

ments angesehen werden. Es ist aber nicht zu verhehlen, daß Bürgerinitiativen nicht immer den demokratischen Ansprüchen genügen, deren Ausdruck sie zu sein vorgeben. Sie sind oft von purem Partikularismus bestimmt. Entsprechend dem sogenannten Florianzprinzip ("Heiliger St. Florian, verschon' unser Haus, zünd' andere an") geht es häufig nur um das Abwenden eigener Beeinträchtigungen, aber nicht um die Suche allgemeinverträglicher Lösungen. Nur wenn die unmittelbaren eigenen Interessen berührt werden, wird man aktiv. Wenn die eigenen Interessen nicht mehr tangiert sind, erlahmt die Aktivität. Unzureichende Möglichkeiten einer demokratischen Kontrolle stellen ein weiteres Problem von Bürgerinitiativen dar. Dennoch sind insgesamt die Bürgerinitiativen als Stärkung des demokratischen Staats zu sehen. Aber auch sie sind einer kritischen Analyse zu unterziehen.

Ebenso wie die parlamentarisch verfaßte Demokratie. Auch sie ist nicht ohne Gefährdungen. Die Rede davon, daß die Parteien mit dem Staat wie mit Waren in einem Selbstbedienungsladen umgehen oder noch drastischer, den Staat als "Beute" begreifen, verweist auf große Probleme. Die häufig mangelnde innerparteiliche Demokratie, Parteienfilz, Erstarrung der Parteien stellen ein großes Problem jeder Demokratie dar und sind auch für die politische Bildung verhängnisvoll.

Perspektiven

In dem Feld indirekter Einflußnahme, der Meinungsbildung, der Analyse und Kritik, des Diskurses kommt der politischen Bildung eine zentrale Rolle zu. Auch hier ist Siebert zuzustimmen, wenn er die Notwendigkeit "öffentlicher Erwachsenenbildung" damit begründet, daß sie "ein Forum für Aufklärung und Verständigung Verschiedendenkender schaffen (kann)" (Siebert a. a. O., S. 8). Öffentliche Erwachsenenbildung und darin die politische Bildung kann diese Rolle nur wahrnehmen, wenn ihr Verhältnis zur Politik von Engagement und Distanz gleichermaßen gekennzeichnet ist. Politische Bildung bedarf wie die Politik der Bereitschaft und Fähigkeit zur politischen Gestaltung, sonst fehlt ihr die Antriebskraft, aber sie bedarf auch der Distanz, um kritisch bleiben und zur Meinungsbildung ohne vorschnelle Vereinnahmung beitragen zu können.

Politische Bildung kann auch Spaß machen, wenn sie den ganzen Menschen anspricht, nicht nur seinen Kopf, sondern auch sein Gefühl. In der pädagogischen Gestaltung, die die Verschlungenheit von Verstand und Gefühl in eine produktive Spannung versetzt, liegt die Herausforderung der politischen Bildung. Nur wenn die Herstellung dieser Spannung gelingt, wird - pädagogisch

Politische Bildung kann auch Spaß machen, wenn sie den ganzen Menschen anspricht.

gesehen - politische Bildung eine Chance haben.

Dazu sind Experimente politischer Bildung notwendig, die es allerorten gibt. Sie könnten auch einen Weg zu einer seriöseren Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung weisen. Den Stein der Weisen besitzt niemand, es gibt ihn vermutlich auch gar nicht. Deshalb ist der Glaube an die eine Wahrheit aufzugeben und die Einsicht in die Mehrperspektivität von Wirklichkeit kognitiv und emotional zu akzeptieren. Dieses ist eine aktuelle wie bleibende Aufgabe. Das ist kein Votum für die Beliebigkeit sondern für die Anstrengung, nach neuen Möglichkeiten politischer Bildung zu suchen.

