Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 14. Jahrgang. Juni 1991. Heft 2. ISSN 0175-0488 D. Preis: DM.

ZED

- **Freizeitorientierte Erwachsenenbildung**
  Ein neues Paradigma?
- **Volkshochschularbeit**
  Verlust von Kompetenz!?
- **Frauenakademie**
  Neue Wege in der Frauenbildung?
- **Kultur- und Sozialarbeit**
  Lernen vor Ort
- **Soziokulturelle Zentren**
  Fortbildungsbedarf
- **Erwachsenenbildung auf dem Lande**
  Neuland in Sicht!?
- **Golfkrieg**
  Bildungsarbeit noch zeitgemäß?

vhs atelier

Erwachsenenbildung in der Freizeitgesellschaft

Editorial

"Freizeit fatal" und "Weiterbildung auf dem Vormarsch" charakterisieren als Schlagworte Trends gesellschaftlicher Entwicklung, die in den 90er Jahren in weiten Teilen mehr oder weniger nachhaltig öffentliche und private 'Zeit' prägen.

Anders gesagt: Lebenslange Freizeit und lebenslanges Lernen bestimmen in absehbarer Zeit wesentlich stärker die Lebensqualität und das Lebensgefühl des (postmodernen) Menschen in hochindustrialisierten Ländern als die traditionelle Arbeitszeit.

Beide Phänomene - Weiterbildung und Freizeit - sind entsprechend nun auch seit Jahren Objekt wissenschaftlicher Reflexion bzw. geben Anlaß zu politischem und gesellschaftlichem Handeln - ein Blick in entsprechende Bibliographien zeugt von Titel-Legionen. Was jedoch nach wie vor lediglich marginal Beachtung findet, ist die Diskussion des Zusammenhangs von Freizeit und Erwachsenenbildung und die damit verbundenen Chancen und Gefahren.

Diese ZEP-Ausgabe will nun, entsprechend ihrem programmatischen Untertitel - "Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik" - dieses immer wieder neu zu definierende Verhältnis thematisieren mit der Absicht, gegenwärtige Legitimationen von Erwachsenenbildung angesichts der zu erwartenden 'Freizeitkultur' zu hinterfragen und 'neue Wege' zu diskutieren.

An dieser Stelle möchte ich mich als verantwortlicher Redakteur für diese Ausgabe bei den Autoren für ihre engagierte Mitarbeit, die in besonderem Maße auf Inhalt und Gestalt dieses Heftes wirkte, recht herzlich bedanken.

Ulrich Klemm, April 1991

Joachim S. Hohmann

Frauen und Mädchen in faschistischen Lesebüchern und Fibeln

Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, 1991. 280 S., zahlr. Abb.
2. Auflage (1. Aufl. erschienen bei Pahl-Rugenstein)
Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Bd. 4
Herausgegeben von Dr. Dr. Joachim S. Hohmann
ISBN 3-631-42971-1 br. DM 79.--/sFr. 67.--

Die mit einer umfangreichen Einleitung zur Geschichte des Deutschunterrichts und zur Soziologie der Erziehung im nationalsozialistischen Staat ausgestattete Textdokumentation verdeutlicht den sozio-politischen Charakter des Schulbuchs im Faschismus im allgemeinen und die Darstellung von Frauen und Mädchen in Lesebüchern und Fibeln der Jahre 1933 bis 1945 im besonderen.
Die Einbindung von Weiblichkeit in das System des autoritären Führerstaates wird am Beispiel von Lesestücken und schulischer Alltagsliteratur des "Dritten Reiches" dargestellt.

Aus dem Inhalt: Joachim S. Hohmann: Zur Geschichte des Deutschunterrichts und zur Soziologie der Erziehung von 1933 bis 1945 (Einführung) - Aus dem Text- und Dokumentationsteil: "Frauen stark wie Männer", "Jungmädel sind wir", "Millionen Mütter verstehen den Krieg"

Verlag Peter Lang GmbH,
Eschborner Landstr. 42-50, 6000 Frankfurt/M. 90

südostasien informationen

Frauen in Bewegung

Heft Nr. 1/91

aus dem Inhalt
- **Vietnam – Frauen im Wandel**
- **Viel Gewalt – (Ein) Wenig Hoffnung? Khmerfrauen in den Flüchtlingslagern**
- **Malaysia: Eine nationale Politik für Frauen**
- **Thailand: Entwicklungshilfeprojekte auf dem Land – Nutzen für Frauen?**
- **Emanzipation Ja – Feminismus Nein? Interviews mit Aktivistinnen aus indonesischen Frauenprojekten**
- **Die Frauenkoalition Gabriela: Zwischen allen Fronten – auf allen Barrikaden**

außerdem:
- Golfkrieg: Stellungnahmen aus der Region
- „Soft – Putsch" in Thailand
- Exilregierung für Birma

Schwerpunkt des nächsten Heften:
Islam in Südostasien

erscheint vierteljährlich
Umfang: 64-68 Seiten
Einzelpreis: DM 7,00

Jahresabonnement:
DM 28,-- für Einzelpersonen
DM 56,-- für Institutionen

erhältlich bei:
Südostasien Informationsstelle
Josephinenstraße 71
D - 4630 Bochum 1
Tel.: 0234 / 50 27 48
E-Mailing:
Geonet GEO3:SEAINFO

Konten: Sparkasse Bochum (BLZ 430 500 01) Nr.303002491,
Postgiroamt Dortmund (BLZ 440 100 46) Nr. 1748-460

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik

14.Jahrgang Juni 2 1991 ISSN 0175-0488D

Horst W. Opaschowski	**2**	**Freizeitorientierte Erwachsenenbildung - ein neues Paradigma?**
Ulrich Klemm	**8**	**Verlust von Kompetenz!?** Stichworte zu Legitimations- und Identitätsfragen gegenwärtiger Volkshochschularbeit
Lothar Heusohn	**12**	**"... mehr als 'just for fun'".** Neue Wege in der Frauenbildung - Projekt und Idee der Ulmer "Frauenakademie"
Christian Schulz	**15**	**Überleben (nur) ohne Pädagogen**
Ulrich Klemm / Beri Fahrbach-Gansky	**16**	**Kampagnenarbeit.** Ein Weiterbildungsmodell zwischen Aktion und Reflexion
Klaus I. Rogge	**18**	**Lernen vor Ort.** Zwischen Kultur- und Sozialarbeit
Klaus I. Rogge / M. Thüneman-Aepkers	**22**	**Zum Fortbildungsbedarf soziokultureller Zentren** Ergebnisse einer empirischen Untersuchung
Ulrich Klemm	**24**	**Trendbericht** Stiefkind ländliche Erwachsenenbildung - Neuland in Sicht!?
Horst Siebert	**26**	**Bildungsarbeit im Schatten des Nahost-Konflikts** Bildung - eine zeitgemäße Idee?
Asit Datta	**30**	**Der Golfkrieg und die Erwachsenenbildung**
Zeppelin	**34**	**Chickenhearted old World**
	31	**Rezensionen** u.a. Kurzrezensionen neuer Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften (B.Toepfer)
	46	**Leserbriefe**
	47	**Informationen**

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 14.Jg 1991 Heft 2. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE **Geschäftsführender Herausgeber:** Alfred K. Treml **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Redaktion:** Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg. **Kolumne:** Barbara Toepfer (ZEPpelin), Amöneburg; **Ständige Mitarbeit:** Irene Gocht (Lyrik, Kurzprosa), Tübingen; Achim Heinrichs (Fotos), Tübingen. **Technische Bearbeitung/EDV:** Heike Selinger, Claudia Stern (incl. Layout), Britta Tschinkel **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P:** Ulrich Klemm für den Themenschwerpunkt; im übrigen der geschäftsführende Herausgeber **Titelbild:** Achim Heinrichs **Fotos:** Achim Heinrichs, Tübingen (sowie div. Privatfotos);

Anmerkung: Generische Maskulina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:
erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 28,- Einzelheft DM 7.-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Horst W. Opaschowski

Freizeitorientierte Erwachsenenbildung - ein neues Paradigma?

Die Frage "Freizeitorientierte Erwachsenenbildung - ein neues Paradigma?" mutet auf den ersten Blick ebenso utopisch wie historisch an. Für die einen hat die Entwicklung zu einer "auch" freizeitorientierten Gesellschaft gerade erst begonnen. Andere hingegen erinnert diese Fragestellung an Diskussionen der 60er und 70er Jahre. Plausibel sind vermutlich beide Ansichten: Die theoretischen Begründungen aus den 60er und 70er Jahren kamen historisch gesehen "zu früh" und die pädagogische Entdeckung einer wachsenden Freizeitorientierung des Lebens kommt eigentlich "zu spät".

Pädagogik braucht Visionen

Man muß zur rechten Zeit recht haben. Diesen glücklichen Zeitpunkt - "kairos" nannten ihn die alten Griechen - kann kein noch so überzeugend vorgetragenes Argument erzwingen. Dies erklärt auch, warum viele freizeitwissenschaftliche Autoren in der Pädagogik bis heute wirkungslos geblieben sind. *Statt Vordenker sind sie nur Zu-früh-Denker gewesen.* Die deutschen Hochschulwissenschaften, auch und gerade die Erziehungswissenschaften, hinken der gesellschaftlichen Entwicklung meist zehn Jahre hinterher. 1974 setzte beispielsweise die Massenarbeitslosigkeit ein; zehn Jahre später hatte auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die Arbeitslosigkeit als innovatives Thema für den Kieler Kongreß '84 entdeckt. Die Wissenschaften begreifen manches erst in der nächsten Generation. Dennoch: Die Pädagogik hat eine *Pflicht zur Zukunft,* ja sie muß eigentlich ein *Anwalt der Zukunft* sein. Und: Pädagogik braucht Visionen, weil auch die nachwachsenden Generationen eine Zukunft brauchen. Die Zukunft wird von Menschen gemacht, also auch von Pädagogen. Vielleicht ist es kein Zufall, daß Georg Picht in den 60er Jahren mit zwei Veröffentlichungen auf die zwei Seiten eines Problemzusammenhangs hinwies: "Die deutsche Bildungskatastrophe" und "Mut zur Utopie".

Utopiedefizit und Paradigmenwechsel

Die Zukunftsgesellschaft wird auch eine freizeitorientierte Kultur- und Bildungsgesellschaft sein; ihre Entwicklung kann nicht dem Zufall oder dem privaten Belieben überlassen bleiben. Zukunft ist für Pädagogen heute weitgehend negativ besetzt. Pädagogen leiden geradezu an der "Neuen Unübersichtlichkeit" gesellschaftlicher Theorien, die seit Marx "um den Begriff der Arbeit zentriert" waren und nun ihre Überzeugungskraft einzubüßen drohen. *Es gibt keine arbeitsgesellschaftlichen Utopien mehr*; ein pädagogisches Jammertal tut sich auf. Jürgen Habermas brachte es ins Bild: "Wenn die utopischen Oasen austrocknen, breitet sich eine Wüste von Banalität und Ratlosigkeit aus" (Habermas 1985, S.161). Dabei besteht überhaupt kein Anlaß, den Mut zur Zukunft zu verlieren. Denn nicht unsere utopischen Energien sind am Ende, sondern nur eine ganz bestimte Utopie, die sich seit jeher um das Ideal der Arbeitsgesellschaft kristallisiert hat. *Der Paradigmenwechsel von einer Arbeitsgesellschaft (die lebte, um zu arbeiten) zu einer Lebensgesellschaft (die arbeitet, um zu leben)* kann durchaus eine Chance für die Zukunft und das Zusammenleben der Menschen sein. Der Lebenssinn muß nur neu definiert werden - als die Möglichkeit und das Ziel, in Zukunft ein besseres, weniger gefährdetes Leben "nach eigenen Bedürfnissen und Einsichten aus eigener Initiative zu verwirklichen" (Habermas 1985, S.161 f.) und in einem neuen Frei-Zeitalter mehr Frei-Zeit und Frei-Raum für individuelle Lebensgestaltungen - innerhalb eines dichten Netzes zwischenmenschlicher Beziehungen - zu gewinnen.

Die Folgen des Wertewandels

Das Leben ist nicht mehr nur zum Arbeiten und Schaffen da. Erwerbsarbeit bleibt lebenswichtig, aber der Absolutheitsanspruch der Berufsethik hat sich überlebt. Nur noch für die Selbständigen und die Leitenden Angestellten hat der Beruf seine zentrale Lebensbedeutung behalten. Für alle übrigen Arbeitnehmer führt die Freizeit heute - neben Freundeskreis und Familie - die persönliche Wertehierarchie an. Vor allem bei der jüngeren Generation ist inzwischen die Freizeit an die erste Stelle der Lebensideale getreten (vgl.Opaschowski 1990).

Innerhalb weniger Jahrzehnte haben Strukturwandel, sozialer Wandel und Wertewandel der Industriegesellschaften die Einstellungen der Menschen entscheidend verändert - die Haltung zu

SYSTEMATIK DER PÄDAGOGISCHEN FREIZEITWISSENSCHAFT

INTERDISZIPLINÄRE FREIZEITWISSENSCHAFT	FREIZEITFORSCHUNG IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT ("Pädagogische Freizeitforschung")	PÄDAGOGIK UND DIDAKTIK DER FREIEN ZEIT ("Freizeitpädagogik")
1. Soziologie der Freizeit	**1. Pädagogische Wertewandelforschung** (Theorie; Werteforschung, Wechselwirkungen von Arbeit und Freizeit u.a.)	**1. Freizeiterziehung** * Familie * Kindergarten/-tagesstätte * Schule
2. Psychologie der Freizeit	**2. Pädagogische Kulturforschung** (Theorie; Kultur-, Lebensstilforschung, klassische Kultureinrichtungen, Stadtteilkultur, Workshops, Kulturzentren u.a.)	**2. Freizeitbildung** * Freizeitorientierte Jugendbildung * Freizeitorientierte Erwachsenenbildung * Freizeitorientierte Altenbildung
3. Pädagogik der Freizeit	**3. Pädagogische Medienforschung** (Theorie; Umgang mit Massenmedien: TV, Video, Film, Zeitungen, Zeitschriften, Bücher u.a.)	**3. Freizeitlehre (**)** * Lernbereich/Unterrichtsfach * Ausbildung/Studium * Fort-/Weiterbildung
4. Ökonomie der Freizeit	**4. Pädagogische Sportforschung** (Theorie; Motive, Freizeit- und Breitensport, Sport als Lebensgefühl u.a.)	**4. Freizeitdidaktik** * Freizeitkulturelle Animation * Freizeitberatung * Freizeitplanung
5. Ökologie der Freizeit	**5. Pädagogische Spielforschung** (Theorie; Spielanlässe, -gelegenheiten, -orte, -geräte, Spiele u.a.)	**5. Freizeitarbeit** * Freizeitkulturarbeit * Freizeitmedienarbeit * Freizeitsozialarbeit
6. Futurologie der Freizeit	**6. Pädagogische Tourismusforschung (*)** (Theorie; Kritik des Massentourismus, Reisemotive, -verhalten, -ziele u.a.)	**6. Organisation und Management in freizeitpädagogischen Handlungsfeldern** * Administration/Projektentwicklung * Werbung/Öffentlichkeitsarbeit * Marktforschung/ Marketing

(*) Nach der offiziellen Terminologie des Statistischen Bundesamtes gehören zu den Hauptbereichen der Freizeit: Tourismus, Medien, Kultur, Sport und Spiel

(**) In der internationalen Terminologie: "Leisure Studies" für die Qualifizierung von Freizeit- und Touristikberufen

Arbeit und Freizeit, zu Ehe und Scheidung, zu Kindern und Familie. Während früher materielles Wohlergehen und physische Sicherheit im Vordergrund standen, wird heute mehr Wert auf individuelle Lebensqualität gelegt: *Der Wunsch nach den schönen Dingen des Lebens wird immer stärker.*

Für die vergangenen vier Jahrzehnte weisen die empirischen Daten eine steigende Bedeutung immaterieller Aspekte des Lebens auf: Soziale Kontakte werden immer wichtiger, während gleichzeitig Besitz und Eigentum einen Bedeutungsverlust erleiden. Deutlich geht dies aus den Antworten auf die Frage hervor, was denn den Menschen am meisten fehlen würde, wenn sie von ihrem Wohnort fortziehen müßten: Das Fehlen des Bekanntenkreises, der Nachbarn, der Vereinskameraden oder Stammtischbrüder würde inzwischen weit mehr Menschen schmerzen als der Verzicht auf Haus, Wohnung oder landschaftliche Umgebung. In den 50er Jahren war das Verhältnis noch umgekehrt, die Bindungen an materielle Werte größer, die Beziehungen zum sozialen Umfeld weniger intensiv. *Das Netz der sozialen Beziehungen ist wichtiger geworden.*

"Soziales Wohlbefinden" und "Lebenszufriedenheit", "Individualisierung" und "Lebensglück" sind heute zu Schlüsselwörtern geworden. Sie konnten nur deshalb eine so zentrale Bedeutung erlangen, weil mittlerweile der materielle Wohlstand für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung weitgehend gesichert erscheint. Deutlich erkennbar am Wandel der Wertorientierung der Deutschen: 1949 dominierte die "Freiheit von Not", 1958 hielten die meisten Deutschen die "Redefreiheit" für besonders wichtig (EMNID 1963) - heute werden es eher die "Reisefreiheit" (Wort des Jahres 1989), die "Wahlfreiheit" und die "Konsumfreiheit" sein.

Zwischen Wertvorstellungen und subjektivem Wohlbefinden besteht ein enger Zusammenhang. Menschen haben Wünsche und Ziele, und sie sind solange nicht zufrieden, bis sie diese erreicht haben. *Doch dieses Gefühl des subjektiven Wohlbefindens ist "immer nur vorübergehend"* (Inglehart 1989, S.269); es hält nicht lange an, weil hinter dem nächsten Hügel schon das vermeintlich nächste Glück wartet ...

Die zurückliegenden 80er Jahre standen ganz im Zeichen der Selbstverwirklichung. 1981 konnte sich gerade jeder fünfte Berufstätige (20%) im Arbeitsleben verwirklichen. Ende der 80er Jahre ist dieser Anteil auf 34 Prozent angestiegen. Der allgemeine Anstieg des Selbstverwirklichungsgrades kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß die sozialen Unterschiede in der berufstätigen Bevölkerung groß sind, ja immer größer werden: *Nur wer in leitender Position tätig ist, kann sich im Berufsleben mehr als im Freizeitleben verwirklichen.* Alle übrigen Berufstätigen "müssen" ihre Selbstverwirklichung mehrheitlich in der Freizeit finden. Die Freizeit bietet mittlerweile für die Mehrheit der berufstätigen Bevölkerung die größten Selbstverwirklichungschancen: *Von 100 Berufstätigen können sich heute nur 34 im Beruf, aber 55 in der Freizeit verwirklichen* (vgl. Opaschowski 1989). Hinkt die Arbeitswelt dem wachsenden Wunsch der Menschen nach Selbstverwirklichung hinterher?

Unterwegs zu freizeitorientierten Lebenskonzepten

1988 gelangte das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) in einer zwischen den Jahren 1983 und 1987 im Auftrag des DGB, der Hans-Böckler-Stiftung und des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit durchgeführten Untersuchung zu dem Ergebnis: Nur mehr ein Drittel der Jugendlichen räumen "Arbeit und Beruf eine bevorzugte Stelle bei der Suche nach einer Sinn- und Gestaltungsperspektive für das eigene Leben" ein (Baethge u.a. 1988, S.187). Die traditionelle Arbeitsorientierung des Lebens wird zunehmend durch drei andere Lebenskonzepte verdrängt:

- *Das familienorientierte Lebenskonzept*, in dem Familie und Partnerschaft den zentralen Identifikationsbereich darstellen.
- *Das freizeitorientierte Lebenskonzept*, in dem die eigene Freizeit zum Mittelpunkt des Lebens wird ("Die Freizeit ist mir das Wichtigste; das ist das, wofür ich eigentlich lebe, warum ich das hier aushalte").
- *Das zwischen Arbeit und Freizeit (Privatleben) ausbalancierte Lebenskonzept*, in dem kein Lebensbereich dem anderen untergeordnet wird.

Nicht nur Jugendliche gehen heute immer mehr auf Distanz zu arbeitsorientierten Lebenskonzepten. Die Menschen wollen nicht nur wissen, "wovon" sie leben, sondern auch Antworten auf die Frage erhalten, "wofür" sie leben. In diesem Sinnzusammenhang gehört Arbeit zum Leben, aber die Arbeit steht nicht mehr im Zentrum des Lebens.

- Die Vorreiter und Pioniere des Wertewandels - die Jugendlichen, die jungen Erwachsenen, die Singles und die Paare - haben sich für die *Freizeitorientierung des Lebens* entschieden, bei dem der Freundeskreis sogar die Familie als wichtigsten Lebenspartner verdrängt. Die Lebensbedeutung der Arbeit wird als dritt- und viertrangig eingestuft.
- Die Familien und die ältere Generation halten hingegen an der *Familienorientierung des Lebens* fest und verweisen den Freundeskreis deutlich in die Schranken. Auch hier dominiert die Freizeitorientierung über die Arbeitsorientierung. Lediglich Familien mit Jugendlichen bzw. erwachsenen Kindern im Haushalt schätzen die Bedeutung der Berufsarbeit genauso hoch ein wie die eigene Freizeit.

Kein Zweifel: Struktur- und Wertewandel haben die Suche nach Identität und Sinnorientierung des Lebens verändert. Der Absolutheitsgrad der Berufsethik hat sich überlebt. Die Arbeitsorientierung des Lebens gehört für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung der Vergangenheit an.

Begründung und Herleitung einer freizeitorientierten Erwachsenenbildung

Als Begründer der modernen Freizeitpädagogik gilt der Erwachsenenbildner Fritz Klatt (1888-1945), der in Deutschland als Förderer der Volkshochschulbewegung und Gründer des Volkshochschulheims Prerow auf dem Darß/Pommern bekannt geworden ist. Sein pädagogisches Konzept aber war arbeitsgebunden und berufszentriert geblieben.

In den 60er und 70er Jahren plädierte die pädagogische Freizeitforschung für die Entwicklung einer Freizeitorientierung des Lernens und der Bildung. Alle grundlegenden Gedanken von heute finden sich in den historischen Dokumenten wieder. Exemplarisch wird dies an eigenen Aussagen des Autors demonstriert, der in dieser Zeit neben H. Giesecke, W. Nahrstedt, F. Pöggeler und H. Rüdiger die freizeitpädagogische Diskussion prägte.

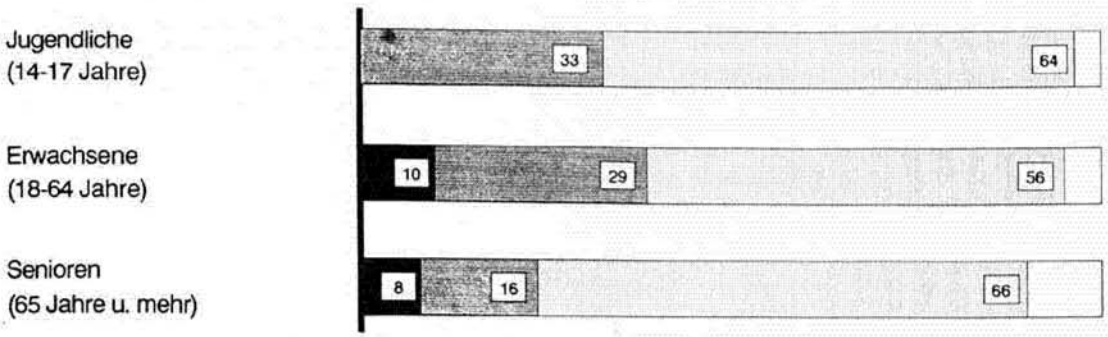
1969: "Es wird der Nachweis erbracht, daß die Freizeit nicht mehr nur als Gegenpol zur industriellen Arbeit gesehen werden darf ... und Freizeitforschung nicht mit Erforschung der Arbeiterfreizeit identisch ist" (1/S.52). 1970: "In der zukünftigen nicht mehr nur arbeitsorientierten Gesellschaft werden Freizeit und

"FREIZEITORIENTIERTE" FORT- UND WEITERBILDUNG: WAS HEISST DAS EIGENTLICH?

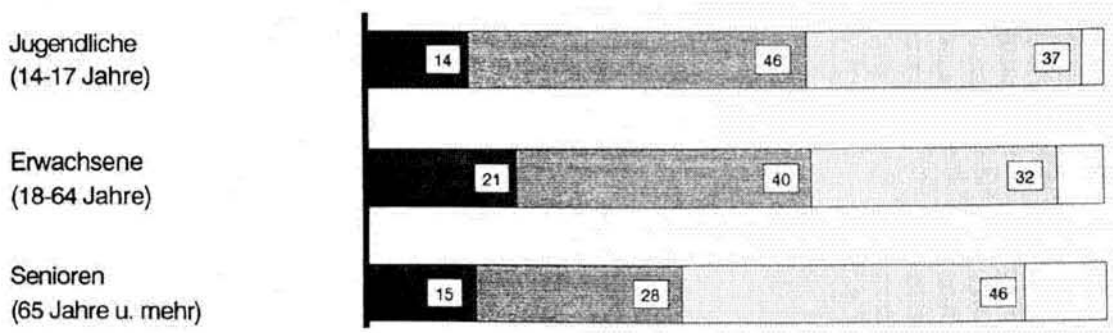
Von je 100 Befragten empfinden ...

... in jedem Fall als Freizeit | ... teilweise als Freizeit | ... auf keinen Fall als Freizeit | keine Angabe

"BERUFLICHE FORTBILDUNG"



"PERSÖNLICHE WEITERBILDUNG"



Repräsentativbefragung von 1.000 Personen ab 14 Jahren im Bundesgebiet West

Quelle: B.A.T Freizeit-Forschungsinstitut 1991

Die wachsende Freizeitorientierung des Lebens bewirkt, daß Fort- und Weiterbildungsangebote immer auch freizeitorientiert sein müssen, weil mittlerweile fast die Hälfte der Bevölkerung ihre eigene Bildungsaktivität "in jedem Fall" bzw. "teilweise" als Freizeit empfindet, sich also freizeitmotiviert fort- und weiterbilden will.

Reisen als komplementäre Lebensräume des Sichvergnügens und Glücklichseins von enzyklopädischen Schulprogrammen weitgehend unabhängig sein, d.h. die Schule wird nicht mehr die wichtigste Lernquelle darstellen" (2/S.160). 1971: "Freizeitpädagogik sollte mit dazu beitragen, Freizeit in individuell disponible freie Zeit umzuwandeln" (3/S.470). 1972: "In Zukunft wird es unerläßlich sein, auch die Volkshochschule in die Massenaufklärung über Probleme der Freizeit einzubeziehen" (4/S.160). 1973: "Die Volkshochschulen beschränkten sich bisher in der Regel auf arbeits- und berufsbezogene Themen oder auf unverbindliche Hobby- und Bastelkurse, die die Sachzwänge der auf Umsatz bedachten Freizeitindustrie nur verstärkten" (5/S.28). 1974: "Die Befähigung zur Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit in allen Lebensbereichen ist durch 'lebenslanges Lernen' möglich" (6/S.37). 1975: "Es käme jetzt darauf an, ein umfassendes Handlungskonzept zu entwickeln, in das die Ziele der berufspädagogischen Arbeit, der sozialen Freizeitarbeit und der politischen Bildungsarbeit einbezogen werden" (7/S.128). 1976: "Weiterbildung kann nur dann wesentlicher Freizeitinhalt sein, wenn sie auf den Prinzipien der Freiwilligkeit, der Wahlmöglichkeit und Eigenentscheidung basiert ... Um das bestehende spezielle Angebot entsprechend anzureichern und die VHS zu einer freizeitgerechten Bildungseinrichtung auszubauen, muß das starre Fachkursprinzip durch eine flexible Animations- und Fachkurskombination ersetzt werden. Die Entdekkung der VHS als freizeitgerechte Bildungseinrichtung und die Entwicklung offener, erwachsenengerechter Freizeit-Curricula stehen noch aus" (8/S.188). 1977: "Bildung schafft wieder Bildung. Freizeitpädagogik muß daher als animative Didaktik mit der Schule und dem allgemeinen Bildungssystem eng verknüpft werden" (9/S.153). 1978: "In Jugendarbeit, Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik erfährt ein neuer pädagogischer Handlungsansatz zunehmende Resonanz - die 'Animation' ... (Animative) Angebote, Aktivitäten und Aktionen zeichnen sich in vielfältiger Weise durch Offenheit aus: 1. Offenheit in bezug auf die Zugänglichkeit, d.h. die Möglichkeit des freien Zugangs für jedermann; 2. Offenheit in bezug auf Freiwilligkeit, Spontaneität und Zwanglosigkeit der Teilnahme ohne Diskriminierung (kein Teilnahme-, Erfolgs-, Leistungszwang); 3. Offenheit organisatorischer Formen in bezug auf Ort, Zeit und Angebot (z.B. Mehrfachnutzung, Veränderbarkeit, Flexibilität, Aktivitätskombination, Zeiteinteilung, kein Zeitdruck); 4. Offenheit in bezug auf Teilnehmerkreis und Gruppenbildung (z.B. heterogene Zusammensetzung, unterschiedliche Erwartungshaltungen und Interessen, lockere Gruppierungen, Instabilität der Gruppenbildung, keine 'geschlossene' Gruppe; 5. Offenheit in bezug auf Selbstbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten (z.B. Wahlmöglichkeit, Entscheidungsmöglichkeit, Möglichkeit zur Eigeninitiative der Teilnehmer)" (10/S.116 f.). 1979: "(Qualifikationen des Erwachsenenbildners als Animateur): 1. Fähigkeit zur Ermöglichung von Kommunikation 2. Fähigkeit zur Freisetzung von Kreativität 3. Fähigkeit zur Förderung von Gruppenbildung 4. Fähigkeit zur Erleichterung von Teilnahme und Mitwirkung am kulturellen Leben" (11/S.42 f.).

Die 80er und 90er Jahre gehören der Systematisierung und Verbreitung einer pädagogischen Freizeitwissenschaft (vgl. Abbildung), die sich aus drei Bereichen zusammensetzt:

1. Interdisziplinäre Freizeitwissenschaft
2. Freizeitforschung in der Erziehungswissenschaft ("Pädagogische Freizeitforschung")
3. Pädagogik der freien Zeit ("Freizeitpädagogik").

In der Ausdifferenzierung freizeitwissenschaftlicher Theorie- und Praxisbereiche stehen wir erst am Anfang. Unbestritten aber bleibt: Der Perspektivenwechsel von der einseitigen Arbeitszentrierung zur ausbalancierten Arbeits-Freizeitorientierung des Lebens läßt Freizeitbildung (einschließlich freizeitorientierter Erwachsenenbildung) immer wichtiger werden. Die Zukunft gehört der Gleichwertigkeit berufs- und freizeitorientierter Lebenskonzepte. Nur eine solche "Wertesynthese" (Opaschowski 1983, S.248; Enquête-Kommission "Bildung 2000", Bonn 1990, S.19) kann dem Struktur- und Wertewandel von Arbeit und Freizeit angemessen Rechnung tragen, bei dem unter Bildung mehr als nur Qualifikation für die Erwerbsarbeit verstanden wird. Als Teil einer lebensbegleitenden Bildung zielt freizeitorientierte Erwachsenenbildung auf die Entfaltung persönlicher Fähigkeiten und Interessen und die Befähigung zu Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung, letztlich auf die Erhöhung von Wahl-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen in allen Lebensbereichen.

Grundlagenliteratur

Baethge, M. (u.a.): Jugend: Arbeit und Identität, 2. Aufl., Opladen 1989.
Enquête-Kommission: "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000", Bonn 1990.
Habermas, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M. 1985.
Inglehart, R.: Kultureller Umbruch, Frankfurt/New York 1989.
Opaschowski, H.W.: Wie arbeiten wir nach dem Jahr 2000? (B.A.T Projektstudie), Hamburg 1989.
Opaschowski, H.W.: Herausforderung Freizeit. Perspektiven für die 90er Jahre (B.A.T Schriftenreihe, Band 10), Hamburg 1990 a.
Opaschowski, H.W.: Pädagogik und Didaktik der Freizeit, 2. Aufl., Opladen 1990 b.

Quellenbelege zu den Schriften des Autors im Kap. "Begründung und Herleitung einer freizeitorientierten Erwachsenenbildung":

1. Zur Geschichte der Freizeiterziehung in Deutschland. In: Pädagogische Rundschau 1/2 (1969), S.51-61;
2. Jugendauslandsreisen, Neuwied/Berlin 1970;
3. Freizeit und Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 7 (1971), S.451-474;
4. Freizeitpädagogik in der Leistungsgesellschaft, 2. Aufl., Bad Heilbrunn 1972;
5. Im Brennpunkt: Der Freizeitberater, Düsseldorf 1973;
6. Freie Zeit ist Bürgerrecht. In: aus politik und zeitgeschichte 40 (1974), S.18-38;
7. Freizeit als gesellschaftliche Aufgabe, Düsseldorf 1975;
8. Pädagogik der Freizeit, Bad Heilbrunn 1976;
9. Freizeitpädagogik in der Schule, Bad Heilbrunn 1977;
10. Animation. Eine freizeitpädagogische Methode als neue Handlungskompetenz der Jugendarbeit, Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. In: Erwachsenenbildung 3 (1978), S.113-120;
11. Qualifizierung der Animateure, Düsseldorf 1979.

Prof.Dr. Horst W. Opaschowski, geb. 1941, hat u.a. eine Ausbildung als Schauspieler und Reserveoffizier, war tätig als Reiseleiter und Lehrer, erarbeitete 1973 für die Bundesregierung eine freizeitpolitische Konzeption, lehrt seit 1974 an der Universität Hamburg und ist seit 1979 Leiter des B.A.T. Freizeitforschungsinstituts. Er ist Berater und Fachgutachter der Bundesregierung, Vorsitzender der Sachverständigenkommission "Arbeit-Technik-Freizeit" im Bundesministerium für Forschung und Technologie sowie Verfasser zahlreicher Fachbücher und Herausgeber der Buchreihe "Freizeit- und Tourismusstudien (Opladen).

Ulrich Klemm

Verlust von Kompetenz!?

Stichworte zu Legitimations- und Identitätsfragen gegenwärtiger Volkshochschularbeit

Die folgenden Notate gehen von der These aus, daß sich gegenwärtige Volkshochschulpraxis in weiten Teilen durch Defizite auszeichnet, die auf einen allgemeinen bzw. punktuellen Kompetenzverlust zurückzuführen sind. Dieses Bild ist jedoch nicht originär: Von der Idee und Anlage her sind Volkshochschulen heute immer noch die Zentren und Brennpunkte der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung; auch ihre Mitarbeiterstruktur, ein Ensemble und Zusammenwirken von hauptamtlichen und nebenberuflichen Mitarbeitern, garantiert eine breite Kompetenz. Diese Widersprüche sowie Gedanken zur "Wiederaneignung von Kompetenz" stehen im Vordergrund des Beitrags.

1. Erwachsenenbildung im Rückblick

Im Rückblick auf über 40 Jahre Erwachsenenbildung nach 1945 in der BRD läßt sich das Verhältnis von Weiterbildung und Gesellschaft deutlich an verschiedenen Phasen ablesen: Einem personalistischen Konzept in den vierziger und fünfziger Jahren (z.B. Borinski 1954) folgte mit der "realistischen Wende" ab den sechziger Jahren eine pragmatisch-marktorientierte Sichtweise (z.B. Dikau 1968), die erneut ab Ende der sechziger Jahre durch ein gesellschaftskritisch-aufklärerisches Konzept (z.B. Negt 1971) abgelöst wurde. Ab Mitte der siebziger Jahre finden wir abermals einen Bruch mit der Hinwendug zur "Alltagswelt" und einem sogenannten "Lebensweltkonzept" (z.B. v.Werder 1980).

Diese Perioden seit den vierziger Jahren werden in der Tendenz übereinstimmend von verschiedener Seite für die Erwachsenenbildung bestätigt (vgl. z.B. Siebert 1981; Kürzdörfer 1981; Dewe, u.a. 1988) und finden Konsens bei der Beurteilung der Volkshochschullandschaft.

