innen mit neuen supranationalen politischen Strukturen vertraut zu machen und eine europäische Identitätsbildung zu stärken (vgl. Lösch 2010: 119f.).

Demokratisierung und Partizipation ist so verstanden nicht allein das, was „von unten“ entsteht, von sozialen Bewegungen und durch engagierte Bürger/innen eingefordert oder ausgeübt wird. Demokratiebewusstsein und Partizipation werden vielmehr als staatlich-politische Anforderung „von oben“ und als pädagogischer Anspruch an die Bürger/innen formuliert. Während gegenwärtig die demokratischen Anforderungen an die Bürger/innen steigen, wird gleichzeitig in der demokratietheoretischen Debatte problematisiert, dass etablierte demokratische Strukturen im Zuge der globalen Transformationsprozesse und aufgrund Jahrzehnte neoliberaler Politik ausgehöhlt und unterminiert werden (vgl. ausführlich Lösch 2008). Colin Crouch geht soweit, von postdemokratischen Verhältnissen zu sprechen (Crouch 2008), während Wilhelm Heitmeyer und Anna Klein für die deutschen Zustände eine „Demokratieentleerung“ (Heitmeyer/Klein 2006) diagnostizieren.

Angesichts der strukturellen Demokratiedefizite stellt sich deshalb die Frage, inwiefern demokratiepädagogische Ansätze von einem idealisierten und problematischen Demokratieverständnis ausgehen. Ebenso, wie demokratische Verhaltensweisen der Bürger/innen den strukturellen Demokratieabbau nicht

ausgleichen können, kann soziales Lernen – das für die demokratiepädagogische Praxis zentral ist – nicht darin aufgehen, den Rückzug des Sozialstaates zu kompensieren. Sozialstaat und Demokratie basieren auf gemeinsamen und solidarischem Handeln. Eine Individualisierung der Verantwortungsübernahme kann bedeuten, die verfassungsmäßig verankerten Prinzipien des demokratischen und sozialen Rechtsstaates (weiter) auszuhöhlen.

Wenn wir im weiteren Kontext von Demokratie und Partizipation sprechen, gilt es dementsprechend zu unterscheiden, ob es um selbstbestimmte Aneignung von Politik durch Partizipation geht, oder ob es sich um Übertragung demokratischer und sozialer Verantwortungsübernahme auf die Individuen handelt, die ausgleichen sollen, was auf kollektiver Ebene des sozialen und demokratischen Gemeinwesens beschnitten wird. Letzteres führt meines Erachtens zu einer weiteren Überforderung der Subjekte, die mittlerweile nahezu in allen Bereichen ihres Lebens aufgrund neoliberaler Subjektivierungsweisen mit Eigenverantwortung und Selbstdisziplinierung/-management konfrontiert sind.

Der pädagogisch sowie politisch formulierte normative Anspruch, dass Bürger/innen stärker demokratisch partizipieren und sich sozial engagieren sollen, bedeutet nicht zwangsläufig eine Erweiterung des politischen Handlungsraumes. Das geforderte Engagement soll in der Regel in einem festgesteckten, konventionellen Rahmen stattfinden. Ein zentraler Aspekt des Symposiums ist, über die Grenzen konventioneller, verfasster Politikformen und die des „politischen Feldes“ (in Anschluss an Pierre Bourdieu) zu diskutieren. Hier bildet der erste Beitrag von Helmut Bremer und Mark Kleemann-Göhring einen guten Auftakt. In den normativ orientierten demokratiepädagogischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen der Zivilgesellschaft werden Grenzen von Politik sowie Ausschlussmechanismen von politischer Partizipation und sozialer Teilhabe kaum thematisiert. Wie Bremer und Kleemann-Göhring deutlich machen, werden Demokratie-/Politikdefizite sowie Gründe für Politikablehnung deshalb häufig bei den Subjekten vermutet. In der aktuellen Diskussion über „bildungs- und/oder politikferne“ Bürger/innen und Jugendliche werden zwar soziale Benachteiligung und Ausschluss angesprochen. Allerdings bleibt auch dieser Diskurs oftmals in der Gegenüberstellung von Laien und Experten verhaftet, wie beide Referenten darlegen. Ähnlich wie der Jahrzehntlang verbreitete Mythos

der „unpolitischen Frauen“, die keineswegs unpolitisch waren, sondern denen politische Teilnahme und der Zugang zum öffentlich Politischen vorenthalten wurde (vgl. dazu Sauer 2001, S. 212ff.), wird gegenwärtig der Mythos der „Bildungs- und Politikfernen“ nun auf die Gruppe jugendlicher Migrantinnen/innen übertragen.