Literatur

Hermann Buschmeyer: Zum Verständnis von Politik und Bildung im Begriff der politischen Bildung, in: Hans Ballhausen, ders. (Bearb.): Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung. Positionen und Kontroversen, Soest: Landesinstitut 1991, S. 43 - 62.
 Hermann Buschmeyer: Die Förderung von Wahrnehmung und öffentlichem Austausch als vordringliche Aufgaben ökologischer Bildung, in: ders. (Bearb.): Sozialwissenschaftliche und pädagogische Beiträge zur ökologischen Bildung, Soest: Landesinstitut (i. D.).
 Anneliese Mannzmann: Allgemeinbildung unter dem Dilemma gesellschaftlicher Entwicklung und persönlicher Erfahrung - zur Historizität von Humboldts Erbschaft, in: Arthur Frischkopf (Bearb.): "Neue" Allgemeinbildung. Alte Ansprüche, neue Forderungen und die Rolle der Weiterbildung. XVII. Soester Weiterbildungsforum, Soest: Landesinstitut 1989/2, S. 82 - 113.

Selbstorganisierte Lernbewegungen in der Erwachsenenbildung

Ortfried Schächter

Mit dem Begriff der Selbstorganisation verbinden sich unterschiedliche Vorstellungen. Daher sind zunächst einige Vorklärungen notwendig, bevor beurteilt werden kann, wie im Kooperationsgutachten¹⁾ die Perspektiven selbstorganisierter Lernbewegungen berücksichtigt werden.

Zwiespältigkeit

Zunächst fällt auf, daß im Begriff Selbstorganisation eine optimistische Wertung mitklingt. Er bildet sich im Gegensatz zur Fremdbestimmung. Gleichzeitig kommt in ihm aber auch ein Spannungsverhältnis im Sinne einer Gegenbewegung zum Ausdruck: Zwar frei von repressiven Zwängen, dabei aber ohne festem Halt und somit "vogelfrei". So wird allerorten ein erhöhter Bedarf an Selbst-Hilfe, Selbst-Vergewisserung und Selbst-Reflexion erkennbar. Die verschiedenen sozialen Phänomene mit der Vorsilbe "Selbst" verweisen auf solch offene Situationen. In dieser Lage ist nicht nur Selbst-Bewußtsein und Selbst-Vertrauen angesagt, sondern es entsteht auch Bedarf an Selbst-Erfahrung, Selbst-Bestimmung und natürlich: Selbstorganisation. Dies nun als Rückzug in Gesinnungsgruppen abzutun, unterschätzt die gesellschaftliche Dimension dieser so freigesetzten Selbstbewegungen.

Die Vorsilbe „Selbst“

Eine gewisse Offenheit des Begriffs „Selbstorganisiertes Lernen“ rührt aber auch daher, daß zunächst noch unbestimmt bleibt, wer eigentlich dieses "Selbst" ist, auf das sich das Organisieren rückbezieht. Es reicht nicht aus, ihn als Gegenbegriff zu fremdbestimmtem Lernen zu fassen, wenn dabei nicht erkennbar wird, daß sich "das Selbst" selbstorganisierten Lernens auf sehr unterschiedliche Akteure beziehen kann:

- auf mich als autonome Persönlichkeit, die nun ihr Lernen selbst in die Hand nimmt und sich dadurch selbst bestimmt;
- auf eine Gruppe von Einzellernern, die sich zusammentut und nun ihr Lernen selbständig organisiert;
- auf eine Selbsthilfegruppe, die ihre Lebenslage über gemeinsames Lernen klärt, sich dabei lernend neue Lebensformen erschließt und sich so als Unterstützungssystem stabilisiert;
- auf soziale Bewegungen, für die Lernen oder Bildung zum Bestandteil ihres politischen Selbstausdrucks wird und die sich dadurch als sozialer Gesamtzusammenhang fortentwickelt und durch eigene Weiter-Bildung in Bewegung bleibt;

– als Gruppe von Bildungsanbietern, d.h. pädagogisch Engagierte und Lehrende im weitesten Sinne, die nun die Organisation ihrer Angebote in die eigene Hand nehmen und dadurch möglicherweise enger mit den Lernenden zusammenarbeiten können.

Erst durch eine Verbindung mehrerer Aspekte von Selbst-Organisation verstärkt eine Lernbewegung ihre Motive als innere Kraftquellen, als soziale Ressourcen, mit denen sie dann als dauerhaft wirksam wird.

Mit selbstorganisierten Lernbewegungen kann die eine oder andere dieser Varianten gemeint sein, vor allem aber sind es Kombinationen und Mischformen. Erst durch eine Verbindung mehrerer Aspekte von Selbst-Organisation verstärkt eine Lernbewegung ihre Motive als innere Kraftquellen, als soziale Ressourcen, mit denen sie dann als dauerhaft wirksam wird. Aus solchen Kombinationen erwachsen daher unterschiedliche Profile autonomer Lernbewegungen. Gemeinsames Merkmal aber ist, daß das Lernen von den daran Beteiligten ausgeht. Es handelt sich um eine Bewegungsrichtung, die von innen nach außen führt und nicht wie bei Anbieter-Organisationen von außen nach innen.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen

Wenn man auf diese Differenz achtet so lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Zugangsweisen zum organisierten Lernen unterscheiden.²⁾ Sie ist geeignet, den Blick für zwei entgegengesetzte Entstehungsbedingungen veranstalteten Lernens zu schärfen:

Die Anbieter-Perspektive

Im ersten Fall geht die Dynamik von der Seite der Lehrenden aus. Bei ihm wird aufgrund einer allgemeinen Analyse Lernbedarf unterstellt, auf dessen Grundlage man mögliche Lernanlässe im Leben der Adressaten antizipiert. Derartige Lernmöglichkeiten werden von außen an die Alltagswelt der Lernenden herangetragen. Dabei können sich rasch Probleme der Passung ergeben, nämlich zwischen Lehrangebot und Lerninteressen, ein Problem auf das die Lernorganisation einen Großteil ihrer Energie verwenden muß. Als Kurzformel: Wie erreiche und wie motiviere ich meine Teilnehmer? Gemeint ist damit: Wie bringe ich Menschen in Bewegung, damit sie überhaupt das lernen, was sie lernen sollten. Dieser Zugang geht – in vielen Fällen zu Recht – davon aus, daß

die Lehrenden dynamisch und die Lernenden eher widerständig sind. Das hat nicht nur erhebliche Konsequenzen für das Menschenbild der Pädagogen, sondern auch für die Art ihrer Planung, Werbung und letztlich auch für die vorherrschenden Methoden. Gerade weil es – wie Siebert an diesem Punkt vorsorglich klarstellt – keine wie auch immer geartete “Weiterbildungspflicht”³⁾ geben kann, müssen sich die Pädagogen unter solchen Entstehungsbedingungen organisierten Lernens mit Problemen der Distanz und der Überwindung von “Lernbarrieren” beschäftigen. Und dies vor allem, wenn es um so schwierige Dinge wie Politische Bildung geht, die unter diesen Prämissen offenbar besonders wenig Resonanz findet. Oder ist das vielleicht gar ein gutes Zeichen?

Die Perspektive der Selbstbewegungen

Im zweiten Fall ist die Ausgangssituation genau umgekehrt gelagert. Die Dynamik liegt hier auf der Seite der Lernenden, sie sind von sich aus in Bewegung und motiviert. Die Pädagogen hingegen reagieren erst darauf, werden hinzugezogen oder versuchen, sich daran zu beteiligen.

Lernorganisation in dieser Ausgangslage berücksichtigt, daß das Lernen von Erwachsenen nicht erst beim Hinzukommen von Pädagogen und Kursleitern einsetzt, sondern ihnen vorausgeht und in vielfältiger Weise das tägliche Leben durchzieht. In Form von individuellen oder gemeinschaftlichen Aktivitäten hat es dort schon immer seinen festen Platz in Form von politischen Initiativen, Vereinsleben, Liebhabereien oder Fachgruppen zu den unterschiedlichsten Aktivitäten und Themen.

Und doch reicht diese “beiläufige” Form des Lernens nicht immer aus. Oft genug wünscht man sich zusätzlich Anleitung, weitere Anregungen, Freiraum für Probedenken oder geschützte Rahmenbedingungen für schwierige Kommunikation – also eine weiterführende Lernorganisation.