2. Zwischen Aufklärung und Qualifizierung

Mit diesen Phasen korrespondieren bestimmte Formen der Erwachsenenbildung, die sich z.B. im Bereich der Bildungsziele zwischen den Polen "Aufklärung" und "Qualifizierung" oder im Bereich der Institutionalisierung zwischen den Extremen eines "schulischen Lernens" und eines "erfahrungsbezogenen Lernens" bewegen. D.h., entsprechend gesellschaftlicher Ansprüche, dominanter Werteinstellungen, der politischen "Großwetterlage" und finanzieller Rahmenbedingungen verändert sich die Präsentation und Zielrichtung der Weiterbildungsarbeit. Dies läßt sich am Beispiel der verschulten und marktorientierten Qualifizierungskurse in den sechziger Jahren und einer erfahrungsbezogenen und selbsthilfeorientierten Sozialarbeit ab Mitte der siebziger Jahre ablesen.

Seit Mitte der achtziger Jahre ist erneut eine Tendenzverschiebung erkennbar. Sie zeigt sich einmal in der nach wie vor steigenden Bedeutung, die Erwachsenenbildung im allgemeinen in einer High-Tech-Gesellschaft auch in Zukunft einnehmen wird und andererseits in einem Verlust von Kompetenz für die Volkshochschulen im besonderen (für den Bereich der politischen Bildung vgl. Hufer/Unger 1990).

3. Konsumgesellschaft

Indikatoren aus der Systemperspektive für diesen inhaltlichen und qualitativen Verlust von Kompetenz sind Bedingungen, die mit den Stichworten "Konsumgesellschaft", Informationsgesellschaft", "Freizeitgesellschaft" und "Dynamisierung und Privatisierung des Weiterbildungsmarktes" beschrieben werden können.

Von K.A.Geißler (1988) wird die aktuelle Situation der Erwachsenenbildung mit "immer mehr vom Gleichen" umschrieben. Diese Entwicklung ist sowohl im nationalen als auch im regionalen Rahmen bei vielen etablierten Erwachsenenbildungseinrichtungen (vor allem Volkshochschulen) erkennbar. Daraus folgert K.A.Geißler ein vor allem konsumorientiertes Erwachsenenbildungsprogramm traditioneller Anbieter. Konsumorientiert bedeutet hier die "Pädagogisierunq der Gesellschaft", d.h. eine Verlagerung von gesellschaftlichen Brennpunkten in die Pädagogik, bzw. eine pädagogische Lösung für gesellschaftliche Probleme zu finden. Dieses Muster der Problemverlagerung hat Tradi-

---

umseitiges Foto: Achim Heinrichs, Tübingen
zur ZEP-Fotoreihe: *Kinderspielplätze (?)*

tion, vor allem in der Erwachsenenbildung. Ein Beispiel hierfür ist die stark forcierte Ausländer- und Seniorenarbeit von Bildungsinstitutionen. Ein weiterer Aspekt ist die zunehmend engere Verknüpfung von Erwachsenenbildung und Freizeit. Stichworte wie "kulturelle Weiterbildung" oder "Soziokultur" stehen zunehmend als Teilkonzepte in der Erwachsenenbildung. Unter dem Motto "nur Unterhaltsames kann verkauft werden" stehen viele Erwachsenenbildungseinrichtungen vor dem Dilemma, politische und allgemeine Bildungsangebote zunehmend stärker mit Unterhaltungsaspekten zu versehen, um eine "ausreichende" Teilnehmerakzeptanz zu erzielen.

Ein dritter Aspekt der konsumorientierten Erwachsenenbildung ist der sanfte "Imperialismus", d.h. die ständige Erschließung von neuen Zielgruppen, bzw. von "Marktanteilen".

Als sich daraus ergebende Folgen für Erwachsenenbildungseinrichtungen zeichnen sich ab:

- Ihr Programm erhält eine kompensatorische Funktion, d.h. "formale Versorgungsleistungen", die ursprünglich familiären bzw. sozialstaatlichen Charakter hatten, werden jetzt Weiterbildungsinstitutionen übertragen. Eine kompensatorische Funktion ist auch im Zusammenhang mit vorenthaltener Autonomie im Berufs- und Alltagsleben zu sehen, d.h. Freizeit und Weiterbildung werden als Orte selbstbestimmten Handelns wahrgenommen und gesehen.

- Erwachsenenbildung trägt zur Entpolitisierung bei. D.h., durch Weiterbildung werden gesellschaftliche Lösungen verhindert, bzw. verzögert. Politische Konflikte werden durch pädagogische Maßnahmen absorbiert.

- Es findet eine Lebensweltenteignung durch institutionalisiertes und lebenslanges (!) Lernen an etablierten Weiterbildungsinstitutionen statt. D.h., Teilnehmer werden oftmals von der Praxis ferngehalten; es findet eine Entleerung von "Erfahrung" sowie eine "Entmündigung durch Experten" statt.

Günter Buck (1982) deutet diesen Zustand als den Zusammenhang von "Erwachsenenbildung und Kulturkonsum" und kommt zu folgendem Schluß: "Als Kulturkonsum organisierbar ist die Volkshochschularbeit auf weite Strecken, solange die Schöne Literatur schön und die Bildende Kunst abbildbar ist, - nicht zu reden von der Musik, deren Transport die technischen Mittel längst in alle Himmelsrichtungen und Gehörgänge vornehmen. Was wir hier in der Gegenwart erleben, ist nur die konsequente Erfüllung des Programms, dem sich die Volksbildner von einst verschrieben haben, nämlich die Sozialisierung der 'Bildungsgüter' (1982, S.302)."

Fazit: Unter dem Stichwort Konsumgesellschaft bzw. konsumorientierte Erwachsenenbildung bedeutet Verlust von Kompetenz: Verlust von kritischer Animation und die Pädagogisierung gesellschaftlicher Bereiche.

4. Informationsgesellschaft

Die Medienflut und Informationsvernetzung führt zu einer Vereinzelung und Individualisierung: Das Bedürfnis nach Diskussion über und mit Information sinkt, bzw. wird einem abgenommen in Form von vorgefertigten Diskussionsrunden, etc. in den Medien (Stichwort Talkshow). Zunehmend ist mit dieser Medienflut und dem allgemeinen schnellen Zugriff nach Information der Verlust von Originalität bei Erwachsenenbildungseinrichtungen verbunden. Erwachsenenbildung, bedingt durch ihre Struktur, "hächelt" gesellschaftlichen Ereignissen hinterher. Die "Ungleichzeitigkeit" muß in vielen Fällen Programm sein.

Der inflationäre Ausbau der privaten und öffentlichen Informationswege und Informationsdienste jenseits einer "face to face" Kommunikation führt zu einer neuen Informationskultur, die sich von klassischen Bildungsformen abwendet. Hinzu kommt die steigende Verwendung neuer Informationshardware und das damit verbundene Bewußtsein der (scheinbaren) Autonomie von sonstigen Informationsquellen.

Unter dem Motto "Information ist noch kein Wissen" sind in diesem Zusammenhang besonders Erwachsenenbildungsträger aufgerufen, mit neue Wegen der konsequenzlosen Informationsflut entgegenzuwirken.

5. Dynamisierung und Privatisierung des Weiterbildungsmarktes

Die Ende der sechziger Jahre einsetzende Welle der finanziellen, institutionellen und gesetzlichen Neustrukturierung des Weiterbildungsbereiches hat sich heute, etwa zwanzig Jahre später, festgefahren, bzw. zu etablierten, bürokratisierten und unflexiblen Strukturen geführt. Seit Anfang der achtziger Jahre haben sich an den Rändern dieser Erwachsenenbildung jedoch neue Strukturen entwickelt (vgl. hierzu Emmerling 1988; Arabin in: Faulstich 1990).

So ist einmal eine neue Welle an beruflicher Weiterbildung, z.B. von Betrieben, Kammern, Arbeitgeberverbänden oder freien Unternehmensberatern zum Zweck besserer Marktchancen bzw. Wettbewerbsfähigkeit, zu verzeichnen: "Unter dem Vorwand der Erwachsenenbildung ist die Welt zum Konsumartikel geworden, der von speziellen Industrien zubereitet, mit Gebrauchsanweisung versehen und mit beträchtlichem Gewinn verkauft wird (Buck 1982, S.301/302)." Der andere Pol dieser "Dynamisierung" ist mit den Stichworten "Frieden, Ökologie und Gerechtigkeit" (vgl. Beer 1983) verbunden und im Bereich der neuen sozialen Bewegungen bzw. der Bürgerinitiativbewegung angesiedelt als selbstorganisierte Bildungs- und Lernprojekte.

Tagung

Erwachsenenbildung im ländlichen Raum - Neue Wege für die 90er Jahre

Über verpaßte und neue Chancen in Politik, Verwaltung und Praxis

Montag, 14. Oktober, 9 bis 18 Uhr
Pfleghofsaal Langenau (Nähe Ulm)

Veranstalter: Landeszentrale für poltische Bildung, Ulmer Volkshochschule, Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg

Der Strukturwandel des ländlichen Raumes als Herausforderung für die Erwachsenenbildung sowie die Defizite gegenwärtiger Theorie und Praxis ländlicher Erwachsenenbildung sind die beiden Ausgangspunkte dieser Tagung die zum Ziel hat, Perspektiven und (Aus)Wege für die 90er Jahre zu diskutieren. Neben zwei Grundsatzvorträgen am Vormittag geht es am Nachmittag in drei Arbeitsgruppen um die Themen "Kulturarbeit als ländliche Erwachsenenbildung der 90er Jahre". "Ländliche Erwachsenenbildung exemplarisch: Der Alb-Donau-Kreis" sowie um die Krise des ländlichen Raumes als Herausforderung für die Frauenweiterbildung.

Referenten dieser Tagung sind u.a.:
Renate Krausnick-Horst, Direktion des Baden-Württembergischen VHS-Verbandes;
Albert Herrenknecht, Institut PROPROVINCIA;
Daniela Beier, Frauenbeauftragte des Alb-Donau-Kreises;
Rita Reichenbach, Landfrauenverband Württemberg-Baden;
Ilse Fischer, Volkshochschule Laichingen-Blaubeuren;
Tagungsleitung: Eugen Baacke, Landeszentrale für politische Bildung; Ulrich Klemm, vh Ulm

Anmeldungen: Ulmer Volkshochschule, Kornhausplatz 5, 7900 Ulm Tel. 0731/15300

Diese beiden neuen Formen der Erwachsenenbildung haben sich zunehmend stärker neben der traditionellen Form etabliert, sie herausgefordert und ihre Kompetenz erfolgreich streitig gemacht.

Fazit: Unter dem Stichwort Dynamisierung des "Weiterbildungsmarktes" im Sinne einer Privatisierungstendenz, bedeutet Verlust von Kompetenz ein Verlust der Monopolstellung von Volkshochschulen im Bereich allgemeiner und beruflicher Fortbildung.

6. Freizeitgesellschaft

Neben der Definition von Freizeit über die Arbeitszeit, d.h. Freizeit als Zeit jenseits der Arbeitstätigkeit, wird sie darüber hinaus charakterisiert durch sogenannte Freizeitwerte, die das Verhalten in diesem Zeitraum prägen. Stichworte hierfür sind z.B. "aktiv sein", Spontaneität, Sozialkontakte, Entspannungsqualität, Unterhaltungsqualität. Mit solchen und ähnlichen Freizeitqualitäten wird eine neue Einstellung beschrieben, die sich auch auf das Weiterbildungsverhalten auswirkt. So spricht H.W.Opaschowski (1988) in diesem Sinne von einer freizeitorientierten Erwachsenenbildung, d.h. der Zugang zur Weiterbildung wird neben beruflichen Qualifizierungsinteressen vor allem über die Freizeitmotivation geprägt. Weiterbildung wird so als Freizeiterlebnis verstanden, was andererseits bedeutet, daß ein sogenanntes Freizeitbewußtsein der Antrieb für Weiterbildung geworden ist und weniger - wie beispielsweise Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre - ein kritisches Bewußtsein. In diesem Sinne wird die kommerzielle Freizeitindustrie zu einem anwachsenden Konkurrenten für etablierte Weiterbildungsinstitutionen, da sie mitunter professioneller und flexibler auf Bedürfnisse und Wünsche von Teilnehmern eingehen kann und will (Stichwort: marktorientiert).

Fazit: Betrachten wir diesen Aspekt der Freizeitgesellschaft vor dem Hintergrund der Frage nach einem "Verlust von Kompetenz", dann bedeutet dies vor allem einen Verlust von Flexibilität und Professionalität und die daraus resultierenden fehlenden Möglichkeiten zur Animation.

7. Wiedergewinnung von Kompetenz

Die Wiedergewinnung von Kompetenz, d.h. die Abkehr vom "vor sich hin dümpeln", das Auftauchen aus der Marginalität, bewirkt die Volkshochschule - im Rückblick auf die obigen Thesen - durch die Besinnung auf eine originäre und eindeutige Funktionalität. So kann sich eine Volkshochschule z.B. schwerpunktmäßig als berufliches Weiterbildungszentrum verstehen und sich auf die offensive Konkurrenz zu privaten Anbietern einlassen (z.B. vor dem Hintergrund der Vernetzung von beruflicher und allgemeiner Bildung, einem Aspekt, der von privaten Anbietern gemieden wird).

Sie kann sich aber auch, um einen polaren Standpunkt anzudeuten, als das "Salz in der Suppe" der politischen und kulturellen Landschaft verstehen und durch eine hohe gesellschaftspolitische Konfliktbereitschaft und Diskurskultur Profil und Kompetenz anbieten.

In jedem Fall ist jedoch Originalität und Authentizität gefordert. Die Zeiten mit den Maximen der "Tonnenideologie" und dem Anspruch "allen alles anzubieten" als Flucht nach vorne angesichts ökonomischer Defizite haben sich als zweifelhaft erwiesen und in vielen Fällen nicht nur die Volkshochschule überfordert, sondern auch zu einer Verwässerung des Profils geführt und sie auf ein bürokratisiertes Schulniveau gedrückt.

Selbstbescheidung und Konzentration auf programmatische Schwerpunkte ist gefragt - vielleicht unter dem Motto: "Vom Supermarkt zum Feinkostladen"(!?).

8. Bruch und Kontinuität

Bei der Suche nach einer andragogischen Lernkultur für die 90er Jahre im Bereich

Bildung total - eine (Real-) Satire?

Als Frank B. nach zehnjähriger Schulzeit die Schule verließ, mit 17 Jahren, um als postpubertierender oder präadoleszenter Erwachsener dem Ernst des Lebens ins Auge zu sehen, fand er sich bald auf der Schulbank wieder. Sein Ausbildungsbetrieb, in dem er Elektroanlagenbauer lernte, schickte seine Azubis regelmäßig in ein überbetriebliches Aus- und Weiterbildungszentrum des Industrieverbandes, weil, wie es so vielversprechend hieß, das heutige Wissen schon morgen nicht mehr ausreichen würde. Also lernte Frank B. mit dem Wissen von heute das von morgen gleich mit, und außerdem erfuhr er bei dieser Gelegenheit, daß mit der in der Entwicklung befindlichen Anlagengeneration von übermorgen eine neuerliche intensive Weiterbildung fällig sein würde. Zudem bereitete sich das Unternehmen auf "1992" vor - das bedeutete einen innerbetrieblichen Sprachenkurs in technischem Englisch und bei der örtlichen Volkshochschule "Hablamos Espanol 1" - wegen der bevorstehenden Auslagerung von Fertigungsaufgaben ins Billiglohnland des EG-Kastilien, für die Frank B. nach Beendigung seiner Ausbildung vorgesehen war. Daraus wurde schließlich nichts; dafür stand als nächstes eine Familiengründung ins Haus, einschließlich Wickelkurs bei der Evangelischen Familienbildungsstätte. Überhaupt mußte seine Karriere zunächst einmal - abgesehen von einem sechswöchigen Kurs für den Sportbootführerschein Binnengewässer und einem Wochenabstecher in eine Heimvolkshochschule der Friedrich-Ebert-Stiftung ("Europäische Arbeitnehmerinteressen 1992") - kürzer treten. Seine Frau, examinierte Krankenschwester mit kurzer Berufspraxis, meldete Ansprüche an und entschied sich für eine zweijährige Vollzeit-Weiterbildung zur Unterrichtsschwester an der Rot-Kreuz-Krankenpflegehochschule in D. (Kosten nach Abzug der Steuerersparnisse: 27.000 DM). Darunter litt die junge Ehe. "Ich bin o.k - Du bist o.k." - der Selbsterfahrungskurs, den ein arbeitsloser Psychologe an der Freien Hochschule für alternatives Leben e. V. durchführte, half den beiden aus dem Gröbsten heraus und knüpfte den Gesprächsfaden zwischen ihnen wieder an. Nach einem anstrengenden Arbeitstag, häuslicher Mitarbeit und Kinderbetreuung behandelte Frank B. seine aufgepeitschten Gefühle im Anschluß an die gruppentherapeutischen Sitzungen mit mehr Alkohol als für ihn gut war. Mit dem Entzug des Führerscheins verhängte der Verkehrsrichter einen Kurs bei der Deutschen Verkehrswacht als Auflage, um das begehrte Stück Papier wiederzubekommen. - Inzwischen sind die Wege von Frank B. und seiner Familie in ruhigere Fahrwasser gemündet. Geblieben ist die Zeithetze: Nach der Arbeit dienstags von 18 - 21 Uhr Trainernachwuchslehrgang beim DFB, donnerstags ab 18 Uhr "Eigenheimfinanzierung" in der VHS. Zum Nachdenken kommt Frank B. dabei kaum.» D.Axmacher

Aus: Dirk Axmacher: Weiterbildung zwischen Markt und Diskurs. In: Neue Sammlung, 30(1990)2, S.285.

öffentlicher Weiterbildung, sprich: Volkshochschularbeit, sei abschließend ein Plädoyer erlaubt: Ausgangspunkt ist die Akzeptanz des "Prinzips Volkshochschule" als Ort kritischer (und hier muß der Schwerpunkt liegen) Weiterbildungskultur, ohne jedoch von der "Unsterblichkeit der Volkshochschule" zu sprechen, wie dies der Leiter des Bildungszentrums der Stadt Nürnberg, Jörg Wollenberg, in einem programmatischen Beitrag zur "Erwachsenenbildung 2006" tut (in: Faulstich 1990).

Angesichts der Verfaßtheit und dem Kontext der bundesrepublikanischen Volkshochschul-Szene steht es an, sich inhaltlich, organisatorisch und didaktisch auf neue Wege einzulassen, wobei diese neue Qualität sowohl Bruch als auch Kontinuität bedeutet. Bruch insofern, als es darum gehen muß, neue Formen der Präsentation einzurichten: Neben der klassischen Kurs- und Vortragsdidaktik als primäre Präsentationsformen, ist es angesagt, kontinuierlichere, handlungsrelevantere und freizeitadäquatere Angebote zu realisieren. In Form von Projekten, Aktionen oder Zielgruppentätigkeiten, die eine dichte Kontinuität von mehreren Monaten garantieren, geht es darum, animierende Angebote den konsum-, medien- und reizüberfluteten Teilnehmern zu machen.

Ein weiterer Bruch vollzieht sich hinsichtlich der Inhalte, d.h. es sollte eher eine Konzentration denn eine Ausweitung der Angebotsinhalte stattfinden (mehr Autonomie und Souveränität gegenüber "Zeitgeisterscheinungen"!). Will heißen: Wider die andragogische Kolonisierung der Lebenswelt und hin zu einer programmatischen Schwerpunktsetzung. Eine dritte Ebene betrifft das Management. So wie es einerseits einer Professionalisierung der Volkshochschullandschaft in personeller Hinsicht bedarf, so drohen damit andererseits zunehmend die Gefahren der Bürokratisierung. Nicht andragogische Megainstitutionen zur bürokratischen und flächendeckenden Verwaltung von Weiterbildung, sondern die professionalisierte Dezentralisierung mit flexiblen und autonomen Einheiten, entsprechend geographischen und verwaltungsrechtlichen Bedingungen, ist gefragt. Was die Kontinuität betrifft, so finden wir bereits seit Jahren sowohl innerhalb der Volkshochschulen als auch in der selbstorganisierten Erwachsenenbildung vielfältige Ansatzpunkte einer Neuorientierung.

Mit den Stichworten "Community Education" (Löbbecke 1989), Gemeinwesenarbeit (Dewe 1983), selbstbestimmtes Lernen (Beer 1983), alltägliche Erwachsenenbildung (v. Werder 1980) oder "integratives Konzept (Lehmann 1982) werden Innovationen beschrieben, die bereits seit Jahren mehr oder weniger Eingang in die Volkshochschularbeit gefunden haben und zu methodischen, inhaltlichen und organisatorischen Neustrukturierungen geführt haben. Programmatisch und schlagwortartig heißt dies abschließend zum Stichwort "Wiedergewinnung von Kompetenz":

- Vernetzung von Fachbereichen und Inhalten;

- Einmischung und Parteilichkeit hinsichtlich der lokalen politischen und gesellschaftlichen Kultur;

- Kooperation und Partizipation mit nichtinstitutionalisierten Lerninitiativen (Bürgerinitiativen, neue soziale Bewegungen);

- Abstand vom "Schwerpunkt Schule" (im Sinne einer bürokratischen und entfremdeten Wissenstransformation) und Hinwendung zur "Vermittlung von Alltagserfahrungen mit zielorientierten Handlungskonzepten" (Löbbecke 1989, S.82) - Stichwort: Aufklärung statt Qualifikationslieferant für die Wirtschaft;

- Abstand vom Charakter der "Unterhaltungsinstitution". Die Volkshochschule muß ihren originären Charakter einer politischen Bildungsinstitution im Sinne einer unbequemen und oftmals dysfunktionalen Sozialisationsagentur zurückgewinnen.

Literatur

Aus der nicht mehr überblickbaren Publikationslandschaft zur Erwachsenenbildung in der BRD sei hier zum Überblick über vierzig Jahre Geschichte folgende Literatur empfohlen:

Siebert, H: Theoriebildung und empirische Forschung der Erwachsenenbildung seit 1965. In: Bildung und Erziehung, (1981)3, S.309-321.
Kürzdörfer, K. (Hg.): Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunnn 1981.

Zur Beschreibung der Probleme gegenwärtiger Weiterbildung bieten sich an:

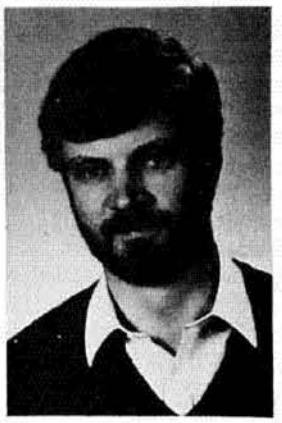
Geißler, K.A.: Erwachsenenbildung als Konsumgut. In: Materialien zur politischen Bildung, (1986)3, S.72-78.
Emmerling, D.: Dynamische Strukturen für die Weiterbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Zukunft der Weiterbildung. Eine Standortbestimmung. Bonn 1988, S.103-117.
Opaschowski, H.W.: Der Struktur- und Wertewandel von Arbeit und Freizeit und seine Auswirkungen auf die Bildungsbedürfnisse von Erwachsenen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) a.a.O., S.222-241.
Schlutz, E. (Hg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983.
Hufer, K.-P./ Unger, I.: Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Institutionalisierte und selbstorganisierte Erwachsenenbildung seit den 70er Jahren. Opladen 1990.

Was Perspektiven und Innovation betrifft, sind folgende Veröffentlichungen u.a. lesenswert:

Beer, W.: Frieden, Ökologie, Gerechtigkeit. Opladen 1983.
Faulstich, P. (Hg.): Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München 1990.
Löbbecke, P.: Erwachsenenbildung und Community Education. Baltmannsweiler 1989.
Lehmann, M.: Das "integrative Konzept". In: Nuissl, E. (Hg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S.318-339.
Werder, L.v.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim 1980.
Buck, G.: Zwischen Konsumkultur und Lebensweisheit. Legitimierungsprobleme der Erwachsenenbildung. In: Neue Sammlung, Jg. 1982, S.288-306.
Dewe, B: Gemeinwesenarbeit als Erwachsenenbildung. In: F. Peters (Hg.): Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik. Bielefeld 1983, S.231-257.

An exemplarischen Publikationen, die den ideengeschichtlichen "Zeitgeist" des Verlaufs der Theoriediskussion seit den 50er Jahren wiederspiegeln, sind z.B. zu nennen:

Borinski, F.: Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf 1954.
Dikau, J.: Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Weinheim 1968.
Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Paxis der Arbeiterbildung. Frankfurt 1971.
Werder, L.v.: Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim 1980.



Ulrich Klemm, Jg. 1955, Diplom-Pädagoge. Seit 1984 Fachbereichsleiter für ländliche Erwachsenenbildung an der VHS Ulm. 1988 Gründungs- und Vorstandsmitglied des Vereins "Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg". Redakteur der "Zeitschrift für Entwicklungspädagogik" (ZEP) und "PRO REGIO- Zeitschrift für Provinzarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung". Autor, Herausgeber und Verleger verschiedener Publikationen zur Anarchismusforschung, Bildungsgeschichte und Alternativpädagogik.

Lothar Heusohn

"... mehr als 'just for fun'".

Neue Wege in der Frauenbildung - Projekt und Idee der Ulmer "Frauenakademie"

Die 1986 gegründete Ulmer "Frauenakademie" in der Trägerschaft der Volkshochschule und in Kooperation mit dem Seminar für Pädagogik der Universität Ulm steht derzeit bundesweit stellvertretend für einen neuen und erfolgreichen Weg in der Frauenbildung. Angesiedelt im Bereich allgemeiner Weiterbildung, der Qualifizierung der Teilnehmerinnen für die Übernahme neuer Aufgaben und Tätigkeitsfelder sowie der Entwicklung von Kompetenzen zur Erleichterung des beruflichen Wiedereinstiegs einer lange Jahre marginalisierten Zielgruppe - d.h. Frauen nach der "Familienphase" -, nehmen momentan über 80 Frauen an diesem Studiengang teil. Die Unabhängigkeit des Projekts, die wissenschaftliche Begleitung sowie das hohe Maß an demokratischen Entscheidungsstrukturen hinsichtlich Lehr- und Lerninhalten sowie -formen, geben diesem Projekt Modellcharakter. Andererseits steht die Frauenakademie erst am Anfang ihrer Geschichte und wird sich in diesem Sinne noch weiter differenzieren und konkretisieren müssen. (kl)

... Wie alles begann. Zur Entstehungsgeschichte des Projekts

Vor fünf Jahren entstand an der Ulmer Volkshochschule (vh) aufgrund einer Eigeninitiative von Frauen ein neues Projekt von Frauenweiterbildung: Die Frauenakademie. Diese Frauen hatten das Bedürfnis nach einer längerfristigen und strukturierten Weiterbildungsmaßnahme; das konkrete Programm entstand in weitgehender Kooperation mit ihnen. Ziel war (und ist) es, Frauen zu ermöglichen,

- durch fächerübergreifenden Unterricht Zusammenhänge zu erkennen;
- eingefahrene Denkstrukturen zu beleuchten, um dadurch mehr Offenheit zu gewinnen für Ungewohntes und Neues;
- eigene kreative und intellektuelle Fähigkeiten zu entdecken und auszubauen;
- in einer Gruppe angstfrei die Fähigkeit zu erwerben, eigene Meinungen zu vertreten;
- selbst Themen zu er- und zu be-arbeiten.

Vor diesem allgemeinen Hintergrund wurde erstmals im September 1986 ein Kurs mit dem von den beteiligten Frauen selbst gewählten Namen "Frauenakademie" eingerichtet. "Unterrichtet" - das "unterrichtet" ist hier in Anführungszeichen zu setzen, da die Zielperspektive dahin geht, die eindimensionale Beziehung von Lehrenden und Lernenden tendenziell aufzuheben, das heißt in gemeinsamen, auch projektbezogenen Schritten den Stoff anzueignen - wurden seinerzeit 24 Frauen, und zwar mit einem von den Teilnehmerinnen selbst gewünschten Fächerangebot: Geschichte/Politik, Psychologie und Literatur. Fand dieses Grundprogramm an zwei Vormittagen zwischen 8.30 und 11.45 Uhr statt, so bestand als Ergänzung an einem dritten Vormittag noch die Möglichkeit, an einer Selbsterfahrungsgruppe teilzunehmen.

Nachdem im Februar 1987 eine zweite Gruppe mit insgesamt 27 Teilnehmerinnen hinzukam, stellten die Dozenten wie die Teilnehmerinnen zunehmend die Notwendigkeit einer Strukturierung bzw. einer inhaltlich-didaktischen Konzeption fest. Die Ulmer Volkshochschule nahm daher im August 1987 Kontakt zum Seminar für Pädagogik an der Universität Ulm bezüglich einer wissenschaftlichen Fundierung und Begleitung des Projekts "Frauenakademie" auf. Die folgende Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Institutionen wurde in einem Kooperationsvertrag geregelt.

Derzeitiger Stand

Mittlerweile nehmen über 80 Frauen das Angebot wahr. Die Altersspanne der Teilnehmerinnen liegt zwischen 29 und 60 Jahren; der Hauptanteil (über 50%) ist im Altersbereich von 40 bis 49 Jahren angesiedelt. Die teilnehmenden Frauen kommen aus allen Bildungsschichten: Teilnehmerinnen mit Hochschulabschluß sind ebenso vertreten wie Frauen mit Hauptschulabschluß; die Mittlere Reife (56%) als Abschluß herrscht jedoch vor. Ein Großteil der Frauen hat eine Berufsausbildung und eine längerdauernde Berufserfahrung vorzuweisen, eine Berufserfahrung, die durch eine zumeist ausschließliche Familientätigkeit abgelöst wurde. Hinsichtlich der Fachrichtungen überwiegen ganz eindeutig die "klassischen" Frauenberufe (80%) in den Bereichen Büro und Verwaltung, soziale Berufe und medizinische (Hilfs-) Berufe.

Als Hauptmotivation für die Teilnahme an der Frauenakademie geben die Teilnehmerinnen an, endlich "etwas für sich selbst tun" zu wollen, "brachliegende Fähigkeiten wieder zu entdecken" und sich "neu zu orientieren". Als durchaus charakteristisch kann folgender Brief einer -ausscheidenden - Teilnehmerin gewertet werden: "Leider kann ich in Zukunft nicht mehr teilnehmen, vor allem aus familiären (pflegebedürftiger Vater) und beruflichen (zeit-

liche Überschneidungen) Gründen. Ich finde es sehr schade, in der lockeren Atmosphäre der Gruppe habe ich mich wohlgefühlt. Und auch inhaltlich habe ich viel profitiert, neue Denkanstöße bekommen und bin für manche Themen sensibilisiert worden, die bei mir ein bißchen in die Ferne gerückt waren. Aber leider krieg' ich's nicht mehr auf die Reihe mit meinen übrigen Verpflichtungen. Sicher werde ich die Frauen-Initiativen (für und von Frauen) der vh und der Uni weiterverfolgen, Veranstaltungen besuchen und hoffentlich später irgendwo wieder mitmachen."

Neben diesen Begründungen für die Teilnahme an der Frauenakademie beabsichtigt ein Teil der Frauen längerfristig, wieder eine (Teil-) Erwerbsarbeit aufzunehmen oder in einem nachberuflichen oder ehrenamtlichen Bereich tätig zu werden.

Ziele, Inhalte und Aufbau des Projekts

Ziele des Projekts "Frauenakademie" sind:

- die Erweiterung der Sach-, Handlungs- und Kommunikationskompetenzen;
- die Erweiterung der Allgemeinbildung;
- das Erkennen der persönlichen Lebenssituation im Zusammenhang der gesellschaftlichen Bedingungen;
- die Qualifizierung der Teilnehmerinnen für die Übernahme neuer Aufgaben- und Tätigkeitsfelder;
- die Entwicklung von Kompetenzen zur Erleichterung des beruflichen Wiedereinstiegs bzw. der Teilnahme an berufsqualifizierenden Maßnahmen.

Mit diesen Zielsetzungen soll eine (zumindest tendenzielle) Überwindung der Partialisierung auf beruflicher, kultureller, politischer und persönlicher Ebene in der Erwachsenenbildung, hier in der Frauenweiterbildung, angestrebt werden.

Vor diesem Hintergrund erstreckt sich das Weiterbildungsprojekt "Frauenakademie" heute über insgesamt sechs Semester, umfaßt unterschiedliche Phasen und kann mit einem Zertifikat abgeschlossen werden.

Die ersten beiden Semester dienen der *allgemeinen Orientierung*. Es wird an zwei Vormittagen (à 4 Stunden) in festen Gruppen zu einem ausgewählten Themenschwerpunkt gearbeitet. Im ersten Semester bezieht sich dieser Themenschwerpunkt auf die Beschäftigung mit der Nachkriegszeit und den fünfziger Jahren in der Bundesrepublik, im darauffolgenden zweiten Semester in der Regel auf die Erarbeitung des politisch-gesellschaftlichen Umbruchs in den sechziger Jahren (Stichwort: "1968")

Die wesentlichen Sachgebiete des Unterrichts und der Arbeitsgruppen sind zur Zeit: Geschichte, Politik, Soziologie, Psychologie, Literatur, Rolle der Frau in Geschichte und Gesellschaft. Zum Angebot der Orientierungsstufe zählen außerdem in vierzehntägigem Wechsel das Fach "Körper und Bewegung" sowie die Reflexion der Arbeit in den Semestergruppen.

Über die bloße Vermittlung von Kenntnissen hinaus (im Sinne der kognitiven Wissenserweiterung) wird als wichtige Ergänzung an einem weiteren Vormittag (14tägig) die Gelegenheit zum Austausch in einer *Selbsterfahrungsgruppe* gegeben. Hier geht es um die "Weiterbildung" im Bereich des Umgehens mit sich selbst, mit den eigenen Gefühlen und im Kontakt zu Mitmenschen und Umgebung. Die Selbsterfahrung hat so das Ziel, Selbstverständnis und Selbstbestimmung zu fördern, die eigenen Verhaltens- und Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern, zu realistischer Selbsteinschätzung zu befähigen, die psychische Lebensqualität zu verbessern und Neuorientierung zu unterstützen.

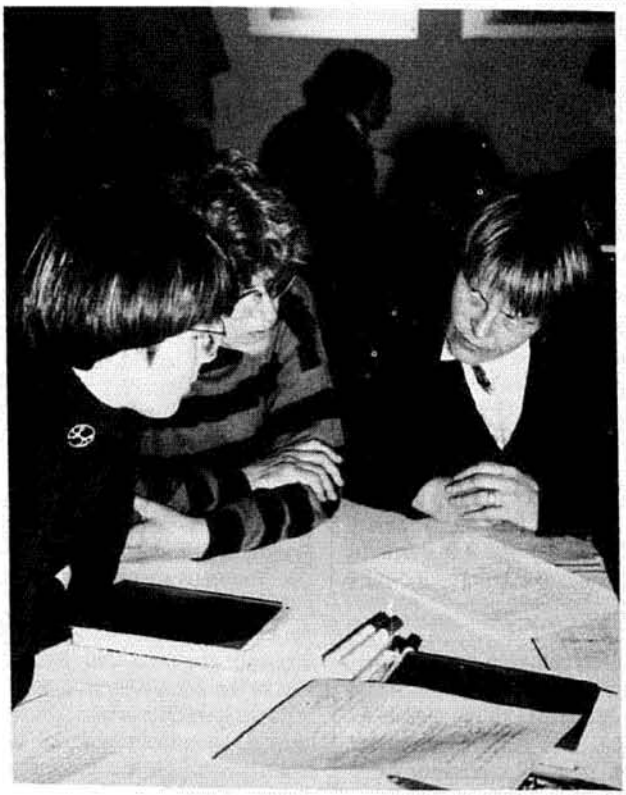
Der weitere Gang nach der Orientierungsphase ist dann in ein *Grund- und Hauptstudium* (jeweils zwei Semester) eingeteilt und besteht aus zwei Festteilen, dem Basisprogramm und dem Schwerpunktprogramm.

Das *Basisprogramm* besteht aus einer Reihe von Angeboten zur Einführung in grundlegende gesellschaftlich und persönlich relevante Themenkreise. Sie können von den Frauen frei gewählt werden.