Bremer und Kleemann-Göhring nehmen eine andere Perspektive ein: Sie fragen nicht nach der Politikverdrossenheit der Subjekte, sondern nach den sozialen Ausschlussmechanismen, die eine Ablehnung von Politik (und politischer Bildung), einen „Selbstausschluss durch Fremdausschluss“ befördern. Mit dieser theoretischen Analyse auf der Basis der sozialwissenschaftlichen Arbeiten von Bourdieu wird thematisiert, dass der eingangs beschriebene demokratische Kompetenzerwerb („partizipatorische Kompetenz“) aufgrund sozialer Ungleichheitsverhältnisse und Formen symbolischer Herrschaft gar nicht für alle gleichermaßen möglich ist. Das Abwenden von Politik und politischer Bildung wird zur vernünftigen, rationalen Haltung derjenigen, die von Politik und politischer Bildung ausgeschlossen sind, denen der Zugang verweigert wird. Analytisch fokussiert dieser Beitrag den Ausschluss von Politik und politischer Bildung. Doch wie ist es um die Zugangsmöglichkeiten zu Politik und politischer Bildung bestellt? Können wir mit Bourdieus Theorie des politischen Feldes auch Formen von Politik, von politischer Öffentlichkeit und des Protests, spontanen Formen von politischer Öffentlichkeit denken, die außerhalb der Expertenkultur des politischen Feldes stehen? Oder wo sind diese innerhalb des politischen Feldes zu verorten?

Eine Erwachsenenbildung mit demokratischem Anspruch basiert auf politischer Partizipation und zielt auf die Weiterentwicklung demokratischer Verhältnisse. Demokratisierung findet in der Regel über unkonventionelle Protest- und Beteiligungsformen, über widerständige, selbstbestimmte Partizipation statt. Im diesjährigen Kongressaufruf der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Bildung in der Demokratie“ ist von der „Eroberung“ politischer Partizipation die Rede, also von selbstbestimmter Aneignung von Politik und einer Rückgewinnung des Politischen. Ist das mit Bourdieu denkbar?

Nach dieser kurzen einführenden Problemorientierung scheinen mir folgende Punkte für eine gemeinsame Diskussion der Beiträge des Symposiums zentral

und orientierend zu sein: Auf der einen Seite diskutieren wir über Ausschlussmechanismen bzw. den verhinderten Zugang zu Politik; auf der anderen Seite geht es um die Eroberung, die selbstbestimmte Aneignung von Politik sowie um (Erwachsenen-)Bildung, die durch unkonventionelle Mittel und Formen politischer Partizipation entsteht.

Zugang oder Ausschluss vom „politischen Feld“



Eroberung und Aneignung von Politik über politische Partizipation und Bildung

Die Beiträge des Symposiums kreisen meines Erachtens um die Bestimmung und die Widersprüche eines weiten Politik- und Bildungsbegriffes. Welche Möglichkeiten und Probleme ergeben sich, wenn wir einen weit gefassten Politik- und Bildungsbegriff für die Erwachsenenbildung zu Grunde legen? Wenn wir die Entgrenzung von Politik – die Entgrenzung von Lernen thematisieren: Wo entstehen neue Möglichkeiten für demokratische Lernformen, wo resultieren neue Probleme?

Die von Bremer und Kleemann-Göhring analysierten sozialen Ausschlussmechanismen von Politik und politischer Bildung haben im außerschulischen Bereich historisch betrachtet auch immer wieder zu neuen Formen der Erwachsenenbildung und politischer Bildung geführt. Diese selbstbestimmte Entwicklung neuer Lernorte, Lerngelegenheiten und Lernformen lässt sich nach wie vor beobachten. Hier schließen die Beiträge von Jana Trumann zu den Bürgerinitiativen, zur Wissenschaftspopularisierung in der Erwachsenenbildung von Wilhelm Filla sowie von integrativen Lernorten von Peter Faulstich und Erik Habertzeth an.