Auch unter diesen Ausgangsbedingungen bekommt man es mit Problemen der Passung zwischen Lerninteressen und Lerngegenstand zu tun, nur genau aus der entgegengesetzten Perspektive wie im ersten Fall. Lernorganisation leitet sich hier aus beiläufigen, informellen Prozessen alltäglichen Lernens ab, hat diese sensibel aufzugreifen und zu ihrer Intensivierung und Unterstützung einen angemessenen didaktischen Rahmen bereitzustellen. In diesem Sinne bildet sie Übergangsformen zu systematischem Lernen heraus. Das “organisierende Prinzip” dieser Form besteht daher in einer Übersetzung von alltäglichen Lernanlässen in pädagogische Strukturen und didaktisierte Handlungen. Dies aber immer nur insoweit, wie

die alltäglichen autonomen Lernbewegungen hieran anschlussfähig bleiben. Daher kann ein solches pädagogisches Aufgreifen und Weiterführen selbstorganisierter Lernbewegungen auch als eine “Fortsetzung von Alltagshandeln mit pädagogischen Mitteln” verstanden werden. Hierzu wird eine anschmiegsame Passung an die Lerninteressen und Bedürfnisse ihrer Teilnehmergruppen benötigt und das hat natürlich seinen Preis. Während extern konzipierte Bildungsangebote ihre Wirksamkeitsgrenzen in der Distanz zu den Teilnehmern finden, so die Konzepte selbstorganisierter Lernens in einer zu großen Nähe.

Während extern konzipierte Bildungsangebote ihre Wirksamkeitsgrenzen in der Distanz zu den Teilnehmern finden, so die Konzepte selbstorganisierter Lernens in einer zu großen Nähe.

Zwei Varianten von Professionalität

Bildungstheoretisch wird dabei erkennbar, daß es sich in beiden Fällen um Probleme pädagogischer Professionalität und der Institutionalisierung von Weiterbildung handelt – allerdings aus einer jeweils entgegengesetzten Ausgangslage.⁴⁾

Die Problematik der herkömmlichen, meist generalisierten Bildungsangebote besteht somit in der Frage, wie es ihnen gelingt, ihre allgemeinen Themen und Inhalte auf die Ebene persönlich bedeutsamer und situativ folgenreicher Erfahrungszusammenhänge “herunterzutransformieren”. Lernorganisation hingegen, die schrittweise aus alltäglichen Lernbewegungen hervorgeht und die sich weiterhin an einem gruppenbezogenen Sinnkontext orientiert, hat die Aufgabe zu bewältigen, wie sich die oft sehr spezifischen Problemdeutungen aus ihren begrenzten Horizonten auf übergeordnete Verständniszusammenhänge “hochtransformieren” lassen.

Der grundlegende Unterschied zwischen extern angeleiteten und selbstorganisierten Lernbewegungen besteht daher in ihrer jeweiligen Ausgangslage und ihrer Bewegungsrichtung. Dies hat entscheidende Konsequenzen für die Kompetenzen der “Lehrenden”, aber auch für das Rollenverständnis als Teilnehmer. Die Rolle von Pädagogen im Rahmen selbstorganisierter Lernbewegungen erweist sich durch die große Nähe zum “Lernmilieu” als besonders vielschichtig.⁵⁾ Die typische Kompetenz ließe sich als “pädagogisch reflektierte Betroffenheit” oder als “pädagogisch gesteuertes Mithandeln” bezeichnen. Kernpunkt dieses Rollenprofils ist, daß die pädagogisch Tätigen die autonomen Lernbewegungen, an denen sie beteiligt sind, aus der Binnenperspektive

einer Betroffenheitslage mitgestalten. Hierdurch wird die Bildungsveranstaltung zum Bestandteil gemeinsamer Vorhaben und nicht als schulmeisterliche Einflußnahme von außen erlebt.

Freie Lernbewegungen im „Kooperationsgutachten“

Vor dem Hintergrund dieser Strukturüberlegungen läßt sich nun beantworten, inwieweit Perspektiven und Eigenarten selbstorganisierter Lernbewegungen im Gutachten⁶⁾ berücksichtigt wurden. Dies wird an drei Problembereichen exemplarisch überprüft, nämlich an den Stellungnahmen (1) zur institutionellen Struktur der Erwachsenenbildung (2) zu Fragen der Professionalität und (3) zum Verhältnis zu den Teilnehmern.

1. Zur Institutionalisierung

Die Darstellungen des Gutachtens gehen durchweg von einer Bewegungsrichtung aus, in der Aktivität und Initiative auf Seiten der pädagogischen Intentionalität unterstellt wird, während die Seite der Lernenden nur reaktiv, d.h. als Antwort auf Bildungsangebote in den Blick gerät. Exemplarisch für diesen „pädagogischen Blick“ ist folgende Formulierung, die ein Verständnis wiedergibt, das sich in der Tat diametral von den Prämissen pädagogischer Selbstbewegungen unterscheidet. Da heißt es: „Ziel der institutionalisierten Erwachsenenbildung ist es, Lernmotive zu wecken und die Lernfähigkeit und Selbstbildung zu fördern. Organisierte Veranstaltungen haben vielfach eine Impulsfunktion, die selbstorganisiertes, lebenslanges Lernen anregen soll.“ (S.30) Der Ursprung des Lernprozesses wird daher in „Seminaren und Vortragsreihen“ gesehen, aus denen „heraus Selbstlerngruppen entstehen, die eine Interessengemeinschaft bilden und selbständig kontinuierlich weiterlernen.“ (ebenda)

Selbstorganisiertes Lernen wird nicht als autonomer Prozeß, sondern als Ergebnis pädagogischer Initiative aufgefaßt.

Selbstorganisiertes Lernen wird hier nicht als autonomer Prozeß, sondern als Ergebnis pädagogischer Initiative aufgefaßt. Aufgrund dieser Prämisse erscheint nun auch das, was hier als „kultivierte Öffentlichkeit“ bezeichnet wird (S.8), als ein Fernziel pädagogischer Intentionen, nicht jedoch als basisdemokratischer Ursprung von Bildungsarbeit. Es versteht sich, daß aus einem solchen Blickwinkel die gegenwärtige Ausdifferenzierung und konzeptionelle Verbreiterung der Bildungsarbeit als „gefährdete Einheit der öffentlichen Erwachsenenbildung“ und als „Zerfaserung“ er-

scheinen muß und nicht als produktiver Ausdruck einer pluralen Öffentlichkeitsstruktur aufgefaßt werden kann. Überhaupt scheint bereits im Begriff der Einheit ein Institutionsverständnis hindurch, das ungeeignet ist, die Stärken und die Attraktivität offener Netzwerke bildungspolitisch aufzugreifen.

2. Professionalisierung

In den Abschnitten zur Mitarbeiterfrage kommt zunächst ein erheblich offeneres Bild zustande. Es wird erkennbar, daß die Vielfalt unterschiedlicher Aktivitäten und Kompetenzen nicht hinreichend mit Verberuflichung gleichzusetzen sind, so wichtig diese in bestimmten Funktionsbereichen auch ist. Nachgezeichnet wird ein Spektrum professioneller Tätigkeiten, das sich im Zusammenspiel zwischen Hauptberuflichkeit, freier Mitarbeit und sogenannten Ehrenamt ergibt und für das Misch Tätigkeiten und freiwillige „Überschußleistungen“ kennzeichnend sind. In dieser Beschreibung können sich die freien Initiativen sicherlich

Die Bemühungen um eine Rehabilitation von lebensweltlichem Engagement als Laienexpertentum erhalten in dem hier vertretenen Konzept eine reichlich funktionalistische Schlagseite.

wiederfinden. Allerdings nicht in bezug auf die Akzentuierung auf das „Ehrenamt“. Die Bemühungen um eine Rehabilitation von lebensweltlichem Engagement als Laienexpertentum mit den ihm entsprechenden Kompetenzen erhalten in dem hier vertretenen Konzept eine reichlich funktionalistische Schlagseite. Zwar wird das „Ehrenamt“ als „Faktor der Demokratisierung“ bezeichnet (S.13), dann aber vorwiegend als Assistenz zur Hauptberuflichkeit gewürdigt. Dies schlägt sich in Rollenzuweisungen nieder wie: Ehrenamtliche können eine „Vermittlerrolle“ einnehmen, als „Informanten und Multiplikatoren fungieren“, sie können „lokale Bildungsinteressen registrieren und an die Zentrale weiterleiten“. (S.13) Hinter solchen Formulierungen steht ein derart instrumentelles Verständnis von freiwilligem Engagement in der Bildungsarbeit, wie es für soziale Bewegungen undenkbar ist.

3. Das Verhältnis zu den Teilnehmern

Auch in den Charakterisierungen in bezug auf die Adressaten, Zielgruppen, möglichen Teilnahmetrends und „Zukunftsthemen“ wird ein Bild gezeichnet, wie es aus dem Blickwinkel eines persönlich weitgehend unbeteiligten Profis zustande kommt, der zwar gewissenhaft, aber in emotionaler und sozialer Distanz seinem pädagogischen Handwerk

nachgeht. Was dabei zu kurz kommt, sind Sichtweisen, wie sie für selbstorganisierte Bildung relevant sind: Betroffenheit, persönlich bedeutsame Konfliktlagen, die Verknüpfung subjektiver mit politischen Perspektiven. Statt dessen erscheinen die Teilnehmer/innen weitgehend als Objekte wohlmeinender Planung. Nicht zufällig geraten daher die Bemerkungen zur Zielgruppenarbeit entgegen erklärter Absicht dann doch zu klischeehaften Negativbeschreibungen und leisten so in der Tat einer weiteren Stigmatisierung Vorschub. Oder würden Sie sich gern als „alleinlebender Witwer“ oder gar als „bikulturelles Ehepaar“ ansprechen lassen? (S.19)

Das Gutachten ist ergänzungsbedürftig

Von solchen Untertönen einmal abgesehen gibt das Gutachten insgesamt sicher für weite Bereiche der freien Trägerschaft zutreffende Auskunft über den Stand der Dinge und eignet sich daher fraglos als Orientierungshilfe. Allerdings gilt dies nur für die eine Seite der Bildungspraxis, nämlich für das, was oben als „Anbieterperspektive“ bezeichnet wurde. Daß es da noch eine andere, zum traditionellen Pädagogenverständnis widerständig verlaufende Bildungspraxis gibt, an der sich das Verhältnis von Aktivität und Passivität umgekehrt hat, das allerdings wird im Gutachten an keiner Stelle erkennbar. Insofern bleibt es prinzipiell wahrnehmungsunfähig gegenüber Lernbewegungen, die ihre Kraft aus nichtpädagogischen Quellen, nämlich aus einer politisch relevanten Öffentlichkeit ziehen. Letztlich führt ein so konventionell verengtes Verständnis von institutionalisierter Erwachsenenbildung zu einem weit langweiligeren Bild, als es die Bildungslandschaft Niedersachsens real bietet. Das Gutachten bleibt aber auch konventionell in seinem Politikverständnis, weil es die Augen verschließt für Demokratisierungspotentiale als Basis für sekundär daran anschließenden pädagogischen Thematisierungen. Es unterschätzt die Kraft basaler Lernprozesse und richtet fälschlicherweise seine Hoffnung auf belehrende Aufklärung. Als Ergänzung wird daher eine sensiblere Wahrnehmungsfähigkeit nötig sein für die autonomen Kräfte in der Gesellschaft – für Lernbewegungen, die nicht erst auf Pädagogen warten, sondern sich bereits selbst auf den Weg gemacht haben, aber dennoch Unterstützung und Förderung gebrauchen können. Erst dann werden die jeweiligen Stärken und Schwächen beider Institutionalisierungsrichtungen in ihrem Vergleich erkennbar. Voraussetzung hierfür ist jedoch zunächst eine Bereitschaft auf Seiten der konventionellen Bildungsanbieter, ihren halbierten pädagogischen Kosmos um ein komplementäres Gegenüber zu ergänzen.

Anmerkungen:

- 1) Hierbei bezieht sich die folgende Stellungnahme insbes. auf Bd. 4: Horst Siebert: Perspektiven der niedersächsischen Erwachsenenbildung in freier Trägerschaft (Sonderdruck) Hannover 1991
- 2) vgl. dazu die „Strukturmodelle von Lehr-Lernbeziehungen“ in O. Schäffter: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981
- 3) H. Siebert: Perspektiven ... a.a.O. S. 22
- 4) vgl. auch: O. Schäffter: Bildungsexperten der Praxis. In: W. Gieseke u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn S. 110 f
- 5) vgl. im einzelnen: M. Beyersdorf: Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichen Bildungssystem Hamburg 1991.
- 6) siehe Anmerkung 1

Wieviel Pluralismus braucht die öffentliche Erwachsenenbildung?

Kurt Meißner

1. Natürlich weckt die Frage der Redaktion bei mir Reminiscenzen. Immerhin habe ich mit einem Leitartikel in der Zeitschrift "Volkshochschule im Westen" 1968 unter dem Titel: Wir brauchen Demokratie oder der mißverständene Pluralismus, eine lange heftige, zum Teil polemisch geführte, auch publizistisch dokumentierte Diskussion ausgelöst. Gewiß nicht nur aus Spaß am diskutieren oder gar Lust an der Polemik. Hinter der Debatte vollzogen sich wichtige bildungspolitische Entwicklungen. Dabei habe ich eigentlich erst sehr spät die Problematik begriffen, um 1960 etwa, als ich Führungsfunktionen im Deutschen Volkshochschul-Verband übernahm. Denn als ich Ende der 40er Jahre in Schleswig-Holstein begann in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu arbeiten, war dort das Thema nicht relevant.

Bis in die 60er Jahre hinein fielen Schleswig-Holsteins Fachleuten und Laien, Landwirten und Gewerkschaftlern, Politikern und Männern und Frauen der Kirche beim Stichwort Erwachsenenbildung nur die Volkshochschulen ein. Eine Spaltung der Arbeiterbildung, später Arbeitnehmerbildung, war schon durch die frühe Gründung von Arbeit und Leben in Schleswig-Holstein seit 1949 vermieden worden. Die Angestellten-gewerkschaft vertraute ihre über Funktionärsschulung hinausgehenden Aktivitäten der Erwachsenenbildung in allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung den Volkshochschulen an. Die landwirtschaftlichen Organisationen waren eng mit den Heimvolkshochschulen verbunden. Die Kirchen stellten keine Ansprüche, die Katholiken mangels Masse, die Evangelischen, weil sie sich in die Volkshochschulen integriert fühlten. Manche Pastoren waren ehrenamtliche Volkshochschulleiter im ländlichen Bereich. In der Heimvolkshochschule Rendsburg z. B. gab es eine Planstelle für einen Pastor. Die evange-

lische Heimvolkshochschule Ratzeburg wurde in enger Zusammenarbeit zwischen Kirchen und dem Landesverband der Volkshochschulen gegründet. Wenn man Anfang der 50er Jahre mit Kollegen aus Bayern, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, eigentlich mit allen, außer Hamburg, Berlin und Bremen sprach, wurde Schleswig-Holstein als das Volkshochschulland bezeichnet. Als ich 1967 die Leitung der Hamburger Volkshochschule übernahm, gab es im öffentlichen Bewußtsein und bei den öffentlichen Finanzen in Hamburg nur die Volkshochschule beim Stichwort Erwachsenenbildung. Trotzdem schrieb ich 1968 jenen herausfordernden Artikel. Was war geschehen? Zunächst etwas mit meinem Bewußtsein. In gewissen Grenzen stimmt ja Karl Marxens Feststellung, daß das gesellschaftliche Sein das Bewußtsein bestimme. Ich war inzwischen als Vorsitzender des Deutschen Volkshochschul-Verbandes natürlich der Vertreter der Interessen der Volkshochschulen in allen Bundesländern. Und hier gab es eben immer noch - in Schleswig-Holstein bis dahin unbekannte - zum Teil harte Formen des Kulturkampfes. Aber das war nur die eine Seite; auch die Situation der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik hatte sich geändert. Mindestens seit dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 war Erwachsenenbildung ein bundesweites Thema. Neben den Volkshochschulen entstanden organisierte Ansprüche der Konfessionen, der Berufsverbände. Die Gewerkschaften unterliefen das Bündnis Arbeit und Leben und die Industrie- und Handelskammern betrieben eigene Erwachsenenbildung. Die Bundesregierung versuchte ein "pluralistisches Konzept", dem auch die Kultusministerkonferenz weitgehend folgte. Im "Heppheimer Kreis" wurde über ein arbeitsteiliges Kooperationssystem der Erwachsenenbildung diskutiert. Die pädagogi-

sche Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes sollte in ein allgemeines Institut für Erwachsenenbildung umgewandelt werden. Das Bündnis der Volkshochschulen mit den Kommunen stand noch in den Anfängen und war durch die andere Entwicklung manchen Anfechtungen ausgesetzt. Jetzt mußten die Volkshochschulen Flagge zeigen. "Der mißverständene Pluralismus" war der erste Ballon. Gewiß waren die damaligen Bemerkungen polemisch. Wir waren ja alle irgendwie 68er, auch wenn wir nach Alter und Stand eher ins Establishment gehörten. Wolfgang Schleicher und Wolfgang Böhme waren meine wichtigsten Krontrahenten, jedenfalls in diesem publizistischen Streit. Wir schrieben öffentlich in kollegialer Verbundenheit oder christlicher Brüderlichkeit manche Grobheiten. Meine Krontrahenten gingen von der Gruppenbezogenheit des Menschen in dieser Gesellschaft aus und von der Notwendigkeit ihn mit Angeboten der Bildung in dieser Gruppenbindung zu erreichen. Ich antwortete: „Wie stellt sich dieses gesellschaftliche Sein im Hinblick auf die Gruppenzugehörigkeit dar? Ich persönlich gehöre einer Kirche, einer Gewerkschaft, einem Berufsstand, einer Behörde, einem Gemeinwesen, einer Familie an. Ich bin in einer Krankenkasse, habe ein Konto bei einer Sparkasse. Viele andere mögliche Gruppenbindungen kann ich hier noch nicht aufzählen. In mir überschneiden sich solche Gruppenbindungen also. Mit welchen bin ich wirklich identisch? Welchen Gruppenrepräsentanten gab ich durch meinen Beitrag und durch meinen Beitritt ein Mandat und für welchen Bereich? Ich verkenne keinesfalls die enorme gesellschaftspolitische Leistung der Gewerkschaften in Deutschland, aber bedeutet meine persönliche Zugehörigkeit zu einer Gewerkschaft automatisch das "Ja" zu einer von ihr vorgelegten Bildungskonzeption im allgemeinen und der Entschluß an ihren Bildungsveranstaltungen im besonderen teilzunehmen oder würde ich mich über die Verkündung hinaus auch von meiner Kirche in Ehefragen belehren lassen oder gar in politischen Erkenntnissen? Dazu noch in dem Sinne, daß ich mich mit solcher Belehrung identifiziere? Alle diese Angebote können doch alle nur Anstöße sein, partiell gruppenspezifisch. Ich selber muß sie zu Einsichten verdichten, die über dem jeweiligen Gruppeninteresse liegen und in mir die konkurrierenden Interessen zu verbinden suchen. Umgekehrt wird dieses Modell konkurrierender Impulse im einzelnen Menschen an die Stelle einseitiger Gruppenbindung gesetzt, ist öffentliche Erwachsenenbildung ein unabdingbares Erfordernis, um zu helfen, zusammenzuführen auf das Gemeinwohl zu wenden, was sonst in ungeprüfter Gruppensolidarität erstarrt und nicht nur die Gesellschaft spaltet, sondern den Menschen in sich selber."