Das *Schwerpunktprogramm* überläßt den Frauen die Wahl von Studienschwerpunkten innerhalb des Gesamtangebots. Ab dem dritten Semester wählen die Frauen diesen Studienschwerpunkt, der ihren persönlichen Interessen entspricht. Dabei können sie zwischen vier unterschiedlichen Schwerpunkten wählen:

Politik und Gesellschaft
Kultur/Gesellschaft
Frau und Gesellschaft
Ökologie und Umwelt.

Beispielhaft stellt sich der Stundenplan (Sommersemester 1991) für das Grund- und Hauptstudium ("Baustein-System") wie folgt dar (vgl. Abbildung: Stundenplan).



Privatfoto

Montag	H1	H2	H3	H4
8:30 - 10:00	Literatur Einführung in die Methoden der Literaturwissenschaft II	Psychologie Grundlagen der Psychologie	Philosophie Was ist Glück?	
	H1	Cafeteria	H2	H4
10:15 - 11:45	Psychologie Frauen und Abhängigkeit	Kultur / Politik / Literatur Literatur in den 60er Jahren	Politik Politik aktuell	Kunst Kunst der Moderne aus der Sicht eines Künstlers

Mittwoch	H1	Cafeteria	H2	H3
8:30 - 10:00	Frau und Gesellschaft Frauen im Sozialstaat	Politik Sowjetunion II	Ökologie und Umwelt am Beispiel von Fleischkonserven	Literatur Goethes Frauen
	H1	H2	H3	H4
10:15 - 11:45	Einführung in die Techniken Wissenschaftlichen Arbeitens	Mit Widersprüchen leben	Methoden der Erwachsenenbildung	Kreativer Umgang mit Sprache

Donnerstag	H1	H2	H3	Freitag	
8:30 - 10:00	Frau und Gesellschaft Männersprache/ Frauensprache	Ökologie und Umwelt Produktlinienanalyse am Beispiel Milch	Politik und Gesellschaft	Projekt Theater	Projekt Öffentlichkeitsarbeit
	H1	H2	H3		
10:15- 11:45	Gesprächsführung				

Abbildung: Stundenplan

Als integrale Bestandteile gehören zum Grund- und Hauptstudium auch zwei Praktika (à 40 Stunden), die jeweils vor- und nachbereitet werden. Das erste Praktikum dient einer allgemeinen Orientierung, das zweite einer weiteren Qualifizierung im jeweiligen Studienschwerpunkt. Weiterhin gehört zu den Inhalten des Projekts über jeweils zwei Semester hinweg die aktive Mitarbeit an Projekten wie z.B. "Öffentlichkeitsarbeit und Werbung" und/oder "Theaterprojekt".

Über alle inhaltlichen und organisatorischen Fragen, die die Frauenakademie betreffen, entscheidet die *Entwicklungskommission.* Sie setzt sich derzeit zusammen aus zwei Vertreterinnen der Teilnehmerinnen, zwei Vertreter/innen der Dozent/innen, zwei Vertreter/innen des Seminars für Pädagogik sowie zwei Vertretern der Ulmer Volkshochschule. Als gleichberechtigte Mitglieder der Entwicklungskommission (Prinzip der Einstimmigkeit von Entscheidungen) übernehmen somit die Teilnehmerinnen Mitverantwortung für das Projekt "Frauenakademie".

Zusammenfassend sei an dieser Stelle die Frauenbeauftragte der Stadt Ulm zitiert: Die Frauenakademie "ist ein wichtiges Projekt, weil die Probleme der Familienfrauen aufgefangen werden können: Isolation wird abgebaut und die Frauen haben wieder die Möglichkeit, einen Neuanfang in ihrem Leben zu setzen. Diese Neuorientierung, so wissen wir aus der wissenschaftlichen Forschung, ist für Frauen in dieser Phase ganz besonders dringend erforderlich. Die Frauenakademie ist im übrigen ein Projekt, das sehr gut in die Frauenpolitik unserer Zeit paßt, weil es die Bedürfnisse der Frauen aufgreift und die Frauen dort unterstützt, wo sie es wünschen, aber gleichzeitig nicht von vornherein eine Entscheidung für ihre zukünftige Tätigkeit verlangt. Diese Entscheidung wird normalerweise von vornherein von Frauen erwartet, indem sie sich nämlich für Kurse, entweder in Richtung Erwerbstätigkeit oder ehrenamtlicher Betätigung, entscheiden. Bei der Frauenakademie muß diese Entscheidung nicht von vornherein gefällt werden, hier ist die Zielrichtung, die Frauen auf Tätigkeitsfelder hinzuführen. Diese Tätigkeitsfelder sind für Frauen Spielräume für eine sinnvolle Betätigung in unserer Gesellschaft. Aus unzähligen Untersuchungen über die Wünsche der Frauen am Ende der Familienphase wissen wir, daß gerade diese sinnvolle gesellschaftliche Betätigung für viele Frauen wünschenswert ist. In der Frauenakademie findet dies nicht innerhalb eines starren Schemas statt, sondern diese Form der Fort- und Weiterbildung ist sehr viel flexibler und offener gegenüber den verschiedensten Formen gesellschaftlicher Betätigung."

Lothar Heusohn, geboren 1950, Studium der Soziologie und Politik an der Universität Frankfurt/Main, seit 1981 Fachbereichsleiter für Politische Bildung an der Ulmer Volkshochschule. Neben den beruflichen Tätigkeiten seit vielen Jahren engagiert in der Dritte-Welt-Bewegung mit Schwerpunkt Lateinamerika; Mitbegründer von entsprechenden Initiativen und Vereinen.

Christian Schulz

Überleben (nur) ohne Pädagogen

Die Behauptung ist nicht ganz neu, und sie läßt sich beweisen. Wir brauchen keine Theologen, keine Soziologen, gar keine Pädagogen mehr: Wir brauchen Ingenieure, "die mit der Weiterentwicklung der Hochleistungsgesellschaft vertraut sind."

Ja, so ist das. Kein Aufschrei der Empörung wird den penetranten, penetrierenden Besserwissern nützen. Sie werden sich herausreden wollen - aber es wird wie das Meckern der Ziegen klingen, wie jenes bek-bek, das der ägyptische König Psammetich I. fälschlicherweise zu den Urlauten der Ursprache zählte. Souverän werden wir mit diesen "Lehrern" umspringen: Die gehen hausieren, die werden kiekkern, wir werden klotzen. Sie werden sich zum zigten Male "Ingenieure der Seele" nennen, aber wir werden ihnen das pädagogische Gruselkabinett vorführen, bei - sagen wir mal - Friedrich II von Hohenstaufen beginnen und schaurig-emphatisch auf dessen grausige Experimente mit Neugeborenen hinweisen. Das wird sie durchatmen lassen - wir wissen, daß die Garrotte bei der ersten Umdrehung erst fest auf den Schultern sitzt -, und sie werden anfangen, über die üble klerikale Nachrede zu lamentieren, um da zu enden, wo wir sie haben wollen, dieses elende Gesocks, beim Prahlen: stupor mundi genannt, habe gerade dieser Kaiser so Grundsätzliches über die Falkenjagd geschrieben, daß dies auch zum pädagogischen Leitspruch gereiche:

"Doch eignet sich nicht jedermann zur Falknerei, sondern nur ein unverdrossener und leidenschaftlicher Liebhaber derselben, der zugleich von Natur aus Geschick dazu hat und wohlgeschult im ganzen Umfang dieser Kunst ist."

Kleinlaut werden wir dann tun, und sie werden auflachen und über uns höhnen: Wir hätten uns wohl noch auf Rousseaus Unfähigkeit, die eigenen Kinder zu erziehen, berufen wollen? Dann werden wir die Augen niederschlagen, um sie nochmal krähen zu lassen, bevor wir sie packen. Leichtfertig, wie sie schon darüber befinden, daß nur sie Rechtes zur Kinderführung zu sagen hätten, werden sie sich in die Brust werfen, die schon unübersichtliche Liste edler Beweggründe um weitere unaussprechlich-ätzend moralische zu erweitern. Sie kommen so recht in Fahrt, werden sich aufschwingen zu dem, was sie hinter vorgehaltener Hand immer das "höchste der Gefühle" nennen, zur Selbstkritik: So recht wüßten sie ja gar nicht, wie der Mensch an sich sei, ob gut oder ob schlecht. Trotzdem oder gerade deswegen hätten sie sich allerlei Methoden ausgeheckt, die kleinen Menschlein von der grünen Wiese recht *aufmerksam* zu empfangen. Für's Geschäft sei's einerlei: Sei der Mensch gut, sei's die Gesellschaft nicht, und sie müßten diese ändern; sei der Mensch schlecht, geb's den "schwarzen Mann" oder - andersherum - Sommerfrische im englischen Hügelland. Sie zwinkern uns verständnisinnig zu , und wenn wir darauf eingingen, punkteten sie O'Neill und uns ganz schnell aus: Längst überholt, Phantasmagorien der Weltabgeschiedenheit, anarchistisches Wolkenkuckucksheim, so ähnlich klängen ihre pädagogischen Zuchtworte.

Jetzt drehen wir die Schraube etwas weiter: Erfolg hat doch bisher so recht nichts gehabt, weder wohlmeinende Streicheleinheiten noch die Zucker-brot-und-Peitsche-Konditionierung. Das gesamte pädagogische Allerlei glaubt doch seit jeher leichtsinnigerweise, der Glaube versetze Berge. Wir lassen die Klugschwätzer jetzt erst gar nicht mehr zu Wort kommen, feuern aus allen Rohren. Wir lassen sie noch kurz nach dem Reizwort "Gen-Technik" hacken, mit ihrer ganzen arroganten Selbstgefälligkeit, die sie in das Schlagwort von der "schönen neuen Welt" plustern wollen, dann räumen wir ab: Um Erstklassigkeit Übermenschen, eine Roboterspezies zweiter Klasse! Was, so lautet die Frage, gewährleistet die absolute Nullität menschlicher Totaldefekte im Bereich von Charakter, Mentalität und Intelligenz? Nur die künstliche Vollkommenheit! Und damit die uns überhaupt noch verstehen, belemmert wie sie sind, machen's wir auch ganz einfach, im Quasi-O-Ton des Hans Moravec*: In der zukünftigen Welt wird die menschliche Art von der eigenen künstlichen Nachkommenschaft verdrängt werden. Letztere wird über uns und alles, was wir kennen, hinauswachsen, "so daß wir eines Tages stolz sein dürfen, wenn sie sich als unsere Nachkommen bezeichnen." Sind unsere Maschinen erst so klug, daß sie sich ohne fremde Hilfe instandhalten, reproduzieren und vervollkommnen können, wird die neue genetische Wachablösung abgeschlossen sein: "Unsere Kultur wird in der Lage sein, sich unabhängig von der menschlichen Biologie und ihren Grenzen zu entwickeln und wird statt dessen direkt von einer Maschinengeneration auf die nächste, noch leistungsfähigere, noch intelligentere übergehen."

Die Kläglichen schnappen nach Luft: Da bleibe ja der menschliche Geist auf der Strecke! Nein - wir müssen über ihre Einfalt lächeln -, dieser Geist wird im Gegensatz zum sterblichen Organismus bereit sein, "sich von innen her ständig neuen Verhältnissen anzupassen." So entsteht die postbiologische Welt, die von Menschenmaschinen beherrscht sein wird und die von gänzlich neuer Qualität ist. Ohne jegliche materielle Zwänge, persönlich unsterblich, Superintelligenzen, das sind diese unsere Geschöpfe - mind children. Und wenn Ratten, Kojoten, Würmer, Viren oder Gangster sie verfolgen oder sich in die Software einnisten wollen, wird ihr egoistischer Altruismus sie retten: Defektion wird durch natürliche Selektion eliminiert! Bei dieser Intelligenz sind "kooperative Interaktionen" angesagt: Defektion wird mit Defektion, Kooperation mit Kooperation beantwortet!

Aber erst wenn die letzten Nischen des pädagogischen Chaos in der Art "vervollkommnet" sein werden, wird die Schöpfung einer Welt mit wahrhaft menschlichem Antlitz eingeläutet worden sein - unschön nur, daß der Pädagogen letztes Wort "Fratze" ist?

* Hans Moravec ist Direktor des Mobile Robot Laboratory der Canegie Melow University; sein 1988 in den USA veröffentlichtes Buch "Mind Children" erschien Ende 1990 auch in der Bundesrepublik unter dem Titel "Mind Children. Der Wettlauf zwischen menschlicher und künstlicher Intelligenz" heraus.

Der Verfasser dieser Glosse ist Lehrer für Deutsch und Geschichte.

Ulrich Klemm / Beri Fahrbach-Gansky

Kampagnenarbeit

Ein Weiterbildungsmodell zwischen Aktion und Reflexion

Unter dem Stichwort Regionalkampagne bzw. Kooperationskampagne soll am Beispiel der "Aktion Naturgarten Langenau 1990" ein Erwachsenenbildungsmodell vorgestellt werden, das inhaltlich und methodisch Perspektiven für neue Formen der Weiterbildung bieten kann und als Ergänzung zur klassischen Seminar- und Vortragsdidaktik zu werten ist - vor dem Hintergrund der Suche nach einer zeitgemäßeren Methodik und Didaktik im Bereich allgemeiner und politischer Bildung.

1. Auf der Suche nach neuen Wegen in der ökologischen Bildung

Eine zentrale Frage im Kontext der ökologischen Bildung ist heute weniger die nach den Inhalten, bzw. nach der Verfügbarkeit von Wissen und Informationen - die heutige Informationsgesellschaft überflutet den Menschen geradezu mit Umweltkatastrophen und Rettungsrezepten - sondern die nach der Transformation von der Information zur Aktion, vom Bewußtsein zur Handlung nach dem Motto: "Information ist noch kein Wissen"! D.h., es geht um die sozialpsychologische und pädagogische Frage nach der "besseren" Methodik und Didaktik ökologischen Lernens. Die klassischen Formen der Kurs- und Vortragsarbeit in der Erwachsenenbildung, aber auch punktuelle Projektarbeit wie Biotopanlage, greifen heute in weiten Teilen zu kurz, auch wenn sie selbstverständlich ihre Berechtigung haben und wertvoll sind. Es muß heute in besonderem Maße um neue Formen und Wege der Bewußtseins- und Handlungsarbeit gehen. Für die regionale Ebene, d.h. für den Bereich einer Kleinstadt, soll dies exemplarisch an einer "Naturgartenkampagne" vorgestellt werden. Anhand eines Erfahrungsberichts werden zunächst Ziele, Programm und Verlauf dieser Aktion vorgestellt.

2. Ziele, Programm und Verlauf der Naturgartenkampange - ein Report

Naturgarten? ungepflegt und verwildert, unordentlich und unästhetisch? Es ist erstaunlich, welch breite Resonanz ein Thema mit so hartnäckigen Vorurteilen finden kann. Darf man daher auf eine gewisse Neugier, auf Lernwillen oder gar auf die Bereitschaft, sich dem Unmöglichen auszusetzen, schließen? Darf man gar so vermessen sein, daranzugehen, dieses Potential zu nützen?

Gründe gibt es genug. Daher schien es uns, dem BUND Langenau, angebracht, zusammen mit der Ulmer Volkshochschule (als zentralem Koordinator und Organisator) eine ganzjährige Naturgartenkampagne durchzuführen. Die Sparkasse Ulm übernahm dabei einen Großteil der anfallenden Sachkosten. Ganz entscheidend war auch die finanzielle, personelle und fachliche Unterstützung der Stadt Langenau an diesem Projekt, die sich mit Sonderaktionen (Fassadenbegrünungsprogramm, Zisternenförderung, Naturgartenwettbewerb) beteiligte.

Folgendes Programm kam zustande:

- *Monatlich ein Vortrag (Themen: Grundlagen, pestizidfreie Gemeinde, Fassadenbegrünung, Wasseranlagen, biologische Schädlingsbekämpfung, Bauerngärten, Gartenplanung, Insekten);*
- *eine Sammelmappe mit monatlichen Beiträgen in einer Auflage von 600 Stück (Themen: Boden, Düngung, Wiese, Teich, Bauen im Garten, Kompostierung, Mischkultur/Hügelbeet, Bäume/Sträucher/-Hecken);*
- *Zeitungsbeiträge in der Gartenrubrik;*
- *Aktionen (Bodenproben mit Beratung, Naturrallye);*
- *Ausstellungen;*
- *Seminare (Obstgehölzschnitt, Kompostseminar, Wintergärten, Obstbaumpflege, Photogruppe);*
- *die Gemeinde bewilligte Zuschüsse für Hof- und Fassadenbegrünung und schrieb einen Wettbewerb "Naturnaher Garten" aus;*
- *ein Kindergarten begleitete die Aktion;*
- *es bestand die Möglichkeit, sich telefonisch beraten zu lassen (Landratsamt).*

Am Programm kann man unschwer einige Zielvorstellungen der Aktion erkennen: Kinder und Jugendliche wollten wir mit einbeziehen (Kindergarten, Rallye), ebenso die Gemeindeverwaltung ("die pestizidfreie Gemeinde") und eine möglichst breite Öffentlichkeit erreichen (Pressearbeit).

Startschuß war der 21. Februar 1990. Es gab auch Überraschungen, beispielsweise,

daß ein so attraktives Thema wie "Wasseranlagen im Garten" sehr wenig Hörer anlockte oder ein Kompostseminar mangels Anmeldungen ganz entfallen mußte.

Es schien auch, als ob im 2. Halbjahr nach den Sommerferien und gegen Ende der Aktion das Interesse zurückging (sinkende Aktualität oder unübersichtliche Länge der Aktion?). Insgesamt jedoch war die Resonanz erfreulich hoch: bei den Vorträgen (1.000 Besucher insgesamt), wie bei den Anträgen auf Zuschüsse, bei den Bodenproben (71!) und beim Sammeln der Naturgartenmappe-Beiträge.

Den Erfolg, den die Aktion für die Natur, für Boden, Wasser und Lebewesen erbrachte, läßt sich freilich nur schwer nachweisen.

Ein Punkt soll abschließend noch herausgegriffen werden, nämlich das Schaffen und Zulassen von Lebensraum für Pflanzen und Tiere. Es besteht hier oft die Vorstellung, das sei durch einfaches "Vernachlässigen" zu erreichen und jeder Teich sei auch schon ein Biotop. Welch ein Irrtum! Vielmehr ist hier fundiertes Wissen über die Lebensweise von Tieren und Insekten und über ökologische Zusammenhänge vonnöten. Oft nämlich entscheiden Details über den ökologischen Wert einer Sache, wie z.B. beim Teich, bei dem erst durch den Verzicht auf die gefräßigen Fische andere Arten eine Chance erhalten. Andere gezielte Maßnahmen betreffen Nist- und Überwinterungshilfen (z.B. Stehenlassen von Stauden) und Beschaffung von Brutplätzen usw., dazu gehören Trockenmauern, Fassadenbegrünung, Nistkästen usw.. Unzweifelhaft hat hier die Aktion einiges an Wissen vermittelt und einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen können.

3. Kampagnenarbeit - ein neues didaktisches Paradigma?

Im folgenden geht es um andragogische Aspekte und Begründungen der Kampagnenarbeit als Kern einer engagierten Erwachsenenbildung.

Bildungspolitischer Ausgangspunkt dieser Projektmethode sind zwei Thesen. Einmal muß festgestellt werden, daß die ökologische Frage heute mehr denn je zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem geworden ist, das allerhöchste Priorität in einem Wertekatalog der Erwachsenenbildung erhalten muß. Außerdem muß man davon ausgehen, daß sich die ökologische Bildung im Befeich der Erwachsenenarbeit derzeit insgesamt mehr denn je nach neuen Wegen orientiert um handlungsrelevanter zu werden; Stichwort: Von der Information über das Wissen zur Aktion. Vor diesem Hintergrund wird "Ökologie konkret" zur bildungspolitischen Leitlinie einer andragogischen Umweltbildung. Übertragen auf ein Kampagnenmodell als didaktischer Rahmen müssen in diesem Sinne folgende strategische Kriterien im Vordergrund stehen:

Es geht zunächst um den Aufbau einer "ökologischen Seilschaft", d.h. nur im Rahmen einer Kooperation verschiedener

Veranstalter (im Falle der Naturgartenkampagne waren dies die Ulmer Volkshochschule, der BUND Langenau, die Stadt Langenau, die Sparkasse Ulm sowie gefördert vom Alb-Donau-Kreis und der Akademie für Umwelt und Naturschutz Baden-Württemberg) können die finanziellen, personellen und inhaltlichen Anforderungen erfüllt werden, die die Kontinuität - dem zweiten Kriterium - garantieren. Nur das Zusammenfassen verschiedener Kompetenzen und die Bereitschaft zur interdisziplinären Teamarbeit ermöglichen eine Kampagne über einen längeren Zeitraum hinweg (die Naturgartenkampagne Langenau ging von Januar 1990 bis Januar 1991). Von Bedeutung ist eine, nach Möglichkeit hauptamtlich besetzte, zentrale Koordinationsstelle, die die Inhalte erarbeitet, Werbung koordiniert, Veranstaltungen vorbereitet und Ansprechpartner für Außenstehende ist (im Falle der Naturgartenkampagne war dies die Ulmer Volkshochschule). Ein weiteres Kriterium ist die Handlungsrelevanz, d.h. die Schwerpunktsetzung auf Aktionen, Projekte, Serviceangebote jenseits klassischer Vortrags- und Seminarangebote; Stichwort: Methodenvielfalt.

Schließlich erfordert eine solche Kampagne auch neue Wege des Marketing. Es geht um eine offensive Werbung. Das klassische Plakat bzw. das Programmheft genügen angesichts der Medien- und Werbeflut längst nicht mehr, um für kritische Bildungsinhalte zu animieren. So steht für dieses Methodenpaket unter dem Strich, daß es in besonderem Maße Disziplin und vor allem Teamfähigkeit der Veranstalter voraussetzt. So wie in den Siebziger Jahren für die politische Erwachsenenbildung die Zielgruppenarbeit angesichts gesellschaftlicher Realitäten und ihrer andragogischen Wahrnehmung in weiten Teilen im Vordergrund stand, so werden in den Neunziger Jahren u.a. ökologische Fragen als Schlüsselprobleme behandelt werden müssen. Dies erfordert jedoch neue Strategien der Präsentation sowie ein neues Selbstverständnis von Weiterbildungseinrichtungen - vor allem von Volkshochschulen.

Es geht um die Konzentration von finanzieller, inhaltlicher und personeller Kompetenz bei der andragogischen Antwort auf gesellschaftliche Schlüsselfragen. Einen Ansatz hierzu bietet das Konzept der Regional- und Kooperationskampagne als Netzwerk verschiedener Kompetenzen.

Was hier am Beispiel von Umweltbildung aufgezeigt wurde, läßt sich auch auf andere Bereiche übertragen. Statt "Ökologie lernen" kann es auch heißen "Frieden lernen", "Demokratie lernen", etc., das Prinzip ist dasselbe: politische und allgemeine Bildung müssen das Getto der Klassenzimmerbildung verlassen. Nur in der Kombination von Reflexion und Aktion kann heute die Erwachsenenbildung ihren politischen Auftrag in einer Demokratie erfüllen - die klassischen Formen wie Vorträge oder Seminare erhalten zunehmend statistische Alibifunktionen und beruhigen eher das Gewissen der Teilnehmer und Veranstalter.

Beri Fahrbach-Gansky, Jg. 1964, staatlich geprüfte Musiklehrerin, derzeit Hausfrau, Schriftführerin der BUND Ortsgruppe Langenau.

Ulrich Klemm, vgl. biographische Angaben auf Seite 11, zum Artikel "Verlust von Kompetenz".

Klaus I. Rogge

Lernen vor Ort

Zwischen Kultur- und Sozialarbeit

1. Weiterbildung in der Krise des Wachstums

Die institutionelle Weiterbildung wird mit dem Anspruch von innen wie auch von außen konfrontiert, gesellschaftliche Problemlagen und Krisenerscheinungen alsbald zu erkennen und mit ihren Mitteln bearbeiten zu können. So antwortet sie beispielsweise mit der Qualifizierungsoffensive und der damit einhergehenden einseitigen Schwerpunktsetzung im Bereich der beruflichen Bildung auf die Krise der Arbeitsgesellschaft. Umfang und Auswirkung der Veränderungen der Arbeitsgesellschaft seien im folgenden kurz umrissen.

Seit Anfang der 80er Jahre ist die Rate der Erwerbslosen drastisch gestiegen. Von neuer Armut ist die Rede. Wer die Entwicklung der Wirtschafts- und Sozialpolitik in Großbritannien verfolgt, kann die folgenden Feststellungen machen: Die (gewollte) Massenarbeitslosigkeit schlägt sich in Kaufkraftverlusten in Regionen mit besonders hoher Arbeitslosenrate nieder, in Abwanderung von Industrie, starker Belastung einzelner Kommunen durch den rapiden Anstieg der Sozialhilfe und Rückgang des kommunalen Steueraufkommens. Das Gefälle zwischen reichen und armen Regionen in Großbritannien hat sich dramatisch verschärft. Orientierungslosigkeit, Apathie, Zukunftsangst machen sich in den betroffenen Regionen breit. Die Zwei-Drittel-Gesellschaft - ein Drittel arbeitslos - wird festgeschrieben.

Die bundesrepublikanische Wirklichkeit zeigt auf, daß mit dem Niedergang traditionsbestimmter Industriezweige wie Kohle und Stahl in Nordrhein-Westfalen und im Saarland ein Prosperieren anderer Industriezweige mit High-Tech-Orientierung in Baden- Württemberg und Bayern einhergeht. Dies hat Folgen für die Bildungspolitik, wie am Beispiel der fast ausschließlichen Orientierung der baden-württembergischen Weiterbildung an der beruflichen Bildung deutlich wird. Wirtschaftlicher Erfolg wird zum Maßstab pädagogischen Handelns erhoben und Pädagogik damit weitgehend funktionalisiert.

Würde die Wirtschaftspolitik der Länder so ausgerichtet, daß das Gefälle zwischen armen und reichen Regionen sich noch weiter verschärft, so könnte folgendes Szenario Wirklichkeit werden:
Anpassungsfortbildung, Hochspezialisierung, Elitebildung als die relevanten Stichworte für die einen, Freizeitangebote, Selbsthilfeprogramme, Beschäftigungsinitiativen die Stichworte für die anderen Regionen. Ist dies der Weg in zwei Realitäten?

Für Nordrhein-Westfalen muß dies verneint werden. Die Landesregierung setzt zwar, aber nicht ausschließlich, auf neue Industriezweige wie Mikroelektronik und Umweltschutz; der Orientierung der Weiterbildung an der Qualifizierungsoffensive steht schon das Weiterbildungsgesetz (WbG NW) mit seiner Sachbereichsorientierung und seinem Grundsatz der Einheit der Bildung entgegen.

Dieser Grundsatz erweist sich sinnvoll vor dem Hintergrund des aufgezeigten radikalen Wandels der Arbeitsgesellschaft und der damit verbundenen Umbruchsituation. Denn gesellschaftliche Entwicklungen wie strukturelle Arbeitslosigkeit, zunehmende Gefährdung unserer Umwelt, Desorientierung weiter Bevölkerungsschichten werfen Fragen auf, die weit über die berufliche Weitergualifizierung hinausgreifen. Sie beinhalten auch die Suche nach Selbsterkenntnis, nach historischer Selbstvergewisserung, nach kultureller Identität. Nicht von ungefähr geraten Ansätze für die Bildungsarbeit in den Blickwinkel, die sich mit dem Alltag der Menschen und ihrem Wohnumfeld auseinandersetzen. Lernen vor Ort, das sich bewußt auf die Lebenswelt der Menschen bezieht und einläßt, stellt ein unverzichtbares Gegengewicht zur einseitigen Orientierung an der beruflichen Bildung dar.

2. Lernen vor Ort - Kriterien und Prinzipien dezentraler Bildungsarbeit

Wie die Lebenswelt der Menschen im einzelnen vor Ort ausschaut, könnte die folgende Skizzierung - vor einer Generalisierung sei jedoch gewarnt - durchaus zutreffend beschreiben:

- Vereinsamung und Isolation des einzelnen, hervorgerufen u.a. durch die städtebauliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte;
- Zerstörung nachbarschaftlicher Strukturen durch Sanierung und Privatisierung wie z.B. im Falle von Zechensiedlungen;
- Rückgang wohnumfeldbezogener Freizeitmöglichkeiten und damit verbundener Rückzug auf die eigenen vier Wände;
- mangelnde Identifikationsmöglichkeiten u.a. aufgrund fehlender sozialer, kultureller ... Infrastruktur;

- Gesichts- und Geschichtslosigkeit von Städten und Gemeinden, bedingt u.a. durch die rigide Eingemeindung früher selbständiger Einheiten ("Orte").

Alexander Mitscherlich prägte dafür Anfang der 70er Jahre den Begriff von der Unwirtlichkeit der Städte. In absehbarer Zeit ist mit einer Umkehrung dieser Verhältnisse nicht zu rechnen. Um so mehr kommt es für die Weiterbildung darauf an, auch aus dieser Perspektive das lokale Umfeld in den Blick zu nehmen, dessen Bedingungen zu analysieren und zu thematisieren (s. Abb.1).

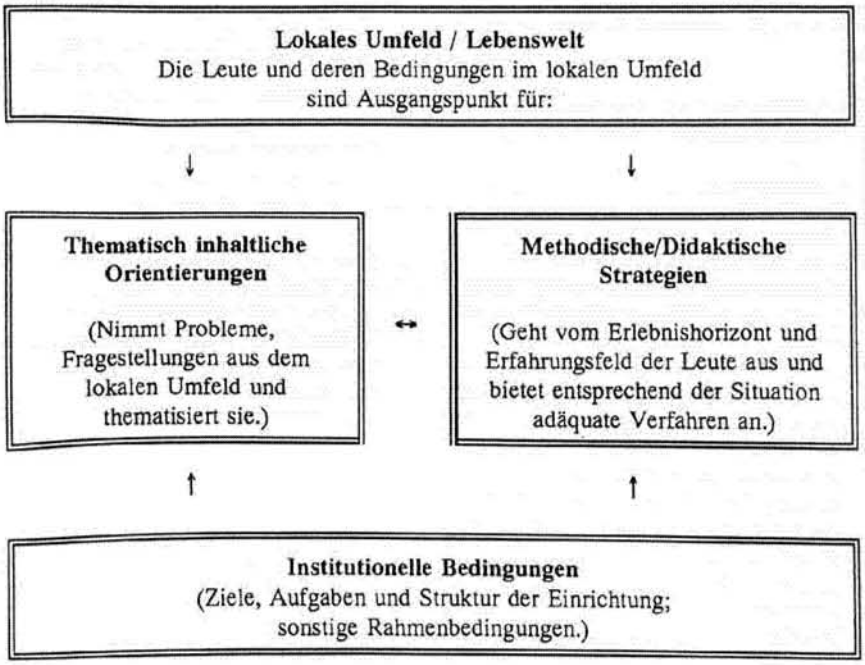


Abb. 1: Simplifiziertes Modell "Lernortbezogener Erwachsenenbildung"

Denn im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Lernen von Erwachsenen wurde deutlich, daß es nicht ausreicht, erwachsenengerechte Lernprozesse zu organisieren oder den Teilnehmer dort abzuholen, wo er sich befindet, d.h. einen Bezug zu seinen Lernerfahrungen und Lernverhalten herzustellen. Das hiermit beschriebene Prinzip der Teilnehmerorientierung sprach stärker die gebildeteren Schichten an und förderte letztlich Verschulungstendenzen in der Weiterbildung. Auch die einseitige Orientierung an gegebene (ökonomische) Verhältnisse greift - wie dargestellt - zu kurz.

Lernen, das das Verschweigen gesellschaftlicher Skandale wie Massenarbeitslosigkeit, neue Armut, Landschaftszerstörung, Umweltverschmutzung durchbrechen will, muß eingreifen in gesellschaftliche Wirklichkeit. Ein derartiges Lernen muß anknüpfen am Alltag und Lebenszusammenhang der Menschen vor Ort und ihn zu durchdringen suchen. Der Tendenz, Kultur und Bildung zur Ablenkung von gesellschaftlichen Problemstellungen zu benutzen und als reinen Wirtschaftsfaktor zu betrachten, ist gegenzusteuern. Weiterbildungseinrichtungen, die den Problem- und Fragestellungen der 80er Jahre gewachsen sein wollen, müssen auf Teilhabe und Mitwirkung der Menschen angelegt sein. Dazu bedarf es u.a. der Öffnung im Hinblick auf das Gemeinwesen. "Offen sein" heißt dann:

- dezentral
  Dezentrierte Kultur- und Bildungsarbeit lädt ein zur Bedürfnisartikulation. Schwellenängste - hervorgerufen durch Anonymität der Institution - werden abgebaut. Das Selbsthilfepotential von Bevölkerungsgruppen, die sich der dezentralen Einrichtung bedienen, wird gestärkt.

- vernetzt
  Im kommunalen Felde agieren unterschiedlichste Personengruppen und Institutionen, die Lernprozesse initiieren. Sollen Ziele und Aufgaben vergleichbar angelegt sein, sind die Aktivitäten abzustimmen bzw. zu bündeln. Die vernetzte Koordination spart individuelle wie auch materielle "Energie". Die Einwirkungsmöglichkeiten von Bevölkerungsgruppen bzw. Initiativen auf die Lernprozesse werden direkter.

- offen:
  Die Institutionen organisieren sich gemäß dem Werkstattprinzip. Die Bildungseinrichtungen bieten Dienstleistungen an, die selbstbestimmt von den Leuten nachgefragt werden. Der Pädagoge wird somit eher zum Moderator oder Animateur des Lernens. "Offen sein" betrifft sowohl das Binnen- wie auch das Außenverhältnis. Die institutionelle Wirklichkeit muß derart aufgebrochen werden, daß möglichst alle Bevölkerungsschichten und Altersgruppen an den Angeboten partizipieren. Die soziale Durchmischung ist einzufordern.

- partizipativ:
  Die Mitwirkungsrechte von Mitarbeitern und Teilnehmern in den Bildungsinstitutionen sind mit Leben zu füllen, Formen der Willensbildung in bezug auf Programmgestaltung und Umsetzung zu starken, der Entfremdung von Programmplanern und Adressaten ist durch eine Vielzahl von Kontaktmöglichkeiten entgegenzuwirken.

3. Zu den Professionen und Konzepten im lokalen Umfeld

Mit Lernen vor Ort verbindet der Mitarbeiter in der Weiterbildung Stichworte wie Dezentralisierung, Stadtteilarbeit, Alltagswissen, Lebensweltorientierung und ... und ... und. Übersehen wird dabei oft, daß im Handlungsfeld "Stadt/Gemeinde/Nachbarschaft" Mitarbeiter unterschiedlichster Einrichtungen, wie z.B. Jugendämter, Kirchen, Bürgerzentren mit vergleichbaren Ansprüchen und Vorstellungen tätig sind. Obwohl es sich um unterschiedliche Erfahrungsfelder wie Sozial- und Kulturarbeit, Schule und Weiterbildung handelt, existieren gemeinsame Bezüge. Diesen Bezügen entsprechen wiederum Konzeptionen (= Ansätze dezentraler Bildungs-, Kultur- und Sozialarbeit).

Wenn im weiteren die sieben gegenwärtig wichtigsten Ansätze dezentraler Bildungs-, Sozial- und Kulturarbeit beschrieben werden, so ist dies als Abgrenzungsversuch zu verstehen. Nicht beabsichtigt ist dagegen, Gemeinwesenarbeit, Stadtteilarbeit etc. neu zu definieren bzw. einen entsprechenden Disput über deren intentionale Unterschiede zu entfachen. Entsprechend diesem Anspruch lassen sich die folgenden Ansätze dezentraler Arbeit darstellen:

Gemeinwesenarbeit ist Sozialarbeit mit dem professionellen Anspruch helfenden und unterstützenden Handelns im Wohnbereich, Quartier ist aber auch zugleich verbunden mit der Perspektive einer auf Veränderung der Lebensverhältnisse abzielen-

den Basisarbeit.

Stadtteilnahe Erwachsenenbildung/Lernen vor Ort beinhaltet Angebote des organisierten Lernens, die an einem dezentralen Lernort stattfinden und die einen Bezug zu einem Stadtteil bzw. Kontakte zu deren Bewohnern für unabdingbar halten.

Stadtteilarbeit wird primär getragen von Initiativen. Sie erfolgt in der Regel mit dem Ziel der Veränderung der näheren Lebensumwelt durch Artikulation stadtteilbezogener Interessen, wobei auch hier eine Unterstützung durch Sozialarbeit und/oder Weiterbildung erfolgen kann.

Stadtteilkulturarbeit zielt auf die Förderung handwerklicher, kreativer und kommunikativer Fähigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch projektorientierte kulturelle Aktivitäten in einem Viertel bzw. Stadtteil.

Nachbarschaftsschule zu sein, bedeutet für die Schule, auf vielfältige Weise (ihrer Lage entsprechend für die Nachbarschaft, aber auch darüber hinaus) Werkstatt zu sein für soziale und kulturelle Betätigung für Schüler, Jugendliche und Erwachsene.

Bei *Oral history/Geschichte von unten* geht es um den demokratischen Umgang mit Geschichte. Die Erschließung der Lebenswelt der einfachen Leute und die Thematisierung deren Arbeitsalltags ist Gegenstand mündlicher Geschichtsschreibung und der damit zusammenhängenden Geschichtsbewegung.

Provinzarbeit/Dorfkultur - Gegen das Bemühen hinter städtisch orientierten Bewegungen hinterherzuhinken, entwickelte sich eine eigenständige Provinzarbeit/Dorfkultur, die trotz der provinziellen Enge ... auf selbstbewußte Auslegung von Lebens- und Handlungsräumen besteht.

Wenn es richtig ist - wie O.Herz es 1987 formulierte -, daß die Bildungs-, Kultur- und Sozialarbeiter/innen an ihre Handlungsgrenzen gestoßen sind, dann bedarf es der Partnerschaft der Professionen, will man/frau den Menschen in der Gesamtheit seiner Lebenslagen unterstützen und ihn nicht als Opfer von Zuständigkeiten mißbrauchen. Dazu gehören die Erprobung und Praxis neuer Handlungsstrategien und Lernformen. Das notwendige Querdenken zur Profession und den Ressorts ist dabei unabdingbar. Es bedarf außerdem der Erfahrung miteinander, statt des ausschließlichen Kontaktes untereinander. Der pädagogische Grenzgänger, der über den Tellerrand seiner Profession und seiner Institution hinaus schaut, wird wichtiger als die/der auf Zuständigkeiten bestehende Sozial-, Kultur- und Bildungsarbeiter/in.

4. Lernen vor Ort - Zur institutionellen Praxis dezentraler Weiterbildung

Ausgangspunkt der Überlegungen zur Dezentralisierung des Angebots war die bildungspolitischen Diskussion der 70er Jahre, aus der sich für die Weiterbildung folgende Aufgabenstellungen (vgl. BMBW (Hrsg.): Weiterbildung, Chance für Arbeitnehmer, 1975) entwickelten:

- Überwindung von Ungleichgewichten zwischen den Bildungswegen.
- Abbau des Bildungsgefälles zwischen den gesellschaftlichen Gruppen.
- Gleiche Verteilung und Wahrnehmung der Chancen zu Selbstbestimmung und Beteiligung am sozialen, kulturellen und politischen Leben.
- Demokratisierung aller staatlichen und gesellschaftlichen Bereiche zur Sicherung und zum Ausbau des sozialen Rechtsstaates.

Weiterbildung sollte demnach einen Beitrag leisten zur Überwindung strukturell angelegter Probleme unserer Gesellschaft (s. Abb. 2). Diese primär soziologisch orientierten Zielvorstellungen führten u.a. zu folgenden konzeptionellen Überlegungen:

1. Dekonzentrierung des Weiterbildungsangebots
   Waren zunächst einmal die Träger der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen durch den Gesetzgeber zu einem flächendeckenden, bedarfsdeckenden Angebot verpflichtet worden, so wurden in der zweiten Ausbaustufe Planungen im Hinblick auf die Dezentralisierung des Angebots nutzernah ins Auge gefaßt.

2. Aufhebung der Disparität zwischen Teilnehmer- und Bevölkerungsstuktur.
   Aufgrund der Feststellung, daß die Weiterbildungseinrichtungen hauptsächlich die Mittelschichten ansprachen, wurden Überlegungen angestellt, wie eine stärkere Beteiligung unterrepräsentierter Schichten herbeizuführen sei. Eine größere Wohnortnähe des Programmangebots würde - so wurde angenommen - den Zugang zu den Programmangeboten erleichtern.

3. Lokale Orientierung des Angebots
   Die Annahme, daß es nicht ausreicht, das Programm der "Zentrale" auf die Stadtteile hin zu vervielfältigen, um eine größere Beteiligung der unterrepräsentierten Schichten sicherzustellen, führte zu folgenden Überlegungen: Die Programmangebote sollten sich an Problemstellungen des Stadtteils orientieren und die Bewohner bei der Artikulation ihrer Interessen unterstützen.

Welche Bedeutung die vorgenannten Zielvorstellungen für die Weiterbildungspraxis Anfang der 80er Jahre hatte, erfragte die 83er Erhebung des Landesinstituts zu Lernen vor Ort:

Dabei wurde deutlich, daß die Arbeit der Weiterbildungseinrichtungen sich weiterhin an Zielsetzungen wie "Ausgleich des Bildungsgefälles", "Erreichung von Zielgruppen", "Ausgleich sozialer und kultureller Mängel" orientiert (Klaus I. Rogge: Lernen vor Ort, Ziele, Strukturen, Inhalte dezentraler Weiterbildung, Soest 1985, S.51ff). Neben den oben genannten qualitativen Zielsetzungen spielen jedoch quantitative Ziele wie "räumliche Nähe herstellen" eine große Rolle. Denn mit der lokalen Orientierung des Weiterbildungsangebots muß eine fortschreitende Dezentralisierung der Ressourcen einhergehen.

Gefragt, worauf die Unterschiede zwischen dezentralen und zentralen Programmangeboten beruhen, erfolgten die folgenden Angaben: Das Gros der Einrichtungen (= 50,9%) ging davon aus, daß sich primär thematisch-inhaltliche Veränderungen aufgrund der Dezentralisierung einstellen müßten (ebenda, S.113f).

Wir kämpfen für
SAUBERE FLÜSSE!
GREENPEACE
Vorsetzen 53, 2000 Hamburg 11
Für Informationen über Greenpeace bitte 3,60 DM in Briefmarken beilegen!

Gesellschaftspolitische Begründungen für eine Gemeinwesenorientierung	Bildungspolitische Begründungen für eine Gemeinwesenorientierung	Pädagogische Begründungen für eine Gemeinwesenorientierung
Schwindende Fortschrittsgläubigkeit	Disparität zwischen Teilnehmer und Bevölkerungsstruktur, z.B. in der Weiterbildung	An Fachdisziplinen orientiertes Lernen
Verschandelung der unmittelbaren Wohnumwelt	Ungleiche Verteilung und Wahrnehmung der Chancen zur Selbstbestimmung und Beteilung am sozialen, kulturellen und politischen Leben	Zerstückeltes, unkoordiniertes Lernen
Gefährdete Lebensgrundlagen	Bildungsgefälle zwischen gesellschaftlichen Gruppen und zwischen den Generationen	Einseitig "verkopftes", nur kognitiv bestimmtes Lernen
Zersiedelung der Landschaft/Verödung der Innenstädte	Regionales/lokales Gefälle im Bildungs- und Kulturangebot	Keine integrative Aufarbeitung von "Schlüsselproblemen" wie Frieden, Umwelt, soziale Gerechtigkeit ...
Krise unserer Arbeitsgesellschaft	Fehlende Orientierung von Bildungsangeboten an der Lebenswelt der Adressaten	Fehlende Partizipation bei der Bestimmung von Zielen, Inhalten und Methoden des Lernens
Verarmung unserer Erlebniswelten		Keine Berücksichtigung der Wirklichkeit der Adressaten und deren Auswirkungen auf Lernprozesse
Geschichtslosigkeit - und damit Ausblenden der Vergangenheit - unserer Republik		Lernorte werden nicht als Lebensorte begriffen
Die eingeforderte Mobilität unserer Gesellschaft		
Belastung der Menschen durch sinnentleerte Arbeit		

Aus den im Rahmen der Erhebung gemachten Einzelangaben zum dezentralen Angebot schälten sich acht Lernfelder heraus. Davon wiederum konnten nur drei Lernfelder dem Anspruch lokaler Orientierung i.e.S. genügen. Angebote in diesem Bereich sind Veranstaltungen, die einerseits Sanierungsprobleme, Vereins- und Sozialgeschichte, Heimatkunde etc. zum Ziel haben und die andererseits Nachbarschaftstreffs, Hausfrauengesprächskreise, Arbeitslosentreffs, Treffpunktarbeit u.a.m. umfassen (ebenda, S.113f).

Die Nachrecherche von 1986 (Brown, Maria/Rogge, Klaus I.: Von der Lokalgeschichte zur Stadtteilkommunikation. Eine Veranstaltungsübersicht zu Lernen vor Ort, Soest 1987) bestätigte die gewachsene Bedeutung lokaler Programmangebote. Nunmehr konnten in folgenden fünf Lernfeldern Angebote festgestellt werden, die dem Anspruch lokaler Orientierung gerecht wurden:

- Angebote zur Lokalgeschichte einer Stadt, eines Stadtteils, einer Gemeinde
- Angebote zur Stadtentwicklung, -ökologie und Wohnsituation
- Angebote zur stadtteilbezogenen Zielgruppenarbeit (Integration von Ausländern, Behinderten, Frauen etc.)
- Angebote zur Stadt(-teil)kultur
- Anggebote zur Stadtteilkommunikation

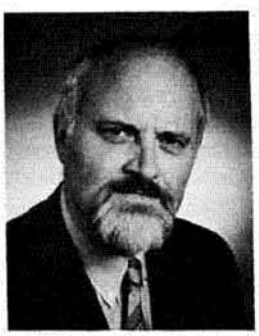
In diesen Programmangeboten finden sich solche Gegensätze wieder wie Idylle und Abbruch, Plausch und Planung, Mundart und Video, Dorf und Stadt, Begrünungsaktion und Bürgerprotest, Heimattümelei und "Kumpelgeschichte", "röhrender Hirsch" und Landschaftszerstörung.

Damit wird die Hinwendung zu den "kleinen Leuten" und deren (kommunal-)politischen Problemen vollzogen. FÜr die Weiterbildung gilt es, die soziale Wirklichkeit im Nahbereich nicht aus den Augen zu verlieren. Dazu bedarf es erfahrungsgestützter Erkundungen des Wohnumfeldes, Sondierungen bei lokalen Gruppen und Institutionen, der Suche nach Anknüpfungspunkten und der behutsamen Einleitung weiterer Kooperationen. Daß dieser Weg von allen Beteiligten einen langen Atem verlangt, Beharrlichkeit und nicht zuletzt ein hohes Maß an Kreativität, sei an dieser Stelle nicht verschwiegen. Und vor Anfechtungen ist man/frau nicht gefeit. Dannoch: Die Weiterbildung kann den einmal beschrittenen Weg nicht mehr verlassen, der auf eine Verbesserung der Lebens- und Wohnbedingungen der Menschen im lokalen Umfeld abzielt und das Mitgestalten der Lebenswelt in vielfältiger Kooperation mit Vereinen und Institutionen vor Ort beabsichtigt.

Lernen vor Ort - Veröffentlichungen des Landesinstitut

Hülsmann, Bernhard u.a.: Vereine vor Ort. Zwischen Gartenzwerg und gelbem Engel. Eine empfindsame Reise in die Vereinslandschaft. Soest 1986.
Oelschlägel, Dieter/Rogge, Klaus I./Zimmermann, Michael: Lokalgeschichte und Weiterbildung. Werkstattgespräch, Projektdokumentation. Soest 1986.
Giesen, Dieter/Rogge, Klaus I.: Lernen vor Ort. Auswahlbibliographie. Soest (2.erg.Aufl.) 1987.
Brown, Maria/Rogge, Klaus I.: Von der Lokalgeschichte zur Stadtteilkommunikation. Eine Veranstaltungsübersicht zu Lernen vor Ort. Soest 1987. (Nur direkt über das Landesinstitut zu beziehen)
Lissek-Schütz, Ellen/Rogge, Klaus I./Thünemann-Aepkers, Mechthild: Kultur- und Bildungsarbeit vor Ort. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Soest 1988.
Rogge, Klaus I.: Lernen vor Ort. Ziele, Strukturen, Inhalte dezentraler Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung bei Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Soest (2.Aufl.) 1988.
Herz, Otto u.a.: Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule - ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule? Soest 1988.
Behrens-Cobet, Heidi/Kühne-Scholand, Hildegard/Rogge, Klaus I.: Lernen vor Ort. XVI. Soester Weiterbildungsforum. Soest 1988.
Rogge, Klaus I.: Grabe, wo du stehst, oder: Wie man/Frau Arbeit erkundet. Werkstattgespräch. Soest 1989.

Bezugsbedingungen: Die Veröffentlichungen des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung sind gegen Rechnung zu beziehen beim Soester Verlagskontor, Postfach 1565, 4779 Soest.



Rogge, Klaus I., Jg. 1943, gelernter Buchhänder; Mitarbeiter einer Verlagsgruppe; Diplombetriebswirt und Diplom-Oekonom; Fachbereichs-/Studienleiter in der Erwachsenenbildung Berufliche Weiterbildung/Zweiter Bildungsweg; wissenschaftlicher Referent (Referatsleiter) beim Landesinstitut für Schule und Weiterbildung mit den Arbeitsschwerpunkten Lernen vor Ort/Bildungs- und Kulturmanagement

Klaus I. Rogge / Mechtild Thüneman-Aepkers

Zum Fortbildungsbedarf soziokultureller Zentren

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Die soziokulturellen Zentren haben in den letzten Jahren bundesweit zunehmend das Ghetto der "Alternativkultur" verlassen und sind in weiten Teilen zu einer "etablierten" und öffentlich finanzierten Kultureinrichtung geworden - Beispiel hierfür sind etwa die in Baden-Württemberg in der "LAKS" zusammengeschlossenen Zentren. Im Zuge dieser Entwicklung fand eine Professionalisierung statt, die derzeit noch nicht abgeschlossen ist und für die 90er Jahre weitere Veränderungen erwarten läßt. Eine der damit verbundenen offenen Fragen ist die nach der Qualifizierung der MitarbeiterInnen in diesen Kulturzentren. Mit der empirischen Studie zum Fortbildungsbedarf der MitarbeiterInnen seitens des Landesinsituts für Schule und Weiterbildung (Soest) wird diese Fragestellung zunächst einmal beantwortet. (kl)

Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung führte 1987 eine Erhebung[1] zum Fortbildungsbedarf soziokultureller Zentren in NW und Bürgerhäuser durch. Diese Aufgabe stellte sich das Institut im Rahmen des Projektes Kultur '90. Es war für diese Aufgabe insofern prädestiniert, da es zum einen für alle Einrichtungen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen Fortbildungsveranstaltungen für haupt- und nebenberufliches Personal anbietet. Auch hat ein Teil der soziokulturellen Zentren in NW sich in der Vergangenheit als Weiterbildungseinrichtung anerkennen lassen. Zum anderen kam die gestiegene Bedeutung der soziokulturellen Zentren in Nordrhein-Westfalen hinzu.

Der Fragebogen wurde von 24 soziokulturellen Zentren/Bürgerhäusern beantwortet. Diese Zahl erhält ihren Stellenwert erst, wenn man weiß, daß in Nordrhein-Westfalen insgesamt etwa 50 Kulturinitiativen zur Gründung soziokultureller Zentren existieren. Der Umfrage lagen folgende zentrale Fragestellungen zugrunde:

- Wie ist die Einschätzung der Bedeutung von Fortbildung bei Mitarbeitern an soziokulturellen Zentren und Bürgerhäusern generell ausgeprägt?

- Wie sehen die Interessenartikulationen in bezug auf bestimmte, vorgegebene Themenbereiche zu Fortbildung aus, und welche Schwerpunkte kristallisieren sich dabei heraus?
- Welche Rolle spielt die Angebotsstruktur der soziokulturellen Zentren/Bürgerhäuser für die Ausprägung ihres Fortbildungsinteresses?

- Liegt ein Zusammenhang zwischen geäußerten Fortbildungsinteressen und Personalstruktur der soziokulturellen Zentren/Bürgerhäuser vor?

- Welche Bedeutung hat die bisherige Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Fortbildungsmaßnahmen für die Einschätzung der Bedeutung von Fortbildung allgemein?

Von diesen 24 Zentren charakterisierten sich 22 als soziokulturelle Zentren, zwei der drei Einrichtungen in kommunaler Hand kreuzten kommunales Bürgerhaus an. Sechs der 24 Zentren haben sich gemäß 1. WbG NW als Weiterbildungseinrichtung anerkennen lassen. Diese unterschiedlichen Organisationsformen/Anbindungsstrukturen stehen im engen Zusammenhang zum jeweiligen Finanzierungsspielraum, der die Bedingungen für die Beschäftigung hauptamtlichen Personals vorgibt. Deutlich wird das an den Zahlen zur Personalstruktur. Immerhin 15 - das sind 65% der befragten Einrichtungen - arbeiten mit unbefristet hauptberuflichen Mitarbeitern. Zu dieser Gruppe gehören alle sechs als Weiterbildungseinrichtung anerkannten Zentren und zwei kommunal geförderte Häuser, die mit Zuwendungen der öffentlichen Hand arbeiten können. Wie finanzieren sich die anderen Häuser? Insgesamt 18 Zentren beschäftigen befristet Beschäftigte, die zum großen Teil extern finanziert werden. Es handelt sich bei diesen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen um Zivildienstleistende, Projektmitarbeiter, Praktikanten und AB-Maßnahmen des Arbeitsamtes sowie sonstige Mitar-

beiter. Die Möglichkeit, Personal mit Hilfe öffentlicher Mittel zu finanzieren, ergibt sich aus der Gemeinnützigkeit der Vereine. Ein Großteil der Einrichtungen könnte ihre Arbeit ohne dieses Personal nicht im dargestellten Umfang - wenn überhaupt - wahrnehmen. Vier Einrichtungen sind völlig darauf angewiesen: Sie arbeiten ausschließlich mit befristet beschäftigten Mitarbeitern, so daß man durchaus die Aussage wagen kann, daß für die Kontinuität der Arbeit der Einrichtungen Finanzierungen über das Arbeitsamt bzw. Drittmittel überlebenswichtig sind. Darüber hinaus scheint das Engagement der ehrenamtlichen Mitarbeiter - verglichen mit den anderen Einrichtungen - überproportional bedeutsam zu sein. Alle befragten Zentren stützen sich auf diese Gruppe von Mitarbeitern. Sie stellen zahlenmäßig die größte Beschäftigungs - Gruppe dar.

Bei den in den Zentren als hauptamtliche Mitarbeiter vertretene Berufsgruppe ergab sich ein deutliches Übergewicht der Mitarbeiter mit pädagogischer Ausbildung/Studium. Sie arbeiten als hauptamtliche Kräfte an 13 Zentren. Kaufleute/Verwaltungskräfte zur Organisation und Durchführung der Veranstaltungsprogramme waren nur an sieben Zentren vertreten, so daß aufgrund dessen ein Defizit an Verwaltungskenntnissen vermutet werden darf.

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen Fortbildungsbedarf und bestehender Arbeit herstellen zu können, wurde nach der Angebotsstruktur der Zentren gefragt. Unter diesem Punkt spiegelt sich die enorme Vielfalt des Angebots der soziokulturellen Zentren wider. Deutlich wurde dabei, daß eine auf Dauer und Kontinuität angelegte Arbeit wie Jugend- und Kinderkulturarbeit nur mit unbefristet hauptamtlichen Kräften zu leisten ist. Das Programm der Zentren ist zielgruppenorientiert in Richtung auf pädagogische und kulturelle Aktivitäten. Zwölf - das ist die Hälfte der befragten Einrichtungen - bieten Veranstaltungen an, die nach dem 1. WbG anerkannt sind. Der offene Charakter der Einrichtungen wird u.a. in dem Angebot, verschiedenen externen Gruppeninitiativen Räumlichkeiten für deren Veranstaltungen zur Verfügung zu stellen, erkennbar. 18 Zentren betreiben einen bewirtschafteten Treff (Cafeterie/Kneipe).

Der hohe Stellenwert, den eine kontinuierliche Fortbildung für die soziokulturellen Zentren einnimmt, verdeutlichen die Ergebnisse der Auswertung zur Frage "Halten Sie eine kontinuierliche Fortbildung der Mitarbeiter soziokultureller Zentren für notwendig?". 16 halten diese für "unentbehrlich", sechs für teils/teils notwendig. Die Bewertung der im Fragebogen vorgegebenen Themenbereiche "Inhaltliche Fragestellungen", "Dezentrale Kulturarbeit" und "Management" ergab eine Bevorzugung des Bereiches *"Management"*. 21 von 22 Antworten insgesamt (92%) sprachen diesem Komplex eine sehr wichtige bzw. wichtige Funktion in der Fortbildung zu. Angesichts einer stark von künstlerisch pädagogischen Berufen geprägten Personalstruktur und des zu vermutenden Defizits im kaufmännisch-verwaltungstechnischem Bereich konnte damit gerechnet werden, daß gerade hier insgesamt ein sehr großer Fortbildungsbedarf artikuliert werden würde. Das Fortbildungsinteresse an diesem Themenkomplex konzentriert sich insbesondere auf die Themen Finanzierung/Rechnungswesen, Verwaltung und Organisation sowie Öffentlichkeitsarbeit/Werbung. Programmplanung und Statistik scheint in der Praxis weniger problematisch zu sein, auch wenn sich hier mit 81% (17 von 21) für die erwähnte Kategorie immer noch ein hoher Bedarf an Fortbildung abzeichnet.

In der Bewertung der Bedeutung von Fortbildung rangiert der *inhaltliche Themenbereich* mit den Einzelthemen "Didaktik/-Methodik", "Film/Video", "Kunst/Kreativität" und "Berufliche Bildung" an letzter Stelle. 17 von 22 abgegebenen Antworten (79%) belegten ihn mit den Werten sehr wichtig und wichtig. Innerhalb dieses Themenbereichs erfährt nur das Thema *Kunst/Kreativität* mit 96% für "sehr wichtig" und "wichtig" hohen Zuspruch. Dieses hohe Interesse dürfte im engen Zusammenhang mit dem Selbstverständnis der Zentren zu sehen sein, die ihre eigentliche Aufgabe auf diesem Gebiet sehen. Weniger gefragt sind "rein" pädagogische Themenstellungen wie *Didaktik/Methodik, Film/-Video.* Das Interesse an *"Beruflicher Bildung"* dieses Themenbereichs ergab den niedrigsten Wert, da hier sieben Zentren die Kategorie weniger wichtig ankreuzten. Betrachtet man allerdings nur die Kategorie sehr wichtig, rangiert die Bewertung mit 8 von 22 Antworten (36%) direkt nach Kunst/Kreativität. Dieses Auseinanderklaffen von hoher und niedriger Einschätzung läßt darauf schließen, daß das Interesse an beruflicher Bildung in Zusammenhang steht mit einem bereits erfolgten oder geplanten Engagement auf dem Feld der beruflichen Bildung. Auffallend war, daß alle Nennungen hierzu von Einrichtungen mit dem Schwerpunkt offener Jugendarbeit erfolgten, die von der Adressatengruppe her prädestiniert sind, für arbeitslose Jugendliche berufsorientierende Maßnahmen anzubieten, so daß hier wiederum ein Beleg für den Zusammenhang von Angebotsstruktur und Fortbildungsbedarf gegeben zu sein scheint.

Der Themenbereich *dezentrale Kulturarbeit* wird insgesamt zwar auch sehr hoch im Hinblick auf Fortbildungsbedarf angesetzt (19 von 22 Antworten; 87% für "sehr wichtig" und "wichtig"). Mit nur fünf Stimmen, die die Kategorie "sehr wichtig" benennen, wird dem Einzelthema "Zusammenarbeit mit lokalen Vereinen" jedoch vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt. In der gleichen Kategorie simmten dem Thema Freizeit- und Kulturpolitik sowie Stadtteilkulturarbeit jeweils 14 Zentren zu, dem Thema "Zusammenarbeit mit lokalen Initiativen" zehn Zentren und Zielgruppenarbeit jedoch nur noch neun Zentren.

Zieht man die Antwortkategorien "sehr wichtig" und "wichtig" zusammen, so er gibt sich folgende Rangreihe in den Nennungen: *Zusammenarbeit mit lokalen Initiativen* (95%); *Freizeit- und Kulturpolitik* (51%); *Stadtteilarbeit* (87%); *Zielgruppenarbeit* (86%); *Zusammenarbeit mit lokalen Vereinen* (77%). Damit wird deutlich, daß es den soziokulturellen Zentren noch schwerfällt, sich über das angestammte "Szene-Publikum" hinaus mit Stadt(teil-)bewohnern wie Vereinsmitgliedern sowie mit Zielgruppen wie Arbeitslosen, Hausfrauen u.a.m. zu beschäftigten bzw. zusammenzuarbeiten.

Anmerkung

(1) Rogge, Klaus/Thünemann-Aepkers, Mechtild: Fortbildungsbedarf soziokulturelle Zentren, Ergebnisse einer Erhebung im Rahmen des Projektes "Kultur 90", Soest 1988.

Literatur:

Giesen, Dieter/Rogge, Klaus: Bildungs- und Kulturmanagement. Eine Auswahlbibliographie, Soest 1991.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen, Soest 1991 (im Druck).

Thünemann-Aepkers, Mechtild, Jg. 1956, Lehramt für Sek.I Geschichte/Deutsch/Sozialwissenschaften; berufliche Weiterbildung: EDV-Dozentin; 1987/88 Projektmitarbeiterin beim Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest.

Klaus I. Rogge: Biographische Angaben siehe Artikel: "Lernen vor Ort - Zwischen Kultur- und Sozialarbeit" in diesem Heft.

Ulrich Klemm

Trendbericht

Stiefkind ländliche Erwachsenenbildung - Neuland in Sicht!?

Die marginalisierte Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung auf dem Land innerhalb der Erziehungswissenschaft (sprich: Andragogik) scheint an einem Punkt angekommen zu sein, wo man ihre Realität und Besonderheit nicht länger leugnen kann und darf:

So fand erstmals seit Jahren (Jahrzehnten?) wieder 1989 - zur Tradition der Landpädagogischen Kongresse in den 50er und 60er Jahren vgl. ZEP 2/1990 u. 4/1990 - ein internationaler Kongreß zur Erwachsenenbildung auf dem Land in Goldrain (Südtirol) statt, organisiert von verschiedenen staatlichen Organisationen und Institutionen Südtirols sowie dem Sozialinstitut Kath. Landvolk (Stuttgart).

Damit wurde für den deutschsprachigen Raum ein längst überfälliger Impuls gegeben um zu einer Neuformulierung und Standortbestimmung zu kommen. Referenten, Moderatoren und geladene Experten dieser vier Tage dauernden Tagung waren u.a. der renommierte Direktor des Instituts für ländliche Strukturfragen an der Universität Frankfurt, Prof. Dr. Hermann Priebe, Professor Dr. Hans Georg Wehling von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, der Boxberger Provinzkämpfer und Sozialwissenschaftler Albert Herrenknecht und der Herausgeber der "Kulturpolitischen Mitteilungen" und Studienleiter der Ev. Akademie Loccum Dr. Olaf Schwencke.

Die Dokumentation dieser Tagung, die unter der Fragestellung stand, ob das Land eine andere Erwachsenenbildung brauche als die Metropolen, erschien im Herbst 1990.

Im Mittelpunkt dieses Bandes - und damit unüblich für eine Tagungsdokumentation - steht der Bericht von Louis Oberwalder mit nahezu 100 Seiten Umfang. Ergänzend finden sich abschließend die Vorträge von Fliri (Szenarien über die Zukunft des ländlichen Raumes), Priebe und Wehling (soziologische Analysen des ländlichen Raumes und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung), Schwencke (Bildungsarbeit ist Kulturarbeit), Slipsager (Erwachsenenbildung in Dänemark) und Blaumeiser (Geschichte und Identität).

Mit seinen 165 Seiten bietet dieser Band den derzeit aktuellsten, umfangreichsten und vielschichtigsten innovativen Beitrag für ländliche Erwachsenebildung.
Bei der Lektüre wird deutlich, daß nicht nur eine lästige Pflicht erledigt wurde. Die überlegte und differenzierte Aufteilung, das ansprechende Outfit und der auf eine weitere Diskussion angelegte Band wird zur unentbehrlichen Pflichtlektüre aller an ländlicher Erwachsenenbildung beteiligten Praktiker, Theoretiker und Planer.

Die Tagung und ihre Dokumentation stehen an einem Wendepunkt akademisch verdrängter Provinzarbeit und sei besonders allen Andragogen und Wissenschaftlern in Forschung und Lehre empfohlen, die so lange an dem Bild von der "Idiotie des Landlebens" (Karl Marx) festgehalten haben.

(Autonome Provinz Bozen (Hg.): Internationaler Kongress "Erwachsenenbildung auf dem Lande" Schloß Goldrain, Südtirol 25.-28.10.1989. Redaktion und Verfasser des Berichts Louis Oberwalder.Bozen 1990, 165 S. Bezug: Amt für Weiterbildung und Zweisprachigkeit, Landhaus VII, A.-Hofer-Str. 18, 39100 Bozen)

Neben dieser internationalen Tagung mit Referenten aus Italien, Österreich, der Schweiz, der Bundesrepublik, Dänemark und Holland findet in der ersten Bilanz der "Konzertierten Aktion Weiterbildung" (KAW) des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft "Mach aus dir was in dir steckt" ebenfalls das Thema Weiterbildung im ländlichen Raum Beachtung, was als ein wichtiges Signal aus diesem Ministerium zu deuten ist, das sich in den letzten Jahren bei diesem Thema mehr als bedeckt hielt.

Die folgenden Statements stammen aus den "Empfehlungen der Konzertierte Aktion Weiterbildung" (in: Informationen Bildung - Wissenschaft, 12/1990, Bonn, S.163):

"Die geringere Dichte der Weiterbildungsangebote und die schwierige Erreichbarkeit dürfen für Bewohner der ländlichen Räume nicht zu geringeren Chancen für die berufliche und persönliche Sicherung führen. Zur Verbesserung und Förderung der Weiterbildung im ländlichen Raum werden daher von der KAW u.a. folgende Empfehlungen gegeben:

- Strukturförderungsprogramme für ländliche Räume müssen stärker berücksichtigen, daß Qualifizierung ein wichtiges Element der wirtschaftlichen Entwicklung ist.

- Bei der Förderung von Weiterbildung im ländlichen Raum müssen niedrige Mindestteilnehmerzahlen akzeptiert werden.

- Der Einsatz von mobilen Einrichtungen muß entwickelt und erprobt werden.

- Weiterbildungseinrichtungen in ländlichen Räumen sollen dabei unterstützt werden, wenn sie Kooperationen bilden, Meinungen austauschen und gemeinsam werben wollen, etwa durch Handreichungen auf der Grundlage von beispielhaften Erfahrungen.

- Betriebe und Weiterbildungseinrichtungen sollten ihre Angebote auf regionalen Weiterbildungstagen gemeinsam vorstellen.

- Benachbarte Arbeitsamtbezirke sollten bei der Duchführung von Weiterbilung im ländlichen Raum stärker zusammenarbeiten. Die Mitarbeiter dieser Ämter sollten besonders darauf vorbereitet werden."

Als Beispiel für die Suche nach Neuland im Bereich ländlicher Erwachsenenbildung sei auch auf eine Tagung hingewiesen, die im Herbst 1991 in Langenau von der Ulmer Volkshochschule in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg sowie dem Verein "Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg" geplant ist. Absicht der Veranstalter mit dieser Tagung

Foto: Achim Heinrichs, Tübingen

ist die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Möglichkeiten von Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund einer eigenständigen Regionalentwicklung. Außerdem steht die ländliche Volkshochschularbeit im Brennpunkt dieser Veranstaltung, d.h. die verpaßten bzw. neuen Chancen.

Gerade die Volkshochschule als zentrale Weiterbildungseinrichtung im ländlichen Raum mit keiner eingegrenzten Zielgruppenorientierung (wie etwa die Weiterbildungsveranstaltungen der Landjugend, Landfrauen, etc.) bekommt derzeit angesichts der Verfaßtheit der Provinz eine besondere Aufgabe bei der Suche nach Formen der "Revitalisierung des Dorfes" (E. Haindl). Als Perspektive und Konzeption wird in diesem Zusammenhang von der Ulmer Volkshochschule eine Strategie verfolgt, die als pädagogisches\Leitkonzept die Gemeinwesenarbeit hat und der eigenständigen Regionalentwicklung verpflichtet ist.

Im Einzelnen stellen sich daraus ableitend folgende Aufgabenfelder als Makro-Perspektive für eine ländliche Volkshochschularbeit:

- Vermittlung von Alltagserfahrungen mit Handlungsrelevanz im Sinne der Vermeidung von kolonisierten und pädagogisierten Lernprozessen und des Abrückens von ständig vorgeplanten Angeboten (Kurs- und Vortrags-Institution).

- Vermittlung von Angebot und Nachfrage. Erwachsenenbildungsinstitutionen werden zur "Lernbörse", zum "Wissenschaftsladen", wo die Vermittlung von Sachkompetenz in einem Lerndialog Handlungsrelevanz für die Betroffenen erhält.

- Vermittlung von Generationen, Kulturen und Kompetenzen. Entsprechend der These von den "Kulturen im Dorf" hat Erwachsenenbildung die Funktion der Kommunikationsagentur im Sinne des Dialogs unterschiedlicher Lebenskonzepte.

- Vermittlung von Kooperation zwischen unterschiedlichen ortsansässigen (und überregionalen) Institutionen und Einrichtungen mit dem Ziel der gemeinsamen Strategieentwicklung.

Daß sich zu einer solchen Tagung zwei Institutionen wie die regional orientierte Ulmer Volkshochschule und die überregional arbeitende Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg zusammenfinden, markiert ein neues Verständnis andragogischer Strategie bei der Bewältigung von "Vor-Ort-Problemen" angesichts globaler Zusammenhänge. Es geht darum, daß nur im Kontext von überregionalen Perspektiven regionale Eigenständigkeit hergestellt werden und die Autonomie peripherer Räume vor der Vereinnahmung durch die Metropolen geschützt werden kann.

(Nähere Informationen zu dieser Herbsttagung 1991 bei der Ulmer Volkshochschule, Kornhausplatz 5, 7900 Ulm, Tel. 0731/15300).

Was diese drei sogenannten Impulse neben dem Thema gemeinsam haben, ist nicht nur der Zeitpunkt - also die etwa gleichzeitige erneute "Entdeckung" der Provinz als brachliegender Acker der Erwachsenennenbildung angesichts der Strukturkrise des ländlichen Raumes-, sondern auch ihr Charakter der Aufbruchsstimmung, der Neuorientierung, kurz der Suche nach neuen Wegen.

Es geht heute in erster Linie um das Zurechtrücken eines falschen und unzeitgemäßen "Land-Bildes" wie es in der Erwachsenenbildung jahrelang vorherrschte und zu einer Ausgrenzung führte.

Horst Siebert

Bildungsarbeit im Schatten des Nahost-Konflikts

Bildung - eine zeitgemäße Idee?

Pädagogik und Erziehungswissenschaft haben die Welt bisher nicht verändert; sie haben weder ökonomische Strukturen noch politische Machtverhältnisse maßgeblich beeinflußt. Aber dennoch können Pädagogen/-innen einen Beitrag dazu leisten, die Welt zu erhalten.

Bildungsarbeit hat die Bildung der Menschen zu fördern. Das klingt selbstverständlicher als es ist, da uns ein substantieller, gehaltvoller Bildungsbegriff verloren zu gehen droht. Bildung im Kontext der Aufklärung ist ein anthropologisches und gesellschaftliches Projekt, ein Entwurf, der die konkrete Utopie einer friedlichen gerechten Gesellschaft freier, kritisch urteilender und kompetent handelnder Bürgerinnen beinhaltet. Die Bildungsidee basiert auf der Annahme, daß sich vernünftige Argumente praktisch durchsetzen. Vernünftig ist aber nur ein solches Handeln, das individuelle Interessen mit dem Gemeinwohl und der Möglichkeit einer lebenswerten Zukunft für alle in Einklang bringt.

Wenn solche Idee nicht idealistisch und rein appellativ bleiben soll, müssen die Bedingungen ihrer Möglichkeiten historisch-kritisch aufgeklärt werden. Können wir noch an der Idee der Bildung festhalten, wenn empirisch sich allenthalben Unvernunft, Eigennutz und Machtstreben durchsetzen?

Diese Frage ist nicht erst seit Tschernobyl, dem Waldsterben und dem Golfkrieg gestellt worden. Theodor W. Adorno hat 1959 behauptet, daß Bildung in unserer Gesellschaft zur Ware und damit zur Halbbildung verkümmert. In einer Welt, in der die Mittel des Macht- und Profitdenkens Vorzug vor humanen Zwecken haben, verkommt die Vernunft zur "begriffslosen Pseudorationalität", ist "falsches Bewußtsein" der beherrschende Zeitgeist. "Wenn Max Frisch bemerkte, daß Menschen, die zuweilen mit Passion und Verständnis an den sogenannten Kulturgütern partizipieren, unangefochten der Mordpraxis des Nationalsozialismus sich verschreiben konnten, so ist das nicht nur ein Index fortschreitend gespaltenen Bewußtseins, sondern straft objektiv den Gehalt jener Kulturgüter, Humanität und alles was ihr innewohnt, Lügen."[1]

Trotzdem, und darin steckt wortwörtlich ein "Trotz", insistiert Adorno auf der Möglichkeit von Bildung. Es ist "Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog."[2] Adorno gibt aber die Hoffnung nicht auf, daß der Mensch aus (kollektiver) Erfahrung klug werden kann. Adorno reflektiert die Möglichkeit von Bildung aus soziologischer Sicht. Aber die Bildungsidee hat nicht nur eine gesellschaftliche, sondern auch eine anthropologische Grundlage.

Sie enthält das Bild eines Menschen, der nicht nur lernfähig, sondern auch vernunftfähig ist, also nicht nur "homo faber", sondern auch "homo sapiens". "Sapere aude - habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen", so lautet I. Kants optimistischer Appell, sich durch Aufklärung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit zu befreien.[3]

Doch so einfach scheint das nicht zu sein. Der Wille zum vernünftigen Handeln scheint nicht auszureichen. Bereits Ende des 18. Jahrhunderts, also lange vor S. Freud, wurde bezweifelt, ob der Mensch sich wirklich so seiner selbst bewußt ist, daß er ständig rational, vernünftig handelt; daß er gleichsam "Herr (oder Frau) im eigenen Haus" ist. "Wenn jedes Ich von einem Unbewußten unterhöhlt wird, so ist es vorbei mit der Selbstherrlichkeit eines Bewußtseins, daß sich selber zu kennen und darum zu schätzen meint."[4]

S. Freud spricht von drei Kränkungen, die der moderne europäische Mensch durch wissenschaftliche Forschung erlitten hat: Kopernikus widerlegte die Illusion, daß die Erde Mittelpunkt des Weltalls sei; Darwin ordnete den Menschen in die Evolution der Lebewesen ein und bestritt damit die Gottähnlichkeit des Menschen. Und die Psychoanalyse schlug "die naive Meinung in Scherben ..., daß jedes Ich sich aus unmittelbarer Nähe am besten kennen müsse. Von nun an gilt, daß jeder sich selbst der fernste sei. Unter aller Rationalität und allem Bewußtsein dehnt sich ein weiter Raum von Irrationalität und unbewußten Programmierungen, die sich allenthalben trügerisch ins bewußte Sprechen und Handeln einmischen."[5]

Dank der Erforschung unserer Verdrängungen und Vermeidungsreaktionen, Rationalisierungen und Projektionen hat der Aufklärungsoptimismus einen empfindlichen Dämpfer erhalten. Infolgedessen droht Bildungsarbeit durch Psycho-Therapie, die Schulbank durch die Couch ersetzt zu werden. Die Erwachsenenbildung registriert einen "Psycho-Boom".
Diese selbstreflexive Wende der Pädagogik kann ein Gewinn für Selbstaufklärung und Befreiung von unbewußten Zwängen sein. Sie kann - in ihrer egozentrischen und narzißtischen Variante - aber auch ein Verlust an außersubjektiver Wirklichkeit, an Interesse für die "Welt" und an Engagement für das Gemeinwohl sein.

Doch nicht nur das Verhältnis von Bewuß-

tem und Unbewußtem, auch der Zusammenhang von Kognition und Emotion ist neu zu bedenken. Die Emotionalität des Menschen war in der Aufklärungsphilosophie gegenüber der Rationalität vernachlässigt worden, so daß die Romantik mit ihrer Aufwertung von Gefühl und Sinnlichkeit auch als Gegenbewegung zu einem nüchternen Rationalismus zu verstehen ist. Uns interessiert hier ein Aspekt, den der amerikanische Philosoph Günther Anders als die Antiquiertheit des modernen Menschen bezeichnet. Antiquiert ist der Mensch, weil er den Errungenschaften seiner eigenen technischen Intelligenz emotional und ethisch nicht gewachsen ist. Dieses Dilemma des modernen Prometheus, der das Feuer vom Himmel holen und dadurch die Welt beherrschen will, veranschaulicht Anders an der "Bombe". Die Bombe - oder weiter gefaßt: die moderne Technik - ist eine Leistung des größenwahnsinnigen, maßlosen "homo faber". Der Mensch kann seine eigenen Produkte nicht mehr verantwortlich kontrollieren. Er hat nicht nur die Bombe konstruiert, die Bombe beherrscht ihn; sie hat sich verselbständigt. Die Mittel werden technisch immer perfekter, die Ziele immer irrationaler. Die menschliche Vorstellungskraft vermag sich kein Bild mehr von dem Vernichtungspotential der Bombe zu machen. "Ermorden können wir Tausende, uns vorstellen vielleicht 10 Tote, beweinen oder bereuen aber höchstens einen."[6]

Deshalb spricht Anders von einer "Apokalypse-Blindheit" des modernen Menschen. Die Möglichkeit der globalen und totalen Weltzerstörung ist zwar "denkbar", aber kaum vorstellbar und begreifbar. "Vor dem Gedanken der Apokalypse aber streikt die Seele. Der Gedanke bleibt ein Wort."[7]

Anders philosophisch-anthropologische Reflexionen, die behaupteten Disparitäten von Emotionen und Kognition, Ethik und Technik, werden durch die neuere neurophysiologische Gehirnforschung in überraschender Weise bestätigt. Phylogenetisch sind unsere sinnlichen Wahrnehmungsleistungen und Emotionen älter als unsere instrumentelle Intelligenz und haben sich gattungsgeschichtlich kaum verändert. Bezogen auf unser Wahrnehmen und dem von Wahrnehmungen abhängigen Fühlen, befinden wir uns auf einem vormodernen Entwicklungsstand. So haben viele von uns mehr Angst vor einem Gewitter - auch, wenn sie in einem "sicheren" Hochhaus wohnen-, als vor der unsichtbaren Radioaktivität des benachbarten Kernkraftwerks. Ein aktuelles Beispiel für diese Apokalypse-Blindheit ist die bevorstehende Klimakatastrophe. Die Experten sind sich überraschend einig in der Beurteilung der Ursachen und Folgen dieser Klimaveränderung. Allen Politikern sind die Forschungsergebnisse bekannt; sie zeigen sich betroffen und äußern ihr Bedauern. Doch die regelmäßig stattfindenden Welt-Klima-Konferenzen sind erstaunlich erfolglos.

Doch auch wir Normalverbraucher sind durch unseren Energie- und FCKW-Verbrauch an der Erwärmung und Vergiftung der Erdatmosphäre beteiligt. Doch wer von uns läßt wegen des Treibhauseffekts sein Auto in der Garage stehen? Alle wissen Bescheid, aber nichts Wesentliches ändert sich.

Die Schulung des Verstandes und rationale Aufklärung reichen also nicht aus. Notwendig ist die Erweiterung unserer Wahrnehmungsfähigkeit und Vorstellungskraft, die Kultivierung unserer Gefühle und die verantwortungsethische Begründung unseres Handelns und Unterlassens. G. Anders empfiehlt "moralische Streckübungen" zur "Überdehnung unserer gewohnten Phantasie- und Gefühlsleistungen."[8]

Dennoch: Auch wenn die psychischen und gesellschaftlichen Bedingungen der Bildung skeptisch eingeschätzt werden, so ist damit die Wirksamkeit der Bildungsidee nicht prinzipiell widerlegt. Der Mensch ist zwar genetisch und sozio-kulturell geprägt, aber nicht determiniert. Trotz aller Zwänge ist er zur Vernunft fähig und damit für sein Tun und Lassen verantwortlich. Wenn nur ein einziger "vernünftiger Mensch" ausfindig gemacht wird, so ist damit die Möglichkeit des "homo sapiens" bewiesen.

Allerdings wird es in unserer Alltagspraxis immer schwieriger zu entscheiden, was vernünftig und was unvernünftig ist. Sind sozialistische Regelungen vernünftiger als marktwirtschafliche? Sind Konsumverzicht und Verbraucherboykott, Spenden und Entwicklungshilfe für die Dritte Welt vernünftig? Ist Kernenergie "vernünftiger" als Öl? Welche neuen Technologien sind vernünftig? Es gibt kaum noch eindeutige, risikofreie Lösungen. Vernunft erfordert Urteilsvorsicht und Ambiguitätstoleranz, behutsames Abwägen von Vor- und Nachteilen. Auch der Bildungsbegriff hat keine fertigen Antworten parat; er kennzeichnet eher eine Suchbewegung des Menschen in einer unübersichtlichen Welt.

Bildung verweist auf die Relation zwischen Subjekt und Objekten, beinhaltet das Interesse an und die Auseinandersetzung mit der Umwelt. In diesem Sinne definiert W. Klafki Bildung als wechselseitigen Prozeß: "Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen" und zugleich "Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit".[9]

Verselbständigt sich der objektive, materiale Aspekt, so wird Bildung zur praktisch folgenlosen Vermittlung von Wissen und Kulturinhalten verkürzt. Allgemeinbildung wird zum Statussymbol, zur affirmativen Halbbildung im Sinne Adornos. Verselbständigt sich der subjektive, egozentrische Aspekt, wird Bildung auf eine Selbstverwirklichung ohne Wirklichkeit, auf die Reflexion der eigenen Befindlichkeit reduziert. Es soll hier nicht versucht werden, einen neuen Bildungsbegriff zu formulieren; zumal ein solcher Versuch ahistorisch und deshalb folgenlos wäre. Wir müssen allerdings aus der Sozial- und Bildungsgeschichte lernen, ob und inwieweit die humanistische Bildungsidee angesichts der globalen Zukunftsbedrohungen noch gültig ist.

- Adorno und andere haben deutlich gemacht, daß die emanzipatorische Bildungsidee zur "Fassade", zum Statussymbol für die bürgerliche Mittelschicht entwertet wurde und daß kulturelle Bildung von gesellschaftlicher Verantwortung und politischem Engagement abgekoppelt wurde ("Politisch Lied - ein garstig Lied").

- Bildung ist zunächst Bewußtseinsbildung. Wenn allerdings aus dem Wissen und den Einsichten keine Handlungskonsequenzen gezogen werden, wird der Bildungsanspruch verfehlt.

- Selbstreflexion, Selbstaufklärung und Identitätsvergewisserung sind wesentliche Elemente von Bildung. Im Unterschied zu einer rein psychologischen Selbsterfahrung darf dabei aber das Engagement für eine "bessere Welt", die Identifikation mit gesellschaftlich relevanten Aufgaben nicht verloren gehen.

- Es ist eine Binsenweisheit, daß nicht nur der Kopf, sondern der ganze Mensch "gebildet" sein kann. Bildung schließt also auch sinnliche Wahrnehmung, Phantasie, Vorstellungskraft und "Begeisterung" ein.

- Der Bildungsbegriff kann von einer Verantwortungsethik nicht abgekoppelt werden. Verantwortlich können aber nur diejenigen handeln, die "Bescheid wissen". Orientierungswissen, Wertewissen, Zusammenhangswissen und Handlungswissen sind unverzichtbare Grundlage für Bildung. In einer verwissenschaftlichen Welt ist Bildung ohne wissenschaftliches Wissen nicht mehr denkbar.

- Bildung erfordert ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz, d.h. das Aushalten von Widersprüchen, Zielkonflikten, Ungewißheiten, auch die Einsicht, daß die Zukunft

nicht "verfügbar" ist, daß nicht nur der menschlichen Erkenntnis Grenzen gesetzt sind, sondern daß der Mensch sich selbst mit seinem "Machbarkeitswahn" begrenzen muß.

- Zu kurz gekommen ist in der Geschichte der Pädagogik die "Bildungspsychologie". Bildungsappelle müssen subjektiv zumutbar sein und dürfen den einzelnen nicht überfordern. Niemand von uns kann sich über alles informieren, sich für alle Ungerechtigkeiten verantwortlich fühlen, sich ständig engagieren, permanent vorbildlich leben. Wir können psychisch nur ein begrenztes Maß an Katastrophenwissen verkraften. Das Bedürfnis, auch während des Golfkrieges einmal "abzuschalten", ist legitim. Eine moralisierende Zeigefingerpädagogik, die besserwisserisch bei den anderen Verdrängungen, Rationalisierungen und Vermeidungsreaktionen aufdeckt, wirkt kontraproduktiv. Moralische Überforderungen fördern Resignation, Ohnmachtsgefühle und Aggressionen.

Bildung als Einheit von Selbstverständnis, Fremdverstehen und Weltverständnis

Bildung kann im Sinne des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen als dreifache Suchbewegung definiert werden: "Gebildet ... wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln".[10]

Bezogen auf den Golfkonflikt bedeutet dies:

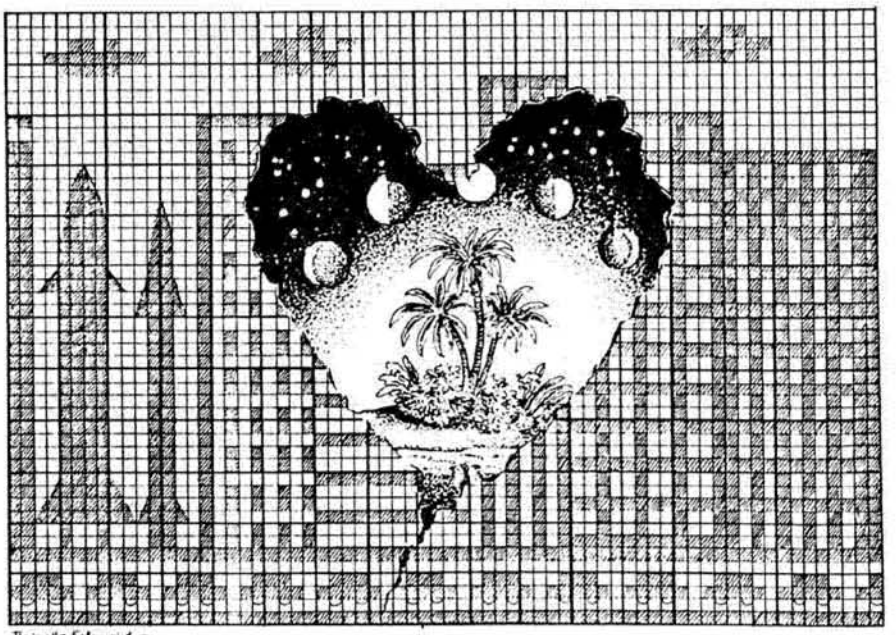
Sich selbst verstehen: Die Bilder vom Golf rufen unterschiedliche affektive und kognitive Reaktionen hervor:

- Vermeidungen: wir schalten das Fernsehgerät ab und wollen nichts mehr davon hören und sehen;
  Omnipotenzangebote: wir vertrauen darauf, daß die westlichen Regierungen und Militärs die richtigen Entscheidungen treffen;
- Lähmung: wir verfallen in Apathie und versuchen, unsere Angst mit Alkohol zu betäuben;
- Panik: wir hamstern Heizöl und Lebensmittel und besorgen uns Gasmasken;
- Fatalismus: wir entwickeln eine zynische "Lust am Untergang";
- Aktionen: wir demonstrieren, beteiligen uns am Verbraucherboykott, sammeln Unterschriften.

Ein produktiver Umgang mit unseren Gefühlen und Irritationen kann darin bestehen, daß wir uns über den Golfkrieg hinaus für eine Konversion der Rüstungsproduktion in zivile Produktionen engagieren, unseren Lebensstil ändern, um unabhängiger vom Öl zu werden, den Kontakt mit Ausländern, vor allem Arabern, in unserem Land zu suchen ...

Andere verstehen: Wir müssen andere zu verstehen versuchen und uns zugleich über die Grenzen des Fremdverstehens bewußt werden. Verständigung mit Andersdenkenden setzt Toleranz voraus.

Wer demonstriert, hat nicht per se mehr recht als Nicht-Demonstranten; wer Mitgefühl für die Israelis äußert, ist deshalb noch kein Gegner der Palästinenser. Daß viele Ältere sich eher passiv verhalten, ist ebenso verständlich wie der lautstarke Protest vieler Jüngerer. Doch es gibt auch Grenzen des Verständnisses, z.B. gegenüber der Auffassung, daß politische und ökonomische Konflikte angesichts des militärischen Vernichtungspotentials noch mit Waffengewalt zu lösen sind. Fremdverstehen und Verständigung ist nicht nur eine Maxime für den zwischenmenschlichen Umgang in Bildungsveranstaltungen, sondern auch eine interkulturelle Notwendigkeit.



Nach Jahrhunderten eurozentristischer Selbstherrlichkeit müssen wir versuchen, die Menschen anderer Kulturen zu verstehen. Doch das Bemühen um interkulturelle Verständigung reicht nicht aus. Wir müssen bereit sein, von anderen Kulturen und Gruppen zu lernen, unsere eigenen Gewohnheiten und Wertvorstellungen in Frage zu stellen, zu relativieren und zu verändern. Nur durch eine solche selbstkritische und selbstreflexive Haltung wird Verständigung handlungsrelevant. Selbstverständnis und Fremdverstehen sind untrennbar miteinander verbunden. Nur wer "selbstbewußt" ist, kann sich anderen gegenüber öffnen und sich durch Fremdes verunsichern lassen. Die Verständigung

zwischen Arabern und Europäern, zwischen Christen und Moslems ist eine Daueraufgabe und eine Voraussetzung für einen Frieden am Golf und bei uns.

Die Welt verstehen: Trotz der Unübersichtlichkeiten, Widersprüchlichkeiten und Verflechtungen aller Probleme müssen wir lernen, Zusammenhänge zu verstehen. Zusammenhänge erschließen heißt, Beziehungen zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, dem Subjektiven und dem Objektiven zu knüpfen. "Wenn Zusammenhang nicht mehr vorgegeben ist oder in individuellen Glaubenshaltungen einfach angenommen wird, dann muß er durch die subjektive Arbeit des Begriffs hergestellt, gestiftet werden. ... Dieses Allgemeine, dieser Zusammenhang ist ein durch das Besondere konstruierter Zusammenhang, ein subjektiv vermitteltes Allgemeines".(11)

Das heißt konkret: den aktuellen Golfkrieg im Kontext des allgemeinen Konfliktes zwischen Erster und Dritter Welt, zwischen dem Westen und dem Nahen Osten begreifen. Das heißt aber auch: erkennen, daß jeder von uns nicht nur von diesem Konflikt betroffen, sondern - z.B. durch unseren Lebensstil - aktiv daran beteiligt und letztlich mitverantwortlich ist. Ob wir es wollen oder nicht: von der Rüstungsproduktion und den Waffenexporten haben wir Westdeutschen direkt oder indirekt alle profitiert. Wenn die Aktien der westlichen Rüstungsindustrie seit dem 15. Januar 1991 um 50 % gestiegen sind, so hat das auch etwas mit uns zu tun; auch dann, wenn wir keine Aktionäre sind und nicht in der Rüstungsproduktion beschäftigt sind.

Wir müssen Zusammenhänge begreifen zwischen dem Besonderen des Golfkrieges und dem Allgemeinen der Macht- und Profitstrukturen, zwischen unserer Lebenswelt und der "großen Politik"; aber auch zwischen Ursachen, Folgen und unbeabsichtigten Nebenwirkungen.

Der Golfkrieg hat eine lange Vorgeschichte, die bis in die Kolonialzeit zurückreicht und die bei der Suche nach Lösungen nicht vergessen werden darf. Diese Einsicht in geschichtliche Zusammenhänge ist eine wichtige Bildungsaufgabe, gleichsam eine "gesellschaftliche Schlüsselqualifikation". Die aktuelle tagespolitische Information wird - trotz aller Einschränkungen - durch die Massenmedien geleistet. Bildungsarbeit dagegen muß den Menschen befähigen, an der Geschichte für die Zukunft zu lernen. Aktuell kann niemand von uns auf die Politik und die Militärstrategie der Alliierten, Israelis und Irakis wirksam Einfluß nehmen. Wir können aber lernen, uns einzumischen, damit die Weichen für die Zukunft anders gestellt werden.

Das Begreifen von Zusammenhängen erfordert ein vernetztes Denken. Technik, Ökonomie und Politik sind keine getrennten Systeme. Wer als Wissenschaftler chemische und biologische Forschungen betreibt, ist auch politisch tätig. Wer seine Ersparnisse in Aktien der Rüstungsindustrie anlegt, trifft damit eine politische Entscheidung. Sogar unser Verkehrsverhalten ist zu einem Politikum geworden. Zusammenhänge erschließen ist somit prinzipiell auch politische Bildung. Oder anders formuliert: eine unpolitische Bildung ist in unserer Zeit nicht mehr denkbar.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen bildungstheoretischen Überlegungen für die außerschulische Erwachsenenbildung?
Bei solchen didaktischen Überlegungen ist zweierlei zu berücksichtigen:

1. Erwachsene nehmen in der Regel freiwillig an solchen Veranstaltungen teil.
2. Es findet geradezu eine Übersättigung an aktuellen Informationen über den Golfkonflikt in den Massenmedien statt.

Aktuelle Vorträge und Diskussionen zur Lage am Golf können von Fall zu Fall erwünscht und begründet sein; sie sind aber nicht das "Proprium" der Erwachsenenbildung. Eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung ist die Vermittlung eines Hintergrund- und Orientierungswissens, z.B. über den Islam, über die Geschichte des Nahen Ostens, über den Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern.

Wünschenswert sind vor allem integrative Bildungsangebote, in denen Selbstreflexion, Fremdverstehen und Weltverständnis vermittelt werden. Die Didaktik der Erwachsenenbildung verwendet dafür den Begriff der Lebensweltorientierung.

"Lebenswelt" beinhaltet nicht nur die räumliche und soziale Welt, in der wir leben, sondern auch unser Alltagswissen, unsere Weltanschauung und unser Lebensgefühl. Unsere Lebenswelten sind meist milieu- und zielgruppenspezifisch geprägt. Die Lebenswelt eines Mercedes-Benz-Arbeiters, seine Einstellung zur Rüstungsproduktion und zum Öl unterscheidet sich von der Lebenswelt eines Sozialarbeiters, der Asylanten aus arabischen Ländern betreut. Lebensweltbezogen sind aber auch Gesprächskreise für Eltern, die durch ihre demonstrierenden Kinder verunsichert sind. Eine wichtige, wenn auch schwer erreichbare Zielgruppe einer solchen Erwachsenenbildung sind Wissenschaftler/innen, die direkt oder indirekt an der Rüstungsforschung beteiligt sind.

Nicht alle aktuellen Bildungsangebote zum Nahost-Konflikt finden auch eine große Resonanz. Der Unterschied zwischen Daseinsthemen und Lernthemen, zu denen institutionalisierte Bildungsveranstaltungen besucht werden, wird nicht immer hinreichend beachtet. Andererseits gibt es z.Zt. kaum einen Frauen- oder Altengesprächskreis, in dem der Golfkonflikt nicht zur Sprache kommt. Wir leben in einer weltpolitischen Krise, die für uns alle Ratlosigkeit und Verunsicherung zur Folge hat. Der 15. Januar 1991 ist nicht nur eine weltpolitische Zäsur, sondern eine Identitätskrise für viele von uns.

Das Drama am Golf ist für alle Bildungseinrichtungen eine pädagogische Herausforderung, auch, wenn die Militärs ihr Pulver verschossen haben werden. Die Differenz zwischen Pädagogik und Politik bleibt bestehen, aber weniger denn je ist eine unpolitische Pädagogik denkbar. Das gilt auch für freizeit- und berufsorientierte Bildungsangebote, die alle politischen Zusammenhänge ausklammern.

Ob wir es wollen oder nicht; wir alle sind nicht nur Beobachter eines sinnlosen Krieges; wir sind auch seine Akteure. Unsere Lernlektion zum Golfkrieg schließt die Aufklärung unserer Lernversäumnisse in der Vergangenheit ein.

Anmerkungen

(1) Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung. In: ders.: Soziologische Schriften I, Frankfurt/M. 1979, S. 94f.
(2) Ebd., S. 121.
(3) Kant, I.: Was ist Aufklärung? 1784.
(4) Sloterdijk, P.: Kritik der zynischen Vernunft, Frankfurt/M. 1983, S. 113.
(5) Ebd., S. 113.
(6) Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen, München 1961, S. 267.
(7) Ebd., S. 269.
(8) Ebd., S. 274.
(9) Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, S. 43.
(10) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1964, S. 21.
(11) Negt, O.: Überlegungen zur Kategorie "Zusammenhang" als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 26, Frankfurt/M. 1990, S. 15.

Prof. Dr. Horst Siebert, Jg. 1939, Promotion über den Einfluß Hegels auf Fr. Hebbel, 1969 Habilitation über die Erwachsenenbildung in der DDR, seit 1970 Prof. für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover, außerdem Mitglied des Lernbereichs Dritte Welt. Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung, Umweltbildung und Dritte-Welt-Pädagogik.

Asit Datta

Der Golfkrieg und die Erwachsenenbildung

Zweifellos bedeutete der Golfkrieg auch eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung: Wie konnte und sollte sie reagieren? Was konnte sie jenseits der Medienflut noch leisten bzw. bieten? Ist die institutionalisierte Erwachsenenbildung mit ihrem Verwaltungsapparat überhaupt in der Lage und Willens, sich auf solche 'außerplanmäßigen' Schlüsselprobleme einzulassen? Welches Instrumentarium steht der Erwachsenenbildung für solche Fälle zur Verfügung? Und überhaupt: Wie passen solche aktuelle Brennpunkte mit globaler Dimension in den 'heimlichen Lehrplan' der Institutionen bzw. in den Kontext ihres bildungspolitischen Verständnisses? Dies sind nur einige Fragen, vor denen sich die Erwachsenenbildung gestellt sah und auf die sie eine schnelle Antwort brauchte. Asit Datta beginnt in diesem Sinne eine offene Diskussion in der ZEP über inhaltliche und methodisch-didaktische Aspekte einer an Aktualität orientierten Erwachsenenbildungsarbeit. (kl)

Vorbemerkungen

Der Golfkrieg ist vorbei. Denken wir noch an den bedrohlichen Krieg, an die Ereignisse, die uns täglich, stündlich, auch nachts an den Medien fesselten? Im Fernsehen konnten wir die zensierten Kriegsbilder wiederholt sehen. Die 'chirogischen Operationen' der internationalen Truppen unter dem US-amerikanischen Oberkommando wurden uns frei Haus geliefert. Es gab keine Toten, es waren selten Verletzte zu sehen, die zerbombten Häuser waren offensichtlich menschenleer. Diese Irreführung - wie der oberkommandierende Vier-Sterne-General später listige zugab - war ein Teil der Strategie. Nun ist der Krieg offiziell beendet. Der Irak hat die von den Siegermächten diktierten UN-Bedingungen akzeptiert. General Schwartzkopf hat eine Flasche mit dem Sand aus dem Kriegsfeld gefüllt und mit nach Hause genommen - sozusagen als Erinnerung an den Sieg. Der Krieg ist vorbei. Ist der Krieg wirklich vorbei, oder wird er mit anderen Mitteln geführt? Darüber nachzudenken haben wir keine Zeit. Uns erschüttern jetzt andere Ereignisse - das unverständlich schreckliche Attentat an den Treuhand--Chef Rohwedder, die Öko-Katastrophe im Mittelmeer, ausgelöst durch das Schiffsunglück vor Genua.

Wir befinden uns in einer schnell-lebigen Zeit. Dies hat vermutlich jede Generation nach Gutenberg auch behauptet. Der Buchdruck machte erst (1455) die Ereignisse anonym. Die Eisenbahn (1901), die Telegraphie (1843), das Telefon (1876), die Luftfahrt (1903) halfen uns lange Entfernungen zu überwinden. Im Computer-Medien-Zeitalter ist es im Bruchteil einer Sekunde möglich. Wir haben kaum noch Zeit, über ein Ereignis nachzudenken. Bevor wir eine Schreckensmeldung richtig begriffen haben, kommt die nächste. Wer überleben will, muß verdrängen, vergessen. Uns kommt der Zeitbegriff und das Zeitgefühl abhanden. Lohnt es sich, sich mit den aktuellen Ereignissen zu beschäftigen?

Chancen und Gefahren der Erwachsenenbildung

Soll man oder soll man nicht, die aktuellen Ereignisse als Ihnen für die politische Bildung in der Erwachsenen- und außerschulischen Jugendbildung (EB u. aJb) aufnehmen, verarbeiten? Genau um diese Frage ging es in einer Sitzung am 12.02., also während des Golfkriegs. Zu dieser Sitzung hatte mein Kollege Horst Siebert, Prof. für EB u. aJb, Kolleginnen von den Volkshochschulen und anderen EB-Häusern in und um Hannover eingeladen. Der Anlaß war, daß wir von dem Lernbereich Dritte Welt mit Beginn des Kriegs tagtäglich aufgefordert oder angefragt worden, an Veranstaltung zum Thema Krieg teilzunehmen, Vorträge über Hintergründe zu halten. Diese Anfragen kamen sowohl von den EB-Einrichtungen als auch von unterschiedlichsten Gruppen - Schulen, Gewerkschaften, Ärztevereinigungen u.v.a.. Es gab große Demonstrationen von Schulen, Hochschulen und Universitäten. Nach drei Tagen waren sie alle erschöpft. Man/Frau wußte nicht mehr, wie weiter. Ein Plakat gab die Situationsstimmung ganz genau wieder, darauf stand 'Wut und Trauer'. Die Demonstrantinnen waren wütende, weil sie nichts gegen den Krieg unternehmen konnten und traurig, weil sie

mit ihren Anti-Krieg-Demonstrationen häufig von Passanten in einer Ecke gedrängt wurden, wo sie nicht hin wollten: Anti-Amerikanismus. Gerade diese Reaktion von einem Teil der Bevölkerung zeigt die Notwendigkeit einer Aufklärungsarbeit mit geschichtlichen, wirtschaftlichen, geopolitischen Hintergrundinformationen, mit Analysen und Zusammenhänge der Region. Diesbezüglich gab es auch, wie erwähnt, Hilfeschreie der Bevölkerung. Aber die Reaktion der Kolleginnen an dem besagten Abend des 12.02.1991 war eher abwartend, verhalten. Übereinstimmend waren fast alle der Meinung, daß ein großer Bedarf für Hintergrundinformationen in der Bevölkerung bestehe. Deshalb war mir die Zurückhaltung der Kolleginnen überraschend. Die Argumente, die gegen eine Behandlung des Golfkriegs in den Veranstaltungen fielen, waren

- Mann/Frau selbst verfüge nicht genug über Informationen; es sei auch schwierige gerade jetzt eine(n) geeignete(n) Referent(in) zu finden,
- Mann/Frau sei grundsätzlich dagegen, ein aktuelles Ereignis zum Gegenstand der EB und aJb zu machen. Wenn Mann/Frau einmal dies erstrebte, wäre eine(r) hoffnungslos verloren. Medien haben gegenüber Bildungsinstitutionen einen uneinholbaren Vorsprung, da sie keine Pause, keine Ferien kennen (Neil Postman).

Beide Argumente sind ernstzunehmen. Möglicherweise hängen sie zusammen. Die Annahme wäre nicht zulässig, daß diese Meinung repräsentiv für das ganze Bundesgebiet sei. Ebenso unzulässig wäre aber mehr anzunehmen, daß diese Meinung nur der zufällig Anwesenden sei.

Das Aktuelle und das Exemplarische

Während dem Argument - nicht jedes aktuelle Ereignis kann ein Thema für EB und aJb sein - uneingeschränkt zuzustimmen ist, gibt es doch gewisse Ausnahmen. Insbesondere dann soll ein aktuelles Ereignis zum Thema werden, wenn

- das Interesse der Teilnehmerinnen groß ist, und
- das Thema exemplarisch ist.

Exemplarisch ist ein Thema, wenn es die Chance bietet

- aus dem aktuellen Ereignis Erkenntnisse über geschichtlich, soziokulturelle Hintergründe abzuleiten,
- gewisse Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien der politischen Handlungen, globale Zusammenhänge zu erkennen,
- die Teilnehmerinnen in die Lage zu versetzen, über eigene Einstellungen, Vorurteile etc. nachzudenken, zu hinterfragen.

Zweifellos bot der Golfkrieg dafür eine breite Palette von Möglichkeiten an, z.B.

- Wie Kriege entstehen (durch Mißverständnisse, Starrhalsigkeit - siehe Literaturliste unter Pierre Salinger. Die Macht wurde von Karl Deutsch als die Fähigkeit, nicht lernen zu müssen einerseits und die Fähigkeit, sich für Alternativen offenzuhalten andererseits definiert - vgl. Krell/Kubbig S. 138. Warum in diesem Fall die erste Interpreation obsiegte ist die Frage, worauf Salinger einige Hintergrundinformationen liefert).
- 'Kein Blut für Öl' war die Parole gegen den Krieg in den USA und in Europa. War diese Parole berechtigt? War das wirtschafts- und energiepolitische Interesse der Industriestaaten maßgebend (20% der Weltbevölkerung, die in den Industriestaaten leben, verbrauchen jährlich 75% des Weltenergiekonsums. Die USA, selbst ein Großerzeuger vom Öl, importiert immer mehr - 1980 33%, 1990 fast 50% des Eigenbedarfs. An dem Welt-Ölmarkt waren Kuwait und Irak mit 7% des Weltexportes vertreten - s. Graphik in: dü 4/90, 4. Umschlag).
- 'Heiliger Krieg' versus 'gerechter Krieg' - kann ein Krieg 'gerecht' oder 'heilig' sein? Welche unterschiedliche Interpretation gibt es im Islam für den 'heiligen Krieg'? (s. Halm). Warum waren die Moslems in aller Welt für die nachge-

schobenen Argumente Saddam Husseins anfällig (heiliger Krieg, Anbindung an das Israel-Palästina-Probelm), obwohl seine Baáth Partei und er selbst eher einen sökularen Staat im Sinne hatte; er weder Kalif noch Imam ist, also nicht das Recht hat, einen 'heiligen Krieg' einzuberufen? Welche Rolle spielte der Irak - Iran - Krieg, der hunderte von Milliarden in Rüstungsgütern und über eine Millionen Menschenleben gekostet hatte und ohne Ergebnis endete? Anderseits warum soll ein Krieg 'gerecht' sein - Befreiung von Kuwait ja, aber nicht für Befreiung von Tibet oder Palästina? Spielt neben ökonomischen Interessen auch die US-amerikanische Innenpolitik eine große Rolle (US-Präsidentenschaftswahl, Kürzungen im US-Verteidigungshaushalt, Steigerung des Waffenexports etc.)?

- Ist ein Krieg kalkulierbar wie die Berichterstattungen uns weißmachen wollten? Kuwait ist befreit, wer befreit uns von den Folgeschäden (Ölpest im Golf, noch mehr Verarmung in Afrika, mögliche Hungerkatastrophe auf dem indischen Subkontinent, das verheerende Flüchtlingsproblem von Kurden)?
- Waffenexport: Haben geldgierige Waffenexporte der Industriestaaten diesen Krieg erst ermöglicht? Welche Rolle spielten die bundesrepublikanischen Firmen bei der Perfektionierung der Raketen, bei der Entwicklung von biologischen und chemischen Kampfwaffen im Irak? Warum ist ein Verbot des Waffenexports in den Strukturanpassungsmaßnahmen (SAP) des IWFs nicht erhalten. (Die SAP verordnet der IWF allen 'überschuldeten' Entwicklungsländer)?
- Die Macht der Ohnmacht der UNO: Welche Möglichkeiten hat die UNO eigene Resolutionen durchzusetzten (gegen Israel nein, gegen den Irak ja). Ist die Struktur der UNO - insbesondere das Veto-Recht der fünf-ständigen Mitglieder des Sicherheitsrates - demokratisch? Wird die UNO ein Spielball der USA?
- Wie läßt sich der Widerspruch zwischen der Medienzensur im Krieg und der Demokratie erklären?
- Lösen Kriege Probleme? Seid dem Ende es Zweiten Weltkriegs haben fas 200 Kriege in aller Welt stattgefunden, davon fast 25% in der Nahostregion. Keiner war bislang in der Lage, auch einen Bruchteil eines Problems dieser Region zu lösen. Warum dann die Ausnahme, daß dieser Krieg die Probleme lösen wird (vgl. hierzu Aussagen von Mahatma Gandhi wie 'der Weg ist das Ziel' oder 'Gewalt kann niemals durch Gewalt überwunden werden').

Diese Reihe kann fortgesetzt werden. Die Beispiele sollen nur dazu dienen, eine Vorstellung zu vermitteln, wie das aktuelle Ereignis in der Bildungsarbeit exemplarisch behandelt werden kann.

Experten sind nicht gefragt

Das Ziel der EB und aJb ist, Teilnehmerinnen dazu zu befähigen, Zusammenhänge zu erkennen, sachbezogen eine eigene Meinung zu bilden, Handlungs- und Entscheidungsspielraum zu erwerben. Dazu gehört die Fähigkeit, die Meinungen der Experten überprüfen und hinterfragen zu können. Nur durch den Konsum von Expertenmeinungen erwirbt Mann/Frau diese Fähigkeit nicht. Dennoch ist es dienlich, zu einer Sache Expertenmeinungen zu hören. Die Lernenden sollen in der Auseinandersetzung mit einem Problem, mit einer Sache sich soweit zu einem Experten herausbilden, daß sie in der Lage sind, den Experten zu kontrollieren - dies war das demokratische Lernprinzip von Mahatma Gandhi.
Wenn man diesem Grundprinzip zustimmt, wären folgende Vorgehensweisen denkbar.

Methodische - didaktische Hinweise

Diese Hinweise beziehen sich auf einige Fragen, die in dem Abschnitt 'das Aktuelle und das Exemplarische' aufgelistet sind. Auch Material/Literaturhinweise (siehe unten) sind darauf abgestimmt.

Möglichkeiten:

1. Mann/Frau kann je nach Teilnehmerzahl und -interesse eine Auswahl von Bereichen treffen und diese mit Hilfe der Materialien (s.u.) in arbeitsteiligen ausgehängt werden. Nachdem alle diese Ergebnisse eingehend studiert haben, kann eine Podiumsdiskussion über Folgefragen veranstaltet werden. Dazu können 'Experten' von Außen eingeladen werden.

2. Ein Pro-Kontra-Spiel nach dem Muster der bekannten Fernseh-Sendung zu Themen wie 'heiliger Krieg' versus 'gerechter Krieg', 'Embargo oder Krieg', 'Waffenexport in die Dritte Welt'. Vor dem Beginn des Spiels sollen sich die Anwälte und die Sachverständigen mit den Materialien intensiv beschäftigen.

3. Das Rollenspiel zu Themen wie der UN-Sicherheitsrat, der die Resolutionen verabschiedete (diese sind alle in Kurzfassung in Krell/Kubbig, S. 120 ff. abgedruckt) oder Verhandlungen bzw. Nicht-Verhandlungen zwischen den USA und dem Irak (s. Salinger, Chronologie in der Materialliste).

4. Ein 'Expertengespräch' zu Themen wie Positionen des Iraks, der USA und der UdSSR (s. hierzu Redetexte von Bush, Hussein und Gorbatschow jeweils vom 17.01.1991 in Krell/Kubbig, S. 209 ff.). Diese Reden sollen als Unterlagen zum Gespräch dienen. Die Gruppen sollen sich etwa eine halbe Stunde lang jeweils mit einem Text beschäftigen. Zusätzliche Argumente für eigene Position überlegen. Anschließend wird eine Podiumsdiskussion mit je zwei Vertreterinnen der Gruppen veranstaltet. Nach dem Austausch von Argumenten kann das Publikum mitreden, Partei ergreifen, abweichend von den 'Experten' eine eigene Position beziehen. Ähnlich kann eine vorweggenommene 'Nahostkonferenz' gestaltet werden. Dafür sollen die jetzt erscheinenden Zeitungen und Zeitschriften gesammelt werden (diese sollen zur Vorbereitung der 'Konferenz' dienen). Je nach Teilnehmerzahl können 5-6 Gruppen gebildet werden, die z.B. Israel, Ägypten, Syrien, GCC (Golfstaaten), Iran und die USA/UdSSR (Leitungsteam) vertreten. Das Entscheidungsziel ist die Lösung des Israel-Palästina-Problems (für weitere Informationen über die Methode s. das Werkbuch des Dritte-Welt-Hauses Bielefeld; das Buch ist auch sonst eine Fundgrube für Methoden).

Nachtrag

Der Krieg ist vorbei. Er hat das alte Kurden-Problem wieder neu geschaffen. 'Spät erkennen die Amerikaner', schreibt Josef Riedmiller in einem Kommentar in der Süddeutschen Zeitung von 20./21.04.1991, "daß sie gegen den Irak zwar einen Krieg gewonnen, im Irak aber den Frieden verloren haben". Ist der Krieg wirklich vorbei?

Literaturhinweise:

Die Zahl der Veröffentlichungen zu diesem Thema ist unüberschaubar. Die Bücher und Aufsätze der folgenden Liste sind direkt auf die in dem Aufsatz erwähnten Themen und Fragen bezogen.

Zur Geschichte:
Cahen, C. (Hg.): Der Islam I, vom Ursprung bis zu den Anfängen des Osmanenreiches, Fi-Weltgeschichte Bd. 14. Frankfurt/M 1980;
Grunenbaum, G. G. (Hg.): Der Islam II, Der Islamische Reich nach dem Fall von Konstantinopel, Fi-Weltgeschichte Bd. 15. Frankfurt/M 1982.

Zur Geschichte und Kultur:
Hunke, S.: Allahs Sonne über dem Abendland. Unser arabisches Erbe. Frankfurt/M 1990.

Zum Nahost-Konflikt und zum Golf-Krieg:
Nirumand, B. (Hg.): Sturm im Golf. Die Irak-Krise und das Pulverfaß Nahost. Reinbek 1990;
Krell, G./B. W. Kubbig (Hg.): Krieg und Frieden im Golf. Ursachen und Perspektiven. Frankfurt/M 1991; besonders empfehlenswert ist das Themaheft 'Krise in Nahost' der Zeitschrift 'der Überblick' 4/90.

Zum Waffenexport:
Buko (Hg.): Die Todeskrämer, Bremen 1991 (Be-

zugsquelle: BUKO-Kampange 'Stoppt den Rüstungsexport'; Buchtstr. 14-15, 2800 Bremen);
Komzi (Hg.): Tatort Irak, Idstein 1991 (Bezugsquelle: KOMZI, Bahnhofstr. 18, 6270 Idstein);
Jans, K. /R. Kahrs /Ch. Urban: Rüstungsexporte, explizit 31, Bad Honnef 1991.

Zu anderen Themen:
Zeitungs- und Zeitschriftenartikel (s. insbesondere):
Bastian, T.: Kriegsgebiet Naher Osten, in: Informationsdienst 3-4/90;
Salinger, P.: 'Wie der Wolf und das Lamm'. Der Weg zum Krieg am Golf, in : DER SPIEGEL 5/91. S. 153 ff;
Halm, H.: Die Panikmacher. Wie im Westen der Islam zum Feindbild aufgebaut wird, in: Süddeutsche Zeitung (SZ) von 16./17.02.1991;
Kowalski, E.: Was ein Krieg am Golf kostet, in: SZ vom 23.01.1991;
'Experten': Golföl wirkt bis Afrika und Indonesien' in: SZ vom 05.02.1991;
Hirsch, J.: Der Golf-Krieg ist ein Auftakt für künftige Nord-Süd Konflikte, in: Frankfurter Rundschau vom 09.02.1991;
Reinke, C.: Nur Saddam Hussein kann sich die Hände reiben. Welche Folgen hat der Golf-Krieg für die Dritte Welt? in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt vom 08.02.1991;
'Präsident Bush untaugliche Energiepolitik', in: SZ vom 21.02.1991;
'Die wichtigsten Daten der Golfkrise. Eine Chronologie', in: SZ vom 01.03.1991.

Zu Methoden:
Dritte Welt Haus Bielefeld (Hg.): Von Ampelspiel bis Zukunftswerkstatt. Ein Dritte-Welt-Werkbuch, Wuppertal 1990.

Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland

Das 11. "Tübinger Gespräch" - Ein Resümee

Das 11. Tübinger Gespräch vom 21. bis 22. September 1990 befaßte sich mit der Problematik der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Anhand der Entwicklung des Ausländerrechts und konkreter Erfahrungen wurde in Referaten und Diskussionen untersucht, wie sich die Ausländerpolitik in der letzten Zeit entwickelt hat. Dabei wurde deutlich, wie kompliziert das Ganze ist. Erkenntnisse, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Problematik ergeben, können in den folgenden Punkten zusammengefaßt werden:

1. Das neue Ausländerrecht vereinfacht den Erwerb von Aufenthaltserlaubnis bzw. Aufenthaltsberechtigung für die Ausländer, die bereits seit einigen Jahren in Deutschland leben.

2. Die Möglichkeit einer multikulturellen Entwicklung in Deutschland findet im Ausländerrecht keine Berücksichtigung.

3. Die deutsche Ausländerpolitik richtet sich nicht nur nach politischen Überzeugungen, sondern auch nach der Wahltaktik, was nicht selten zur Polemisierung der Angelegenheit führt.

4. Die Berichterstattung der Massenmedien vermittelt weitgehend Vorurteile über die "Dritte Welt", was sich nicht nachteilig für die in Deutschland lebenden Ausländer auswirkt. Versuche, dieser negativen Berichterstattung entgegenzuwirken, gibt es, allerdings müssen sie verstärkt und qualitativ verbessert werden.

5. Ausländer machen selten von ihrem Recht Gebrauch, Sozialhilfe zu bekommen, weil sie fürchten, ausgewiesen zu werden, was erfahrungsgemäßig oft vorgekommen ist. Kirchliche Institutionen sind bemüht, Ausländern dabei zu helfen, von solchen Rechten Gebrauch zu machen.

6. Das deutsche Asylrecht ist relativ liberal. Seine Beibehaltung und Weiterentwicklung ist unentbehrlich, zudem muß das Asylverfahren vereinfacht werden, um die Asylbewerber nicht für lange Zeit im Ungewissen zu lassen, was psychische Belastung mit sich bringt.

7. Daß Asylbewerber nicht arbeiten dürfen, bis sie als Asylanten anerkannt sind, beraubt die Wirtschaft eines Arbeitskräftepotentials und belastet die Asylbewerber, die damit zur Untätigkeit gezwungen werden. Zudem ist der Unterhalt der Asylbewerber kostenaufwendig.

8. Allgemein zeigte das Tübinger Gespräch in seinen vielfältigen Diskussionen auf, daß die Problematik der Ausländer in Deutschland am besten durch das Entstehen einer multikulturellen Gesellschaft bewältigt werden kann in dem Sinne, daß die Ausländer nicht nur die Möglichkeit bekommen, sich kulturell zu entfalten, sondern auch mit der deutschen Kultur in eine fruchtbare Interaktion treten.

Nur A. Weheliye

Aus: Zeitschrift für Kulturaustausch 41(1991), S.162.

Asit Datta, geb. 1937 in Midnapore/Indien; Dr.phil.habil., Prof. an der Uni Hannover, FBE I; Vorsitzender der innerdisziplinären Projektgruppe 'Lernbereich Dritte Welt'; Gründungsmitglied der Nord-Süd-Politischen Initiative 'Germanwatch'; Veröffentlichungen u.a.: 'Ursachen der Unterentwicklung', München 1982; 'Welthandel und Welthunger'; München 1988; Herausgeber von 'Zukunft nur gemeinsam', Bremen 1989; Hg.v. 'Projektwoche Dritte Welt', Weinheim 1991.

Wir kämpfen für
LEBENDIGE MEERE
GREENPEACE
Vorsetzen 53, 2000 Hamburg 11
Für Informationen über Greenpeace bitte 3,60 DM in Briefmarken beilegen!

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

Chickenhearted old World oder Als ich mich noch in Kreativitätsseminaren bilden ließ

"Laßt uns noch eine Wachholderbeer-pastille lutschen und ich erzähle euch, wie es damals war, in der Dekade des 'Pädagogischen Jammertals'. Damals habt ihr noch in euren geschlechtsspezifischen Ultra-Pampers gesteckt. Ja ja ...

Ich war damals neuerprobende ZEP-Kolumnistin, saß stundenlang auf einem Hamburger Hinterhofbalkon und bearbeitete die Beiträge zum Thema 'Erwachsenenbildung' für die ZEP 2/91. Um mich herum das pralle Leben - Spielplatz, Kinderjuchze, Cappuccino in der Tasse (damals haben wir sowas noch getrunken) und warme Frühlingssonnenstrahlen, die mir durch das Ozonloch ins Gesicht blitzten." In Erinnerung schwelgend schloß sie kurz die Augen.

"Das waren noch Zeiten. Da hatten die Pädagogen noch Komplexe. Ihr Schrei nach Visionen war unüberhörbar, denn sie fühlten sich in der Pflicht, Anwälte der Zukunft zu sein im Dienste der nachwachsenden Generationen." Sie kicherte. "Die armen Teufel. Da gab es Menschen wie Klemm und Opaschowski, Rogge und Thünemann-Aepkers, die konstatierten den Umbruch von der Arbeits- zur Lebensgesellschaft und fragten sich, wie die bestehende Erwachsenenbildung den neuen pädagogischen Herausforderungen begegenen könnte. Visionen wünschten sie sich - aber die kamen nicht, obwohl sie gerufen." Sie schüttelte nachdenklich das ergraute Haupt. "Noch ein Pastillchen, meine Lieben? Nein?" Sie schloß den Deckel mit einer energischen Handbewegung.

"Die Krise, in der die außerschulische Erwachsenenbildung steckte, hatten sie ganz gut erkannt. Mitarbeiter soziokultureller Zentren zum Beispiel, die sich vornehmlich aus künstlerischen und pädagogischen Berufen rekrutiert hatten, fragten vor allem kaufmännische und verwaltungstechnische Fortbildungsmöglichkeiten für sich selbst nach, während sie noch im selben Atemzug 'berufliche Bildung' an die hinterste Stelle ihrer Aufgabenskala verwiesen. Irgendwie schizophren, die damals." Sie fuhr mit einer behutsamen Geste durch ihr schütter gewordenes Haar und blieb mit Zeigefinger und Daumen am linken Ohrläppchen hängen.

"'Freizeit' und 'Animation', das waren zu der Zeit Begriffe, die häufig auftauchten. Es galt, der überwiegend freizeitorientierten bundesdeutschen Bevölkerung Angebote zu machen, wobei Klemm versuchte, der verbreiteten Konsumhaltung der zu Bildenen zu trotzen wie die Pappel dem Wildschwein ..." Sie kicherte wieder und lehnte sich dann behaglich zurück. Alter erlaubt solche Scherze.

"Opaschowski hatte damals erforscht, daß in der Bedürfnisskala der Deutschen individuelle Lebensqualität den ersten Rang vor materiellem Wohlergehen und physischer Sicherheit eingenommen hatte. Kein Wunder, daß die keine Utopien hatten, die steckten ja sogar mit der Gegenwart in Schwierigkeiten. Trotz aller Lippenbekenntnisse waren, über ein Jahr nach den gesamtdeutschen Wahlen, in den Köpfen der Wissenschaftler - und nicht nur deren - die Deutschen immer noch die Westdeutschen. Aber wie gesagt, ich habe sie schon damals nicht immer so ganz verstehen können. als ich bei Rogge las, daß die Integration von Ausländern, Behinderten und Frauen ("etc."!) Inhalt stadtteilbezogener Zielgruppenarbeit sei, fühlte ich mich sogar provoziert. Aber nur im ersten Moment. Wir Frauen waren damals noch ein bißchen empfindlich ..." Zeigefinger und Daumen hatten inzwischen ihre Mundpartie umrundet, danach setzte der Zeigefinger allein seine Wanderung fort, strich über ihre Unterlippe, verharrte anschließend auf ihrer Nasenspitze.

"Aber ich weiß noch, irgendwie hakte die ganze Sache. Vielleicht lag es an meiner Vorstellung von Bildung, die Borrelli mal als 'ständige Aufgabe des denkenden Subjekts, zu sich, zu seinem Denken zu gelangen' definiert hatte. Das war wohl wie ein Filter, der mich von der Gedankenwelt der Autoren trennte, wenngleich er auch viel Licht durchließ. Aber dennoch nicht genügend.

Bei Opaschowki war's klar. Ihn interessierte ohnehin nur die Freizeitpädagogik, und zur Konsumhaltung schien er kein kompliziertes Verhältnis zu haben. so propagierte er schon 1979 eine Qualifizierung des Erwachsenbildners als Animateur. Punkt. Schublade zu. Erledigt. Klemm dachte da anders. Er provozierte, Erwachsenenbildner könnten sich - beispielsweise im Rahmen der Volkshochschule - auch als 'Salz in der Suppe' verstehen, sich inhaltlich neu orientieren, sich neu organisieren und neue Methoden praktizieren. Das gefiel mit 'bannig gut', wie wir das in Norddeutschland so sagen. Als er dann in demselben Artikel 'animierende Angebote zu machen' vorschlug, war ich dann 'bannig frustriert'.

Aber in einem Punkt gefiel mir der Klemm wirklich gut. Während Rogge noch schrieb, Erwachsenenbildung solle einen Beitrag zu strukturell angelegten Problemen der damaligen Gesellschaft leisten, war da Klemm richtig revolutionär. Er sah nämlich ganz klar, daß mit der Verlagerung dieser Probleme in die Pädagogik die dort Agierenden zu kompensieren suchten und nicht nur zwangsläufig dabei immer verlieren und den Kopf hinhalten mußten, sondern letztendlich die zu bildenden entpokitisierten und von ihrer Lebenswelt zusätzlich trennten, anstatt sie mit ihr näher zusammenzuführen. Zumindest verstand ich ihn damals so."

Ihre Augen verdunkelten sich für einen Moment. Ihr Blick glitt über die Gesichter ihrer Zuhörer und verweilte auf einem imaginären Punkt an der Wand. Dann zerschnitt sie die entstandene Stille mit einem Seufzer, reckte ihre zusammengesunkene Gestalt und strahlte. "Aber heute, ihr Lieben, seid Ihr Pädagogen viel klüger als wir damals. Genug für heute. Ich möchte jetzt ruhen." Sie entließ die Anwesenden mit einer knappen Geste.

Noch lange saß sie, in den dämmernden Abend hinein, den Blick in die Vergangenheit gerichtet, während ihre Finger den Linien in ihrem verwitterten Gesicht nachspürten. *Barbara Toepfer*

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Horst W. Opaschowski:

Tourismusforschung

Freizeit- und Tourismusstudien, Band 3. Opladen: Leske+Budrich 1989, 204 Seiten, ISBN 3-8100-0716-1, DM 24,80.

Mit Statements wie "Reisen gilt heute als die populärste Form des Glücks", "Aus dem Reisetraum wird ein Lebensstil", "Tourismus als Wirtschaftsfaktor ersten Ranges", "Glücklichsein wird zur ersten Urlaubspflicht" zeichnet der Autor - seit den 70er Jahren der bekannteste bundesrepublikanische Mentoren einer neuformulierte Freizeitpädagogik und -forschung - plakativ ein Bild des Tourismus, das wir bislang eher vermutet haben als beweisen konnten. Opaschowskis Studie ist in diesem Sinne eine faktenreiche Aufrechnung dieses Phänomens und birgt eine Fülle von Daten, die entweder vom Autor selbst im Rahmen seiner Tätigkeit als Leiter des B.A.T. Freizeit-Forschungsinstituts in den letzten Jahren ermittelt wurden oder aus anderen Quellen der Freizeitforschung stammen.

Der Band bietet damit sowohl einen Überblick über den status quo als auch Prognosen und erweist sich als ein kompakter Einstiegsband in die Thematik. In sieben Kapiteln geht es um die Tourismusterminologie, - theorie, -geschichte, -psychologie , -analysen , -prognosen sowie um Tourismuspolitik. Es sind diese verschiedenen Facetten des Tourismus, die der Band beleuchtet und die ihm einen Grundlagencharakter geben. Mehr kann von diesem Band aber auch nicht erwartet werden: Er bietet weder eine neue Theorie des Tourismus noch ein engagiertes Plädoyer.

Einzelne Kapitel wirken stellenweise unsicher, etwa das über Tourismuspsychologie, wenn man eine explizite Psychologie des Tourismus erwartet. Diesem Kapitel feht wissenschaftliche Prägnanz und stellt eher Notate einer psychologischen Fragestellung dar. Es sind individual- und sozialpsychologische Hypothesen, Beobachtungen und Erfahrungen, jedoch jenseits dem wissenschaftlichen Kontext einer Theorie. Weiterhin fällt auf, daß, obwohl beispielsweise die Tourismusgeschichte ausführlich besprochen wird, die Tourismuskritik stiefmütterlich auf knapp vier Seiten abgehandelt wird und etwas mager ist - mehr noch: man ist überrascht, daß der Autor hier seine sonst anzutreffende und sehr informative Differenzierung von Themenfeldern verläßt umd zu einem Rundumschlag ansetzt, der vom "Elend der Tourismuskritik" (5.46) spricht.
Läßt man am Ende der Lektüre die Datenfülle und damit das derzeitige Erscheinungsbild des Tourismus nochmals Revue passieren, dann stellt sich die Frage, ob dieses Massenphänomen nicht doch eine der größten Marketingbetrügereien unseres Jahrhunderts ist nämlich: das Versprechen vom Paradies auf Erden?

Unter dem Strich steht ein interessanter Band der sowohl einen guten Einstieg bietet als auch zu weiterführenden und kritischen Fragestellungen animiert.

Ulrich Klemm

ökozidmagazin - Zeitschrift für Ökologie und 'Dritte Welt'

Das Magazin erscheint halbjährlich und kostet im Abonnement DM 12,80/Jahr. Anfrage an: INFOE Lockhütter Str. 141, 4050 Mönchengladbach 1.

Das Institut für Ökologie und angewandte Ethnologie e.V., INFOE, gibt seit 1990 das neue Magazin heraus. Das erste Heft 1/90 enthält Aufsätze wie Artentod im Regenwald, Globale Umwelterziehung: Primatenpark, Naturschutzgebiete und Ureinwohner, Action Anthropology, Nato raus aus Ntesinan, Papua - Kinder Steinzeit, Lakandonen - Reservate für den Regenwald. Editorial, Nachrichten, Rezensionen, die zu einem Magazin gehören, gibt es ebenfalls.

Das Magazin ist die erste deutschsprachige Zeitschrift, das sich ausschließlich mit der Wechselbeziehung Ökologie / Dritte-Welt und die Rolle der Industriestaaten bei der globalen Umweltzerstörung beschäftigt.

Von der gestalterischen Qualität her - Druck, lay-out, Bilder - braucht es einen Vergleich mit anderen Magazinen nicht zu scheuen. Die Aufsätze sind zwar anspruchsvoll, aber auch für Laien verständlich, also didaktisch von hoher Qualität. Leserinnen, die seit 1985 die erscheinenden Jahrbücher "Ökozid" kennen - und schätzen gelernt haben, brauchen sicherlich keine Zusatzhinweise.

Asit Datta

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Christoph Kunz (Hg.):

Fertig ausgearbeitete Unterrichtsbausteine für das Fach Ethik/Werte und Normen.

Eine Ideenbörse für alle Pflicht- und Wahlthemen in der Schule. Kissing (WEKA Fachverlag) 1990.

Ethik ist seit einigen Jahren - unter verschiedenen Namen - ein etabliertes Schulfach in den alten (und bald auch in den neuen) Bundesländern. Allerdings: Ein normales Schulfach ist es (bislang) nicht. In der Regel als "Ersatzfach" für "Religion" eingerichtet, ist es nach den durchsichtigen Interesse bestimmter Kreise ein Fach zweiter Wahl, gewissermaßen eine Strafe für all diejenigen Schüler, die sich die Freiheit nehmen, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Damit das Fach auch möglichst unattraktiv bleibt, dürfen Lehrer nicht dafür werben und - einmalig im Fächerkanon der Schulen: Es gibt (bislang) keine grundständige Ausbildung, kein Studium, des Faches "Ethik" an Universitäten oder Hochschulen. Stattdessen werden Lehrer fachfremd eingesetzt und in Form einiger Wochenendseminaren fortgebildet.

Das alles hat nicht verhindern können, daß sich das Fach - aufgrund des großen Engagements vieler Ethiklehrer - zunehmender Beliebtheit bei Schülern erfreut. Trotzdem sind Ethiklehrer in der Regel chronisch überfordert. Es ist deshalb erfreulich, daß mit dieser Neuerscheinung eine hilfreiche Handreichung für den Ethikunterricht vorliegt. Es handelt sich hierbei um ein umfangreiches Loseblattwerk (ca. 700 S.), das vor allem aus einer Vielzahl von "Unterrichtsbausteinen" besteht, mit denen unmittelbar im Unterricht gearbeitet werden kann. Der Bausteincharakter wird nicht nur durch die sehr unterschiedliche Quantität und Qualität der einzelnen Teile, sondern auch durch das Versprechen von jährlich vier Ergänzungs- und Anschlußlieferungen betont. Jeder Unterrichtsbaustein ist einem von drei Schwierigkeitsgraden zugeordnet, so daß das Handbuch in allen Schulstufen Verwendung finden kann. Auch die inhaltliche Streubreite ist schul- und jahrgangsübergreifend. Wir finden 7 Themenbereiche: 1. Ethik und Moral, 2. Ethik gestern und heute, 3. Ethik und Religion, 4. Das Ich und seine Erfahrungen, 5. Staat und Gesellschaft als Norm- und Wertegemeinschaft, 6. Sinnfindung und Lebensdeutung, 7. Exemplarische Probleme der Ethik.

Die Didaktik dieser Unterrichtshilfe wird von den Ethiklehrern sicher dankbar angenommen werden. Neben Gedichten, Collagen, Karikaturen finden sich vor allem kürzere oder längere Textausschnitte (die leider weder durch eine eigene Schrift, noch durch Anführungszeichen als Zitate hervorgehoben werden), daran anschließen Impulsfragen, weiterführende Hinweise und gelegentlich (leider viel zu selten) weiterführende Literatur und Hinweise zur Benotungspraxis. Was die einzelnen Inhalte betrifft, sind diese sehr unterschiedlicher Qualität. Sie geht vom Grundschul- bis zum Universitätsniveau, vom schlichten Liedspiel ("Himmel und Hölle") bis hin zur interessanten und kompetenten Behandlung der Theodizeeproblematik. Neben dürftigen Text(chen) etwa zum Sozialisations- und Erziehungsbegriff finden wir schwierige Texte von Nietzsche und Kant. Undurchsichtig bleibt manchmal die Zuordnung zu den Schwierigkeitesstufen; warum sollte Aristoteles einfach, die Grundrisse diverser Kirchenformen aber sehr schwer sein? Inhaltlich problematisch und stark verbesserungsbedürfig halte ich die Einheit über Religion, denn was wir dort finden ist kein Ethikunterricht, sondern Religionsunterricht. Fragen wie "Wie können wir uns für die Herrschaft Gottes einsetzen?" gehören nicht in den Ethikunterricht, sondern, wenn überhaupt, in einen bestimmten Religionsunterricht (Bekenntnisunterricht). Auch die kurze Einheit über die Abtreibungsproblematik ist mehr als dürftig. Gerade sie macht auf ein Desiderat aufmerksam: Es fehlt u.a. eine Einheit über Argumentations- und Begründungstheorie und über deontische Logik (Logik der normativen Sprache). Gerade im Bereich der oft hitzigen normativen Debatten über gut und böse, ist es sinnvoll, zumindest das kontrollierte und disziplinierte Reden einzuüben (Beispiel: "Der Begriff des "Lebens" wird in der Abtreibungsdebatte als Real- und als Nominaldefinition ständig miteinander verwechselt).

Weitere Desiderate, die es natürlich zuhauf gibt, können im Verlaufe der weiteren Nachlieferungen aufgefüllt werden. Wünschenswert wäre auch die Kultivierung eines Ethikverständnisses, das sich von der Praktischen Philosophie etwas löst und statt dessen zunehmend interdisziplinär angelegt ist. Ethikunterricht ist ja nicht identisch mit Philosophieunterricht. Die interdisziplinäre Herangehensweise ist in den aktuellen ethischen Problemfeldern ja durchaus hoch entwickelt. Sinnvoll ist der Anhang "Daten - Kontakpersonen - Anschriften". Hier wären jedoch dringend diverse Ergänzungen angebracht: Im allgemeinen Überblick über die Regelungen zum Fach Ethik sollten bei der nächsten Ausgabe die neuen Bundesländer berücksichtigt werden. Was die Kontaktadressen betrifft, finden wir wohl merkwürdigerweise Adressen von diversen Religionsgemeinschaften (wozu?), nicht aber Ansprechadressen für die Ethiklehrerfortbildung, der (einzigen) Ethikunterrichtszeitschrift (EU) und des Ethiklehrerverbandes. Und viel wichtiger als Literatur

zu Politik, Wirtschaft und Gesellschaft wäre m.E. eine Übersicht über weitere didaktische Materialien zum Ethikunterricht. Daneben wäre es wünschenswert, wenn hinter den einzelnen inhaltlichen Bausteinen grundsätzlich weiterführende Fachliteratur aufgeführt würde. Im großen und ganzen aber liegt hier ein hilfreiches Material vor, das darüber hinaus konzeptionell die eigene Verbesserung schon impliziert. (akt)

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Friedel Giesen:

Erleben - begreifen - verändern

Haus Balchem. Ein Projekt der Arbeiterbildung in Köln zwischen Bildungsreform und Sparpolitik. Frankfurt/M.: dipa 1990, 217 Seiten, ISBN 3-7638-0143-X, DM 24,-.

Das Buch ist das Dokument eines bislang einmaligen und mutigen - jedoch vorerst gescheiterten - Erwachsenenbildungsprojekts in der BRD. Es geht um das VHS-Heim "Haus Balchem" in Köln, einem Projekt in der Trägerschaft der Stadt Köln. Die Gliederung des Bandes ist ebenso sinnvoll wie übersichtlich. Nach einem Kapitel über den theoretischen Anspruch des VHS-Heimes folgt die Praxis des Projekts. In Kapitel 3 berichtet der Autor, von 1979 bis zur Schließung 1983 Leiter des Hauses, über den "Erfolg". Dem "Ende" des Projekts ist das abschließende Kapitel gewidmet.

Der Bericht ist jedoch nicht nur als Chronologie eines regionalen Experiments zu sehen. Das "Haus Balchem" bietet mehr und repräsentiert den Versuch einer Wiederaneignung erfolgreicher Arbeiterbildungspraxis aus den 20er Jahren. Der Grundgedanke dieses großstädtischen Heimes, wie er erstmals in der Weimarer Republik verwirklicht werden konnte (z.B. in Leipzig), orientiert sich zunächst an der Forderung des Abbaus von Bildungsdefizitien bei benachteiligten Schichten, d.h. es geht um die Erprobung neuer Ansätze zur Zielgruppenarbeit. Die Konzeption von Köln ist die einer neuen Strategie politischer und allgemeiner Bildung für junge Arbeiter und Angestellte im Berufsleben bzw. der Ausbildung im Sinne der Ganzheitlichkeit. Konkret sieht dies so aus, daß jeweils für 10 Monate (Dauer eines Kurses) ca.20 junge Menschen in diesem Heim in der Kölner Innenstadt miteinander leben - jedoch nicht selbstverwaltet im Sinne der Autonomie von einem. Träger "Haus Balchem" war ein städtisches Projekt und entsprechend bürokratischen und politischen Zwängen von außen unterworfen (was schließlich auch zur Schließung führte).

"Haus Balchem" ist als Ort gemeinsamen Lebens und Lernens eingerichtet worden, nicht als Schonraum mit Internatsidylle, und war eingebunden in den Alltag der Teilnehmer.

Der Band berichtet also von einem betreuten Wohn- und Lebensgemeinschaftsprojekt bei dem nicht nur die Verbindung von Freizeit und Bildung angestrebt wurde; der Alltag insgesamt, jenseits der Arbeitszeit, bekam eine pädagogische Dimension (ein nicht unproblematischer Ansatz).

Das Ende des Heims war ein politisches, kein pädagogisches. Trotz massiver Proteste und breiten Solidaritätsbekundungen wurde das Projekt 1983 von der CDU/FDP Mehrheit im Kulturausschuß des Rates der Stadt Köln liquidiert. Ein Neuanfang wurde für 1990 geplant...

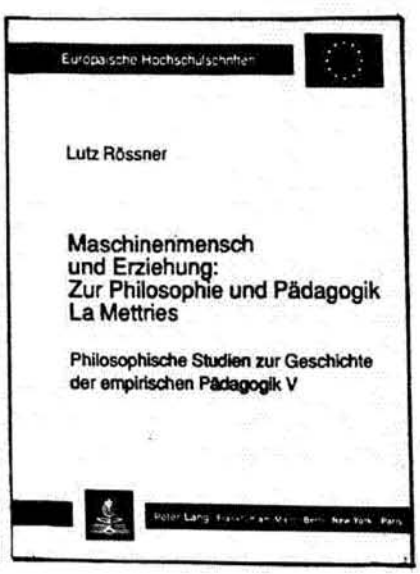
Das Buch erscheint mir in mehrerer Hinsicht von Interesse zu sein: Es berichtet nicht nur von einem außergewöhnlichen Bildungsprojekt, sondern ruft ebenso eine vergessene Arbeiterbildungstradition in Erinnerung und bietet ein Lehrbeispiel der Abhängigkeit öffentlicher Bildungseinrichtungen von politischen Stimmungen und Mehrheiten.

Ulrich Klemm

Lutz Rössner:

Maschinenmensch und Erziehung

Zur Philosophie und Pädagogik La Mettries. Philosophische Studien zur Geschichte der empirischen Pädagogik V. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris: Peter Lang Europäische Hochschulschriften 1990, 149 S., ISBN 3-631-42370-5, DM 42,-.



Im Rahmen seiner seit 1983 erscheinenden Monographienreihe zur Geschichte der empirischen Pädagogik erschien als bislang letzter Band von Lutz Rössner 1990 die Studien über den französischen Philosophen und Arzt Julien Offray de La Mettrie (1709-1751), der als einer der vielleicht zwiespältigsten und fragwürdigsten Aufklärer, Materialisten und Empiriker in der Geschichte der abendländischen Philosophie der Aufklärung eingegangen ist und - wie Bernd A. Laska in seiner umfangreichen deutschsprachigen Werkausgabe (1985-1987) einleitend bemerkt - als "Paria" einen Platz gefunden hat.

La Mettrie zählt nicht nur zu den konsequentesten materialistischen Natur-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

philosophen des 18. Jahrhunderts, sondern wurde in gleichem Maße als Autor und Denker disqualifiziert, denunziert und zu einem der "geschmähtesten Namen der Literaturgeschichte" (F.A.Lance 1866 nach Laska 1985) - auf den Punkt gebracht: La Mettrie als "Prügeljunge des französischen Materialismus" (ebd.,S.XXI).

Das unruhige Leben La Mettries als Leib- und Militärarzt, Naturwissenschaftler, Philosoph und schließlich auch als "Gesellschafter" am Hof Friedrich des Großen ist geprägt von einer ständigen offensiven Auseinandersetzung mit der damaligen Gesellschaft in Form von philosophischen und satirischen Abhandlungen.

Er ist in diesem Sinne bis heute eine Provokation und "Unperson" (S. Behn 1928 nach Rössner, S. 99) für die etablierte Kulturgeschichtsschreibung. Wenn sich Rössner dieser "neuzeitlichen Spukgestalt" (F. März 1965 nach Rössner, S. 99) widmet, dann mit dem Ziel der "(Re)-Habilitation" für die wissenschaftliche Pädagogik als ideengeschichtlich ernst zunehmender philosophischer Begründer einer empirischen Pädagogik

La Mettries zentrale Formel vom Maschinenmenschen - "Der Mensch als Maschine" (1748), eines seiner Hauptwerke - steht für die empirische Erfaßung des Menschen sowie für eine rationale Anthropologie, Ethik und Pychologie als Grundlage zur Erforschung des Menschen.

Bildung und Erziehung erhalten für La Mettrie einen herausragenden Stellenwert in der menschlichen Kulturgeschichte. Er spricht von der Erziehungsbedürftigkeit und definiert den Menschen als ein Mängelwesen.

Auch wenn La Mettrie keine geschlossene Pädagogik bzw. kein umfangreiches Werk zu Fragen von Bildung und Erziehung vorgelegt hat, filtert Rössner aus seinen philosophischen Schriften die pädagogischen Gedankengänge heraus und systematisiert sie - in einem stellenweise essayistischen Stil - mit dem Ziel der Fruchtbarmachung für eine erziehungwissenschaftliche Diskussion.

Auch wenn es dieser Studie in einigen Fällen an Prägnanz fehlt, gilt sie derzeit als wichtigste Einleitung in die anstehende erziehungswissenschaftliche Diskussion um La Mettrie im allgemeinen bzw. die Ideengeschichte der empirischen Pädagogik im besonderen und erweist der La Mettrie-Rezeption einen wichtigen Dienst.

So steht am Ende für Rössner fest, daß La Mettrie als Wissenschaftler bzw. Philosoph "zu den bedeutenden bzw. klassischen pädagogischen Denkern" (S.97) gehört und zu Unrecht im Kanon der Pädagogik-Geschichte marginalisiert wurde.

Ulrich Klemm

Ulrich Sarcinelli, u.a.:

Politikvermittlung und Politische Bildung

Herausforderungen für die außerschulische politische Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1990, 186 Seiten, ISBN 3-7815-1032-8, DM 17,-.

Dieser Sammelband setzt an der immer wieder festzustellenden "Krise" der politischen Bildung im außerschulischen Bereich an und konzentriert sich in weiten Teilen auf die institutionalisierte Politikvermittlung an Volkshochschulen.

Themen sind hierbei neben der Auseinandersetzung mit der "medial inszenierten politischen Wirklichkeit" als einem zentralen Problem politischer Bildung (vgl. U. Sarcinelli u. H. Tietgens) die "neue Subjektivität" (K.-P. Hufer) bzw. die Alltagsorientiertheit (W. Klawe). J. Heinen-Tenrich fragt nach dem Gebrauchswert heutiger politischer Bildung als eine Schlüssefrage bei der "Wiedergewinnung des Politischen" und verortet Politikvermittlung entsprechend zwischen "Sachverstand und sozialer Praxiskompetenz" (d.h. in öffentlichen Angelegenheiten").

Für W. Sander gibt die Konzentration auf Schlüsselprobleme Antworten auf die Frage nach Prioritäten bei didaktischen Wegen angesichts neuer Technologien und neuer gesellschaftlichen Entwicklungen. Schließlich wird mit dem Beitrag von D. Kuchta und C.-B. Schwabe ein Heimvolkshochschulmodell langfristiger Lehrgänge (sechswöchig und sechsmonatig) als gelungener Versuch politischer Bildung in der Erwachsenenbildung beschrieben.

Inhaltlich bietet der Band insgesamt eine Bestätigung vorherrschender Tendenzen und Erfahrungen in der Erwachsenenbildung. Er bündelt mehr oder weniger - jedoch ohne zu systematisieren und ohne daß die verschiedenen Beiträge einen Bezug untereinander herstellen - die gegenwärtige Praxis und bietet eine einsichtige Analyse aktueller Brennpunkte politischer Bildung.

Die Ergebnisse und Perspektiven, die von den Autoren geboten werden, sind dabei jedoch weder neu noch bieten sie Überraschungen. Der Band bietet eine Art Zwischenbilanz politischer Bildung an Volkshochschulen am Ende der 80er Jahre und formuliert Sollensvorstellungen einer 'besseren Wirklichkeit' abgeleitet aus dem status quo gesellschaftlicher Entwicklungen und den Defiziten der Politikvermittlung.

Fazit : Eine Sammlung, die Praktikern Bestätigungen liefert und 'Einsteigern' das Dilemma und den Handlungsbedarf derzeitiger politischer Bildung aufzeigt.

Ulrich Klemm

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Klaus-Peter Hufer / Ilse Unger:

Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung.

Institutionalisierte und selbstorganisierte Erwachsenenbildung seit den siebziger Jahren. Opladen: Leske + Budrich 1990 1285 S., ISBN 3-8100-0832-X, DM 16,80.

Um die politische Bildung ist es in den letzten Jahren still geworden. Vorbei sind die Zeiten, in denen sie leidenschaftlich geführte öffentliche Diskussionen provozierte, in denen die Forderung nach "emanzipatorischer Bildungsarbeit", nach Konfliktorientierung, Parteilichkeit und Handlungsbezug meinte, auch im Kultur- und Weiterbildungsbereich den "langen Marsch durch die Institutionen" antreten zu können. Vorbei sind die Zeiten, in denen zum Beispiel die Volkshochschule als kritisches Korrektiv des Systems im Interesse einer demokratischen Gesellschaft (so Horst Siebert im Jahre 1972) zu fungieren glaubte.

Die Diskussion ist heute - sofern sie denn überhaupt noch stattfindet - leidenschaftslos geworden, hat sich anderen Themen zugewandt, sieht die Finanz- und nicht die Bildungspolitik im Mittelpunkt, verläuft im Stile nüchterner Bilanzen. Hat sich der emanzipatorische Anspruch nach Transparenz, nach Durchschaubarkeit und Einblick in die konkreten sozial-ökonomischen Bedingungen, nach "Veränderung Verhältnisse", nach Partizipation erledigt, ist er obsolet geworden angesichts einer Gesellschaft, die für sich in Anspruch nimmt, das letzte Wort der Geschichte zu sein? Einer Gesellschaft, der es nur noch um die Vervollkommnung im bestehenden Rahmen, aber nicht mehr um die Kritik und die Alternativen geht, also letztendlich nur noch um die "rastlose Dynamik des Immergleichen". Anders gefragt: Ist die allerorten beschworene "Krise der politischen Bildung" das Resultat von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen, die den Anspruch von "1968 ff" eingeholt haben, oder ist sie Resultat der Ohnmacht und der mangelnden Erfolgsaussicht politischen Engagements oder ist sie gar nur Ausdruck "veralteter" Präsentationsformen, müßte erfolgreiche politische Bildung mithin lediglich anders "verpackt" werden?

Hier versucht eine neue Untersuchung für erste Klärungen und Positionsbestimmungen zu sorgen, deren Verdienst nicht darin besteht, Patentrezepte zur Krisenbewältigung zu benennen, sondern den politischen Erwachsenenbildnern, Teilnehmer/innen bzw. politisch Interessierten eine knappe Analyse der jüngsten Entwicklung und des derzeitigen Zustands zu vermitteln.

Untersucht wird die Entwicklung der "organisierten" politischen Weiterbildung in doppelter Form, einmal in ihrer institutionalisierten oder "etablierten", zum anderen in ihrer nichtinstitutionalisierten oder "alternativen" Form. Gezeigt wird, wie die Geschichte der Erwachsenenbildung in ihren einzelnen Phasen und Etappen weitgehend der Geschichte der Bundesrepublik, ihren vorherrschenden geistigen Strömungen, gesellschaftlich-politischen Paradigmen sowie Zeiten ökonomischer Stabilität und Umbrüche entspricht. Dies gilt sowohl für den Neubeginn von ca. 1948 bis 1959 unter dem Stichwort von "Partnerschaft" und "Mitbürgerlichkeit", für die "realistische Wende" von ca. 1959 bis 1967/68 unter dem Aspekt von "Verschulung" der Volkshochschulen als auch für die von Konfliktorientierung und radikaldemokratisch ambitionierter Gesellschaftsanalyse geprägten Phase von 1968 bis zur Mitte der siebziger Jahre. Und dies gilt auch für heute, also eine Zeit der offensichtlichen "Dominanz" der neokonservativen Pädagogik gegenüber der emanzipatorischen. Auf dem Hintergrund der gegenwärtig postulierten "Qualifizierungsoffensive" mit ihrer Betonung der beruflichen Weiterbildung gegenüber der politischen gerät eben diese politische Bildung ins Hintertreffen: "Wie sind die Teilnehmer - sofern sie überhaupt erscheinen - zu einem politischen Engagement zu motivieren, wenn Anpassungsqualifizierung und nicht sensibilisierte Kritikfähigkeit einen der knapp gewordenen Arbeitsplätze garantiert?" (Seite 33).

Einher geht diese "instrumentelle Wende" mit einer "subjektiven Wende", deren zentrale Kategorien nicht mehr Solidarität, Kritikfähigkeit, rationales Urteilsvermögen und Emanzipation, sondern Selbsterfahrung, Subjektivität, Gefühl, Ganzheitlichkeit oder "Hinwendung zum Alltag" heißen. Hufer/Unger kommen zu dem sicherlich berechtigten Schluß: "Insofern ist die 'subjektive Wende' in der politischen Bildung in ihrer ideologischen Wirkung von den Konsequenzen der 'instrumentellen Wende' gar nicht weit entfernt. Im Gegenteil: Die beiden derzeit dominierenden Weiterbildungstendenzen sind dialektisch aufeinander bezogen und in ihrer politischen Funktion fast schon hervorragend aufeinander abgestimmte und spiegelbildlich sich ergänzende Gegenstücke" (Seite 36 ff).

Wie vollzieht sich nun auf dieser Basis die konkrete politische Erwachsenenbildung, wie ist ihr Ausmaß und ihr Umfang, welche Träger gibt es, welche Institutionen und Initiativen? Und wie steht es um den "Alltag", um das "Innenleben", also um das Zustandekommen und die Organisation der politischen Bildungsarbeit in den institutionalisierten und in den selbstorganisierten Einrichtungen? Damit beschäftigt sich am Beispiel Nordrhein-Westfalens der zweite große Teil der Untersuchung von Hufer/Unger. Er beschreibt eindrucksvoll, wie fremdbestimmt die Ziele der Arbeit sind, wie stark Zensur, Vorzensur und die "Schere im Kopf" des Mitarbeiters im Alltag der Volkshochschule um sich greifen. Die Autoren kommen zu dem ernüchternden Fazit: "Dieser Bericht gibt vieles von dem wieder, was politische Erwachsenenbildner in ihrem beruflichen Alltag erfahren: Einen ausgeprägten Mangel an Erfolgserlebnissen, häufigen Ausfall der geplanten Veranstaltungen, stetes Organisieren und kaum inhaltliches Arbeiten, ständige Auseinandersetzung mit der Verwaltung, Kontrolle und Einschränkungen sowie schließlich ein grundsätzliches Infragestellen der gesamten Tätigkeit. Die Rede vom 'Praxisschock' in der Erwachsenenbildung hat die Runde gemacht" (Seite 89).

Soll man sich also besser von der politischen Erwachsenenbildung fern halten, um sich den täglichen, alltäglichen Legitimationszwängen und Frustrationen zu entziehen? Hufer/Unger verneinen diese resignative Perspektive - und sie haben recht damit, auch wenn ihr Appell zur Weiterarbeit in der konkreten Praxis nicht viel weiterhilft: "Ob es die 'Qualifizierungsoffensive' oder die 'neue Subjektivität' ist, die derzeit das Feld der Weiterbildung bestimmen: die politische Bildung ist in schwierige Identitätsprobleme geraten. Davon sind die Weiterbildner im institutionalisierten und selbstorganisierten Bereich gleichermaßen betroffen. Wie die Dinge stehen, werden

die politischen Weiterbildner/innen wohl alleine aus dieser Schwierigkeit herauskommen müssen, indem sie sich am eigenen Schopf packen. Vielleicht ist aber diese gemeinsame Münchhausen-Situation eine Chance für sie und vor allem für 'die' politische Weiterbildung" (Seite 115).

Das Buch von Klaus-Peter Hufer und Ilse Unger ist insgesamt ein sehr lesenswerter Beitrag - und sei es auch nur, um zu begreifen, daß die "Krise der politischen Bildung" durchaus nicht die rein individuelle Krise des jeweiligen politischen Weiterbildners ist.

Lothar Heusohn

Arbeitskreis 'Frauen aus aller Herren Länder':

Frauen aus aller Herren Länder

Ein Lese- und Bilderbuch. Stuttgart: Schmetterling Verlag 1990, (Waiblinger Str. 20a, 7000 Stuttgart 50), ISBN 3-926369-124.

"Ohne Frauen keine Entwicklung" lautet das Lippenbekenntnis der gtz, der Kreditanstalt für Wiederaufbau und vieler weiterer Institutionen und Individuen. "Frauen werden fast nie an Entscheidungsprozessen und an der Durchführung von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit beteiligt, weder die Frauen in den Staaten der sogenannten Dritten Welt noch deutsche Frauen, die in den Organisationen arbeiten." Dies beweist die Personalpolitik der gtz genauso wie die Reprivatisierung vergesellschafteter Hausarbeit, die Zunahme ungeschützter Beschäftigungsverhältnisse, die Feminisierung der Armut - weltweit. Frauenarbeit in Südkorea für die Firma Adler und Protest gegen diese Unternehmung in der BRD; Immigration und Alltagserfahrungen, Leben im deutschen Exil; die "herrschende Sprache als Sprache der herrschenden", Spracherwerb, Sprechkompetenz und Sprachlosigkeit; das Leben ausländischer Studentinnen in der BRD; sich als ausländische Frau entdecken; Frauenhandel, Prostitution, Massentourismus: die Formen der "Weißen Sklaverei"; ... dies alles benennt plakativ die einzelnen Blätter der Rose "Frauen aus aller Herren Länder" mit der Farbe Rot als Symbol der vielen vergossenen Tränen, der Demütigungen, der Auseinandersetzung, die Frauen strukturell bedingt weltweit erleben. Beim Öffnen der einzelnen (Rosen-) Blätter entdecken Leserinnen und Leser kleine grüne Blättchen: Bilder, Porträts, Gedichte, Aussagen, die die sie ummantelnden Beiträge durchwirken und ihnen so zusätzliche Ausdruckskraft verleihen, auch zeigen, was Worte nicht (um) fassen, Hoffnung tragen als alternative Artikulationsmittel. Doch auch Dornen fehlen dieser Rose nicht. "Poo ying ha Kin", thailändisch für "Prostituierte" und in direkter Übersetzung "eine Frau, die etwas zu essen sucht" - allein dieser eine Stachel ist spitz und schmerzhaft.

Kraftvoller Stiel dieser Blume ist die Stadt Frankfurt, die "als Beispiel für Situationen, Beziehungen, Zwänge, Probleme und Chancen, die auch in anderen Städten der BRD vorhanden sind", steht. Sie sollte nicht verblühen, diese Rose, die aus der Arbeit von Frauen aus vieler Herren Länder erwuchs; sie kann herumgereicht und immer neu genährt werden, denn zu ihr gehört eine Wanderausstellung mit 24 Stellwänden, einer Videokassette, einen Walkman und einer Frauengruppen-Plastik. Auf Verlangen werden als Vorab-Information eine Pressemappe sowie Photos der Ausstellung zur Verfügung gestellt. Anfragen sind an FaaHL, Bettinastr. 64, D-6000 Frankfurt am Main 1 zu richten. Und wer keine 120 Quadratmeter zur Verfügung hat, dem reicht vielleicht das Lese- und Bilderbuch.

Barbara Toepfer

Josef Bühler / Rüdiger Carstens:

Gruppenleiterhandbuch Landjugendarbeit

Weinheim u. München: Juventa Verlag 1991, 184 S., ISBN 3-7799-0253-2, DM 24,-

Das Gruppenleiterhandbuch von Bühler und Carstens hat einen umfassenden und damit hohen Anspruch: Als "Handwerkskoffer" will der Band sowohl auf Veränderungen der Landjugendarbeit hinweisen als auch ein konkretes Kompendium für die Gruppenpädagogik, für das methodische und inhaltliche Arbeiten sowie für Rechts- und Steuerfragen bieten. Diese Aufgabe könnte auch ein Buch mit 500 Seiten füllen.

Daß dies nun auf 184 Seiten komprimiert wurde, ist ein Wagnis bzw. eine Herausforderung. Das Problem hierbei ist, daß zu Lasten von Ausführlichkeit und "Tiefe" - vor allem im gruppenpädagogischen- und psychologischen Teil - eine Prägnanz erreicht wurde, die in erster Linie "Einsteiger" anspricht und ihnen eine erste Orientierung bietet. Für bereits erfahrene Praktiker dürfte dieses Handbuch jedoch weni-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

ger in Frage kommen - es bietet ihnen eher Bestätigungen als Neues.

Fest steht jedoch, daß dieses Kompendium der Landjugendpädagogik in der vorhandenen Literatur zur Jugendarbeit eine Lücke schließt, für die Praxis von zwei erfahrenen und engagierten geschäftsführenden Bildungsreferenten der Landjugend geschrieben wurde und in diesem Kontext eine dankbare Zielgruppe finden wird.

Mit diesem kompakten, aktuellen und verständlich geschriebenen Band wird ein Einstieg in dieses Tätigkeitsfeld enorm erleichtert; außerdem wird er sich sicherlich nicht nur wegen seines umfangreichen Adressenanhangs als hilfreiches Nachschlagewerk bewähren.

Ulrich Klemm

Eine neue Reihe:

eXplizit - Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit

Die GEB ist tot, lang lebe eXplizit - so läßt sich der Anfang einer neuen Zeitschrift beschreiben. Die Eingeweihten wissen schon, was mit dieser Überschrift gemeint ist. Die Gesellschaft für entwicklungspolitische Bildung, GEB, Freiburg, hat nach langer Zeit das Erscheinen der Loseblattsammlungen für den Unterricht zu den 3.Welt-Themen mittlerweile eingestellt. Etwa mit der gleichen Konzeption ist die eXplizit an deren Stelle angetreten. Die gleiche Konzeption bedeutet: Jedes Heft enthält eine Einführung, eine Gliederung, Begründung, Lernziele, didaktisch-methodische Hinweise. Der Dokumentationsteil bietet vielfältige Hintergrundinformationen, Erfahrungsberichte, Reportagen, Schaubilder, Karikaturen etc.

Der Aufbau der Hefte ist unterschiedlich. Während das Heft 22 (siehe ZEP 4/90) spezifisch auf unterschiedliche Klassen des Landes Baden-Württemberg mit Hinweisen auf Rahmenrichtlinien einzelner Unterrichtsfächer zugeschnitten ist, heißt es im Heft 32, Rüstungsexport, daß die Materialien sowohl in der Sek.II als auch in den 9. und 10. Klassen der Sek.I eingesetzt werden können. Ferner heißt es, diese Materialien können 'als Grundlage für ein Planspiel' dienen. Alle, die ein wenig Erfahrung mit der Erstellung eines Planspiels haben, wissen, was für eine aufwendige Arbeit dies ist. Leserinnen, insbesondere wenn sie keine diesbezügliche Erfahrung haben, werden durch so einen Hinweis eher verschreckt.

'Die Texte der Bausteine sind flexibel einsetzbar' (H.31, S.3) - sinngemäß steht so ein Satz fast in jedem Heft. Hilfe für Kolleginnen, die diese Materialien in die Praxis umsetzen sollen, wäre, wenn einige Kombinationsmöglichkeiten vorgezeigt werden könnten - möglichst mit den für jede Variation benötigten Stundenangaben. Dies ist unerläßlich, wenn die Zielgruppe nicht nur Leistungskurs-Leiterinnen der Sek.II sein soll. Erfahrungsberichte im Umgang mit den Materialien werden ebenso dienlich sein für die Entscheidung - ob, wieviel, welche Anteile im Unterricht eingesetzt werden sollen - wie mehr Anteile vom forschenden, handelnden, erfahrungsbezogenen Unterricht - also nicht immer Gruppenarbeit mit Texten und Referate.

Jedes Heft enthält einen ausgezeichneten Serviceteil, der Hinweise auf weiterführende Literatur, Medien und Kontaktadressen bietet. Damit ist zwar möglich, solche Handlungsmomente im Unterricht ein- und aufzubauen, es wäre aber eine wesentliche Hilfe, wenn man solche Möglichkeiten im didaktisch-methodischen Teil vorführt.

Die eXplizit soll lange leben. Die Veränderungsvorschläge sollen dazu dienen, daß die Reihe nicht wieder das Schicksal der GEB teilt.

Verlags- und Redaktionsanschrift:
eXplizit: Horlemann-Verlag, Cohenfelderstr. 14, 5340 Bad Honnef.

Lieferbare Titel:

Heft 22: Global denken, lokal handeln
Heft 23: Ferntourismus
Heft 24: Fast Food
Heft 25: 1492 - 'Entdeckung' Lateinamerikas
Heft 26: Wege aus der Verschuldung
Heft 27: Deutschland, die Fremde
Heft 28: Metropolen
Heft 29: Rohstoff Wasser
Heft 30: EG-Binnenmarkt und Entwicklungsländer
Heft 31: Rüstungsexporte
Heft 32: Tierwelt, Handel, Artenschutz
Heft 33: Nahrungsmittelhilfe - Hilfe für wen?
Heft 34: Weltmarkt Blumen

Asit Datta

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Renata Leuffen:

Das Schulamt und das Jugendamt der Stadt Düsseldorf wollten meinen Sohn in ein Kinderheim verschleppen ...

... und in einer Irrenanstalt unterbringen, weil ich ihn selbst unterrichtete - oder warum ich dafür plädiere, daß im Rahmen der für 1992 anstehenden Rechtsangleichung innerhalb der EG die häusliche Unterrichtung von schulpflichtigen Kindern auch in Deutschland zugelassen werden muß. Düsseldorf Verlagsgemeinschaft Anarche 1991, ISBN 3-927317-55-1.

Dieses Buch ist ein Grenzfall. Häusliche Unterrichtung war und ist ein kontrovers diskutiertes Thema. Menschen, die es in unserer Gesellschaft ablehnen, sich der allgemeinen Schulpflicht zu beugen, werden sanktioniert. Ein spektakuläres Einzelschicksal, das des Danny Leuffen, wird von seiner Mutter dokumentiert. Gründe genug für eine Rezension für die ZEP. Doch nicht nur die Lektüre fiel mir schwer, sondern auch die Entscheidung für oder wider eine Buchbesprechung. Das Buch könnte dem Anliegen "häuslicher Unterricht" mehr schaden als nützen. Ist dadurch der Hinweis auf seine Existenz unangemessen?

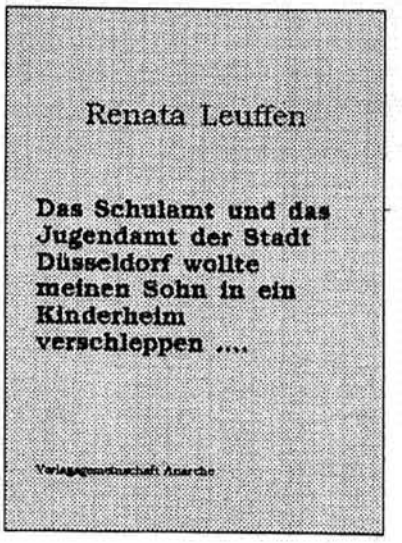
Die Sachlage ist klar. Danny, sechs Jahre alt, wird von seiner Mutter unterrichtet, "in eigener Verantwortung und Freiheit. Ohne Angst. Ohne Strafen. Ohne Nachsitzen und Sitzenbleiben. In der kindgerechtesten Umwelt, nämlich da, wo er zuhause ist ... Sein curriculum ist sein Entwicklungszustand. "Er lernt nicht mit Hilfe der "üblichen Schulbücher", die "zu langweilig, zu verworren und lebensfeindlich sind." Danny ist ein "hochbegabtes" Kind, das in verschiedenen Lernfeldern in unterschiedlichen Tempo vorankommt. Er macht Sport, spielt mit anderen Kindern und nimmt an kulturellen Erwachsenenveranstaltungen teil. Er ist kein Außenseiter und auch nicht eingebildet. So seine Mutter.

In ihrer Forderung der Legalisierung häuslichen Unterrichts in der BRD fühlt sie sich in der Nachfolge von Berthold Otto, John Holt und der verfassungsgebenden Versammlung der Paulskirche von 1949. Sie legt ihre Finger in die Wunden unseres Schulsystems: von Versagensängsten geplagte Kinder, steigende Analphabetenrate, "burn-out"-Effekt, Massenbetrieb und hohe Kosten. Sie verweist auf die Rückständigkeit der deutschen Bildungspolitiker, die zu den beiden letzten derjenigen EG-Staaten gehören, die eine Angleichung an europäisches Recht in diesem Punkt blockieren. Paradox auch die Tatsache, daß 'gleichzeitig die häusliche Unterrichtung von deutschen schulpflichtigen Kindern, die im Ausland leben, durch besondere Programme vom Auswärtigen Amt gefördert werden, und daß in Niedersachsen die Umgehung der allgemeinen Schulpflicht lediglich mit einer Ordnungsstrafe geahndet wird. So Frau Leuffen.

Danny und Renata Leuffen werden Opfern einer starren, unbarmherzigen Bürokratie. Machtgebärden der Behördenvertreter sind Ausdruck deren eigener Ohnmacht; Zwang ist die einzig verfügbare Antwort. Zum Repertoire gehört die Zwangseinweisung des Kindes in ein Kinderheim, psychologische Untersuchungen mit und ohne Wissen der Betroffenen, Sorgerechtsentzug und Bestellung eines Kinderpflegers. Intoleranz diktiert ihre Verhaltensweisen. Intolerant ist jedoch auch die Autorin, und damit katapultiert sie ihr Büchlein (und nicht, wie eindeutig zu differenzieren ist, ihr Anliegen) in die Kategorie "nicht ernstzunehmen". Wer nicht für sie ist, ist gegen sie. Wer ihre Forderung nicht teilt, liebt Kinder nicht, kann kein guter Christ sein, und taugt nicht für das Reich Gottes. Wer als Journalist die Behördensicht teilt, entbehrt der Berufsehre und ist abgeschmackter Meinungsjournalist.

Das Kind steht im Lernprozeß im absoluten Mittelpunkt. So lebt und fordert es Frau Leuffen. Ihr Sohn Danny kommt nach der Ansicht mehrerer Grundschulen zu dem Urteil, "da auf keinem Fall" hingehen zu wollen, "nicht, weil er Kinder nicht mag, sondern weil er eine andere Schulform braucht." Da enthüllt sich ein fragwürdiger Aspekt in dieser Lebens- und Leidensgeschichte, wird die Frage unumgänglich nach dem Respekt, den Frau Leuffen tatsächlich vor Kindern hat, für die sie postuliert, frei denken zu lernen, solange sie nur von liebevollen Eltern unterrichtet werden. Ihr Sohn, mit dem sie auf einer Papstaudienz "himmlische Augenblicke" erlebte, "die wir nie vergessen werden", wird "später einmal eine Frau heiraten, die ebenfalls zuhause unterrichtet worden ist. Danny wird seine eigenen Kinder auch zuhause unterrichten." In ihrer Bitterkeit, ihren Verfolgungsvorstellungen und ihrer Selbstgerechtigkeit klagt sie beim Vatikan ihre Heimat an, in der "wir ... als deutsche Katholiken grausam verfolgt werden, weil wir die urkatholische Schulform der Familienschule betreiben." (Schließlich war Jesus auch nicht in der Regelschule ...) Und während sie immer wieder die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte bemüht, diffamiert sie andere Menschen und Meinungen.

Mich hat Frau Leuffen wütend, traurig und nachdenklich gemacht. Sie wagt es, ein bildungspolitisches Thema sachlich und emotional anzugehen, und das ist gut so. Sie kämpft um ihr Recht, störrisch und unbeirrt, davor habe ich großen Respekt. Und gleichzeitig sind viele ihrer Äußerungen für mich unerträglich durch ihre Arroganz, Intoleranz und (beispielsweise beim Entwickeln geschichtlicher Parallelen) Inkompetenz. Was dieses Buch auf jeden



Fall leistet ist Provokation. Der sachlichen Information dient es schwerlich, und dem Anliegen "häuslicher Unterricht" ist es wahrscheinlich auch nicht nützlich. Ausreichende Gründe, es zu verschweigen? Ich denke nicht.

B. Toepfer

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Herold Scheffelmeier/Carmen Stadelhofer; unter Mitwirkung von Karin Schröder-Ulrich:

Im Zwiespalt ... Weiterbildungsbedürfnisse von Familienfrauen.

Eine Studie in der Region Ulm. Reihe Weiterbildung, Seminar für Pädagogik der Universität Ulm. Ulm: Universitätsverlag Ulm 1990, 168 S., ISBN 3-927402-31-1, DM 7,-.

Die Studie basiert auf einer Befragung von 293 "Familienfrauen" in Ulm und der Region im Zeitraum von April 1988 bis August 1990, durchgeführt vom Seminar für Pädagogik der Universität Ulm im Rahmen des Forschungsprojektes "Weiterbildung für Frauen in und nach der Familienphase in Ulm und der Region".

Als Zielperspektive wird die Verbesserung von Weiterbildungsangeboten für Familienfrauen angegeben. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage nach den Weiterbildungsbedürfnissen von Frauen in und nach der Familienphase und den damit verbundenen kurz- und längerfristigen Lebensorientierungen der Frauen.

Darüber hinaus steht die Studie im Kontext des Weiterbildungsprojekts "Ulmer Frauenakademie" an der Ulmer Volkshochschule (vgl. den Aufsatz von Lothar Heusohn in diesem Heft: "... mehr als 'just for fun'". Neue Wege in der Frauenbildung - Projekt und Idee der Ulmer "Frauenakademie") und erfährt hier eine Handlungsorientierung jenseits eines sozialwissenschaftlichen Elfenbeinturms. Die Untersuchung gewinnt damit in besonderem Maße an Bedeutung für die Praxis, da ihre Ergebnisse Rückwirkung auf curriculare und inhaltliche Entwicklungen der Frauenakademie haben.

Sie bekommt - in Verbindung mit der Frauenakademie - den Charakter eines Handlungsforschungsprojekts und scheint mir auch wichtige Impulse und Erkenntnisse für Institutionen und Projekte ähnlicher Art zu geben.

Die Autoren befassen sich mit einer Zielgruppe der Weiterbildung, die erst vor wenigen Jahren "entdeckt" wurde und in weiten Teilen noch zu einem "weißen Fleck" der Erwachsenenbildung zählt.

In diesem Sinne ist die Untersuchung ein gelungener und praxisorientierter Baustein in der Frauenweiterbildungsforschung.

Ulrich Klemm

WUS-World University Service - (Hrsg):

Der Nord-Süd-Konflikt.

Bildungsauftrag für die Zukunft. Kongreß vom 29.9. - 1.10.90 in Köln. Dokumentation, Wiesbaden 1991

Die von Klaus Seitz angekündigte Dokumentation (ZEP 4/90, S.13) ist nun etwas verspätet erschienen. Darin sind alle Plenumsvorträge - u.a. Paolo Freire: Schule und Entwicklung, Rudolf Schmitt: Schule und Dritte Welt, Prinzipien einer erprobten Praxis - , Impulsreferate, Thesenpapiere, Berichte aller 10 Arbeitsgruppen und die gemeinsame Abschlußerklärung enthalten.

Die umfangreiche Dokumentation ist nicht nur für alle Teilnehmerinnen des Kongresses (etwa 700) interessant, weil sie meistens nicht mitbekommen haben, was in den anderen 9 AGs passierte, sondern auch für die, die sich im allgemeinen mit dem Thema beschäftigen, sei es als Politikerinnen oder als Pädagoginnen. Die Bandbreite der von den Impulsreferaten behandelten Themen ist sehr groß. Vor allem die in der Abschlußerklärung enthaltenen Forderungen sind von immens politischer Bedeutung.

Bestelladresse: WUS, Goebenstr. 35, 6200 Wiesbaden

Assit Datta

Micheler, Walter:

Weißbuch Afrika

2. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Bonn 1991

Das Weißbuch ist mittlerweile ein Standardwerk geworden. Es ist erfreulich, daß das Buch in so kurzer Zeit (1. Aufl. 1988: 15.000) eine neue Auflage erlebt. Trotz des riesigen Erfolgs sah der Autor es für angebracht, das Buch gründlich zu überarbeiten und zu aktualisieren. Viele Kapitel, gut 1/3 des Buches, sind neu. Daten sind up-to-date. Micheler beschreibt Zustände des Kontinents, die teilweise bis zur Mitte des letzten Jahres reichen. Die Neuauflage ist also auch für die, die die 1. Aufl. schon haben, nicht weniger interessant. Es ist zu wünschen, daß diese Auflage auch einen ähnlichen Erfolg wie die 1. erzielt.

Assit Datta

Kurzrezensionen neuer Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften

gesichtet von Barbara Toepfer

Unterrichtsmaterialien

Schulstelle Dritte Welt / World Wildlife Fund (Hrsg.): *Fenster zur Welt.* Erprobte Unterrichtsprojekte zu Umwelt und Entwicklung. Monbijoustraße 31, CH-3001 Bern. Bestellnummer WWF 1608, SFR 20.-

In dieser Schweizer Publikation sind bereits durchgeführte Projekte zu den Themen Ökologie und Dritte Welt beschrieben, mit "Schweizer Touch" und somit von noch zusätzlicher Attraktivität. Das Heft enthält außerdem eine ausführliche und praxisnahe Aufarbeitung der Projektmethode, eine Bibliographie und Adressen schweizerischer Hilfswerke mit Angaben darüber, wo diese ihre Projekt durchführen. (Zielgruppe SEK I; m.E. auch als Ideenbringer für Primarstufe und SEK II).

Schulstelle Dritte Welt / World Wildlife Fund (Hrsg.): *Rassismus bei uns?* Fotos für Gespräche. (Adresse s.o.)

Ein Afrikaner sitzt auf der Türschwelle des Gasthofs "Zum Mohrentanz"; Schwarze Figürchen, auf einem Vorlegetablett in Reih und Glied geordnet, paddeln in (Marzipan?) Bananenbooten; ein feingliedriger Asiate serviert auf einem Militärball; ein muskulöser Afrikaner kniet vor einer Blonden im Bikini und bietet ihr exotische Drinks inklusive Papagei und Plastiknummer; ... Anlässe zum Schauen, Sprechen, Denken, Fühlen - 28 Bilder in DIN A 4 Format plus einem Faltblatt mit methodischen Anregungen (und einem "Extra" für Französischlehrerinnen: einige Bilder sind in französischer Sprache beschriftet). (keine Schulstufe).

Yvonne Steinemann / Barbara Schiele: *Kommunikation - ein Kinderspiel.* Erklärung von Bern / Schulstelle Dritte Welt (Hrsg.), Zürich und Bern 1990.

Mit Hilfe von Bildern, Gedichten, Skizzen, Fragebögen, Abbildungen von Noten, Symbolen, Buchstaben und Zahlen, kombiniert mit einer ungewöhnlichen Bandbreite an methodischen Vorschlägen, werden Themenkomplexe wie Sprache, nonverbale Kommunikation, Schriften (-entwicklung), Zeichen-, Geheim- und Gruppensprachen erschlossen. Dieses Heft macht Lust auf Unterricht in der SEK I (ab 6. Klasse) und schickt (nicht nur wegen seines gelben Einbandes) Sonnenstrahlen in den Schulalltag.

Dritte Welt Haus Bielefeld (Hrsg.): *Krieg am Golf.* Thema Dritte Welt 1/91. Arbeitshilfe für Unterricht und Bildungsarbeit. Dritte Welt Haus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 4800 Bielefeld 1. Einzelpreis DM 2,-.

Nach bekanntem Aufbereitungsmuster präsentiert Georg Krämer Text und Abbildungen sowie Arbeitsvorschläge zum Thema für SEK I und II - auf jeden Fall eine griffige 15seitige Hilfe!

Jutta Maier-Kretschmer: *Westafrika.* Verstehen und verstanden werden. Interkom Gesellschaft für Internationale Kommunikation und Kultur e.V. (Hrsg.), Bonn 1990. (Postfach 12 05 19, 5300 Bonn 1), ISBN 3-9802598-1-1.

Die Geographie Westafrikas, afrikanische Lebensgewohnheiten (im Vergleich mit deutschen und personalisiert), Märkte, Rezepte, Felsmalereien, die Sahara und dort gelebte Kulturen, Geschichte der ehemaligen Handelszentren und Königreiche - dies sind die wesentlichen Themen dieses 70seitigen Heftes der Interkom. Texte, Fotos und Abbildungen werden von alternierenden Verwendungsvorschlägen begleitet. Diese Publikation ist fundiert und anspruchsvoll. (SEK I).

Käthe Jans / Rainer Kahrs / Christine Urban: *Rüstungsexporte.* eXplizit. Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit Heft 31. Standardausgabe DM 12,--, Klassensätze (20 Hefte) DM 7,50. Horlemann Verlag, Lohfelder S 14, 5340 Bad Honnef.

Exempfliziert an den Firmen Philipps und Daimler-Benz und den Ländern Südafrika, Indonesien und Iran / Irak, bereichert um Informationen über gesetzliche Bestimmungen in der BRD, Meinungen und Kommentare von Bürgerinnen und Bürgern sowie Verantwortlichen, durchflochten mit Verwendungshinweisen, wird hier in 8 Bausteinen das Thema "Rüstungsexporte" wortbetont bearbeitet. (SEK I ab 9. Kl., SEK II)

Hayo Hayunga / Martin Kniepert: *Nahrungsmittelhilfe* - Hilfe für wen? eXplizit Heft Nr.33. (Adresse s.o.)

Diese für 10 Unterrichtsstunden konzipierte Einheit steht unter den Stundenmotti: Einleitung in das Thema; Von der Luftbrücke Berlin zur Hungerkatastrophe; Die Nahrungsmittelhilfe der EG; Schafft Nahrungsmittelhilfe; Sicht von Interessenverbänden; Nahrungsmittelhilfe für wen? (SEK I und II).

Richard Brand: *Weltmarkt Blumen.* eXplizit Heft Nr. 34 (Adresse s.o.)

Kenia, die Niederlande, Kolumbien und Südafrika sind "Blumenländer." Doch nicht nur Länder- sondern auch problembezogen wird in diesem Heft informiert und zu kritischer Bearbeitung angeregt: Arbeitsbedingungen, Großkonzern (Unilever), Agro-Business, Rohstoffpreise, Dünge- und Schädlingsbekämpfungsmittel, Erfahrungen mit dem Früchteboykott (evangelische Frauenarbeit) und Umweltprobleme sind Hauptthemen, und wer zusätzliche Informationen benötigt, dem helfen ausführliche Literatur- und Medienhinweise. (wahrscheinlich SEK I und II).

Anm.: vgl. auch die Reihen-Rezension der eXplizit-Hefte von Assit Datta in diesem Heft.

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Zeitschriften

Internationales Afrikaforum. **3/1990, 25, Jg., 3. Quartal. Zu bestellen bei: Weltforum Verlagsgesellschaft mbH, Marienburger Str. 22, 5000 Köln 51. Hrsg.: H.-G. Braun / H. Schröder / A. Graf v. Waldburg-Zeil, in Zusammenarbeit mit Ifo e.V.. Erscheint vierteljährlich, Jahresabo. DM 98,--.**

"Kurzchroniken" vermitteln aktuelle Informationen über afrikanische Länder. In diesem Heft berichtet außerdem Dieter Baldeaux über die Wohnungssituation und -politik in Afrika, Wilfried Mercks beschreibt das Projekt "Häuser für die Jugend" (Rwanda) und das Leben der "Müllmenschen" von Kairo; Mike Rosholt erklärt die Problematik der Verstädterung Schwarzer Südafrikaner (in Englisch); Dietmar Kansy beschreibt die Arbeit der HABITAT in Afrika; Michael von Hauff untersucht - unter besonderer Berücksichtigung Afrikas - die entwicklungspolitischen Perspektiven von Anpassungsprogrammen des IWF und der Weltbank; Günter Fischer schreibt unter dem Titel " 'Least developement' und sub-saharisches Afrika".

Kultivierung und Modernisierung. **Kulturpolitische Mitteilungen Nr. 51 IV/1990. Kulurpolitische Gesellschaft, (Hrsg.), Hohenhof, Stirnband 10, 5800 Hagen 1. Jahresabo DM 30,--.**

"Das Potential künftiger Kulturpolitik" liegt darin, "einen Sinn für Unerhörtes zu bewahren". Welche Visionen gibt es zur Stadtentwicklung? Wie sieht ein Konzept kommunikativ und ökologisch orientierter Kulturpolitik aus? (wird in 'Bausteinen' präsentiert und von einem weiteren Autor kommentiert); Welche Erkenntnismöglichkeiten und Formen gesellschaftlicher Praxis eröffnet Kunst ("Ästhetisierte Wirklichkeit - verwirklichte Ästhetik")? Wie und wann ist Theaterarbeit frei? (in diesen Beiträgen kommt auch die Ex-DDR nicht zu kurz). Auch die Jugend als Kulturträger wird thematisiert, in den Ausschnitten "Graffiti", "Kindermuseen" und "Kommunale Kinder- und Jugendkulturarbeit". Rezensionen, Literaturhinweise und Termine ergänzen das in diesem Heft gezeichnete kulturpolitische Bild. Die Beiträge sind nach meiner Einschätzung nicht nur unterrichtlich zu verwenden ("Mikrosicht"), sondern sie wirken - vor allem für in den Alltäglichkeiten erstickenden LehrerInnen - makrotisierend.

Frauen
- Mehrheit oder Minderheit? **iiz - Reihe <zum Thema> 1990/2. iiz - Institut für Internationale Zusammenarbeit, Wipplingerstraße 32, A-1010 Wien.**

"Um festgeschriebenes Unrecht", so der Institutsleiter Wolfgang Schindegger, geht es in diesem Heft. Spannend - und eine Erweiterung der Standpunkte in unserem Heft ZEP 3/90 'Männer-Frauen' - der Artikel der Österreicherin Doris Huber unter dem Titel "Für Frauen sind alle Länder der Entwicklungsländer". Betroffen und Brücken erkennend - anstatt sie bombadierend wie die Amerikanerin Betty Mahmoudi in "Nicht ohne meine Tochter - Gabriele Steiner-Eder, die eine Weile in Pakistan mit afghanischen Flüchtlingen zusammenarbeitete. Ein Interview mit Anna Raa, die mitten in den Gesundheitsproblemen mexikanischer Indios steckt. Eine Projektbeschreibung in Casamance, Senegal, wo die ENDA seit 1984 Frauenanimation und -beratung praktiziert. Auffällig und angenehm ist der Schreibstil der Autorinnen, die es nicht nötig haben, sich bei der Vermittlung ihrer Botschaften hinter technokratischen, kalten abgrenzenden Phrasen zu verstecken, sondern denen es gelingt, ihrer gelebten Einheit von Herz und Verstand schriftsprachlich Ausdruck zu verleihen.

Weitere mir vorliegende Hefte:
90/4 "Wohin mit der Gentechnologie ...?"
90/1 "Streiflichter aus Nicaragua 1987--1990"
89/4 "Der Prozeß der Pai-Tavytera von 1972-1988" (Paraguay)
90/3 IIZ Jahresbericht 1989

ED - Entwicklung Developement. **DEH Direktion für Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe (Hrsg.). Erscheint periodisch und kostenlos. EEH/EDA, Informationsdienst, CH-3003 Bern.**

Das Schwerpunktthema des Heftes 32/-1990 ist "Transport". Und weit fehlt wer der Annahme ist, es gehe hier um Selbstdarstellung oder Clübcheninformationen der DEH. das Heft, das mit den Photos, Skizzen und Karikaturen obendrein anschauenswürdig ist, hat Lesewert. Transportmittel und -wege sind nicht nur auf bzw. am Rhein kontrovers zu beurteilende Fakten. Infrastrukturelle Erschließung schafft verschärfte Kontraste zwischen Zentren und Peripherien. Verspätungen auf der Bahnlinie Abidjan-Niger sind nicht zwangsläufig technischer oder bürokratischer Ursache. Welchen Stellenwert hat dabei das afrikanische Zeitgefühl? Indien verlagert den Transport von der Schiene auf die Straße - warum sollten sie klüger sein als wir? Auto- und Luftverkehr, Schiffe in der Wüste, das Velo in Lateinamerika, Bewegung ohne Rad ... Und eine bildlich und inhaltlich gute Geschichte der Seefahrt, "vom Wind zum Dampf". Es ist für viele Interessierte etwas dabei ...

ai Lehrerinnenservice **Nr. 25. Informationsdienst von amnesty international für Lehrerinnen. Erscheint vierteljährlich. DM 10,--**

"Ökonomie und Menschenrechte", verdeutlicht an den Gegebenheiten Brasiliens und ergänzt durch Erschließungsfragen für den Unterricht, sowie "Die Schweiz im Nord-Süd-Konflikt" sind Hauptthemen dieses Heftes von amnesty international, mit dessen Hilfe wieder einmal klar gesehen werden kann, wie künstlich das Zuordnen globaler Mechanismen zu den Schubkästchen 'Umwelterziehung', 'Menschenrechtserziehung', (umgangssprachlich: 'Dritte Welt Pädagogik') ist, mit der Folge der vielen Pädagogiken in unserer "Einen Welt".

Südwind. **März 1991 Nr. 3/91. Entwicklungspolitisches Magazin. Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik ÖE. Tuchlauben 8, A-1010 Wien. DM 5,-- pro Heft/Jahresabo öS 370 für AusländerInnen.**

Aus dem Inhalt: Österreichische Geschäfte mit dem Irak. Begegnungsreise österreichischer Bäuerinnen in Nicaragua. Die Dritte Welt nach den Umwälzungen im ehemaligen Ostblock. Kapverden in einer Bildergeschichte. Bürgerkrieg im Urlaubsparadies Sri Lanka.- Friedensperspektiven in Osttimor. Ohne "Bild" von mir - schaffen Sie sich selbst eins.

Leserbriefe Leserbriefe Leserbriefe Leserbriefe

Betr.: Artikel ZEP 1/1991: Andreas Wolff "Eltern als Gehilfen"

Liebe Herausgeber(Innen)!

Allmählich sträuben sich mir die Nackenhaare: Was alles im Zusammenhang zu Entwicklungspädagogik steht - aus Ihrer Sicht - das befremdet mich.

Eigentlich könnte man alle lebensrelevanten Themen als Entwicklungspädagogik darstellen - so wirken die ZEP-Themen auf mich und ich bin nahe dran, meine Abo zu kündigen.

Besonders empört hat mich nun in der letzten Nummer ein für meine Begriffe an den Haaren herbeigezogener Artikel zur Elternrolle in der Waldorfpädagogik. Der Autor vermittelt auf den ersten Blick das, was gängigerweise wissenschaftliche Exaktheit des Recherchierens war und ist. Sicher sind auch einige Gedanken inhaltlich interessant: die persönlichen Aspekte des Zugangs dieser Autorenperson bleiben außen vor: Was bewegt Andreas Wolff als Mensch, als Mann, evtl. als Vater (?) sich mit der Elternrolle zu befassen? Warum ist das entwicklungspädagogisch bedeutsam?

Es gibt sicherlich m.E. viele gute Gründe, das Menschenbild, das Weltbild, das Bild von menschlicher und kosmischer Entwicklung der Waldorfpädagogik einmal wieder neu zu reflektieren, zumal Heft 1/87 immer noch vergriffen ist.

Und wenn es denn nun nur um den gesellschaftlich-politischen Beitrag von Eltern im Schulsystem geht - da ist die Realität des gängigen Systems fast schon "heilig". Unantastbar wird hier die "beigeordnete Rolle der Eltern" verschwiegen. Lediglich als ProduzentInnen von Kindern - zur Aufrechterhaltung der Normalität - sind Eltern letzlich dort von Bedeutung.

Zu meiner Person: Ich bin Schulkind-Mutter (Elternteil) und habe als Diplom-Pädagogin sowohl theoretisch wie auch in Erziehungsgesprächskreisen der VHS; der Bildungswerke oftmals und vielerorts alle diese praktischen Fragen erörtern können.

NB: Das Foto von S. 29: Was hat dies mit dem Artikel zu tun? (Meine kritischen Anfragen können Sie gern als einen Leserbrief 2/91 abdrucken!)

Zum Ende etwas Generelles: mich stört an den vielen jüngeren Autorinnen (der alte Hut) eine bes. "Wissenschaftlichkeit". Jede(r) gibt sich arg viel Mühe, den Überbau exakt darzustellen; eine neue entwicklungspädagogische Denkweise, Arbeitsweise wäre für mich, daß Mann/Frau einen persönlichen Zugang, biografisch, lebensgeschichtlich, an konkreter Betroffenheit orientiert, wählen würden.

In diesem Sinne herzliche Grüße
Renate Zwicker-Pelzer, Erftstadt-Liblar

Betr.: Artikel: ZEP 1/1991: Alfred.K. Treml: Wir und der Krieg

Der Golfkrieg als Fiktion

Fragen zu "Wir und der Krieg" von einem "Betroffenen"

Der Versuch, über die Aktualität hinaus etwas zum Golfkrieg zu schreiben, ist lobenswert. Dazu ist der Ansatz von Luhmanns Systemtheorie her scheinbar auch geeignet. Aber es bleiben doch einige Fragen:

1. Ist Krieg nur eine Überforderungskrise?

Zuerst ist er die Folge einer Überforderungskrise: Wenn Politik nicht mehr weiter weiß oder ungeduldig wird, werden die Generäle gerufen. In diesem Sinne kann man zwar von Regression der Verantwortlichen sprechen, die einer Anforderung nicht gewachsen sind. Aber Menschen, die sich mit einer solchen Lage nicht abfinden wollen und deshalb demonstrieren, d.h. sich am demokratischen Meinungsbildungsprozeß beteiligen, der Regression zu zeihen, erscheint unangemessen.

2. Ist Krieg ein Vater des Kontingenzbewußtseins?

Natürlich ist er das. Anschließend sind die Überlebenden eine Zeitlang ein bißchen klüger. Das eigentliche Kontingenzbewußtsein liegt aber doch wohl in der Schrecksekunde vor dem Krieg, wenn ideologische Betonköpfe plötzlich merken, daß ihre Zeit sich dem Ende zuneigt. Muß der nicht betroffene Bürger sich nun freuen, daß Politiker und Militärs, um Kontingenz zu verhindern, einen Krieg vom Zaun brechen, der - erfreulich für die Überlebenden - neue Kontingenz eröffnet? Da wäre mir persönlich jene alte, die mir vorenthalten werden sollte, lieber gewesen!

3. Sind Kriegshelden und Friedensdemonstranten wirklich äquivalent?

Man kann meinen, beide versuchten einen Kontingenzstop. Vielleicht muß man sogar anerkennen, daß beide überzeugt sind, nicht Kontingenz zu stoppen, sondern sie vielmehr zu eröffnen. Im Leben sehe ich aber doch einen Unterschied zwischen Kriegshelden ohne Angst und Demonstranten aus Furcht. Glauben die einen - ihre Angst mit Heldentum kaschierend -, eine Lösung zu kennen (Unterdrückung von Kontingenz), so hoffen die anderen - ihre Angst schutzlos bekennend -, eine kontingente Lösungsvoraussetzung wieder herstellen zu können (einen kriegsfreien Zustand als Boden für systemgerechte Entwicklungsprozesse). Die scheinbare Äquivalenz muß weiter differenziert werden, wenn die Theorie nicht zu einer Vergewaltigung der Wirklichkeit werden soll.

4. Ist Wirklichkeit Fiktion oder Fiktion Wirklichkeit?

Die Unterscheidung von Fiktion und Wirklichkeit kann man fiktiv nennen, wenn man den Unterscheidenden nicht ernst nehmen will. Warum aber soll die Empfindung einer Hamburger Zeitungsfrau nicht ernst genommen werden? Wer z.B. in den Kriegsnächten in Bunkern Bombenabwürfe erlebt hat, kann vielleicht näher und ferner einschlagende Bomben unterscheiden, junge Menschen heute unterscheiden - weniger von schrecklichen Erfahrungen deformiert - zwischen Bomben und nicht Bomben, gleich wo sie einschlagen, wenn

Leserbriefe Nachrichten Informationen

sie die Kunde denn erreicht. Es ist wenig überzeugend, eine Wirklichkeit, nur weil sie vermittelt werden muß, zur Fiktion zu deklarieren.

5. Betroffenheit - Popanz des Unhinterfragbaren oder Chance?

Man kann die Betroffenheit von Demonstranten satirisch zum Popanz machen, was aber nur ein aus psychotherapeutischen Auswüchsen abgeleitetes Vorurteil wäre. Sinnvoller wäre sicher, die Betroffenen zu befragen: Da gibt es z.B. einen Lehrer, der einlädt zu Schweigeminuten für den Frieden auf dem Schulhof. - Unhinterfragbar? Ein Kollege fragt: Darf der das denn überhaupt? - Wahrscheinlich hätte ein Jurist es tatsächlich wegen Indoktrination verboten - Wieso eigentlich, die Aktion war doch unhinterfragbar! - Wir haben hinterfragt, Schülerantworten: Ich stand neben jemandem, der Ähnliches wollte wie ich, ich habe nachher mit ihm gesprochen. - Ich sehe einen Lehrer, der sich in dieser Weise bekennt auch im Unterricht anders. - Wenn eine solche Demonstration auch nur einen dazu bewegt, über seine eigene Untätigkeit nachzudenken, ist schon viel gewonnen; ich selbst habe mir danach überlegt, wie ich aktiv werden kann. Offenbar kann diese rechte Betroffenheit durchaus den gewünschten Selbstaufklärungsprozeß auslösen, wenn sie nicht moralisierend verurteilt wird als Vorspiegeln von Gefühlen, die man gar nicht habe.

6. Hat die entwicklungspädagogische Zeitschrift ihre Aufgabe erfüllt?

Rationalität zu fordern ist sicher nicht falsch. Aber gerade eine pädagogische Position sollte sich davor hüten, die Wirklichkeit über einen Theorieleisten zu schlagen, zum einen nicht, weil der Theorie damit Unrecht geschieht, zum anderen nicht, weil die Wirklichkeit damit vergewaltigt wird, und zum letzten nicht, weil die Erziehung dadurch Schaden nimmt. Wie man Schüler nicht dadurch motiviert, daß man sie für dumm erklärt, sollte man auch Friedensdemonstranten nicht als unaufgeklärte regredierende Überforderte denunzieren. Vielmehr wäre es darauf angekommen, das in diesem Auflehnungswillen gegen die angeblichen Sachzwänge schlummernde Potential herauszuschälen und zu aktivieren. Nicht um Kontingenz durch Krieg, sondern um Kontingenz statt Krieg hätte es gehen können!

Dr.H.P. Mahnke, Stuttgart

Unterrichtsmittel des Forums "Schule für eine Welt"

Das Schweizer Forum "Schule für eine Welt" hat in 6. Folge einer Broschüre die Neuerscheinungen 89/90 von Unterrichtsmittel rezensiert, die für eine "globale Weltsicht" in der Schule eingesetzt werden können. Die übersichtliche Darstellung von Inhalt und Beurteilung erleichtert die Orientierung. Die Evaluationskriterien sind in einer eigenen 4-seitigen Broschüre erhältlich ("Die Evaluationstätigkeit des Forums 'Schule für eine Welt'"). Bestellungen über das Forum, Busskirchstr. 106, CH-8645 Jona. (akt)

Veranstaltungshinweise Arbeitskreis Entwicklungspolitik

Der Arbeitskreis Entwicklungspolitik (AKE-Bildungswerk) in Vlotho bietet im 2. Halbjahr 1991 u.a. folgende Veranstaltungen an:

- "Drei Welten oder eine - Einführung in die Entwicklungspolitik (21.-25.6. im Friedensdorf Oberhausen)
- "Umbruch in Europa - Folgen für Afrika und Asien" (5.-7.7. in Nordrhein-Westfalen)
- "Interkulturelles Lernen und Leben" (15.-18.7. im Jugendhof Vlotho)
- "Drei Welten oder eine Welt: Einführung in die Entwicklungspolitik" (9.-14.9. in Nordrhein-Westfalen)
- "Religion und Entwicklung in Afrika u. Asien" (20.-22.9. in Nordrhein-Westfalen)
- "Psychodrama in der politischen Bildung" ("27.-29.9. im Jugendhof Vlotho)
- "Kultur und Identität südasiatischer Völker" (11.-13.10, in Nordrhein-Westfalen)
- "Leben in bi-nationalen Familien und Partnerschaften" (25.-27.10. im Friedensdorf Oberhausen)

Weitere Informationen und Anmeldung: AKE-Bildungswerk, Horstweg 11, 4973 Vlotho. (akt)

VEHEMENT

Erfahrungen - Kommentare - Informationen

Diese neue Zeitschrift - sie erscheint halbjährlich - wird von ehemaligen Entwicklungshelfer/innen herausgegeben.

Themenschwerpunkte sind: Personelle Entwicklungshilfe bzw. -zusammenarbeit, Methoden entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit, Ökologische Probleme in der Dritten Welt, Entwicklungspolitische Kommentare, Vorstellung von Initiativen, Informationshinweise.

Herausgeber ist die Vereinigung ehemaliger EntwicklungshelferInnen - **VEHEMENT e.V., 5000 Köln 51, Zollstockweg 5, Tel.: 0221 / 36 54 10. Einzelheft** DM 5,- + Porto (erhältlich bei Zusendung von DM 7,- in Briefmarken). **Jahresabo**(incl. Porto): DM 12,-. Probeheft anfordern!

Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen

Einladung zum ZEP-Leser- und Autorentreffen 1991

Wie jedes Jahr findet auch heuer wieder am letzten Wochenende im September (27.-28. bzw. 29. 9.) unser alljährliches ZEP- Treffen statt. Wir werden es vermutlich wieder im bewährten süddeutschen Raum planen. Alle Leser und Autoren, und natürlich vor allem die Redakteure, sind dazu herzlich eingeladen. Anmeldungen werden jetzt schon erwünscht (bei A.K. Treml, 2055 Dassendorf, Pappelallee 19). Alle Angemeldeten werden rechtzeitig vor den großen Sommerferien noch ein näheres Programm erhalten. (akt)

DRITTE WELT

Krieg am Golf

Sonderheft des Dritte Welt e.V. in Zusammenarbeit mit dem ASTA-Friedensreferat der Universität Marburg

Historische Wurzeln • Regionale Konfliktursachen • US-Hegemonieverlust • Bundeswehr und Golfkrieg • Pressefreiheit - Medienverantwortung • Ökologische Gefahren • Rüstungsexport • Friedensbewegung • Golfkrieg und die Dritte Welt • Fundamentalismus • Frauen gegen den Krieg • Gewerkschaften • Berichte zu Irak, Kuwait, Palästina-Israel, Kurdistan, Jordanien • Dokumentationsteil

Mit Beiträgen von Till Bastian, Azmy Bishara, Dieter Boris, Wolfram Brönner, BUND, Gerd Donhauser, Andreas A. Guha, Lothar A. Heinrich, Kurdistan-Komitee, Felicia Langer, Jürgen Link, Uwe Meyer, Roland Müller, Martin Schuck u.a.

56 Seiten, 6.- DM inkl. gegen Vorauskasse (Briefmarken oder Scheck)

Bestellungen an:
Dritte Welt e.V. Liebigstr. 46 3550 Marburg

Bildungs- und Kulturmanagement

Die bislang umfangreichste praxisorientierte Bibliographie zum Thema Bildungs- und Kulturmanagement erschien 1990, herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Soest) in der Bearbeitung von Dieter Giesen und Klaus I. Rogge. Auf 111 Seiten und versehen mit einem Register bietet diese Broschüre mit der Einführung von Klaus I. Rogge und ihrer Einteilung in die Felder "Grundlagen des Weiterbildungs- und Kulturbereichs", "Verwaltungsbetriebslehre" und "Managementtechniken" eine derzeit nahezu unentbehrliche Handreichung für alle auf diesem Gebiet arbeitenden Praktiker und Theoretiker.

Gerade angesichts des immer komplexer werdenden Weiterbildungs- und Kulturmarktes, seiner zunehmenden Professionalisierung und der damit verbundenen Notwendigkeit von Marketing- und Managementstrategien (vor allem alternativen Strategien zum Industriemanagement) - die in weiten Teilen nur unzureichend anzutreffen sind - erhält diese Bibliographie einen "Erste-Hilfe-Charakter".

Die Broschüre: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Bildungs- und Kulturmanagement - Eine Auswahlbibliographie. Soest: Soester Verlagskontor 1990, ist für DM 5,- über das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Paradieser Weg 64, 4770 Soest erhältlich. P.S. Ein Publikationsverzeichnis des Instituts sollte man sich mitschicken lassen - es lohnt sich! kl

Zukunftswerkstatt Sozialpolitik

Im Dezember 1989 erfolgte im Umfeld der AG SPAK, München (Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise) und aus der Erkenntnis heraus, daß die Arbeit für eine alternative Sozialpolitik auf eine breitere Grundlage gestellt werden müsse, die Gründung der Sozialpolitischen Gesellschaft e.V. mit Sitz in München. Ausgangspunkt ist die desolate Lage psychosozialer Hilfs- und Versorgungssysteme in der BRD. Aufgabe dieser Gesellschaft soll es sein, sowohl als "Lokalrunde" als auch als "Dezentrierte Fachöffentlichkeit", "Brain-Trust" und "Pressure-Group" zu wirken. Die erste Veranstaltung mit der sie sich der Öffentlichkeit vorstellte, fand im April 1990 in Kassel mit einer "Zukunftswerkstatt Sozialpolitik" statt. Im Sinne der Zukunftswerkstatt von Robert Jungk, ging es dabei an zwei Tagen um Kritik, Utopie und Verwirklichung einer alternativen Sozialpolitik.

Die Ergebnisse sowie der Verlauf dieser Tagung liegen nun seit Herbst 1990 mit einer 54-seitige A4 Broschüre vor (Lob an Hannelore Zimmermann für Gestaltung und Layout!). Autoren (bzw. Referenten und Moderatoren der Werkstatt) sind u.a. Rolf Schwendter, Stefan Mitzlaff, Hans-Dietrich Engelhardt , Tilo Klöck, Marga Mitterhuber. Bezug: Sozialpolitische Gesellschaft (Hrsg.): Zukunftswerkstatt Sozialpolitik. Dokumentation und Auswertung. München 1990, bei: Sozialpolitische Gesellschaft e.V. Adlzreiterstr. 23, 8000 München 2, für DM 10,- kl

Informationen

Golf-Krieg

Zum Golf-Krieg hat der "Internationale Arbeitskreis Friedenspolitik" an der Professur "Pädagogik: Dritte Welt" an der Universität Frankfurt eine 32-seitige Material- und Diskussionsbroschüre vorgelegt, die man gut im Unterricht der höheren Klassen einsetzen kann ("Zivilisierungskrieg zur Ab-Richtung der 'neuen Welt'? - eine Positionsbestimmung", Internationale Politik und Erziehung: Dokumente/Analysen 1. Frankfurt 1991). U.a. werden Hintergrundsinformationen zum Golfkrieg im historischen und politischen Zusammenhang gegeben und in einem Service-Teil viele weitere Materialien aufgelistet. Das Einzelheft kostet DM 3,-- und verbilligt sich bei Bestellungen ab 20 Ex. Bestelladresse: Professur "Pädagogik: Dritte Welt", Bettinastr. 64, PF 11 19 32, 6000 Frankfurt a.M. 1. (akt)

Liebe ZEP-Leser!

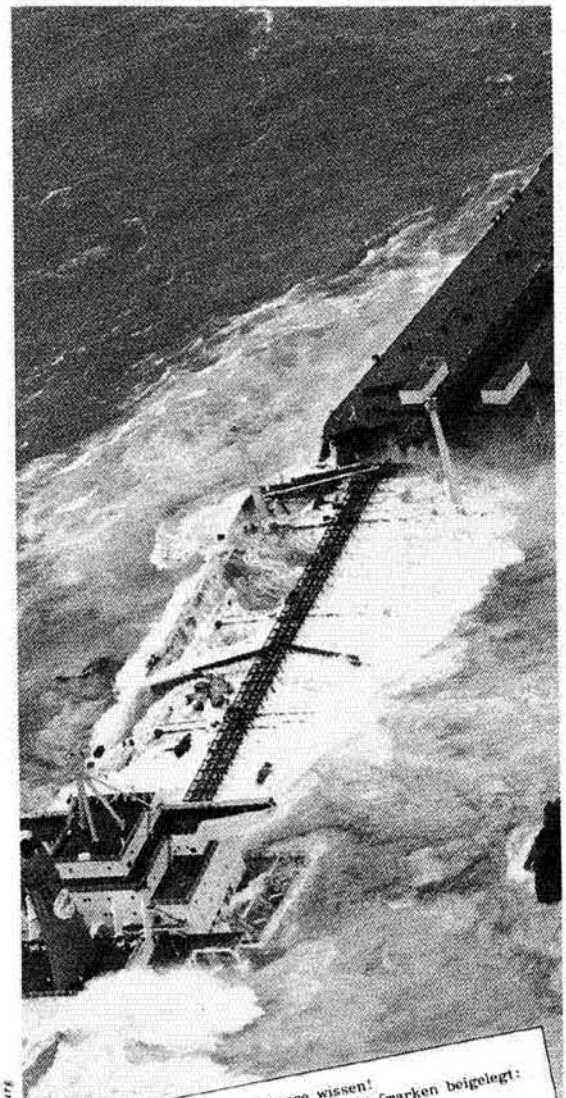
Ich finde es schade, wie viele Gedanken,
einst gebannt auf Papier,
jetzt verbannt in die Schublade,
dort vertrocknen ...
Sollte sich also einer seiner verdichteten "Jugendsünden" (?) erinnern oder sich angesprochen fühlen, möge er sich doch bei mir melden: Irene Gocht, Philosophenweg 39, W-7400 Tübingen.

Anmerkung: Frau Gocht ist, wie Sie wissen, ständige ZEP-Mitarbeiterin und verantwortlich für die Sparte "Lyrik und Kurzprosa". Hiermit begibt sie sich auf Talentsuche.

Kleinanzeige

Schreiben ist meine Lieblingsbeschäftigung. Deshalb suche ich lebendigen Briefwechsel: (Lehrerin 47), Elisabeth Palzkill, Postfach 250466, W-4630 Bochum.

GREENPEACE



Ich möchte mehr über Greenpeace wissen!
Für Ihre Kosten habe ich 3,60 DM in Briefmarken beigelegt:

Vorname, Name

Straße, Hausnummer

Postleitzahl, Ort, Zustellpostamt

Greenpeace e.V., Vorsetzen 53, 2000 Hamburg 11
Spendenkonto: Nr. 2061-206, PGiroA Hamburg, BLZ 200 100 20

200018

M·S·B·K Hamburg

Es ist die Menschheit selbst, die Schiffbruch erleidet.

Titel zum Thema "Asienkunde" aus dem Weltforum-Verlagsprogramm

M. S. Chaudhry
Der Kaschmirkonflikt
Seine Ursachen, sein Wesen sowie Rolle und Bemühungen der Vereinten Nationen
Erste umfassende Darstellung eines der explosivsten Krisenherde Asiens im deutschsprachigen Raum
1977, 1.444 S. DM 156,– (3 Bde.) ISDN 3-8039-0146-4

D. Lerche
Steuersystem Indonesien
Ursachen, Größenordnungen und Auswirkungen der Lücken zwischen Steuergesetzen und Steuerpraxis
1978, 323 S., DM 44,– ISBN 3-3089-0156-1

J. Rösel
Der Palast des Herrn der Welt
Entstehungsgeschichte und Organisation der indischen Tempel- und Pilgerstadt Puri
1980, XXXVIII + 378 S., DM 59,– ISBN 3-8039-183-9

J. Rüland
Politik und Verwaltung in Metro Manila
Aspekte der Herrschaftsstabilisierung in einem autoritären politischen System
1982, X, 347 S., DM 49,– IBSN 3-8039-199-5

J. Rösel
Die Hinduismusthese May Webers: Folgen eines kolonialen Indienbildes in einem religionssoziologischen Gedankengang
1982, IV, 102 S., DM 29,80 ISBN 3-8039-0227-4

A. E. Buss
Max Weber and Asia
1985, 115 S., DM 39,– ISBN 3-8039-0314-9

K.J. Newman
Pakistan unter Ayub Khan, Bhutto und Zia-ul-Haq
1986, 160 S., DM 44,– ISBN 3-8039-0327-0

Rainer Hoffmann
Traditionelle Gesellschaft und moderne Staatlichkeit
Eine vergleichende Untersuchung der europäischen und chinesischen Entwicklungstendenzen
1987, 151 S., DM 39,– ISBN 3-8039-0345-8

Jürgen Rüland
Urban Government and Development in Asia
Readings in Subnational Development
1988, 276 S., DIN A5 DM 49,– ISBN 3-8039-0364-5 (Nr. 33)

A. Gälli
Von der Seidenstraße zum Textilstrom?
Probleme und Chancen der chinesischen Textil- und Bekleidungsindustrie
1983, IV, 103 S., DM 28,– ISBN 3-8039-0273-8

Hermann Sautter
Ordnung, Moral und wirtschaftliche Entwicklung
Das Beispiel Taiwan
1990, 166 S., DM 28,– ISBN 3-8039-0384-X

Petra Eschenbacher
Drogenproduktion und Drogenhandel
Beispiel aus Lateinamerika und Südostasien
1990, 190 S:, DM 28,– ISBN 3-8039-0388-2

D. Kantowsky/R. Sander
Recent Research on Ladakh
History,Culture, Sociology, Ecology
1983, 282 S., 16 Bildtafeln, DM 59,– ISBN 3-8039-0267-3

W. Pfennig/M.B. Suh (ed.)
Aspects of ASEAN
1984, 395 S., DM 59,– ISBN 3-8039-0303-3

K. Seeland (ed.)
Recent Research on Nepal
1986, 356 S., DM 74,– ISBN 3-8039-0324-6

D. Kantowsky (ed.)
Recent Research on Max Weber's Studies of Hinduism
1986, 231 S., DM 59,– ISBN 3-8039-0333-5

R. Herdick
Kirtipur
Stadtgestalt, Prinzipien der Raumordnung und gesellschaftliche Funktionen einer Newar-Stadt
1988, 272 S., 80 Abb., DM 89,– ISBN 3-8039-0355-6

A. Gälli
Taiwan: Ökonomische Fakten und Trends
1980, XXXV, 178 S., DM 48,– ISBN 3-8039-0196-0

Taiwan: Economic Facts and Trends
1980, XXXII, 163 S., DM 48,– ISBN 3-8039-0195-2

A. Gälli
Neue Wachstumsmärkte in Fernost
Acht Länder auf der Schwelle zur Wirtschaftsmacht
1983, XIV, 407 S., DM 100,– ISBN 3-8039-0279-7

H. Laumer (Hrsg.)
Wachstumsmarkt Südostasien
Chancen und Risiken unternehmerischer Kooperation
Referate und Diskussionbeiträge der IFO-Tagung vom 19. – 21. Oktober 1983 in München
1984, XI, 805 S., DM 100,– ISBN 3-8039-0292-4

A. Gälli
Taiwan R.O.C.: A Chinese Challenge to the World
Trade-Up to High-Tech
1987, 189 S., DM 35,– ISBN 3-8039-0350-5 (Nr. 6)

A. Gälli
Taiwan R.O.C.: Eine chinesische Herausforderung
Von der Handelsmacht zum Technologiezentrum
1988, 206 S., DM 35,– ISBN 3-8039-0358-0

A. Gälli
Taiwan R.O.C.: Un défi chinois au monde
De la puissance commerciale au centre de technologie
1988, 200 S., DM 35,– ISBN 3-8039-0362-9

Weltforum Verlag

Weltforum Verlagsgesellschaft mbH für Politik und Auslandskunde
Marienburger Str. 22 · D-5000 Köln 51(Marienburg) – Telefon (0221) 3 76 95-0