In den Beiträgen von Peter Faulstich und Erik Habertzeth sowie von Wilhelm Filla werden erweiterte Lernorte und Lernformen herausgestellt. Bei einem weitgefassen Lernbegriff stellt sich jedoch die Frage: Was ist dann das Spezifische von Lernen und Bildung und vor allem von politischer Bildung? Ist soziales Lernen auch politisches Lernen oder wann wird etwas zur Bildung? Hier gilt es meines Erachtens, Kriterien zu schärfen. Ebenso verhält es sich bei dem Blick auf unkonventionelle Politik- und Beteiligungsformen wie im Beitrag von Jana

Trumann. Unkonventionelle Partizipationsformen als Beitrag der Erwachsenenbildung zu betonen, bedeutet nicht, konventionelle politische Beteiligungsformen links liegen zu lassen. Außerdem sind alternative Politik- und Partizipationsformen nicht „herrschaftsfrei“, wie im sozialwissenschaftlichen Diskurs der Zivilgesellschaft der letzten Jahre häufig suggeriert wurde. Insofern müssen auch alternative Formen der Partizipation, der Erwachsenen- und politischen Bildung auf ihre Herrschafts- und Machtmechanismen befragt werden.

Folgende Einzelkommentare und Fragen zu den Beiträgen ergeben sich:

„'Defizit' oder 'Benachteiligung': Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft“

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring, Essen

- Die von Pierre Bourdieu beschriebene „symbolische Herrschaft“ ist eine sehr perfide, subtile Herrschaftsform: Wo sind Veränderungsmöglichkeiten für die Subjekte (z.B. Hinterfragen der Experten/Laienkultur)?; Wo sind Stolpersteine und Herausforderungen möglicher Veränderungsprozesse? Um ein konkretes Beispiel zu nennen: ‚Habitus‘ meint im Sinne Bourdieus die Einschreibung des Gesellschaftlichen in die Körper. Wie geht die Erwachsenenbildung mit der „Inkorporation“ um? Bildungsprozesse, die auf Bewusstsein und Aufklärung rekurrieren, reichen hier nicht (mehr) aus.
- Was wären in diesem Sinne neue Lernformen sowohl in Bezug auf unterschiedliche soziale Milieus als auch für das Problem der Inkorporation?
- Gibt es eine Durchlässigkeit des politischen Feldes oder Verschiebungen der Positionen? Wie ist Zugang zum politischen Feld denkbar und möglich?

„Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum“

Jana Trumann, Hamburg/Duisburg-Essen:

- Sind Bürgerinitiativen Teil des „politischen Feldes“ und wo sind sie positioniert? Bildet sich in Bürgerinitiativen zwangsläufig im Laufe der Zeit eine Expertenkultur heraus, wodurch (neue) Ausschlussmechanismen resultieren?
- Wo sind die Reibungen unkonventioneller politischer Partizipationsformen mit konventionellen, etablierten politischen Strukturen? Wie verändern sich

(freiwillige) Lernprozesse in Bürgerinitiativen, wenn diese von staatlich-politischer Seite vereinnahmt werden?

- Wenn man davon ausgeht, dass es derzeit kaum gesellschaftliche Erfahrungen mit kooperativem Lernen gibt, welche Reibungen zwischen individuellem und kooperativem/sozialem Lernen entstehen in Bürgerinitiativen?
- Wie wird in Bürgerinitiativen die Trennung und die notwendige Distanz von Aktion und Reflexion politischer Bildung eingelöst?
- Welche Rolle spielen institutionalisierte Formen der Erwachsenenbildung für spontane, unkonventionelle Partizipations- und Lernformen wie in Bürgerinitiativen?

**„Bildung ohne Grenzen –
Wissenschaftspopularisierung als Aufgabe der Erwachsenenbildung“
Wilhelm Filla, Wien**

- Auch hier stellt sich m. E. die Frage nach der demokratischen Perspektive: Ergibt sich das demokratische Potential der dargestellten Lernorte und -formen (nur) durch die Selbstverwaltungsformen oder welche Rolle spielen dabei die demokratischen Inhalte?
- Zum Beispiel der Grazer Megaphon Uni: Wie wird diese angenommen? Auch wenn diese nicht „von unten“ initiiert ist, was ist daran die selbstbestimmte Form des Lernens?
- **Eine Ergänzung erscheint mir zentral:** Bei der Frage der Wissenschaftsverbreitung stellt sich m. E. gegenwärtig eine dringende Frage: Wo wird derzeit (noch) kritisches Wissen produziert? Unter dem gegenwärtigen ökonomischen Druck sind die Universitäten nicht mehr der primäre Ort der Produktion gesellschaftskritischen Wissens; d.h. es geht nicht allein um Wissenschaftspopularisierung, sondern um die Notwendigkeit von alternativen Orten der (kritischen) Wissensproduktion und von gesellschaftlich relevantem Wissen außerhalb von Universitäten (Beispiel Geschichtswerkstätten)
- Wann gehen politische Bildung bzw. eine Erwachsenenbildung mit demokratischem und emanzipatorischem Anspruch mit kritischer Wissensproduktion einher?

**„Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten.
Theoretische Begründung und exemplarische Analysen von Lernorten“
Peter Faulstich, Hamburg und Erik Haberzeth, Braunschweig**

- Was ist bei den Beispielen für integrative Lernorte die demokratische bzw. demokratisierende Perspektive für die Erwachsenenbildung?
- Meine Überlegung dazu sind Folgende: Die erste demokratisierende Perspektive sehe ich darin, dass in den Beispielen von Faulstich und Haberzeth für integrative Lernorte die unzureichende Trennung der demokratischen Gesellschaft in eine Sphäre der Ökonomie bzw. Arbeitswelt auf der einen Seite sowie der Politik und demokratischen Partizipation auf der anderen Seite überwunden wird. Die Beispiele reduzieren politische Partizipation und Bildung nicht auf das etablierte politische System und Prozedere, sondern beziehen Gelegenheiten von demokratischer Bildung und Partizipation auch auf die Arbeitswelt und den ökonomischen Bereich; Gesellschaft wird hier nicht als vorpolitischer Raum gedacht.
- Die zweite demokratisierende Perspektive ergibt sich aus dem Anspruch des Bildungszuganges und der Bildung für *alle*; in diesem Beitrag geht es um selbstbestimmte und selbstorganisierte Formen der Bildung.
- Eine konkrete Nachfrage zu dem Beitrag: Ab wann greifen Menschen Lern-Möglichkeiten auf? z.B. der „Schrauber“ auf dem Schrottplatz – ab wann fängt er an, sich mit Umweltfragen auseinander zu setzen? Bei der Schulklasse und der Exkursion gibt es einen konkreten Ort der (Lern-)Reflexion: die Schule. Wie ist es bei dem „Schrauber“? Ist der Schrottplatz (tatsächlich) ein Ort der Reflexion des alltäglichen Handelns?

Literatur

- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt/M. Heitmeyer, Wilhelm/Klein, Anna (2006): Demokratieentleerung. In: Hans-Jürgen Urban (Hrsg.): ABC zum Neoliberalismus. Von „Agenda 2010“ bis „Zumutbarkeit“. Hamburg, S. 53-54
- Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 115-128
- Lösch Bettina (2008): Die neoliberale Hegemonie als Gefahr für die Demokratie? In: Christoph Butterwegge/Bettina Lösch/Ralf Ptak: Kritik des Neoliberalismus. Unter Mitarbeit von Tim Engartner, 2. Auflage. Wiesbaden, S. 221-283
- Sauer, Birgit (2001): Die Asche des Souveräns. Staat und Demokratie in der Geschlechterdebatte, Frankfurt/M.

Autorinnen und Autoren

Helmut Bremer, Prof. Dr.

Professor für Erwachsenenbildung /Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen

Peter Faulstich, Prof. Dr.

Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Wilhelm Filla, PD Dr.

Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Privatdozent an den Universitäten Graz und Klagenfurt

Erik Habertzeth, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Weiterbildung und Medien an der TU Braunschweig

Mark Kleemann-Göring, Dipl. Sozialwiss.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Erwachsenenbildung /Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen

Bettina Lösch, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln

Jana Trumann, Dipl. Päd.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erwachsenenbildung der Universität Hamburg

Christine Zeuner, Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft unter bes. Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg