

Veronika Hammer (Hrsg.)

Demokratie lernen

Ländliche Räume
und Volkshochschulen

BELTZ JUVENTA

Veronika Hammer (Hrsg.)
Demokratie lernen

Veronika Hammer (Hrsg.)

Demokratie lernen

Ländliche Räume und Volkshochschulen

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7471-0 Print
ISBN 978-3-7799-7472-7 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8529-7 E-Book (ePub)
DOI 10.3262/978-3-7799-7472-7

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Geleitwort <i>Thomas Krüger</i>	9
Vorworte <i>Klaus Löffler</i> <i>Angela Hofmann</i> <i>Annegret Kestler</i> <i>Regine Sgodda und Christian Hörmann</i>	11
Einleitung <i>Veronika Hammer</i>	18
Teil 1: Demokratie lernen	
Krise der Demokratie und kritische Demokratiebildung <i> Gudrun Hentges, Felix Kirchhof</i>	28
Demokratie in der Kulturellen Bildung Bildungs- und Kulturarbeit in Resonanz mit Singularitäten und Gemeinschaften <i>Veronika Hammer</i>	47
Demokratierelevante Arbeit einer Volkshochschule im ländlichen Raum Volkshochschule Kreis Kronach <i>Veronika Hammer</i>	58
Revitalisierung des Politischen im ländlichen Raum durch Bildungsarbeit Herausforderungen für die Volkshochschulen <i>Ulrich Klemm</i>	69
Demokratisch verfasste Bildung und Demokratielernen Ebenen und Ansätze der Bildungsarbeit der Volkshochschule Kreis Kronach <i>Annegret Kestler</i>	83
„Demokratie leben!“ Projekterfahrungen aus der Partnerschaft für Demokratie Landkreis Kronach <i>Sabine Nachtrab</i>	94

Demokratiepädagogik an der Hochschule Das Konzept ‚Betzavta‘ <i>Ulrike Krämer</i>	<u>102</u>
Demokratierelevanz der Veranstaltungsreihe „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ <i>Kathrin Lang</i>	<u>117</u>
Gründungswunsch Freiheit – 75 Jahre Demokratietradition <i>Antonia Näther, Michael Möckl</i>	<u>125</u>
Sprache macht den Menschen kulturfähig <i>Agnieska Gawel</i>	<u>136</u>
Soft Skills und „Kultur für die Hände“-Angebote im Kreis Kronach <i>Patrizia Schnabel</i>	<u>144</u>
Demokratievermittlung im Jugend- und Kulturtreff Struwelpeter <i>Alexandra Rehm</i>	<u>153</u>

Teil 2: Ländliche Räume

Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen Erfahrungen, Forschungsbefunde, Perspektiven <i>Luise Fischer, Nina Kolleck</i>	<u>162</u>
Lokale Kultur, ländliche Entwicklung und die Relevanz von Offenheit und Geschlossenheit Empirische Hinweise für kulturelle Bildung in ländlichen Räumen <i>Marc Redepenning</i>	<u>175</u>
Demokratielernen in Vereinen – Demokratiestärkung durch Vereine im ländlichen Raum Erfahrungen aus dem Bundesprogramm ‚Zusammenhalt durch Teilhabe‘ <i>Lan Böhm, Sara Schmidt, Alexander Mewes</i>	<u>187</u>
Vielfältige ländliche Räume in Deutschland Implikationen für die Erbringung und Nutzung von Daseinsvorsorgeangeboten <i>Tobias Mettenberger</i>	<u>197</u>
Dorfgespräch – Eine Dorferneuerung in den Köpfen Demokratische Impulse und methodische Anregungen <i>Florian Wenzel</i>	<u>210</u>

Demokratie-Lernen mit „Wutbürgern“ Erfahrungen aus Volkshochschulen und dem Deutschen LandFrauenverband <i>Christian Boeser</i>	<u>223</u>
Vorstandsarbeit in der Volkshochschule Kreis Kronach Vereinsstruktur, Mitgliederversammlungen und demokratische Prozesse <i>Susanne Daum, Angela Hofmann, Ralf Völkl</i>	<u>238</u>
Demokratische Bildungsarbeit in der Fläche <i>Johannes Hausmann</i>	<u>246</u>
Die Lokale Aktionsgruppe Landkreis Kronach im Frankenwald e. V. – gelebte Demokratie? <i>Susanne Faller</i>	<u>258</u>
Die Genese des Lucas-Cranach-Campus in Kronach <i>Hans Rebhan</i>	<u>266</u>
Mutig-mit-machen! Hochschulentwicklung und Wohnen für alle im ländlichen Raum <i>Gabriele Riedel</i>	<u>277</u>
ZukunftsDesign Ein Dialograum zum Gestalten möglicher Zukünfte in der Region <i>Josef Löffl</i>	<u>288</u>
Indoor und Outdoor Mehr Kraft und Energie für die Außenstellen <i>Marion Meusel</i>	<u>298</u>
„Ich fahr mit dir, wohin ich will!“ Erschließen des ländlichen Raumes Landkreis Kronach und das Erleben von Resonanz durch Fahrradfahren <i>Theresa Müller</i>	<u>306</u>
Einige Impressionen aus dem südlichen Landkreis Kronach <i>Magdalena Hiebl, Laura Hantke</i>	<u>315</u>
Umfrage zum Online-Verhalten bei Kursen der Volkshochschule Kreis Kronach <i>Jenny Scheibe</i>	<u>326</u>

Teil 3: Volkshochschulen und Demokratie

Die Volkshochschulen und die Demokratie Politische und andere Bildung in allen Räumen <i>Ernst Dieter Rossmann</i>	<u>340</u>
Historisch und regional relevante Kontexte des Demokratielernens Die Rolle von Volkshochschulen als Anbieter politischer Bildung im Spiegel der Volkshochschulstatistik <i>Susanne Latke, Josef Schrader</i>	<u>356</u>
„Demokratie will immer wieder gelernt werden“ Lernort Volkshochschule: Beiträge der Volkshochschulen im ländlichen Raum in Bayern <i>Klaus Meisel, Regine Sgodda</i>	<u>369</u>
Gelingensfaktoren für Demokratiebildung: Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen Das Dilemma zwischen öffentlichem Auftrag und Markt <i>Ruth Jachertz</i>	<u>385</u>
Undemokratische Strukturen am Rand und im Zentrum von Volkshochschulen Historische Lehren für die Gegenwart und Zukunft <i>Bernd Käßlinger</i>	<u>396</u>
Politische Bildung und Citizenship Education Ein notwendiger Blick über den Tellerrand <i>Uwe Gartenschlaeger, Heribert Hinzen, Britta Schweighöfer</i>	<u>408</u>
Die Autorinnen und Autoren	<u>425</u>

Geleitwort

Wir leben – um mit den Worten des Soziologen Steven Vertovec (2007) zu sprechen – in einer Gesellschaft der „Super-Diversität“: Die Menschen sind keineswegs *nur* nach ihrer Herkunft *verschieden*, sondern nach unzähligen Merkmalen: Religion, Bildungsgrad, Alter, Gender, Sozialisierung im urbanen oder ländlichen Raum, ökonomischer Status, Berufsausbildung, Berufstätigkeit, Lebensstil, Familienstand, Konsumwünsche, Musikgeschmack oder Fußballverein. Gleichzeitig sind es multiple und diverse gesellschaftliche Veränderungsprozesse, in denen große Herausforderungen liegen und insbesondere ländliche Kommunen besonders fordern: Energiewende, Migration und Integration, demografischer Wandel und Fachkräftemangel. Dass eine solche superdiverse Gesellschaft ein hohes Konfliktpotenzial in sich birgt, ist für den Soziologen Aladin El-Mafaalani nicht weiter verwunderlich – zumindest dann, wenn bisher nicht oder kaum repräsentierte Gruppen die ihnen zustehenden Teilhaberechte tatsächlich nutzen können: „Je besser die Menschen integriert sind, desto stärker wollen sie die Gesellschaft auch aktiv mitgestalten. Wenn mehr am Tisch sitzen, die mitreden und entscheiden wollen, steigert das das Stresspotenzial. Und damit steigt auch das Potenzial für Ressourcen-, Interessens- und Alltagskonflikte“ (Potsdamer Neueste Nachrichten 2018).

Wir debattieren um Werte und Grundsätze, streiten um kontroverse Positionen, entlarven Falschmeldungen und suchen sachliche Argumente und Vertrauensräume zur klaren Gegenrede und Haltung. Damit dies gelingt, braucht es wahrhaftige Kommunikation, eine wertebasierte, faire und offene Kultur der Diskussion und des Streits, welche die Vielfalt der Menschen und ihrer Lebensumstände berücksichtigen.

Die Förderung einer resilienten, demokratischen Streitkultur ist für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) ein zentraler Baustein. Nur so lassen sich zukünftige Lebensentwürfe gemeinsam aushandeln und ein friedliches Miteinander in einer toleranten, inklusiven und solidarischen Demokratie stärken. Durch die Aushandlung von Konflikten und den Dialog über die aktuellen Herausforderungen profitiert der gesellschaftliche Zusammenhalt, denn hier geht es um demokratische Teilhabe und Engagement für einen Aufbruch in die Zukunft.

Bildung, vor allem die politische Bildung, Vertrauen und Resilienz markieren dabei Schlüsselkomponenten, um diese Ziele zu verfolgen. Sie sind nicht selbstverständlich und gehören in Deutschland, aber auch in Europa zu den relevanten Errungenschaften und demokratischen Erfolgsgeschichten der Nachkriegszeit.

Die deutschen Volkshochschulen haben einen wichtigen Anteil an diesem Erfolg, auch weil sie in einer großen Freiheits- und Demokratietradition stehen. Ihr humanistischer Auftrag geht zurück bis in die Weimarer Republik. Diese historische Errungenschaft wurde im Februar 2019 in der Frankfurter Paulskirche mit einem Festakt zu „100 Jahre Volkshochschulen“ gefeiert.

Die deutschen Volkshochschulen sind die ältesten und größten Institutionen der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Sie bieten eine Vielfalt von Möglichkeiten des Demokratielernens, gerade in ländlichen Räumen, die oftmals aus der Perspektive des Defizitären charakterisiert werden. Umso bedeutsamer ist die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse gegenüber städtischen Räumen – ebenso wie das Herausstellen und das Berichten der besonderen Qualitäten, die es im ländlichen Raum gibt.

Womit wir wieder beim Thema wahrhaftige Kommunikation wären. Die Perspektive der Menschen im ländlichen Raum muss gehört werden. Gespräche mit ihnen, so wie in dem vorliegenden Werk „Demokratie lernen. Ländliche Räume und Volkshochschulen“ sind wichtig, um gemeinschaftlich inspirierte Ideen, wie die Bildungsbeteiligung, zu entwickeln.

Darüber hinaus wird mit diesem Sammelband eine Multiperspektive eröffnet. Zum einen leiten namhafte Wissenschaftler/-innen die Kapitelteile ein und setzen erste fachliche Akzente. Zum anderen runden erfahrene Experten/-innen der Volkshochschule die übergreifenden Informationen ab. Daneben kommen Fachpersonen der vhs Kreis Kronach und der Region zu Wort und stellen relevante Erkenntnisse aus ihrer Arbeit vor. Schließlich berichten Studierende der Sozialen Arbeit der Hochschule Coburg aus einem Lehrforschungsprojekt.

Die bpb trägt seit über sieben Jahrzehnten dazu bei, Werte wie Demokratie, Pluralismus und Toleranz im Leben der Menschen zu stärken. Als Präsident der bpb unterstütze ich daher die Intention des vorliegenden Sammelbandes, Bürgerinnen und Bürger zu befähigen, sich kritisch-reflexiv mit gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen.

Ihnen, den Leserinnen und Lesern des Bandes, wünsche ich spannende und inspirierende Einblicke bei der Lektüre.

Thomas Krüger

Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)

Literatur

Potsdamer Neueste Nachrichten (2018): PNN-Interview: Migration in Deutschland „Konflikte sind wunderbar“ von Sandra Calvez, 02.02.2018. <https://www.tagesspiegel.de/potsdam/landeshauptstadt/konflikte-sind-wunderbar-7107925.html> (27.2.2024).

Vertovec, Steven (2007): „Super-diversity and its implications“. In: Ethnic and Racial Studies 30(6), S. 1024–1054.

Vorwort

Drei Jahre nach der feierlichen Einweihung des generalsanierten und erweiterten vhs-Hauses in Kronach und zwei Jahre nach dem 75-jährigen Jubiläum unserer Volkshochschule Kreis Kronach vollendet sich mit dem Erscheinen des vorliegenden wissenschaftlichen Sammelbandes über die Volkshochschule im Kontext von Demokratielernen im ländlichen Raum ein Dreiklang der ganz besonderen Art. Der Herausgeberin Prof. Dr. Veronika Hammer und allen, die zum Inhalt dieses Werkes und zum Gelingen des Projektes beigetragen haben, gilt mein aus- und nachdrücklicher Dank.

Als am 18. Mai 2023 die Frankfurter Paulskirche, in der 175 Jahre zuvor die erste deutsche Nationalversammlung eröffnet worden war, als „Wiege unserer Demokratie“ gefeiert wurde, erinnerte Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier auch daran, dass für den damaligen demokratischen Aufbruch eine Öffentlichkeit notwendig gewesen sei, „die sich ihrer selbst immer mehr bewusst geworden war“. Dieses Bewusstsein zu fördern und demokratische Ideen und Werte zu vermitteln, steht auf der Aufgabenliste der Volkshochschule ganz oben. Demokratie benötigt mitdenkende und mitarbeitende Bürgerinnen und Bürger – dies war ein wichtiger Grund für die Entstehung von Volkshochschulen in der Weimarer Demokratie, in der das Volksbildungswesen – einschließlich der Volkshochschulen – Verfassungsrang erhielt.

Demokratie ist die einzige Staatsform, die immer wieder neu gelernt werden muss. Mit dieser Erkenntnis betont der Soziologe Oskar Negt die Bedeutung von Bildung als Existenzgrundlage für die Demokratie. Dieser Bedeutung ist sich die Volkshochschule als kommunale Bildungseinrichtung in öffentlicher Verantwortung voll und ganz bewusst. In der Projektarbeit an der vhs Kreis Kronach spiegelt sich das etwa darin wider, dass sie eine Koordinierungs- und Fachstelle eingerichtet hat, um die lokale „Partnerschaft für Demokratie“ unter dem Dach des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ aufzubauen und weiterzuentwickeln.

In ländlichen Regionen haben vhs-Arbeit und Erwachsenenbildung häufig einen besonderen Charakter und Stellenwert – auch was die Zielsetzung betrifft, zivilgesellschaftliches Engagement, lebendige Demokratie und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern sowie extremistischen Bestrebungen vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken. Gerade im ländlichen Raum sind Volkshochschulen – unsere vhs Kreis Kronach verkörpert das überzeugend – ein integraler Bestandteil des Gemeinschaftslebens. Gerade hier werden Bildungsarbeit und Wertevermittlung stark durch ehrenamtliches und bürgerschaftliches Engagement getragen, wobei

gerade das „Einüben von Demokratie“ inbegriffen ist. Dass sich hier all unsere unverzichtbaren Träger und Vermittlungsinstanzen mit der Volkshochschule in gemeinsamer Verantwortung wissen, ist von elementarer Wichtigkeit.

Wie nötig das beschriebene Engagement ist, unterstreichen die Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung, die nur drei Tage nach dem erwähnten Paulskirchen-Jubiläum veröffentlicht wurden. Demnach sahen knapp vier von fünf Bürgerinnen und Bürgern die Demokratie in Deutschland zunehmend gefährdet. Der Umfrage zufolge wünscht sich die Bevölkerung, dass den Angriffen gegen die Demokratie stärker entgegengewirkt wird. Der Ruf nach einem noch stärkeren Einsatz für eine lebendige und starke Demokratie macht umso mehr bewusst: Demokratie braucht informierte, engagierte, urteilsfähige, politisch gebildete und mündige Bürgerinnen und Bürger. Dazu maßgeblich mit beizutragen, ist – gerade auch im ländlichen Raum – der stete Auftrag der Volkshochschule, der im Mittelpunkt des vorliegenden, lebendigen Sammelbandes steht und dabei aufschlussreich beleuchtet, hinterfragt und untermauert wird.

Klaus Löffler
Landrat des Landkreises Kronach

Vorwort

Ich freue mich sehr, dass meine geschätzte Volkshochschul-Vorstandskollegin Prof. Dr. Veronika Hammer, Dozentin an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg im Bereich „Soziale Arbeit“ dieses für die Gesellschaft so bedeutende Thema „Demokratie“ bearbeitet, und zwar auf eine besondere Weise, die Wissenschaftlern und Experten bisher kaum beachtete Zusammenhänge und Abhängigkeiten darstellt.

Im Rahmen dieses wissenschaftlichen Werkes werden laufende Prozesse analysiert und aufbereitet. Die räumliche und zeitliche Abbildung des Themas ist eine gut funktionierende Methode, um Unterschiede der gelebten Demokratien im Vergleich zu theoretischen Modellen herauszuarbeiten. Gerade der Kontext des Themas, in räumlicher Abhängigkeit betrachtet, bringt bemerkenswerte ortsabhängige Kenngrößen und Ergebnisse zutage. Die räumliche Betrachtungsweise des sogenannten „ländlichen Raums“ ist ein maßgeblicher Faktor, die Thematik abzugrenzen und zu differenzieren.

Gleichzeitig dient die zeitliche Abbildung dem Verständnis der Demokratie-Entwicklung mit all ihren Facetten und einzelnen Charakteristiken, die den Blick von oben auf das Wesen der gelebten, modernen Demokratie mit all ihren heutigen Strukturen freigibt.

Die oben bezeichneten Fallunterscheidungen ermöglichen eine tiefgreifende und damit wertvolle Analyse der heutigen Demokratie. Handlungsweisen sind allerdings überaus pragmatisch. Nicht das Vorhandensein einer politisch-korrekten Demokratieform war es, welches Regime zu Fall brachte, sondern der starke Wunsch nach Freiheit, Teilhabe, Gleichberechtigung und nach Rechtsstaatlichkeit brachte die Wende.

„Demokratie leben“, also mit der Demokratie leben, erfordert die Bereitschaft, Ressourcen zu nutzen, sie erfordert die Bereitschaft, den Willen und die Überzeugung, Geld, Zeit und weitere Mittel einzusetzen, um ehrbare Ziele zu erreichen und zu verstetigen.

Als Naturwissenschaftlerin ist mir die nutzbringende Anwendung der Theorie ein großes Anliegen. Ich wünsche allen, die das Werk zur Entfaltung bringen, viel Freude an ihrer Tätigkeit und gutes Gelingen!

Angela Hofmann

1. Bürgermeisterin der Stadt Kronach und Vorstandsvorsitzende der vhs Kreis Kronach

Vorwort

„Bildung für alle, Bildung vor Ort“ – dies ist ein Slogan, den man der allgemeinen vhs-Arbeit voranstellen kann. Volkshochschule ermöglicht Bildung, primär Erwachsenenbildung, niedrighschwellig und ohne spezifische Bildungsvoraussetzungen. Volkshochschule steht für qualitativ hochwertige Bildung zu sozial verträglichen Preisen. Beste Voraussetzungen also, um am Aufbau und Erhalt des demokratischen Gemeinwesens, des friedlichen gesellschaftlichen Zusammenlebens und Miteinanders produktiv mitwirken zu können.

Vorliegende Publikation nimmt den Auftrag „Demokratie lernen – Ländliche Räume und Volkshochschulen“ unter ganz unterschiedlichen Vorzeichen und unter verschiedenen Aspekten in den Blick. Dass exemplarische Bezüge zur Relevanz der Volkshochschulen in diesem Kontext auch anhand der Volkshochschule Kreis Kronach gezogen werden, ist ein großes Privileg für unsere Einrichtung und ich bedanke mich bei Frau Prof. Dr. Veronika Hammer, der Initiatorin und Herausgeberin der Publikation, sehr herzlich für die gute Zusammenarbeit und den immer angenehmen und gewinnbringenden Austausch.

Die vhs Kreis Kronach erfüllt diesen Anspruch der Demokratie-Bildung und des „Demokratielernens“ auf vielerlei Arten und mit ganz unterschiedlichen Herangehensweisen. Sie bietet Angebote im klassischen Abendkurs-Betrieb genauso wie themenspezifisch durch Projektarbeit. Sie bringt Menschen interessengeleitet zusammen und ermöglicht Gemeinschaft. Weitergabe und Sammlung valider Informationen schafft die Voraussetzungen für einen kritischen Diskurs. Durch die professionalisierte Veranstaltungsorganisation und -abwicklung in einer personell ausdifferenzierten Geschäftsstelle und durch ihre Raumstruktur mit Außenstellen gelingt es der vhs Kreis Kronach, Bildungschancen in die Fläche des gesamten Landkreises Kronach und darüber hinaus zu bringen.

Weiterhin nimmt sie spezifische regionale Bedarfe in den Blick und kann immer wieder kurzfristig innovativ darauf reagieren. Darüber hinaus hat ihre Bildungsarbeit jedoch auch immer den Anspruch, Themen und Inhalte zu setzen und so auch einem möglichen Wissensgefälle zwischen Stadt und Land entgegenzuwirken.

Die vhs Kreis Kronach blickt auf eine über 75-jährige Geschichte zurück und hat sich in dieser Zeit als starke Bildungspartnerin vor Ort etabliert – für die Bevölkerung, für Zugewanderte, für andere Einrichtungen, Verbände und Vereine genauso wie für Behörden, Firmen, Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen.

Dies ist nur durch die vertrauensvolle und produktive Zusammenarbeit aller beteiligten Personen und Gremien möglich. So etwa zwischen den Vereinsorganen, Mitgliederversammlung und Vorstand, untereinander und mit dem Verwaltungsrat und der Geschäftsstelle. Wichtig sind auch alle Außenstellenleiterinnen und -leiter, die ehrenamtlich die Volkshochschule in ihren Städten, Märkten und Gemeinden im Landkreis vor Ort vertreten und ihr vor Ort ein Gesicht geben. Dabei wird die Volkshochschule in ihrer Arbeit auch von den Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern und den Verwaltungen der Landkreiskommunen unterstützt. Große Anerkennung erfährt die Volkshochschule weiterhin immer wieder durch die politischen Gremien, die politischen Vertreterinnen und Vertreter und die Verantwortlichen aus der Verwaltung auf Landkreisebene. Ihnen allen sei ein herzlicher Dank für Ihr Engagement und Ihre Verbundenheit zur Volkshochschule Kreis Kronach gesagt!

Eigens hervorzuheben sind die Kursleitungen und Referentinnen und Referenten, die für die vhs Kreis Kronach tätig sind. Sie sind es, die mit ihrer Bereitschaft, Wissen zu teilen und ihrer Begeisterung für ihre Themen und Angebote Teilnehmende immer wieder neu motivieren und für die Kurse und Veranstaltungen gewinnen. Sie sind die Triebfedern, ohne die die Bildungsarbeit der Volkshochschule nicht möglich wäre. Ihnen spreche ich an dieser Stelle meinen besonderen Dank und meine Wertschätzung aus!

Nur auf der Grundlage dieser guten Zusammenarbeit und mit starken Kooperationspartnerinnen und -partnern vor Ort wie auch mit Unterstützung der lokalen Medien ist es möglich, ein Bildungsprogramm institutionell und inhaltlich anbieten und umsetzen zu können, das Wissensgenerierung und gesellschaftliche Teilhabe auf breiter Grundlage ermöglicht.

Angesichts der vorliegenden Gegebenheiten bin ich optimistisch, dass es der vhs Kreis Kronach auch zukünftig gelingen wird, den Herausforderungen einer modernen, wegweisenden Weiterbildungseinrichtung gerecht zu werden. Dies wird auch in Zukunft unser Anspruch, Ansporn und Antrieb sein!

Annegret Kestler

Leiterin der vhs Kreis Kronach mit dem Team der vhs-Geschäftsstelle

Vorwort

„Bildung, die nahe liegt und weiter bringt“

Der zitierte Slogan des Bayerischen Volkshochschulverbandes (bvV) bringt den Anspruch der 186 bayerischen Volkshochschulen mit knapp 1.300 Standorten auf den Punkt und entspricht natürlich auch der Zielsetzung der Volkshochschulen bundesweit. Volkshochschulen sind ein wichtiger Standortfaktor, da sie mit ihrem Bildungs- und Kulturangebot die Attraktivität ihrer Kommunen für die Bürgerinnen und Bürger erhöhen. Gerade in dünn besiedelten ländlichen Regionen (vgl. Küpper 2020, S. 6) sind oftmals Volkshochschulen die einzigen professionellen Weiterbildungsanbieter, die mit ihren Angeboten (ähnlich wie es ein vielfältiges örtliches Vereinsleben tut) zu einem vitalen Gemeinschaftsleben beitragen, die Bindung an den Wohnort erhöhen, zu funktionierenden Dörfern und kommunalen Entwicklungen beitragen. Volkshochschulen werden für viele zur „Heimat“ im Sinne eines vertrauten Lern- und Begegnungsorts, an dem man sich persönlich, seine Bildungsinteressen und seine Urteilsfähigkeit weiterentwickeln kann, an dem man sich wiedererkennt und herausfordert, den man mitgestalten und für den man Verantwortung übernehmen kann. Die Kreisvolkshochschule Kronach, auf die in dieser Publikation immer wieder Bezug genommen wird und die erst kürzlich ihr 75-jähriges Bestehen feierte, ist nur ein Beispiel von vielen ländlichen Volkshochschulen, die mit ihren Kursleitern und Kursleiterinnen aus der Mitte der Gesellschaft im Bewusstsein der lokalen Bevölkerung als zuverlässiger Bildungsanbieter und Begegnungsort verankert ist.

Die lokale Versorgung durch ortsnahe Bildungsangebote ist auserkorenes Ziel des Bayerisches Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (BayEbFöG). So dient die staatliche Förderung nach Art. 1, Abs. 3 unter anderem der Sicherung und Entwicklung eines bedarfsgerechten und flächendeckenden Angebots der Erwachsenenbildung mit möglichst niederschwelligem Zugang sowie der Förderung gleichwertiger Lebensverhältnisse in der Stadt und auf dem Land.

Begreift man nun die Bildung Erwachsener als unverzichtbaren Teil der kommunalen Daseinsvorsorge – also als ein soziales, existentielles und zutiefst menschliches Bedürfnis – dann rührt dies von einem voraussetzungsvollen und tief verwurzelten Demokratieverständnis her. Oder wie es der Präsident des Bayerischen Verfassungsgerichtshofs a. D., Peter Küspert, formuliert hat, sind „Volkshochschulen ebenso wie andere Institutionen der Erwachsenenbildung [...] eben keine Luxusprojekte für gute Zeiten, sondern sie sind unverzichtbare Vermittlungsinstanzen für demokratische Ideen und Werte“ (Küspert 2021, S. 9).

Dass Volkshochschule und Demokratie unabdingbar miteinander verwoben sind, verdeutlicht auch der bvv (2019) in einer gemeinsamen Positionierung aller bayerischen Volkshochschulen für eine starke Demokratie: „Demokratie braucht Menschen, die wissen, wie Demokratie funktioniert, von ihrem Wert überzeugt sind und sich für ihre Gestaltung einsetzen. Diese Erkenntnis stand am Anfang der 100-jährigen Geschichte der Volkshochschulen und war der Hauptgrund für deren Wiedergründung nach dem Nationalsozialismus. Die Herausforderungen sind nicht kleiner geworden. Volkshochschulen sind gute Orte, um globale Zusammenhänge und lokales Handeln zu verbinden und so für politisches und zivilgesellschaftliches Engagement zu begeistern“.

Es handelt sich geradezu um eine familiäre, unauflösbare Beziehung der beiden Institutionen, wonach Volkshochschule wahlweise als „legitimes Kind der Demokratie, orientiert an den Grundwerten von Freiheit, Gleichheit, Recht und Solidarität“, als „fürsorgliche Mutter“ oder auch als „verlässliche Schwester“ der Demokratie agiert (vgl. Schrader/Rossmann 2019, S. 19). Die vorliegende Publikation zeigt in der Trias Demokratiebildung, Volkshochschule und ländlicher Raum anhand einer Vielzahl an Expertisen, Analysen und Praxisbeispielen auf, dass Volkshochschulen, gerade auch in schwierigen Zeiten, einen relevanten Beitrag zur Zukunftsfähigkeit und Stabilität einer Kommune und somit der Gesellschaft leisten.

Regine Sgodda und Christian Hörmann
Vorstand Bayerischer Volkshochschulverband/bvv

Literatur

- bvv – Bayerischer Volkshochschulverband (2019): Hofer Erklärung. Für eine starke Demokratie: Volkshochschulen und politische Bildung. Beschluss der Mitgliederversammlung in Hof am 10.05.2019.
- Küpper, Patrick (2020): Was sind eigentlich ländliche Räume? In: Information politische Bildung, Nr. 343, H. 2, S. 4–7.
- Küspert, Peter (2021): Zur Verankerung der Volkshochschulen in der Bayerischen Verfassung. Anlässlich 75 Jahre Bayerischer Volkshochschulverband, hgg. vom Bayerischer Volkshochschulverband e. V. München: osterchrist druck und medien.
- Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (2019): Erzählungen zur Geschichte der Volkshochschule. In: Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags. Leipzig: Klinkhardt, S. 10–21.

Einleitung

Veronika Hammer

In unserer Demokratie gilt es, immer wieder neue Brücken zu bauen. Die zivilgesellschaftlichen Potenziale mögen gedeutet, reflektiert und als sozio-politische Basis der Demokratie gestärkt werden. Das vorliegende Werk knüpft an das bürgerschaftliche Verhalten der Menschen an. Es widmet sich der Ebene der lokalen Orte, der Gelegenheiten zum zwischenmenschlichen Austausch, zum Diskurs und zur Auseinandersetzung.

Ich danke allen, die an diesem Werk mitgeschrieben haben! Meine Anfragen an die Autoren und Autorinnen hatten eine unglaublich positive Resonanz. In diesem Flow ist das Buch entstanden. Es ist das Ergebnis des Sachverstandes, des Engagements sowie der Freude und Inspiration aller, die sich beteiligt haben.

Ebenfalls möchte ich allen danken, die dieses Werk unterstützt haben: Der Hochschule Coburg, der Fakultät Soziale Arbeit, dem Beltz Juventa-Verlag und der Bundeszentrale für politische Bildung. Und ich danke vor allem meinen Praxispartnern in der Region: dem Landkreis Kronach, der Stadt Kronach, der Volkshochschule Kreis Kronach – insbesondere der Leiterin Annegret Kestler – sowie dem Bayerischen Volkshochschulverband. Ein großer Dank geht an Professor Dr. Klaus Meisel, der mir von Anfang dabei zur Seite stand, mein Buchkonzept zu diskutieren, zu reflektieren und die Besonderheiten der Volkshochschulen zu berücksichtigen. Ich danke der Studentin Alexandra Roggatz für ihre tatkräftige Unterstützung, für das zuverlässige Gegenlesen und Formatieren aller Beiträge und Abbildungen sowie für das Erstellen der Gesamtdatei. Und ich danke unserer Lektorin Svenja Dilger, die immer konstruktiv mit allen Herausforderungen umging.

Das Buch möge zum Handeln, zum Lehren und zum Forschen motivieren. Es bietet wissenschaftlich fundierte Anregungen dazu, wie Demokratie und ihre erforderliche zwischenmenschliche Kultur erlernt werden können. Es fokussiert insbesondere ländliche Räume und die Möglichkeiten von Volkshochschulen, die eine ganz besondere Anschlusskraft aufweisen. Aber auch für städtische Räume und weitere Bildungsträger bieten einige Beiträge im Sammelband relevante und weiterführende Informationen.

Derzeit scheinen die westlichen Demokratien zerbrechlich zu sein. Außergewöhnliche Krisen wie Klimawandel, Corona-Pandemie, Flüchtlings- und Migrationsgeschehen, Kriege in und außerhalb Europas setzen unsere Demokratie unter Druck. Diese Entwicklungen verunsichern viele Bürgerinnen und Bürger. Viele Probleme lassen sich jedoch nicht von den Nationalstaaten lösen.

Beruhigend ist, dass nach wie vor die demokratische Mitte dominiert. Völlig überraschend fanden Anfang des Jahres 2024 zahlreiche Demonstrationen statt, um für die Demokratie wichtige Zeichen zu setzen. Weitere Versuche werden unternommen, um diesen Stand zu festigen und auszubauen. Die Aufmerksamkeit des Buches richtet sich an ein Fachpublikum, das zusammen mit Bürgerinnen und Bürgern sowie mit Gemeinschaften vor Ort auf der Ebene des zivilen Geschehens dabei mitwirkt. Entwickelt und durchgeführt werden sollen demokratisch orientierte Bildungs- und Kulturformen, die es ermöglichen, sich konstruktiv und werteorientiert zu bewegen. Die Verbindung mit unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung dient dazu, sich mit Freude und Zuversicht mit anderen Menschen auseinanderzusetzen. Damit unsere Demokratie auch weiterhin gut gelingt, erscheint zudem die Wachsamkeit des demokratischen Rechtsstaates sehr bedeutsam zu sein.

„Nichts leuchtet heller als die Demokratie!“ Dies sagte der Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier bereits am 13. Februar 2022 in seiner Rede, die er anlässlich seiner Wiederwahl bei der 17. Bundesversammlung in Berlin hielt. Er appellierte an ein friedliches Neben- und Miteinander der Länder und der Menschen. Dabei möge gegenseitiger Respekt gepflegt werden und demokratische Werte einen hohen Stellenwert einnehmen. Wie aber sieht dies konkret aus? Wie erlernen erwachsene Menschen respektvolle, demokratische Kompetenzen? Welche Aufgaben haben die Volkshochschulen als Organisationen, bei denen sich Erwachsene semesterweise weiterbilden können? Gibt es demokratisch motivierte Erwachsenenbildung, gerade in ländlichen Lebensräumen, die dünner besiedelt sind als städtische Zonen und andere raumspezifische Besonderheiten aufweisen? Welche Bedeutung haben Gruppensettings, wöchentliche Kurse und Spezialveranstaltungen?

Demokratielernen ist wichtiger denn je. Rassismus, autoritäres und nationalistisches Machtstreben führen häufig zu Unterdrückung, Ausgrenzung und Gewalt. Daher möge die Auseinandersetzung mit Demokratielernen im ländlichen Raum, ein reflektiertes Verständnis für Inklusion und der Fokus auf die Möglichkeiten einer ländlich gelegenen Volkshochschule Hinweise dafür liefern, wie es gehen kann, Demokratie als „Civic Culture“ zu verbreiten und zu leben.

1. Entstehungshintergrund

Im Forschungsvorhaben mit dem Arbeitstitel „Die Relevanz der Volkshochschulen im Kontext von Demokratielernen und ländlichem Raum“ sollte es im Wintersemester 2022/2023 darum gehen, die Bedeutung ländlich gelegener Volkshochschulen zu erkunden. Dafür hat die Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg und die Fakultät Soziale Arbeit der Wissenschaftlerin Prof. Dr. Veronika Hammer ein Forschungssemester genehmigt. Beispielhaft rückte die

Volkshochschule Kreis Kronach als Modell in den Fokus. Sie bot ideale Voraussetzungen, um innovative Aspekte von Demokratielernen im ländlichen Raum zu erschließen. Dies sollte mittels Interviews und dem Erfragen der Bereitschaft von lokalen und bundesweit renommierten Akteur:innen zum Verfassen von Buchbeiträgen und Fachaufsätzen geschehen. Das vorliegende Buch ist das Ergebnis dieses Prozesses.

Geografisch betrachtet liegt die vhs Kreis Kronach in einer ländlichen Region mit einer eher schwierigen sozio-ökonomischen Lage im Nordosten Bayerns und gleichzeitig im sogenannten Innovationsdreieck Coburg – Kronach – Lichtenfels. Diese besondere Situation erlaubt es, lokale Anwendungsbezüge und bildungswissenschaftliche Forschung zu verknüpfen. Lebendige demokratische Alltagskultur speist sich aus gemeinschaftlich inspirierten Ideen, bei denen es darum geht, Bildungsbeteiligung zu ermöglichen und kritisch-reflexive, positive, inklusive Antworten zu finden.

Mithilfe eines weiten Verständnisses von „Demokratie lernen in ländlichen Räumen“ wird nun im Folgenden der Versuch unternommen, die Komplexität und Ausgestaltung von Lernmöglichkeiten zu beschreiben. Der multiperspektivische Zugang ermöglicht es, ein „doing democracy“ mit seinen Performanzen zu betrachten. Damit mögen ländliche Räume mit der Vielfalt der Formen des Demokratielernens erkennbar werden. Die Konzentration richtet sich auf Kontakte, Kommunikationsstrukturen und Vernetzungen. Akteure vor Ort werden bewusst mit einbezogen. Vor diesem Hintergrund nehmen auch die defizitorientierten Differenzierungen zwischen Stadt und Land ab. Die besonderen Qualitäten des ländlichen Raumes rücken in das Licht.

Regionale Expertise: Zu Wort kommen Experten und Expertinnen aus der vhs Kreis Kronach und der Region Kronach. Ihre Beiträge beziehen sich auf ihre jeweiligen Arbeits- und Themenfelder. Bereits im Sommersemester 2022 wurde im Seminar „Demokratielernen und ländlicher Raum – vhs Kreis Kronach“ demokratierelevante Kulturarbeit untersucht. Dabei ging es um die Bedeutung von sozialem und kulturellem Kapital, dessen Qualität über forschendes Lernen in Erfahrung gebracht werden sollte. Studierende der Sozialen Arbeit, Fakultät Soziale Arbeit, Hochschule Coburg, teilten ihre Ergebnisse per Präsentationen und schriftlichen Arbeiten mit. Einige Beiträge der Studierenden fließen in diesen Sammelband ein.

Externe Expertise: Von namhaften Wissenschaftler:innen wurden bundesweit und überregional Buchbeiträge angefragt. Diese leiten die drei Kapitelschwerpunkte entsprechend ein und setzen auch im Verlauf fachliche Akzente. Das Ziel ist es, für das wissenschaftliche Werk einen „Blick über den Tellerrand“ zu ermöglichen. Damit erhalten die Leser:innen die Möglichkeit des diskursiven Lesens. Auf diese Art und Weise kann ein profundes, qualifiziertes Spektrum an Perspektiven auf die Themen „Demokratie lernen“, „Ländliche Räume“ und „Volkshochschulen und Demokratie“ erschlossen werden.

2. Panorama

Teil 1: „Demokratie lernen“

Im ersten Teil des Buches geht es darum, was Demokratie ist und wie sie erlernt werden kann. Dazu gehört eine Beschäftigung mit dem aktuellen Zustand unserer Demokratie genauso, wie Überlegungen zu einer kritischen Demokratiebildung. Wir wissen, dass der Demokratie angesichts des Erfolges extremer und populistischer Gruppierungen eine große Bedeutung zukommt. Wenn Jugendliche und Erwachsene zu mehr sozialer, kultureller und politischer Partizipation im Sinne des Erwerbs demokratischer Kompetenzen ermächtigt werden sollen, möge über entsprechende Demokratietheorien und Bildungskonzepte nachgedacht werden. Mit diesem ersten Teil des Buches soll einerseits der Frage nachgegangen werden, wie es ganz generell geht, diesem Anspruch nachzukommen. Zum anderen, wie dies mit den Möglichkeiten einer ländlich gelegenen Volkshochschule der „westlichen Moderne“ gelingt, kulturelle Bildungsarbeit in Resonanz mit Gemeinschaft und Vielfalt zu erzeugen. Gerade in ländlichen Räumen werden neue Resonanzformen attraktiver als jemals zuvor. Dort mangelt es traditionellen Organisationen wie Gesangs- oder Musikvereinen, Stammtischen und Sportvereinen an Nachwuchs. Die Volkshochschulen bieten ein nennenswertes Spektrum an demokratierelevanten, bedürfnisorientierten Diskursgelegenheiten für Erwachsene und Jugendliche aller Milieus und Nationalitäten. Demokratiekompetenz will noch mehr – von Neugierde, Offenheit und Entfaltung bis hin zur Informiertheit der Bürgerinnen und Bürger. Daher werden in diesem ersten Teil des Buches auch Bezüge zu demokratierelevanter Bildungsarbeit, zu den Besonderheiten der Projekt- und Drittmittelstruktur, zur Revitalisierung des Politischen in ländlichen Bezügen, zum Programm „Demokratie leben“ und zu Transfer-Konzepten der Demokratiepädagogik an Hochschulen hergestellt. Einblicke in die konkrete Arbeit der vhs Kreis Kronach bieten abschließend noch einige studentische Buchbeiträge. Dabei geht es um 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland, um Soft Skills und „Kultur für die Hände“-Angebote im Kreis Kronach, um den Gründungswunsch Freiheit mit 75 Jahren Demokratietradition, um die Demokratierelevanz der angebotenen Sprachkurse und um die Vernetzung mit der Demokratievermittlung im Jugend- und Kulturtreff Struwelpeter.

Die Fachaufsätze beschäftigen sich damit, auf neue Formen des demokratischen Lernens aufmerksam zu machen. Sie bieten theoretische Grundlagen und empirische Fundierung. Und sie untersuchen die Annahme, dass kulturelle Bildung an und mit Volkshochschulen durchaus als eine Art Schlüssel zur Demokratie gesehen werden kann.

- *Guhrun Hentges und Felix Kirchhof* – Krise der Demokratie und kritische Demokratiebildung
- *Veronika Hammer* – Demokratie in der Kulturellen Bildung. Bildungs- und Kulturarbeit in Resonanz mit Singularitäten und Gemeinschaften
- *Veronika Hammer* – Demokratierelevante Arbeit einer Volkshochschule im ländlichen Raum. Volkshochschule Kreis Kronach
- *Ulrich Klemm* – Revitalisierung des Politischen im ländlichen Raum durch Bildungsarbeit. Herausforderungen für die Volkshochschulen
- *Annegret Kestler* – Demokratisch verfasste Bildung und Demokratielernen. Ebenen und Ansätze der Bildungsarbeit der Volkshochschule Kreis Kronach
- *Sabine Nachtrab* – „Demokratie leben!“ Projekterfahrungen aus der Partnerschaft für Demokratie Landkreis Kronach
- *Ulrike Krämer* – Demokratiepädagogik an der Hochschule. Das Konzept ‚Betzavta‘
- *Kathrin Lang* – Demokratierelevanz der Veranstaltungsreihe „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“
- *Antonia Näther und Michael Möckl* – Gründungswunsch Freiheit – 75 Jahre Demokratietradition
- *Agnieszka Gawel* – Sprache macht den Menschen kulturfähig
- *Patrizia Schnabel* – Soft Skills und „Kultur für die Hände“-Angebote im Kreis Kronach
- *Alexandra Rehm* – Demokratievermittlung im Jugend- und Kulturtreff Struwelpeter

Teil 2: „Ländliche Räume“

Der zweite Teil widmet sich sozialräumlich inspirierten Fragen. Da es nicht „den“ ländlichen Raum gibt, sollen Informationen zur Morphologie und zur Daseinsvorlage ländlicher Räume gegeben werden. Darüber hinaus werden einleitend die Spezifika der lokalen Kulturen, der kulturellen Bildung und des Vereinslebens in ländlichen Räumen aufgezeigt. Inspirationen zu Dorferneuerung und Streitkultur, Vorstandsarbeit und demokratischer Bildungsarbeit sowie die Bedeutung einer lokalen Aktionsgruppe im ländlichen Raum zeigen die praktische Relevanz der besonderen Raumbezüge. Die Fragestellung nach der Regionalentwicklung und nach der Bedeutung, die Netzwerke für die Initiierung gemeinschaftlicher, demokratischer Prozesse in ländlichen Räumen haben, folgt. Die vhs Kreis Kronach wird als bedeutende, kreative Partnerin in diesen Konstellationen gesehen. Es wird deutlich, dass im Bereich der Kulturellen Bildung gerade in ländlichen, peripheren Räumen ein Bedarf an regionalen und überregionalen Bündnissen besteht, die endogene und exogene Kräfte bündeln. Projekt- und Lobbytätigkeit gehören bei der vhs zum Alltag, um das Menschenrecht auf Bildung umzusetzen.

Die strategischen Ziele der Volkshochschule Kreis Kronach, der Hochschule Coburg und einiger weiterer Akteure werden unter dem Aspekt betrachtet, inwiefern gemeinsam demokratierelevantes Lernen auf den Weg gebracht werden kann. Eine besondere Rolle spielt die Genese des LCC, des Lucas-Cranach-Campus in Kronach. Von dort aus werden regionalpolitisch betrachtet viele Impulse zur Hochschulentwicklung, zum Wohnen und zu weiteren zivilgesellschaftlichen Aktivitäten gegeben. Als ein Beispiel gilt der Masterstudiengang ZukunftsDesign, der in Sachen Bildung ertragreiche Transfers via Präsenz- und Online-Lehrveranstaltungen ermöglicht. Studentische Beiträge runden diesen zweiten Teil ab: Seminaristische Forschung, bezogen auf die vhs Kreis Kronach, brachte diverse Reflexionen zu bemerkenswerten sozialen und kulturellen Potenzialen hervor. Dies gilt in Bezug auf die Außenstellen, auf das Erleben von Resonanz durch das Fahrradfahren, auf einige attraktive Veranstaltungen und Orte sowie auf eine Umfrage zum Online-Verhalten in Bezug auf Kurse der vhs Kreis Kronach.

Grundlagen und Inspirationen zu diesem Themenkomplex „Ländliche Räume“ bieten:

- *Luise Fischer und Nina Kolleck* – Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Erfahrungen, Forschungsbefunde, Perspektiven
- *Marc Redepenning* – Lokale Kultur, ländliche Entwicklung und die Relevanz von Offenheit und Geschlossenheit. Empirische Hinweise für kulturelle Bildung in ländlichen Räumen
- *Lan Böhm, Sara Schmidt und Alexander Mewes* – Demokratielernen in Vereinen – Demokratiestärkung durch Vereine im ländlichen Raum. Erfahrungen aus dem Bundesprogramm ‚Zusammenhalt durch Teilhabe‘
- *Tobias Mettenberger* – Vielfältige ländliche Räume in Deutschland. Implikationen für die Erbringung und Nutzung von Daseinsvorsorgeangeboten
- *Florian Wenzel* – Dorfgespräch – Eine Dorferneuerung in den Köpfen. Demokratische Impulse und methodische Anregungen
- *Christian Boeser* – Demokratie-Lernen mit „Wutbürgern“. Erfahrungen aus Volkshochschulen und dem Deutschen LandFrauenverband
- *Susanne Daum, Angela Hofmann und Ralf Völkl* – Vorstandsarbeit in der Volkshochschule Kreis Kronach. Vereinsstruktur, Mitgliederversammlungen und demokratische Prozesse
- *Johannes Hausmann* – Demokratische Bildungsarbeit in der Fläche
- *Susanne Faller* – Die Lokale Aktionsgruppe Landkreis Kronach im Frankenvwald e. V. – gelebte Demokratie?
- *Hans Rebhan* – Die Genese des Lucas-Cranach-Campus in Kronach
- *Gabriele Riedel* – Mutig mit machen! Hochschulentwicklung und Wohnen für alle im ländlichen Raum

- *Josef Löffl* – ZukunftsDesign. Ein Dialograum zum Gestalten möglicher Zukünfte in der Region
- *Marion Meusel* – Indoor und Outdoor. Mehr Kraft und Energie für die Außenstellen
- *Theresa Müller* – „Ich fahr mit dir, wohin ich will!“ Erschließen des ländlichen Raumes Landkreis Kronach und das Erleben von Resonanz durch Fahrradfahren
- *Magdalena Hiebl und Laura Hantke* – Einige Impressionen aus dem südlichen Landkreis Kronach
- *Jenny Scheibe* – Umfrage zum Online-Verhalten bei Kursen der Volkshochschule Kreis Kronach

Teil 3: „Volkshochschulen und Demokratie“

Im dritten Teil stellt sich generell die Frage nach historisch relevanten Kontexten des Demokratielernens. Die Volkshochschulen in Deutschland stehen in einer großen Freiheits- und Demokratietradition. Im Jahr 1919 wurden sie in der Weimarer Verfassung verankert und im Jahr 2019 feierten sie 100-jähriges Jubiläum. Mit einem Festakt in der Frankfurter Paulskirche wurde der humanistische Auftrag der Volkshochschulen, insbesondere die Aufklärung und die Befähigung zu Vernunft und Mündigkeit, besonders hervorgehoben. Dabei wurde deutlich, dass der demokratische Auftrag der Volkshochschulen erneut an Aktualität gewinnt. Die Volkshochschule Kreis Kronach und die in Teil 1 und 2 beschriebenen Ansätze und Aktivitäten sind ein Teil davon. Die Befähigung, sich gemeinschaftlich zu unterstützen, soziale Verhältnisse zu gestalten und sich damit gegen Dogmatismus, Rassismus und Radikalismus zu wenden sowie diesem Druck standzuhalten, stellt eine demokratische Aufgabe im Deutschland der Gegenwart dar. Dazu ist auch ein Blick über den Tellerrand mittels internationaler Perspektiven erforderlich.

Zu den aktuellen Herausforderungen des gesellschaftlichen und internationalen Engagements der Volkshochschulen sowie der Aufarbeitung geschichtlicher Etappen geben die nachfolgenden Fachaufsätze Auskunft. Sie runden das Buch ab und geben ihm ein reflektiertes Fundament.

- *Ernst Dieter Rossmann* – Die Volkshochschulen und die Demokratie. Politische und andere Bildung in allen Räumen
- *Susanne Lattke und Josef Schrader* – Historisch und regional relevante Kontexte des Demokratielernens. Die Rolle von Volkshochschulen als Anbieter politischer Bildung im Spiegel der Volkshochschulstatistik

- *Klaus Meisel und Regine Sgodda* – „Demokratie will immer wieder gelernt werden“. Lernort Volkshochschule: Beiträge der Volkshochschulen im ländlichen Raum in Bayern
- *Ruth Jachertz* – Gelingensfaktoren für Demokratiebildung: Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen. Das Dilemma zwischen öffentlichem Auftrag und Markt
- *Bernd Käßlinger* – Undemokratische Strukturen am Rand und im Zentrum von Volkshochschulen. Historische Lehren für die Gegenwart und Zukunft
- *Uwe Gartenschlaeger, Heribert Hinzen und Britta Schweighöfer* – Politische Bildung und Citizenship Education. Ein notwendiger Blick über den Teller- rand

3. Ausblick

Neben den vielen aufgezeigten Möglichkeiten des Demokratielernens mögen wir über unsere wettbewerbsorientierte und rationalisierte Gesellschaft reflexiv-kritisch nachdenken. International betrachtet ist damit ein Nord-Süd-Gefälle verbunden. Auch die Ungleichheiten innerhalb von Gesellschaften sprechen nicht gerade für demokratische Kulturen, die alle gleichermaßen mitnehmen. Es gilt daher, diesen Asymmetrien zu begegnen. Soziale und kulturelle Errungenschaften in den Ländern mögen gewürdigt und im Kontext der internationalen Zusammenarbeit gestärkt werden.

Gleichzeitig ist es von hoher Bedeutung, Demokratie als „Civic Culture“ zu leben. Wie im Buch aufgezeigt, können im jeweiligen Land Fähigkeiten erlernt werden, die zu mehr Partizipation und zur Erweiterung von Teilnahmemöglichkeiten in einer demokratischen Zivilgesellschaft beitragen. Politische Bildung wird ergänzt um soziale und kulturelle Bildung, die sinnliches Erleben, kreatives Tun und das Auseinandersetzen mit demokratischen Werten ermöglicht. Diese Chancen gelten als wichtige Voraussetzungen, damit demokratische Systeme funktionieren. Für eine echte Demokratie spricht anhand vieler Befunde des vorliegenden Werkes, dass auf der Ebene der Zivilgesellschaft offene Erfahrungs- und Reflexionsräume ermöglicht werden sollten, damit die Freude am Diskutieren, am Sich-Miteinander-Auseinandersetzen konstruktiv erlebt werden kann. Das Arbeiten an Kommunikationsstörungen, Wertearbeit wie Arbeit an mehr Respekt und Wertschätzung für und in allen Milieus bieten in einer rationalisierten und hoch individualisierten Welt durchaus Orientierungen, die Individuen und Gemeinschaften mit ihren demokratischen Potenzialen stärken und einander wieder näherbringen können.

Regionale demokratische Stärkung bedeutet immer auch, sich kooperativ und reflexiv mit den Kräften zu verhalten, die ebenfalls an der Weiterentwicklung demokratischer Strukturen interessiert sind. Wie am Beispiel der vhs Kreis

Kronach aufgezeigt werden konnte, laufen in der Region Coburg – Kronach – Lichtenfels vielerlei Aktivitäten zur Verbesserung der Versorgungskonzepte im ländlichen Raum. Akteur:innen sind dabei unter anderem die Hochschule Coburg und der Lucas-Cranach-Campus Kronach, die Städte und Gemeinden sowie die Unternehmen, Organisationen und kommunalen Initiativen der Region. Die Sichtbarkeit dieses Ansatzes möge weiter vorgebracht und noch differenzierter dargestellt und verbreitet werden. Daseinsvorsorge bedeutet gesellschaftliche Teilhabe, zivilgesellschaftliches Engagement und Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Einen relevanten Beitrag dazu leisten auch studentische Lehr- und Lernprojekte, die dezentral angesiedelt werden können. Mittels forschender Zugänge wird eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Formen des demokratischen Lernens in den Regionen angeregt.

Teil 1: Demokratie lernen

Krise der Demokratie und kritische Demokratiebildung

Gudrun Hentges, Felix Kirchhof

„Demokratie in der Krise? Was läuft schief und wie können wir die Demokratie verbessern?“ An dieser Leitfrage orientieren sich zahlreiche Debattenbeiträge zur politischen Bildung (LpB BW 2023). Eine Auseinandersetzung mit dem Thema umfasst die verschiedenen Symptome der Krise, so die Etablierung und die Wahlerfolge von Parteien der extremen bzw. populistischen Rechten in Deutschland, Europa und weltweit, die sinkende Wahlbeteiligung, das zurückgehende Vertrauen in das politische System, die Zunahme von antidemokratischen Positionen in der Gesellschaft, der Machtverlust der Legislative zugunsten der Exekutive, aber auch die Frage danach, unter welchen Bedingungen die Demokratie als Staats- und Regierungsform in eine Krise geraten konnte. Im Sinne einer Vermessung der demokratieskeptischen, demokratiefeindlichen oder antidemokratischen Tendenzen innerhalb der Bevölkerung liegen mittlerweile zahlreiche Studien vor.

Der Einleitungsbeitrag für den Teil 1 „Demokratie lernen“ des vorliegenden Buches folgt einem Dreischritt: Zunächst befassen wir uns mit den Einstellungen und Meinungen in Bezug auf Demokratiezufriedenheit bzw. Demokratieunzufriedenheit. In einem zweiten Schritt wenden wir uns Demokratietheorien zu, die wir wiederum unterscheiden nach Demokratietheorien geringer Reichweite, mittlerer Reichweite und größerer Reichweite. Abschließend widmen wir uns der Bedeutung eines kritischen Demokratieverständnisses für die politische Bildung und diskutieren grundlegende didaktische Fragen.

1. Einstellungen und Meinungen

Eurostat 2023

Im Zeitraum Januar bis Februar 2023 führte Eurostat eine repräsentative Umfrage durch und erforschte die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Für unseren Kontext sind einige Ergebnisse von Relevanz: Nur 66 Prozent der Deutschen waren zum Zeitpunkt der Befragung Anfang 2023 mit der Demokratie in ihrem Land zufrieden, fünf Prozentpunkte weniger als im Vorjahr. Zugleich zeigt sich ein großer Abstand zwischen Ost und West. Unter den Ostdeutschen war nur eine Minderheit von 42 Prozent aller Befragten mit der Demokratie in ihrem Land zufrieden (Rückgang um acht Prozentpunkte), unter den Westdeutschen

äußerten sich 72 Prozent dahingehend, dass sie mit der Demokratie in ihrem Land zufrieden seien (Rückgang um vier Prozentpunkte). Sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland war die Zufriedenheit rückläufig (Eurobarometer 2023: 15).

Eine in Teilen der EU-Bevölkerung verbreitete demokratiefeindliche Haltung (als Idee, Verfassungsnorm, Verfassungswirklichkeit) kam auch bei den Europawahlen 2019 zum Ausdruck. Bei diesen Wahlen errangen Rechtsaußenparteien 179 Mandate, die sich auf verschiedene Fraktionen verteilen, sodass es nicht zur Bildung einer Superfraktion am rechten Rand gekommen ist. Innerhalb von zehn Jahren hat sich die Anzahl der Mandate, die Rechtsaußenparteien zuzurechnen sind, mehr als verdreifacht (von 7 % 2009 auf 24 % 2019). In dem heutigen Europäischen Parlament repräsentiert fast jede:r vierte Abgeordnete eine Partei am rechten Rand (Hentges/Platzer 2021).

Mitte-Studie 2023

Die Befunde zur öffentlichen Meinung, die auf europäischer Ebene erhoben wurden, decken sich auch mit der Mitte-Studie, die im September 2023 unter dem Titel „Die distanzierte Mitte“ (Zick/Küpper/Mokros 2023) erschienen ist. Diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass rechtsextreme Einstellungen und Meinungen aktuell eine Hochkonjunktur erleben und stark in die gesellschaftliche Mitte gerückt sind. Hinter den rechtsextremen Einstellungen verbergen sich die folgenden Dimensionen: Befürwortung einer Diktatur, Nationalchauvinismus, Verharmlosung des Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Sozialdarwinismus. Während in der Vorgängerstudie 2020/21 lediglich 1,7 Prozent der Befragten ein manifest rechtsextremes Weltbild teilten, stimmten zwei Jahre später 8,3 Prozent, das heißt jede:r zwölfte Befragte, diesen rechtsextremen Positionen zu (Zick/Mokros 2023: 71).

Jenseits dieser Forschungsergebnisse geben weitere Tendenzen Anlass zur Sorge.

Erstens: Über 20 Prozent aller Befragten waren unentschieden, das heißt sie konnten den Items nicht zustimmen, wollten sie jedoch auch nicht ablehnen. Mit Blick auf die Jahre 2014 ff. lässt sich konstatieren, dass dieser Graubereich im Laufe der Jahre zugenommen hat – von ca. zwölf Prozent (2020/2021) auf ca. 20 Prozent (2023) (ebd.). Was bedeutet die Zunahme des Anteils der Befragten, die nicht so genau wissen, ob sie den folgenden Items zustimmen oder sie doch lieber ablehnen sollten: „Im nationalen Interesse ist unter bestimmten Umständen eine Diktatur die bessere Staatsform“. „Was Deutschland jetzt braucht, ist eine einzige starke Partei, die die Volksgemeinschaft insgesamt verkörpert“. „Wir sollten einen Führer haben, der Deutschland zum Wohle aller mit starker Hand regiert“. Dieser Graubereich deutet auf ein weiteres antidemokratisches Potenzial hin.

Zweitens: Mitunter wurde das gesellschaftliche Phänomen des Rechtsextremismus mit den Ewiggestrigen in Zusammenhang gebracht; damit war impliziert, dass sich das Problem mit der Zeit von selbst erledigen werde. Beunruhigend ist der aktuelle Befund der Mitte-Studie, dass ein manifest rechtsextremes Weltbild vor allem in der Altersgruppe der 18- bis 34-Jährigen zu finden und vor allem in dieser Altersgruppe ein Anstieg zu verzeichnen ist. Demnach weisen 12,3 Prozent der jungen Erwachsenen dieser Altersgruppe ein manifest rechtsextremes Weltbild auf (ebd.: 76).

Drittens: Bis vor wenigen Jahren galt das gesellschaftliche Phänomen des Rechtsextremismus tendenziell als Männerphänomen. Mediale Berichterstattung über Rechtsextremismus wurde und wird weiterhin mit männlichen Akteuren illustriert (Skins, Neonazis, Identitäre, Reichsbürger, männliche AfD-Politiker oder männliche Vertreter der Nouvelle Droite bzw. der Neuen Rechten). Betrachten wir die Ergebnisse der Mitte-Studie, so stellen wir nicht nur fest, dass Frauen und Männer in einem ähnlich hohen Maße rechtsextreme Einstellungen und Meinungen aufweisen; vielmehr wird deutlich, dass die weiblichen Befragten sogar in einem höheren Maße ein manifest rechtsextremes Weltbild teilen (Frauen: 8,9%, Männer: 7,7 %) (ebd.: 75).

Leipziger Autoritarismusstudien (LAS) 2018 und 2022

Das Leipziger Forscher:innenteam um Oliver Decker, Johannes Kiess, Aylene Heller und Elmar Brähler fragte nach der Zustimmung zur „Demokratie als Idee“, „Demokratie als Verfassungsnorm“, „Demokratie als Verfassungsrealität“ und konnte in dem Band „Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen?“ (Decker et al. 2022) aus dem Jahr 2022 die folgenden Ergebnisse präsentieren:

„Demokratie als Idee“ stößt mit 94,3 Prozent auf die höchste Zustimmung. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass es sich hier um eine abstrakte Norm handelt, sodass jede:r Befragte etwas Anderes darunter verstehen mag. Die Haltung gegenüber dem Item „Demokratie, wie sie in der Verfassung festgelegt ist“, zeichnet sich durch signifikante Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland aus. Während 90,4 Prozent der Westdeutschen diesem Demokratieverständnis zustimmen, findet sich in Ostdeutschland lediglich eine Zustimmung von knapp 80 Prozent (79,7 %). Im bundesdeutschen Durchschnitt stimmen lediglich knapp 82 Prozent einer Demokratie zu, wie sie in der Verfassung verankert wurde.

Deutliche Unterschiede sind erkennbar, sobald danach gefragt wird, ob die Befragten der Demokratie zustimmen, „wie sie in der Bundesrepublik Deutschland funktioniert“. Auch hier zeichnen sich signifikante Unterschiede zwischen Ost- (53,5 %) und Westdeutschland (58,8 %) ab. Im bundesdeutschen Schnitt sind nur 57,7 Prozent der Befragten damit zufrieden, wie die Demokratie in der

Bundesrepublik funktioniert. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Je höher das Abstraktionsniveau des Items, desto größer die Zustimmung zur Demokratie (Decker et al. 2022: 62–65).

Wird die Idee der (repräsentativen) Demokratie mit der politischen Partizipation in Verbindung gebracht, so zeigt sich sehr deutlich eine „politische Deprivation“ bei weiten Teilen der Bevölkerung. Mehr als zwei Drittel (74,5 %) aller Befragten stimmten der Aussage zu: „Leute wie ich haben sowieso keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut“, und 66,0 Prozent aller Befragten sind der Meinung „Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren“. Diese Aussage stößt in Ostdeutschland (74,3 %) auf eine größere Zustimmung als in Westdeutschland (63,8 %) (ebd.: 67).

Präzisiert man die Idee der Demokratie mit Blick auf Egalitäts- und Pluralitätsnormen, so findet sich in der Leipziger Autoritarismusstudie 2018 (Decker/Brähler 2018: 99f.) ein zunächst widersprüchlicher Befund. Einerseits unterstützt die Mehrheit der Befragten (86,2 %) Gleichheitsgrundsätze. Andererseits lehnt eine knappe Mehrheit der Befragten (47,3 %) Pluralität ab. Wir können also beobachten, dass gesellschaftspolitische Vorstellungen von Egalität und Anti-Pluralität zeitgleich existieren. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Menschen entweder Anhänger:innen der Egalität oder Anhänger:innen des Anti-Pluralismus sind. Im Gegenteil: Menschen können durchaus einerseits universellen Gleichheitsforderungen und andererseits einem Anti-Pluralismus zustimmen. Diese vermeintlichen Inkonsistenzen sind dadurch möglich, dass bestimmte soziale Gruppen (Geflüchtete, Muslim:innen, Jüdinnen und Juden, Sinti:zze und Rom:nja, LGBTIQ+) zunächst als fremd markiert werden, um ihnen dann die universellen Rechte abzuspochen: „Eigene Freiheitsrechte werden gern beansprucht, bei den Rechten von Menschen, die man als Angehörige einer anderen Gruppe wahrnimmt, hört die Akzeptanz dieser Freiheit aber für die Hälfte der Befragten auf“ (Decker et al. 2018: 100).

Shell-Jugendstudie

Die 18. Shell-Jugendstudie (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019) kommt zu ganz ähnlichen Ergebnissen: Demokratie als Staatsform befürworten fast vier von fünf Jugendlichen (77 %). Die Forscher:innen konstatieren, dass Zustimmungswerte zu der Demokratie, wie sie in Deutschland bestehe, seit einigen Jahren ansteigen. Diese wachsende Zustimmung gelte für die Gruppe der Jugendlichen im Bundesgebiet insgesamt, vor allem auch für die in Ostdeutschland lebenden Jugendlichen (ebd.: 18).

In Abhängigkeit von den Antworten auf die Items nehmen die Forscher:innen eine Typenbildung vor und unterscheiden die folgenden Gruppen: Kosmopoliten (12 % der Jugendlichen), Weltoffene (27 % der Jugendlichen), Populismus-Geneigte

(24 % der Jugendlichen) und Nationalpopulisten (9 %). Wenig überraschend ist, dass fast zwei Drittel der „nationalpopulistisch orientierten Jugendlichen“ unzufrieden sind mit der Demokratie (65 %) und für eine „starke Hand“ plädieren, die für Ordnung sorgen sollte (73 %). In dieser Gruppe der Nationalpopulisten schlägt also die Elitenkritik in offen demokratiefeindliche Positionen um (Schneekloth/Albert 2019: 76 ff.).

Ungeachtet dessen, dass Demokratie als Staatsform bei den meisten Jugendlichen auf Akzeptanz stößt, konnte die Studie keinen Rückgang der sogenannten Politikverdrossenheit feststellen. Im Gegenteil: Jugendliche vertrauen immer weniger den Parteien oder Politiker:innen. Der Aussage „Ich glaube nicht, dass sich Politiker darum kümmern, was Leute wie ich denken“, stimmen in der aktuellen repräsentativen Umfrage 71 Prozent der befragten Jugendlichen zu (ebd.: 92). Doch scheinen Jugendliche keinesfalls Politik *an sich* distanziert gegenüberzustehen. Interessant ist hier der Befund der Studie „Jugend will bewegen“ zur politischen Beteiligung junger Menschen in Deutschland, dass Politik für junge Menschen einen hohen Stellenwert hat und sich Jugendliche und junge Erwachsene vor allem außerhalb der etablierten Institutionen wie Parteien engagieren (Vodafone-Stiftung 2020: 5), was der These einer allgemeinen Politikverdrossenheit zu widersprechen scheint.

Darüber hinaus sollte beachtet werden, dass Desinteresse an Politik und Institutionen der Demokratie nicht einfach als Ausdruck eines Wissensdefizits oder einer irrationalen Haltung verstanden werden können. Tatsächlich machen viele (junge) Menschen die Erfahrung, dass ihre eigenen Überzeugungen und Argumente im politischen Diskurs auf keine Resonanz stoßen und ihre Interessen kaum durch politische Beteiligung durchgesetzt werden können. Für eine solche Sichtweise gibt es demnach durchaus rationale Gründe (Scherr 2010: 306).

2. Demokratietheorien unterschiedlicher Reichweite

Die Politikwissenschaft, einst als Demokratiewissenschaft begründet, befasst sich mit Prozessen der Demokratisierung und wendet unterschiedliche Methoden zur Bearbeitung an. Während einige Studien (Freedom House, Democracy Index, Bertelsmann) den Versuch unternehmen, anhand von Indikatoren die Demokratie weltweit zu messen, um auf dieser Grundlage ein Ranking zu erstellen, wählen andere Politikwissenschaftler:innen stärker einen theoretischen Zugang. Hier sollen nun exemplarisch drei Ansätze unterschiedlicher Reichweite vorgestellt werden.

Demokratietheorien geringer Reichweite: Demokratie messen

Freedom House

Die Methode, Demokratie empirisch zu messen, hat sich vor einem halben Jahrhundert etabliert. Zunächst war es die internationale NGO Freedom House, 1941 gegründet von Wendell Willkie und Eleanor Roosevelt, die das Ziel verfolgte, liberale Demokratien weltweit zu fördern. Seit 1973 erscheint jährlich der Bericht ‚Freedom in the World‘.

Der 2023 erschienene Bericht ‚Freedom in the World‘ (Freedom House 2023) basiert auf der Analyse von 210 Ländern und Territorien und konzentriert sich auf die politischen Rechte und Einschätzungen der Bürgerrechte eines Landes oder Territoriums. Auf dieser Grundlage werden Gesellschaften als frei, partiell frei oder nicht frei klassifiziert. Mit 100 Punkten stehen Finnland, Norwegen und Schweden, gefolgt von Kanada (98), an der Spitze der freien Demokratien, während die folgenden Staaten das Schlusslicht der unfreien Staaten bilden: Krim (vier), West Sahara (vier), Ost Donbas (drei), Eritrea (drei), Nord-Korea (drei), Turkmenistan (zwei), Süd Sudan (eins), Syrien (eins), Tibet (eins) (Freedom House 2023).

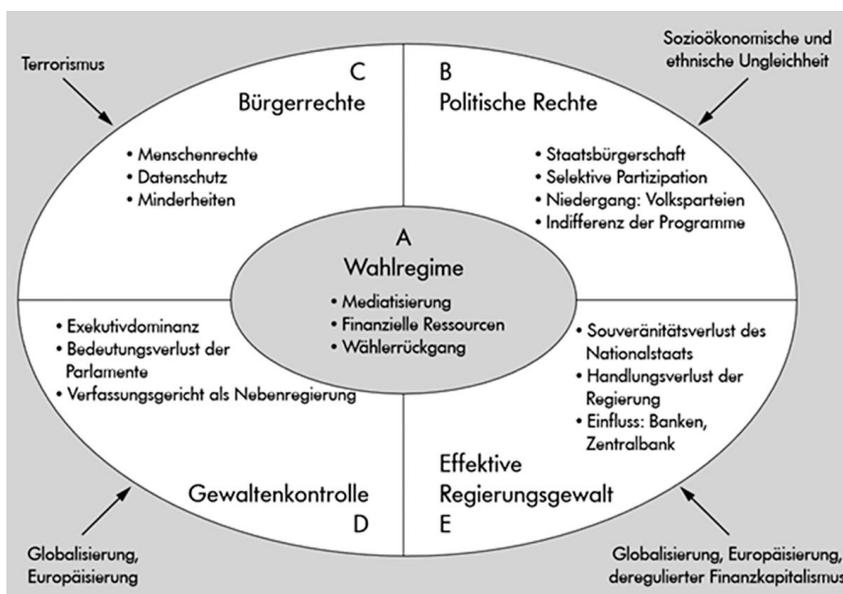
Diese Methode der Messung von Demokratie und Bürgerrechten basiert auf Expert:inneninterviews, die zu den einzelnen Ländern geführt werden. Aufgrund der Förderstruktur wird immer wieder der Vorwurf der politischen Parteilichkeit erhoben. Finanziert werden die Berichte ‚Freedom in the World‘ von Seiten der US-Regierung, durch die Regierungen von Kanada, den Niederlanden und Norwegen, aus dem Demokratieförderfonds der Vereinten Nationen, durch das EU-Menschenrechtsprogramm, durch halböffentliche und private Stiftungen – wie zum Beispiel die Open Society Foundation, gegründet von George Soros –, durch Google und Facebook und nicht zuletzt durch den britischen Rüstungskonzern BAE Systems.

Demokratietheorien mittlerer Reichweite: ‚Embedded Democracy‘ (Wolfgang Merkel)

Der Politikwissenschaftler Wolfgang Merkel distanziert sich von der These der Postdemokratie (siehe u. a. Crouch 2008). Die „Behauptung eines weltweiten Rückzugs der Demokratie“ sei „anekdotisch und alarmistisch“ und könne „systematisch-empirisch nicht gestützt werden“ (Merkel 2016: 4). Stattdessen wirft er die Frage auf: „Wer definiert eigentlich, ob Herausforderungen der Demokratie sich in ihre Krise verwandeln?“. Ist es das ‚Volk‘ (Demos), sind es die Experten der Demokratieforschung? Wo lassen sich negative, wo positive Entwicklungen in den zeitgenössischen reifen Demokratien erkennen?“ (ebd.: 5). Merkel entwickelte

gemeinsam mit Kolleg:innen das Konzept der ‚embedded democracy‘, ein Modell mittlerer Reichweite, welches den Versuch unternimmt, die definierenden Kriterien der Demokratie aufzulisten; das Modell begründet diese Kriterien und nimmt deren Wechselbeziehungen mit in den Blick. Dieses Konzept „eingebettete Demokratie“ betrachtet Demokratie als „Gesamtsystem von interdependenten Teilregimen“ und umfasst als Kernbestandteil das Wahlregime (A) (Mediatisierung, finanzielle Ressourcen, Wählerrückgang), die Politischen Rechte (B) (Staatsbürgerschaft, selektive Partizipation, Niedergang der Volksparteien, Indifferenz der Programme), die Bürgerrechte (C) (Menschenrechte, Datenschutz, Minderheiten), die Gewaltenkontrolle (D) (Exekutivdominanz, Bedeutungsverlust der Parlamente, Verfassungsgericht als Nebenregierung) und die effektive Regierungsgewalt (E) (Souveränitätsverlust des Nationalstaats, Handlungsverlust der Regierung, Einfluss: Banken und Zentralbank).

Abbildung 1: Das Konzept der ‚embedded democracy‘ (Merkel 2016: 9)



Diese Teilregime A bis E sind ihrerseits bedroht durch sozioökonomische und ethnische Ungleichheit, Terrorismus, Globalisierung, Europäisierung und den deregulierten Finanzkapitalismus (ebd.: 10). Ein solches Modell als Analyseraster sieht vor, dass nicht etwa einzelne Kriterien (z. B. der Niedergang der Volksparteien oder der Souveränitätsverlust des Nationalstaates) isoliert betrachtet werden dürfen, um daraus die Krise der Demokratie abzuleiten, sondern dass die fünf interdependenten Teilregime im Kontext des Gesamtregimes betrachtet werden.

Dies berücksichtigend trifft Merkel die Einschätzung: Es „lässt sich feststellen, dass viele von ihnen mit erheblichen Herausforderungen zu kämpfen haben, die weder gelöst wurden, noch ein wirklicher politischer Lösungswille erkennbar ist: Dies gilt für die Ebene der Wahlen wie der politischen Partizipation allgemein, die zunehmende Schiefelage zugunsten der Exekutive in der Gewaltenteilung, und es gilt vor allem im Hinblick auf die Abwanderung von Kompetenzen des demokratischen Nationalstaates an globalisierte Märkte und supranationale Regime von der EU bis zur Welthandelsorganisation“ (ebd.). Das einzige Teilregime, von dem Merkel konstatiert, es sei heute „extensiver und intensiver ausgebaut“ als vor drei bis vier Jahrzehnten ist das Regime der Bürgerrechte. Diese demokratischen Fortschritte beobachtet Merkel in Bezug auf die Gleichheit der Geschlechter, hinsichtlich der Rechte von ethnischen und religiösen Minderheiten und mit Blick auf die rechtliche Gleichstellung von LGBTIQ+ (ebd.).

Neben den positiven Entwicklungen im Teilregime der Bürgerrechte muss jedoch ebenfalls vermerkt werden, dass die Wahlbeteiligung in den OECD-Staaten rückläufig ist, während gleichzeitig die „soziale Selektivität der gesamten politischen Partizipation zugenommen hat“ (ebd.). Dies gilt nicht nur für die Beteiligung an allgemeinen Wahlen, sondern auch – und zudem in einem höheren Maße – für die breite Palette an Maßnahmen der direkten bzw. plebiszitären Demokratie und für die „demokratischen Innovationen“ (Bürgerräte, Bürgerhaushalte, deliberative Mini-Publics, digitale Beteiligungsplattformen). Es ist zu beobachten, dass sich vor allem die unteren Schichten aus diesen Formen der politischen Partizipation zurückziehen, während diese „demokratischen Innovationen“ von den Mittelschichten wahrgenommen werden. Zugespitzt ließe sich hier davon sprechen, dass die hoch industrialisierten Staaten mit Blick auf die politische Partizipation in einer „Zweidrittel-demokratie“ angekommen sind, so Merkel, und somit eine „fast unvermeidliche Elitisierung der Politik in Zeiten der Komplexität“ eingetreten ist (ebd.). In einer solchen „Zweidrittel-demokratie“ begeben sich die gebildeten Mittelschichten – laut Merkel – fortwährend auf die Suche nach „demokratischen Innovationen“ der politischen Partizipation. Diese neuen Beteiligungsformen seien jedoch nicht geeignet, um bildungsbenachteiligte Schichten von einer politischen Teilhabe zu überzeugen oder sie etwa für politisches Engagement zurückzugewinnen (ebd.: 11).

Es bleibt unerwähnt, dass die populistische und extremistische Rechte (europaweit) die ‚Krise der Demokratie‘ nutzt, um Maßnahmen der direkten Demokratie zu fordern.

Demokratiethorien größerer Reichweite: Spannungsverhältnis von Kapitalismus und Demokratie

Weitreichender als die Ansätze der (quantitativen) Demokratiemessung oder der ‚embedded democracy‘ sind jene Beiträge zur Demokratiethorie, die stärker das Wechselverhältnis von Kapitalismus und Demokratie und damit die Trennung von Ökonomie und Politik in kapitalistischen Gesellschaften in den Blick nehmen. Sie gehen davon aus, dass Gesellschaften, in denen kapitalistische Produktionsweise herrscht, immer auch antagonistische Gesellschaften sind, in denen sich die gesellschaftlichen Konflikte – nicht nur, aber auch – entlang des antagonistischen Verhältnisses zwischen Arbeit und Kapital strukturieren. Dabei wird unter anderem gefragt, wie der Kapitalismus die Demokratie sowohl ausweitet als auch hemmt. Zu den Autor:innen, die sich mit diesen Fragen beschäftigt haben, zählen Franz L. Neumann, Wolfgang Abendroth, Johannes Agnoli, Frank Deppe, Ellen M. Wood, Wolfgang Streeck, Klaus Dörre, Nancy Fraser, Sonja Buckel, Oliver Eberl und David Salomon, um nur einige zu nennen.

Kapitalistische Demokratie und der „Substanzverlust der demokratischen Idee“

Der britische Politikwissenschaftler und Soziologe Colin Crouch konstatierte bereits vor knapp 20 Jahren eine Tendenz zur „Postdemokratie“ (2008, vgl. auch Eberl/Salomon 2017), die vor allem durch die neoliberale Politik und die polit-ökonomische Entwicklung vorangetrieben werde. Sascha Regier (2023) hält die Postdemokratiethese aus Perspektive der kritischen Politikanalyse für „defizitär“, da Crouch sich unter anderem auf das „klassische Modell einer liberalen Demokratie“ (ebd.: 132) beschränke und er von einem „engen und idealistischen Staatsbegriff“ (ebd.: 131) ausgehe, demzufolge der Staat eine Institution des Gemeinwohls sei. Ansätze materialistischer Gesellschaftstheorie greifen in der Analyse hingegen auf Begriffe und Methoden der Marx’schen *Kritik der politischen Ökonomie* (Heinrich 2004) zurück und nehmen die gesellschaftlichen Voraussetzungen von Staat, Politik und Demokratie und damit insbesondere die Eigentums- und Produktionsverhältnisse in den Blick.

Die marxistische Historikerin Ellen M. Wood stellt die Trennung von Ökonomie und Politik in kapitalistischen Gesellschaften ins Zentrum ihrer politischen Theorie. Sie untersucht, in welcher Form der Kapitalismus „einen Keil zwischen das Ökonomische und das Politische getrieben hat“ und so wesentliche politische Fragen wie die Regelung der Produktion, die Enteignung der Macht, die Aneignung und Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen und Arbeit aus der politischen Sphäre in eine davon getrennte, separate Sphäre verdrängt habe (Wood 2010: 30). Demnach stoße die Demokratie im Kapitalismus an eine Grenze.

Die Differenzierung der ökonomischen Sphäre im Kapitalismus fasst Wood wie folgt zusammen:

„Die gesellschaftlichen Funktionen von Produktion und Distribution, Mehrwertabschöpfung und Aneignung und die soziale Zuweisung von Arbeit sind sozusagen privatisiert und vollziehen sich durch nicht-autoritäre, nicht-politische Mittel. Die gesellschaftliche Zuweisung von Ressourcen und Arbeit findet, mit anderen Worten, insgesamt nicht durch politische Führung, gemeinschaftliche Überlegung, ererbte Pflicht, Brauch oder religiöse Verpflichtung statt, sondern vielmehr durch die Mechanismen des Warentauschs. Die Macht der Mehrwertaneignung und Ausbeutung beruhen nicht direkt auf rechtlichen und politischen Abhängigkeitsverhältnissen, sondern basieren auf einem vertragsähnlichen Verhältnis zwischen dem ‚freien‘ Produzenten – rechtlich frei und frei von Produktionsmitteln – und dem uneingeschränkt Eigentum an Produktionsmitteln genießenden Aneigner“ (ebd.: 39).

Während in vorkapitalistischen Gesellschaften ökonomische und politische Herrschaft noch nicht getrennt waren, fallen ökonomische Ausbeutung und politische Herrschaft im Kapitalismus auseinander. Doch als Resultat der Trennung von Politik und Ökonomie seien „Politik und Staat nicht weniger, sondern eher stärker abhängig von den spezifisch ökonomischen Imperativen und den Forderungen der aneignenden Klassen“ (ebd.: 283).

Die skizzierte Besonderheit kapitalistischer Vergesellschaftung, die sich – scheinbar paradox – zugleich als „Entpolitisierung der Ökonomie“ wie auch als Ausstattung dieser mit politischer Macht und entsprechend als „Entpolitisierung der Politik“ charakterisieren lässt (Wallat 2021: 79, 83), nutzt Wood auch zur Analyse der kapitalistischen Demokratie, welche sie mit der attischen Demokratie vergleicht. Diese methodische Herangehensweise dient unter anderem dazu, die Ambivalenz des Kapitalismus herauszuarbeiten. Die welthistorische Besonderheit der attischen Demokratie besteht für Wood in der politischen und ökonomischen Befreiung der Bauern zu Bürgern, die politisch privilegiert und juristisch frei waren, und gleichzeitig frei von der Notwendigkeit, sich dem Markt auszusetzen, um ihre eigene Existenz zu sichern. Hingegen werde im Kapitalismus die staatsbürgerliche Freiheit des modernen Lohnarbeiters durch ökonomische Zwänge „aufgewogen“ (Wood 2010: 205).

Während in Athen der demokratische Begriff von Freiheit seinen Ursprung in der Aufhebung abhängiger Arbeit hatte, entwickelte sich Wood zufolge mit der Herausbildung des Kapitalismus ein „völlig neuer Demokratiebegriff“, der die antike griechische Idee beiseiteschob (ebd.: 206). Erst der Kapitalismus ermöglichte die Bedeutungsverschiebungen von Bürgerschaft und Demokratie und die verbreitete Gleichsetzung von Liberalismus und Demokratie: Denn zum einen existierte nun eine separate politische Sphäre, in der ein außerökonomischer (politischer, militärischer, rechtlicher) Status keine unmittelbaren Auswirkungen

mehr auf die ökonomische Macht hatte. Zum anderen gab es eine ökonomische Sphäre unabhängig von politischer und rechtlicher „Privilegiertheit“ und mit eigenen Machtverhältnissen (ebd.: 236). Dieselben Bedingungen, die die liberale Demokratie ermöglichten, beschränkten somit die Reichweite der Demokratie. Diese Verbindung von „formaler Demokratie“ und Kapitalismus fasst Wood als „widersprüchliche Einheit von Fortschritt und Rückschritt [...], gleichermaßen Verbesserung wie Entwertung von Demokratie“ (ebd.: 255). Die moderne kapitalistische Demokratie sei dort eine fortschrittliche politische Form, wo bürgerliche Freiheiten und Rechte sowie der Grundsatz der Repräsentation fehlten. Zugleich stelle die formale Demokratie jedoch einen „Substanzverlust der demokratischen Idee“ dar, da sie mit dem Preis einer Abspaltung des Ökonomischen aus der Politik einherging (ebd.). Doch hebt auch Wood hervor, dass die liberal entkernte Demokratie erst durch lange und mühselige emanzipatorische Kämpfe errungen werden musste (Wallat 2021: 83; Wood 2010: 215). Hierzu zählen etwa der Kampf um das allgemeine und gleiche (Männer-)Wahlrecht gegen Zensusbestimmungen, die Überwindung rassistisch begründeter Ausschlüsse und die Durchsetzung des Frauenwahlrechts. Folglich können die Resultate erfolgreicher Kämpfe wie formelle politische Freiheiten und Abwehrrechte auch wieder aufgehoben werden und sind kein notwendiger Bestandteil kapitalistischer Vergesellschaftung.

Die sozialistische Demokratie bildet als Ziel den Fluchtpunkt der Kritik der kapitalistischen Demokratie: Sie basiert laut Wood auf der „Reintegration der ‚Ökonomie‘ in das politische Leben“ und beginnt „mit ihrer Unterordnung unter die demokratische Selbstbestimmung der Produzenten“ (Wood 2010: 286). Dies mag man als utopisch zurückweisen. Doch vor dem Hintergrund der Vielfachkrisen der Gegenwart scheint Woods Diagnose, dass „ein humaner, ‚sozialer‘, wirklich demokratischer und gerechter Kapitalismus unrealistischer und utopischer ist als der Sozialismus“, ebenso zutreffend (ebd.: 295).

Dialektik von Kapitalismus und Demokratie

Woods Kritik macht deutlich, dass Demokratie und Liberalismus nicht in eins gesetzt werden können, ebenso wie die Ambivalenz von Fortschritt und Rückschritt der kapitalistischen Demokratie. Aus einer ähnlichen Perspektive widmet sich Sonja Buckel der Dialektik von Kapitalismus und Demokratie, die von Beginn an „in die Institutionen der parlamentarischen Demokratie eingelassen war“ (2017: 22). Aus der Perspektive einer materialistischen Demokratietheorie untersucht sie den Status quo der europäischen Demokratie und fragt, „warum es in kapitalistischen Gesellschaften strukturell zu den Zyklen der Demokratie“ komme, das heißt zu einem zyklischen Verlauf geprägt von progressiven Phasen wie auch Phasen der Entdemokratisierung bzw. der kleinen und großen Krisen (ebd.: 21). Ausgehend von der Marxschen Analyse der 1848er Revolution

in Frankreich rekonstruiert Buckel vier Momente des Spannungsverhältnisses von Demokratie und Kapitalismus, aktualisiert diese und entwickelt so einen Interpretationsrahmen für Krisenprozesse der Gegenwart.

Historisch betrachtet hatte die 1848er Revolution im damaligen Frankreich mit der parlamentarischen Demokratie völlig neue Verfassungsorgane geschaffen, die der Bourgeoisie – trotz ihrer inneren Spaltungen – erstmals ermöglichten, zur politischen Macht zu avancieren. Das parlamentarische Diskussions- und Abstimmungsverfahren diente der in verschiedene Fraktionen gespaltenen bürgerlichen Klasse zur Entwicklung einer gemeinsamen politischen Strategie. So wurde die parlamentarische Demokratie nach Marx zur „unumgängliche[n] Bedingung ihrer [der Bourgeoisie] *gemeinsamen* Herrschaft“ (1960: 177). Doch neben der Funktion des Parlaments, die politische Herrschaft der bürgerlichen Klasse zu ermöglichen, sei dieses Regime zugleich ein „*Regime der Unruhe*“ (ebd.: 153), was auf die Dialektik verweist: So hoffte das Bürgertum zwar, die eigene ökonomische Herrschaft durch die politische Herrschaft zu verewigen, doch stellte eine politisch egalitäre Republik zugleich ein „äußerst riskante[s] Experiment“ (Brunkhorst 2007: 240) dar. Um dieser Gefahr zu begegnen und die Klassenherrschaft zu sichern, wurde das Proletariat mittels der Einschränkung des Wahlrechts von der politischen Macht ausgeschlossen (Buckel 2017: 24). Später – insbesondere im Laufe des 20. Jahrhunderts – diente unter anderem die Anpassung der formaldemokratischen Prozeduren zur Entschärfung dieser Gefahren (ebd.: 31 f.). Dies habe die Dialektik aber keineswegs stillgestellt, denn der latente Konflikt manifestiere sich stets in (ökonomischen) Krisenzeiten: Demokratie und Rechtsstaatlichkeit seien in diesen Zeiten stets von einem Abbau bedroht, um ökonomische Machtverhältnisse abzusichern. Der Widerspruch zwischen „Demokratie als Bedingung bürgerlicher Herrschaft“ (ebd.: 27) und ihren inhärenten Risiken und Gefahren für die Klassenherrschaft tendiere so zur Auflösung in autoritäre Formen politischer Herrschaft. Diesen Prozess der Rückbildung demokratischer Herrschaft in vor- oder antidemokratische Formen bezeichnete Johannes Agnoli 1968 als „Involution“ (Agnoli 1990: 24). Damit sichere die bürgerliche Klasse zwar ihre gesellschaftliche Macht, doch der Prozess sei auch für sie gefährlich, denn damit erodierten unter anderem Verfahren der Interessensaushandlung, welche zur Vermittlung der widersprüchlichen Interessen dienten (Buckel 2017: 25). So schaffe die Involution zugleich neue Probleme, denn entweder falle der Staat in die Hände beschränkter einzelkapitalistischer Interessen, oder es werde eine „nicht mehr an gesamtcapitalistische Interessen rückzubindende, verselbstständigte staatliche Herrschaftsausübung“ heraufbeschworen, also der Bonapartismus (Offe 2006: 124, zit. n. Buckel 2017: 32).

Als weiteres Moment des Spannungsverhältnisses zwischen Kapitalismus und Demokratie bei Marx rekonstruiert Buckel die „Staatsmaschinerie“ (Marx 1960: 196), die sich als verselbstständigte Maschinerie durch einen „Prozess der Zentralisierung der physischen Zwangsgewalt“ konsolidierte und als bürokratische

Apparatur im „Prozess der Klassenkämpfe“ entstand (Buckel 2017: 34). An diese These eines verselbstständigten Staatsapparates knüpften marxistische Theoretiker wie Nicos Poulantzas in den 1970er Jahre an: Poulantzas fasste den Staat als „materielle Verdichtung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse“ (Poulantzas 2002: 154). Demnach sei der Staat weder ein bloßes Instrument der herrschenden Klasse noch eine neutrale, über den Klassen stehende Instanz. Vielmehr seien die Antagonismen zwischen Klassen und Klassenfraktionen in den Staat und seine Apparate eingeschrieben, was Widersprüche innerhalb der Apparate und zwischen ihnen erzeuge (ebd.: 164). Daraus folgt, dass auch die „Einheit des Staates“, die zentral ist für seine Fähigkeit, gesellschaftliche Kohäsion herzustellen, nicht immer gegeben oder selbstverständlich ist; vielmehr können sich Politiken der einzelnen Staatsapparate auch diametral widersprechen oder gegenläufig sein (Buckel 2017: 35).

Für die empirische Analyse des gegenwärtigen Krisenzyklus hebt Buckel die Bedeutung des neoliberalen Kapitalismus bzw. den Übergang vom Fordismus zum Postfordismus sowie die Transnationalisierung hervor. Zentrale Elemente der jüngsten Krise seien dabei die „Machtverschiebung vom Parlament auf die Exekutive“ und der „Verfall der Funktion des Gesetzes zugunsten spezieller Regelungen“ (ebd.: 35). Die Dialektik von Demokratie und Kapitalismus mache sich daher aufgrund von folgender Konstellation geltend:

Während die fragmentierte bürgerliche Klasse demokratische Institutionen als Infrastrukturen zur Erlangung von Hegemonie benötige, um ein langfristiges Projekt zu erarbeiten, welches gesellschaftliche Kohäsion und folglich Stabilität ermögliche, seien Institutionen wie das EU-Parlament zurzeit schwach. Ebenso fehle den demokratischen Institutionen eine relative Autonomie, um eigene Projekte durchzusetzen. Daraus folge zum einen eine „Krise der Repräsentation“ aufgrund mangelnder Hegemonie und zum anderen Regierungspolitiken, die vor allem kurzfristig und widersprüchlich seien (ebd.: 36). Als Konsequenz der Schwächung der demokratischen Verfahren gelinge es privaten Interessen – etwa durch Lobbyismus – immer leichter Einfluss zu nehmen.

Vor diesem Hintergrund identifiziert Buckel „Merkmale einer großen politischen Krise“, die zugleich auf grundlegende Widersprüche verweisen: „Fragmentierte Hegemonie, Zunahme der Zwangselemente, rückläufige relative Autonomie, fehlende Einheit des Apparate-Ensembles und fehlende Kapazität zur Erarbeitung einer tragfähigen Exit-Strategie aus der Krise“ (ebd.: 38) – so charakterisiert Buckel den Status quo. Die Dialektik von Demokratie und Kapitalismus in den vergangenen Zyklen habe vor allem zwei Dinge gezeigt: „Eine solche Konstellation ist erstens hochgradig instabil, schwächt sowohl das langfristige Interesse an einer stabilen Kapitalverwertung und exkludiert zugleich die Subalternen weitgehend von den politischen Entscheidungszentren. Und dies führt zweitens zu einer ‚Explosion‘ demokratischer Bewegungen sowie gleichermaßen zu Involutionstendenzen, von denen nicht ausgemacht ist, ob nicht der Umschlag des autoritären

Wettbewerbsetatismus in den Ausnahmezustaat erfolgen wird – insbesondere dann, wenn diese Krise nicht überwunden wird“ (ebd.). Insofern konstatiert Buckel keineswegs, dass Kapitalismus (formale) Demokratie mit Notwendigkeit zerstöre. Doch aus dem „Bann der Zyklen“ könne nur ausgestiegen werden, wenn die „Ursache der Dialektik“ behoben werde: die fehlende „gesellschaftliche Demokratie“ (ebd.). Denn solange Fragen der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion nicht demokratisch, sondern oligarchisch getroffen würden, bleibe die destruktive Dialektik intakt (ebd.). Damit fordert auch Buckel, dass Demokratie nicht länger auf den politischen Bereich beschränkt bleibt.

Folgt man jenen Ansätzen, die sich an materialistischer Gesellschafts-, Staats- und Demokratietheorie orientieren, kommt dem strukturellen Spannungsverhältnis zwischen Kapitalismus und Demokratie auch für gegenwärtige Erosionstendenzen der Demokratie eine grundlegende Bedeutung zu. Krisendiagnosen, welche zur Erklärung ausschließlich zeitaktuelle Entwicklung heranziehen und die grundlegenden Widersprüche ausblenden, greifen daher zu kurz. Entsprechend plädieren Vertreter:innen materialistischer Ansätze weder für eine Rückkehr zum „demokratischen Kapitalismus“ (Streeck 2015) noch für eine Hinwendung zur ‚direkten Demokratie‘ oder zur deliberativen Demokratie im Sinne einer Verbesserung und Verstärkung der Aushandlungsprozesse. Für dieses Bündel an Maßnahmen, das sich auf Methoden des politischen Systems (direkte/indirekte Demokratie) beschränkt, hat Nancy Fraser den Begriff des ‚Politizismus‘ geprägt (Fraser 2019: 77). Sie argumentiert, dass diese rein politischen Maßnahmen keine angemessene Antwort auf die „Krise der Demokratie“ sein können, denn diese sei nur „eine Dimension eines größeren Krisenkomplexes“, der auch ökonomische, ökologische und sozialreproduktive Aspekte aufweise (ebd.: 96). Die skizzierten Demokratietheorien größerer Reichweite zielen daher auf eine grundlegende Transformation der Gesellschaftsordnung und damit der Demokratie, etwa in Richtung einer „sozialen Demokratie“ im Sinne Abendroths (2008), was zugleich die Aufhebung der antagonistischen Struktur von Ökonomie und Gesellschaft bedeutet. Diese Perspektiven sollten auch in der politischen Bildung nicht ausgespart werden (vgl. auch: Hentges 2020; Hentges/Gläser/Lingenfelder 2021).

3. Politische Bildung und Demokratie(theorie)

Die vorangegangenen Ausführungen haben zum einen verdeutlicht, dass Krisendiagnosen kontrovers diskutiert werden. Zum anderen wurde gezeigt, dass es sich bei Demokratie selbst um einen umkämpften politischen Begriff handelt. Doch muss konstatiert werden, dass Konzepte wie die repräsentative, liberale Demokratie gegenüber radikaldemokratischen oder Konzepten sozialer Demokratie in der Bundesrepublik realpolitisch und diskursiv dominieren. Dies konstatiert Dominik Feldmann (2023) auch für die politische Bildung: Zwar sei die Fachdiskussion

geprägt durch Bezüge zu Konzepten der liberalen Demokratie und adaptiere teils auch die vergleichende Extremismustheorie, doch gebe es ebenso Gegenakzente: „Ein demokratiethoretischer Konsens herrscht in der politischen Bildung nicht“ (ebd.: 230). Die verschiedenen Verständnisse von Demokratie als Theorie und als politischer Praxis sind keineswegs nur bedeutsam für akademische Fachdiskurse und für eine Reflexion der (eigenen) normativen Annahmen. Denn von ihnen hängt unter anderem ab, welche Ziele die politische Bildung verfolgt: Orientiert sie sich am demokratischen Status quo und dessen Gefährdung durch ‚Extremist:innen‘ oder wendet sie sich gegen einen „bloß formalen Begriff von Demokratie“ und „plädiert [...] für eine qualitative und quantitative Erweiterung von Demokratie – für zunehmende Demokratisierung“, so Bernhard Claußen in seiner Kritischen Politikdidaktik (Claußen 1981: 82). Da an dieser Stelle nicht umfassend diskutiert werden kann, was die skizzierten Erosions- und Krisentendenzen der Demokratie für die politische Bildungsarbeit bedeuten, werden im Folgenden knapp die Bedeutung eines kritischen Demokratieverständnisses für die politische Bildung sowie einige grundlegende didaktische Fragen erläutert.

Bettina Lösch (2010) hebt hervor, dass eine „kritische Demokratiebildung“ Demokratie in ihren unterschiedlichen Dimensionen in den Blick nehmen muss: Dazu zählen die *historische* Entwicklung demokratischer Institutionen, die *gesellschaftliche* und *ökonomische* Fundierung von Demokratie sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihrer *politischen* Dimension (ebd.: 122). Demokratie gilt weder als ein „immerwährender Zustand“ noch als „Tugend, die man erlernen kann“, sondern als Prozess, der immer auch von Kämpfen für Demokratisierung geprägt ist, sowie von Phasen der Entdemokratisierung (ebd.). Ein offenes und kritisches Verständnis von Demokratie, das den Demokratiebegriff nicht von vornherein auf die bestehende politische Ordnung begrenzt, soziale Interessenskonflikte thematisiert und auch Kontroversen um die Potenziale einer Demokratisierung weiterer gesellschaftlicher Bereiche wie der Wirtschaft aufnimmt, scheint zentral für eine politische Bildung, die sich an den Leitideen von Emanzipation und Mündigkeit orientiert und in ihren Perspektiven zukunftsgerichtet über das Bestehende hinausgeht (Schmiederer 1971: 88 f.): Denn *erstens* vermeidet eine solche Ausrichtung, Gefährdungen der Demokratie vor allem oder ausschließlich am „Konstrukt politischer ‚Ränder‘“ (Bürgin 2021: 50) zu verorten, diese gleichzusetzen sowie die staatlichen Apparate und die politische Mitte als „demokratiezuträglich [zu] idealisieren“, wie es die vergleichende Extremismusforschung nahelegt (Feldmann 2023: 295). *Zweitens* schützt sie vor einem „idealisierten‘ Politik- und Gesellschaftsbild“, wie es ein liberales und technisches Politikverständnis vermittelt, das Politik auf „allgemein-verbindliche Entscheidungen‘ mit dem Ziel der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme ‚im Sinne des Allgemeinwohls‘ reduziert“ und so gesellschaftliche Antagonismen und zentrale Konfliktlinien ausblendet (Eis 2019: 8). Denn idealisierte Demokratievorstellungen und ein harmonisches Gesellschaftsbild können zu

Desillusionierung, Frustration und Entfremdung gegenüber Politik führen bzw. diese verstärken und mitunter eine Abwendung von demokratischen Strukturen befördern (Lösch 2010: 121). *Drittens* thematisiert eine Demokratiebildung, die von der „prinzipielle[n] Unabgeschlossenheit von Demokratie“ (Rodrian-Pfennig 2010: 161) ausgeht, die Veränderbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse und die Gefährdungen und Möglichkeiten der Demokratisierung. Daher sollte politische Bildung nicht nur auf die Erweiterung der Denk- und Urteilmöglichkeiten der Subjekte zielen; ebenso gilt es, kollektive politische Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und ggf. zu erproben. *Viertens* reflektiert ein kritisches Demokratieverständnis die sozialen Grundlagen von Demokratie und den Zusammenhang zwischen wachsender ökonomischer Ungleichheit und zunehmender politischer Ungleichheit zwischen Bevölkerungsgruppen (Ritzi 2017). Insofern verortet sie Probleme der Demokratie auch nicht primär bei vermeintlich politisch inkompetenten Bürger:innen und ihren Wissensdefiziten. Politische Bildung thematisiert vielmehr die gebrochenen Versprechen politischer Teilhabe, etwa aufgrund ungleicher Artikulationschancen in der demokratischen Öffentlichkeit, durch begrenzte Einfluss- und Wahlmöglichkeiten in demokratischen Prozessen und in der Arbeitswelt oder durch das Fehlen von politischen Partizipationsrechten, die – auch in Deutschland – eng an Staatsbürger:innenschaft gekoppelt sind (Huke 2021: 29).

Damit sind Fragen der didaktischen Umsetzung und möglicher Zugänge angesprochen. In der Bildungsarbeit gilt es, die Teilnehmer:innen als politische Subjekte mit eigenen Fragestellungen, Interessen und in ihrem Bedürfnis, die Welt zu verstehen, ernst zu nehmen und Vorannahmen, Vorstellungen und Politik- und Gesellschaftsbilder zum Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse zu machen. Die Erfahrungen mit Politik und Demokratie aufzugreifen, erfordert zum einen, eine ermutigende Lernumgebung zu schaffen, in der auch Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und reflektiert werden können (FfE 2015). Zum anderen gilt es, Konflikt-, Problem- und Handlungsorientierung als didaktische Prinzipien und strukturelle gesellschaftliche Widersprüche (wie zwischen Kapitalismus und Demokratie) als Zugänge zu nutzen. Dies trägt nicht nur zur Sichtbarmachung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen bei und befähigt zur Ideologiekritik. Es eröffnet ebenso Wege der (Wieder-)Aneignung von politischer Teilhabe und Möglichkeiten, die gesellschaftlichen Verhältnisse individuell und kollektiv handelnd zu verändern und zu demokratisieren.

Eine Herausforderung besteht darin, politische Bildung weder zu überschätzen noch zu unterschätzen. Eine Reflexion der Grenzen der politischen Bildungsarbeit bleibt wichtig. Neben der Illusion einer Steuerbarkeit von Bildungs- und Lernprozessen sollte ebenso die Annahme, politische Bildung könnte gesellschaftliche Probleme wie Erosionstendenzen der Demokratie lösen, zurückgewiesen werden. Sabine Achour (2023) kritisiert in diesem Zusammenhang die Dominanz des Paradigma der (Extremismus-)Prävention in der politischen Bildung und ein

damit oft einhergehender Fokus auf „[vermeintlich] abweichende Einstellungen und Verhaltensweisen der Adressat:innen“, welcher zur „Individualisierung sozialer Probleme“ führe: „Gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse, die mit Demokratie- und Menschenfeindlichkeit in Zusammenhang stehen können, wie soziale Ungleichheiten, Rassismen, Teilhabebarrieren, schlechte Ausstattungen in Schulen und Jugendarbeit, geraten durch einen Fokus auf Individuen aus dem Blick. Hier benötigt es aber strukturelle Lösungen“ (ebd.: 358).

Damit lässt sich abschließend festhalten, dass es angesichts der gegenwärtigen Erosionstendenzen der Demokratie einer politischen Bildung bedarf, die nicht als „kurzfristiges Interventions- und Präventionsprogramm“ konzipiert ist, sondern als „gesellschaftliche Daueraufgabe“ mit verlässlichen Strukturen und ohne staatliche inhaltliche Steuerung und Regulierung (ebd.: 360). Doch auch eine unabhängige kritische politische Bildung, die sich konfliktorientiert den gegenwärtigen Krisen und Umbrüchen widmet, kann diese allein nicht lösen. Daher greifen auch solche Maßnahmen zu kurz, die politische Bildung als „Feuerwehr“ oder als „Domestizierungsinstanz“ (Lösch/Eis 2018: 502) anrufen und damit instrumentalisieren. Weder reichen rein politische Maßnahmen – im Sinne des Politizismus (Fraser 2019) – noch kann und sollte die politische Bildung Reparaturarbeit für tieferliegende gesellschaftliche Probleme und Entwicklungen leisten. Vor dem Hintergrund multipler Krisen gilt es vielmehr, Perspektiven einer transformativen Demokratie zu entwickeln, die auch ökonomische, ökologische und soziale Dimensionen umfasst. Politischer Bildung kann es allerdings nicht einfach darum gehen, ihre Adressat:innen für eine solche gesellschaftspolitische Zielsetzung zu gewinnen: Sie bietet vielmehr offene Erfahrungs- und Reflexionsräume, in denen Annahmen, Folgen und mögliche Effekte dieser Zielperspektive überhaupt befragbar werden und bleiben (Müller/Scaramuzza 2023: 21).

Literatur

- Abendroth, Wolfgang (2008): Demokratie als Institution und Aufgabe. In: Wolfgang Abendroth (Hrsg.): *Gesammelte Schriften*. Band 2. Hannover: Offizin, S. 407–416.
- Achour, Sabine (2023): Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte. In: Andreas Zick, Beate Küpper und Nico Mokros (Hrsg.): *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Bonn: J. H. W. Dietz Nachf., S. 355–376.
- Agnoli, Johannes (1990): *Die Transformation der Demokratie und andere Schriften zur Kritik der Politik*. Freiburg im Breisgau: Ça ira.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2019): *Shell-Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim, Basel: Beltz (Jugend, 2019).
- Brunkhorst, Hauke (2007): *Karl Marx, Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. Kommentar von Hauke Brunkhorst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buckel, Sonja (2017): Dialektik von Kapitalismus und Demokratie heute. In: Oliver Eberl und David Salomon (Hrsg.): *Perspektiven sozialer Demokratie in der Postdemokratie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19–41.

- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Claußen, Bernhard (1981): Kritische Politikdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Decker, Oliver et al. (2018): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2018. Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Oliver Decker und Elmar Brähler (Hrsg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Leipziger Autoritarismus Studie 2018. Gießen: Psychosozial, S. 65–116.
- Decker, Oliver; Brähler, Elmar (Hrsg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Leipziger Autoritarismus Studie 2018. Gießen: Psychosozial.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Aylene; Brähler, Elmar (Hrsg.) (2022): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Gießen: Psychosozial.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Aylene; Schuler, Julia; Brähler, Elmar (2022): Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2022. Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Oliver Decker, Johannes Kiess, Aylene Heller und Elmar Brähler (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Gießen: Psychosozial, S. 31–90.
- Eberl, Oliver; Salomon, David (Hrsg.) (2017): Perspektiven sozialer Demokratie in der Postdemokratie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Eis, Andreas (2019): Polarisierung der Gesellschaft – Entpolitisierung schulischer Politischer Bildung? In: Polis. Report der deutschen Vereinigung für politische Bildung (3), S. 7–10.
- Eurobarometer (2023): Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Nationaler Bericht Deutschland Januar – Februar 2023. Brüssel. <https://europa.eu/eurobarometer/api/deliverable/download/file?deliverableId=86547> (27.10.2023).
- Feldmann, Dominik (2023): Demokratie trotz(t) Antiextremismus? Zur Bedeutung von Extremismusprävention für (Ent-)Demokratisierung und politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- fFE (2015): Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. In: Journal für politische Bildung (4), S. 94–96.
- Fraser, Nancy (2019): Die Krise der Demokratie: Über politische Widersprüche des Finanzmarktkapitalismus jenseits des Politizismus. In: Hanna Ketterer und Karina Becker (Hrsg.): Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa. Berlin: Suhrkamp, S. 77–99.
- Freedom House (2023): Freedom in the World 2023. https://freedomhouse.org/sites/default/files/2023-03/FIW_World_2023_DigitalPDF.pdf (27.10.2023).
- Heinrich, Michael (2004): Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung. Stuttgart: Schmetterling.
- Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2020): Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise. Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hentges, Gudrun; Gläser, Georg; Lingenfelder, Julia (Hrsg.) (2021): Demokratie im Zeichen von Corona. Berlin: Metropolis.
- Hentges, Gudrun; Platzer, Hans-Wolfgang (2021): Europäische Identitätskonstruktionen und Rechtspopulismus – historische Entwicklungen und Beobachtungen anlässlich der Europawahl 2019. In: Kirsten Nazarkiewicz, Norbert Schröder, Gudrun Hentges, Volker Hinnenkamp, Hans-Wolfgang Platzer und Anne Honer (Hrsg.): Verständigung in pluralen Welten. Berlin: Ibidem, S. 259–292.
- Huke, Nikolai (2021): Ohnmacht in der Demokratie. Das gebrochene Versprechen politischer Teilhabe. Bielefeld: transcript.
- Lösch, Bettina (2010): Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 115–128.
- Lösch, Bettina; Eis, Andreas (2018): Politische Bildung. In: Armin Bernhard, Lutz Rothmel und Manuel Rühle (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 502–517.
- LpB BW (2023): Demokratie in der Krise? Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. www.lpb-bw.de/krise-der-demokratie (27.10.2023).

- Marx, Karl (1960): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx-Engels-Werke MEW, Band 8. Berlin: Dietz, S. 111–207.
- Merkel, Wolfgang (2016): Krise der Demokratie? Anmerkungen zu einem schwierigen Begriff. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 66(40–42), S. 4–11. www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2016-40-42_online.pdf (27.10.2023).
- Müller, Stefan; Scaramuzza, Elia (2023): Mündigkeit in der Politischen Bildung. Ein Gespräch über eine reflexive sozialwissenschaftliche Fachdidaktik. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Offe, Claus (2006): Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt am Main: Campus.
- Poulantzas, Nicos (2002): Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, autoritärer Etatismus. Hamburg: VSA.
- Regier, Sascha (2023): Den Staat aus der Gesellschaft denken. Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung. Bielefeld: transcript.
- Ritzi, Claudia (2017): Demokratischer Schein und soziale Erosion. In: Oliver Eberl und David Salomon (Hrsg.): Perspektiven sozialer Demokratie in der Postdemokratie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 209–228.
- Rodrian-Pfennig, Margit (2010): Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 157–168.
- Scherr, Albert (2010): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 303–314.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Schneekloth, Ulrich; Albert, Mathias (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Mathias Albert, Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (Hrsg.): Shell-Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz, S. 47–102.
- Streeck, Wolfgang (2015): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus; Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2012. Berlin: Suhrkamp.
- Vodafone-Stiftung (2020): Jugend will bewegen. Politische Beteiligung junger Menschen in Deutschland. www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/06/Vodafone-Stiftung-Deutschland-Studie_Jugend-will-bewegen.pdf (24.10.2023).
- Wallat, Hendrik (2021): Politischer Marxismus. Ellen M. Woods Beitrag zur Aktualisierung des historischen Materialismus. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wood, Ellen Meiksins (2010): Demokratie contra Kapitalismus. Beiträge zur Erneuerung des historischen Materialismus. Köln, Karlsruhe: ISP.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate; Mokros, Nico (Hrsg.) (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: J. H. W. Dietz Nachf.
- Zick, Andreas; Mokros, Nico (2023): Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte. In: Andreas Zick, Beate Küpper und Nico Mokros (Hrsg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: J. H. W. Dietz Nachf., S. 53–90.

Demokratie in der Kulturellen Bildung

Bildungs- und Kulturarbeit in Resonanz mit Singularitäten und Gemeinschaften

Veronika Hammer

Bei den liberalen Demokratien handelt es sich um anspruchsvolle Gesellschafts- und Lebensformen. Sie fordern dazu auf, mit anderen zu reden, zuzuhören, Dialoge zu führen, Kompromisse zu finden, Respekt auszuüben und friedliche Werte in den Vordergrund zu rücken. Wir können uns in der Bundesrepublik Deutschland glücklich schätzen, in einem demokratischen Miteinander leben zu dürfen. Um die Demokratie zu sichern, sind wir aber auch gefordert, sie aktiv zu gestalten. Unsere Dienstleistungen an der Demokratie sollten dort stattfinden, wo wir gerade sind. Und wir sollten uns vor Augen führen, dass das keine Selbstverständlichkeit ist. Die Frage von Demokratie und Freiheit war das große Thema der „Global Assembly“ in der Frankfurter Paulskirche im Mai 2023. Menschen aus allen Teilen der Welt waren anwesend und es wurde klar, dass in vielen demokratischen Staaten immer noch großes soziales Leid existiert (Hesse 2023, S. 26 f.). So manche ehemals demokratischen Länder verwandeln sich in Diktaturen, weil dort das Gegenteil von Gleichheit, Freiheit und materiellen Fortschritten der Fall ist (ebd.). Wichtig sei es daher, den Asymmetrien zu begegnen, eine globale Architektur der Menschenrechte zu entwerfen und demokratische Strukturen zu entwickeln, um das Gelingen zu untermauern (ebd.).

Auch in den westlichen Demokratien entwickeln nationalistische Gruppierungen Gegenbewegungen. Sie erschrecken mit rassistischen Parolen und äußern sich verächtlich zum demokratischen System. Ansprüche auf die Macht und Sympathien wachsen. Demokratische Spielregeln sind kompliziert und teils manipulationsoffen in den Möglichkeiten ihrer Auslegung. Eine internationale empirische Untersuchung, die von More in Common in Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Polen und den USA durchgeführt wurde (Robert-Bosch-Stiftung 2021), verweist darauf, dass wir uns Gedanken darüber machen sollten, wie unsere demokratische Kultur erhalten bleibt. In Deutschland bekennen sich zwar über 90 Prozent der Befragten zur Demokratie, aber im Vergleich zu den älteren Menschen zeigen sich die Jüngeren verhaltener gegenüber demokratischen Werten (ebd., S. 17). Und rund 20 Prozent der Befragten in Deutschland unterliegen autoritären Versuchungen. Sie stimmten beispielsweise der Aussage zu, dass im nationalen Interesse unter Umständen eine Diktatur die bessere Alternative sei (ebd.). Rufe nach einer besseren demokratischen Realität sind zu erkennen.

Daher sind Aufmerksamkeit und Vorsicht geboten. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Freude am Diskurs besser und positiver besetzt werden müsse und dass „Wertearbeit“ als „Beziehungsarbeit“ eine neue Rolle spielen möge. Das Einladen von Menschen „zum persönlichen Mitmachen, zum Ergreifen von Gestaltungsspielräumen, teils auch zum Neubegründen von Vertrauensspielräumen zwischen Menschen und demokratisch legitimierten Organisationen des Gemeinwesens, wird immer wichtiger. Menschliche Grundbedürfnisse nach Gemeinwohl, Respekt und Wertschätzung sollen den Umfrageergebnissen zufolge in unserer Gesellschaft wieder weiter vorne stehen. Sie wenden sich damit gegen eine durchrationalisierte Gesellschaft „... in einer Zeit, die zunehmend als kühl, interessengeleitet und vereinzelt wahrgenommen wird“ (ebd., S. 39).

Der Kultursoziologe Andreas Reckwitz nimmt an, dass eine Krise des Allgemeinen eingetreten ist (Reckwitz 2019, S. 429). Diese Veränderung fordert den politischen, demokratischen Diskurs heraus. „Die soziale Logik der Singularitäten erhält eine strukturbildende Kraft in der Ökonomie, in den Technologien und der Arbeitswelt, in den Lebensstilen und den Alltagskulturen sowie in der Politik, während der in der klassischen Moderne dominanten sozialen Logik des Allgemeinen nurmehr die Rolle einer ermöglichenden Infrastruktur zukommt“ (ebd.). Heute blicken wir auf Menschen und Gemeinschaften, die ihr designtes, optimiertes Ich nicht nur verinnerlicht haben, sondern auch die Produkte kaufen, die zu ihrem Habitus passen. Die Orientierung am Besonderen, am Einzigartigen, am Originellen hat sich längst auf dem Markt durchgesetzt, neue Güter werden profiliert. Die Singularisierung umfasst Reckwitz zufolge mehr als Individualisierung. Es handelt sich um eine radikalere Form der Orientierung am Einzigartigen und umfasst auch Dinge (z. B. Handys), Gelegenheiten (z. B. Events) und Orte (z. B. Regionen).

In dieser Differenzierung kann das für das Demokratielernen Einiges bedeuten. Lernen bedeutet etwas Aktives, etwas, das in einem Zusammenspiel mehrerer Komponenten stattfindet. Daher möge es darum gehen, die genannten Impulse neu aufzusetzen und sowohl die Logik des Besonderen als auch die Logik des Gemeinschaftlichen zu integrieren. Die Ausführungen in diesem Beitrag behalten diese Sichtweise und erweitern sie. Zum einen geht es um die Bedeutung von Demokratie in der Kulturellen Bildung. Zum anderen wird aufgezeigt, wie es gehen kann, Resonanz mit Singularitäten und Gemeinschaft herzustellen und damit gehaltvolle, demokratisch motivierte Kulturelle Bildung anzubieten.

1. Demokratie in der Kulturellen Bildung: Was ist das?

Die Demokratieforschung in Deutschland (Himmelman 2016, S. 108 ff.) hat „zunehmend seit den 90er Jahren das rein etatistische, vertikale Konzept der Demokratie erweitert und ‚Demokratie‘ nun auch als horizontales, zivilgesellschaftliches

Problem definiert“ (ebd., S. 108). Demokratische Mentalitäten und Kulturen spielen inzwischen eine sehr bedeutende Rolle. Es geht um ein Verständnis demokratischer Lebensformen, das sich auf eher sozio-moralische Alltagsformen in den Denk- und Handlungspraktiken der Menschen in Demokratien fokussiert. Die Tradition des bürgerlichen, gesellschaftlichen Engagements wird in der amerikanischen politischen Kulturforschung schon lange als „civic culture“ bezeichnet. Hinzu kommen Vergleichsanalysen, die Übergänge von ehemaligen diktatorischen zu demokratischen Systemen untersuchen (ebd., S. 109). Für die schon längere Zeit existierenden westlich-pluralistischen Gesellschaften haben sich funktionierende Märkte und damit einhergehend zivile Kulturen der Demokratie parallel zum formalen Herrschafts- und Regierungssystem entfaltet. Insofern können verschiedene Kulturstufen bzw. Demokratisierungsgrade abgebildet werden (ebd., S. 109 f.):

1. Institutionelle Etablierung (z. B. demokratische Verfassung, Unabhängigkeit der Justiz, Eliten- und Regierungswechsel)
2. Pluralistisch-repräsentative Konsolidierung (z. B. Grad des etablierten Interessenpluralismus, funktionsfähiges Parteien- und Verbändesystem, regierungsunabhängige Medienlandschaft)
3. Demokratische Verhaltenseinstellung (z. B. gewaltlose Konflikte, institutionell geregelte Bahnen, friedliche und regulierte Formen der Auseinandersetzungen)
4. „Civic Culture“ (z. B. sozio-politische Basis der Demokratie, bürgerschaftlich-kooperatives, lebensweltliches, kulturelles Verhalten der Menschen)

Demokratie in der Kulturellen Bildung bedeutet, an den demokratischen Verhaltenseinstellungen und am zivilen Umgang der Menschen untereinander anzuknüpfen (siehe Stufen bzw. Reifegrade drei und vier). Dies geht mit geeigneten Methoden und Ideen aus der Sozialen Arbeit, aus der Jugend- und Erwachsenenpädagogik sowie mit Ansätzen, die wir aus anderen Ländern der Erde aufgreifen mögen (s. Beitrag von Krämer sowie Schweighöfer/Gartenschlaeger/Hinzen in diesem Band). Bei diesen professionellen Tätigkeiten handelt es sich auch darum, an bereits vorhandenen kulturellen Kompetenzen anzuknüpfen. Im Sinne von Deutungskompetenz und der Fähigkeit zu einem kreativen Miteinander mögen auch weitere Ressourcen vermittelt werden. Die Auseinandersetzungen orientieren sich am Individuellen, am Sozialen, am Sinnlichen der jeweiligen Demokratie als Lebensform. Sie thematisieren die Schönheiten sowie die Probleme des Alltags und des Lebens in demokratischen Gesellschaften. Sie wenden sich gegen rassistische und nationalistische, anti-demokratische Anfeindungen.

Dabei ist es von Bedeutung, eine offene Perspektive auf die Vielfalt kultureller Potenziale einzunehmen. Die Professionellen aus der Sozialen Arbeit, der Erwachsenenbildung und aus anderen beruflichen Zugängen entgehen damit gewissen

Vorklassifizierungen wie beispielsweise „ländliche Volkskultur“ oder „Hochkultur“. Mit dieser Offenheit können sie in der Praxis der tatsächlichen kulturellen und interkulturellen Begebenheiten in ländlichen Räumen unvoreingenommen arbeiten. Franz et al. (2022, S. 28 ff.) haben dazu empirische Untersuchungen durchgeführt. Sie beschreiben diesen mehrperspektivischen Zugang über drei Formen der Bezugnahme auf Kultur:

- Kultivierende Beobachtungen (z. B. Tafeln der Erinnerungskultur oder gewisse Bräuche in Gemeinden)
- Kritisierende Perspektiven (z. B. Darstellung des Eigenen im Verhältnis zum anderen Ort, z. B. Maibaum)
- Formen der Dekonstruktion (z. B. ländliche Lage als bedeutender touristischer Impuls)

Diese deskriptive Betrachtung von „doing culture“ öffnet den Blick auf Performanzen von Kulturen als tägliche Handlungsroutinen. „Dabei wird auch die Kontingenz des Kulturellen erkennbar, die wir für die Beschreibung kultureller Räume, und damit auch für ländliche Räume, für bedeutsam halten“ (ebd., S. 29). Mit dieser Sichtweise nehmen defizitäre Sichtweisen auf das Ländliche deutlich ab. Menschen sowie soziale Ereignisse werden bezüglich ihrer Eigenschaften, Aktivitäten und ihrer lokalen und globalen Vernetzungen erkennbar.

Die Volkshochschulen übernehmen von ihrem Selbstverständnis, aber auch von den Arbeitsweisen her eine Verpflichtung zu dieser Offenheit (Groppe 2012, S. 747). Sie stellen freie Orte der Begegnung und der Kulturellen Bildung zur Verfügung. Auch die aktuelle ‚Erlanger Erklärung der bayerischen Volkshochschulen‘ (Bayerischer Volkshochschulverband e. V. 2021) verweist deutlich auf diesen Sachverhalt: „Volkshochschulen verwirklichen einen ganzheitlichen Bildungsanspruch. Sie befähigen Menschen zukunftsgerichtet zu handeln, ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe und setzen sich für ein demokratisches Miteinander ein“ (ebd.). Die Volkshochschulen stehen in einem epochalen Kontext mit den demokratischen Grundwerten von Freiheit, Gleichheit, Recht und Solidarität (Friedenthal-Haase 2018, S. 152 ff.). „Durch die Weimarer Reichsverfassung von 1919, die sich in ihrem Artikel 148 ausdrücklich für die Förderung der Volkshochschule ausspricht, ist dieser Einrichtung ein eigener Rang, gewissermaßen eine Legitimierung von höchster Stelle, zugekommen“ (ebd., S. 153). Etwa ab 1930 geriet die Weimarer Republik ins Wanken und auch die Volkshochschulen waren bereits in dieser Zeit entweder nationalsozialistisch unterwandert oder sie wurden entsprechend umgestaltet. Teils galten sie aber auch als Orte des Widerstands in der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur, die von 1933 bis 1945 andauerte (ebd., S. 157). Danach nahmen die Volkshochschulen die Rolle ein, die von den beiden deutschen Staaten hochgehalten wurden. In der DDR standen sie unter der Direktive der staatlichen Lenkung des Bildungsministeriums. In der

BRD propagierte man zunächst das demokratische Bildungsideal der Weimarer Zeit. Später wandelte sich das Lehrprogramm insofern, als einerseits alltags- und lebenspraktische Themen in den Vordergrund rückten und andererseits demokratieorientierte Gelegenheiten und Diskussionen geschaffen wurden (ebd., S. 159). Ein breites Angebotsspektrum ist bis heute in den alten Bundesländern geblieben. In den neuen Bundesländern wurde es nach der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten im Jahr 1989 mittels neuer demokratischer Legitimität eingeführt. Die historische Entwicklung zeigt, wie anfällig die Volkshochschulen und andere demokratisch legitimierte Organisationen sind, wenn es um das Wirken autoritärer, nationalistischer Kräfte geht (s. a. Beitrag von Käßlinger in diesem Band). Diese Erfahrungen mögen ein Grund mehr dafür sein, sich um die Stabilität und Aufrechterhaltung demokratischer Strukturen und Denkweisen zu bemühen.

Mittels Kultureller Bildung können demokratierelevante Ressourcen von Menschen ermöglicht, gefördert und gestärkt werden. Auf diese empirischen Ergebnisse verwiesen bereits die Studien von Gaiser et al. (2009) zu „Demokratielernen durch Bildung und Partizipation“ (ebd.). Von Relevanz ist die Erkenntnis, dass Bildung zur Stärkung demokratischer Tugenden von Bedeutung ist. Vereine und Verbände sind als Übungsfeld für demokratische Werte anzusehen. Dazu gehört auch das aktive Beobachten von Politik sowie Foren, die zivilgesellschaftliche und menschenrechtsorientierte Meinungen vertreten (ebd.). Volkshochschulen können durchaus als Orte erkannt werden, an denen demokratische Ressourcen eine bedeutende Rolle spielen.

Demokratie ist Bestandteil von kultureller Bildung, wie sie in den Volkshochschulen und anderen Orten der Jugend- und Erwachsenenbildung tagtäglich gelebt wird. Zur Beantwortung der Frage, was das konkret ist, mögen die im Folgenden dargestellten Annahmen zu sozialen und kulturellen Ressourcen dienen. Sie stehen in der Tradition wissenschaftlicher Beiträge von Putnam (1993, 2001) und Bourdieu (1983, 1987). Aktuelle Studien (Hammer 2014, Hammer 2024) betonen den Sachverhalt für die Gegenwart und nehmen das praktische Handeln in den Fokus.

Demnach können die folgenden Ressourcen in den westeuropäischen, demokratischen Gesellschaften zu dem gezählt werden, was mit demokratierelevantem Handeln in der Kulturellen Bildung gemeint ist:

- *Soziale Ressourcen*: Soziale Kooperationen pflegen, offene Gespräche führen, spontan sein, Netzwerke aufbauen, Diskussionen führen, „Gleiche“ begegnen sich (Art. 3 Grundgesetz: Gleichheitsgrundsatz), Bindungen in kleinen Gruppen und Netzwerken haben, Kontakte zur institutionellen Vielfalt herstellen, homogenen und heterogenen Gemeinschaftssinn entwickeln.

- *Kulturelle Ressourcen*: Kreativität üben, Herzensbildung einsetzen, Kompromissfähigkeit erlernen, Toleranz- und Fairnessfähigkeit kultivieren, verantwortungsvolle Rollenübernahme praktizieren, auf Achtung der Menschenwürde Wert legen, Umgang mit Geschlechterrollen reflektieren, konstruktive Debattenkultur leben, demokratische Spielregeln und Umgangsformen (z. B. Mehrheitsentscheid, Minderheitenschutz) akzeptieren sowie Entscheidungen finden, die im Sinne der Gemeinschaft darüber hinaus gehen (s. a. Krämer in diesem Band). Institutionell geregelte Bahnen kennenlernen, friedliche und regulierte Formen der Auseinandersetzung finden.

Das Erlernen dieser Handlungsformen mündet in Eigenschaften, die auch als „civic skills“ bezeichnet werden können. Gemeint sind damit mittelfristig Fähigkeiten, die zur Partizipation und zur Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten in einer demokratischen, bürgerschaftlichen Praxis dienen. Mit dieser Konzeptualisierung wird ein erweiterter Blickwinkel eingenommen. Politische Bildung wird ergänzt um soziale und kulturelle Bildung auf den Ebenen des Erlebens, des Sinnlichen, des Kreativen. Es geht nicht darum, ein Grundwissen zu verbreiten, wie es bei der typischen politischen Bildung der Fall ist. Es geht vielmehr darum, soziale und kulturelle Ressourcen als wichtige Voraussetzung für das Funktionieren demokratischer Systeme zu sehen und anzukennen. Demokratische Praxis kann somit durch erweiterte Partizipationsmöglichkeiten etabliert werden. Sie führt auch zur Erhöhung der Teilhabechancen von Menschen in besonderen Lebenslagen. Außerdem besteht die Chance, deren symbolische Ausdrucksmöglichkeiten zu verstärken und eine Erhöhung ihrer ökonomischen Fortschritte in die Wege zu leiten (Hammer 2015, S. 64f.).

2. Resonanz mit Singularitäten und Gemeinschaft: Wie geht das?

Gesellschaftsanalysen beachten

Die Menschen in der spätmodernen Gesellschaft leben in einer Welt, die breitflächig und strukturbildend singularisiert ist (Reckwitz 2019, S. 430 ff.). Lebensführungsmodelle sind auf Selbstverwirklichung ausgerichtet, die Zeitstruktur ist an der Gegenwart orientiert, das Neue und Innovative steht im Vordergrund und Diversität hat Hochkonjunktur. Diesen kulturellen Partikularismen einer „Hyperkultur“ stehen jedoch auch nationalistische, fundamentalistische Elemente des „Kulturessenzialismus“ gegenüber. Die radikale Ausrichtung am Besonderen habe zu einer „Krise des Allgemeinen“ geführt (ebd., S. 436). Reckwitz (ebd., S. 441) schlägt vor, dem Ansatz des „doing universality“ künftig Vorrang einzuräumen. Dies bedeutet, Menschen und Institutionen, die das Soziale und

Kulturelle auf einen guten Weg bringen möchten, zu stärken. Diese und andere soziologische Gesellschaftsanalysen verweisen darauf, dass soziale sowie kulturelle Inklusion und das Leben einer allgemeinen demokratischen Kultur schwieriger geworden sind. Gründe dafür liegen darin, dass singuläre Entwicklungen, soziale Asymmetrien und kulturelle Heterogenität erst noch richtig im Kommen sind. Für die Bildungs- und Kulturarbeit bedeutet dies einen Balanceakt zu meistern, der sich zwischen der radikalisierten Singularisierung und einer Wiederherstellung des Allgemeinen, des Gemeinschaftlichen, bewegt. Dazu gehört der Blick auf die soziale Integration genauso wie der Blick auf die kulturellen Ausprägungen menschlicher Würde und demokratischer Werte.

Resonanzmöglichkeiten anbieten

Demokratisches Lernen bedeutet etwas Aktives, etwas, das in einem Zusammenspiel mehrerer sozialer und kultureller Komponenten stattfindet. Daher möge es darum gehen, diese Impulse in Resonanz mit identitätsstiftenden, emotional ansprechenden, authentischen Ideen zu bringen, die der Logik des Besonderen entsprechen und sich nicht von der Logik des Gemeinschaftlichen verabschieden. Damit können gerade auf dem Lande Menschen und Orte gestärkt werden, weil sie sowohl auf ihre Besonderheiten aufmerksam machen, aber auch ihre Gemeinschaften pflegen möchten. Insbesondere die ländlichen Räume können daher von diesem demokratiefreundlichen Ansatz profitieren.

Demokratisch motivierte Bildungs- und Kulturarbeit sollte an und mit den Widersprüchen arbeiten, die unsere Gesellschaft durchziehen (Lösch und Rodrian/Pfennig 2014 in Hentges 2020, S. 24). Diese Bildungsansätze wenden sich gegen Demokratielernen als reine Wissens- und Politikvermittlung. Sie plädieren dafür, sich am Individuellen, am Sozialen und am Sinnlichen zu orientieren sowie das Leben in der Gesellschaft zu thematisieren und sich damit auseinanderzusetzen (ebd.).

Resonanzmöglichkeiten können erkannt und angeboten werden, wenn Coaches und Seminarleitungen in der Lage sind, sich eine Vorstellung von Resonanz anzueignen, die sich umfänglich darauf einlässt, dass Menschen in Beziehung mit der ganzen Welt stehen. Ihr Denken, Handeln und Fühlen sowie ihr ganzes subjektives Selbstverhältnis befindet sich im engen Kontakt mit anderen Menschen, mit Natur, mit Umwelt, mit Organisationen. Daher müssen wir uns die Frage stellen: Wie geht gutes Leben? Wie gelingt es, Demokratie in der Kulturellen Bildung zu unterstützen und dafür geeignete Resonanzen mit Singularitäten und Gemeinschaften herzustellen?

Geeignete Ansatzpunkte bieten die Annahmen von Hartmut Rosa (2005, 2016) sowie die handlungspraktischen Anregungen zu möglichen Performanzen von Resonanz (Rosa/Endres 2016).

Rosa fragt danach, wie wir in die Welt gestellt sind und bietet zur Veranschaulichung mehrere Resonanzachsen an (Rosa 2016). In Korrespondenz mit diesen Achsen wird für das Thema „Demokratie in der Kulturellen Bildung“ nun beispielhaft aufgezeigt, wie es gehen kann, „Resonanzen mit Singularitäten und Gemeinschaft“ herzustellen:

- *Horizontale Resonanzachse:* Auf dieser sozialen Achse sehen wir im Anderen das Fremde und das Eigene, unsere gelingenden Beziehungen mit eigen- und fremdkulturellen Menschen. Wir schaffen Gelegenheiten, um unsere Beziehungen, unsere sozialen Ressourcen zu beleben und um die Augen zum Leuchten zu bringen, wir merken das an den Gesichtern als Resonanzfenster. Das können sehr singulär ausgewählte Konzertbesuche sein oder individuell bereichernde Seminare bei der Volkshochschule. Die Aufgabe von Bildungs- und Kulturarbeit ist es, Resonanz zu versuchen, damit die Teilnehmenden untereinander Kontakte herstellen mögen. Demokratielernen gelingt, wenn wir in den Resonanzmodus gehen. Dissonanzen werden genutzt, um Resonanz wiederherzustellen. Das Bloßstellen Anderer wird als demokratiefeindliche Eigenschaft erkannt und Angebote zur Wiederherstellung von Resonanz unterbreitet, zum Beispiel mittels Mediation. Gemeinschaften helfen dabei, die Bedeutung des Miteinanders zu erkennen und zu achten. Demokratische Werte werden geachtet und fließen in die Beziehungsarbeit mit ein.
- *Diagonale Resonanzachse:* Gerade im ländlichen Raum spielt die „Arbeit“ als zentrale Achse der Weltbeziehung eine große Rolle, weil das Tun im Kontext mit Anderen oftmals als leibliche oder digitale Verbindung mit der Welt verstanden wird. Dabei kann es um verschiedene Formen von Arbeit gehen: Erwerbsarbeit, Familienarbeit, Arbeiten in der Freizeit, um Arbeit als kulturelle Ressource, die womöglich in Einkommen, Geld, Vermögen umgesetzt werden kann. Das stofflich und sinnlich Erfahrene stellt für unsere „arbeitenden“ Singularitäten als Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Bildungs- und Kulturarbeit eine ganz entscheidende Komponente dar. Das Arbeiten an und mit Sprachen, Computern, Musikinstrumenten, Kunst oder ländlichen Ressourcen wie zum Beispiel kulturell-kulinarisch einzigartige Spezialitäten oder bodenspezifische Pflanzenzüchtungen, führt in die Welt des Neuen, der Errungenschaft, der Kreativität. Um diese singulär hergestellten sinnlichen oder stofflichen Produkte zu entwickeln und weiterzuverbreiten, können Netzwerke gebildet und Gemeinschaften gegründet werden. Geboten wird die reale Chance, die Liebe zum Job oder zum Hobby zu entdecken und zu verfeinern. In der Synchronisation des Ganzen entstehen demokratische Lebenselixiere: gemeinschaftliche Resonanz angesichts freudiger und gehaltvoller Diskurse sowie singuläre Entdeckerfreude.

- *Vertikale Resonanzachse*: Die menschliche Seele verbindet sich, ausgehend vom Existenzgrund, von der „Scholle“, von dem Boden des Ländlichen, des singular Errungenen (unten) mit dem Himmel, den Sternen, mit dem gemeinschaftlichen Universum (oben). Das Innere und das Äußere gehen zusammen. Menschliche Grundgefühle des Spirituellen, des Heilens, des Betens, des Dankens oder des Atmens treffen auf eine antwortende oder auf eine schweigende Welt. Bildungs- und Kulturarbeit kann die Seele des sich singular verortenden Menschen ansprechen, indem sie musikalische, künstlerische oder überhaupt kreative Welt gestalten und dabei soziale und kulturelle Ressourcen steigern will. Indem sie von eher rational geprägten Menschen Widerständigkeit erfährt, sichert sie sich Resonanz als Möglichkeit des Angebots zur Lösung. Religion, Kunst, Musik, Geschichte – viele dieser Bereiche korrespondieren mit dem Seelischen, Spirituellen oder dem Geistigen. Der ganze Mensch steht im Mittelpunkt und damit die Demokratie als eine gemeinschaftliche Wahrscheinlichkeit, ein Leben im mitmenschlichen Einklang mit Natur und Gesellschaft zu führen.

Das soziale und kulturelle Kapital von Menschen als „Civic Skills“ erhalten mit diesen Überlegungen eine neue Bedeutung für die kulturelle Bildung. Sie schwingen mit hinein in ein „Doing Democracy“, welches sich auf horizontaler, diagonalen und vertikaler Ebene verdeutlichen lässt. Schließlich geht es um demokratierelevante Ressourcen, die mittels adäquater, sensibler Bildungs- und Kulturarbeit eingesetzt und hervorgebracht werden können.

3. Fazit

Bildungs- und Kulturarbeit in Resonanz mit Singularitäten und Gemeinschaft bedeutet, sowohl mit Einzelnen und ihren habitualisierten Besonderheiten als auch mit den Gruppen, in denen sie sich befinden, in einen resonanzfördernden Dialog zu gehen. Dabei soll keine Feindseligkeit aufgebaut oder angenommen werden. Soziale Arbeit, Jugend- und Erwachsenenbildung sowie das weite Feld der Akteure kultureller Bildung in Musikvereinen, Theatergruppen und digitalen Beteiligungsformaten stehen damit vor hohen Herausforderungen. Denn die Auseinandersetzung mit Andersdenkenden gehört dazu, um die demokratische Kultur zu bewahren, zu stärken und um dazu beizutragen, gelassener mit Verschiedenheiten umzugehen. Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, mit welchen resonanzorientierten Methoden es gelingen kann, für ein Mehr an sozialen und kulturellen, demokratiefördernden Ressourcen zu sorgen.

Soziale Räume sind divers. Gerade in ländlichen Räumen mögen daher die jeweils eigenen Gepräge und die besonderen Netzwerke und Potenziale gefunden werden, in denen ein Mehr an Freiraum für die beschriebenen Möglichkeiten

zum „Doing Democracy“ geschaffen werden kann. Gestaltungskraft und Innovationskunst gehören dazu, um Probleme sichtbar zu machen und die Entwicklungspotenziale des jeweiligen ländlichen Raumes in den Vordergrund zu stellen. Sicherlich verfügen die Volkshochschulen in diesem Zusammenspiel über sehr gute Voraussetzungen. Und selbst bei gelingendem Einsatz all dieser Mittel mögen sich die Akteur:innen jedoch nicht von der Illusion täuschen lassen, dass gesellschaftliche und globale Unzulänglichkeiten sowie demokratiefeerne Ungechtigkeiten dadurch komplett überwunden werden können.

Literatur

- Bayerischer Volkshochschulverband e. V. (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung an und mit Volkshochschulen. Erlanger Erklärung der bayerischen Volkshochschulen. Flyer. München.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Otto Schwarz & Co., Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Franz, Julia/Scheunpflug, Annette/Kühn, Claudia/Keldenich, Vincent/Redepennig, Marc/Alzheimer, Heidrun (2022): Kulturelle Bildung als kontingente Form der Tradierung? Zur Bedeutung der Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina et al. (Hrsg.): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 23–40.
- Friedenthal-Haase, Martha (2018): Keine illegitime Tochter der Demokratie – ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstags. In: Bildung und Erziehung, 71. Jg., Heft 2, S. 152–164.
- Gaiser, Wolfgang/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann (2009): Demokratielernen durch Bildung und Partizipation. In: Bildungspolitik, APuZ, Heft 45, bpb, S. 39–46.
- Groppe, Hans-Hermann (2012): Kulturelle Bildung an den Volkshochschulen. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabell/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. kopaed, München, S. 747–751.
- Hammer, Veronika (2015): Bildungspolitische Reflexionen und Inspirationen: Bildungsreform, Wirklichungschancen und Integrierte Sozialraumplanung. In: Hammer, Veronika/Lutz, Ronald (Hrsg.): Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 57–71.
- Hammer, Veronika (Hrsg.) (2014): Kulturvermittlung. Inspirationen und Reflexionen zur Kulturellen Bildung bei Kindern und Jugendlichen. Beltz Juventa, Weinheim und Basel
- Hammer, Veronika (Hrsg.) (2024): Demokratie lernen. Ländliche Räume und Volkshochschulen. Beltz Juventa, Weinheim und Basel (im Erscheinen).
- Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2020): Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Wochenschau, Frankfurt am Main.
- Hesse, Michael (2023): „In einer schwarzen Stunde“. In der Paulskirche tagt zum ersten Mal die Global Assembly. Das Publikum erfährt, wer die Hoffnungsträger sind und wo die Gefahren für die Demokratie liegen. In: Frankfurter Rundschau vom 16. Mai 2023, S. 26 f.
- Himmelfmann, Gerhard (2016) (Hrsg.): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Jenny Nolting (Hrsg.) (2022): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Lösch, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Eis, Andrea/Salomon, David (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten – Transformation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 28–57.

- Mandel, Birgit (2014): Das Potenzial von Kunst und Kultur für die gemeinsam zu gestaltende (inter-)kulturelle Gesellschaft produktiv werden lassen: Die gesellschaftliche Bedeutung von Kulturvermittlung. In: Hammer, Veronika (Hrsg.): Kulturvermittlung. Inspirationen und Reflexionen zur Kulturellen Bildung bei Kindern und Jugendlichen. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 30–36.
- Putnam, Robert D. (1993): Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton, S. 176.
- Putnam, Robert D. (Hrsg.) (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Reckwitz, Andreas (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Suhrkamp, Berlin.
- Regionalmanagement Landkreis Kronach (2022): Lokale Entwicklungsstrategie Landkreis Kronach 2023–2027. Bayerisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten. Kronach, Bayreuth, Schwabach.
- Robert-Bosch-Stiftung GmbH (Hrsg.) (2021): Beziehungskrise? Bürger und ihre Demokratie in Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Polen und den USA. Stuttgart.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderungen von Zeitstrukturen in der Moderne. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp, Berlin.
- Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Beltz, Weinheim und Basel.
- Treptow, Rainer (2012): Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- vhs Kreis Kronach (2011): Satzung. Stand: Januar 2011. Kronach.

Demokratierelevante Arbeit einer Volkshochschule im ländlichen Raum

Volkshochschule Kreis Kronach

Veronika Hammer

Das Ziel der qualitativen Befragung einer Expertin und eines Experten war es, Informationen aus der Arbeit einer Volkshochschule im ländlichen Raum in Erfahrung zu bringen. Damit kann beispielhaft aufgezeigt werden, welche Besonderheiten es sind, die für diese erfolgreiche Volkshochschule auf dem Lande charakteristisch sind. Dazu gehören a) der sozialräumliche Ansatz, der aus der Übertragung der Bildungsaufgaben durch die Gemeinden auf den Landkreis erfolgte, b) die Trägerschaft durch einen Verein, c) die stetige Vernetzung mit anderen regionalen und überregionalen Organisationen und d) die demokratierelevante Orientierung, die auf aktive Mitwirkung setzt.

In der aktuellen Satzung sind diese Aspekte in die Aufgaben (§ 2) eingebunden: „1) Der Verein ist Träger der Volkshochschule im Landkreis Kronach. 2) Die ‚Volkshochschule Kreis Kronach e. V.‘ (vhs) hat die Aufgabe, im Landkreis Kronach Erwachsenen und Heranwachsenden diejenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die erforderlich sind, um sich unter den gegenwärtigen und zu erwartenden Lebensbedingungen in allen Bereichen einer freiheitlich-rechtsstaatlichen Gesellschaft zurechtzufinden und aktiv daran mitwirken zu können. Hierfür bietet die vhs Hilfen für das Lernen, die Orientierung, für die Eigentätigkeit und Urteilsbildung. 3) Die vhs koordiniert im Bereich des Landkreises Kronach die Bestrebungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung und sucht die Zusammenarbeit mit anderen Trägern der Erwachsenenbildung. 4) Die vhs erfüllt damit die den Gemeinden nach Art. 57 Abs. 1 GO obliegenden öffentlichen Aufgaben, die diese derzeit nach Art. 52 LkrO auf den Landkreis übertragen haben. 5) Die vhs ist konfessionell und parteipolitisch sowie von gesellschaftlichen Gruppen unabhängig“ (vhs Kreis Kronach 2011, S. 1). Der Verein wird durch die Mitgliederversammlung, den Vorstand und den Verwaltungsrat unterstützt.

Die Systematik der Interviews erfolgte entlang offen gestalteter Interviewleitfäden. Somit entstand hinreichend Raum für Nachfragen und für den Austausch. Die Dokumentation geschah mittels Mitschriften (Paper and Pencil Interview). Die Auswertung der Gespräche fand personenbezogen entsprechend der jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte statt.

1. Interview mit der Leiterin der Volkshochschule Kreis Kronach, Frau Annegret Kestler

Annegret Kestler studierte Sozialwissenschaftlerin (M. A.) und arbeitete zunächst in verschiedenen Forschungsprojekten an den Universitäten Zürich und Potsdam. Weiterhin sammelte sie Berufserfahrung im Bereich der beruflichen Bildung und in europäischer Projektarbeit bei einem Bildungsträger, bevor sie im Mai 2015 als Pädagogische Mitarbeiterin zur Volkshochschule Kreis Kronach kam. Seit Dezember 2016 ist sie die Leiterin der Volkshochschule Kreis Kronach.

Demokratiekompetenz

Frau Kestler betonte, dass die Besonderheit der Erwachsenenbildung bei der vhs die Freiwilligkeit des Lernens darstelle. Von Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer müsse zudem eine gewisse Bereitschaft zum Lernen da sein. Dieser Zugang ermögliche Demokratiebildung. Es gehe nicht um autokratische Lehrpläne bzw. Trichtermodelle wie beim autoritären Lernen, sondern um Formate, die so angelegt sind, dass soziale und kulturelle Freiräume entfaltet werden können. Die Menschen kommen in aller Regel aus persönlichem Interesse und sind am kommunikativen Austausch interessiert. Ideologische Inhalte erscheinen nicht im vhs-Programm. Es geht um wissenschaftlich fundiertes Wissen, das diskursfähig ist und um das Ermöglichen einer demokratischen Debattenkultur. Demokratiekompetenz ist für die Leiterin: Vielfalt und Diversität, Offenheit, wertschätzende Haltungen sowie die Bereitschaft, sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen. Dazu gehöre es auch, andere Sichtweisen ohne Bewertung annehmen zu können. Zu diesen sozialen Kompetenzen kommen kulturelle Kompetenzen hinzu, die sie folgendermaßen zusammenfasst: Kreativität üben, Verhaltensweisen aushandeln, eigenkulturelle Gepflogenheiten bei den sozialen Gemeinschaften bzw. Kursen entwickeln. Ein Kurs könne etwa im Sinne der Gemeinschaft entscheiden, dass er drei Schritte zurückgeht, um neue Teilnehmer:innen zu integrieren. Wenn dann alle auf einem ähnlichen Stand sind, machen die Stärkeren auch wieder mit. Wichtig sei die Begeisterung für die Sache, für die sich die Leute interessieren.

Allem voran stehe der humanistische Auftrag der Volkshochschule. Dieser sei aktueller denn je. Social Media und alle möglichen Informationsquellen müssen eingeordnet werden können. Die Dozierenden müssen sensibel ausgewählt werden und Qualität muss Vorrang haben. Viele weitere Faktoren kommen hinzu, zum Beispiel Demografie und ländlicher Raum. Da gibt es weniger Fachdozierende als in Großstädten, weil andere Voraussetzungen vorliegen. Die Dozierenden müssen mit dem humanistischen Auftrag kompatibel sein. In persönlichen Gesprächen kann man merken, ob das so ist.

Ländlicher Raum – Raumkultur

Im Landkreis Kronach punkte die vhs mit der großen Bandbreite des Angebotes, so die Leiterin. Es bestehe die Möglichkeit, sich semesterweise einem Thema oder einer Exkursion zu widmen. Danach könne man sich wieder für etwas anderes entscheiden. Diese Flexibilität spricht viele Menschen an, die sich nicht längerfristig festlegen möchten. Die Betonung der Individualität in der Gemeinschaft würde oftmals gegenüber anderen Vereinen, wie Sport- oder Musikvereinen oder auch kirchlichen Gruppierungen als ein Vorteil gesehen. Dort lege man sich eher mittel- oder langfristig fest und müsse damit einhergehend ein gewisses Engagement entfalten. Das Programm der vhs Kreis Kronach sieht die Leiterin mit dem aktuellen Zeitgeist verbunden, der Auftrag und Interesse mit einer größeren Unverbindlichkeit verknüpft. Gerade auf dem Land sei es wichtig, neue Formen von Bildungsangeboten zu machen, damit junge und ältere Menschen sich mit individueller Freude in ihrer gemeinsamen Region wohlfühlen können. Die Förderung von Diversität sei hier ein Beispiel für ein integratives Programm, besteht aus Kochangeboten für Menschen mit Handicap bis hin zu den Aktivitäten im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben“. Aktuell bedeutet für alle Organisationen der Erwachsenenbildung die Corona-Krise ein Einschnitt in Mitgliederzahlen und Aktivität, ganz unabhängig von Stadt oder Land. Die vhs Kreis Kronach hat den Vorteil, dass durch die 15 Außenstellen und zwei Nebenstellen flächendeckende Angebote in nahezu allen Gemeinden des Landkreises Kronach gemacht werden können. Die Leiter:innen dieser vhs-Stellen agieren als Seismografen, als Gesichter der vhs und nehmen die Bedürfnisse der Bewohner:innen wahr. Sie überlegen, ob bedarfsorientiert ein Angebot möglich ist und eröffnen damit eine Chance, dass bevölkerungsrelevante Themen in die Programmpalette der vhs-Kurse vor Ort aufgenommen werden.

Bewahren – Traditionen

Raumkulturell betrachtet sei der Wunsch des Bewahrens deutlich vorhanden. Die Leiterin vermutet, dass dadurch Identität und traditionelle Gefühle gestärkt werden. Jedoch könne man den gesamten Landkreis Kronach nicht mit einer Universitäts-Stadt vergleichen. Dort verfüge man beispielsweise über einen weit- aus vielfältigeren Pool von Dozierenden. Dem Wunsch des Bewahrens steht das Bedürfnis nach Veränderung gegenüber. Im Kontext der vhs Kreis Kronach findet beides statt.

Modernität

Der gesamte Landkreis Kronach sei von Modernitätsstreben geprägt. Viele Akteure und Akteurinnen sind sich bewusst, dass hier eine Region existiere, in der man sich mit Problemen beschäftigen müsse, zum Beispiel Demografie, Energie. Daher wird der Versuch unternommen, moderne Antworten zu finden. Dafür sei der Lucas-Cranach-Campus (LCC) ein gelungenes Beispiel. Bislang war der Landkreis Kronach ohne Hochschulbindung. Durch die innovative, moderne Aktion hat sich das geändert und einige Studiengänge der Hochschulen Coburg und Hof laufen bereits in Kronach. Die vhs Kreis Kronach sieht dies als Bereicherung. Die vhs sei eine Einrichtung, die zu einer günstigen Sozialprognose des LCC beitragen kann. Studierende können per vhs angenehm und sinnvoll ihre Freizeit gestalten, sprachliche oder andere Themen können abgedeckt werden, die parallel zum Studium von Interesse sind.

Weiterentwicklung – Förderprogramme

Die Themenfelder des europäischen Sozialfonds (ESF) und der internationalen Zusammenarbeit haben die Entwicklung der vhs in den letzten Jahrzehnten ganz stark geprägt. Die vhs Kreis Kronach war in den vergangenen 25 Jahren ein Motor für die Beschäftigung im Landkreis Kronach. Sie beteiligte sich intensiv an den arbeitsmarktpolitischen Ausschreibungen des Bundes und der Europäischen Union. Aktuell sind die regionale Entwicklung und der Fachkräftemangel nicht mehr so präsent in den Ausschreibungsmodellen vorhanden. Die vhs Kreis Kronach hat nach wie vor die Aufgabe, sich als Stakeholder und als Player einzubringen. Diese Möglichkeiten existieren und sie werden auch wahrgenommen, beispielsweise über Kontakte zum Regionalmanagement des Landkreises. Die Themenentwicklung läuft aktuell eher in Richtung soziale Teilhabe. Die Wirtschaft, die Ökonomie, steht immer ganz weit oben und die Themen der vhs beinhalten daher Angebote zur beruflichen Bildung.

Vernetzung – Strategische Allianzen

Die vhs Kreis Kronach steht als starke Einrichtung da, die sich sowohl im Landkreis als auch darüber hinaus gut vernetzt. Viele Akteure in der Region stärken sich mit der vhs zusammen und konzentrieren sich auf die Herstellung und Aufrechterhaltung zivilgesellschaftlichen Engagements. Der Bildungsauftrag wurde von den Gemeinden auf den Landkreis übertragen und der Landkreis wiederum hat ihn an die Volkshochschule Kreis Kronach weitergegeben. Ständig werden Interessen, Bedarfe und Möglichkeiten ausgelotet. Das phänomenale vhs-Gebäude,

das früher die „Königlich-Bayerische Realschule“ war, sei nur entstanden, weil Vernetzungen und Gespräche dies ermöglicht haben. Hilfestellungen können nur so eingefordert werden. Auch für die Gemeinden sei Transparenz oberstes Gebot. Die Volkshochschule kann auf diese Art und Weise noch bekannter gemacht werden. Experten und Expertinnen sind dazu eingeladen, mitzutun. Es entstehe häufig ein vielfältiges Sammelsurium an Menschen und Organisationen, die sich themenspezifisch engagieren. Die vhs kann auf ein organisch gewachsenes Netzwerk zurückgreifen, das auch die Schulen beinhaltet, insbesondere die Berufsschule. Punktuell und themenspezifisch entstehen weitere Kontakte, zum Beispiel zur Arnika-Akademie, zur Caritas, zur Hochschule Coburg und im weiteren Sinne zu vielen Organisationen und zu Unternehmen. Überregional existiere die Anbindung an den Landesverband, dies sei zentral wichtig. Auch das Netzwerk der oberfränkischen Volkshochschulen sei sehr bedeutend, weil man gemeinsame Projekte entwickelt und bearbeitet. Teilweise kommen Dozierende auch aus anderen Landkreisen, zum Beispiel ein Mundharmonika-Dozent aus Hannover. Viele Kooperationen laufen derzeit online. Die Volkshochschulen sind deutschlandweit überall vertreten. Von daher sei die regionale Vernetzung bedeutender.

Wichtig sei es, die Reihenfolgen zu beachten. Gerade im öffentlichen Sektor, in dem keine Gewinnbestrebungen vorliegen, existieren eher wenig Reibepunkte. Die vhs Kreis Kronach mit ihrem Vereinsmodell hat besondere Vorteile. Die Verankerung der Gesellschaft sei vorhanden, weil die vhs Kreis Kronach durch die Mitglieder öffentlich getragen wird. Eine Herausforderung sei es, dass sich die Mitgliederzahl stabil verhält. Individuelle Mitglieder tragen stärker das Gemeinschaftliche. Aber auch als Verein muss die Wirtschaftlichkeit erfüllt werden. Die Unterstützung von Seiten des Landkreises Kronach ist dankenswerter Weise kontinuierlich und stabil gegeben.

Externe Verbündete und Geldgeber werden mittels Projektakquise kontinuierlich gewonnen. Dazu gehören beispielsweise das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sowie andere Bundes- und Landesministerien. Auf die öffentlichen Ausschreibungen dieser Institutionen bewerbe man sich. Kleinere Volkshochschulen machen das oft gar nicht, dort werden häufig lediglich Abendkursprogramme angeboten. Die vhs Kreis Kronach ist diesbezüglich gut aufgestellt. Schwerpunkte liegen derzeit in der Kooperation mit dem BAMF sowie mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und dem aktuell dort angesiedelten Programm „Demokratie leben“. Alles andere hängt davon ab, was gerade relevante Themen sind, die sich bewerkstelligen lassen und mit dem Interesse der Kooperationspartner einhergehen.

Von großer Bedeutung sei auch die fachliche Vernetzung mit der Berufsschule vor Ort. Dort finden Berufsintegrationsklassen und Deutsch-Klassen statt. Die vhs Kreis Kronach übernimmt die Organisation und Abwicklung eines großen Anteils des Schulbetriebes dieser. Die vhs Kreis Kronach gelte als verlässliche

Partnerin hier und auch in Bezug auf die Integrationskurse des BAMF sowie in der berufsbezogenen Deutschsprachförderung (DeuFöV) in der Region. Das sei eine Riesenleistung und eine große Stärke und auch dem professionellen Engagement eines pädagogischen Mitarbeiters zu verdanken.

Kooperationen auch mit regionalen und überregionalen Akteuren seien sehr wichtig. Man müsse das Rad nicht immer neu erfinden und öfter mal den Sinn und Zweck manch neuer Kreation hinterfragen. Das Ziel muss die sinnvolle Bündelung der Ressourcen sein, da nur begrenzte Ressourcen für das Engagement vorhanden seien.

2. Interview mit dem ehemaliger Leiter der vhs Kreis Kronach, Herrn Heinz Tischler

Der ehemalige Leiter der vhs Kreis Kronach blickt auf 40 Jahre aktive Erwachsenenbildung zurück. 1977 machte er erste Erfahrungen mit Jugend- und Erwachsenenbildung im DGB Kreis Regensburg-Kehlheim. Ab 1980 baute er die Volkshochschule im Städtedreieck Burglengenfeld, Maxhütte/Haidhof und Teublitz in der Oberpfalz auf und professionalisierte die Arbeit dort. Hier sammelte er auch erste Erfahrungen mit beruflicher Bildung. Damals wurde das große Stahlwerk in Maxhütte-Haidhof geschlossen. Konzepte wurden entwickelt, wie man „Hüttenwerker“ in Weiterbildung bringt und dass sie außerhalb der Hütte unterkommen. Zu den Komponenten gehörten Elektronikurse und sogenannte „Schweißscheine“ für Elektro- und Gasinstallationen. Er bemängelte, dass wenig Eigeninitiative von den ehemaligen Hüttenwerkern kam. Das Sozialwerk der Maxhütte sponsorte die Unterstützungsleistungen der Volkshochschule. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen kamen jedoch zum Großteil aus anderen Firmen. Die ehemaligen Maxhüttler waren der Meinung, dass sich die Politik darum kümmern solle, was aus ihnen wird.

Regionale Entwicklung

Im Jahr 1986 fing Herr Tischler in Kronach an. Der Hauptgrund für seine Einstellung in Kronach war seine Erfahrung in der beruflichen Bildung. Das war damals das große Thema, das regional eine gewichtige Rolle spielte. Die Regionalentwicklung gewann durch berufliche Bildungsangebote. Parallel dazu wurden weitere Programmbereiche befüllt: Politische Bildung war immer auch ein eigener Bereich innerhalb des vhs-Programms. Da waren gesellschaftliche Themen mit dabei, von der Euro-Einführung und der Diskussion um eine europäische Verfassung bis hin zu Veranstaltungen und Podiumsdiskussionen bei Wahlen sowie

Sozialkunde in den Schulen bis hin zu speziellen Kursen für Ehrenamtliche. Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre wurden erste Info-Veranstaltungen für das Ehrenamt angeboten.

Aufgabenübertragung der Gemeinden an den Landkreis Kronach

In die Amtszeit von Herrn Tischler fiel die Aufgabenübertragung der Landkreisgemeinden an den Landkreis Kronach. Er berichtete, dass die Volkshochschule Kreis Kronach den Landkreis mit ins Boot geholt habe. Der heutige Alt-Landrat Dr. Heinz Köhler war noch Landrat und sein Nachfolger, ebenfalls heute Alt-Landrat Dr. Werner Schnappauf, haben die Aufgabenübertragung der Gemeinden an den Landkreis unterstützt. Alle Landkreisgemeinden übertrugen dem Landkreis Kronach die Aufgabe, Erwachsenenbildung als Gemeindeaufgabe wahrzunehmen. Dies war nicht überall so. Herr Tischler erinnerte an das Aichenau/Fürstenfeldbrucker Urteil. Die Gemeinde Aichenau hatte gegen den Landkreis Fürstenfeldbruck geklagt. Erwachsenenbildung, Sportvereine etc. seien nach der Gemeindeordnung Aufgabe der Gemeinden. Der Landkreis dort förderte zwar die Volkshochschulen, nach dem Urteil durfte es dann kein Landkreis mehr. Es sei denn, die Gemeinden würden die Aufgaben formell an den Landkreis übertragen. In vielen Regionen gelang dies nicht. In Kronach funktionierte es: Die Gemeinden im Landkreis Kronach waren die ersten und die schnellsten, die das umgesetzt haben. Im Ergebnis sei diese Entscheidung im Landkreis Kronach auch heute noch gut aufgehoben.

Auf diese Art und Weise wurde die Förderung durch den Landkreis Kronach ermöglicht. Der Landkreis zahlt. Bei den Gemeinden sei das schwieriger, kleinteiliger. Es gäbe kein vhs-Haus in dieser Form wie es heute in Kronach steht, wenn es diese Entscheidung damals nicht gegeben hätte. Begeistert teilte der ehemalige Leiter der vhs Kreis Kronach mit, dass dieser Kreis eine der wenigen war, wo das gelungen ist. In vielen anderen Landkreisen wäre es heute noch nicht so. Man versucht, durch andere Formen der Kooperation voranzukommen. Es existieren viele kleinste Volkshochschulen, die von Schließung bedroht sind. Wenn die Einrichtung zu klein ist, ist sie für die Gemeinde nicht so viel wert. Kreisräte sind es gewohnt, über andere Summen zu diskutieren als Gemeinderäte in kleinen Gemeinden. Einige Kreise haben nachgezogen, aber es sei immer noch nicht durchgängig so wie im Landkreis Kronach. Der bayerische Volkshochschulverband habe die Weichen gestellt und zum Ausdruck gebracht, dass sie sich leistungsfähige, größere Einheiten vor Ort wünschen. Damit gelänge man auch eher zu staatlichen Förderungen.

Die bayerischen Volkshochschulen stellten die größte Organisation der sieben Träger der Erwachsenenbildung in Bayern dar. Zu diesen Trägern gehören noch die katholische und die evangelische Erwachsenenbildung, das Bildungswerk

des Bauernverbandes, das Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft sowie die Bildungswerke des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) und von Ver.di, der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft.

Bei den Einrichtungen der Volkshochschulen und der Kirchen sei es meist so, dass es sich um eigenständige Einrichtungen mit eigener Budgetverantwortung in öffentlicher (kommunal) oder privater (e. V./gGmbH) Trägerschaft unter dem Dach eines Landesverbandes handelt, wie zum Beispiel dem bayerischen vhs-Verband. Bei den Organisationen der Gewerkschaften, des Bauernverbandes und der Wirtschaft handele es sich eher um Landesorganisationen in der Regel mit zentraler Budgetierung und Programmplanung, die dann aufs Land ausgerollt wird.

Die Volkshochschule Kreis Kronach verfügt angesichts ihres gemeindeorientierten Zuschnittes (Kreisebene mit Haupt- und Nebenstellen) über viel Gestaltungsspielraum. Dies sei auch für die gesamte Region Kronach von großem Vorteil, da man viel mehr auf regionale Besonderheiten eingehen kann.

Unterstützung der regionalen Wirtschaft

Alle Städte und Gemeinden, die entlang der Grenze zur ehemaligen DDR und zur damaligen Tschechoslowakei lagen, zum Beispiel Regen, Cham, Schwandorf, Weiden, Hof, Kronach, erhielten zur Amtszeit von Herrn Tischler viel Unterstützung im Hinblick auf die Ansiedlung und strukturelle Förderung von Firmen. Themen mit beruflichem Hintergrund seien viel stärker besetzt gewesen. Die Unterstützung der regionalen Wirtschaft hatte erste Priorität. In den 1990er Jahren haben sich Gründerzentren entwickelt. Bei den Gründungen spielten die Volkshochschulen weniger eine Rolle. Aber wenn nach einer Gründung Nachholbedarf festgestellt wurde, dann waren die Volkshochschulen wieder gefragt, zum Beispiel mit Kursen wie betriebswirtschaftliche Themen oder Sprachen oder „interkulturelle Kompetenz“. Diese zum Beispiel zur Schulung von Fachkräften, die mit Firmen in asiatischen oder arabischen Räumen kooperierten. Für diese Ansätze gab es von ca. 2003–2007 Geld aus dem Europäischen Sozialfonds. Über 50 Firmen waren in Kronach in diesen Projekten mit über 3000 teilnehmenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Einige waren ein mehrfach beteiligt. Es liefen über 170 Einzelmaßnahmen. Interessant fand der ehemalige vhs-Leiter der vhs Kreis Kronach, dass sie sich in der Planung und Antragstellung etwas vertan hatten. Sie dachten damals, EDV, Sprachen, Interkulturelles und Betriebswirtschaft seien die Themen. Herausgekommen sei aber, dass die allermeisten Nachfragen bei der personalen Kompetenz (Präsentationen bis hin zur Teamleitung) lagen. Das mittlere Management wurde qualifiziert, damit diese die Jobs übernehmen konnten. Sicherlich ging es auch um die fachliche Qualifikation, aber oft fehlte die

personale Kompetenz, zum Beispiel Konflikte im Team, der Weg von „Kolleg:in“ zum/zur „Vorgesetzten“. Führungskompetenz, Selbstsicherheitstraining, Team, Umgang mit Konflikten – das waren die relevanten Themen.

Diese Programme gab es später und gibt es heute leider nicht mehr. Die Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) zur regionalen Entwicklung fielen für die Volkshochschulen weg. Die anderen, eigenständigen Programme zur europäischen Bildungszusammenarbeit (Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig) sind für die vhs noch verfügbar, sind aber neu strukturiert unter „Erasmus+“ zusammengefasst. Ein interessanter Sonderfall war dabei das Programm „Comenius Regio“, in dem unterschiedlichste Bildungsebenen über Ländergrenzen hinweg kooperieren konnten. In unserer Region ging das von den Grund- über Berufsschulen bis zur Erwachsenenbildung. Beantragen konnte man nur über eine Schulbehörde, in diesem Fall die Regierung von Oberfranken.

Die daraus entstandene Kooperation mit Berufsschulen ist deshalb auch immer noch stark. Die Volkshochschule Kreis Kronach konnte über die europäischen Erfahrungen und Kontakte von Herrn Tischler die Berufsschulen mit ins Boot holen.

„Wir haben es in die Landschaft gekriegt!“

Die Förderkulisse war zwar gut, aber viele haben es nicht geschafft. Viele Einrichtungen mussten ihre Mittel wieder zurückgeben, weil sie es „nicht in die Landschaft gekriegt haben“. Voraussetzungen waren immer bereits bestehende gute Kontakte in die Wirtschaft aus unterschiedlichen Zusammenhängen (Praktika, Firmenfortbildungen etc.). So war der vhs-Leiter lange Jahre kooptiertes Mitglied im Industrie- und Handlungsgremium Kronach, einem örtlichen Ableger der Industrie- und Handelskammer (IHK). Die Abwicklung der Projekt-Maßnahmen musste zuverlässig erfolgen, um die Gelder aus dem zuständigen Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) in Bayern zu bekommen. Da dies gut lief, konnte die vhs Kreis Kronach sogar noch Restmittel aus dem Etat des Ministeriums für weitere Seminare und Lehrgänge bekommen.

In den 1980er Jahren gab es noch viele ehrenamtliche oder teil-professionalisierte Volkshochschulen in Bayern. Dies führte auf Landesebene zu teilweise heftigen Auseinandersetzungen zwischen haupt- und ehrenamtlichen Leitungen. Deshalb wurde Mitte der 1980er Jahre von den hauptberuflich besetzten vhs ein eigener Kreis gegründet, dessen Sprecher Herr Tischler über mehrere Jahre war. Später wurde er für drei Jahre in den Vorstand des Bayerischen Volkshochschulverbandes gewählt. Ab 1998 arbeitete er in der Projektgruppe vhs Marketing des Bayerischen vhs-Verbandes mit, daneben bei der Arbeitsgruppe „Management/Qualitätsmanagement“. Nach Zusammenlegung der beiden Gruppen war er bis zu seinem Ausscheiden im Jahr 2016 dort Mitglied.

Demokratieorientierung

Es ging immer auch um die Stärkung der Zivilgesellschaft und um die Anerkennung und Aktivierung bürgerschaftlicher Interessen. Die Außenstellenleitungen brachten ihre Kompetenzen und Ortskenntnisse mit. Die Volkshochschule sei kein Top-down-Modell, sondern eher das Gegenteil. Wichtig sei, was aus dem gesellschaftlichen und politischen Umfeld kommt. Innerhalb seiner Volkshochschule führte Herr Tischler wöchentliche (pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen) und monatliche (für alle) Teamsitzungen in Kronach durch. Seinen Führungsstil bezeichnet er als „möglichst kollegial“. Dazu gehörte es auch, Vorschläge für die Entwicklung (Fortbildung, Aufstieg, Bezahlung) der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu machen. Mit seinem gewerkschaftlichen Hintergrund war das für ihn selbstverständlich.

Kultur des Pragmatismus

Die Besonderheit der Kulturvermittlung lag in den Spezifika einer Grenzland-Volkshochschule. Auf dem Land und insbesondere im Grenzland wohnt eine andere Bevölkerung als in der Großstadt. Geringer Qualifizierte stellen – auch aufgrund der regionalen Wirtschaftsstruktur – einen höheren Anteil als in zum Beispiel Mittelstädten mit zum Beispiel hohen Anteilen an Einwohnern und Einwohnerinnen mit höheren Berufsabschlüssen oder akademischem Hintergrund. Schon in der Nachbarstadt Coburg ergibt sich ein anderes Bild. In Kronach wurde dennoch versucht, ein ähnlich komplettes Programm wie bei jeder anderen Volkshochschule bundesweit auch anzubieten. Nur halt nicht in der gleichen Breite und in der gleichen Tiefe. Bereits in Mittelstädten liefen beispielsweise drei Sprach-Kurse parallel, die bis C1 oder C2 reichten. Wenn man in Kronach eine Kursgruppe bis B1 oder gar B2 bringen konnte, war das schon ein Erfolg. Ein Problem stellt auch der hohe Anteil an Schichtarbeitern und Schichtarbeiterinnen dar. Die Kurse müssten eigentlich zeitlich gestaffelt sein, was aber weder organisatorisch noch finanziell darstellbar ist. Teilnehmende aus der Region seien in ihrem Bildungsverhalten anders geprägt als in größeren Städten mit anderen Strukturen. Sie fragen: Was bringt mir das kurzfristig? Lerne ich da etwas, was ich direkt umsetzen kann? Das muss ein Programm in ländlich geprägten Regionen aufgreifen. Dinge, die man im Alltag braucht: Grundlegende Sprachkenntnisse, EDV für den Alltag und Handy- und Social Media-Nutzung für Senioren und Seniorinnen. Ein weiterer sehr gefragter Bereich sei wie überall alles was mit Gesundheit, Prävention, Information und Aufklärung zu tun hat.

Bildungskultur im Landkreis Kronach

Die Kommunalpolitiker auf Kreisebene signalisierten immer Offenheit für die Belange der Bildung. Dies ist und war immer ein großes Plus. Kronach ist inzwischen der kleinste Landkreis in Bayern, aber in Sachen Bildung ganz groß. Die Wertschätzung für die Erwachsenenbildung zeigt sich auch und gerade in dem top-renovierten Volkshochschul-Haus mit einem neuen Anbau für über sieben Millionen. Bereits von Beginn seiner Tätigkeit in Kronach an (1986) hatte Herr Tischler das Gefühl, dass – im Vergleich zu anderen Regionen – auch die Erwachsenenbildung, und nicht nur, wie so oft, die Schulen, im Kreis Kronach etwas wert ist. Seine Anliegen wurden immer ernst genommen und fair behandelt, und dies durchaus quer durch alle Fraktionen des Kreistags.

Revitalisierung des Politischen im ländlichen Raum durch Bildungsarbeit

Herausforderungen für die Volkshochschulen

Ulrich Klemm

1. Das Problem der Definition des ländlichen Raumes

Ein Beitrag zum ländlichen Raum muss mit seiner Definition beginnen, wohlwissend, dass es eine eindeutige, fachdisziplinübergreifende und allgemeingültige nicht gibt bzw. nur normativ möglich ist (Bätzing 2020; Küpper 2016). Es gibt verschiedene indikatorgestützte Modelle zur Definition ländlicher Räume, die stets zu einem Stand-Land-Vergleich führen und dabei in den meisten Fällen defizitäre Verhältnisse beschreiben (müssen). Solche Indikatoren bündelt Patrick Küpper in einem Modell, das mit den beiden Dimensionen „Ländlichkeit“ und „sozioökonomische Lage“ (Küpper 2016) arbeitet. Unter Ländlichkeit werden dabei folgende Kategorien subsumiert: Siedlungsdichte, Anteil der land- und forstwirtschaftlich genutzten Flächen, Ein- und Zweifamilienhäuser, regionales Bevölkerungspotenzial und Erreichbarkeit großer Zentren (ebd., S. 5). Die Dimension der sozioökonomischen Lage wird ebenfalls mit einem Bündel von Indikatoren beschrieben: durchschnittliche Arbeitslosenquote, durchschnittliche Bruttolöhne, durchschnittliche kommunale Steuerkraft, durchschnittliches Wanderungssalto, Wohnungsleerstand, durchschnittliche Lebenserwartungen von Männern und Frauen und durchschnittliche Schulabbrecherquote (ebd., S. 14). Aus diesen beiden Dimensionen entsteht eine Matrix zur Darstellung eines Abgrenzung- und Typisierungsansatzes, die vier Kategorien enthält: „Eher ländlich und gute sozioökonomische Lage“, „Eher ländlich und weniger gute sozioökonomische Lage“, „Sehr ländliche und gute sozioökonomische Lage“, „Sehr ländlich und weniger gute sozioökonomische Lage“ (ebd., S. 4). Bei der Analyse der unterschiedlichen indikatorengeleiteten Typisierungsmodelle ländlicher Räume kommt Bätzing (Bätzing 2020) zu dem Schluss, dass es „keine umfassende, objektive und wertneutrale Definition von ländlichen Räumen gibt, sondern dass in jeder Definition (unterschiedliche) normative Elemente enthalten sind“ (ebd., S. 21). Sein normativer Ausgangspunkt ist die Komplementarität der beiden Lebensräume Stadt und Land, die nur gemeinsam ein „gutes Leben“ (ebd.) ermöglichen. Zu seiner zentralen Definitionsgröße wird die Bevölkerungsdichte.

Suburbane Räume („Speckgürtel“) gehören demnach nicht mehr zum ländlichen Raum. Auch wird von Bätzing der Singular verwendet, also „der ländliche Raum“. Er begründet dies damit, dass „nach wie vor fundamentale Unterschiede bestehen und dass dies weiterhin der Hauptunterschied im Raum ist, der auch sprachlich klar herausgestellt werden muss und nicht durch Pluralbegriffe weder auf der Seite des Landes noch der Stadt verwässert werden darf“ (ebd., S. 22). Diesem Verständnis schließt sich der folgende Beitrag an.

2. Das Problem der „Ungleichzeitigkeit“ (Bloch 1964) des ländlichen Raumes

Buchtitel wie „Rettet das Dorf!“ des Humangeographen Gerhard Henkel (Henkel 2018), „Das Landleben – Geschichte und Zukunft einer gefährdeten Lebensform“ des Alpenforschers Werner Bätzing (Bätzing 2020) oder auch ältere Titel wie „Krise ländlicher Lebenswelten“ des Raumplaners Klaus M. Schmals und des Politikwissenschaftlers Rüdiger Voigt (Schmals/Voigt 1986) prägen nicht nur den akademischen Blick auf den ländlichen Raum seit vielen Jahren. Die pessimistische Perspektive auf seine Zukunft ist seit der Neuzeit ein weit verbreitetes Narrativ und geht einher mit dem zunehmenden Wandel von der Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft. Das Landleben, das Bauerntum und die Landwirtschaft befinden sich in diesem Sinne seit Jahrhunderten in einem permanenten Transformationsprozess (Zierer 1979). Dieser hat vor allem seit den 1950er Jahren im Spannungsfeld industrieller, technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen nochmals zu einem rasanten und umfassenden Wandel des ländlichen Kultur- und Wirtschaftsraumes beigetragen (Wurzbacher 1961; Dietze/Rolfes/Weippert 1953; Mahlerwein 2007) und führte zu einem „Abschied vom bäuerlichen Leben“ (Frie 2023). Der ländliche Raum, die „Provinz“, wurde im Laufe der Zeit immer stärker von Entwicklungen urbaner Zentren vereinnahmt, abhängig gemacht und zu einem Rest-Raum degradiert, der eine kompensatorische Funktion zum Stadtraum hat.

Auch wenn die Gleichwertigkeit der Lebensräume in den Raumordnungsgesetzen der Länder und des Bundes seit 1945 festgeschrieben und „Staatsziel“ (Henkel 2018, S. 277) ist, konnte dies bislang nur bedingt realisiert werden. Ernst Ulrich von Weizsäcker drückt diese „Ungleichzeitigkeit“ (Bloch 1964) drastisch aus: „Wir müssen uns klarwerden, dass Stadt und Land ökologisch zusammengehören [...]. Die Ballungsräume benehmen sich ein wenig wie Parasiten: Sie verbrauchen Luft und Wasser und produzieren große Mengen an Schadstoffen, die größtenteils vom Land absorbiert werden müssen. Sie importieren Nahrungsmittel und exportieren Müll und Schmutz. [...]. Die ökologischen Funktionen des ländlichen Raumes müssen von den Städten angemessen bezahlt werden“ (von Weizsäcker 1990, S. 106).

Neben den düsteren Zustandsbeschreibungen und Prognosen wird der ländliche Raum seit den 1980er Jahren aber auch immer wieder als „Hoffnungsträger“ (Kramer 1989) und Raum mit „strukturellen Gestaltungschancen“ (Geißler 1988) und „Zukunft“ (Glück/Magel 1990) gesehen. Es wird über neue „Entwicklungspotenziale der Dörfer“ (Schüttler 1990) und neue „Perspektiven für die ländlichen Räume“ (Glück/Magel 1990) gesprochen sowie ein „Paradigmenwechsel“ (Herrenknecht 1990) in der Dorfforschung prognostiziert. Neue Potenziale des Landlebens wurden entdeckt (Brockmann 1977) und man erinnert sich an die bäuerliche Lebenskultur vor noch nicht allzu langer Zeit mit autobiografischen Bestsellererzählungen wie „Herbstmilch“ von Anna Wimschneider (1984) und Bildbänden in hohen Auflagen zum Landleben in den 1950er Jahren (Sauter 1995; Schiff/Neumann 1999), die von einer geordneten, statischen, stressfreien, aber auch entbehrungsreichen Gesellschaft berichten. „Heimat“ als Begriff und Sehnsucht – jedoch nicht im Sinne der romantisierenden Heimat-Erzählungen in der Literatur und in Filmen der 1950er Jahren – wird erneut zu einem Narrativ für den ländlichen Raum (Bundeszentrale für politische Bildung 1990), unter anderem inspiriert durch die Film-Trilogie und -Chronik „Heimat“ (1981–2004) aus dem Hunsrück von Edgar Reitz. Dabei wird „das Land“ bzw. „das Dorf“ nicht als eine Biedermeier-Idylle beschrieben. Im Gegenteil: Sozialpsychologisch und sozialgeschichtlich betrachtet wird die Dorfgemeinschaft mit ihren sichtbaren patriarchalischen Verwandtschafts- und Vereinsstrukturen in einen „Not- und Terrorzusammenhang“ (Jeggle/Ilien 1978, S. 38) eingeordnet. Der Prozess der Öffnung bzw. die Verstädterung und Entdörflichung der Dörfer brachte so gesehen auch (immer) ein Widerstandspotenzial hervor, das in den 1970er/1980er Jahren als „Provinzbewegung“ auftrat (Herrenknecht/Lecke 1981; Klemm/Seitz 1989) und heute als das „resiliente Dorf“ (Hernández 2021) diskutiert wird.

Die zentrale Frage für den ländlichen Raum lautet – angesichts demografischer, ökologischer, technologischer und wirtschaftlicher Entwicklungen und Transformationen: Wie kann die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse und der Daseinsvorsorge in Stadt und Land gesichert werden? Zahlreiche Gutachten und Expertisen bestätigen seit Jahren, dass die Lebensqualität in peripheren ländlichen Räumen massiv gefährdet ist, wenn es nicht gelingt, die endogenen Potenziale für eigenständige Regionalentwicklungsprozesse zu mobilisieren (Jakob/Stehr 2014).

3. Konzept der Eigenständigen Regionalentwicklung in der Erwachsenenbildung

Die Idee der *Eigenständigen Regionalentwicklung* – als partizipatorische und dialogische Alternative zu einer zentralisierten Planungspolitik – entwickelte sich seit den 1980er Jahren zu einer neuen bildungsstrategischen Orientierung im

außerschulischen Bereich (Pro Provincia Institut 1994). Der Ansatz der Gemeinwesenarbeit, verstanden als ein politisches und kulturelles Lernen vor Ort, findet dabei methodisch-didaktisch eine größere Beachtung. Ländliche Bildungsarbeit wird vor diesem Hintergrund als ein Ansatz mit selbstgesteuerten, dezentralen und kooperativen/vernetzten Binnen- und Außenstrukturen gesehen (Klemm 1997). Regionale bzw. ländliche Erwachsenenbildung bedeutet in diesem Sinne, dass das Dorf, die Kleinstadt oder die Region zur methodisch-didaktischen Handlungsebene und zum strategischen Bezugspunkt werde – und nicht urbane Erwartungen und Bedarfe – und dass Lernen als ein antizipatorischer und partizipatorischer Prozess im und für das Dorf verstanden wird. Es geht um ein Lernen vor Ort, dass die klassische Komm-Struktur durch eine Geh-Struktur ergänzt. Erwachsenenbildung wird zu einer aufsuchenden Bildungsarbeit.

Und auch inhaltlich verändert sich Erwachsenenbildung damit dergestalt, dass sie politisch(er) wird und an regionalen Problemfeldern ansetzt und dass der gesellschaftliche Wandel des ländlichen Raumes zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Kulturarbeit wird. Erwachsenenbildung in diesem Sinne hat individuelle und gesellschaftliche Ressourcen zum Ausgangspunkt und muss diese „ermöglichen“.

4. Selbstbild und Herausforderungen der Volkshochschulen im ländlichen Raum

Als die ersten Volkshochschulen Anfang des 20. Jahrhunderts gegründet wurden, geschah dies aus einem bildungspolitischen Bewusstsein der Aufklärung und Emanzipation heraus. Sowohl die bürgerliche Aufklärung des 18. Jahrhunderts als auch die Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts standen dafür Pate. Nach 1945 haben sich die Volkshochschulen zu kommunalen Weiterbildungszentren entwickelt und ermöglichen heute, gleichsam alternativlos, Bildung in öffentlicher Verantwortung. Sie tragen damit sowohl eine pädagogische als auch eine gesellschaftliche Verantwortung. Die vhs steht der gesamten Bevölkerung zur Verfügung. Sie arbeitet interkulturell, intergenerationell und ist auf dem Weg zu einer inklusiven Einrichtung. Dabei sind das breite Angebotsspektrum, sozialverträgliche Preise, der hohe Qualitätsanspruch und die Ortsnähe Merkmale, die die vhs zur bekanntesten bundesweiten Weiterbildungseinrichtung machen. Inhaltlich spielt die politische Bildungsarbeit an der vhs aus der Tradition heraus eine wichtige Rolle. Sie wird dabei in einem weiten Sinne verstanden und spiegelt sich nicht nur in expliziten Seminaren und Kursen, sondern wird als eine Querschnittsaufgabe verstanden (DVV 2011/2019). Der quantitativ größte Bildungsbereich an der vhs, der Sprachbereich, ist ein gutes Beispiel dafür. Um zum Beispiel die traditionellen Weltsprachen zu lernen, wird man auch immer mit der Kultur der Ursprungsländer konfrontiert und erlebt europäische

Kulturgeschichte ‚pur‘. In diesem Sinne trägt der Fremdsprachenbereich an der vhs auch dazu bei, der europäischen Einigung näher zu kommen und sensibilisiert dafür. Dieser politisch-gesellschaftliche Charakter der Volkshochschulen, der sich wie ein ‚roter Faden‘ durch die Programme der Volkshochschulen zieht, ist sichtbar und ein zentrales Narrativ der vhs-Bewegung geworden (Schrader/Rossmann 2019; Vosskuhle 2019; Klemm/Lemke/Mede-Schelenz 2018; Egler/Klemm/Küfner 2021).

Dass dieser Bildungsauftrag heute nicht einfach und problemlos zu erfüllen ist, erleben die Volkshochschulen nahezu täglich. Demokratie ist – und dabei folgen die Volkshochschulen Oskar Negt – „die einzige politische Grundordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter“ (Negt 2015).

Die Ökonomisierung und das wirtschaftliche Verwertungsparadigma von Bildung einerseits sowie die Komplexität der politischen, ökologischen, gesellschaftlichen und demografischen Verhältnisse andererseits, prägen – im urbanen wie im ländlichen Raum – seit vielen Jahren die Bildungsarbeit der Volkshochschulen und stellen sie vor folgende Herausforderungen:

- Demografische Entwicklungen und Fachkräftemangel erfordern neue regionalspezifische Lösungen im Bereich der beruflichen Bildung.
- Politische und religiöse Radikalisierungen führen zu einer Spaltung der Gesellschaft und erschweren sozialen Zusammenhalt.
- Die Digitalisierung ist nicht nur technisch und ökonomisch eine Herausforderung, sondern auch politisch und sozial. Welche Ressourcen, Kompetenzen und Expertisen benötigt der „*homo digitalis*“? Wie verändert ein digitaler Staat Alltag und Demokratie?
- Traditionelle Politikstile und Parteien geben vielen Bürgerinnen und Bürgern immer weniger überzeugende Antworten, wecken das Bedürfnis nach Alternativen und stellen letztendlich zunehmend das demokratische System infrage.
- „Bildungsarmut“ und ungleiche Lebens-Chancen – zum Beispiel sichtbar durch funktionale Analphabeten, Jugendliche ohne Schulabschluss sowie Migranten ohne Berufsausbildung – sind ein seit Jahrzehnten gewachsenes und ungelöstes Strukturproblem der Bildungspolitik.
- Weltweite Migrationsbewegungen und die Globalisierung verstärken einerseits multikulturelle Kommunikation, fördern Pluralität und erleichtern die Begegnung mit dem „Fremden“. Andererseits belastet diese Multikulturalität emotional und politisch auch viele Menschen und führt zu Hass und Anfeindungen.

5. Sozialräumliche Differenzierung der vhs-Arbeit

Sozial- und wirtschaftsräumliche sowie infrastrukturelle Rahmenbedingungen prägen elementar die Bildungsarbeit an städtischen und ländlichen Volkshochschulen gleichermaßen. Großstädtische Volkshochschulen weisen dabei in ihrer stadtgeografischen Verortung ebenso signifikante Unterschiede untereinander auf wie kleine ehrenamtlich geleitete Volkshochschulen im ländlichen Raum. Die weit über 800 Volkshochschulen in Deutschland stehen einerseits immer vor regional unterschiedlichen Rahmenbedingungen für ihre Bildungsarbeit, andererseits bieten sie aber auch eine in etwa vergleichbare Programmbreite mit einem ähnlichen Qualitätsmanagement, sodass pointiert festgestellt werden kann, dass, egal ob man in Füssen oder Flensburg, Saarbrücken oder Görlitz lebt, man ein ähnliches Angebot erhält, wobei sich andererseits die Angebotstiefe und -breite signifikant unterscheiden kann.

Eine besondere Aufmerksamkeit erhält die vhs-Arbeit im ländlichen Raum immer dann, wenn dort Strukturprobleme und Transformationsprozesse signifikant sowie bedrohlich für den Lebensraum „Land“ werden und die Gleichheit der Lebensbedingungen von Stadt und Land in Gefahr sind. Ein Beispiel ist der „Kohleausstieg“ in der brandenburgischen und sächsischen Lausitz, der 2038 abgeschlossen sein soll.

Ein zentrales Problem liegt dabei in den gesellschaftlichen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung in ländlichen Regionen. Diese – oftmals mangelhafte Versorgungs- und Infrastruktur, die Abwanderung junger Familien, der Fachkräftemangel, die Überalterung der Bevölkerungsstruktur, die geringe Bevölkerungsdichte und der Verlust kultureller und sozialer Orte – erfordern eine nachhaltige Gegenstrategie, um die Gleichwertigkeit von städtischen und ländlichen Lebensräumen erhalten zu können und dass „Land“ weiterhin lebenswert zu machen. Es besteht zunehmend die Gefahr, dass der ländliche Raum in den Windschatten von prosperierenden und wachsenden Metropolen gerät und damit zu einem Lebensraum „zweiter Ordnung“ mit einer geringeren Lebensqualität wird.

6. Bürgergesellschaft als demokratische Erneuerungsbewegung und Herausforderung für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum

Der Politikwissenschaftler Ernst Fraenkel stellt über das Spannungsverhältnis von repräsentativen und plebiszitären Komponenten in demokratischen Verfassungsstaaten fest: „Nur, wenn den plebiszitären Kräften innerhalb der Verbände und Parteien ausreichend Spielraum gewährt wird, kann eine Repräsentativverfassung sich entfalten“ (Fraenkel 1964/1974, S. 151). Seine These: Ohne

direkte politische Beteiligungsmöglichkeiten wird es keine tragfähige repräsentative Demokratie geben können. In den 1970er Jahren kam es erstmals in der Bundesrepublik Deutschland in diesem Sinne zu einer breiten politischen und außerparlamentarischen Landschaft mit den sogenannten ‚*Neuen Sozialen Bewegungen*‘ zu verschiedenen Politikfeldern wie Krieg und Frieden, Umwelt, Atomkraft, Feminismus, Kindheit und Behinderung. In den 1990er Jahren setzte daran anschließend eine Diskussion zur Bürger- bzw. Zivilgesellschaft sowie zur Direkten Demokratie ein, die neue direkte politische Teilnehmungsformen unter dem Stichwort bürgerschaftliches Engagement einforderte und erprobte (Eichel/Hoffmann 1999; Hager 1997).

Die Idee der Bürgergesellschaft ist der Versuch der Ergänzung repräsentativer demokratischer Strukturen mit Elementen der direkten, plebiszitären Demokratie. Dazu benötigt sie aktive, souveräne und demokratisch orientierte BürgerInnen, die über „Gemeinsinn“ und „Solidarität“ verfügen und bereit sind, partizipatorisch und antizipatorisch zu denken und zu handeln.

Als wesentlichste Ziele einer solchen Bürgergesellschaft nennt Warnfried Dettling:

- die Erneuerung der Demokratie,
- die Verhinderung einer gesellschaftlichen Spaltung,
- die Revitalisierung sozialer Institutionen (Schulen, Bibliotheken, Altenheime usw.) für das Gemeinwesen und
- die Sinnggebung (Dettling 1998, S. 24–26).

Eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung einer solchen Bürgergesellschaft beruht vor allem auf der Bereitschaft der BürgerInnen zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung. Eine vorrangige Frage ist dabei, ob es möglich werden wird, BürgerInnen einer repräsentativen Demokratie für neue Formen eines bürgerschaftlichen Engagements zu motivieren.

Gleichsam zwangsläufig schließt sich hier die Frage nach der Schnittstelle von Bürgergesellschaft und Pädagogik an (Klemm 1999). Die Realisierung einer Bürgergesellschaft wird vor allem auch zu einer Bildungsfrage. Bürgerbeteiligung und -engagement setzen ein hohes Maß an demokratischem Bewusstsein und Verantwortungsbereitschaft voraus und werden zum Orientierungspunkt für Bildungsarbeit. Ermöglichung, Teilhabe und Zusammenhalt werden zum Leitbild und zum Lernziel (Breit/Schiele 2002; Nanz/Fritsche 2012; Hufer/Unger 1990; Borinski 1954). Konkret heißt dies:

- Gemeinsames Handeln und Zusammenleben ist der Humus für demokratische Lebensverhältnisse. Selbstorganisation und die Übernahme von Verantwortung für sich und das Gemeinwesen sind das grundlegende Werkzeug für demokratische Entwicklungen.
- Die Kooperation „auf Augenhöhe“ von Bürgerinnen und Bürgern mit Expertinnen und Experten aus Verwaltung, Politik und Wissenschaft benötigt einen Anlass und die Möglichkeit dazu.
- Das Proprium der (vhs-)Bildungsarbeit ist die demokratische Teilhabe *aller* in einer demokratischen Gesellschaft.
- Demokratiebildung wird zu einer Querschnittsaufgabe und kann nicht einem Fachbereich allein (z. B. der politischen Bildung) zugeordnet werden.

Diese Ansprüche an demokratische Bildung sind für die Volkshochschulen bundesweit zu einer flächendeckenden Aufgabe geworden (DVV 2011/2019) – für urbane Räume ebenso wie für ländliche. In ländlichen Regionen jedoch, die in der Erwachsenenbildung bzw. vhs-Arbeit immer schon anderen Rahmenbedingungen als in den Städten ausgesetzt waren und sind, hat politische Bildung einen besonderen Charakter.

7. Politische Bildung in ländlichen Räumen

Angesichts des signifikanten Wandels gesellschaftlicher Verhältnisse in peripheren Regionen stehen Volkshochschulen derzeit besonders unter Druck, sich zu ändern und zu handeln. Als Beispiel dafür sei der „Kohleausstieg“ in der Lausitz in Brandenburg und Sachsen bis 2038 genannt. Hier ist ein elementarer Strukturwandel zu erwarten, der eine kulturell, wirtschaftlich und historisch gewachsene Region vollkommen verändert und ihr eine neue Identität geben wird. Für die Erwachsenenbildung an der vhs sind in diesem Kontext neue Formate der Bildungs- und Kulturarbeit bedeutsam, die sich als Beitrag für regionale Entwicklungsprozesse verstehen. Diese orientieren sich an Methoden der aktivierenden Gemeinwesenarbeit (von Werder 1980; Laube/Raapke 1998) und ergänzen klassische Angebote

- methodisch durch aufsuchende Bildungsarbeit, die neue Bildungsorte erkundet;
- inhaltlich durch einen stärkeren Bezug zu lokalen und regionalen Anlässen;
- pädagogisch durch eine Lernkultur, die Lernen als einen selbstgesteuerten und aktivierenden Prozess der Integration und Inklusion versteht, der entschult und entbürokratisiert sein muss.

Für die vhs-Arbeit im ländlichen Raum ergeben sich daraus drei strategische Entwicklungsziele für die Programmplanung:

1. Mehr Vernetzung, das heißt sich vollziehende, individuelle und gesellschaftliche Veränderungen werden durch eine stärkere zivilgesellschaftliche Vernetzung vorhandener Ressourcen, Potenziale und Kapazitäten bewältigt.
2. Mehr Beteiligung, das heißt die Umsetzung einer Strategie, die die vor Ort lebenden Menschen in öffentliche Angelegenheiten einbinden kann.
3. Mehr Bildung, das heißt die Realisierung einer Wissensgesellschaft als kollaborative Lernende Region, die Talente fördert und hervorbringt und sich die Frage stellt, welche Potenziale und Kompetenzen benötigt werden, damit Menschen eine (neue) Identität entwickeln können.

8. Mehrgenerationenhäuser als Orte bürgerschaftlicher Bildungsarbeit

Als ein Beispiel für die Umsetzung einer bürgerschaftlichen Bildungsarbeit im Kontext der vhs, sei hier das Mehrgenerationenhaus Markranstädt im Landkreis Leipziger Land erwähnt.

Das Konzept der Mehrgenerationenhäuser (MGH) wurde im Rahmen eines durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend initiiertes Aktionsprogramm 2006 ins Leben gerufen. Derzeit gibt es ca. 500 MGHs in Deutschland, wobei der Großteil davon im ländlichen Raum angesiedelt ist. Die Finanzierung erfolgt über Bundes- und kommunale Mittel sowie über Eigenanteile der Träger, die kommunal oder privatwirtschaftlich strukturierte sein können.

Inhaltlich stehen die Bereiche Alter und Pflege, Integration und Bildung, haushaltsnahe Dienstleistungen und Freiwilliges Bürgerengagement im Mittelpunkt. Der intergenerative Ansatz ist dabei die Leitidee. MGHs sind jedoch keine intergenerationellen Wohnprojekte; sie sind öffentliche und lokal verortete Begegnungsorte zur Stärkung der Bürger- und Zivilgesellschaft.

Das MGH in Markranstädt – Markranstädt liegt mit ca. 15.000 EinwohnerInnen im „Speckgürtel“ von Leipzig – wird seit September 2008 von der „Volks-hochschule Landkreis Leipzig“ betrieben (Klemm 2012; Egler/Karnstädt/Müller 2020). Das im MGH Markranstädt tätige Personal setzt sich aus festangestellten MitarbeiterInnen der vhs, wechselnden Honorarkräften und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen zusammen.

Die Veranstaltungen im MGH sind nicht anmeldepflichtig. Die Angebote stehen allen Interessierten zu jeder Zeit offen. Zusätzlich zu den eigens geplanten und originär zu den Angeboten des MGHs gehörenden Veranstaltungen finden auch Programmpunkte anderer Träger – in Form von Kooperationen – in den Räumlichkeiten des MGHs statt.

Der größte Teil der Angebotsstruktur entfällt dabei auf den Bereich Politik-Gesellschaft-Umwelt mit 32 Prozent. Der Bereich *Junge vhs* umfasst 21 Prozent und der Bereich Kultur-Gestalten 20 Prozent der Angebote. 15 Prozent umfasst die *Senioren vhs*. Im Vergleich zur Kurstruktur der vhs ist der Politikbereich im MGH außerordentlich stark vertreten. Während bei der vhs diese Angebote bei fünf Prozent bis sieben Prozent liegen, werden die entsprechenden Veranstaltungen in den Strukturen des MGHs mit Abstand am häufigsten genutzt. Weiterhin fallen die hohen Anteile an generationenorientierten Angeboten auf. Im Bereich der Jungen vhs verzeichnet die vhs 14 Prozent, das MGH: 21 Prozent und der Bereich der Senioren liegt die vhs bei zehn Prozent und das MGH bei 15 Prozent. Insgesamt erreicht das MGH jährlich ca. 10.000 BesucherInnen. Der größte Angebotsbereich, Politik/Gesellschaft/Umwelt, umfasst dabei ca. 3.000 BesucherInnen.

Interessant ist auch der signifikante Unterschied zwischen vhs und MGH bei der Verzeitung der Angebote. Im MGH finden 51 Prozent der Veranstaltungen in der Zeit bis 12:00 Uhr statt. Angebote in den Abendstunden ab 18:00 Uhr werden lediglich zu ein Prozent bereitgestellt. Diese Struktur ist komplementär zum Angebot der Volkshochschule, in der sich die Angebote auf die Zeit ab 18:00 Uhr konzentrieren (Goldhorn et al. 2012).

Beide Einrichtungen sind zunächst zwei unterschiedliche Bildungsformate, die auf den ersten Blick mehr Unterschiede aufweisen als Gemeinsamkeiten. In dieser Unterschiedlichkeit liegt aber die Stärke bei der Kombination beider Formate. Hinsichtlich Ziele, Inhalten, Zielgruppen, Lernstrukturen, Vermittlung und Finanzstruktur kommt es bei einem kooperativen und flexiblen Management zu jenen Synergieeffekten, die für eine gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit notwendig sind:

- Im kommunalen Kontext einer Bürgergesellschaft wird es zunehmend darum gehen, integrierte Konzepte der Daseinsfürsorge an der Schnittstelle von bürgerschaftlichem Engagement und kommunalen Aufgaben in den Lebensbereichen Bildung, Kultur und Soziales zu generieren und zu realisieren,
- Bildung, Beratung und Begegnung müssen als eine makrodidaktische Einheit gesehen werden,
- die institutionelle Verbindung von formalem, non-formalem und informellem Lernen wird zukünftig immer bedeutsamer,
- entscheidend ist ein politischer Wille auf kommunaler Ebene für integrierte Strukturkonzepte statt isolierter Einzelmaßnahmen und einem Sektorendenken. Damit verbunden sind auch neue und sektorenübergreifende Finanzierungsstrukturen statt einem isolierten Budgetdenken.
- Vernetzte Managementkompetenzen und -Strukturen sind weitere Voraussetzungen für eine gelingende bürgerschaftliche und gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit.

Die Verbindung der Bildungsformate vhs und MGH ist kein einfaches Unterfangen und hängt sowohl von personellen und strukturellen Kompetenzen und Ressourcen der Einrichtungen als auch von externen politischen und finanziellen Rahmenbedingungen ab.

Für die Volkshochschularbeit stellt das MGH eine signifikante qualitative und quantitative strategische und operative Ergänzung zu ihrer bisherigen Arbeitsstruktur dar. Die Vernetzung verschiedener Lebensbereiche und kommunaler Akteure, die Selbstorganisation und -hilfe betroffener BürgerInnen, die interkulturelle und intergenerationelle Begegnung sowie die organisatorische, räumliche und zeitliche Flexibilität sind wesentliche Elemente, die die Lernkultur eines MGH von einer vhs unterscheidet. Mit der Verbindung beider Bildungs- und Lernkulturen ist ein schnelleres Reagieren auf neue Bedarfe und Bedürfnisse möglich (z. B. bei der Flüchtlingssituation 2015/2016). Das MGH ermöglicht eine flexible, niederschwellige und barrierefreie Organisationskultur im Sinne einer „Lernenden Organisation“ und ergänzt eine eher top-down-strukturierte vhs, die mit einem kristallinen Raum-Zeit-Rhythmus arbeitet. Das MGH hat eine fluide und hybride Struktur.

9. Revitalisierung des Politischen im ländlichen Raum als Herausforderung für die vhs-Arbeit – ein Fazit

Die pädagogischen Herausforderungen sind vielfältig und vernetzt: Eine explizit und kontinuierliche politische Bildungsarbeit fehlt oftmals im Portfolio der Volkshochschulen. Hinzu kommt, dass es neben der vhs nur wenige Bildungseinrichtungen im Sinne eines umfassenden lebenslangen Lernens mit einem politischen Bildungsauftrag im ländlichen Raum gibt. Vernetzungen der Volkshochschulen untereinander und mit anderen Bildungseinrichtungen sind nach wie vor eher sporadisch und nicht systematisch. Nahezu an allen Volkshochschulen im ländlichen Raum fehlen personelle und finanzielle Ressourcen für eine kontinuierliche politische Bildungsplanung. Eine Revitalisierung politischer Bildungsarbeit steht vor folgenden Aufgaben: Neue Vernetzungen/Kooperationen müssen aufgebaut werden, beispielsweise zwischen den verschiedenen Volkshochschulen in einer Region, zwischen Stadt und Land, zwischen verschiedenen Bildungsträgern und Bildungsarten (Schule, Erwachsenenbildung) und auch zwischen Politik/Verwaltung und Bildungsträgern. Die Volkshochschulen können dabei eine intermediäre Funktion der Moderation und Animation von Netzwerken übernehmen.

Eine zentrale didaktische Frage betrifft Formate zur Ermöglichung von Beteiligung und Teilhabe durch aufsuchende Bildungsformate, durch Identifikationsmöglichkeiten mit dem Lebensraum, durch die Verbindung von Politik, Bildung und Kultur und durch die Bereitstellung von öffentlich kontrollierten physischen und digitalen Räumen für einen Austausch.

Eine immer größere Bedeutung erhalten auch Marketingstrategien und die Öffentlichkeitsarbeit: Politische Bildung benötigt mehr denn je eine eigene Öffentlichkeitsarbeit, die sich nachvollziehbar und signifikant von politischen Verschwörungserzählungen und skandalisierenden Parolen und Erzählungen abhebt.

Insgesamt muss ein Wandel der Lernkultur sichtbar werden: An die Stelle einer klassischen „Erzeugungsdidaktik“, die einen linearen Prozess von Input und Output initiiert, tritt eine „Ermöglichungsdidaktik“, die einen niederschweligen und barrierearmen zirkulären Dialogprozess zum Ziel hat. Selbstgesteuerte Lernprozesse ergänzen fremdgesteuerte Bildungsformen. Dieser Lernkulturwandel, ist für die politische Bildung von besonderer Bedeutung. Demokratisches Bewusstsein und Handeln kann nicht doziert oder verordnet werden, sondern muss erlebbar, nachvollziehbar und für den Alltag emotional und operativ brauchbar sein. Demokratische Kultur entsteht nur in einem Dialog, nicht in einem Monolog und auch nicht „top down“.

Demokratie benötigt Zeit und den Diskurs – und auch den Streit. Volkshochschulen sind in diesem Sinne traditionsreiche Ermöglichungsorte für Demokratie, Toleranz, Integration und Diversitätssensibilität und müssen diesen Bildungsauftrag in den kommenden Jahren noch stärker ausbauen. Hier besteht ein deutlicher Nachholbedarf im ländlichen Raum.

Literatur

- Außerschulische Bildung (2023): Schwerpunkt: Land gewinnen! – Politische Bildung in ländlichen Räumen, (1). Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten. Berlin.
- Bätzing, Werner (2020): Das Landleben. München: C. H. Beck.
- Beer, Wolfgang (1978): Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen. Hamburg: Association Hamburg.
- Beetz, Stephan/Bender, Pauline/Haubold, Friederike (2018): Erwachsenenbildung im ländlichen Raum. Ergebnisse der qualitativen Studie „Weiterbildungsbedarf in ländlichen Regionen im Freistaat Sachsen“. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband.
- Beetz, Stephan/Jacob, Ulf (Hrsg.) (2023): Kunst, Kultur und ländlicher Raum in Sachsen. Der Beitrag kultureller Bildung zum gesellschaftlichen Wandel. Eine Tagung des Forschungsprojekts KUBILARI, Chemnitz 22. September 2022. Mittweida: Hochschule Mittweida.
- Bloch, Ernst (1964): Tübinger Einleitung in die Philosophie. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breit, Gotthard/Schiele Siegfried (Hrsg.) (2002): Demokratie-Lernen. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Brockmann, Anna Dorothea (Hrsg.) (1977): Landleben. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1990): Heimat. Zwei Bände: Schriftenreihe 294/I (Analysen, Themen, Perspektiven) und 294/II (Lehrpläne, Literatur, Filme). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Dettling, Warnfried (1988): Bürgergesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 22–28.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (2011/2019): Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Dietze, C. v./Rolfes, M./Weippert, G. (1953): Lebensverhältnisse in kleinbäuerlichen Dörfern. Berichte über Landwirtschaft. In: Zeitschrift für Agrarpolitik und Landwirtschaft, 157. Sonderheft. Hamburg/Berlin: Paul Parey.

- Egler, Ralph/Karnstädt, Kerstin/Müller, Holger (2020): Mehrgenerationenhaus als lernförderlicher Ort zivilgesellschaftlicher Kompetenzentwicklung In: Käpflinger, Bernd (Hrsg.): Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Berlin: Peter Lang, S. 153–175.
- Egler, Ralph/Klemm, Ulrich/Küfner, Jürgen (Hrsg.) (2021): Blick zurück nach vorn. Überlegungen zur Zukunft der Volkshochschule. Ulm: Klemm/Oelschläger.
- Eichel, Hans/Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): (1999): Ende des Staates – Anfang der Bürgergesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Fraenkel, Ernst (1964/1974): Deutschland und die westlichen Demokratien. 6. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frie, Ewald (2023): Ein Hof und elf Geschwister. Der Stille Abschied vom bäuerlichen Leben. München: C. H. Beck.
- Geißler, Christian (1988): Strukturelle Gestaltungschancen im ländlichen Raum. In: eb – Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, 20(2), 1–4.
- Glück, Alois/Magel, Holger (Hrsg.) (1990): Das Land hat Zukunft. Neue Perspektiven für den ländlichen Raum. München: Jehle.
- Goldhorn, Sebastian/Heen, Dominik/Hermann, Stefanie/Widder, Susann (2012): Das Mehrgenerationenhaus Markranstädt. In: Klemm, Ulrich (Hrsg.): Bürgerschaftliche VHS-Arbeit im ländlichen Raum. Ulm: Klemm/Oelschläger, S. 35–42.
- Hager, Fritjof (Hrsg.) (1997): Im Namen der Demokratie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Henkel, Gerhard (2018): Rettet das Dorf! Was jetzt zu tun ist. 2., aktualisierte erweiterte Auflage. München: dtv.
- Hernández, Alistair Adam (2021): Das resiliente Dorf. Eine interdisziplinäre Analyse von Akteuren, Lernprozessen und Entwicklungen in drei ländlichen Gemeinschaften Europas. München: oekom.
- Herrenknecht, Albert (1990): Das Dorf in der Region – oder: Steht die Dorfdiskussion vor einem Paradigmenwechsel?. In: Pro Regio, (5/6). Uetze: pro regio e. V., 13–19.
- Hessische Blätter für Volksbildung (2022): Ländlichkeit und Regionalität, 72(4). Bielefeld: wbv.
- Hufer, Klaus-Peter (1997): Auf kleinster Sparflamme. Politische Erwachsenenbildung im ländlichen Raum. In: Klemm, Ulrich (Hrsg.): Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch. Ulm: Klemm/Oelschläger, S. 99–113.
- Hufer, Klaus-Peter/Unger, Ilse (1990): Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Opladen: Leske + Budrich.
- Jakob, Benjamin E./Stehr, Christopher (2014): Regionalstudie Main-Tauber-Kreis. Heilbronn: German Graduate School of Management and Law (GGS).
- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (1997): Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch. Werkstattbericht Weiterbildung. Band 1. Ulm: Klemm/Oelschläger.
- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (1999): Bürgergesellschaft und Erwachsenenbildung. Werkstattbericht Weiterbildung. Band 2. Ulm: Klemm/Oelschläger.
- Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2012): Bürgerschaftliche VHS-Arbeit im ländlichen Raum. Ulm: Klemm/Oelschläger.
- Klemm, Ulrich/Lemke, Tobias/Mede-Schelenz, Anja (2018): 100 Jahre Volkshochschule in Sachsen. Begleitbroschüre zur Ausstellung. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband.
- Klemm, Ulrich/Seitz, Klaus (Hrsg.) (1989): Das Provinzbuch. Bremen: Edition CON.
- Kramer, Dieter (1989): Hoffnungsträger Provinz? In: Pro Regio, (3/4). Uetze: pro regio e. V., 9–16.
- Küpper, Patrick (2016): Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume. Thünen Working Paper 68. Braunschweig: Thünen.
- Laube, Klaus Jürgen/Raapke, Hans-Dietrich (1998): Bildung und Gemeinwesen – Gemeinwesen und Bildung. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Mahlerwein, Gunter (2007): Aufbruch im Dorf. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Nanz, Patrizia/Fritsche, Miriam (2012): Handbuch Bürgerbeteiligung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Pro Provincia Institut (Hrsg.) (1994): Eigenständige Regionalentwicklung. Pro Provincia Materialien Nr. 3. Boxberg-Wölchingen: Pro Provincia Institut.

- Provinz-Rundbrief. Info-Blatt von und über Provinzprojekte (1979–1985). 23 Ausgaben. Kreuzwertheim: Selbstverlag Albert Herrenknecht.
- Sauter, Eugen (1995): Schwäbisches Dorfleben in den 50er Jahren. Gudensberg-Gleichen: Wartberg.
- Schiff, Achim/Neumann, Detlef (1999): Bei uns auf dem Lande. Württemberg in den 50er Jahren. Gudensberg-Gleichen: Wartberg.
- Schmals, Klaus M./Voigt, Rüdiger (Hrsg.) (1986): Krise ländlicher Lebenswelten. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Schrader, Josef/Rossmann, Ernst D. (Hrsg.) (2019): 100 Jahre VHS. Geschichte ihres Alltags. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüttler, Klaus (1990): Region im Dorf – Überregionale Entwicklungspotentiale in Dörfern. In: Pro Regio, (5/6). Uetze: pro regio e. V., S. 6–12.
- von Weizsäcker, Ernst Ulrich (1990): Erdpolitik. Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt. 2., aktualisierte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- von Werder, Lutz (1980): Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Voßkuhle, Andreas (2019): Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschule. Festakt am 13. Februar 2019 in der Frankfurter Paulskirche. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Wimschneider, Anna (1984): Herbstmilch. Lebenserinnerungen einer Bäuerin. München/Zürich: Piper.
- Wurzbacher, Gerhard (1961): Das Dorf im Spannungsfeld industrieller Entwicklung. Stuttgart: Enke.
- Zierer, Otto (1979): Aus Knechtschaft zur Freiheit. Die Geschichte des Bauerntums. Salzburg: Das Bergland-Buch.

Demokratisch verfasste Bildung und Demokratielernen

Ebenen und Ansätze der Bildungsarbeit der Volkshochschule Kreis Kronach

Annegret Kestler

Die Arbeit der Volkshochschule Kreis Kronach e. V. findet ihre Anfänge im Wissensdurst und Bildungshunger nach dem Zweiten Weltkrieg, im Jahr 1947. Hans Marcel Münzner, Ehrenvorsitzender der vhs Kreis Kronach, konstatiert dazu in der Chronik zum 50. Jubiläum der Volkshochschule im Jahr 1997: „Wie allgemein bekannt, fanden seit Ende 1946 in Kronach von US-Amerikanischer Seite Diskussionsabende mit der deutschen Bevölkerung statt. Daran nahmen auch junge Leute teil, die bald beschlossen, diese Diskussionsabende in deutsche ‚Regie‘ zu übernehmen. Die internen Vorbereitungen mündeten in die Gründung der Arbeitsgemeinschaft ‚Mary‘. Sie wurde nach der Ehefrau des US-Stadtkommandanten Lund benannt. Frau Lund förderte die Bestrebung der jungen Leute. Nach erteilter US-Lizenz vom 13.06.1947 wurde am 01.07.1947 die AG Mary aus der Taufe gehoben und bald in AG Kronach umbenannt. Die einzureichenden Statuten besagten kurzgefasst: Eine Jugendgruppe mit kultureller Zielsetzung, die durch Arbeitsgemeinschaften das Allgemeinwissen fördern wollte“ (Münzner 1997, S. 10).

Diese Vorzeichen aus ihrer geschichtlichen Verfasstheit heraus sind es, die die Arbeit der Volkshochschule bis heute prägen und denen sie sich bis heute verantwortlich sieht: von Grund auf an demokratischen Werten und am demokratischen Gemeinwesen orientiert und zu seinem aktiven Aufbau verpflichtet.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, dies genauer zu beleuchten und folgende Fragen in den Blick zu nehmen: Welche Prozesse vollzogen sich in der über 75-jährigen Geschichte der vhs Kreis Kronach, die explizit und implizit das Demokratielernen im ländlichen Raum unterstützen und weiter fördern? Welche Inhalte wurden und werden dazu durch die Volkshochschule bearbeitet? Und wie richtet sich die Volkshochschule diesbezüglich auf die Zukunft hin aus?

1. Organisationsentwicklung und Professionalisierung

In den mittlerweile über 75 Jahren ihres Bestehens unterzog sich die vhs Kreis Kronach immer wieder Wandlungs- und Anpassungsprozessen. Notwendig waren zum einen Änderungen, um formalen Kriterien, wie etwa dem Vereinsrecht oder den Förderbedingungen des Bayerischen Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (EbFöG), Genüge zu tun. Weiterhin lassen sich interne Professionalisierungsschübe nachzeichnen, die zur vorliegenden Organisationsstruktur führten und die die Volkshochschule Kreis Kronach zu dem machen, was sie heute ist: einer starken Bildungspartnerin und Bildungsdienstleisterin vor Ort – zum Wohle von Menschen, Unternehmen und Einrichtungen in der Region und darüber hinaus.

Bereits 1947 trat die Arbeitsgemeinschaft Kronach dem Bayerischen Landesverband für Volksbildung bei (Hörmann/Sgodda 2022, S. 7). Die von ihr organisierten Vorträge und Veranstaltungen mündeten schließlich 1948 in einer koordinierten und auch beworbenen „1. Lehrgangsreihe [...] mit 25 Dozenten und 435 Hörern“ (Münzner 1997, S. 11), die im Mai 1948 feierlich eröffnet wurde. Als Festredner konnte dazu der damalige Rektor der Universität Erlangen, Prof. Dr. Brenner, mit einem Vortrag zum Thema „Vom Sinn unserer Zeit“ gewonnen werden (vgl. ebd.). Bald darauf etablierten sich jeweils zwei Lehrgangserien im Jahr, die sich noch in der heutigen Organisation von zwei Semesterprogrammen im Jahr widerspiegeln.

Elke Grötzner, erste Vorsitzende der vhs im Jubiläumsjahr 1997, zeichnet in ihrem Beitrag zur Jubiläumsschrift zum 50-jährigen Jubiläum der vhs Kreis Kronach die Entwicklungsschritte in den Anfangsjahren der Volkshochschule nach. Eine erste Initiative der weiteren Selbstorganisation wurde mit der Einrichtung eines Volkshochschul-Kuratoriums 1950 vollzogen, das vom damaligen Vorsitzenden und Gründungsmitglied der AG Mary bzw. AG Kronach, Hans Marcel Münzner, geleitet wurde und „aus den Spitzenvertretern der Geistlichkeit beider Konfessionen sowie der Kreis- und Stadtverwaltung Kronach, der ‚Organisationen der schaffenden Menschen von Erziehung und Kultur‘ wie auch der Jugend“ (Grötzner 1997b, S. 13) bestand.

Eine erste Satzung der Arbeitsgemeinschaft Kronach liegt aus dem Jahr 1952 vor. Darin findet sich die Selbstbeschreibung und -verpflichtung: „Aufgabe des Vereins ist die geistige und kulturelle Weiterbildung seiner Mitglieder, die durch regelmäßige Zusammenkünfte erfolgen soll. Der Verein ist überkonfessionell und ohne jede politische Richtung. Der Verein hat gemeinnützigen Charakter, indem er den Volksbildungsgedanken in Kronach und Umgebung durch Abhalten von Lehrgangserien, Arbeitskreisen und Einzelveranstaltungen fördert“ (Grötzner 1997a, S. 7).

Die sukzessive Ausweitung der Aufgaben der Volkshochschule in Qualität und Quantität, etwa durch die Einrichtung von Außenstellen mit eigenem Programmangebot im gesamten Landkreis ab 1951, hatte schließlich 1955 die Gründung einer hauptamtlichen Geschäftsstelle und das Einsetzen eines geschäftsführenden Vorstands als hauptamtlich tätigen Geschäftsführer zur Folge. Gründungsmitglied des Arbeitskreises und zu dieser Zeit dritter Vorsitzender Heinz Stenglein übernahm fortan diese Aufgabe bis zu seiner Pensionierung 1986. Ihm folgte Heinz Tischler als vhs-Leiter nach, der nun in dieser Funktion jedoch nicht mehr Vorstandsmitglied war. Mit seinem Eintritt in den Ruhestand übernahm schließlich im Dezember 2016 Annegret Kestler die Position als Leiterin der vhs.

Nach und nach wurde die Geschäftsstelle um weiteres Personal ergänzt und erweitert: Neben der Leitung organisieren hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die sich zunehmend ausdifferenzierenden Programmbereiche und übernehmen Sonderprojekte und weitere Aufgaben über den klassischen „Abendkursbereich“ hinaus, von denen im Folgenden noch genauer die Rede sein wird. Unterstützt werden sie und die Leitung durch Verwaltungsmitarbeiter:innen. Zum 31. Juli 2023 umfasste das Personal der vhs-Geschäftsstelle zehn Personen: vhs-Leiterin Annegret Kestler, Pädagogische Mitarbeiter:innen Christian Franz, Johannes Hausmann und Sabine Nachtrab; Projektmitarbeiterin Dorothea Kurtz, Verwaltungsmitarbeiterinnen: Michelle Görtler, Jessica Herbst, Birgit Kürschner, Ulrike Renk, Petra Renner.

Mit der skizzierten Professionalisierung und Ausweitung des Arbeitsgebiets der Volkshochschule ging auch ein erhöhter Platzbedarf einher. Die steigende Zahl an Veranstaltungen, Kursen und Vorträgen musste adäquat untergebracht werden. Ihr Domizil sollte die vhs schließlich in der „Alten Realschule“ im Herzen der Stadt Kronach finden, zunächst mit der Belegung einer Etage im Jahr 1988 und der Übernahme des gesamten Hauses als „vhs-Haus“ im Jahr 1991 (vgl. Tischler 1997, S. 17). Den Höhepunkt ihrer räumlichen Unterbringung erreichte die vhs Kreis Kronach schließlich mit ihrem Wiedereinzug in das zwischen 2018 und 2020 generalsanierte und erweiterte vhs-Haus. Überlegungen zur Sanierung des Hauses der ehemaligen „Königlich-Bayerischen Realschule“ aus dem Jahr 1881 gab es bereits seit den 1990er Jahren durch die damalige Eigentümerin, die Stadt Kronach. Erfolgreich umgesetzt werden konnte das Projekt „Generalsanierung und Erweiterung des vhs-Hauses“ dann durch den Kauf des vhs-Hauses durch den Landkreis und seine Initialisierung und Begleitung der Baumaßnahmen mit einem Kostenvolumen von über 7,5 Millionen Euro. Durch eine sehr gute Kommunikation und produktive Zusammenarbeit des Landkreises mit der Regierung von Oberfranken wurde letztlich eine sehr erfolgreiche Förderkulisse des Vorhabens generiert. Neben der Finanzierung durch Eigenmittel von Landkreis und Stadt Kronach flossen ca. 5,8 Millionen Euro an Fördermitteln der

Städtebauförderung, der Oberfrankenstiftung, der Bayerischen Landesstiftung und der EU-Leader-Förderung in die gelungene Umsetzung der Generalsanierung und Erweiterung des vhs-Hauses (vgl. Kestler 2022b, Kestler 2022c).

In diesem Engagement des Landkreises Kronach für die vhs Kreis Kronach in Bezug auf das vhs-Haus spiegelt sich die große Wertschätzung des Landkreises wider, die dieser der Einrichtung und ihrer Arbeit bereits während ihrer gesamten Entwicklungsgeschichte entgegengebracht hat und die noch heute zum Ausdruck kommt. So übertrug der Landkreis Kronach die Aufgabe der Erwachsenenbildung, die ihm seinerseits durch seine Städte, Märkte und Gemeinden als ihre eigene Pflichtaufgabe nach Art. 57 Abs. 1 GO übertragen worden war (gemäß Art. 52 LkrO), an die vhs Kreis Kronach. Der Landkreis wiederum unterstützt die Volkshochschule mit einem jährlichen Zuschuss. Dies schafft die Voraussetzungen dafür, das Bildungsangebot in hoher Qualität zu sozial verträglichen Kosten anbieten zu können. Wie Heinz Tischler in seiner Darstellung der Aushandlungsprozesse bezüglich einer stärkeren kommunalen Verantwortung angesichts größerer finanzieller Risiken für die Volkshochschule durch gewachsene Aufgabengebiete schildert, war es maßgeblich, dass „eine[r] stärkere[n] kommunale[n] Verantwortlichkeit (insbesondere finanziell) für die VHS [...] nicht dazu führen durfte, dass die Eigenständigkeit der Institution und die Freiheit der Lehre eingeschränkt würden. 1989 wurde den VHS-Mitgliedern wie auch dem Kreistag ein Satzungsentwurf zur Abstimmung vorgelegt, der diese Vorgaben erfüllte. Die neue Satzung, die vor allem die finanzielle Verantwortung des Landkreises festschrieb und die Einrichtung eines Verwaltungsrates mit der Beteiligung der kommunalen Seite zur Folge hatte, wurde von beiden Gremien genehmigt“ (Tischler 1997, S. 18). Dieser Einbezug der kommunalen Ebene durch den Verwaltungsrat in das organisatorische Gefüge der vhs Kreis Kronach – neben den maßgeblichen Vereinsgremien, der Mitgliederversammlung und dem Vorstand – besteht bis heute. Dabei obliegt ihm laut Satzung folgende Aufgabe: „Der Haushaltsplan, der Stellenplan und solche Maßnahmen, die zu einer Überschreitung des vorgesehenen Gesamthaushalts führen oder von grundsätzlicher Bedeutung sind, bedürfen der Zustimmung des Verwaltungsrates“ (§9 Abs. 3 Satzung der Volkshochschule Kreis Kronach e. V. 2011).

Der Umstand, dass die Erwachsenenbildung, die die vhs Kreis Kronach anbietet, auch die „Pflichtaufgabe“ abdeckt, die sie für die Gemeinden gemäß der Gemeindeordnung für den Freistaat Bayern (GO) darstellt, sagt noch nichts über Inhalte und Ziele dieser aus. Diese werden im nachfolgenden Abschnitt genauer thematisiert werden. Jedoch wird aus den skizzierten Prozessen der Organisationsentwicklung und Professionalisierung der vhs Kreis Kronach deutlich, dass diese durch die stetig steigenden Ansprüche an die vhs-Arbeit bedingt waren, gleichzeitig aber auch den Anspruch an die zu leistende Arbeit wechselseitig beförderten.

Nachvollziehbar wird durch die Schilderung der strukturellen Entwicklung der Volkshochschule auch ihre gesellschaftliche Verankerung, von ihren Anfängen als Form der Selbstorganisation, entstanden aus dem Wunsch nach Wissensgenerierung heraus, bis zur Wahrnehmung eines explizit formulierten öffentlichen Auftrags zur Vermittlung von Bildung. Und klar wird durch die nachgezeichnete Entwicklung ebenfalls: Nur mit einer der entsprechenden organisationalen, professionellen, infrastrukturellen und finanziellen Ausstattung ist es einer Einrichtung wie der vhs Kreis Kronach als Trägerin der Erwachsenenbildung möglich, umfassende und qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten.

2. Bildung vor Ort und Tor zur Welt

Die Aufgabe der vhs Kreis Kronach wird in der aktuell gültigen Satzung folgendermaßen formuliert: „Die ‚Volkshochschule Kreis Kronach e. V.‘ (vhs) hat die Aufgabe, im Landkreis Kronach Erwachsenen und Heranwachsenden diejenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die erforderlich sind, um sich unter den gegenwärtigen und zu erwartenden Lebensbedingungen in allen Bereichen einer freiheitlich-rechtsstaatlichen Gesellschaft zurechtzufinden und aktiv daran mitwirken zu können. Hierfür bietet die vhs Hilfen für das Lernen, die Orientierung, für die Eigentätigkeit und Urteilsbildung. Die vhs koordiniert im Bereich des Landkreises Kronach die Bestrebungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung und sucht die Zusammenarbeit mit anderen Trägern der Erwachsenenbildung“ (§ 2 Abs. 2 und 3 Satzung der Volkshochschule Kreis Kronach e. V. 2011). Gegenüber der bereits zitierten Satzung aus dem Jahr 1952 wird hier eine Erweiterung und auch Verschiebung weg von der Schwerpunktsetzung auf die eher knapp gefasste „geistige und kulturelle Weiterbildung“ der Vereinsmitglieder deutlich. Eine Erweiterung deshalb, weil die Bildungsvermittlung nicht mehr nur auf die Vereinsmitglieder abzielt, obwohl die vhs Kreis Kronach nach wie vor als gemeinnütziger Verein organisiert und damit auch auf diese Weise nach wie vor in besonderer Form in der Gesellschaft verankert ist. Vielmehr bilden nun alle Menschen – ihre Erreichbarkeit vorausgesetzt – mögliche Adressat:innen des Bildungsangebots. Blickt man auf die in der Aufgabenstellung beschriebenen Bildungs-Inhalte und -Zielsetzungen, so sind sie so breit gefasst, dass sie das gesamte gesellschaftliche Leben abdecken können sollen.

In der Praxis finden sich die angesprochenen Inhalte vor allem in den sechs Programmbereichen wieder, in denen vhs-Arbeit klassischer Weise und im Abendkursbetrieb stattfindet: Gesellschaft, Berufliche Bildung, Sprachen, Gesundheitsbildung, Kultur und Grundbildung. In der vhs Kreis Kronach werden diese Bereiche sowohl im Programmangebot in der Stadt Kronach wie auch in den derzeit 15 Außenstellen und zwei Nebenstellen im Landkreis umgesetzt. Die Volkshochschule ist damit in allen Städten und Gemeinden des Landkreises mit

Veranstaltungen und Kursen vertreten. Grundsätzliches Anliegen der vhs-Arbeit in Stadt und Landkreis Kronach ist es dabei, nicht nur reaktiv auf Bedarfsäußerungen zu reagieren, sondern auch proaktives gesellschaftlich benötigtes Wissen in den Blick zu nehmen und möglichst durch entsprechende Angebote verfügbar zu machen. Grenzen werden dieser Intention durch die Verfügbarkeit von entsprechenden Dozentinnen und Dozenten gesetzt, die im ländlichen Raum zu bestimmten Themen nicht oder nur eingeschränkt gegeben ist. Themen können so mitunter nur schwer besetzt und in Veranstaltungen aufgegriffen werden. Dennoch ist es das Bestreben der planerisch-organisatorischen Arbeit der vhs-Geschäftsstelle, auch Themen und Inhalte anbieten zu können, die noch keine weite Verbreitung gefunden haben, um die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit für alle Bevölkerungsteile zu gewährleisten.

Historisch gesehen wurde dieser Anspruch etwa in allen Maßnahmen und Aktivitäten umgesetzt, die sich für die regionale Situation im Kontext der Grenzöffnung 1989 und der Wiedervereinigung 1990 gestellt haben, etwa im Austausch mit den Nachbarvolkshochschulen in Thüringen und der Gründung von Übungsfirmen zur Schulung von Fachpersonal (Tischler 1997, S. 18). Er wurde auch in der Entwicklung umgesetzt, in der Anfang der 1990er Jahre „den beiden großen Standbeinen ‚Sprachen‘ und ‚Gesundheitsbildung‘ mit der ‚Beruflichen Bildung‘ ein drittes hinzugefügt“ wurde (Tischler 1997, S. 17). Heute gilt dies etwa für Angebote aus dem Themenspektrum der „Digitalisierung“. Während klassische EDV-Kurse eher noch für Späteinsteiger:innen von Interesse sind, die bislang beispielsweise aufgrund ihres Alters oder ihrer schulischen und/oder beruflichen Ausbildung wenig Zugang zu EDV und Computern hatten, werden Themen der „Digitalisierung“ zunehmend zu Bedarfen in der breiten Gesellschaft – nicht zuletzt auch stark befördert durch die Herausforderungen der Covid-19-Pandemie (vgl. Fischer/Nachtrab 2022). Dabei verfolgt die vhs Kreis Kronach in diesem Bereich, wie ganz allgemein, einen Ansatz, der es Interessierten zunächst erlaubt, mit dem Thema niedrigschwellig in Kontakt zu kommen, etwa durch die Erstinformation eines Vortrags. Spezifische Wissensvermittlung zu konkreten Aspekten in weiteren Veranstaltungen kann sich anschließen. Zur Qualitätssicherung tragen hier auch standardisierte Verfahren des „Onboardings“ von neuen Kursleitungen bei.

Grundsätzlich ist an der vhs Kreis Kronach ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt und die Einrichtung wird in dieser Hinsicht regelmäßig extern auditiert. Auch hierdurch werden hohe Standards in der Qualität der Wissensvermittlung gehalten und können nach außen kommuniziert werden. In der direkten Kommunikation mit Teilnehmenden verfügt die vhs Kreis Kronach über ein etabliertes Feedback- und Beschwerdemanagementsystem, das ebenso zu Qualität und Weiterentwicklung des vermittelten Bildungsangebots beiträgt.

Schon früh etablierte die vhs Kreis Kronach Beziehungen zu wichtigen gesellschaftlichen Akteuren in Stadt und Landkreis Kronach. Weiterbildungsmöglichkeiten zur beruflichen Qualifizierung lassen sich so beispielsweise schon in die 1960er Jahre zurückverfolgen. Dafür wurden damals enge Kontakte zum örtlichen Arbeitsamt und zur Berufsschule geknüpft (vgl. Grötzner 1997b, S. 15). Lehrgänge für Arbeitssuchende und Wiedereinsteiger:innen wurden und werden seit dieser Zeit immer wieder mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten und auch zielgruppenspezifisch angeboten: Von „Vollzeitkursen für Bauhilfsarbeiter zur Gesellenprüfung“ (Grötzner 1997b, S. 15) über Angebote für „Teilnehmer mit kaufmännischer, technischer oder verwaltender Berufserfahrung“ (Franz 1997a, S. 49) und „Fortbildung[en] für Bürokräfte mit EDV-Einsatz“ (Franz 2022a, S. 18) bis hin zu Angeboten, die dezidiert Frauen adressieren, die nach einer Familienphase wieder ins Berufsleben zurückkehren wollen (vgl. Fischer 2002b; zum „Frauenprogramm“ der Volkshochschule auch Lenz 1997). Damit werden immer wieder aktuelle Aspekte und Inhalte des Arbeitslebens und der Berufswelt aufgegriffen und Teilnehmer:innen die Möglichkeit eines Bildungsanschlusses über die Formen des formalen Lernens in Schule, Ausbildung und Studium hinaus gegeben.

Weiterhin wurden gerade im Bereich der beruflichen Qualifizierung und Weiterbildung über viele Jahre hinweg sehr erfolgreich Fördermittel durch die Volkshochschule eingeworben. Diese Angebote, die sich auf ganz unterschiedliche (potenzielle) Teilnehmende am Arbeitsmarkt richteten – von der arbeitssuchenden Person, über die Fach- bis hin zur Führungskraft – sind auch in ihrer regionalpolitischen und wirtschaftlichen Bedeutung zu sehen. So konnten etwa dank Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) im Zeitraum von 2004 bis 2008 insgesamt fast 300 Bildungsmaßnahmen im Hinblick auf Sprachvermittlung, Schlüsselqualifikationen und EDV/IT mit über 3000 Teilnahmen kostenreduziert für Unternehmen und Einzelpersonen angeboten werden und stattfinden (vgl. Franz 2022a, Kestler 2022a). Aktuell zielt das in der Reihe „Fit für den Beruf“ zusammengestellte Angebot auf die Unterstützung besonders von Arbeitnehmenden und kleinere und mittlerer Unternehmen (KMU) in der Region (vgl. Kestler 2022a; Fischer 2022a).

Generell hat die Projektarbeit und die Akquise von Drittmitteln für die vhs Kreis Kronach einen hohen Stellenwert. Mit der nötigen Kompetenz werden so immer wieder Gelegenheiten zur unkomplizierten Teilhabe eines möglichst weit gefassten Adressat:innenkreises an gesellschaftlichen Entwicklungen, gesellschaftspolitische relevanten Themen und Wissensvermittlungsprozessen geschaffen. Hilfreich ist dabei das breite Netz an Kooperationspartner:innen und Kontakten, wobei der Auftrag zur Vernetzung sogar wie oben beschrieben in der Satzung niedergelegt ist.

Besonders hervorzuheben ist für die letzten Jahre das Engagement der Volkshochschule im Rahmen der „Partnerschaft für Demokratie“, gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ durch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Hier ist die sogenannte Koordinierungs- und Fachstelle, die Projektträger:innen zur Antragstellung zum Erhalt von Fördermitteln berät, an der vhs Kreis Kronach angesiedelt. Weiterhin tritt die Volkshochschule selbst in diesem Kontext als Projektträgerin auf und kann Projekte mit einem expliziten Demokratiebezug, historisch-vermittelndem Inhalt oder auch zur Förderung von Vielfalt konzipieren und außerhalb der üblichen Budgetbelastung durchführen (vgl. Nachtrab 2022).

2019 konnte gemeinsam mit zehn weiteren Projektpartner:innen erfolgreich eine „Woche der Barrierefreiheit“ als Aktivierungs- und Sensibilisierungsaktion durchgeführt werden. Hierfür wurden Mittel der „Aktion Mensch“ eingeworben (vgl. Nachtrab 2022).

Bereits drei Mal konnte der sogenannte „talentCAMPus“ stattfinden, der sich – gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung – an Kinder und Jugendliche richtet und zum Ziel hat, „jungen Menschen durch die aktive Beschäftigung mit Kunst und Kultur neue Perspektiven zu eröffnen und ihnen wichtige Fähigkeiten für ein erfolgreiches und selbstbestimmtes Leben mitzugeben“ (Nachtrab 2022, S. 49).

Große Bedeutung für die „Bildung vor Ort“ haben auch die Integrationsmaßnahmen, die seitens der vhs Kreis Kronach seit 1991 – damals vorrangig für sogenannte „Aussiedler“ – durchgeführt werden. Hier agiert die Volkshochschule heute als Maßnahmeträgerin für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und führt Integrations Sprachkurse mit Zielsprachniveau B1 gemäß des Europäischen Referenzrahmens durch. Weiterhin bietet sie berufsbezogene Deutschsprachkurse nach der Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) mit dem Zielsprachniveau B2 bis hin zu C1 an (vgl. Franz 2022b). Damit erfüllt die Volkshochschule kompetent, erfahren und umfassend die wichtige gesellschaftliche und integrative Aufgabe, Migrant:innen durch die vermittelte Sprachkompetenz zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen (vgl. Kestler 2022a).

Neben ihrem Engagement für Bildungs-Inhalte im lokalen und regionalen Kontext war die vhs Kreis Kronach mit ihrem Angebot auch immer schon „Tor zur Welt“ und blieb es bis in die jüngste Vergangenheit. So machten insbesondere die Studienreisen unter Leitung des (späteren) ersten vhs-Geschäftsführers Heinz Stenglein den Teilnehmenden die Welt im Wortsinn „erfahrbar“. Sie führten „von Lappland bis Kreta“ (Stenglein 1997), die erste bereits 1949 nach Paris, und folgten dem Gedanken Stengleins: „Ich wollte Europa erleben lassen und Zeit dafür geben: 24 Tage für Skandinavien, 17 Tage für die übrigen Länder, freilich nur

neun Tage für Südtirol oder das Elsass. Und nicht jede Nacht in einem anderen Bett. Aber nur eine Reise (von 46) musste ich absagen [...]. Alle übrigen waren meist schon vor Weihnachten ausgebucht“ (ebd., S. 26).

Damit steht die „Internationalisierung“, die die vhs Kreis Kronach unter Leitung von Heinz Tischler erfuhr, in bester Tradition. Heinz Tischler ist es gelungen, von 1986 bis 2016 unterschiedliche Projekte zu initiieren und umzusetzen, die durch Programme der Europäischen Union gefördert wurden, unter anderem Grundvig, Leonardo da Vinci und Erasmus+. Gerade Themen aus dem Bereich EDV und IT, später auch der Digitalisierung konnten so in der Region befördert werden: Im europäischen Austausch wurde entsprechendes Know-How in den Landkreis gebracht und der Bevölkerung, aber auch anderen Einrichtungen, Vereinen, Verbänden, Behörden und Unternehmen zur Verfügung gestellt (vgl. Kestler 2022a). Mit der Generalsanierung und Erweiterung des vhs-Hauses, das nun Lehr-, Lern- und Arbeitsmöglichkeiten bietet, die den internationalen Vergleich nicht scheuen müssen und der Überwindung der Covid-19-Pandemie von 2020 bis 2022 sind nun auch wieder die äußeren Umstände gegeben, um in Zukunft an diese Tradition der Internationalität anknüpfen zu können. Gerade mit dem Blick über den „eigenen Tellerrand hinaus“ lassen sich Lebenswirklichkeiten und Erfahrungen noch einmal völlig neu und gewinnbringend kontextualisieren. Die Erfahrung und Erfahrbarkeit von Internationalität, gerade auch verschlagwortet als „Globalisierung“, gehört sicherlich auch zum Erfahrungsraum heutiger „Lebensbedingungen“, zu denen die Volkshochschule einen niedrigschwelligen Zugang liefern kann und sollte.

3. Traditionen verpflichtet und auf die Zukunft gerichtet

Wie aus der vorangegangenen Schilderung deutlich wird, entwickelte sich die vhs Kreis Kronach seit ihrer selbstorganisatorischen Gründung „vom kulturellen Freundeskreis zur Bildungsdienstleisterin für die Region“, wie es der ehemalige vhs-Leiter Heinz Tischler einmal treffend formulierte. Die vhs Kreis Kronach nimmt mit ihrem Bildungsangebot die gesamte Lebenswirklichkeit potenzieller Teilnehmender in den Blick und schafft damit beste Voraussetzungen für ein lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen der von ihr erreichten Menschen. Sie ist in Inhalt und Angebot demokratischen Grundsätzen und politischer Neutralität verpflichtet und stellt Bildung ebenso unter möglichst demokratischen Bedingungen zur Verfügung: der Zugang dazu ist sowohl formal als auch inhaltlich in besonderer Weise voraussetzungsarm, wenn nicht mitunter sogar voraussetzungslos und gerade nicht an demografische Faktoren wie das Alter oder an einen vorausgesetzten Bildungsstand geknüpft.

Mit dieser Feststellung ist sogleich auch ein Ziel für die Zukunft der Volkshochschularbeit vor Ort als demokratisch verfasstes Bildungsangebot benannt: Es muss weiterhin so attraktiv gestaltet werden, dass ein möglichst breiter Personenkreis angesprochen und zur Teilnahme aktiviert wird.

Wie im vorliegenden Beitrag aufgezeigt werden konnte, wurden in der Geschichte der Einrichtung immer wieder Weichenstellungen vorgenommen, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Besonders ist hier noch einmal die produktive Verbindung zwischen der Kommune Landkreis Kronach und der Erwachsenenbildungseinrichtung vhs Kreis Kronach hervorzuheben.

Die vhs Kreis Kronach kann und wird zukünftig weiterhin einen Beitrag zur Regionalentwicklung leisten, sich etwa hinsichtlich der Digitalisierung auf breiter gesellschaftlicher Ebene genauso einbringen wie für die konkrete Demokratieförderung. In ihrer Zielgruppenansprache nimmt sie Adressat:innen aller Milieus in den Blick und unterstützt Entwicklungen zur Herausbildung neuer Formen von Gemeinschaft und Vielfalt.

Gerade in der heutigen Zeit, in der Wissen immer schneller generiert, damit aber auch immer schneller veraltet und unzureichend wird, müssen leicht zugängliche Angebote geschaffen werden, um Bildungschancen demokratisch zu erhalten und zu fördern.

Nur wenn vhs-Arbeit mit den angebotenen Inhalten und Formaten den „Nerv der Zeit“ trifft und Anbieter:innen und Teilnehmende entsprechend der akuten und anzunehmenden Bedarfe akquiriert werden können, kann das stattfinden, was Demokratielernen in gesamtgesellschaftlicher Perspektive bedeutet und was sich die vhs Kreis Kronach satzungsgemäß auf die Fahne geschrieben hat: Menschen im Kontext ihrer Zeit in ihren Möglichkeiten zur mündigen und aktiven gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen und sie dazu zu motivieren.

Literatur

- Fischer, Julia (2022a): Berufliche Weiterbildung: Die Reihe „Fit für den Beruf“. In: Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 20. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Fischer, Julia (2022b): vhs für Frauen. In: Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023), S. 44–45.
- Fischer, Julia/Nachtrab, Sabine (2022): Digitalisierungsangebot der vhs Kreis Kronach. In: Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 21–22. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Franz, Christian (1997a): Beruflich weiter kommen mit der VHS. In: Jubiläumsschrift 50 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 48–49. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Franz, Christian (2022a): 50 Jahre berufliche Qualifizierungsmaßnahmen in der vhs. In: Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 18–19. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).

- Franz, Christian (2022b): 30 Jahre Sprachintegrationskurse in der vhs. In: Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 23. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Grötzner, Elke (1997a): VHS Kreis Kronach e. V. In: Jubiläumsschrift 50 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 7–9. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Grötzner, Elke (1997b): Die VHS von 1949 bis 1986. In: Jubiläumsschrift 50 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 13–16. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Hörmann/Sgodda (2022): Grußwort des Bayerischen Volkshochschulverbandes. In: Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 6–7. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Kestler, Annegret (2022a): 75 Jahre vhs Kreis Kronach – Einleitung und Rückblick auf die vergangenen 25 Jahre. In: Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 8–11. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Kestler, Annegret (2022b): Generalsanierung und Erweiterung des vhs-Hauses. In: Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 12–15. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Kestler, Annegret (2022c): Feierliche Einweihung des vhs-Hauses am 16. Oktober 2021. In: Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 16–17. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Lenz, Gerlinde (1997): Volkshochschule und Gleichstellungsstelle gestalten gemeinsam das Frauenprogramm. In: Jubiläumsschrift 50 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 59–60. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Münzner, Hans Marcel (1997): Ein kurzer Rückblick auf die Anfangsjahre der VHS Kronach. In: Jubiläumsschrift 50 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 10–12. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Nachtrab, Sabine (2022): Projektarbeit an der vhs Kreis Kronach. In: Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach, S. 49–54. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Satzung der Volkshochschule Kreis Kronach e. V. (2011): Satzung. www.vhs-kronach.de/vhs-traegerverein/satzung.html (15.08.2023).
- Stenglein, Heinz (1997): Von Lappland bis Kreta. In: Jubiläumsschrift 50 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach S. 23–26. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Tischler, Heinz (1997): Bewährtes sichern – Neues aufgreifen. In: Jubiläumsschrift 50 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023), S. 17–19.
- Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 50 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).
- Volkshochschule Kreis Kronach (Hrsg.) (1997): Jubiläumsschrift 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach. www.vhs-kronach.de/aktuelles (25.08.2023).

„Demokratie leben!“

Projekterfahrungen aus der Partnerschaft für Demokratie Landkreis Kronach

Sabine Nachtrab

1. Partnerschaften für Demokratie als Teil des Bundesprogramms „Demokratie leben!“

Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ ist ein vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend verantwortetes Demokratieförderprogramm, das einen zentralen Beitrag zur Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung leistet (vgl. BMFSFJ 2016, S. 13 f.). Entwickelt aus den Erfahrungen mit diversen Vorgängerprogrammen (eine ausführliche Beschreibung dieser Programme und ihrer Schwerpunktsetzungen findet sich in BMFSFJ 2017, S. 9–26) startete „Demokratie leben!“ 2015 in die erste Förderperiode (2015–2019). Aufgrund seiner erfolgreichen Umsetzung wurde das Programm mit einer zweiten Förderperiode (2020–2024) fortgesetzt. Die Kernziele lauten Demokratieförderung, Vielfaltgestaltung und Extremismusprävention. Die einzelnen Maßnahmen des Programms sollen dazu beitragen, das Verständnis für Demokratie, die demokratische Bildung und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken. Gegenseitiger Respekt sowie die Anerkennung von Diversität in einer vielfältigen Gesellschaft sollen gefördert werden. Alle Menschen sollen ein diskriminierungsfreies Leben führen können. Nicht zuletzt soll demokratie- und menschenfeindliche Phänomene (z. B. Antisemitismus, Rassismus) sowie extremistischen Einstellungen entschieden entgegengetreten werden. „Tagtäglich engagieren sich Menschen für den sozialen Frieden und gegen Menschenfeindlichkeit, Ausgrenzung und Hass und füllen so unsere demokratischen Werte immer wieder neu mit Leben. Um diese Menschen zu unterstützen, gibt es ‚Demokratie leben!‘“ (BMFSFJ 2020b, S. 5).

Das Bundesprogramm setzt dabei auf verschiedenen Ebenen an: Auf Bundesebene werden mittlerweile 14 Kompetenzzentren und -netzwerke gefördert, die die fachliche Expertise in den relevanten Themenfeldern bündeln, weiter voranbringen und durch eigene Veranstaltungen weitervermitteln. Darüber hinaus werden über 140 Modellprojekte gefördert, die innovative Ansätze in den Kernzielbereichen des Förderprogramms entwickeln. Auf Landesebene wurde in

jedem Bundesland ein Landes-Demokratiezentrum eingerichtet. Diese Zentren vernetzen landesweit die Arbeit der themenrelevanten Akteure und koordinieren Angebote der mobilen Beratung, der Opfer- und Betroffenenberatung sowie der Distanzierungs- und Ausstiegsarbeit im jeweiligen Bundesland. Auf kommunaler Ebene wurden „Partnerschaften für Demokratie“ geschaffen, die Städte, Gemeinden und Landkreise bei der Förderung von Demokratie und Vielfalt unterstützen. Mittlerweile beteiligen sich über 350 Kommunen mit einer Partnerschaft für Demokratie am Bundesprogramm. Bei den Partnerschaften für Demokratie handelt es sich um lokale Bündnisse, in denen relevante Akteure aus Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft gemeinsam eine Strategie für die Demokratieförderung vor Ort entwickeln (vgl. BMFSFJ 2023; BMFSFJ 2020b, S. 9).

Auch wenn das Bundesprogramm den Kommunen viele Freiheiten in der individuellen Ausgestaltung der eigenen Partnerschaft für Demokratie lässt, gibt es dennoch eine einheitliche Struktur: Jeweils in der kommunalen Verwaltung ist ein federführendes Amt angesiedelt, das die rechtlichen und finanziellen Aspekte der Förderung verantwortet. Es kümmert sich beispielsweise um Antragstellung, Verwendungsnachweise und die ordnungsgemäße Verwendung der Fördermittel. Die Koordinierungs- und Fachstelle, die in der Regel bei einem freien Träger eingerichtet wird, ist erste Ansprechpartnerin für alle Interessierten, berät in fachlich-inhaltlicher Hinsicht, koordiniert die Aktivitäten der Partnerschaft für Demokratie und macht sie durch Presse- und Öffentlichkeitsarbeit bekannt. Der Begleitausschuss ist das zentrale Gremium, in dem Vertreter*innen aus Zivilgesellschaft, Verwaltung und Politik zusammenkommen, um über die Handlungsstrategie der Partnerschaft für Demokratie zu entscheiden. In diesem Gremium werden auch Entscheidungen über konkrete Projektförderungen getroffen. Ein wichtiger Aspekt ist außerdem die Förderung der Beteiligung von jungen Menschen, hierfür gibt es in jeder Partnerschaft für Demokratie ein Jugendforum, bei dem Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14 bis 27 Jahren niederschwellig mitmachen können. Dem Jugendforum stehen eigene Fördermittel (der Jugendfonds) zur Verfügung, über deren Verwendung die Mitglieder selbstständig entscheiden können (vgl. BMFSFJ 2020b, S. 14).

2. Die Partnerschaft für Demokratie im Landkreis Kronach – Anfänge und erste Förderperiode

Im Juli 2015 erhielt der Landkreis Kronach eine Förderzusage für eine lokale „Partnerschaft für Demokratie“. Im Zuge des Aufbaus der Partnerschaft für Demokratie im Landkreis Kronach wurde an der vhs Kreis Kronach die Koordinierungs- und Fachstelle eingerichtet, die als erste Anlaufstelle für Interessierte eine zentrale Rolle in der Partnerschaft einnimmt. Dass die Wahl für diese wichtige Funktion auf die Volkshochschule fiel, ist nur folgerichtig, definieren sich

Volkshochschulen doch bereits seit ihrer Entstehung als „Orte der Demokratie“. Dieses Selbstverständnis wurde anlässlich der 73. Mitgliederversammlung des Bayerischen Volkshochschulverbandes im Rahmen der „Hofer Erklärung“ erneut bekräftigt. Die Erklärung benennt drei Wesensmerkmale von Volkshochschulen, die sie zu besonders geeigneten Orten der politischen Bildung machen: An Volkshochschulen kommen ganz unterschiedliche Menschen zusammen und tauschen sich miteinander aus, dies stärkt Diskussions- und Dialogprozesse. Volkshochschulen unterstützen Menschen dabei, sich ehrenamtlich zu engagieren und fördern so die gesellschaftliche Partizipation. Volkshochschulen sind weltanschaulich und politisch neutral und damit besonders geeignet, Menschen zu befähigen, sich eine eigene Meinung zu bilden (vgl. BVV 2022). Auch aus Art. 1 des Bayerischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung lässt sich ableiten, dass Demokratiebildung ein wesentlicher Bestandteil der Aufgaben von Volkshochschulen ist: „Sie [die Erwachsenenbildung] ermöglicht dadurch den Erwerb von zusätzlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, fördert die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, führt zum Abbau von Vorurteilen und befähigt zu einem besseren Verständnis gesellschaftlicher und politischer Vorgänge als Voraussetzung eigenen verantwortungsbewussten Handelns“ (BVV o. J., S. 4). Dies alles deckt sich nahezu mit den Zielsetzungen der Partnerschaft für Demokratie, somit war zu erwarten, dass sich aus der engen Einbindung der Volkshochschule in die Partnerschaft für Demokratie wertvolle Synergieeffekte entwickeln.

In enger Zusammenarbeit mit den zuständigen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen im Landratsamt (federführendes Amt) wurden in kürzester Zeit Werbemaßnahmen angestoßen und relevante Akteure zusammengebracht, sodass bereits noch im laufenden Jahr erste Projekte umgesetzt werden konnten. Der Begleitausschuss, das zentrale Gremium zur strategischen Ausrichtung der Partnerschaft für Demokratie und zur Entscheidung über Projektanträge hat sich bereits im September 2015 konstituiert und seine Arbeit aufgenommen. Im November folgte dann eine Auftaktveranstaltung für das Jugendforum, das im Januar 2016 unter der Trägerschaft des Kreisjugendrings Kronach offiziell gegründet wurde.

Somit waren in kurzer Zeit die Voraussetzungen für die erfolgreiche Entwicklung der Partnerschaft für Demokratie geschaffen worden. Nachdem im September 2016 die Personalstelle für die Koordinierungs- und Fachstelle voll besetzt wurde, konnte die Aufbauarbeit weiter intensiviert werden.

Die Aufgaben der Koordinierungs- und Fachstelle sind vielfältig: In Zusammenarbeit mit dem Federführenden Amt übernimmt sie die Gesamtorganisation der Partnerschaft für Demokratie, sie organisiert die Arbeit des Begleitausschusses und vernetzt relevante Akteure im Themengebiet miteinander. Einen Schwerpunkt der Arbeit bildet die inhaltlich-fachliche Beratung von Projektträgern sowie deren Begleitung bei der Projektumsetzung. Sie nimmt an den Treffen

des Jugendforums teil und berät dieses zu Fragen der Projektförderung. Nicht zuletzt ist sie für die Öffentlichkeitsarbeit zuständig und organisiert eigene Veranstaltungen, wie zum Beispiel die jährlich stattfindende Demokratiekonferenz.

Gleichzeitig tritt die vhs Kreis Kronach regelmäßig als Projektträgerin auf, insbesondere, wenn es darum geht, mehrere Kooperationspartner und -partnerinnen für ein Projekt zusammenzubringen, wie es beispielsweise bei der „Langen Nacht der Demokratie“ 2018 der Fall war. Der Erfolg dieses Events war maßgeblich damit verbunden, dass sich viele Einrichtungen und Organisationen unter der Koordination der vhs Kreis Kronach einbrachten und die Veranstaltung mitgestalteten. Gemeinsam eine solche Großveranstaltung auf die Beine zu stellen, hat das Netzwerk nachhaltig gestärkt und wichtige Kontakte für die weitere Zusammenarbeit geschaffen. Die Projektförderung über die Partnerschaft für Demokratie bietet der vhs Kreis Kronach außerdem die Möglichkeit, innovative Formate der politischen Bildung auszuprobieren, beispielsweise 2019 ein Erzähl-Café anlässlich „30 Jahre Mauerfall“, bei dem Menschen von dies- und jenseits der ehemaligen innerdeutschen Grenze zusammenkamen und ihre Erinnerungen austauschten. Mit dabei waren auch junge Menschen, die die Zeit der deutschen Teilung nicht mehr selbst erlebt haben, und so sehr persönliche Einblicke in diesen Teil der deutschen Geschichte gewinnen konnten. Auch das Projekt „Kronacher Mädchen-Café“, hervorgegangen aus einer Initiative des Arbeitskreises „Familienfreundliches Kronach“ und seit 2016 unter der Trägerschaft der vhs Kreis Kronach, ist ein herausragendes Beispiel für innovative Formate, die durch die Förderung möglich werden. Beim Mädchen-Café handelt es sich um ein Beteiligungsprojekt, das sich gezielt an junge Mädchen richtet. Im Rahmen des Projekts haben sie die Möglichkeit bekommen, den öffentlichen Raum in der Stadt Kronach mitzugestalten. In mehreren Prozessabschnitten wurde zunächst ein Platz in der Stadt ausgewählt, der dann nach den Wünschen der Mädchen umgestaltet wurde. Essenziell war hierbei von Anfang an die enge Zusammenarbeit mit der Stadt Kronach, die das Projekt unterstützt hat und die konkreten Umbaumaßnahmen übernommen hat. Als Lohn für die jahrelange intensive Arbeit wurde das Mädchen-Café 2023 mit dem bayerischen Demografiepreis ausgezeichnet.

Neben der Umsetzung eigener Projekte war es ebenso wichtig, ein Netzwerk von Akteuren aufzubauen, die sich ebenfalls mit Projekten in die Partnerschaft für Demokratie einbringen. Die Bedeutung der Netzwerkbildung wird auch im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms hervorgehoben: „Die Partnerschaften für Demokratie leisten einen bedeutsamen Beitrag zur Entwicklung von Netzwerkstrukturen und Kooperationsbeziehungen. Bemerkenswert ist dabei insbesondere die Leistungsfähigkeit der Netzwerke, die Ergebnis von professionellen und partizipativen Arbeitsformen und der Einbindung aller relevanten Akteurinnen und Akteure einer Region in ein Netzwerk ist“ (BMFSFJ 2020a, S. 41). Eine Herausforderung war und ist es dabei, dass im ländlichen Raum die Anzahl an möglichen Trägern und Trägerinnen überschaubar

ist und engagierte Personen oft bereits in mehreren Kontexten tätig sind. Die Kapazitäten für zusätzliche Projektaktivitäten sind daher begrenzt. Hier ist die Beratung und Unterstützung durch die Koordinierungs- und Fachstelle essenziell, um beispielsweise Vorbehalte vor bürokratischen Hürden aufzufangen. Ein weiterer Ansatzpunkt war die Einrichtung eines Mikrofonds. Aus diesem Fonds können Kleinprojekte bis zu einer Fördersumme von maximal 500 Euro gefördert werden. Die Antragstellung ist sehr einfach gestaltet und auch für Einzelpersonen und Bündnisse ohne Rechtsform möglich (für größere Projektanträge ist eine gemeinnützige Einrichtung als Träger erforderlich). Dies zielt darauf ab, einen leichten Zugang zu einer Förderung zu eröffnen und den Personenkreis, der sich im Rahmen der Partnerschaft für Demokratie engagiert, zu erweitern.

3. Die zweite Förderperiode – Corona-Jahre und Neustart

2019 endete die erste Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ Bis dahin waren über 70 Projekte im Landkreis Kronach umgesetzt worden und es ist ein starkes Netzwerk aus Projektpartnern und -partnerinnen entstanden, die sich regelmäßig mit Projekten für die Ziele der Partnerschaft für Demokratie engagieren. Der Erfolgskurs der Partnerschaft für Demokratie veranlasste den Kreistag dazu, ein positives Votum für eine Bewerbung des Landkreises für die zweite Förderperiode (2020–2024) auszusprechen, die dann auch erfolgreich umgesetzt wurde. Nach einem vielversprechenden Start in die neue Förderperiode wurden die Aktivitäten der Partnerschaft für Demokratie mit dem Aufkommen der Corona-Pandemie ab März 2020 stark ausgebremst. Die Projektträger und -trägerinnen zeigten aber Flexibilität und Kreativität bei der Umplanung von Projektideen und der Entwicklung digitaler Formate und nutzten die Zeiträume aus, in denen Präsenzveranstaltungen möglich waren. Die Koordinierungs- und Fachstelle unterstützte hierbei durch die Anschaffung von Technik, die die digitale Übertragung von Veranstaltungen ermöglichte, und auch mit Beratung zu möglichen Umsetzungsszenarien.

Beispielhaft sei hier die Veranstaltungsreihe zum bundesweiten Festjahr „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“, die die vhs Kreis Kronach als Projektträgerin in Kooperation mit dem Aktionskreis Kronacher Synagoge 2021 durchführte. Präsenzveranstaltungen waren zu Beginn des Jahres zunächst nicht möglich. So wurde die Veranstaltungsreihe schließlich Anfang Mai mit reinen Online-Formaten begonnen. Die Online-Veranstaltungen wurden unter Einhaltung strenger Hygieneauflagen aus dem vhs-Haus übertragen, sodass dennoch ein ansprechender Rahmen gegeben war. Zu der Auftaktveranstaltung am 4. Mai schalteten sich über 70 Teilnehmende zu, um den Ausführungen des Bezirksheimatpflegers für Oberfranken, Prof. Dr. Günter Dippold, zu „Aspekten jüdischen Lebens in Franken“ zu folgen. Es folgten weitere Online-Veranstaltungen bevor

Ende Juni dann auch erste Präsenzveranstaltungen möglich waren, wenn auch unter Einhaltung von Abstands- und Hygieneregeln und mit beschränkter Teilnehmerzahl. Die Abschlussveranstaltung am 16. Dezember musste dann wieder als reine Online-Veranstaltung stattfinden, bot aber dank der technischen Möglichkeiten einen passenden Rahmen für den Abschluss des Veranstaltungsjahres. Einige der geplanten Veranstaltungen konnten gar nicht umgesetzt werden, hier gab es glücklicherweise die Option, diese im folgenden Jahr nachzuholen.

Auch die Ausstellung „Die Hölle kann auch nicht schlimmer sein“ der Krieger- und Soldatenkameradschaft Friesen, die kurz nach der Eröffnung aufgrund der Corona-Auflagen wieder geschlossen werden musste, wurde digitalisiert und auf einer Webseite veröffentlicht, wo sie nun dauerhaft abrufbar ist (<https://erinnerungskultur-soldatenkameradschaft-friesen.de>). Die Ausstellung zeigt die Schrecken der beiden Weltkriege aus Sicht von Friesener Bürgern und Bürgerinnen. Die Krieger- und Soldatenkameradschaft Friesen entwickelte außerdem einen digitalen Ortsrundgang „Jüdische Gemeinde in Friesen“, der zu ehemaligen Wohnhäusern jüdischer Bewohner und Bewohnerinnen der Gemeinde führt und somit das reichhaltige jüdische Erbe vor Ort in Erinnerung ruft. Per QR-Code können an den einzelnen Stationen Hintergrundinformationen abgerufen oder sogar als Audiodatei abgespielt werden.

So konnten dennoch in geringem Umfang Projekte in den Jahren 2020 und 2021 umgesetzt werden. Seit Frühjahr 2022 war es durch den Wegfall vieler Einschränkungen glücklicherweise wieder möglich, die Projektaktivitäten zu intensivieren. Es zeigte sich, dass der Bedarf an der Bearbeitung relevanter Themenfelder groß war und viele neue und alte Netzwerkpartner großes Interesse an der Umsetzung von Projekten hatten. Die vorhandenen Fördermittel konnten in der zweiten Förderperiode erstmals wieder vollständig ausgeschöpft werden. Vermehrt wandten sich auch Schulen an die Partnerschaft für Demokratie: Durch die lange Zeit des Homeschoolings zeigten sich unter den Schüler*innen Defizite im sozialen Miteinander und die Schulen nutzten daher gerne die Möglichkeit, diese Thematik mit entsprechenden Projektangeboten bearbeiten zu können.

4. Resümee und Ausblick

In den zurückliegenden Jahren konnte im Rahmen der Partnerschaft für Demokratie eine Vielzahl an Projekten umgesetzt werden, die Zeichen setzen für Demokratie, Vielfalt und friedliches Miteinander im Landkreis. Es ist ein starkes Netzwerk entstanden, an dem sich die meisten themenrelevanten Akteure beteiligen, sei es durch die Mitarbeit im Begleitausschuss oder als Projektträger. Die Mehrzahl der Projekte findet jedoch nach wie vor in der Kreisstadt Kronach statt.

Wünschenswert wäre es, in Zukunft noch eine bessere Streuung in die Fläche des Landkreises zu erreichen und hier auch kleinere Träger, wie zum Beispiel lokale Sportvereine oder Feuerwehren, einbinden zu können.

Eine wichtige Zielsetzung bleibt die aktive Beteiligung von Jugendlichen. Das Jugendforum bietet gute Möglichkeiten für junge Menschen, ihre eigenen Projektideen umzusetzen. Dennoch bleibt es eine Herausforderung, Jugendliche für die Mitarbeit zu motivieren. Eine Schwierigkeit ist es hier bereits, Treffen zu organisieren, weil die Jugendlichen im Flächenlandkreis verstreut leben und nur eingeschränkt mobil sind. Etwas Abhilfe hat hier der Digitalisierungsschub der letzten Jahre geschaffen, da jetzt die Nutzung von Videokonferenzen selbstverständlich geworden ist. Die Treffen des Jugendforums finden seit der Corona-Pandemie überwiegend digital statt und das wurde bewusst beibehalten, weil es eine Beteiligung erleichtert. Projekte wie das „Mädchen-Café“ zeigen, dass es mit den richtigen Formaten gelingen kann, junge Menschen dafür zu begeistern, sich einzubringen und die eigene Heimat aktiv mitzugestalten. Als hilfreich für die Jugendbeteiligung hat sich auch die enge Kooperation mit Schulen erwiesen, die sich über die Jahre immer besser etabliert hat. Maßgeblich dafür sind konkrete Ansprechpartner*innen an den Schulen, die den zusätzlichen Aufwand der Projektdurchführung nicht scheuen. Engagierte Lehrkräfte und vor allem auch die Mitarbeitenden der Jugendsozialarbeit an Schulen (JAS) investieren zum Teil viel zusätzliche Zeit, um Projekte an die eigene Schule zu holen. So können am Sozialisationsort Schule auch Jugendliche erreicht werden, die sich vielleicht nicht aus eigener Motivation heraus für die Themen der Partnerschaft für Demokratie interessieren.

Die zweite Förderperiode geht im nächsten Jahr (2024) zu Ende. Seitens des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gibt es deutliche Signale, dass das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ auch darüber hinaus fortgesetzt werden soll. Viele Hoffnungen sind in dieser Hinsicht mit dem auf den Weg gebrachten Gesetzentwurf eines Demokratiefördergesetzes verbunden, mit dem eine Verstetigung der Demokratieförderung möglich werden könnte. Der Partnerschaft für Demokratie im Landkreis Kronach ist eine weitere Fortsetzung zu wünschen, damit die aufgebauten Strukturen sich weiter festigen und die vorhandenen Potenziale weiter genutzt werden können. Die gesellschaftlichen Herausforderungen werden nicht weniger, daher muss eine aktive Zivilgesellschaft, die sich für ein demokratisches, vielfältiges und friedliches Miteinander einsetzt, unbedingt weiter unterstützt werden.

Literatur

- Bayerischer Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) (2022): Für eine starke Demokratie: Volkshochschulen und politische Bildung. Hofer Erklärung der bayerischen Volkshochschulen. München: Eigenverlag.
- Bayerischer Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) (o. J.): Demokratiebildung an Volkshochschulen. Orientierungshilfe. München: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): Bericht der Bundesregierung über Arbeit und Wirksamkeit der Bundesprogramme zur Extremismusprävention. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2020a): Abschlussbericht Bundesprogramm „Demokratie leben!“. Erste Förderperiode (2015–2019). Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2020b): Partnerschaften für Demokratie. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023): Über „Demokratie leben!“. www.demokratie-leben.de/das-programm/ueber-demokratie-leben (01.07.2023).

Demokratiepädagogik an der Hochschule

Das Konzept ‚Betzavta‘

Ulrike Krämer

Konflikte und öffentliche Auseinandersetzungen sind seit jeher Bestandteile eines demokratischen Zusammenlebens. In den letzten Jahren werden jedoch die Grenzen konstruktiver Streitkultur immer häufiger überschritten. Hass und (verbale) Gewalt im öffentlichen Diskurs, nicht zuletzt in den sozialen Medien, stellen das Prinzip der friedlichen Konfliktregelung und Entscheidungsfindung zunehmend infrage und bedrohen die Fundamente der Demokratie. Soziale Arbeit, die sich als Menschenrechtsprofession versteht (vgl. Staub-Bernasconi 2019) muss sich dieser Herausforderung stellen und den Gefahren, die sich daraus für die gesellschaftliche Ordnung ergeben, entgegenwirken. Für das Studium der Sozialen Arbeit bedeutet das nicht zuletzt, den Studierenden demokratiepädagogische Konzepte und Methoden an die Hand zu geben, die sie in den verschiedenen Praxisfeldern nutzen und anwenden können.

Gute Erfahrungen wurden an der Technischen Hochschule Nürnberg mit dem Demokratie-Trainingsprogramm „Betzavta“ gemacht, das aus der israelischen Friedenspädagogik stammt. Dieses Konzept zielt auf die Vermittlung von Erfahrungen und Kompetenzen demokratischer Konfliktregelung und Entscheidungsfindung, im alltäglichen Miteinander, ist also handlungsorientiert und geht weit über die bloße Vermittlung von Wissen über Institutionen und Verfahren in einer demokratischen Gesellschaft hinaus.

Im Folgenden sollen zunächst die Grundzüge des Betzavta-Konzepts skizziert werden, um danach einen Einblick in die Seminarpraxis an der Hochschule zu geben. Die anschließend vorgestellten Reflexionen der Studierenden über ihre Lernerfahrungen lassen den Schluss zu, dass das Betzavta-Konzept geeignet ist, die demokratiepädagogische Arbeit in ganz unterschiedlichen Praxisfeldern zu ermöglichen und zu unterstützen.

1. Betzavta – das Konzept

Das Demokratie-Trainingsprogramm „Betzavta“, das hebräische Wort für Miteinander, wurde im Jahr 1988 von Uki Maroshek-Klarmann am Adam Institute for Democracy and Peace in Jerusalem entwickelt und gehört inzwischen international zum Repertoire der schulischen und außerschulischen Demokratiepädagogik (vgl. Wolff-Jontofsohn o. J., S. 1). Susanne Ulrich, Thomas R. Henschel

und Eva Oswald vom Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) an der LMU München, adaptierten das Betzavta -Konzept 1995 für Deutschland unter dem Titel „Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta“ (Ulrich/Henschel/Oswald 1997). Zwanzig Jahre später erschien das neue, erweiterte Programm „Mehr als eine Demokratie“ (Maroshek-Klarmann 2015) in Deutschland, sodass inzwischen 73 interaktive Übungen zur Verfügung stehen.

Grundlage des Betzavta-Konzepts ist die Auseinandersetzung mit den demokratischen Prinzipien und insbesondere mit den Gleichheitsrechten: „Die Anerkennung des gleichen Rechts des anderen auf Freiheit ist die Anerkennung des gleichen Rechts aller Menschen auf Selbstverwirklichung, dies gilt sowohl für Situationen, in denen die Freiheit des anderen die eigene Freiheit fördert, als auch für Situationen, in denen dies die eigene Freiheit einschränkt“ (Maroshek-Klarmann 1990, S. 5).

Dieses Zitat von Uki Maroshek-Klarmann macht den inhaltlichen Kern dieses Lernkonzepts deutlich. Konkret geht es darum, Kompetenzen zu vermitteln, um ein tolerantes und demokratisches Miteinander in stark differenzierten und komplexen Gesellschaften leben zu können (vgl. Wiemeyer 2001, S. 22). Demokratie wird hier in einem sehr weiten Sinne verstanden, nicht nur als Staats-, Regierungs- und Gesellschaftsform, sondern vor allem als eine Lebensform. Dabei stützt sich das Betzavta-Konzept auf den demokratiepädagogischen Ansatz des amerikanischen Philosophen John Dewey, der Demokratie definiert als „eine Gemeinschaft derjenigen, die miteinander in Kommunikation stehen und planend über die gemeinsame Lebenswelt miteinander kommunizieren. Nicht die geteilte ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit, auch nicht die gemeinsame Geschichte oder Sprache erzeugen nach seiner Auffassung eine Gemeinschaft, eine ‚kreative Demokratie‘ entsteht erst dann, wenn Bürger in einem freien Staat über das Medium der Sprache ihren gemeinsamen Lebensraum regeln und gestalten“ (Dewey zit. n. Wolff-Jontofsohn o. J., S. 4f.).

Demokratie ist demnach als ein sozialer Prozess zu verstehen, in dem demokratische Kompetenzen immer wieder eingeübt und trainiert werden müssen. Im Sinn von Betzavta geht es daher in der politischen Bildung nicht einfach um die Vermittlung von Wissen über eine demokratische Staatsform, die Bestandteile eines demokratischen politischen Systems oder demokratische Institutionen. Zentral ist vielmehr der Erwerb von Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sowie von erforderlichen Einstellungen, um sich mit sozialen und politischen Konfliktsituationen und deren Veränderungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen (vgl. Wolff -Jontofson o. J., S. 6). Dazu wurden gruppenspezifische Übungen entwickelt, mit denen Wertekonflikte erzeugt und bearbeitet, demokratische Aushandlungsprozesse erfahren und eingeübt sowie kooperative Lehr- und Lernformen erprobt werden (vgl. Wolff-Jontofson o. J., S. 11).

In diesen Übungen setzen sich die Teilnehmenden mit Konflikten und Dilemmata auseinander, die um das Thema der Gleichheitsrechte zentriert sind. Sie beschäftigen sich mit der Frage, wie bei wechselseitiger und gleichberechtigter Anerkennung von Bedürfnissen und Interessen gemeinsame Lösungen für diese Konflikte und Interessengegensätze gefunden werden können. Neben dem Austausch von Argumenten und dem Aushandeln von Kompromissen, geht es auch darum, sich mit den eigenen Gefühlen und denen der anderen auseinanderzusetzen und sie als Teil des Aushandlungsprozesses ernst zu nehmen (vgl. Akademie Führung & Kompetenz o. J.).

2. Die Konflikt-Dilemma-Methode

Ein Kernstück des Betzavta-Konzepts ist die Konflikt-Dilemma-Methode. Diese „basiert auf der Annahme, dass wir das gleiche Recht einer anderen Person auf freie Entfaltung am ehesten dann akzeptieren, wenn wir deren Position als eine Alternative anerkennen, die unter anderen Umständen auch unsere eigene sein könnte. Die andere Person wird dann nicht mehr als ‚Gegner‘ empfunden, sondern als eine Person, die ‚eine andere Wahl getroffen hat‘“ (Akademie Führung & Kompetenz o. J.).

Die demokratische Entscheidungsfindung erfolgt daher nach Betzavta in zwei Schritten: Zunächst soll der Konflikt in ein Dilemma überführt werden und anschließend wird auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit diesem Dilemma versucht, eine gemeinsame Lösung zu finden (vgl. Maroshek-Klarmann 1990, S. 9).

Was aber unterscheidet einen Konflikt von einem Dilemma? Im Konflikt stehen sich in der Regel Menschen mit unterschiedliche Positionen gegenüber. Dabei bedeutet die Wahl zwischen zwei Alternativen häufig, die nicht gewählte Alternative und ggf. auch die Person dahinter abzulehnen. Da aber die eigene Position als die einzig richtige gilt, gibt es am Ende immer Gewinner und Verlierer.

Im Dilemma dagegen erkennen die Konfliktparteien, dass ihre unterschiedlichen Positionen Alternativen darstellen, hinter denen gleichwertige Bedürfnisse stehen. Die sich gegenüberstehenden Positionen können damit als Alternativen gesehen werden, beide mit ihren Vor- und Nachteilen. Die Position des Gegenübers wird dann nicht mehr als falsche abgelehnt, sondern als eine Alternative, für die man sich unter anderen Umständen womöglich auch hätte entscheiden können. „Das Bewusstsein für die Stärken und Schwächen der möglichen Alternativen soll dann dazu motivieren, neue Alternativen mit weniger Nachteilen für alle zu suchen“ (IDA, o. J.).

Es geht an dieser Stelle im Entscheidungsprozess also zunächst darum, die Bedürfnisse, die hinter den Positionen in einem Konflikt stehen, wahrzunehmen und anzuerkennen. Es stehen sich dann nicht mehr Positionen, sondern

Bedürfnisse gegenüber. Gelingt dies den Konfliktparteien, fördert das die Empathie und Toleranz. Der Konflikt verändert sich, denn es eröffnen sich im weiteren Verlauf neue Möglichkeiten der Entscheidungsfindung; auch Entscheidungsprozesse können dann einen anderen Verlauf nehmen.

3. Der Weg der demokratischen Entscheidungsfindung

Betzavta fokussiert also auf den Weg der demokratischen Entscheidungsfindung. Häufig endet die Suche nach einer Konfliktlösung bei einem Kompromiss. Zurück bleiben die Konfliktparteien, die beide Einschränkungen erfahren. Bei Gruppen mündet der Entscheidungskonflikt schnell auch in einem Mehrheitsentscheid, in dem die „lauten Stimmen“ häufig dominieren und sich durchsetzen. Leise Stimmen werden nicht gehört und einmal überstimmt, sind sie nach dem Entscheid nicht mehr präsent. Die Mehrheit dagegen erfährt in der Regel keine Einschränkung.

Der Weg der demokratischen Entscheidungsfindung nach Betzavta sieht stattdessen vor, in einem ersten Schritt zunächst zu prüfen, ob sich die Positionen der Konfliktparteien tatsächlich widersprechen, das heißt, ob wirklich ein Konflikt vorliegt. Ist dies der Fall, werden in einem zweiten Schritt Überlegungen angestellt, ob die Situation verändert werden könnte, um allen hinter dem Konflikt stehenden Bedürfnissen Rechnung zu tragen. So können zum Beispiel die Rahmenbedingungen verändert oder neue Ressourcen erschlossen werden, um eine kreative Lösung zu finden. Sollte das an dieser Stelle nicht möglich sein, schließt sich die dritte Stufe an, die Aushandlung eines Kompromisses. Und erst wenn auch das nicht gelingt, kommt es in der vierten Stufe zu einem Mehrheitsentscheid.

4. Das didaktische Konzept

Das didaktische Konzept von Betzavta beruht auf gruppendynamischen, aktivierenden Methoden und kooperativen Lehr- und Lernformen (vgl. Wolff-Jontofsson o. J., S. 8). Dabei geht es darum, die Teilnehmenden in den Übungen herauszufordern, Entscheidungen zu treffen oder Positionen zu beziehen und sich immer wieder im Verhältnis zur restlichen Gruppe zu positionieren. Erlebnisorientierte und ergebnisoffene Übungen, häufig mit spielerischem Charakter, schaffen Situationen, „in denen sich die Teilnehmenden mit sich widersprechenden Positionen, Einstellungen und Bedürfnissen konfrontiert sehen und handeln müssen. Der Prüfung der Bedürfnisse aller Beteiligten wird dabei vor der Entwicklung von lösungsorientierten Konzepten ein besonderer Stellenwert beigemessen“ (Akademie Führung & Kompetenz o. J.).

Wesentlich für das Gelingen der Übungen ist die Moderation, die am besten im Tandem erfolgt, da dies die Handlungsfähigkeit der Seminarleitung in komplexen Gruppenprozessen und in Konfliktsituationen erhöht. Die Moderation sollte einerseits dem gruppendynamischen Prozess freien Lauf lassen, andererseits aber auch die sich entwickelnden Konflikte und Dilemmata fokussieren und zuspitzen, bis die Teilnehmenden ihre eigenen moralischen Positionen erkennen und ihre widersprüchlichen Tendenzen erfassen (vgl. Wolff-Jontofson o. J., S. 9). Dazu gehört auch die gezielte Polarisierung durch provozierende Interventionen (das sogenannte „Piksen“), um die Gruppe gezielt ins Dilemma zu führen. Auf konsensorientierte Kursteilnehmer:innen wirkt das oft befremdlich und löst immer wieder auch Widerstand aus, doch gerade das kann sehr produktiv für das Erfahrungslernen sein.

Wichtig ist die Abschlussdiskussion nach jeder Übung, die das Wahrnehmen der unterschiedlichen Meinungen und das Erkennen der damit verbundenen Dilemmata in der kontroversen Auseinandersetzung nachvollziehbar macht. Es kommt darauf an, den Gruppenprozess in der gemeinsamen Reflexion transparent zu machen und dann in Beziehung zu demokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen setzen. Damit entwickelt sich aus der Gruppendynamik heraus die Perspektive auf eine demokratische Wertekultur (vgl. Wolff-Jontofson o. J., S. 10).

Neben der Auseinandersetzung mit Konflikten, sind aber auch kooperative Lehr- und Lernformen von zentraler Bedeutung für die demokratische Entscheidungsfindung. Diese werden bei Betzavta mit thematischen Schwerpunkten verknüpft und orientieren sich an dem folgenden Schema: Zunächst reflektiert jeder und jede einzelne seine/ihre persönliche Meinung und formuliert den eigenen Standpunkt zur betreffenden Fragestellung, der oft noch verschwommen oder unklar sein kann. In einem zweiten Lernschritt beginnt der Meinungsaustausch in kleinen Gruppen. Im Vergleich mit anderen Auffassungen können Urteile gebildet, überprüft und revidiert werden. In der Abschlussphase, im Plenum, wird das gesamte Meinungsspektrum deutlich und im Diskussionsprozess erweitern sich Perspektiven. Abschließend können dann kontroverse Auffassungen bearbeitet und miteinander ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Wolff-Jontofson o. J., S. 10 f.).

5. Betzavta an der Hochschule

Seit zehn Jahren finden an der Fakultät Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit regelmäßig zweieinhalbtägige Blockseminare statt. Darin lernen die Studierenden Betzavta als ein Bildungskonzept kennen, das ermöglicht, Demokratie als Lebensform zu erfahren und als ein wirkungsvolles Instrument für die

pädagogische Praxis einzusetzen. Dabei verfolgt der Kurs verschiedene Zielsetzungen. Zum einen sollen die Studierenden für eine demokratische Lebensweise sensibilisiert werden. Zum anderen sollen sie ein Verständnis für das Konzept und seinen Hintergrund entwickeln, die dazugehörige Methodik und Didaktik kennenlernen, und erfahren, welche nachhaltige Lernerfahrungen Betzavta für die sozialarbeiterische Praxis bieten kann. Außerdem können die gewonnenen Erkenntnisse im beruflichen und privaten Kontext beim Umgang mit Konflikten weiterhelfen.

Das Seminarkonzept sieht nur wenig Ausführungen zum theoretischen Hintergrund von Betzavta vor; der Fokus liegt auf der Auseinandersetzung im Gruppenprozess und der Reflexion über die in ihm gemachten Erfahrungen. Pro Blockseminar werden fünf bis sechs Übungen durchgeführt, die einen intensiven Selbsterfahrungsprozess anstoßen und einen neuen Blick auf das eigene Verhältnis zum Anderssein sowie zu Toleranz und Respekt eröffnen und es ermöglichen, demokratische Prinzipien und insbesondere demokratische Konfliktlösungskompetenz zu entwickeln.

Das Seminarprogramm deckt fünf Themenbereiche aus dem Praxishandbuch „Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta“ ab:

- Demokratische Prinzipien
- das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit
- Grundrechte
- Gleichheit vor dem Gesetz
- der Weg der demokratischen Entscheidungsfindung

Als Leistungsnachweis verfassen die Studierenden eine schriftliche Reflexion zu zwei ausgewählten Betzavta-Übungen aus dem Seminarprogramm in Form eines Erfahrungsberichts.

Im Folgenden wird anhand von zwei zentralen Übungen exemplarisch dargestellt, wie die Themen bearbeitet werden, welche Prozesse sich entwickeln und welche Ergebnisse erzielt werden können. Dabei soll auch die Aufgabe und Rolle der Moderation deutlich gemacht werden. Sie leitet die Übungen an, achtet auf Fairness und Unparteilichkeit, greift aber während der Übungen nicht direkt in den Prozess ein. In der Auswertungsrunde gehört es zur besonderen Methode von Betzavta, dass Aspekte, Erfahrungen und Beobachtungen, aus den Übungen aufgegriffen werden, um sie mit der Technik der Dilemma-Entwicklung zu reflektieren. Dabei kommt auch die bereits erwähnte Methode des „Piksens“ zur Anwendung, die immer wertschätzend eingesetzt werden sollte und eine Dilemma-Erfahrung ermöglichen will. Niemand ist gezwungen, sich zu beteiligen, das Aussteigen aus Übungen und Reflexionen ist jeder Zeit möglich. Es gibt kein richtiges und falsches Verhalten.

Die Übung „Die drei Freiwilligen“ (vgl. Ulrich/Henschel/Oswald 1997, S. 73 ff.) zielt vor allem darauf, Erfahrungen mit dem Verhältnis von Mehrheit und Minderheit zu machen und wird üblicherweise gegen Anfang des ersten Blockseminars durchgeführt. Hingegen geht es in der Übung „Die Kunst, einen Kürbis zu teilen“ (vgl. Ulrich/Henschel/Oswald 1997, S. 137 ff.) um Verfahren der demokratischen Entscheidungsfindung im Sinne von Betzavta. Sie baut daher auf den Reflexionen und Erfahrungen aus den vorherigen Übungen auf und steht deshalb am Ende des Seminars.

6. Die drei Freiwilligen – Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit

Drei Freiwillige werden gebeten, den Raum zu verlassen und bekommen keine weiteren Informationen. Die im Raum verbleibende Gruppe setzt sich im Kreis zusammen und erhält ca. 20 Minuten Zeit, ein Thema auszuwählen, das sie gerne diskutieren würde. Dabei sollen zentrale Begriffe des Themas mit anderen Begriffen (Codes) ausgetauscht und ggf. nonverbalen Codes ergänzt werden. Ergänzend können auch Gesten und Symbole vereinbart und in der Diskussion eingesetzt werden, zum Beispiel Klatschen oder Aufstehen und sich wieder setzen, wenn ein bestimmtes Wort fällt. Es gibt keine weiteren Anweisungen, wie sich die Gruppe im Diskussionsprozess weiter verhalten soll.

Zwei Beispiele für mögliche Diskussionsthemen aus den Seminaren: (1) Soll es einen Leinenzwang für Hunde geben? Codes: Kinderwagen für Leine und Kinder für Hunde. (2) Kann man in Dating-Portalen die große Liebe finden? Codes: Krankenhaus für Dating-Portal und gesund werden für große Liebe finden.

Während die Teilnehmenden mit der Diskussion unter Verwendung ihrer Codes beginnen, holt das Leitungsteam die Freiwilligen nach und nach (zuerst einen, nach einer kurzen Zeit die anderen beiden Freiwilligen) wieder in den Raum zurück und beobachtet den Gruppenprozess. Nach ca. 20 Minuten wird die Diskussion und damit die erste Phase der Übung beendet.

In der Auswertungsrunde äußern sich zunächst die drei Freiwilligen und anschließend die Mehrheitsgruppe zu ihrem Verhalten, ihren Wahrnehmungen, ihren Erfahrungen und Gefühlen während der Übung. Anschließend findet ein Austausch in der Gesamtgruppe statt. Die Seminarleitung regt dazu an, die sehr unterschiedlichen Interpretationen des Geschehens und auch die unterschiedlichen Gefühle, die die Übung ausgelöst hat, wahrzunehmen und sich darüber in der Gruppe auszutauschen, um so die Perspektivenvielfalt der Interpretationen in der Gruppe deutlich werden zu lassen.

Beispielfragen:

- Warum haben Sie sich so verhalten?
- Haben Sie wahrgenommen, dass Sie ...?
- Was hat Sie daran gehindert, die Codes aufzulösen?
- Was haben Sie dazu beigetragen, dass ...?
- Wie wichtig war es für Sie, sich als Teil der Gruppe zu fühlen?
- Wie verlief der Entscheidungsprozess in den ersten zehn Minuten?
- Was hätten Sie sich von den anderen gewünscht

Die Übung „Die drei Freiwilligen“ gehört zu den Übungen mit Spielecharakter. Diese Eigenschaft setzt eine Dynamik in Gang und führt in der Regel bei allen zu der stillschweigenden Annahme, dass die Mehrheitsgruppe ihre Codes und Verschlüsselungen den drei Freiwilligen (der Minderheit) nicht preisgeben darf und diese sie erraten müssen. Die drei Freiwilligen sind zunächst einer Situation ausgesetzt, die sie nicht verstehen und auch erst einmal nicht entschlüsseln können. Die kognitiven Anforderungen, die Verschlüsselung während der Diskussion aufrecht zu erhalten, bindet die ganze Aufmerksamkeit der Teilnehmenden in der Mehrheitsgruppe, sodass der Auftritt der drei Freiwilligen häufig nicht wahrgenommen wird.

Die Übung ist sehr gut geeignet, das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit aufzuzeigen und mit dem Thema Ausgrenzung umzugehen, über Gruppendynamik zu reflektieren und zu erkennen, welche Auswirkungen sie haben kann. Besonders deutlich können die Teilnehmenden hier eine Dilemma-Erfahrung machen: die sich widersprechenden Bedürfnisse wahrzunehmen, das Geheimnis zu wahren und es gleichzeitig der Minderheit mitteilen zu wollen, um diese zu integrieren.

In der Gruppenreflexion werden alle diese Aspekte regelmäßig thematisiert, wobei viele Teilnehmende stark emotional berührt sind, weil sie wahrnehmen, welche Wirkungen ihr oft unbewusstes Verhalten in der Übung auf die anderen Teilnehmenden hatte. Oftmals nehmen sie einen Widerspruch zwischen ihren eigenen ethischen Ansprüchen und ihrem Handeln in der Übung wahr. Formulierungen wie „ich war über mich schockiert, über mein Verhalten, die Übung hat mir die Augen geöffnet“ kommen sehr häufig vor. Diese und alle folgenden Formulierungen in Anführungszeichen stammen aus den schriftlichen Reflexionen zu den Seminaren der letzten zehn Jahre. Es wurden Aussagen ausgewählt, die exemplarischen Charakter haben, weil sie so oder in ähnlicher Weise häufig vorkamen.

Im Folgenden soll veranschaulicht werden, welche Erfahrungen die Teilnehmenden in der Übung gemacht haben. Dazu wurden die schriftlichen Reflexionen zu den Seminaren aus den letzten zehn Jahren ausgewertet und nach thematischen Aspekten geordnet, die eine besondere Rolle in der Auswertung der Übung spielten. Zur Illustration werden einzelne exemplarische Aussagen zitiert.

7. Mehrheit – Minderheit

Die Angehörigen der Mehrheitsgruppe erfahren, welchen Spaß es macht, zu einer Gruppe zu gehören und Codes zu benutzen, die andere nicht verstehen. Besonders nachdrücklich wird in den Reflexionen der Aspekt betont, man habe der Gruppe nicht den Spaß verderben wollen, ein Motiv, die Codes nicht aufzudecken, ist aber auch, dass die Teilnehmenden nicht selbst zur „störenden“ Minderheit in der Mehrheitsgruppe werden wollten. Die Spannung zwischen den Interessen der Mehrheit und denen der Minderheit wird also aufgrund des Gruppendrucks und der Auffassung der Übung als Spiel oft zugunsten der Mehrheit aufgelöst.

„Im Vordergrund stand für mich dabei der Spaß und die Unterhaltung und auch der Spaß für die Gruppe, den ich nicht verderben wollte“.

Gleichzeitig ist den Teilnehmenden bewusst, welche Auswirkungen dieses Verhalten hat.

„Die bewusste Ausgrenzung hat mich erschrocken. Dennoch konnte ich es nicht leugnen, einen gewissen Spaß in der Gruppengemeinschaft empfunden zu haben“.

Das Erleben des Gruppendrucks spielt in der Übung eine große Rolle. Die Teilnehmenden erfahren, welche Auswirkungen er auf das eigene Verhalten haben kann; das gilt auch für Teilnehmer:innen, die selbst Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, etwa aufgrund einer Migrationsgeschichte.

„Ich habe die eigene Rolle innerhalb der Mehrheit nicht in Frage gestellt und mich als Individuum einfach der Mehrheit angeschlossen“.

„Die Situation in der Mehrheitsgruppe war sehr angenehm, schwamm mit dem Strom der Gruppe. War dann schockiert, auch wenn ich nicht aktiv an der Ausgrenzung mitgewirkt habe, es aber passiv gebilligt habe“.

„Als sie kurz davor waren, den Code zu entschlüsseln, hatte ich kurz den Impuls, ihr mitzuteilen, dass sie auf dem richtigen Weg war. Zwei Mitglieder der Mehrheitsgruppe reagierten schneller und machten den richtigen Riecher der Freiwilligen sofort wieder zunichte. Ich hatte das Gefühl, dass mir keine andere Wahl blieb, als weiter mitzuspielen“.

8. Macht und Diskriminierung

Ein weiterer Aspekt in der Auswertung ist der Umgang mit Macht. Die Teilnehmenden erfahren, welche Macht die Mehrheit ausüben kann und wie sie bewirkt, dass Menschen ihr eigenen Bedürfnisse oder Wünsche zurücknehmen und den „Regeln“ der Mehrheit folgen.

„Außerdem gab es uns ein Gefühl der Wichtigkeit, der Bedeutsamkeit, wir waren die Überlegenen. Wir wussten mehr und wollten das Wissen für uns behalten, warum sollten wir die anderen beteiligen?“

Das Machtgefälle wird vielen zwar bewusst, führt im Gruppenprozess jedoch nicht dazu, die ausgrenzende Situation für die Minderheit aufzulösen.

„Der Machtunterschied wurde mir klar, indem ich die bequemere Position auf Seiten der größeren Macht wohl nicht verlassen wollte“.

Allerdings weckten die Erfahrungen gleichzeitig Empathie für die Probleme von Minderheiten und für deren Diskriminierungserfahrungen:

„Kann deutlich besser nachvollziehen, wie es Fremden ergehen kann, die sich in eine neue Gesellschaft integrieren wollen, sie werden nicht böswillig ausgeschlossen, kennen aber mögliche Codes und Verhaltensweisen nicht und es fällt dadurch schwer, Anschluss zu finden“.

Des Weiteren wurde den Teilnehmer:innen bewusst, dass Minderheiten ausgrenzendes Verhalten viel verletzender erleben, als sich die Mehrheit dies vorstellen kann und Reaktionen das hervorrufen kann:

„Das ausgrenzende Verhalten der Mehrheit hat bei uns als Minderheit ganz klar Trotz und Ärger hinterlassen und wir haben uns mit unserem Verhalten auch absolut im Recht gefühlt. Wir haben allerdings die Situation nicht unterbrochen und die anderen angesprochen, was dieses Verhalten bei uns auslöst und damit aufzuhören“.

Und schließlich wurde die Erfahrung gemacht, dass auch beim Eintreten gegen Diskriminierung die eigene Machtposition reflektiert werden muss und nicht über die Köpfe der Minderheit hinweg agiert werden darf – eine Erkenntnis, die gerade für angehende Sozialarbeiter:innen von großer Bedeutung ist.

„Wollte integrieren und war irritiert, dass die Freiwillige mein Engagement, ihr Platz zu schaffen, nicht annehmen wollte: Jetzt wird ihr schon ein Platz angeboten und sie nimmt es nicht einmal an. Selbst schuld, wenn sie kein Teil der Gruppe will“.

„War innerlich so beschäftigt damit, die beiden unbedingt integrieren zu wollen, dass ich nicht wirklich aufmerksam war für deren Wünsche und Bedürfnisse. Ich denke, dieses Phänomen tritt oft auf: jemand ist so beschäftigt mit der Integration oder Hilfe einer Person, dass er dabei vergisst, die Person selbst zu fragen, ob sie dies überhaupt möchte und was sie dafür benötigt. Dieser Blickwinkel ist für mich vor allem bezüglich meiner zukünftigen Arbeit als Sozialpädagogin wichtig und hat Wirkung auf mein Professionsverständnis.“

9. Dilemmata erfahren

Wie schon erläutert, gehört es zur Methode von Betzavta, die Teilnehmer:innen ins Dilemma zu führen. Die Übung „Die drei Freiwilligen“ ist dafür besonders geeignet. Die Teilnehmer:innen erfahren, wie ihr Handeln von sehr widersprüchlichen Anforderungen, Ansprüchen und Normen bestimmt wird und reflektieren darüber, wie sie mit diesen Widersprüchen umgehen.

„Während der Auswertung wurde mir bewusst, dass ich mich in einem starken Dilemma zwischen Wunsch der Minderheitenunterstützung und der Angst vor Enttäuschung der restlichen Gruppe befand“.

„Selbst als Freiwillige habe ich, nachdem ich Vermutungen hatte, diese den anderen beiden nicht mitgeteilt – Dilemma – nicht existente Regel angenommen. Auf die Frage, ob ich eine Ahnung hätte, antwortete ich ‚na klar‘, und damit die beiden ausgegrenzt. Ich wollte zur Mehrheitsgruppe gehören“.

Im Umgang mit diesem Dilemma wird oft die Bedeutung hervorgehoben, die eigenen Bedürfnisse und die der anderen Gruppenmitglieder wahrzunehmen und ernst zu nehmen.

„Ich fühlte mich in meinen eigenen Bedürfnissen nicht wahrgenommen. Bei der Auswertung wurde mir klar, dass ich auch selbst sehr oft andere mit ihren Bedürfnissen und Wünschen nicht wahrgenommen hatte. Es sensibilisiert mich verstärkt darauf

zu achten, der Meinung aller Mitglieder Gehör zu schenken. Ich habe auch in den vergangenen Monaten diese Erfahrungen auf andere Gruppenarbeiten im Studium übertragen können und einerseits das Überhören meiner Aussagen etwas gelassener gesehen und andererseits vermehrt darauf geachtet, die Ansichten aller in den Entscheidungsprozess mit einzubinden“.

Sehr wichtig im Sinne einer demokratischen Haltung ist auch die Einsicht, dass Regeln oft implizit als selbstverständlich hingenommen werden und deshalb offengelegt und hinterfragt werden müssen.

„Es ist wichtig und richtig, Freiräume von Regeln auszunutzen. Sich klarmachen, welche Regeln eigentlich gegeben sind und nicht Regeln befolgt, die niemand aufgestellt hat“.

„Ich dachte, es gäbe Regeln, dass man die Hinzugekommenen nicht einladen darf, bzw. dass sie sogar ignoriert werden sollten“.

10. Der Weg der demokratischen Entscheidungsfindung II oder „Die Kunst, einen Kürbis zu teilen“

Mit den Dilemma-Erfahrungen aus den verschiedenen Übungen und dem Bewusstsein, das sie im Verlauf des Seminars gewonnen haben, setzen sich die Studierenden zum Abschluss des Trainings mit neuen Wegen der demokratischen Entscheidungsfindung auseinander. Ausgangspunkt ist dabei die Erkenntnis, dass es sinnvoll ist, Probleme bedürfnisorientiert anzugehen – und nicht lösungsorientiert, wie es die Teilnehmer:innen häufig gewohnt sind. Denn das erlaubt, demokratische Entscheidungsfindung um zusätzliche Dimensionen zu erweitern, bevor ein Kompromiss oder ein Mehrheitsentschluss gewählt wird. Ziel der Übung ist auch der Transfer in den Alltag und in dort auftretende Entscheidungssituationen.

Das Entscheidungsproblem in der Übung besteht darin, dass es einen Kürbis gibt, der in irgendeiner Weise unter drei Personen aufgeteilt werden soll, ohne dass es zu einem Konflikt kommt. Anhand dieser Situation erarbeitet die Moderation zunächst mit der Gruppe die vier Schritte der Entscheidungsfindung, die das Betzavta-Konzept identifiziert.

Im ersten Schritt wird geklärt, ob überhaupt ein Konflikt vorliegt. Das heißt die Bedürfnisse der Konfliktbeteiligten werden überprüft. In der Regel schlagen die Teilnehmenden zunächst vor, den Kürbis zu gleichen Teilen aufzuteilen. Die Frage, wozu die Einzelnen den Kürbis brauchen, bringt die Bedürfnisse in Spiel. Wenn beispielsweise eine Person nur die Schale für eine Halloween-Maske

braucht, die zweite Person mit dem Kürbisfleisch eine Suppe kochen will, und die dritte Person die Kürbiskerne rösten möchte, lässt sich der Kürbis bedürfnisgerecht aufteilen und es gibt keinen Konflikt.

Im zweiten Schritt geht es um die Veränderung der Situation durch kreative Lösungen. Wenn alle drei Personen den ganzen Kürbis beanspruchen, steht zunächst wieder die Idee der gleichen Aufteilung im Raum. Die Moderation regt an, darüber nachzudenken, ob stillschweigende Annahmen der Entscheidung zu dieser Lösung zugrunde liegen und diese zu hinterfragen. Solche Annahmen können etwa sein: Es gibt nur einen Kürbis; es gibt nur Mittel für einen Kürbis; alle brauchen den Kürbis zur gleichen Zeit. Für diese Annahmen können dann entsprechenden Gegenannahmen entwickelt werden. Zum Beispiel: Weitere Kürbisse können problemlos besorgt, ggf. gekauft werden; oder eine Person braucht den Kürbis sofort, die Kürbisse für die anderen beiden können später organisiert werden. Nun geht es also darum, Ressourcen zu finden, um sich auf die Situation einzustellen.

Der dritte Schritt sieht die gleichmäßige Einschränkung aller Beteiligten vor. Wenn die drei Personen alle den ganzen Kürbis sofort beanspruchen, kann der Konflikt durch einen Kompromiss aufgelöst werden. Der Kürbis wird in gleichen Teilen unter den Dreien aufgeteilt.

Ein vierter Schritt zur Konfliktlösung ist der Mehrheitsbeschluss. Wenn es, wie in diesem Beispiel, nicht um einen teilbaren Gegenstand geht, kommt in der Regel der Vorschlag, abzustimmen und die Vorstellungen der Mehrheit umzusetzen. Doch auch wenn dadurch die Bedürfnisse der Minderheit eingeschränkt werden, kann diese den Beschluss eher akzeptieren, weil sie erst am Ende eines langen Prozesses der Aushandlung und Verständigung steht, in dem alle Beteiligten ernst genommen wurden.

Alles in allem können mit dieser Übung die folgenden Erfahrungs-, Kompetenz- und Lerngewinne erzielt werden:

- Relevant für demokratische Entscheidungen ist nicht nur das Ergebnis, sondern vor allem auch der Prozess.
- Verantwortliches demokratisches Handeln heißt nicht, Entscheidungen zu vermeiden, sondern Lösungen zu suchen, die die Bedürfnisse der Beteiligten berücksichtigen. Ein bedürfnisorientiertes Vorgehen eröffnet neue Dimensionen demokratischer Entscheidungsfindung.
- Dafür ist es wichtig, stillschweigende Annahmen aufzudecken und zu überprüfen sowie sich der eigenen Werte, Normen und Regeln bewusst zu werden.
- Die Anerkennung der Bedürfnisse und Werte aller und des gleichen Rechts der anderen auf Freiheit dient nicht nur mir, sondern auch der Gruppe.

- Die üblichen lösungsorientierten demokratischen Verfahren wie Kompromiss und Mehrheitsbeschluss können durchaus sinnvoll sein, gewinnen aber eine höhere Akzeptanz, wenn sie erst am Ende eines bedürfnisorientierten Prozesses stehen.

Diese Punkte finden sich auch in den Reflexionen der Teilnehmer:innen zu dieser Übung wieder, wie diese exemplarische Aussage zeigt:

„Der Erkenntnisgewinn, den ich aus dieser Übung mitnehmen konnte, lag für mich vor allem darin, dass die ernsthafte Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Individuen für eine Entscheidungsfindung sehr zentral ist. Werden bei Gruppenprozessen Probleme diskutiert, geschieht dies meist lösungsorientiert und nicht bedürfnisorientiert. Wird sich für die Bedürfnisse jede*r Teilnehmer*in ausreichend Zeit genommen, kann ein Interesse und Verständnis füreinander entstehen und ebnet den Weg für eine kreative Lösungsfindung. Dies ermöglicht es dann, dass ein Mehrheitsbeschluss, der in den meisten Fällen für eine Minderheit frustrierend ist, umgangen werden kann“.

11. Mit Betzavta in die Praxis

In den Reflexionen, nicht nur zu den einzelnen Übungen, sondern zum gesamten Seminar, betonen die Studierenden sehr häufig, dass die Betzavta-Seminare ihren Blick auf alltägliche Konfliktsituationen verändert und dazu beigetragen haben, anders damit umzugehen. Das ist insofern besonders bemerkenswert, als diese Reflexionen erst sechs bis acht Wochen nach dem Seminar abgegeben werden, die Studierenden also die Gelegenheit hatten, die Lernerfahrungen in ihren Alltag zu übertragen; und es verweist auf die nachhaltige Wirkung des Konzepts. Positiv zu vermerken ist auch, dass sich in fast jedem Durchgang einige der Studierenden dazu entschließen, die Betzavta-Ausbildung zu machen, um selbst in Zukunft Trainings durchzuführen, und um die Methoden gezielt und professionell in ihrer späteren Tätigkeit anwenden zu können.

Prinzipiell ist das in vielen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit möglich und angesichts einer tendenziellen Verschärfung sozialer Konflikte in weiten Teilen der Gesellschaft sowie einer Erosion der konstruktiven Streitkultur auch dringend nötig. Das Betzavta-Konzept kann die dafür notwendigen Kompetenzen und Lernerfahrungen vermitteln und auf diese Weise einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Dialogfähigkeit und zur Stärkung der demokratischen Gesellschaft leisten.

Literatur

- Akademie Führung & Kompetenz (o.J.): Seminarkonzept „Betzafta/Miteinander“. München www.lmu.de/akademie/download/betzavta.pdf?m=1383666287& (31.07.2023).
- IDA – Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (o. J.): Betzafta/Miteinander. www.vielfalt-mediathek.de/betzavta-miteinander (31.07.2023).
- Maroshek-Klarmann, Uki (1990): Erziehung zur Demokratie. Die Methode des Adam-Instituts. Jerusalem, Adam Institute for Democracy and Peace.
- Maroshek-Klarmann, Uki/Rabi, Saber (2015): Mehr als eine Demokratie. Sieben verschiedene Demokratieformen verstehen und erleben – 73 Übungen nach der „Betzafta“ – Methode. In der Adaption von Susanne Ulrich, Silvia Simbeck und Florian Wenzel, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2019): Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit: Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Ulrich, Susanne/Henschel, Thomas R./Oswald, Eva (Hrsg.) (1997): Miteinander – Erfahrungen mit Betzafta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarmann, Adam Institut, Jerusalem, in der Adaption von Susanne Ulrich, Thomas R. Henschel und Eva Oswald. Praxishandbuch für die politische Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wiemeyer, Gabriele (2001): Betzafta – Miteinander“ Trainingsprogramm zur Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung – ein Konzept für die berufliche Bildung? In ZEP, 24 Jg., H. 2.
- Wolff-Jontofsohn, Ulrike (o.J.): Die Sprache der Demokratie lernen mit Betzafta. <https://docplayer.org/13657042-Die-sprache-der-demokratie-lernen-mit-betzavta.html> (14.02.2024).

Demokratierelevanz der Veranstaltungsreihe „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“

Kathrin Lang

„Den meisten nichtjüdischen Bürgern sind zwar die Ereignisse zwischen 1933 und 1945 im Groben bekannt – vertieftes Wissen fehlt in einem erschreckenden Ausmaß –, doch mit der deutsch-jüdischen Geschichte vor dem Nationalsozialismus und seit 1945 haben sich die wenigsten beschäftigt“ (Schuster, 2021, S. 4).

Die Betrachtung der Geschichte der Jüdinnen und Juden in Deutschland ruft bei einem Großteil der deutschen Bevölkerung vor allem grausame und leidvolle Gedanken zum Holocaust bzw. der Shoah, wie die systematische Vernichtung der Juden während des Nationalsozialismus genannt wird, hervor. Dabei hat die Geschichte der jüdischen Bevölkerung in Deutschland jedoch weitaus mehr Facetten als dieses dunkle Kapitel.

Um das Bewusstsein zu schärfen, dass Jüdinnen und Juden schon immer zu Deutschland gehört haben und damit auch die Kultur in erheblichem Maße mitgeprägt haben, fand im Jahr 2021 anlässlich des 1700-jährigem Lebens jüdischer Bürger*innen in Deutschland ein bundesweites Festjahr statt. Eine Vielzahl von Volkshochschulen im Land beteiligte sich aktiv an diesem Festjahr und bot eine breite Palette von Veranstaltungen an, die sich mit dem jüdischen Leben und dem Judentum auseinandersetzten. Damit erfüllten sie nicht nur ihren demokratischen Auftrag, sondern trugen auch zu einer vielseitigen Darstellung der jüdischen Kultur in Deutschland bei.

1. Erinnerung an lebendiges jüdisches Leben in Kronach

Seit mindestens 1700 Jahren leben Menschen jüdischen Glaubens im Gebiet des heutigen Deutschlands. Die erste urkundliche Erwähnung im Jahre 321 stammt aus einem Edikt des römischen Kaisers Konstantin an die römische Kolonie Colonia Aqrippina. In dieser Kolonie, aus der sich Jahrhunderte später die Stadt Köln entwickelte, lebten im Jahre 321 auch jüdische Bürgerinnen und Bürger (von Seltmann, 2021, S. 11).

Um auf die lange Geschichte der deutschen Jüdinnen und Juden aufmerksam zu machen und diese zu feiern, wurde im Jahr 2021, genau 1700 Jahre später, ein bundesweites Festjahr in Deutschland veranstaltet. Unter dem Titel

„2021 – Jüdisches Leben in Deutschland“ fanden ein zentraler Festakt sowie vielfältige Veranstaltungen aus Kunst und Kultur, politischer Bildung, Zivilgesellschaft sowie Religion, Tradition und Wissenschaft im ganzen Bundesgebiet statt. Ziel dieses Festjahres war es „ein lebendiges, vielfältiges jüdisches Leben in Deutschland zu feiern, die lange und wechselvolle Geschichte der Jüdinnen und Juden in Deutschland darzustellen und ihren enormen Betrag zur Kultur zu präsentieren“ (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2020, S. 3).

Der Deutsche Volkshochschul-Verband und seine 16 Landesverbände schlossen sich dem Festjahr an, um das reiche kulturelle Erbe der Juden in Deutschland durch Bildungs- und Kulturangebote bekannter zu machen (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2020, S. 3). Auch die vhs Kreis Kronach beteiligte sich an der bundesweiten Initiative. In Zusammenarbeit mit dem Aktionskreis Kronacher Synagoge wurde ein Programm für das Jahr 2021 mit verschiedenen Veranstaltungen zum Thema „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ geplant und durchgeführt. So fanden unter anderem Lesungen jüdischer Autor*innen und Dichter*innen statt sowie Exkursionen zu verschiedenen jüdischen Orten in der Obermain-Region und Führungen zu den Kronacher Stolpersteinen.

Viele der Veranstaltungen fanden in der Kronacher Synagoge statt. Diese wurde 1883 feierlich eingeweiht und 1938 an die Stadt Kronach verkauft, da der damalige Vorsitzende der Gemeinde keinen anderen Ausweg aufgrund der Machtergreifung Hitlers und der damit einhergehenden Herrschaft der Nationalsozialisten in Deutschland sah. Während des Krieges diente die Synagoge als Sanitätsdepot und später als Lagerhalle. Nachdem die Verträge mit den Pächtern ausgelaufen waren, herrschte große Unklarheit über den Erhalt und eventuelle zukünftige Nutzung der Synagoge. 1992 gründete sich der Aktionskreis Kronacher Synagoge, der sich zusammen mit der Stadt Kronach dafür einsetzte, die Synagoge zu erhalten und wieder zu restaurieren. Im Jahr 2002 konnte die sanierte Synagoge eingeweiht werden. Sie dient seither als Ort für vielfältige Veranstaltungen wie Konzerte, Ausstellungen und Vernissagen. Diese Funktion erfüllt sie, da es in Kronach keine jüdische Gemeinde mehr gibt, die die Synagoge als Gotteshaus und Gebetsort nutzt (Aktionskreis Kronacher Synagoge e. V., 2022).

2. Qualitative Forschung zur Demokratierelevanz der Veranstaltungsreihe „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ der vhs Kreis Kronach

Um die Demokratierelevanz der Veranstaltungsreihe zu „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ der vhs Kreis Kronach zu untersuchen, wurde eine qualitative Herangehensweise gewählt. Diese ermöglichte es, authentische Informationen zu erfassen. Eine intensive Interaktion mittels direkter Kommunikation mit

Organisator*innen dieser Veranstaltungsreihe wurde daher angestrebt. Zusätzlich dazu dienten die Interviews einer hohen Informationsgewinnung in kurzer Zeit.

Ausschlaggebend war es, die Bezüge und Zusammenhänge der Veranstaltungsreihe bzw. des Festjahres mit den Hauptthemen des Seminars „Demokratielernen und ländlicher Raum – vhs Kreis Kronach“ zu klären. Dieses Seminar fand im Sommersemester 2022 an der Fakultät Soziale Arbeit der Hochschule Coburg statt. Dabei ging es um die Bedeutung von sozialem und kulturellem Kapital, dessen Qualität über forschendes Lernen in Erfahrung gebracht werden sollte.

Zunächst entwickelte die Autorin dieses Beitrages eine Forschungsfrage, die durch die Auseinandersetzung mit dem Thema beantwortet werden sollte: „Inwiefern können die Aktivitäten der vhs Kreis Kronach im Kontext ‚1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland‘ zum Demokratielernen im Landkreis Kronach beitragen?“.

Um dieser Frage nachzugehen, wurden Interviews mit Frau Odette Eisenträger-Sarter, der 1. Vorsitzenden des Aktionskreises Kronacher Synagoge, und Frau Sabine Nachtrab, pädagogische Mitarbeiterin der vhs Kreis Kronach, geführt. Beide Expertinnen verfügen über Spezialwissen und exklusive Wissensbestände zu diesem Thema, da sie maßgeblich an der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltungsreihe „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ in Kronach beteiligt waren.

Zur Strukturierung der Experteninterviews wurde ein Leitfaden entwickelt. Dabei handelt es sich um einen Katalog offener Fragen, die im Interview besprochen werden sollten, um die Beantwortung der Forschungsfrage erarbeiten zu können. Im nächsten Schritt wurden die Interviews durchgeführt. Zuerst fand das Interview mit Odette Eisenträger-Sarter in der Kronacher Synagoge statt. Ein paar Tage später fand in der Volkshochschule Kronach das zweite Interview mit Sabine Nachtrab statt. Beide Interviews wurden aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert (Lang, 2022). Zur Auswertung der Interviewtexte wurde die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Als Analysetechnik diente die zusammenfassende Inhaltsanalyse. Dabei wurden die Transkripte durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion gekürzt (Schaffer & Schaffer, 2020, S. 164f.). Anschließend folgte die induktive Kategorienbildung, bei der anhand des vorliegenden Materials Kategorien gebildet wurden, in denen sich einzelne Textbausteine einordnen ließen (Mayring & Fenzl, 2014, S. 547 ff.). Danach wurden die Transkripte bearbeitet und die Textabschnitte in eine passende bereits bestehende Kategorie eingeordnet oder eine neue Kategorie gebildet. Der letzte Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse war die Auswertung und Interpretation in Bezug zur Fragestellung und den wissenschaftlichen Bezugskriterien (Schaffer & Schaffer, 2020, S. 167). In diesem Fall wurden die Ergebnisse bzw. die einzelnen Kategorien auf das kulturelle und soziale Kapital hin untersucht. Dies ermöglichte Rückschlüsse auf die Demokratievermittlung der

Veranstaltungsreihe. In vorliegendem Beitrag werden Teilergebnisse dargestellt, die sich insbesondere auf die Vermittlung von sozialem und kulturellem Kapital beziehen, da diese Ressourcen als besonders demokratierelevant angesehen werden (s. a. den Beitrag von Veronika Hammer zur Bildungs- und Kulturarbeit in diesem Band).

3. Demokratievermittlung, soziales und kulturelles Kapital

Zunächst jedoch bedurfte es noch einer Annahme, wie Demokratie innerhalb einer Volkshochschule wie der vhs Kreis Kronach vermittelt werden kann. Durch die von den Volkshochschulen geleistete Bildung und Kulturvermittlung werden demokratische Werte der Teilnehmenden gestärkt und ausgebildet (Gaiser, Krüger & de Rijke, 2009, S. 44). Dies könnte vor allem durch die Möglichkeit geschehen, kulturelles und soziales Kapital zu erwerben und auszubauen.

Nach Bourdieu kann das kulturelle Kapital in drei Formen unterschieden werden (Bourdieu, 1983, S. 183 ff.). Zum einen das inkorporierte bzw. verinnerlichte Kulturkapital. Darunter versteht man Kapital, welches durch einen Verinnerlichungsprozess, wie beispielsweise Lernen, zum festen Bestandteil einer Person geworden ist. Das verinnerlichte Kapital kann deshalb nicht durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch kurzfristig übertragen oder erworben werden (Bourdieu, 1983, S. 186 f.). Ein Beispiel hierfür wäre das Sprechen einer Sprache oder eines Dialektes. Die Sprachkenntnisse einer Person können nicht an eine weitere Person verschenkt, vererbt, verkauft oder getauscht werden, sondern müssen durch Verinnerlichungsprozesse wie Vokabeln lernen und Übungen zur Aussprache gewonnen werden. Die Sprachkurse der Volkshochschulen geben den Teilnehmenden die Möglichkeit zu diesem Verinnerlichungsprozess. Die zweite Form ist das objektivierte kulturelle Kapital, welches materiell vorhanden ist und in Form eines materiellen Trägers wie etwa einem Buch oder einem Gemälde weitergeben werden kann (Bourdieu, 1983, S. 188 f.). Ein Beispiel hierfür wäre ein Gemälde, das im Rahmen eines Malkurses an der vhs entstanden ist. Die dritte Form des kulturellen Kapitals ist in institutionalisierten Zustand. Darunter werden vor allem erworbene Titel einer Person wie beispielsweise der Schulabschluss, Berufsausbildung oder Studientitel verstanden (Bourdieu, 1983, S. 189 f.). Zertifikate, die man mit Abschluss eines Volkshochschulkurses erhält, gehören im weitesten Sinne zu dieser Form des Kulturkapitals.

Zum sozialen Kapital zählen alle Beziehungen sowie Netzwerke und sozialen bzw. symbolischen (Gruppen-)Zugehörigkeiten einer Person (Bourdieu, 1983, S. 190 f.). Der Umfang des Sozialkapitals eines einzelnen Menschen hängt sowohl von der Größe des Netzes von Beziehung ab, welches er besitzt, als auch vom Ausmaß des Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht (Bourdieu, 1983, S. 191). Soziale Netzwerke und Verbindungen können als

Übungsfeld für demokratisches Handeln dienen (Gaiser, Krüger & de Rijke, 2009, S. 45). Soziales Kapital kann an Volkshochschulen schon dadurch vermittelt werden, dass an den angebotenen Kursen eine Gruppe von Menschen teilnimmt, die in Kontakt miteinander kommen, untereinander kommunizieren und sich austauschen.

Unter der Annahme, dass sich Demokratie in Deutschland als Kultur etabliert hat, können Volkshochschulen auch dadurch den Erhalt und Ausbau der Demokratie fördern, indem sie durch ihre Angebote die Zugänge zu Wissen, Kreativität und Kultur erleichtern und Mittel und Methoden zur Kommunikation bereitstellen bzw. einführen, um somit das Ausdrucksvermögen zu erweitern (Mandel, 2014, S. 30 ff.). Des Weiteren stiften die Veranstaltungen einer Volkshochschule Gemeinschaften und fördern einen (inter-)kulturellen Austausch (Mandel, 2014, S. 31).

4. Ergebnisdarstellung

Wie bereits erläutert, kann das Demokratielernen an Volkshochschulen durch die Vermittlung von kulturellem und sozialem Kapital erfolgen. Die Analyse der beiden Interviews zeigt auf, wie diese Kapitalvermittlung im Rahmen der Veranstaltungsreihe „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ in Kronach umgesetzt wurde:

Ganz zentral war ein vielfältiges Programm, das verschiedene Aspekte des jüdischen Lebens beleuchtete und dadurch Wissen vermittelte. Eine breite Palette an kulturellen Veranstaltungen wie Lesungen jüdischer Autor*innen und Klezmer-Konzerte ermöglichten eine tiefere Auseinandersetzung mit der jüdischen Kultur. Exkursionen und Ausstellungen boten zudem die Gelegenheit, das Verständnis über das Judentum, jüdische Traditionen und das jüdische Leben in der Region Kronach zu erweitern. Diese vielfältigen Veranstaltungen boten nicht nur eine theoretische Annäherung an die jüdische Geschichte in Deutschland, sondern auch konkrete, lebendige Erfahrungen mit dem Judentum. Sie machten das jüdische Leben und die reiche jüdische Kultur sichtbar. Sie verdeutlichten gleichzeitig, dass aufgrund der schmerzhaften NS-Vergangenheit ein Großteil des jüdischen Kulturguts verloren ging oder in der heutigen Gesellschaft nicht mehr präsent ist. Durch diese Veranstaltungen konnten die Teilnehmer*innen somit nicht nur Wissen über das Judentum erlangen, sondern auch ein tieferes Verständnis und eine persönliche Verbundenheit mit der jüdischen Geschichte und Kultur entwickeln. Die Erfahrungen während der Veranstaltungsreihe trugen dazu bei, die Toleranz gegenüber dem Judentum und anderen Religionen sowie ihren Anhänger*innen zu stärken und die Menschenwürde zu achten. Durch die vielseitige Vermittlung der Inhalte erhielten die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, kulturelles Kapital zu erwerben oder zu erweitern.

Die Vermittlung des sozialen Kapitals innerhalb der Veranstaltungsreihe „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ wurde bedauerlicherweise durch die anhaltende Covid-19-Pandemie im Jahr 2021 erheblich beeinträchtigt. Die Auswirkungen der Pandemie prägten auch den Ablauf der Veranstaltungen. Aufgrund der geltenden Einschränkungen mussten die Angebote zu Beginn der Veranstaltungsreihe ausschließlich in Form von Online-Veranstaltungen stattfinden. Leider ließen sich viele Aspekte des sozialen Kapitals, die maßgeblich von persönlichen Begegnungen und zwischenmenschlichen Interaktionen, wie Diskussionen, Spontaneität und offenen Gesprächen, geprägt sind, in Online-Formaten nur schwer umsetzen. Daher fanden diese wichtigen Elemente kaum bis gar nicht statt, was zu einer Einschränkung der Vermittlung von sozialem Kapital führte.

Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass soziales Kapital auch durch soziale Kooperationen möglich wird. Eine besonders gewinnbringende Zusammenarbeit ergab sich im Rahmen der Veranstaltungsreihe zwischen der Volkshochschule Kreis Kronach und dem Aktionskreis Kronacher Synagoge. Diese Kooperation wurde mehrfach positiv beschrieben und herausgestellt. Sie kann dem sozialen Kapital zugeordnet werden, da durch die Veranstaltungsreihe ein neues Netzwerk entstand und Menschen zusammengebracht wurden, die zuvor noch nicht gemeinsam gearbeitet hatten. Diese fruchtbare Kooperation kann auch künftig als wertvolle Grundlage dienen, um gemeinsame Veranstaltungen in Bezug auf Planung, Organisation und Durchführung zu realisieren.

Insgesamt trugen die Aktivitäten der vhs Kreis Kronach im Rahmen der Veranstaltungsreihe „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ dazu bei, das Demokratielernen im Landkreis Kronach durch den Erwerb und Ausbau von sozialem und kulturellem Kapital zu fördern. Dies geschieht, indem sie Bildung, Begegnung, Erinnerung und zivilgesellschaftliches Engagement in Bezug auf jüdisches Leben und demokratische Werte ermöglicht. Auch wenn aufgrund der besonderen Umstände die Aktivierung des sozialen Kapitals eingeschränkt war, bleibt die Veranstaltungsreihe ein herausragendes Beispiel für Demokratiebildung und Demokratieförderung, insbesondere angesichts der aktuellen politischen Lage in Deutschland.

5. Disziplinäre Bezüge zur Sozialen Arbeit

Die Soziale Arbeit definiert sich als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi 2007, S. 198 ff.). Das bedeutet, dass Menschenrechte die Grundlage für das professionelle Handeln aller Sozialarbeiter*innen sind. Ihr Engagement zielt auf die Sicherstellung der Vermeidung von Menschenrechtsverletzungen ab. Ein Bestandteil dieser Menschenrechte ist die Religionsfreiheit. Jeder Mensch hat das Recht, seinem Glauben nachzugehen und seine Religion auszuüben. In diesem Sinne

sollte sich die Soziale Arbeit auch dafür einsetzen, dass jüdische Menschen ihre Religion frei ausleben können, ohne Diskriminierung oder Angriffe befürchten zu müssen.

Bedauerlicherweise sind Jüdinnen und Juden auch heutzutage immer noch Opfer von antisemitischen Übergriffen, wodurch sie oft aus Angst vor Angriffen ihren Glauben und ihre Religionsausübung nicht öffentlich zeigen können. Rechtsextremistische Ideologien breiten sich zunehmend aus und Antisemitismus ist leider in der Mitte unserer Gesellschaft angekommen.

Vor diesem Hintergrund ist es von großer Dringlichkeit, dass sich die Soziale Arbeit klar gegen Antisemitismus positioniert und in entsprechenden Fachbezügen ihr Klientel für dieses Thema sensibilisiert und aufklärt. Wie eingangs bereits beschrieben, ist das Wissen über das Judentum und jüdisches Leben in Deutschland häufig stark eingeschränkt. Hier kann die Soziale Arbeit ansetzen und ähnlich wie die Veranstaltungsreihe „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ Möglichkeiten schaffen, um diese Religion und deren Traditionen besser kennenzulernen. Auf diese Art und Weise könnten Vorurteile abgebaut werden. Die „fremde, unbekannte“ Religion würde als vertraute Religion wahrgenommen werden, von der keine Bedrohung ausgeht und die man nicht anfeinden müsste.

6. Fazit

Das Festjahr „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ im Jahr 2021 fand zu einer Zeit statt, in der es relevanter nicht hätte sein können. Das Leben jüdischer Bürger*innen in Deutschland ist heutzutage leider immer noch geprägt von Unsicherheit und Angst vor antisemitischen Äußerungen und Gewalt. In den Medien hört man immer wieder von antisemitischen Übergriffen und der zunehmenden Bedrohung durch rechtsextreme Gruppierungen. So veröffentlichte der Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (RIAS) im Jahresbericht 2021 von 2738 antisemitischen Vorfällen in ganz Deutschland (vgl. Norddeutscher Rundfunk, 2022). Es ist schwer nachvollziehbar, dass aus dem dunkelsten Kapitel der deutschen Geschichte, der Zeit des Nationalsozialismus, scheinbar keine angemessenen und nachhaltigen Lehren gezogen wurden. Im Gegenteil, der Antisemitismus ist auch durch die Covid-19-Pandemie und den damit verbundenen Schutzmaßnahmen, in die Mitte der Gesellschaft vorgeedrungen und nimmt weiter zu.

In diesem Zusammenhang gewinnt auch die rechte Szene in Deutschland an Einfluss. Die AfD mit ihren oftmals demokratiefeindlichen Parolen bekommt immer mehr Zuspruch und ist mittlerweile in 15 der 16 Landtage in Deutschland vertreten. Mit der Grenze nach Thüringen ist Kronach nicht weit entfernt von einem Zentrum der rechten Szene in Deutschland. Da sich die Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts nicht durch Landkreis-Grenzen aufhalten lässt,

ist es umso wichtiger, sich durch die Teilnahme am Festjahr „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ für die Demokratie einzusetzen und dem Antisemitismus in Kronach entgegenzutreten. Denn, wie Odette Eisenträger-Sarter im Interview treffend zusammenfasste: „Wir müssen für die Demokratie kämpfen. Sie ist uns nicht geschenkt und wir müssen alles dafür tun, sie zu bewahren“ (Lang, 2022, Z. 546 f.).

Literatur

- 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland e. V. (2021): 2021 jüdisches Leben in Deutschland. Über uns. www.2021jlid.de/ueber-uns (19.06.2022).
- Aktionskreis Kronacher Synagoge e. V. (2022): Kronacher Synagoge. Zur Geschichte der Kronacher Synagoge. www.synagoge-kronach.de/geschichte (19.06.2022).
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 183–198.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2020): 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland. Handreichung zur Planung von Veranstaltungen im Festjahr 2021. Bonn. www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/programmbereich/gesellschaft-politik-und-umwelt/DVV_handreichung_1700-juedisches-leben_final.pdf (19.06.2023).
- Gaiser, Wolfgang; Krüger, Winfried; de Rijke, Johann (2009): Demokratielernen durch Bildung und Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Bildungspolitik 45, S. 39–46
- Hammer, Veronika (Hrsg.) (2014): Kulturvermittlung. Inspirationen und Reflexionen zur kulturellen Bildung bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kreckel, Reinhard (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Mandel, Birgit (2014): Das Potential von Kunst und Kultur für die gemeinsam zu gestaltende (inter-) kulturelle Gesellschaft produktiv werden lassen. Die gesellschaftliche Bedeutung von Kulturvermittlung. In: Veronika Hammer (Hrsg.): Kulturvermittlung. Inspirationen und Reflexionen zur kulturellen Bildung bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 30–36.
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 543–558.
- Norddeutscher Rundfunk (2022): Tagesschau. 2738 antisemitische Vorfälle erfasst. www.tagesschau.de/inland/antisemitismus-rias-bericht-101.html (19.06.2023).
- Schaffer, Hanne; Schaffer, Fabian (2020): Empirische Methoden für soziale Berufe. Eine anwendungsorientierte Einführung in die qualitative und quantitative Sozialforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schuster, Josef (2021): Fragil und kraftvoll zugleich. Judentum in Deutschland vor und nach dem Nationalsozialismus. In: Herder Thema, S. 4–6.
- Seltmann, Uwe von (2021): Wir sind da! 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland. Erlangen: Homunculus.
- Staub-Bernasconi (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Gründungswunsch Freiheit – 75 Jahre Demokratietradition

Antonia Näther, Michael Möckl

Schon 1948 wurde das Recht auf Bildung in die allgemeine Erklärung der Menschenrechte aufgenommen. Jedem Menschen wird demnach das Recht zugeschrieben, sich unabhängig von Herkunft, Religion, sozialem Status oder anderen Merkmalen, weiterzubilden (Motakef 2006, S. 9). Der Staat ist damit in der Verantwortung, solche Bildungsangebote für die Bevölkerung zu schaffen. Für ein Individuum einer bildungsgerechten Gesellschaft ergibt sich daraus auch die Chance des Aufstiegs durch Bildung. Für eine demokratische Gesellschaft erwächst durch Bildung möglicherweise die Chance, eine wehrhafte Demokratie und eine urteilsfähige Gesellschaft hervorzubringen. Es lohnt sich daher, der Frage nachzugehen, inwiefern sich die Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen im Kontext der Demokratie entwickelten und ob durch sie die Demokratie gestärkt werden kann.

Der vorliegende Beitrag will zum einen die Frage beantworten, wie sich die Erwachsenenbildung und der Deutsche Volkshochschulverband (dvv) im geschichtlichen Kontext der deutschen Demokratie entwickelte. Zum anderen möchte er am Beispiel der Volkshochschule Kreis Kronach den Kontext von Demokratiestärkung untersuchen und darstellen.

1. Geschichte des Deutschen Volkshochschulverbands im Kontext der Demokratie

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Ursprüngen und der Entstehung des Deutschen Volkshochschulverbandes (dvv). Dabei soll insbesondere auf geschichtliche Zusammenhänge der Erwachsenenbildung, des dvv und der Demokratie eingegangen werden.

Die Entstehung der Erwachsenenbildung bis 1918

Die Ursprünge der Erwachsenenbildung liegen schon im 18. Jahrhundert im Wandel der Gesellschaft von einer Agrar- hin zu einer Industriegesellschaft einerseits und in der Aufklärung der Philosophie andererseits (Hufer 2015, S. 2). Im Zuge der Aufklärung ist ein neues Menschenbild entstanden, nach dem alle

Menschen als gleichberechtigt anerkannt wurden. Dementsprechend wurde Bildung als Recht aller Menschen betrachtet und damit schließlich auch als Recht für Erwachsene. Mit Eintritt der Industrialisierung und den damit verbundenen neuen technischen und maschinellen Entwicklungen stiegen gleichzeitig die Anforderungen an die Arbeitergesellschaft (Tippelt 2018, S. 30 ff.).

Im 19. Jahrhundert begann die Universitätsausdehnungsbewegung in England, welche sich dann über Österreich nach Deutschland ausbreitete. Die Grundidee war das Populär-Machen und Vermitteln von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Breite der Gesellschaft (Schäfer 2020, S. 13 ff.). Dementsprechend begannen Universitäts- und Hochschulprofessoren populärwissenschaftliche Vorträge in der Öffentlichkeit anzubieten. Zuerst wurden die Vorträge von Einzelpersonen abgehalten. Bald schon wurden aber Institutionen zur öffentlichen Wissensvermittlung gegründet. Beispielsweise der „Wissenschaftliche Verein“ in Berlin 1841, der „Deutsche Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse“ 1869 in Prag und der „Ausschuss für Volksvorlesungen“ 1890 in Frankfurt am Main, um nur einige zu nennen (Schäfer 2020, S. 11 ff.).

Der Beginn der deutschsprachigen Universitätsausdehnung begann in Österreich. Dort gab es im Wiener Volksbildungsverein allerdings Probleme bei der Finanzierung der Vorträge und Vortragsreihen. Deshalb wendeten sich 1893 Dozenten und Dozentinnen der Wiener Universität mit dem Anliegen an den Senat, eine Kommission zur Organisation von Volkslehre zu gründen und diese staatlich zu Subventionieren. Dieses Anliegen wurde bewilligt. Daraufhin wurde 1897 das „Volksheim“ in Wien gegründet.

In Deutschland wurden mit Blick auf den Österreichischen Erfolg 1897 in verschiedenen Städten Volks-Hochschul-Vereine gegründet. Diese waren auch die Vorreiter für die Volkshochschule. Auch in Deutschland wurde ein Antrag für die Errichtung von volkstümlichen Hochschulkursen gestellt, allerdings nicht bewilligt. 1899 Gründete sich der „Verband für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reichs“. Dies war der erste Deutsche Dachverband verschiedener Volksbildungseinrichtungen. Die Mitglieder dieses Verbands trafen sich bis 1912 alle zwei Jahre zum Austausch. 1910 war die Universitätsausdehnungsbewegung schließlich auch in Deutschland an 20 von 22 Universitäten in unterschiedlichen Formaten vertreten (Schäfer 2020, S 14 ff.). 1913 gab es in Deutschland ca. 8000 Bildungsvereine, die aber nur teilweise miteinander arbeiteten und kooperierten (Nussli 2018, S. 502). Die Entwicklung der Universitätsausdehnung endete 1919 mit der Gründung der Volkshochschulen. Ein Großteil der damaligen Bildungsvereine ging in die Volkshochschulbewegung, andere lösten sich auf (Schäfer 2020, S. 15).

Die Etablierung der Volkshochschule in der Weimarer Reichsverfassung

Der Erste Weltkrieg brachte erhebliche gesellschaftliche und psychologische Folgen für die Menschen in Deutschland mit sich. Entsprechend hatte folgende Frage einen noch höheren Stellenwert als zuvor: „Was kann Bildung zu einer Integration beitragen, die sowohl die Stellung und Leistung des einzelnen fördert als auch die Handlungsfähigkeit des Gemeinwesens gewährleistet?“ (Tietgens 2010, S. 37). Gerade im Hinblick auf die Demokratisierung Deutschlands waren eine handlungsfähige Gesellschaft und die Mündigkeit des Einzelnen notwendig. Entsprechend kam dem Staat im Sinne der Demokratisierung die Verantwortung zu, Erwachsenenbildung zu etablieren und zu fördern (Tietgens 2010, S. 37 ff.). Schließlich wurde die Volksbildung entsprechend in der Weimarer Reichsverfassung aufgenommen. Dort heißt es in Art. 148, Abs. 4: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden“. Damit hatte jeder Deutsche ein gegebenes Grundrecht auf Bildung, wofür zum ersten Mal der Staat verantwortlich war. Außerdem lag die Verantwortung damit bei Kommunen, Bund und Ländern. Allein im Jahr 1919 wurden 139 Volkshochschulen gegründet.

Gleichzeitig kam im Bereich der Erwachsenenbildung die „neue Richtung“ auf. Die „neue Richtung“ meint die Individualisierung der Bildungsarbeit. Es sollten nicht nur Kultur und Wissen verbreitet werden. Ziel war es, an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Menschen anzusetzen, sodass die Fähigkeiten des selbstständigen Denkens und Urteilens gestärkt werden können (Tippelt 2018, S. 476). Entsprechend definierte der damalige Reichsinnenminister die Aufgabe von Volkshochschulen wie folgend: „Die Volksbildungsarbeit der Gegenwart hat durch die seelische, geistige und sittliche Not unseres Volkes besondere Bedeutung gewonnen. Dabei kann es sich nicht bloß um Weitergabe von Kenntnissen handeln, sondern in erster Linie darum, eine Hilfe zur geistigen Selbstständigkeit zu reichen“ (Braun-Ribbat 1985, S. 210, zit. n. Tietgens 2010, S. 38).

1927 wurde der Reichsverband der deutschen Volkshochschulen gegründet. Aufgabe des Dachverbands war die Unterstützung, Organisation und Vertretung, zum Beispiel vor der Öffentlichkeit (Schrader/Rossmann 2019, S. 41).

Die Volkshochschulen hatten den Anspruch wertneutral zu sein, sodass sie offen gegenüber allen Schichten der Gesellschaft sein konnten (Schäfer 2020, S. 18). Gleichzeitig orientierten sich die Volkshochschule an den „Grundwerten von Freiheit, Gleichheit, Recht und Solidarität (Friedenthal-Haase 2018, zit. n. Schrader/Rossmann 2019, S. 19)“. Sie wiesen mit ihrer Verbandsarbeit, den Ausschüssen, Arbeitskreisen und Kooperationen mit anderen Institutionen demokratische Grundstrukturen auf (Schrader/Rossmann 2019, S. 19). Auch die verschiedenen Einrichtungen der Volkshochschulen zeigten zu dieser Zeit verschiedene Grundrichtungen, beispielsweise die „katholisch-soziale und die humanitär-demokratische Richtung“ (Käpplinger 2022, S. 4).

Während es 1922 schon mehr als 800 Volkshochschulen gab, sank die Zahl bis Ende der 1920er Jahre auf ca. 200 (Schrader/Rossmann 2019, S. 11). Hierfür war vor allem die damalige Wirtschaftskrise verantwortlich (Tietgens 2010, S. 34). Die Arbeitslosigkeit stieg in Deutschland und ein Großteil der Bevölkerung konnte die Kurse nicht finanzieren. 1932 gab es noch 81 Volkshochschulen in Deutschland (Hufer 2015, S. 2).

Volkshochschulen in der NS-Zeit 1933–1945

In der Zeit des Nationalsozialismus hatten sich bzw. wurden die meisten Volkshochschulen geschlossen. Andere wurden zu Propagandazwecken des Naziregimes genutzt. Einige Mitarbeiter*innen und Leiter*innen wurden entlassen oder sind emigriert (Feidel-Mertz 2018, S. 44 ff.). Die neu gegründete „Hauptstelle für Volkshochschulen am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ in Berlin löste Institutionen wie die „Reichsarbeitsgemeinschaft“ und den „Reichsverband deutscher Volkshochschulen“ mit ihren Aufgaben ab. Die Aufgabe der Bildungseinrichtungen lag „nicht darin, das nationalsozialistische Gedankengut verstandesmäßig zu übermitteln, sondern die Willenshaltung des deutschen Volkes zu fördern“, und zwar dadurch, „dass der Wille zur Wehrhaftigkeit, zur völkischen Selbstbehauptung, zum Bekenntnis von Blut und Boden und zur Einordnung in die Volksgemeinschaft verstärkt wird“ (Keim und Urbach 1976, S. 18, zit. n. Mertz). 1934 wurden die umbenannten Volksbildungsstätten dem Reichsschulungsamt der NSDAP untergliedert und von der Partei überwacht. Seit 1937 durften nur noch staatliche Einrichtungen Erwachsenen- und Volksbildung anbieten. Damit waren ab diesem Zeitpunkt alle Einrichtungen der Volks- und Erwachsenenbildung dem NS-Regime untergeordnet und für Propagandazwecke instrumentalisiert (Mertz 2018, S. 51 ff.).

Volkshochschulen ab 1945

Ab 1945 wurden in Deutschland wieder Volkshochschulen eröffnet. Diese orientierten sich in Westdeutschland an den, von den Alliierten gesetzten, „Grundlegenden Richtlinien für Erwachsenenbildung in Deutschland“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2015). Das Hauptziel der Alliierten bestand nach Direktive Nr. 56 des Alliierten-Kontrollrats darin, „tätige Helfer für die demokratische Erziehung Deutschlands heranzubilden, indem der erwachsenen Bevölkerung die neuesten sozialen, politischen und wissenschaftlichen Erkenntnisse allgemein zugänglich gemacht werden“ (Wilson 1997, zit. n. bpb 2015).

In der sowjetischen Besatzungszone wurden Volkshochschulen zur politischen Umerziehung genutzt. Die Aufgaben der Volkshochschulen waren: „1. die sozialistische Umerziehung forcieren, 2. einen zweiten Bildungsweg für junge Arbeiter und Bauern anbieten und 3. eine betriebsnahe berufliche Ausbildung organisieren“ (Siebert 2018, S. 63). Dabei standen die Volkshochschulen der DDR unter staatlicher Kontrolle und sollten die sozialistische Ideologie lehren und verbreiten (Siebert 2018, S. 66).

Viele Volkshochschulen orientierten sich in ihrem Leitbild an dem Grundgesetz und den entsprechenden Werten und Prinzipien (Schrader/Rossmann 2019, S. 92). Im Grundgesetz wurde die Volkshochschule zwar nicht verankert, allerdings in den Verfassungen der einzelnen Länder. Ausnahmen sind Hessen und Niedersachsen (Schrader/Rossmann 2019, S. 92). Beispielsweise steht in der bayerischen Verfassung in Art. 139: „Die Erwachsenenbildung ist durch Volkshochschulen und sonstige mit öffentlichen Mitteln unterstützte Einrichtungen zu fördern (Verfassung des Freistaates Bayern 1946)“.

1949 wurde die „Arbeitsgemeinschaft der Landesverbände deutscher Volkshochschulen“ gegründet, 1953 der „Deutsche Volkshochschul-Verband e. V.“ (dvv o. J.).

Betrachtet man den weiteren geschichtlichen Verlauf, zeigt sich, dass die Volkshochschule politische und gesellschaftliche Handlungsbedarfe immer wieder aufgriff und bearbeitete. Dies soll im Folgenden an einigen Beispielen verdeutlicht werden. Weitere ergeben sich im konkreten auch in den darauffolgenden Ausführungen über die Volkshochschule Kreis Kronach.

Die Volkshochschule bot und bietet Deutschkurse für Ausländer und Integrationskurse an, welche sie in den darauffolgenden Jahren bis heute weiter ausbaute. Heute ist die Volkshochschule ein wichtiger Bestandteil der Integrationspolitik. Beispielsweise wurden in den Jahren 2015 bis 2017 ca. 300.000 Integrationskurse an Volkshochschulen besucht (Schrader/Rossmann 2019, S. 213). 1968 reagierten die Volkshochschulen auf die radikale Studentenbewegung, die Infolge von verschiedenen politischen und weltpolitischen Geschehnissen wie den Vietnamkrieg entstand. Die Volkshochschulen bot und bietet einen Raum für gemeinsamen Dialog und Austausch verschiedener Meinungen und Ansichten auf Grundlage der Werte des Grundgesetzes (Schrader/Rossmann 2019, S. 139). Nach dem rechtsradikalen Anschlag auf eine türkische Familie im Jahr 1993, bei dem fünf Menschen starben, veranstaltete die Volkshochschule einen Bundesweiten Aktionstag gegen rechte Gewalt und Menschenfeindlichkeit. Als Antwort auf die Pegida-Bewegung wurden interkulturelle Veranstaltungen und offene Diskussionsrunden veranstaltet (Schrader/Rossmann 2019, S. 231). Damit positionierte sich die Volkshochschule gegen Fremdenfeindlichkeit und bot einen Raum für Dialog, in dem Menschen mit rechter Gesinnung die Möglichkeit haben, sich zu informieren und neu zu orientieren (Schrader/Rossmann 2019, S. 189).

Im geschichtlichen Kontext zeigt sich der Zusammenhang von Volkshochschulen und Demokratie am deutlichsten nach den zwei Weltkriegen. Schließlich wurde die Volkshochschule nach den Weltkriegen mit der Idee etabliert, die Handlungs- und Urteilsfähigkeit der Gesellschaft und des Einzelnen durch Volksbildung zu stärken. Die Aufnahme der Volkshochschule in der Weimarer Reichsverfassung und in den Verfassungen der einzelnen Länder verdeutlicht, welche Bedeutung der Volkshochschule zugeschrieben wurde. Aber auch im weiteren geschichtlichen Verlauf zeigte sich die Volkshochschule immer wieder als Stütze der Demokratie, indem sie gesellschaftliche und politische Prozesse aufgriff und bearbeitete.

2. Historische Betrachtung und Ausblick: 75 Jahre vhs Kreis Kronach

Die Volkshochschule (vhs) Kreis Kronach hat sich in den letzten 75 Jahren in Bezug auf die Freiheits- und Demokratietraditionen weiterentwickelt. Die Gründung der heutigen Volkshochschule Kreis Kronach erfolgte im Jahr 1946. In dieser Zeit fanden in Kronach gemeinsame Diskussionsabende zwischen den US-Amerikaner*innen und der deutschen Bevölkerung statt. Das Ziel dieser Abende war es, die Bücher, die während des Krieges verboten waren, wieder gemeinsam zu lesen, diese Dichter*innen aufleben zu lassen und die verlorenen Traditionen miteinander zu erleben. Aus diesen Diskussionsrunden entstand 1947 die unter deutscher Regie gegründete „Arbeitergemeinschaft Mary“, welche ein Jahr später zur „AG Kronach“ umbenannt wurde (Münzner 1997, S. 10). Das Interesse an der AG Kronach war groß. Am 02. Mai 1948 startete die erste Lehrgangreihe, bei welcher insgesamt 435 Personen an 25 verschiedenen Kursen teilnahmen (Unbekannt 1972).

Im Januar 1949 stimmte das bayerische Kulturministerium der offiziellen Bezeichnung „Volkshochschule“ zu. Durch bisherige Spenden von Industrieunternehmen, dem Landkreis und der Stadt Kronach konnte nun die Durchführung von zehn kostenlosen Kursen ermöglicht werden (Grötzner 1997, S. 13). Ein weiterer Meilenstein in der Freiheits- und Demokratietradition war die Gründung der vhs-Bücherei am 15. Juli 1949. Gefüllt wurde diese mit ca. 300 Büchern, welche aus den Privatbeständen der Mitglieder stammten (Stenglein 1997, S. 39). Ein halbes Jahr später startete die vhs mit der Etablierung des neuen Kuratoriums. Dabei verfolgten sie dem Gedanken, die bisher geleistete Arbeit der vhs Kronach aufzuzeigen und zusätzliche Unterstützer*innen und Förderer*innen für die Volkshochschule zu gewinnen. Außerdem sollte mit den Sitzungen der Kontakt zwischen der Volkshochschule und der Bevölkerung noch enger gestaltet werden. Mitglieder bei den Sitzungen waren dabei die Spitzenvertreter der Geistlichkeiten beider Konfessionen, die Kreis- und Stadtverwaltung Kronach, die Organisation

schaffender Menschen von Erziehung und Kultur und die Jugend (Grötzner 1997, S. 13). Die Volkshochschule vergrößerte sich im Jahr 1951 mit den ersten dutzend Nebenstellen im Landkreis und entwickelte sich somit zur Kreisvolkshochschule. Dies hatte zur Folge, dass eine Geschäftsstelle nötig wurde, da die komplette Organisation und die Projektgestaltung bis zu diesem Zeitpunkt ehrenamtlich von den Vorständen und Mitgliedern des vhs-Vereins erfolgte. Die Volkshochschule entwickelte sich zusätzlich weiter, indem sie einen sechsjährigen Aufbaukurs zur Fachschule erfolgreich absolvierte (Grötzner 1997, S. 13 ff.).

Neben der Beteiligung am internationalen Jugendfestspieltreffens 1965 (Stenglein 1997, S. 20) folgten die Jahre später auch verschiedene Gründungen von Arbeitskreisen. So wurde ganz nach dem Motto „Ermunterung zur Lebensfreude und Aktivierung“ der vhs-Seniorenkreis von Heinrich Schneider ins Leben gerufen. Hier wurde den Teilnehmer*innen beispielsweise Atem- und Bewegungsdynamik, Entspannungsübungen oder Gesundheit- und Ernährungsvorträge vorgestellt (Lau 1997, S. 38). Auch der Vormittagskreis lädt die Teilnehmer*innen dazu ein, in einem offenen Gesprächs- und Diskussionskreis Fragen der Zeit zu beantworten und zu diskutieren. Hierbei werden außerdem Inhalte aus Vorträgen oder Studienreisen vertieft, was eine breite Vielfalt an Themen garantierte (Grötzner 1997, S. 36). Nach der Grenzöffnung im Jahr 1989 und der deutschen Wiedervereinigung 1990 zeigte die vhs Kronach Engagement und betreute die Nachbarvolksschulen in Thüringen. Insbesondere in den Kreis-Volkshochschulen Saalfeld, Rudolstadt und Pößneck half der Geschäftsführer bei der Umstellung hin zu einer neuen vhs-Zeit. Aufgrund der Erweiterung der Angebotsvielfalt und Kurse spielte ebenfalls die räumliche Situation der Volkshochschule eine große Rolle. Nach Gesprächen mit der Stadt Kronach bewilligte diese 1987 den Umzug in die untere Etage des alten Realschulgebäudes. Vier Jahre später war es endlich soweit und der Stadtrat stellte der Volkshochschule das komplette Gebäude zur Verfügung (Tischler 1997, S. 17f.). Zu guter Letzt wurde im Jahr 2021 die Einweihung des neuen vhs-Gebäudes mit dem grundsaniertem, denkmalgeschütztem Stammhaus und dem modernen Erweiterungsbau gefeiert (Raithel 2021).

In den vergangenen Jahren wurde das Thema Demokratie auch durch Demokratiekonferenzen gestärkt. Die erste Demokratiekonferenz fand am 7. Dezember 2015 im Landratsamt in Kronach statt. Dabei stellte sich das Bundesprogramm „Demokratie leben“ und das Konzept der „Partnerschaft für Demokratie“ den Zuhörer*innen vor. Zusätzlich wurden Projekte präsentiert, die erfolgreich waren, zum Beispiel „Was bedeutet ‚Willkommenskultur‘ und wie können wir sie im Landkreis fördern?“ Auch im Jahr 2016 und 2017 fand das Konzept der Demokratiekonferenz erneut statt. In der Geschichte dieser Volkshochschule lassen sich in den letzten 75 Jahren einige Freiheits- und Demokratiemerkmale erkennen. Daher kann angenommen werden, dass die vhs Kreis Kronach diese auch in Zukunft weiter stärken wird.

3. Reflexion demokratierelevanter Ressourcen: kulturelles und soziales Kapital

Kulturelles Kapital lässt sich analytisch nach Bourdieu in mehrere Dimensionen gliedern: inkorporierte, objektivierte und institutionalisierte Ressourcen. Kathrin Lang ging in ihrem Buchbeitrag zu „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ bereits ausführlich auf die Genese und auf die Besonderheiten dazu ein und auch der Beitrag von Patrizia Schnabel zu „Kultur für die Hände“ beschäftigt sich damit. Vorliegender Beitrag konzentriert sich daher pragmatisch auf den historischen Kontext der vhs Kreis Kronach. Unsere Aufgabe war es, im Seminarkontext verschiedene Dokumente zur Analyse zu organisieren und zu sichten. Veranstaltungseinladungen, Zeitungsartikel und alte Stundenpläne aus der zweiten Lehrgangreihe von 1948 wiesen darauf hin, dass bereits in diesem Jahr die vhs eine große Auswahl an unterschiedlichen Kursen anbot. Insofern hatten die Teilnehmer*innen ab dieser Zeit die Möglichkeit, sich Wissen und damit kulturelles Kapital aus den verschiedensten Bereichen anzueignen und damit auch ihr inkorporiertes Kulturkapital zu erweitern. Interessant war bei der Dokumentenanalyse, dass sich die Kursthemen an den Interessen der Teilnehmer*innen und den aktuellen Gegebenheiten orientierten. In einem Stundenplan ließ sich erkennen, dass es am Dienstagabend von 19:00 bis 20:00 Uhr – dem damaligen Zeitgeist gemäß – eine kritisch-reflexive Vorlesung zur Thematik „Atombau und Atomkräfte“ gab. Unterschiedliche Sprachen wurden gelehrt, wie zum Beispiel Englisch oder Spanisch: donnerstags von 19:00 bis 21:00 Uhr (Arbeitergemeinschaft Kronach 1948). Objektiviertes Kulturkapital in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen lässt sich übertragen. Allerdings ist für die Nutzung inkorporiertes Kulturkapital notwendig. Eine Person muss beispielsweise lesen können, um ein Buch zu nutzen oder Spieltechniken lernen, um ein Musikinstrument zu spielen (Bourdieu 2012, S. 235). Ein eindeutiges Beispiel hierfür ist die Bücherei der Kronacher Volkshochschule. Diese wurde im Jahr 1949 mit ca. 300 Büchern ins Leben gerufen und hält bis heute bestand (Münzner 1997, S. 12). Oder auch die EDV-Schulungsräume, welche neben den Computern auch mit Laser-Druckern ausgestattet waren (Franz 1997, S. 48). Somit konnte die vhs Kreis Kronach ihren Kursteilnehmer*innen und Besucher*innen mithilfe dieser Güter objektiviertes Kulturkapital weitergeben. Ein formeller Ansatz der Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital stellt das inkorporierte Kapital dar. Dazu zählen institutionalisierte Titel und Zertifikate, wie beispielsweise Schulabschlüsse oder Zeugnisse (Bourdieu 2012, S. 237). Die vhs Kreis Kronach ermöglichte immer schon beispielsweise Weiter- und Fortbildungen im Bereich der EDV. Diesbezüglich werden Firmen, Behörden oder auch Selbstständigen Möglichkeiten angeboten an Sonderkursen teilzunehmen, welche speziell auf den Arbeitsbereich zugeschnitten sind. Aber auch für Arbeitssuchende und Wiedereinsteiger*innen bietet die Volkshochschule

Teil- und Vollzeitkurse an (Franz 1997, S. 49). Um zu dokumentieren, dass eigene Fachkenntnisse aufgefrischt und zusätzliche Qualifikationen erworben wurden, können sich die Teilnehmer*innen ein Zertifikat ausstellen lassen. Diese helfen ihnen dabei, ihre Bedeutung und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Soziales Kapital stellt eine weitere demokratierelevante Ressource dar. „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 2012, S. 238). Dabei spielen Beziehungen, Netzwerke und soziale und symbolische Zugehörigkeiten eine große Rolle. Diese lassen sich durch soziale Kooperationen, offene Gespräche, Diskussionen oder Spontaneität im Alltag herstellen. Die vhs Kreis Kronach hat im Verlauf ihrer Geschichte zahlreiche Diskussions- und Kooperationsmöglichkeiten angeboten und sie tut es noch heute und künftig. Diese Kurse spiegeln sich beispielsweise in einem fulminanten Weiter- und Fortbildungsangebot in den Bereichen Gesellschaft, Beruf, Sprachen, Gesundheit, Kultur, Grundbildung, Junge vhs, Außenstellen (vhs Kreis Kronach 2023, S. 1). Darüber hinaus geben die Mitgliederversammlungen allen Mitgliedern des Vereins die Möglichkeit, sich am Geschehen der vhs Kreis Kronach via Mitsprache zu beteiligen. Auch die Sitzungen des Vorstandes und des Verwaltungsrates gehören zu den demokratischen Gremien, in denen wichtige Entscheidungen getroffen werden. In Zusammenarbeit mit der Leitung, den hauptamtlichen Mitarbeiter*innen, den Außenstellenleiter*innen und den Kurs-/Arbeitskreisleiter*innen werden die neuen Programme besprochen und abgesteckt. Die Programme bilden die aktuellen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmer*innen ab. Diese Art von Bedarfsgerechtigkeit basiert mittels sozialer Kooperation und Aushandlung auf demokratischer Beteiligung. Auch die Studienreisen der vhs Kreis Kronach ermöglichen den Teilnehmer*innen, sich untereinander zu vernetzen. In der Broschüre „50 Jahre vhs Kreis Kronach“ ist eine Aufzählung dieser Reisen von 1949 bis 1990 zu sehen. Neben näheren Zielen, wie zum Beispiel Paris 1949 oder Südtirol 1973, konnten Reiselustige auch gemeinsam nach Dänemark, Schweden oder Norwegen 1977 reisen. Mit den jährlichen Angeboten konzipiert die Volkshochschule auch weiterhin ein beständiges Exkursionsprogramm mit viel Abwechslung. Insofern haben die Teilnehmer*innen vielfältige Möglichkeiten, soziale Kontakte zu knüpfen, zu diskutieren und sich weiterzubilden.

4. Ausblick

Blicken wir nochmal gemeinsam auf die Anfangsjahre der vhs Kreis Kronach zurück, ist eine kleine Gruppe junger Menschen mit Willensstärke und Motivation zu erkennen. Sie waren durch den Wunsch nach Freiheit und dem Erleben verloren gegangener Traditionen verbunden. Diese Freiheits- und Demokratietraditionen sind bis heute in der vhs Kreis Kronach fest verankert. Anhand der verschiedenen Kursangebote vermittelt diese Organisation ihren Besucher*innen sowohl kulturelles als auch soziales Kapital und das schon seit ihrer Gründung im Jahr 1946.

Wagen wir einen Blick in die Zukunft, so lässt sich vermuten, dass auch in den nächsten Jahren die Stärkung der Demokratie und das Demokratieverständnis unserer Bevölkerung eine große Rolle spielen wird. Deshalb ist eine Einrichtung wie die vhs Kreis Kronach, welche bewusst demokratische Werte vermittelt und stärkt, enorm wichtig und aus unserer aktuellen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken.

Literatur

- Arbeitergemeinschaft Kronach (1948): Stundenplan. Volkshochschule Kronach.
- Bourdieu, Pierre (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 229–242.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (o. J.): Kleine Chronologie des Deutschen Volkshochschul – Verbandes e. V. www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/dvv/selbstverstaendnis/Kleine_Chronologie_des_Deutschen_Volkshochschulverbandes.pdf (10.03.2023)
- Feidel-Mertz, Hildegard (2018): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–58.
- Franz, Christian (1997): Beruflich weiter kommen mit der VHS. In: Grötzner, Elke/Tischler, Heinz (Hrsg.): 50 Jahre – 1947–1997, Kronach, VHS, S. 48–49.
- Grötzner, Elke (1997): Die Volkshochschule von 1949 bis 1986. In: Grötzner, Elke/Tischler, Heinz (Hrsg.): 50 Jahre – 1947–1997, Kronach, VHS, S. 13–16.
- Grötzner, Elke (1997): VHS – Vormittagskreis. In: Grötzner, Elke/Tischler, Heinz (Hrsg.): 50 Jahre – 1947–1997, Kronach, VHS, S. 36–37.
- Hufer, Klaus-Peter (2015): Seit 1945: Von Re-Education bis Effizienz, Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193935/seit-1945-von-re-education-bis-effizienz (01.06.2022)
- Hufer, Klaus-Peter (2015): Volkshochschulen, Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193581/volkshochschulen (20.05.2022)
- Institut für Menschenrechte (o. J.): Recht auf Bildung. www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/wirtschaftliche-soziale-und-kulturelle-rechte/recht-auf-bildung#:~:text=Artikel%2026%20%2D%20Recht%20auf%20Bildung&text=Jeder%20Mensch%20hat%20das%20Recht,Der%20Grundschulunterricht%20ist%20obligatorisch (06.06.2022)
- Lau, Dieter (1997): Der VHS – Seniorenkreis. In: Grötzner, Elke/Tischler, Heinz (Hrsg.): 50 Jahre – 1947–1997, Kronach, VHS, S. 38.

- Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen, Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin.
- Münzner, Hans Marcel (1997): Ein kurzer Rückblick auf die Anfangsjahre der VHS Kronach. In: Grötzner, Elke/Tischler, Heinz (Hrsg.): 50 Jahre – 1947–1997, Kronach, VHS, S. 10–12.
- Nuissl, E. (2018): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 499–519.
- Olbrich, Josef (2001): Erwachsenenbildung in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Raithel, Sabine (2021): Offizielle Einweihung – Neue VHS Kronach ist ein Schmuckstück geworden. www.np-coburg.de/inhalt/offizielle-einweihung-neue-vhs-kronach-ist-ein-schmuckstueck-geworden.e81e2c31-97b2-41f4-bd4e-1825964af69b.html (29.05.2022)
- Reichsgesetzblatt (1919): Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919. www.jura.uni-wuerzburg.de/fileadmin/02160100/Elektronische_Texte/Verfassungstexte/Die_Weimarer_Reichsverfassung_2017ge.pdf (10.03.2023)
- Schäfer, Erich (1988): Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Schäfer, Erich (2020): Die Universitätsausdehnungsbewegung als Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), (1), S. 12–21. <https://doi.org/10.4119/zhwb-3332>
- Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (2019): 100 Jahre vhs. Kempten, Klinkhardt.
- Siebert, Horst (2018): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–88.
- Stenglein, Heinz (1997): 25 Jahre VHS – Musikring. In: Grötzner, Elke/Tischler, Heinz (Hrsg.): 50 Jahre – 1947–1997, Kronach, VHS, S. 20–22.
- Stenglein, Heinz (1997): Auch die Stadtbücherei ist ein Kind der VHS. In: Grötzner, Elke/Tischler, Heinz (Hrsg.): 50 Jahre – 1947–1997, Kronach, VHS, S. 39–40.
- Stenglein, Heinz (1997): Von Lappland bis Kreta. In: Grötzner, Elke/Tischler, Heinz (Hrsg.): 50 Jahre – 1947–1997, Kronach, VHS, S. 23–26.
- Tippelt, Rudolf (2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Springer VS, Wiesbaden.
- Tischler, Heinz (1997): Bewährtes sicher – Neues aufgreifen. In: Grötzner, Elke/Tischler, Heinz (Hrsg.): 50 Jahre – 1947–1997, Kronach, VHS, S. 17–19.
- Unbekannt (1972): Eine kurze VHS – Chronik. In: Aus dem Lokalgesehen (Zeitungsartikel liegt vor, jedoch nur die Jahreszahl).
- Verfassung des Freistaates Bayern (1946): Verfassung. www.bayern.landtag.de/parlament/verfassung-und-recht/verfassung-des-freistaates-bayern (10.03.2023)

Sprache macht den Menschen kulturfähig

Agnieska Gawel

Dieser Beitrag fokussiert das Thema „(Online-)Sprachangebote der Volkshochschule Kreis Kronach“. Eingebettet ist dieser Ansatz in das Seminar „Demokratielernen im ländlichen Raum – vhs Kreis Kronach“, das im Rahmen des Moduls „Interdisziplinäre Profilierung“ an der Fakultät Soziale Arbeit der Hochschule Coburg im Sommersemester 2022 stattfand. Zum einen sollte herausgefunden werden, wie sich die Sprachkurse der Volkshochschule im Laufe der Pandemie entwickelten und ob diese eine Zukunft hätten. Zum anderen möchte die Autorin eine Brücke zwischen den (Online-)Sprachkursen und dem Demokratielernen aufspannen. Im Seminar selbst wurde mithilfe des forschenden Lernens die Demokratierelevanz des ländlichen Raums unter die Lupe genommen sowie Präsentationen und schriftliche Arbeiten erstellt. Vorliegender Beitrag stellt einen Ausschnitt daraus dar.

Zunächst recherchierte ich im Internet, in der Hochschulbibliothek und auf der Kronacher Volkshochschulwebseite, um mir einen ersten Überblick zu verschaffen. In einem nächsten Schritt wollte ich mit Expert*innen-Interviews Menschen befragen, die zum Bereich „Online-Sprachkurse bei der vhs Kreis Kronach“ etwas zu sagen hatten. Ich versprach mir Informationen über den Ablauf und die Entwicklung der Kurse vor, während und nach der Pandemie zu erhalten. Dazu habe ich im Voraus einen kurzen Fragekatalog erstellt, mit dem ich die wesentlichen Punkte meiner Forschungsfragestellung skizzierte. Nachdem mir die Leitung der Volkshochschule Kronach zwei mögliche Kontaktpersonen vorgeschlagen hat, nahm ich Kontakt auf. Das war zum einen eine pädagogische Fachkraft, die an der Volkshochschule zuständig für den Fachbereich Sprachen ist, und zum anderen eine Kursleiterin für die Sprache Englisch. Das erste Interview fand im Mai 2022 in der Volkshochschule Kronach statt, das zweite Interview mit der Kursleiterin ebenfalls im Mai 2022 über die Online-Plattform Zoom.

Die beiden Interviews wurden während des Verlaufes schriftlich auf einem Laptop festgehalten, anhand dieser Notizen ausgewertet und in die Präsentation eingefügt. Zum Schluss habe ich in der Fachliteratur nach weiteren Informationen zu Online-Angeboten und der Sprache im Kontext zu Demokratielernen recherchiert und brauchbare Informationen in den nächsten Kapiteln verarbeitet. Die Auswertung der Texte, die durch die Interviews gewonnen werden konnten, fanden nach Mayring (2015) statt. Mittels dieser qualitativen Inhaltsanalyse können textbasierte Daten nach festem Vorgehen strukturiert und ausgewertet werden.

1. Zwei Expertinnen-Interviews: Überblick, Teilnehmende, Präsenz, Online

Zuerst ging es um einen Überblick über die bestehenden Kurse, deren Dozierende und Teilnehmende. Danach interessierte die Umstellung der (Sprach-)Angebote von Präsenz auf Online und die damit einhergehenden Vor- und Nachteile. Es folgt ein kurzer Exkurs zur Digitalen Bildung im Allgemeinen und anschließend ein Ausblick auf die Kurse der vhs Kreis Kronach nach der Pandemie. Abschließend wird die Sprache als ein Grundbaustein von Demokratie in den Kontext gesetzt.

Ergebnisse des Interviews mit einer pädagogischen Mitarbeiterin

Aus dem Expertinnen-Interview mit der pädagogischen Mitarbeiterin der vhs Kreis Kronach wird ersichtlich, dass die Dozierenden keine Ausbildung oder sonstige Vorleistungen nachweisen müssen, sondern die Kompetenzen besitzen müssen, die jeweilige Sprache gut vermitteln zu können. Die Teilnehmerzahl für einen Kurs muss bei mindestens fünf liegen, in den meisten Fällen liegt diese allerdings bei 10 bis 15 Teilnehmer*innen. Bemerkenswert ist auch das Durchschnittsalter der Teilnehmer*innen, denn dieses liegt bei über 50 Jahren mit wenigen jüngeren Ausnahmen. Das Sprachangebot ist weit gefächert und bietet Kurse in den Sprachen Englisch, Spanisch, Französisch, Polnisch und Chinesisch an. Diese finden dann statt, wenn ausreichend Dozierende vorhanden sind und gleichzeitig eine gute Nachfrage durch die Teilnehmer*innen entsteht (Bottom-Up). Die Sprachkurse gehen über Jahre hinweg und mit jedem Semester erhöht sich das Sprachniveau. Die Volkshochschule orientiert ihre Sprachniveaus dabei an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Neben den Sprachkursen gibt es auch Urlaubskurse, in denen die Grundlagen der Sprache und die Kultur des jeweiligen Landes gelehrt werden. Zudem wird Deutsch als Zweitsprache für Migrant*innen und Flüchtlinge angeboten. Diese Integrationskurse werden im Gegensatz zu den üblichen Sprachangeboten eher Top-Down gesteuert. Die Teilnahme ist verpflichtend, da die Personen vom Jobcenter geschickt werden. Auch der Unterricht und die zu bearbeitenden Module werden vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) vorgegeben. Während der Online-Zeit mussten die Kurse fortgeführt werden. Die Dozierenden haben wenig Spielraum und können sich nur begrenzt auf die Wünsche der Teilnehmer*innen einlassen.

Als nächstes interessierte, wie die Kurse vor und während der Pandemie verlaufen sind. Vor der Pandemie gab es an der Volkshochschule Kreis Kronach nur Präsenzkurse. Dabei werden neben den Printmedien auch multifunktionale Touchboards eingesetzt, um den Unterricht abwechslungsreich und interaktiv zu gestalten. In den Außenstellen, an denen es keine Touchboards gibt, kommen

noch CD-Spieler, Laptops und Beamer zur Anwendung. Als es dann zu der Corona-Pandemie im Jahr 2019 kam, mussten die Kurse online angeboten werden, da Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen von der Regierung erlassen wurden. Der Unterricht wurde über die vhs-Cloud, die ein Tool für einen virtuellen Raum bot, fortgesetzt. Daneben haben Verlage auch E-Books zur Verfügung gestellt, oft jedoch gegen einen Aufpreis, weshalb in den meisten Fällen nur die Dozierenden welche besaßen und diese per Bildschirmübertragung für die Teilnehmenden projizierten. Die Teilnehmerzahl sank aber deutlich, als die Online-Kurse losgingen. Auf mögliche Ursachen und weitere Wendungen wird im nächsten Expertinnen-Interview eingegangen.

Zusammenfassend wurden die Vor- und Nachteile der Online-Lehre genannt. Vorteile waren zum Beispiel, dass die Anfahrtkosten sowie Anfahrtszeit wegfallen. Manchen Menschen fällt es leichter, an einem Online-Kurs teilzunehmen, da man sich hinter dem Bildschirm erst einmal zurückziehen und eine beobachtende Rolle einnehmen kann. Nachteile gab es allerdings auch, und zwar, dass Internetzugänge und das Wissen über die Anwendung dieser virtuellen Techniken vorausgesetzt werden. Da die Volkshochschule Kreis Kronach bei den Sprachkursen ein Durchschnittsalter von über 50 Jahren hat, ist das nicht bei jedem selbstverständlich. Außerdem finden während der Online-Lehrgänge viele Ablenkungsmöglichkeiten statt, sei es via Handy oder durch Mitbewohner*innen.

Nachdem die Maßnahmen der Regierung im Frühling 2022 wieder gelockert wurden, konnten erneut Präsenzkurse angeboten werden. Die Onlineplattform vhs-Cloud wurde ein wenig überarbeitet und verbessert. Jedoch wird sie sowohl von den Teilnehmenden als auch von den Dozierenden kaum benutzt. Die Onlinekurse wurden wegen der geringen Nachfrage wieder eingestellt.

Ergebnisse des Interviews mit einer Kursleiterin

Eine Dozentin von Englischkursen berichtete praxisnah aus der Situation in den jeweiligen Kursen. Sie konnte auch die Frage beantworten, warum sich in den meisten Fällen ältere Menschen zu den Sprachkursen anmelden. Diese hätten das Gefühl etwas aufholen zu müssen, da sie entweder in ihrer Jugend keine weitere Sprache gelernt oder diese wieder vollständig vergessen haben. Außerdem verfügen viele der Rentner*innen über viel Zeit, um sich mit einem neuen Thema, wie dem Erlernen einer Sprache, intensiver zu beschäftigen. Dazu kommt, dass ältere Menschen das Gefühl haben möchten, von den Kindern bzw. Enkelkindern gebraucht zu werden, zum Beispiel bei den Hausaufgaben, bei denen oftmals Englischkenntnisse erforderlich sind.

Beim Präsenzunterricht beginnen die Dozierenden meist mit einer Aufwärmfrage oder einer Diskussion. Die Teilnehmenden können auf diese Art und Weise abgeholt werden. Die Teacher achten stets darauf, ob alle mit dem Unterrichtsstoff zurechtkommen und dass niemand überfordert ist. Dem Alter

entsprechend werden meist Printmedien, wie Arbeitshefte, bearbeitet. Während des Onlineunterrichtes allerdings war es schwerer, sich auf die Teilnehmer*innen einzulassen und einen Überblick zu behalten, ob alle mit dem Fortschritt mithalten können. Der persönliche Kontakt und die Interaktionen mit der Dozentin, aber auch untereinander ist bei den digitalen Treffen verloren gegangen, unter anderem weil es zu Verzögerungen der Video- und Audiowiedergabe oder gar zu Internet-Abbrüchen kam. Dies erschwerte den Unterricht für alle. Auch seitens der Teilnehmer*innen entwickelten sich Sorgen, Misstrauen oder gar Ängste gegenüber dem Internet, was weitere Nachteile der Online-Lehre darstellte. Auffallend war, dass bei den virtuellen Meetings neue Menschen aufgetaucht sind, die bei den Präsenzkursen nicht teilgenommen haben. Als der Präsenzunterricht wieder losging, hörten diese Personen jedoch wieder auf. Auch die Kursleiterin bietet nach den Lockerungen der Maßnahmen ausschließlich Präsenz-Kurse an. Allerdings könnte sie es sich vorstellen, zum Beispiel im Winter, wo es schneller dunkel und auf den Straßen gefährlicher wird, wieder online zu unterrichten. Allerdings sei das noch sehr vage und werde derzeit nicht realisiert.

Zum Demokratielernen nannte die Befragte einige nennenswerte Aspekte. Das Zusammenwachsen und das Zusammengehörigkeitsgefühl der Teilnehmer*innen wurde als soziale, demokratische Ressource aufgezeigt. Die Teilnehmer*innen kommen meist von vornherein zu zweit oder als kleine Gruppen in den Kurs. Im Laufe eines Kurses bilden sich aber auch mehr Freundschaften und es kommt zu gemeinschaftlichen Runden. Viele Teilnehmende verbringen während den Sommerpausen gemeinsame Zeit. Sie treffen sich privat oder beim Stammtisch. Die meisten Gruppen verbringen zwei bis drei Jahre in den Sprachkursen. Meist bleiben die Gruppen bestehen, dabei rückt das Lernen der Sprache etwas in den Hintergrund. Die Dozierenden geben bewusst für dieses Gruppengefühl und die Gespräche untereinander viel Raum. Auf diese Art und Weise können sich die Teilnehmer*innen in der jeweiligen Sprache zum Beispiel über ihre Wochenenden, ihren Urlaub oder ihre zukünftigen Pläne austauschen.

2. Literaturrecherche: Demokratielernen und Sprache, Demokratievermittlung

In einem nächsten Schritt fand eine Konzentration auf das Demokratielernen als Begriff statt, danach erfolgte eine Verknüpfung mit Sprachen. Politisches Bewusstsein wird bereits in den Schulen vermittelt, allerdings besteht die Notwendigkeit, soziale Kompetenzen außerhalb von formalen Bildungsstätten anzubieten. Soziales Kapital bildet eine sehr wichtige Ressource von Demokratie. Es wird angenommen, dass außerschulische Lernkontexte Demokratielernen und aktive Teilhabe fördern (Krüger/de Rijke/Gaiser 2009, o. S.). Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) berichtet von drei

demokratieförderlichen Kompetenzen, die sowohl in schulischen als auch außerschulischen Kontexten gelehrt werden sollen. Zum einen mögen Bürger*innen lernen, selbstständig und eigenverantwortlich handeln zu können, Instrumente zur Informationsbeschaffung und Kommunikation nutzen und in Gruppen agieren zu können (Edelstein o. J., S. 1). Die Volkshochschule ist ein Ort, an dem interkulturelle Verständigung und Empowerment betrieben wird. Es werden Integrationskurse für Geflüchtete umgesetzt, indem Sprachkenntnisse, Kultur und Recht vermittelt werden, um die Teilhabe an unserer Gesellschaft ermöglichen (Voßkuhle 2019, S. 53). Aussagen wie „Eine komplexer werdende Welt braucht aufgeklärte Bürger. Aufgeklärte Bürger sind neugierig“ (ebd., S. 54) stellen beispielhaft dar, dass die Bürger*innen über ein bestimmtes Wissen verfügen müssen, um in der Gesellschaft und den politischen Geschehnissen partizipiert zu sein.

Sprache ist ein Instrument, ein elementarer Mechanismus der Kommunikation, um mit anderen Menschen zu kommunizieren. Brinkmann stellt fest, dass der Mensch als „Mangelwesen“ geboren wird und seinen körperlichen Mangel mit der Sprache ausgleicht, indem er Kultur schafft (Brinkmann 1981, S. 31). Er behauptet ebenfalls, dass der Mensch ergänzungsbedürftig und ergänzungsfähig ist, womit es zu Kommunikation mit anderen kommt. Diese entstehen dann, wenn eine Differenz zwischen der eigenen Vorstellungsweise und derer anderer entsteht (ebd., S. 41 ff.). Je ausgeprägter die Sprache eines Menschen ist, desto besser werden zeitliche und räumliche Perspektiven wahrgenommen – es entsteht die Möglichkeit über den Tellerrand hinauszuschauen. Außerdem wird die Qualität des Gespräches gesteigert, da man sich präziser ausdrücken kann, wodurch es zu einer unverzerrten und störungsfreien Kommunikation kommt (Göppner 1978, S. 162,171). Brinkmann und Göppner schreiben, dass erst die Sprache den Menschen kulturfähig macht (Brinkmann 1981, S. 52; Göppner 1978, S. 166). Wenn Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zusammenkommen, müssen diese erst einen Weg zur Verständigung finden. Dabei kommt es zu interkultureller Kommunikation. Aber auch Hürden treten auf, wie Sprachbarrieren und unterschiedliche Bräuche, Verhaltensmuster oder Regeln. Damit interkulturelle Kommunikation funktioniert, muss man bereit sein, sich auf die andere Kultur einzulassen. Um kompetent mit anderen zu kommunizieren, stellte Broszinsky-Schwabe drei Voraussetzungen auf: Man muss sich Wissen über die Sprache und die Kultur des anderen aneignen, positiv gegenüber der anderen Kultur eingestellt sein und Unsicherheiten abbauen (Broszinsky-Schwabe 2011, S. 217). Das Kennen einer Sprache kann dabei Sicherheit und Vertrauen schaffen, da Sprache das Gefühl von Zugehörigkeit und Gemeinschaft verleiht (ebd., S. 61). Die Folgen der Globalisierung sind unter anderem größtenteils uneingeschränkter Kontakt zu Menschen aus aller Welt durch das Internet, daher ist das Erlernen einer zweiten (Welt-)Sprache notwendig. Zunehmend stellen sich Menschen auf andere Kulturen ein. Die eigene Identität und die Verbundenheit mit der eigenen Kultur

bleiben jedoch bestehen, wodurch es der Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen bedarf (ebd., S. 241). Auch im englischsprachigen Raum gibt es Literatur zu multikultureller Lehre und interkultureller Kommunikation. Es handelt sich um eine Bewegung, um Menschen in ihrem Wissen und dem Umgang mit anderen zu empoweren. Diese Bewegung ist schon während der Menschenrechtsbewegung – geprägt von den demokratischen Parolen „Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit“ – entstanden. Um Wissen über den Menschen und die Umwelt zu erlangen, sind Sprache, Informationen über Kulturen und das Sammeln von Erfahrungen von größter Bedeutung (Banks 1998, S. 70 ff.).

Im Programmheft der Volkshochschule wird ebenfalls die Bedeutung von Sprachen aufgegriffen. Mit der Überschrift „In der Welt zuhause“ (Programmheft vhs Kreis Kronach 2022, S. 28) zeigt die Kronacher Volkshochschule, dass Sprache ein Teil der Gesellschaft zu sein, sich frei bewegen und kommunizieren zu können, bedeutet. Zudem wird das sprachpolitische Ziel genannt, neben der Muttersprache zwei weitere Sprachen zu erlernen, um das Zusammenwachsen von Europa zu fördern. Außerdem steigen neben der Internationalisierung von Kultur und Wirtschaft die Migrationsbewegungen an, welche eine angemessene Integration benötigen (ebd., S. 28).

Aus weiteren Literaturrecherchen ging hervor, dass die Digitale Bildung als neue Bildungsart einen Aufschwung erlebt. Diese Form von Bildung setzt voraus, dass man mit einem Computer, Tablet oder Smartphone und einem Zugang zum Internet arbeitet. Daraus „entsteht die Chance heterogene Gruppen der Gesellschaft erfolgreich anzusprechen und deren soziale, berufliche und politische Teilhabe zu gewährleisten“ (Rahmanova 2021, S. 471 ff.). Digitale Bildung lässt sich in drei Arten unterteilen: Das synchrone Lernen, das asynchrone Lernen und das Blended Learning. Beim synchronen Lernen befinden sich Dozierende und Teilnehmende zur gleichen Zeit im gleichen virtuellen Raum und es kommt zu einer Live-Vorlesung. Das Asynchrone Lernen bietet mehr Flexibilität, da die Dozent*innen Materialien, Übungen oder zuvor aufgenommene Videos auf einer Plattform, wie zum Beispiel der vhs-Cloud, hochladen. Die Teilnehmer*innen können das zu unterschiedlichen Zeiten und unabhängig voneinander bearbeiten. Das Blended Learning verbindet virtuelle und klassische Vorlesungen. Hierbei können Dozierende im Voraus entscheiden, ob der Unterricht online oder in Präsenz stattfinden soll. Dabei muss abgewogen werden, welche Übungen in welchem Setting Sinn machen. Beispielsweise sind Gruppenübungen und Diskussionen vor Ort und persönlich sinnvoller, allerdings können Einzelarbeiten von zuhause aus genauso gut bearbeitet werden (Rahmanova 2021, S. 472)

Die Volkshochschulen stehen regelrecht für die Vermittlung von Demokratie. Die Einrichtungen für Erwachsenenbildung wurden durch die Reformpädagogische Bewegung gegründet und bieten seither lebens- und berufsbegleitende Bildung an. Gesellschaftliche Teilhabe und die persönliche Entwicklung der Menschen stehen dabei im Vordergrund. Dieser Ansatz beruht auf dem

Menschen- und Bürgerrecht auf Bildung. Der sozioökonomische Stand der Teilnehmer*innen ist irrelevant, da jede*r an den Angeboten teilnehmen kann (Wachter 2019, S. 280). Die Volkshochschulen gestalten unterschiedliche Veranstaltungen, wie zum Beispiel „Soft skills“ Training. Sie vermitteln Sprach- oder Gesellschaftskompetenzen, um die Teilhabe an dem Sozialleben für viele Menschen zu erweitern. Aus den genannten Hinweisen wird ersichtlich, dass (Sprach-) Kurse eine wichtige Rolle in der Demokratievermittlung spielen, da sie nicht nur die Kenntnisse der Teilnehmer*innen erweitern, sondern auch die Menschen zusammenbringen. Durch die Angebote unter dem Punkt „Gesellschaft“ wird viel Kultur übermittelt, da man sich unter anderem mit den ökologischen, geologischen, geschichtlichen oder erzieherischen Fragen beschäftigt. Auch in den Sprachkursen wird Kultur von anderen Regionen der Welt vermittelt. Zur Demokratievermittlung gehört auch die Kulturvermittlung. Joseph Beuys meinte, „dass, eine wirklich demokratische Gesellschaft davon lebt, dass alle Menschen aktiv und kreativ an ihrer Gestaltung teilhaben“ (Mandel 2005, S. 16). Auch hier ist die Volkshochschule Kreis Kronach tätig. Sie betreibt sowohl Kunstvermittlung als auch Kunstpädagogik. Das heißt zu einem, dass ein Zugang zu professionellen künstlerischen Produkten im Rahmen von Ausstellungen besteht. Zum anderen dürfen Bewohner*innen auch selbst kreativ werden und im Rahmen von Kursen ihre künstlerische Seite, ob durch Malerei, musikalisch oder als Aufführungen, entdecken und fördern. Dabei findet auch Empowerment, Reflexion und interkultureller Austausch statt. Dies führt zu einer Erweiterung und Stabilisierung der eigenen Identität (Mandel 2014, S. 81).

3. Fazit

Die Grenzen des geschilderten Vorgehens lagen darin, dass es aus zeitlichen Gründen nicht dazu kommen konnte, mehr Interviews durchzuführen, gerne auch mit Teilnehmer*innen. Es wäre gut gewesen, herauszufinden, warum das Online-Angebot nicht angenommen wurde, wie es sich die Volkshochschule Kreis Kronach gewünscht hätte. Aber auch einige Dozierende sind abgesprungen, als es zu der Umstellung kam. Die spannende Frage wäre nun, was die genauen Gründe dafür waren und wie man zukünftig das Online-Angebot gestalten kann, damit die Nachfrage steigt. Bei den Interviews entstand der Eindruck, dass man sich noch nicht so sehr mit diesem Thema befasst hat und dass das Interesse nach dem Erforschen der Ursachen und ggf. Verbesserung der Online-Veranstaltungen gering sei. Allerdings wird momentan ein Pretest zur Feststellung von Online-Affinität der Volkshochschule durchgeführt, was den ersten Schritt zur Informationsbeschaffung darstellt (s. a. Beitrag von Jenny Scheibe in diesem Band).

Das Fazit vorliegender Ausarbeitung ist, dass die Sprachangebote prinzipiell sehr gut von den Bürger*innen angenommen werden. Die Teilnehmer*innen

nehmen über Jahre hinweg an den Kursen teil. Allerdings funktioniert die Digitale Bildung mit der gegebenen Zielgruppe nicht, weshalb die virtuellen Sitzungen wieder abgeschafft worden sind. Das Online-Angebot bringt jedoch auch Chancen mit sich, wie bereits erwähnt wurde. Eine Möglichkeit, den vielen Teilnehmenden gerecht zu werden, wären unter Umständen Hybridveranstaltungen oder das Blended Learning. Der Präsenzunterricht könnte fortgeführt werden. Wer jedoch lieber von zuhause aus virtuell teilnehmen möchte, hätte somit die Chance.

Dass die Volkshochschule Kreis Kronach Demokratie vermittelt, steht außer Frage. Mit den sprachlichen Angeboten gibt sie den Bürger*innen ein Gespür für neue Kulturen und erweitert ihren Horizont. Demokratieförderliche Kompetenzen werden durch das Angebot vermittelt, da die Teilnehmer*innen lernen, selbstständiger zu leben. Sie erwerben neue Sprachkenntnisse und können somit mit anderen Menschen einfacher in Kontakt treten. Sie vermögen es, besser in Gruppen zusammen zu lernen und zu arbeiten und vor allem beim Online-Sprachangebot mit dem Internet und den neuen Medien umzugehen.

Literatur

- Banks, James (1998): Multicultural Education: Development, Dimensions and Challenges. In: Bennett, Milton (Hrsg.): Basic Concepts of Intercultural Communication. Boston, London: Nicholas Brealey Publishing Company.
- Brinkmann, Henning (1981): Sprache als Teilhabe. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): Interkulturelle Kommunikation – Missverständnisse – Verständigung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelstein, Wolfgang (o. J.): Demokratie lernen und leben: demokratische Kompetenzen und einen demokratischen Habitus erwerben. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. <https://degede.de/wp-content/uploads/2019/05/edelstein-demokrcomp-habitus.pdf> (12.03.2023).
- Gaiser, Wolfgang/Krüger, Winfried/de Rijke, Johann (2009): Demokratielernen durch Bildung und Partizipation. Bonn: bpb. www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31655/demokratielernen-durch-bildung-und-partizipation (12.03.2023)
- Göppner, Hans-Jürgen (1978): Sozialisation durch Sprache – Interdisziplinäre Aspekte erzieherischen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mandel, Birgit/Renz, Thomas (Hrsg.) (2014): Mind the gap? Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und ein kritischer Diskurs über Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung. Hildesheim, Berlin: Stiftung Universität Hildesheim.
- Mandel, Birgit (2005): Kulturvermittlung. Zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing, Bielefeld: transcript.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Rahmanova, Dildora A. (2021): Die Bedeutung des Online-Lehrens im Fremdsprachenunterricht. <https://cyberleninka.ru/article/n/die-bedeutung-des-online-lernens-im-fremdsprachenunterricht> (12.03.2023).
- vhs Programmheft Frühjahr/Sommer (2022): Textauszug zum Thema Sprachen. Kronach, S. 28
- Wachter, Steffen (2019): Volkshochschule als Ort der Demokratie – Wie gesellschaftspolitisch wirksam können, dürfen und sollen Volksschulen sein? In: Hessische Blätter 3, S. 276–282
- Vofkuhle, Andreas (2019): Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes In: Bundeszentrale für politische Bildung: APuZ 16–17, S. 49–54

Soft Skills und „Kultur für die Hände“- Angebote im Kreis Kronach

Patrizia Schnabel

Demokratie kann als ein besonderer Typ von Herrschaft verstanden werden, wobei alle Mitglieder einer Gesellschaft gleiches Recht zur Teilhabe an politischen Beratungen und Abstimmungen haben (Rinderle, 2015, S. 2). Der Ursprung dieser Herrschaftsform liegt bereits Jahrtausende zurück: Bereits im 3. Jahrtausend v. Chr. gibt es Belege dafür, dass es Begriffe wie die der Herrschaft des Volkes und auch Institutionen, die die Mitwirkung des Volkes ermöglichen, gab (ebd., S. 11). Diese geschichtliche Verankerung und der weitumfassendere Blick auf geschichtliche Entwicklungen verdeutlichen einerseits die immense Bedeutung der Demokratie für das Leben in Gemeinschaften und andererseits die besondere Relevanz, Demokratie zu schützen und sich für ihr weiteres Fortbestehen einzusetzen. Zwar existiert kein sicheres Wissen darüber, ob und wenn ja, welche Rolle Demokratie in zukünftigen Gesellschaften spielen wird, dennoch steht fest, dass Entwicklungen dahingehend beeinflusst werden können und diese ein Ergebnis des eigenen Handelns und Nachdenkens sind (ebd., S. 165). Es lässt sich also daraus erkennen, dass sich fortwährend für das weitere Bestehen der Demokratie eingesetzt werden muss, was die beständige Weitergabe von demokratischen Werten voraussetzt.

Kultur und Kreativität stellen Komponenten dar, die bei diesem Vorhaben unterstützend wirken können. In diesem Kapitel wird daher näher beleuchtet, auf welche Art und Weise sogenannte Soft Skills dazu beitragen, Demokratie zu lernen. Dabei wird der Fokus auf den ländlichen Raum, speziell den Kreis Kronach, gerichtet. Zudem wird darauf eingegangen, welche Rolle die dort ansässige Volkshochschule (vhs) hierfür einnimmt. Im Rahmen dieses Vorgehens wird auf ein Experteninterview zurückgegriffen, dessen Ergebnisse ebenfalls Rückschlüsse für die vhs Kreis Kronach in Bezug auf die Thematik „Demokratie lernen“ ermöglichen. Neben diesem Ziel soll außerdem ein konkreter Überblick über die Soft Skills des Kronacher Kreises gegeben, über Missstände bzw. Nachholbedarfe aufgeklärt sowie Ideen formuliert werden, wie Demokratie im ländlichen Raum noch stärker gelernt und gelebt werden kann. Davon ausgehend wird aufgezeigt, inwiefern Soft Skills dabei Hilfestellung bieten können.

1. Soft Skills und Demokratie lernen

Der Titel des Themas, mit welchem sich dieser Beitrag beschäftigt, lautet: „Welche Soft Skills gibt es im Kreis Kronach und wie kann durch sie Demokratie gelernt werden?“ Zum besseren Verständnis dieser Thematik werden im Folgenden zunächst einige Begrifflichkeiten und Zusammenhänge näher erläutert.

Wie bereits eingangs skizziert, stellt Demokratie eine Herrschaftsform dar, welche eine sozial-moralische Unterfütterung braucht, die insbesondere durch Heranwachsende, also Kinder und Jugendliche, bewahrt werden kann (Himmelmann, 2022, S. 3). Für das Funktionieren demokratischer Systeme bedarf es als wichtigste Voraussetzung nicht den ökonomischen Entwicklungsstand, sondern soziales Kapital im Sinne von aktivem Engagement von Bürger:innen, beispielsweise in Vereinen und Verbänden (Gaiser, Krüger & de Rijke, 2009, S. 39). Unter anderem spielt hierbei Bildung eine herausragende Rolle: Sie ist nicht nur für das gesellschaftliche und berufliche Fortkommen sowie für zukunftsorientierte persönliche Strategien wichtig, sondern auch für die Ausbildung und Stärkung demokratischer Tugenden. Vereine und Verbände bieten hierbei ein Übungsfeld, um demokratisches Handeln zu erlernen (ebd., S. 44 f.).

Soft Skill heißt übersetzt „weiche Fähigkeit“. Sie stellen das Potenzial, gut mit Menschen und deren Handlungsweisen und darüber hinaus gut mit sich selbst umzugehen, dar. Dazu zählen Faktoren wie Zusammenarbeit, Kommunikation und Konfliktfähigkeit. Außerdem sind sie ein Zeichen von emotionaler Intelligenz. Im Vergleich dazu beziehen sich die Hard Skills auf das fachliche Know-how (Peters-Kühlinger & John, 2017, S. 7 f.).

In Bezug auf den Kreis Kronach können Soft Skills als „Kultur für die Hände“-Angebote, Kultur im Allgemeinen und Kreativität und Hard Skills hingegen als Daten, Zahlen und ökonomische Fakten des Kreises angesehen werden. Überträgt man diese Begrifflichkeiten auf die Thematik, bedeutet das also: Welche Soft Skills bewahrt der Kreis Kronach? Welche kreativen Angebote gibt es dort? Was kann man dort mit seinen Händen machen? Wo schließen sich Menschen zusammen, um kreativ zu sein?

Wirft man einen Blick auf das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG der BRD) so wird bereits anhand des Art. 5 deutlich, dass Kunst und damit auch Kreativität einen besonderen Stellenwert innerhalb der Demokratie erlangt haben. In Abs. 1 steht geschrieben, dass jede Person das Recht hat, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten, ohne dass eine Zensur stattfindet. Außerdem wird in Abs. 3 festgehalten, dass Kunst, neben Wissenschaft, Forschung und Lehre frei sind. Hieraus lassen sich einige Grundsätze ableiten, die hier allerdings nicht abschließend aufgeführt werden.

Kunst ist offen, das heißt sie kann individuell gedeutet werden und soll für jede Person zugänglich sein. Außerdem ist sie kollektiv, indem sie menschliche Grundfragen verhandelt, wodurch ein gemeinsamer, überindividueller Bezugsrahmen

geschaffen werden kann. Sie ist intensiv, da durch sie sinnliches Erleben und Reflexion in Verbindung kommen. Somit wird die Selbstverständigung einer Gesellschaft gefördert, sodass fortlaufende Selbstkorrekturen möglich und vorhandene Werte und Normen auf den Prüfstand gestellt werden (Graf, 2020, o. S.).

2. Forschendes Lernen – Interview

Empirisch betrachtet schien eine Annäherung an die Forschungsfrage mithilfe eines qualitativen Interviews die geeignete Methode zu sein. Anfangs wurde die Möglichkeit, mehrere Interviews durchzuführen, beispielsweise mit Vorsitzenden von kulturellen bzw. künstlerischen Vereinen im Kreis Kronach oder verantwortlichen Personen für entsprechenden vhs-Kurse durchzuführen, in Erwägung gezogen. Jedoch wäre der zeitliche Umfang zu groß gewesen. Letztendlich ergab sich erfreulicherweise eine fokussierende, regionale Perspektive. Herr Ingo Cesaro, der in Bezug auf kulturelle und künstlerische Angebote im Kreis Kronach sehr versiert ist, war zu einem Interview bereit. Durch seine langjährige Tätigkeit als Schriftsteller und seine herausragende Vernetzung mit Maler:innen, Grafiker:innen und Musiker:innen bundes- und stadtweit stellte er einen für die Forschungsfrage idealen Interviewpartner dar. Zudem führte er bereits einige Projekte im Rahmen der Thematik „Demokratie leben“ an Gymnasien und Realschulen durch, wodurch er sich tiefgreifend mit diesem Themenfeld beschäftigen konnte. Bei vielen Aktionen (siehe Kasten 1) ist er zum Teil Organisator, Initiator und/oder ausführende Kraft. Dadurch hat er sich einen Ruf als aktiver Förderer und Unterstützer der „Kultur für die Hände“-Angebote im Kreis Kronach erworben.

Vor der Durchführung des Interviews erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Hintergrund der Fragestellung und der Person des Interviewten: Was ist Demokratie lernen? Welche Zusammenhänge zwischen Demokratie und Soft Skills gibt es? Wer ist Ingo Cesaro, was macht er und wie kann er bei der Beantwortung der Forschungsfrage behilflich sein? Die nächsten Schritte stellten die Durchführung des Interviews in Kronach sowie die Analyse dessen nach Mayring (2015) dar. Zuletzt wurden Schlussfolgerungen aus der Forschungsarbeit, insbesondere für die vhs Kreis Kronach gezogen.

Als Erhebungsmethode zur Klärung der vorliegenden Forschungsfrage wurde die offene Befragung ausgewählt, da mittels eines Gesprächs systematisch Wissen einer Fachperson in Erfahrung gebracht werden konnte. Dabei wurde vor allem Wert daraufgelegt, dass die Befragung möglichst offen gestaltet war und dass keine Antwortmöglichkeiten vorlagen. Außerdem stellte sie ein induktives Vorgehen dar, wobei von besonderen, einzelnen Beobachtungen auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten geschlossen wurde (Schaffer & Schaffer, 2019, S. 51). Für

dieses Kapitel wurde das Experteninterview als Form der offenen Befragungen angewendet, da somit exklusives Wissen zu einer bestimmten Thematik, die durch die Forschungsfrage präzisiert war, generiert werden konnte.

Generell geltend für qualitative Interviews ist, dass sich deren Durchführung an einem mehr oder minder strukturierenden Frageleitfaden orientiert. Demnach werden derartige Interviews als teilstandardisiert oder semistrukturiert bezeichnet. Dieser Leitfaden kann in den meisten Fällen als Katalog von offenen Fragen bzw. von Fragekomplexen verstanden werden. Von großer Bedeutung bei diesem Erhebungsinstrument ist es, dass die Befragten mit ihren Äußerungen das Zentrum des Interviews darstellen und ihnen die Art und Weise als auch die Ausführlichkeit der Beantwortung der Fragen überlassen wird (Schaffer & Schaffer 2019, S. 241 f.). Das für das vorliegende Kapitel geführte Interview wurde anhand eines Frageleitfadens geführt, der während der Durchführung variabel angewendet werden konnte. Das Interview wurde zusätzlich konserviert, indem es aufgezeichnet und anschließend transkribiert wurde, um letztendlich eine Auswertung zu ermöglichen. Fachlich fand eine Orientierung an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) statt.

Dazu wurde das Interview analysiert und interpretiert sowie ein Kategoriensystem gebildet. Es sollte damit ermöglicht werden, die Ziele der Analyse in Kategorien zu konkretisieren. Außerdem konnte durch dieses Vorgehen die Wahrung der Intersubjektivität sichergestellt werden (Mayring 2015, S. 51). In diesem Fall wurde eine zusammenfassende Inhaltsanalyse durchgeführt, bei der zwar das gesamte Material berücksichtigt, aber auf das Wesentliche reduziert wurde. Die Kategorienbildung erfolgte hierbei meist induktiv (ebd., S. 68). Nach der Zuordnung der wesentlichen Interviewbestandteile erfolgte die Interpretation des Interviews hinsichtlich der Fragestellung.

3. Reflexion – Kulturvermittlung, soziales und kulturelles Kapital

Die Bezüge Kulturvermittlung, soziales und kulturelles Kapital bildeten eine Möglichkeit, sich mit der Thematik „Demokratie lernen und ländlicher Raum – vhs Kreis Kronach“ auseinanderzusetzen. In diesem Beitrag findet im Speziellen eine Fokussierung auf die Soft Skills des Kreises Kronach statt, um wesentliche demokratierelevante Ereignisse sichtbar zu machen. Im Folgenden wird zunächst näher erläutert, in welchem Zusammenhang die genannten Bezüge mit dem Thema „Demokratie lernen“ stehen.

Um Demokratie zu lernen, können Kunst und Kultur im Allgemeinen sowie die Kulturvermittlung als Ausgangspunkt angesehen werden. Kulturvermittlung hat zum Ziel, Kunst und Kultur über den Kultursektor hinaus in die Gesellschaft zu verbreiten. Dabei kann sie verschiedene Funktionen und Ziele, wie

Kunstvermittlung, Kulturpädagogik und kulturelle Bildung aufweisen. Letztere kann als Kapital und Ressource jedes einzelnen Menschen gelten. Diese Ressourcen sind für die Entwicklung einer „Kulturgesellschaft“ und somit auch einer demokratischen Gesellschaft erforderlich (Mandel, 2008, o. S.). Des Weiteren ist Kulturvermittlung nicht nur Verständnishilfe zwischen Kunst/Kultur und Publikum oder Vermittlung künstlerischer Tätigkeiten, sondern sie stellt die Voraussetzung dafür dar, dass Kunst und Kultur für das Leben unterschiedlicher sozialer Milieus relevant werden. Insofern werden Brücken zwischen verschiedenen Sprach- und Denkebenen gebaut und Kommunikation entsteht (Mandel 2013, S. 5; Mandel 2014, S. 5).

Demokratie kann als Ressource und als Kapital angesehen werden, die sich in Kategorien, wie dem des sozialen oder kulturellen Kapitals, zuordnen lassen. Soziales Kapital realisiert sich in Beziehungen, Netzwerken, sozialen und symbolischen Zugehörigkeiten. Es ist der Inbegriff von sozialen Kooperationen, offenen Gesprächen, Diskussionen und profitierenden Netzwerken. Für die Reproduktion bedarf es einer unaufhörlichen Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten. Daraus lässt sich schließen, dass mit sozialem Kapital dauerhafte Verpflichtungen, beispielsweise von subjektiver (z. B. Anerkennung, Respekt, Freundschaft) oder institutioneller Art (z. B. Rechtsansprüche) einhergehen (Bourdieu 1987, S. 190 ff.). Kulturelles Kapital lässt sich in verschiedene Formen untergliedern. Es kann als inkorporiertes Kapital auftreten, das jedem Menschen in Form von Bildung und Wissen innewohnt. Diese Kapitalform eignet sich jede Person selbst an und kann nicht direkt übertragen werden, wodurch es im Falle des Todes verloren geht. Hingegen lässt sich objektiviertes kulturelles Kapital materiell übertragen, beispielsweise in Form von Schriften, Denkmälern oder Instrumenten. Allerdings stellt es somit nur juristisches Eigentum dar, welches wiederum ökonomisches Kapital voraussetzt. Objektiviertes Kapital meint ebenfalls die symbolische Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die die Aneignung erst ermöglichen. Die institutionalisierte Form stellt die Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Titeln dar, womit dem von einer Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen wird (Bourdieu, 1987, S. 185 ff.).

4. Chancen und Grenzen – Soft Skills „Demokratie lernen“

Wie bereits oben aufgezeigt, orientiert sich dieser Beitrag empirisch an einem Interview mit Ingo Cesaro. Dieses Interview wurde entlang der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) aufgebaut und ausgewertet. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Analyse dargestellt, wobei vor allem Chancen und Grenzen hervorgehoben werden. Abschließend beziehen sich die Ergebnisse in der Interpretation auf die Rolle der vhs Kreis Kronach. Die Verweise auf das

Interview werden mithilfe der Zeilennummern des erstellten Transkriptes angegeben. Einige Ausführungen beziehen sich darüber hinaus auf die E-Mail-Korrespondenz mit Herrn Cesaro.

Ingo Cesaro verbindet Demokratie zwangsläufig mit Personen, die sich für diese einsetzen oder auch aktuell dafür eintreten (u. a. Jan Palach, Sophie Scholl, Carl Lutz). Viele dieser Personen besitzen allerdings einen geringen Bekanntheitsgrad. Diese Gegebenheit empfindet er als Missstand, da er davon überzeugt ist, dass solche Personen als Vorbilder dienen und vor allem für Schüler:innen bekannt sein sollten (Z. 227–232). Seiner Meinung nach bedürfe es eines bestimmten Wissens, um Demokratie schätzen lernen (Z. 420 ff.), diese verteidigen (Z. 487 ff.) und nicht als selbstverständlich ansehen zu können (Z. 13 ff.). Daher sei es sinnvoll, bei Schüler:innen anzuknüpfen.

Kunst und Kultur, die für jeden Menschen offen und zugänglich ist, bedeutet für Herrn Cesaro den Inbegriff von Demokratie. Er spricht sich dafür aus, Kunst und Kultur niedrigschwellig und ohne Eintritt anzubieten, sodass sie nicht nur für die „Elite“ zugänglich ist (Z. 517 ff.; 526 f., 1039 ff.). Nur so werde es möglich, Unsicherheiten abzubauen (Z. 1414 ff.). Zudem sollte sie unabhängig von finanziellen Mitteln sein und auch ohne diese gefördert werden (Z. 1548–1551). Durch die Möglichkeit von Künstler:innen ihre Kunst zu zeigen oder auszustellen, werde Demokratie bewahrt (Z. 705 ff.). Falls sie nichts präsentieren könnten, fehle der Wille, etwas zu kreieren, was einen Verlust für die Demokratie und Gesellschaft darstellen würde (Z. 722 ff.).

Eine große Stärke der Soft Skills des Kronacher Kreises im Hinblick auf „Demokratie lernen“ stellt für Ingo Cesaro der überschaubare Raum des Landkreises dar. Dadurch sei es möglich, zu vielen Personen innerhalb der Kunst- und Kulturbranche Kontakt zu halten (Z. 590 ff.). Je einfacher ein Überblick über diejenigen bewahrt werden könne, die sich für oder gegen Demokratie einsetzen, umso einfacher sei es auch, etwas dafür oder dagegen zu tun (Z. 607 f.). Daher könne den Demokratiegegner:innen leicht die Stirn geboten und ihnen gezeigt werden, dass sich genug Menschen für Demokratie einsetzen (Z. 611). Als große Stärke sieht Herr Cesaro ebenfalls das große Angebot an künstlerischen und kulturellen Angeboten im Kreis Kronach an. Eine Aufführung dieser Angebote erfolgt im späteren Verlauf dieses Buchbeitrages. Außerdem seien Künstler:innen in diesem Landkreis sehr nahbar und präsent. Unter anderem sei es möglich, dass Einwohner:innen in künstlerische Prozesse durch die Künstler:innen selbst einbezogen werden (Z. 975 ff., 1032). Dabei werde besonders Wert daraufgelegt, diese Angebote inklusiv zu gestalten und vor allem für Kinder zugänglich zu machen (Z. 1100 f., 1136 ff.). Als besonders bedeutend sieht Ingo Cesaro Ausstellungen im öffentlichen Raum, wie im Finanzamt oder im Impffzentrum an. Damit werde die Zugänglichkeit der Produkte von Künstler:innen nochmals deutlich (Z. 1331, 1336). Eine weitere Stärke stellen zahlreiche internationale Projekte und Veranstaltungen (z. B. Lucas-Cranach-Preis, HolzArt, MailArt) dar, durch welche

Kontakte außerhalb des Landkreises hergestellt und gepflegt werden können. Sie bieten einen weiteren Raum, um Demokratie zu lernen und zu leben (Z. 1878–1884). Zuletzt nannte er die zahlreichen Vereine und Treffs (z. B. Jugend- und Kulturtreff Struwel, Turn- und Sportvereine, Chöre, Musik- und Singschule) als Orte, an denen ebenfalls Demokratie gelernt und erlebt werden kann.

Nun folgt eine tabellarische Auflistung der teils aktuellen, teils kontinuierlichen künstlerischen und kulturellen Angebote sowie Orte, an denen diese im Kreis Kronach stattfinden. Diese bedeutende Auswahl wurde von Ingo Cesaro im Interview sowie in den Mailkorrespondenzen vorgeschlagen.

Kasten 1: Auswahl relevanter kultureller und künstlerischer Angebote im Kreis Kronach

- Aktionskreis Kronacher Synagoge mit Lesungen (z. B. zum Thema „verbrannte Dichter/ Bücherverbrennung“ und Ausstellungen (Z. 730) (seit 30 Jahren; insgesamt sechs Ausstellungen mit Arbeiten von Günter Grass); Aktionskreis Kronacher Synagoge
- *ArtKronach* Kunstmesse (Z. 516)
- Ausstellungsprojekt im Impfzentrum (Cesaros temporäre Galerie) und im Servicezentrum des Finanzamtes (EINblicke) (Z. 1331)
- Ballettschulen
- Berufsfachschule für Musik
- Cranach Festival (2022: 550. Geburtstag von Lucas Cranach d. Ä. und 500 Jahre Septembertestament) (Z. 536)
- Evangelische Jugendgruppe
- Internationale DruckKunstWochen (der regionalen Kunstförderung Kronach e. V.)
- Internationales Kunstprojekt *HolzArt* (Z. 747)
- Internationales Mail-art-Projekt *Cranach*
- Jugend- und Kulturtreff Struwel (mit Musikveranstaltungen, Konzerten, Kabarett)
- JugendKUNSTschule des Vereins Regionale Kunstförderung Kronach e. V. unterstützt von der KOINOR-Horst-Müller-Stiftung
- Kreisjugendring
- Kulturring
- Kunstakademie für Student:innen (Z. 1471)
- Kunstgottesdienste in der Christuskirche (Kombination aus Gedicht, Malerei und Glauben) sowie besondere Kirchenkonzerte (mit Lesungen, Aufführungen von Kompositionen und Improvisationen)
- Kunstverein (Z. 740) (regelmäßige Ausstellungen und Matinee-Veranstaltungen)
- Lauensteiner Werkstätten mit Autoren, Büchermachern und Künstlern (Haiku-Schreiben, Setzen und Drucken, Illustrationen herstellen)
- Lesungen/Projekte in Schulen (Z. 914f.) (mit kreativem Schreiben (Haikuform) und einer anschließenden Druckwerkstatt „wie zu Gutenbergs Zeiten“; zu Personen und deren Lebenswerk wie Jan Palach und Sophie Scholl)
- LiteraTour (Z. 1618ff.) in Zusammenarbeit mit dem Kreiskulturreferat

- Literaturwerkstätten „oh Kunigunde, wie ich Reime hasse ...“ (mit Schreiben, Setzen, Drucken und Holzschnitt)
- *Mit Autoren im Gespräch* in Zusammenarbeit mit der vhs Kreis Kronach (Z. 1618) (u. a. mit bestimmten thematischen Reihen wie „osteuropäische Autoren“)
- Mitwitzer Künstlermarkt (Z. 739)
- Tag der Druckkunst (Z. 1031) unterstütz von der Lucas-Cranach-Campus-Stiftung im FabLab
- Turnvereine
- ZukunftAKADEMIE mit Unterstützung von Professor Horst Böhm (und Student:innen aus Darmstadt sowie anderen interessierten Künstler:innen und begabten Schüler:innen aus der Region)

Eine Schwäche der Soft Skills des Kronacher Kreises in Bezug auf „Demokratie lernen“ sei die hauptsächliche Ansprache eines Publikums, das zwischen 30 bis 50/55 Jahren alt und finanzstark ist (Z. 831 ff.). Für die älteren, mit der Szene verwachsenen Personen kommen keine jüngeren nach (Z. 839, 844), was die Nachwuchsproblematik verdeutlicht. Zudem seien die Ursachen relativ unklar (Z. 855). Der Landkreis Kronach weise zwar ein großes künstlerisches und kulturelles Angebot auf, allerdings müsste es mehr genutzt werden, um wirken zu können (Z. 801–807). Zuletzt nannte Ingo Cesaro die Problematik, dass kaum internationale Projekte stattfinden würden. Er sei allerdings davon überzeugt, dass man Image nur außerhalb erhält (Z. 1888 ff.). Potenziale stellen für ihn der Status Kronachs als Lucas-Cranach-Stadt, die Möglichkeit, innerhalb von Angeboten verschiedene Künste zu kombinieren und Verstärker*innen, die die vorhandenen Angebote unterstützen, dar (Z. 1289 f., 1812, 1233, 1306 f.).

Für die vhs Kreis Kronach lassen sich einige Aspekte daraus erschließen. Einerseits ist ihr künstlerisches und kulturelles Angebot sehr breit aufgestellt. Dabei spielen die Außenstellen eine bedeutende Rolle, um die Angebote möglichst für viele Personen im Kreis Kronach niedrigschwellig zugänglich zu machen. Außerdem wird im Leitbild darauf hingewiesen, dass die Angebote inklusiv sind. Aktuelle Entwicklungen, wie die fortschreitende Digitalisierung, werden aufgegriffen (z. B. Online-Kurs: Mundharmonika). Kinder werden mithilfe der Angebote in der „jungen vhs“ angesprochen. Zudem wird Kunst und Kultur in zweierlei Hinsicht erlebbar gemacht: es bietet sich die Möglichkeit Ausstellungen wahrzunehmen aber auch selbst tätig zu werden und sich auszuprobieren. Dennoch können die Angebote verbessert und gestärkt werden, darauf wies Ingo Cesaro hin. Schüler*innen aller Schulen könnten verstärkt eingebunden werden, da sie als Ansatzpunkt dienen, um Demokratie zu lernen. Außerdem sollten mehr aufsuchende Angebote, beispielsweise direkt an Schulen, stattfinden. Zusätzlich wäre es gewinnbringend, Angebote an öffentlichen Orten zu machen. Jede*r könnte dann hinzukommen, wer möchte, möglicherweise ohne vorherige Anmeldung. Aktuelle Themen der Gesellschaft und der Welt könnten noch stärker

eingebunden werden. Als sinnvoll würde sich zusätzlich herausstellen, inklusive Angebote deutlicher zu bewerben, damit eine noch größere Personengruppe angesprochen wird. Eine weitere Möglichkeit dies zu realisieren, könnten Kurse sein, die für jüngere und ältere Menschen gleichzeitig angeboten werden, um mögliche Hemmschwellen und Berührungsängste abzubauen und Nachwuchsprobleme abzumildern. Zuletzt wäre eine Kombination verschiedener Künste förderlich, um einen Überblick darüber niedrigschwellig zu ermöglichen.

Literatur

- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gaiser, W., Krüger, W. & de Rijke, J (2009): Demokratielernen durch Bildung und Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 45(2), S. 39–42.
- Graf, D. (2020): Ohne Kultur keine Demokratie. Zürich: Republik.
- Himmelfmann, G. (2002): Demokratie lernen – eine Aufgabe moderner Bildung. http://schule-demokratie.brandenburg.de/experten/GerhardHimmelfmann_DemokratieLernen.pdf (14.02.2024).
- Mandel, B. (2008): Audience Development, Kulturmanagement, Kulturelle Bildung. Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung. München: kopaed.
- Mandel, B. (2013): Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kulturinstitutionen. Bielefeld: transcript.
- Mandel, B. (2014): Das Potenzial von Kunst und Kultur für die gemeinsam zu gestaltende (inter-)kulturelle Gesellschaft produktiv werden zu lassen: Die gesellschaftliche Bedeutung von Kulturvermittlung. In V. Hammer (Hrsg.): Kulturvermittlung (S. 30–36). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Peters-Kühlinger, G. & John, F. (2017): Soft Skills. Freiburg im Breisgau: Haufe.
- Rinderle, P. (2015): Demokratie. Berlin und Boston: de Gruyter.
- Schaffer, H. & Schaffer, F. (2019): Methodenlehre. In H. Schaffer & F. Schaffer (Hrsg.): Empirische Methoden für soziale Berufe. Eine anwendungsorientierte Einführung in die qualitative und quantitative Sozialforschung (S. 41–263). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schnabel, P. (2022): Unveröffentlichtes Transkript des Experteninterviews mit Ingo Cesaro.

Demokratievermittlung im Jugend- und Kulturtreff Struwelpeter

Alexandra Rehm

Deutschland 2022, wir leben in einer Demokratie. Eine Staatsform, die den Bürger:innen die Teilhabe durch Wahlen ermöglicht und die Chance gibt, ihre Meinung frei zu äußern. Doch ist Demokratie nicht allein der politische Prozess, der zur aktiven Teilhabe befugt, sondern so viel mehr. Angefangen im Kleinen, beispielsweise in den Orten ländlicher Räume, begegnet man der Demokratie. So war es im Sommersemester 2022 im Rahmen der Interdisziplinären Profilierung „Demokratie lernen im ländlichen Raum – Volkshochschule Kreis Kronach“ ein wichtiges Seminarthema, welches in verschiedener Art und Weise behandelt und bearbeitet wurde. Die daraus resultierende empirische Fragstellung setzte sich dabei konkret mit der Demokratievermittlung im Jugend- und Kulturtreff Struwelpeter der Stadt Kronach auseinander. Denn bereits da lassen sich demokratische Strukturen erkennen, die von großer Bedeutung für die spätere demokratische Beteiligung der jugendlichen Besucher:innen sind.

Im Folgenden soll zunächst der Prozess der Untersuchung aufgezeigt und wichtige Vorgehensweisen und eingesetzte Forschungsmethoden explizit benannt werden. Anschließend wird ein Blick auf die Inhalte geworfen, die sich im Rahmen der Bearbeitung eröffnet haben. Es soll zunächst auf die Demokratievermittlung im Jugendtreff allgemein eingegangen werden sowie auch auf das vom Struwelpeter veranstalteten Afrikafest. Abschließend wird ein Bogen zur Partnerschaft „Demokratie Leben“ gespannt, welche ihren Sitz der Koordinierungsstelle in der Volkshochschule Kronach hat. Die Inhalte der behandelten Aspekte sollen schlussendlich im Zusammenhang und unter dem Aspekt der Demokratie reflektiert werden, bevor dann die konkrete Ergebnisdarstellung erfolgt.

1. Darstellung des forschenden Lernens: Qualitative Vorgehensweise und Hermeneutik

Die Autorin dieses Artikels hat ihr Praxissemester, das im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit stattfand, im Jugend- und Kulturtreff Struwelpeter in Kronach absolviert. Dadurch konnten bereits differenzierte Einblicke in die offene Jugendarbeit erhalten und dort gelebte Strukturen von Demokratievermittlung kennengelernt werden. Es ergab sich die Notwendigkeit, sich im Rahmen der Forschung mit dem empirischen Vorgehen und mit verschiedenen

Forschungsmethoden auseinander zu setzen. Für die Durchführung wurde der qualitative Forschungsansatz gewählt, welcher überwiegend bei Thematiken in Geisteswissenschaften zum Einsatz kommt und hermeneutisch arbeitet (vgl. Bortz & Döring 2016, S. 184). Um hermeneutisch arbeiten zu können, bedurfte es beispielsweise eines Transkriptes. Dieses wurde im Anschluss an das Führen von drei halbstandardisierten Interviews mit Expert:innen erstellt (ebd.). In den Interviewbögen wurden vorab notwendige offene Fragen aufgestellt und die Möglichkeit offengehalten, aufgrund der im Interview gegebenen Informationen weitere Fragen hinzuzufügen. Die Interviews wurden dabei mit dem mobilen Endgerät aufgenommen. Nach der Durchführung erfolgte eine inhaltliche Transkription der Audiodateien, welche die wichtigsten erhaltenen Informationen zusammenfasste. Dabei wurde auf Dialekte und nebensächliche Informationen verzichtet. Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte schlussendlich mittels einer Kategorisierung auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2016, S. 114 ff.). Dabei wurden bereits vorab die Kategorien des sozialen und kulturellen Kapitals ins Auge gefasst und in Erfahrung gebrachte Informationen diesen zugeordnet, weshalb die Auswertung nicht komplett induktiv, sondern auch teils deduktiv erfolgte (ebd.)

2. Demokratievermittlung in der offenen Jugendarbeit

Im Sozialgesetzbuch, 8. Buch, sind die Prinzipien der offenen Jugendarbeit festgeschrieben. Dabei ist unter anderem festgelegt, dass einen Schwerpunkt der offenen Jugendarbeit die „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“ (vgl. SGB VIII, § 11) darstellt. Inwiefern dies auch im Jugend- und Kulturtreff Struwelpeter der Fall ist, soll im nächsten Unterpunkt erläutert werden. Um die Inhalte thematisch zunächst differenziert zu betrachten, folgen in weiteren Unterpunkten die Betrachtung des Kronacher Afrikafestes als demokratievermittelnde Veranstaltung sowie die Partnerschaft Demokratie leben, die Aspekte des Festes unter anderem fördert.

Interview 1: Demokratievermittlung im Struwelpeter Allgemein

In einem Interview mit dem Leiter des Jugend- und Kulturtreff Struwelpeters Herrn Samuel Rauch wurde deutlich, dass die Demokratievermittlung einen großen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit der Mitarbeiter*innen einnimmt. Nach den Aussagen von Rauch ist dabei vor allem die Mitbestimmung ein sehr wichtiger Aspekt, der gelebt werden soll. Dies lässt sich auch in der Empfehlung des Bayrischen Jugendrings wiederfinden. Demnach ist die Arbeit der offenen

Jugendarbeit getragen von Partizipation. Sie soll jungen Menschen Vertrauen und Wertschätzung vermitteln, sowie die Interessenunterstützung dieser ermöglichen (vgl. Bayrischer Jugendring, S. 11).

Im Jugend- und Kulturtreff gäbe es deshalb verschiedene ehrenamtliche Teams, welche sich aktiv an der Gestaltung des Jugendtreffs beteiligen können. Stets basiere dies auf dem basalen Prinzip der Freiwilligkeit. Niemand sei gezwungen teilzuhaben, jede:r der bzw. die möchte hat jedoch die Möglichkeit sich einzubringen. Dabei komme auch die Niedrigschwelligkeit zum Einsatz, sodass die Teilhabe jeder Person ermöglicht ist, unabhängig vom Alter, der Herkunft etc. Die jeweiligen ehrenamtlichen Teams würden dann wiederum eine:n Teamsprecher:in wählen, welche:r Teil des Beirates ist und an oberster Stelle zwei Jugendzentrumssprecher:innen hat. Diese dürfen auch, so Rauch, in wichtigen Entscheidungen, wie beispielsweise Bewerbungsgesprächen von neuem Personal mitwirken und ihre Meinung äußern. Die Jugendlichen würden somit schon frühzeitig, so sie es wollen, an demokratische Prozesse gewöhnt und auf das spätere Leben vorbereitet.

Abschließend sagte der Leiter zur Lage im ländlichen Raum, dass Jugendliche aus allen Teilen des Landkreises Zugriff auf den Jugendtreff hätten. Vor allem durch die Zentralisierung der weiterführenden Schulen in der Stadt Kronach verzeichne der Struwelpeter Besucher:innen aus dem ganzen Landkreis. In den Ferien hingegen sei eine Abnahme der Jugendlichen zu verzeichnen, da diese aus entfernteren Ortschaften, Städten und Gemeinden dann nicht täglich die Stadt Kronach besuchen.

Interview 2: Das Kronacher Afrikafest

Das Kronacher Afrikafest wird durch den Jugend- und Kulturtreff Struwelpeter veranstaltet und behandelt den Demokratieaspekt in vielfältiger Weise. Daher richtete sich das zweite Interview an die Organisatorin Frau Natascha Christmann, welche das aus 17 Ehrenamtlichen bestehende Afrikafestteam leitet. Das Afrikafest in seiner heutigen Form, welches über zwei Tage, einmal im Jahr auf dem Gelände des Struwelpeters stattfindet, wurde, so die Aussage von Christmann, im Jahr 2012 ins Leben gerufen. Der Struwelpeter wollte dabei zu Beginn das Interesse der Bevölkerung an der afrikanischen Kultur mittels eines Afrikaabends abfragen. Aufgrund des hohen Interesses, beschreibt die Organisatorin, entschied man sich dafür, die Thematik größer aufzuziehen und es noch mehr für die Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Dies war ein Erfolg. Resultierend verzeichne das Afrikafest heute pro Festtag zwischen 1000 bis 2000 Besucher:innen, die vor allem positives Feedback äußerten.

Den wichtigen Demokratieaspekt beschreibt Christmann dabei in der Vermittlung, dass es nicht nur weiße Menschen gibt, sondern ebenso farbige, die eine ebengleiche Daseinsberechtigung haben. Es sei dabei von Bedeutung offen zu sein, auch für andere Kulturen und Sprachen, vor allem durch die zunehmende Vermischung von Kulturen in der heutigen Gesellschaft. Dabei würde Demokratie sowohl im Prozess der Organisation als auch in der Durchführung der Veranstaltung selbst gelebt und vermittelt. An der Planung seien Menschen unterschiedlichsten Alters und Herkunft beteiligt. Den Höhepunkt selbst stelle das Fest an sich dar, wo man zusammen mit anderen Menschen die afrikanische Kultur fühle, hören und genießen könne. So gäbe es nach Aussagen Christmanns kulturelle Programmpunkte, afrikanische Akrobatik, Musik und Tanz, Kleidung und vieles mehr für Alt und Jung. Aufgrund des freien Eintritts sei auch die Teilhabe für eine:n Jede:n ermöglicht, was einen wichtigen Aspekt der Demokratie darstellt. Mit vereinzelt Workshops, die im Rahmen des Festes stattfanden, kooperiere der Jugend- und Kulturtreff auch mit der Partnerschaft Demokratie Leben und erhalte über diese eine Förderung. Die Förderungen sind dabei zur Ermöglichung der Teilhabe von großer Bedeutung.

Neben dem jährlich stattfindendem Afrikafest beschäftige sich der Struwwel-peter auch mit anderen Kulturen und schaffe für diese Offenheit. So erwähnt Frau Christmann abschließend im Interview, dass es auch bereits Veranstaltungen wie eine russische Disco, den Türkei-austausch sowie aktuell den Rumänien-austausch gibt. Ebenso erzählte Sie, dass sich der „Struwwel“ für die Flüchtlinge aus der Ukraine einsetze.

Interview 3: Partnerschaft Demokratie Leben

Basierend auf der Förderung bestimmter Aspekte des Afrikafestes durch die Partnerschaft „Demokratie Leben“, wurde ein weiteres Interview mit Frau Sabine Nachtrab geführt. Die Partnerschaft „Demokratie Leben“ mit ihrer Koordinierungsstelle hat für den Landkreis Kronach seit 2015 ihren Sitz in der Volkshochschule Kreis Kronach. Frau Nachtrab sei dabei zuständig für die Partnerschaft, welche neben ihrer Tätigkeit als pädagogische Mitarbeiterin circa 25 Wochenstunden umfasse.

Die Partnerschaft beruhe dabei auf dem vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend etablierten Projekt „Demokratie Leben“. Dieses wird neben der kommunalen Ebene auch auf Bundesebene gestaltet (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Die Themenschwerpunkte seien dabei Demokratievermittlung, Vielfalt gestalten und Extremismus vorbeugen.

Das Bundesprogramm äußere dabei den Wunsch, auf kommunaler Ebene die Partnerschaften bei externen freien Trägern anzusiedeln. Die Volkshochschule Kronach eigne sich dabei als Träger der Partnerschaft – zudem durch ihre

Neutralität. Sie sei konfessions- sowie parteiunabhängig, so Nachtrab. Zudem habe sie die Möglichkeit, Menschen im ganzen Landkreis auf die Partnerschaft aufmerksam zu machen, da sie nicht nur in der Stadt Kronach selbst mit ihrer Hauptstelle agiert, sondern sich auch über Außenstellen in den einzelnen Gemeinden des kompletten Landkreises vernetzt.

Die Volkshochschule Kronach habe dabei vor allem den Auftrag der Beratung. Frau Nachtrab machte deutlich, dass vor allem sie in der Position der Ansprechpartnerin fungiere, wenn Vereine oder auch Privatpersonen ein Projekt beantragen wollen, welches gefördert werden soll. Komme es schlussendlich zu einem festen Projektantrag, würde dieser im Begleitausschluss beschlossen oder abgelehnt werden. Letzteres finde dabei jedoch kaum statt. Der Begleitausschuss besteht dabei, so die Projektkoordinatorin, aus Mitgliedern verschiedener die Zivilgesellschaft vertretender Träger sowie aus Teilnehmer:innen der Verwaltung. Jedes Mitglied sei dabei stimmberechtigt. Projekte gelten dann als genehmigt, wenn sie im Gremium eine Dreiviertelmehrheit erreichen.

Auch Privatpersonen hätten dabei die Möglichkeit demokratische Projekte fördern zu lassen. Dies sei mittels des Mikrofonds möglich, welcher derzeit eine Summe von 2000 Euro umfasst. Projekte von Privatpersonen können dabei Förderungen bis zu 500 Euro erhalten. Förderungen von freien Trägern etc. hingegen würden auch höhere Summen umfassen. Damit jedoch möglichst viele Projekte innerhalb des Jahres gefördert werden, solle nach interner Festlegung ein Projekt nicht unbedingt 10.000 Euro Förderung überschreiten, da der Aktionsfond über eine Summe von 58.000 Euro jährlich verfügt. Im Schnitt lägen die Förderungen der beantragten Projekte bei 2000 bis 5000 Euro.

Um eine Förderung zu erhalten sei es dabei notwendig, dass ein deutlicher Projektcharakter vorliegt. Das heißt, dass es sich um etwas einmaliges und Zusätzliches handeln muss. So wird beispielsweise auch nicht jährlich das Afrikafest an sich gefördert, sondern einzelne, stets verschieden aufgebaute Workshops, die im Rahmen dessen stattfinden, erläuterte Nachtrab abschließend.

3. Reflexion

Resultierend aus allen drei Interviews lässt sich folgendes feststellen: Die Arbeit im Jugendzentrum basiert auf dem Bottom-up-Prinzip. Das bedeutet, dass nicht primär die Mitarbeiter:innen des Jugend- und Kulturtreffs Struwelpeter festlegen was passiert, sondern die Jugendlichen durch aktive Teilhabe, welche auf Freiwilligkeit und Niedrigschwelligkeit abzielt.

Die Demokratievermittlung, das Afrikafest an sich und die Partnerschaft Demokratie Leben ermöglichen zudem die Erschaffung von sozialem und kulturellem Kapital. Durch die aktive Teilhabe der Jugendlichen werden Fähigkeiten wie Toleranz und die Achtung der anderen geübt und gestärkt. Zudem kommen sie ins

Nachdenken und können selbst entscheiden und kreativ werden. Es kommt dazu, dass vorgeschlagene Projekte eventuell von der Mehrheit nicht angenommen werden, sodass bereits im jungen Alter schon verschiedene demokratische Spielregeln vermittelt werden, welche auf das Erwachsenenalter übertragen werden können. Durch all diese benannten Punkte wird kulturelles Kapital erschaffen (vgl. Bourdieu 1987, S. 185 ff.) Dazu zählt auch die Organisation des Afrikafestes.

Ebenso kommt die Erschaffung von sozialem Kapital durch das Entstehen von Netzwerken zum Tragen, was sich in den Teamstrukturen des Struwelpeters wiederfinden lässt, sowie auch beim Afrikafestteam. Jede*r steht dabei auf gleicher Ebene. Man ermöglicht eine soziale Zugehörigkeit, welche einen zentralen Aspekt des sozialen Kapitals darstellt (vgl. ebd.).

Auch die Partnerschaft Demokratie bringt soziales und kulturelles Kapital hervor. Auch sie weist mit ihrem Begleitausschuss demokratische Grundregeln auf. Ebenso schafft sie Netzwerke über die Durchführung von Projekten und ermöglicht durch Förderungen teilweise auch Niedrigschwelligkeit, die wiederum der Teilhabe zugutekommen. Allumfassend stellt die Demokratie in allen drei Interviews somit eine wertvolle Ressource dar.

4. Ergebnisdarstellung

Demokratie und insbesondere Demokratievermittlung erweisen sich als wesentliche Aspekte, um die Menschen und deren Kulturen einander näher zu bringen. Vor allem im ländlichen Raum Kreis Kronach stellt der Jugend- und Kulturtreff Struwelpeter dabei für Jugendliche aus dem kompletten Landkreis eine Möglichkeit dar, Demokratie zu erleben und teilzuhaben. Auch wenn der ländliche Raum dabei von Jugendlichen oft als unattraktiv empfunden wird, ist die aktive Teilhabe mehr gegeben als in der Großstadt, wo die Menschen in größerer Anonymität leben. Nichtsdestotrotz ist die Demokratievermittlung, wenn sie auch im Sozialgesetzbuch VIII festgeschrieben ist, entgegen dem hier beschriebenen Beispiel, oft ein nicht so großer Bestandteil der offenen Jugendarbeit. Es gilt dies zu verbessern, um Jugendliche besser auf die spätere aktive Teilhabe vorzubereiten und zu befähigen. Möglicherweise könnte man dabei im Landkreis auch in den entfernten Gemeinden soziale Räume für Jugendliche erschaffen, die diese Möglichkeit bieten. Dennoch stellt die Zentralisierung der Schulen in der Stadt Kronach die Chance dar, auch ohne dies, Jugendliche aus den verschiedensten Teilen des Landkreises zu erreichen.

Auch das Afrikafest erreicht weite Teile der Bevölkerung des Landkreises und stellt einen wichtigen Aspekt dar, um Demokratie durch die Vermittlung von Vielfalt und Offenheit an die Menschen weiterzugeben. Auch kommen Menschen jedweder Altersklasse und Kultur zusammen und stärken untereinander Toleranz und Akzeptanz. Es ist ein Fest für alle.

Um die aktive Teilhabe der Bevölkerung und auch der Jugendlichen auf Basis von Niedrigschwelligkeit zu ermöglichen, ist es von Vorteil, Partnerschaften wie „Demokratie leben“ zu haben. Damit werden Projekte aktiv gefördert und mittels notwendiger finanzieller Mittel unterstützt. Durch die Teilhabe von Mitgliedern verschiedener Träger und Einrichtungen ist diesen oft die Partnerschaft bekannt. Wünschenswert wäre es vielleicht, die Partnerschaft auch den Privatpersonen noch ein wenig näher zu bringen, was durch aktive Öffentlichkeitsarbeit und Überarbeitung der Website optimiert werden kann. Trotz allem ist die Förderung großer Projekte auch von großer Wichtigkeit und bringt die Demokratie verschiedenen gesellschaftlichen Milieus näher.

Es bleibt zu erwähnen, dass in allen betrachteten Punkten der Demokratieaspekt eine zentrale Rolle spielte. Vor allem in der Jugendarbeit gilt es, diesen nicht zu vernachlässigen. Denn die Jugend sollte auch später vorbereitet sein für die aktive Teilnahme an der Demokratie. Mit der Jugendarbeit hat sie dabei einen exzellenten Wegbereiter zur Seite.

Literatur

- Bayrischer Jugendring (2008): Standards der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Bayern in Einrichtungen mit hauptberuflichem pädagogischem Fachpersonal. München: Bayrischer Jugendring.
- Bortz, J. & N. Döring (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. J.): Über „Demokratie leben!“. www.demokratie-leben.de/das-programm/ueber-demokratie-leben (10.05.2022).
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Teil 2: Ländliche Räume

Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen

Erfahrungen, Forschungsbefunde, Perspektiven

Luise Fischer, Nina Kolleck

Warum kulturelle Bildung in ländlichen Räumen und warum in einem Buch zur Demokratiebildung?

„The teacher is of course an artist, but being an artist does not mean that he or she can make the profile, can shape the students. What the educator does in teaching is to make it possible for the students to become themselves. And in doing that, he or she [sic] lives the experience of relating democratically as authority with the freedom of the students“ (Freire in Horton et al. 1990, S. 181).

Wahrscheinlich haben sehr unterschiedliche Bildungserfahrungen unsere Leben geprägt. Manche Erfahrungen haben uns inspiriert, manche ermutigt, andere herausgefordert und wiederum andere haben uns geholfen uns selbst, unsere Mitmenschen und diesen Planeten besser kennenzulernen. Für uns – die Autorinnen dieses Artikels – waren besonders auch kulturelle Bildungsaktivitäten prägend. Ausdruck in Gesang, Instrumentalmusik, Theater, (Tanz-)Bewegung und andere kreative Formen ermöglichten es uns, uns besser zu verstehen und veränderten unsere Leben zugleich nachhaltig. Neben ästhetischen (Selbst-)Erfahrungen erlebten wir Gemeinschaft und durften Gruppen, Ensembles oder Vereine mit aufbauen und gestalten. Dabei spürten wir, wie nicht nur Zufälle und (engagierte) Menschen, sondern auch Räume und Kontext unsere Erfahrungen beeinflussten. Besonders ländliche und internationale Erfahrungen ließen uns realisieren, dass (auch) kulturelle (Bildungs-)Aktivitäten und Angebotsstrukturen oft vom persönlichen Engagement Einzelner, wie auch von räumlich-historischen Entwicklungen und Einflüssen bestimmt sind.

In diesem Artikel möchten wir der kulturellen Bildung Raum geben und dies besonders mit Blick auf ihre Rolle in ländlichen Räumen und ihren Bezug zur politischen bzw. Demokratiebildung. Als Teil dieses Buches, das sich dem *Lernen von Demokratie in ländlichen Räumen* widmet, betrachten wir, wie die kulturelle Bildung die politische Bildung unterstützen oder gar stärken kann. Dabei nehmen wir vornehmlich Bezug auf Erfahrungen aus unserer Arbeit im Rahmen des BMBF-Metavorhabens „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ (BMBF 2019; MetaKLuB 2023) und besonders auf die (Zwischen-)Ergebnisse

in unserem Sammelband *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis* (Kolleck/Fischer 2023).

Der räumliche Fokus rückt dabei die Bedeutung der Situiertheit von Bildungsaktivitäten ins Zentrum. Er erlaubt uns die besonderen Prägungen der verschiedenen ländlichen Räume und damit auch die Diversität und Vielfalt dieser Räume zu betonen (vgl. Büdel/Kolleck 2023; Kolleck/Fischer 2023). Des Weiteren gehen wir von einem breiten Verständnis der kulturellen Bildung aus. Damit schließen wir uns dem aktuellen Diskurs (in Deutschland) und aktuellen Forschungsergebnissen zu diesem Verständnis an, welche alle kreativen und ästhetischen Auseinandersetzungen sowie soziokulturelle (Bildungs-)Aktivitäten mit einbeziehen (vgl. auch Kegler 2017; Hasselhorn et al. 2023).

Die Potenziale und Möglichkeiten der kulturellen Bildung werden derzeit stark diskutiert und untersucht – besonders auch in ländlichen Räumen (vgl. BMBF 2019). Die gegenwärtigen Veröffentlichungen verweisen unter anderem darauf, dass kulturelle Bildung helfen kann Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, welche beispielsweise die Persönlichkeitsentwicklung und das Gemeinwohl fördern. Sei es die Empathie (das Einfühlungsvermögen), welche durch Übungen des Hineinfühlens wie beim Schauspiel ausgebaut werden kann, die Ambiguitäts- und Komplexitätstoleranz, die durch das Einstellen auf unterschiedliche Personen, Instrumente, Artefakte gestärkt werden können, oder das Aushalten von Unsicherheit und Nicht-Wissen, welche durch Improvisationsarbeiten unterstützt werden kann. Gleichzeitig ist bekannt, dass kreative Formen der Auseinandersetzung helfen, Selbstwirksamkeit zu erfahren, die eigene Person besser zu verstehen und (multiple, regionale) Identitäten zu reflektieren (vgl. Kolleck/Fischer 2023). So fördere die kulturelle Bildung durch (gemeinschaftliche und individuelle) ästhetische Erfahrungen das persönliche (regionale) Engagement und somit Teilhabe und Partizipation und festige das tolerante und friedliche Leben miteinander (vgl. Liebau/Jörissen 2013; Langer/Stern/Schroeder 2020; Harnisch-Schreiber et al. 2023; Kolleck/Fischer 2023).

Da der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Aktivitäten, Fähigkeiten und Motivationen nicht abschließend geklärt ist, werden die Rufe lauter, die kulturelle Bildung und ihre individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen entsprechend stärker zu verstehen und fördern (vgl. BLE 2021; BMBF 2022). Darüber hinaus gibt es ein wachsendes Interesse – wie auch hier in diesem Buch – die Beziehungen der kulturellen Bildung zu anderen Bildungsaspekten intensiver herauszuarbeiten. So finden beispielsweise die gemeinschaftsfördernden Fähigkeiten und Kompetenzen wie auch der Bezug zu Zusammenhalt, sozialer Teilhabe, Demokratie und Frieden besonders Beachtung in der politischen und Demokratiebildung (auch „Citizenship Education“) (vgl. Detjen 2009; Detjen 2013; Abdi et al. 2015; Witt 2017/2018; Kennedy 2019; Akkari/Maleq 2020; Kolleck 2022).

Wie kann dann also die kulturelle Bildung die Demokratiebildung *in ländlichen Räumen* stärker unterstützen und wie können die beiden Bereiche stärker kollaborieren? Mit Bezug auf unsere Projekt- und Arbeitserfahrungen arbeiten wir heraus, wie es dabei besonders auch auf die Reflexion der Ziele, Inhalte und Methoden ankommt, und welche Rolle besonders der Gestaltung und Erhaltung nachhaltiger Partnerschaften zwischen Bildungsinstitutionen, Kommunen und Fördergebern zukommt. Ebenso gilt es nicht zu vergessen, dass kulturell-ästhetische Erfahrungen auch einen Selbstzweck haben. Die entsprechenden Bildungsaktivitäten müssen stets an den demokratischen Grundwerten ausgerichtet sein und sollten zugleich nicht instrumentalisiert werden. Uns ist es wichtig, die Synergien mit anderen Bildungsformen – besonders der Demokratiebildung – besser zu verstehen, zu bündeln und hebeln sowie voneinander zu lernen.

Im Folgenden denken wir darüber nach, wie die kulturelle Bildung die politische Bildung/Demokratiebildung unterstützen kann, und gehen dafür zunächst auf die entsprechenden Potenziale ein. Im Anschluss betrachten wir verschiedene Gelingensbedingungen und Perspektiven, um am Ende ein kurzes Fazit zu ziehen.

1. Erfahrungen aus der Projektarbeit

Der aktuelle Diskurs zum Verhältnis der kulturellen und politischen Bildung konzentriert sich besonders auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Ziele und Methoden. Die kulturelle Bildung diene zunächst oft der Lebensweltorientierung und -erweiterung bzw. ermögliche Selbstwirksamkeitserfahrungen (Kolleck/Fischer 2023). Die politische Bildung habe die Mündigkeit als zentrales Ziel, aber ermögliche ebenso die Erfahrung von Selbstwirksamkeit (vgl. Detjen 2009; Detjen 2013; Keuchel 2020; Kolleck 2022). Ähnlich wie bei der politischen Bildung kommt es beispielsweise auch für die kulturelle Bildung derzeit oft zu der Betonung von „Teilhabe, Partizipation und gesellschaftlichem Zusammenhalt“ (Kolleck 2022, S. 50). Die Verbindung von kultureller und politischer Bildung könne zudem auch helfen, intersektionale Identitäten zu reflektieren und Antidiskriminierungsmaßnahmen zu gestalten (Czerwonka 2017; Kelb 2017). Besonders der Überschchnitt hinsichtlich der Auseinandersetzung mit sich selbst und den verschiedenen (sozialen, kulturellen) Beziehungen – der Rolle in Gemeinschaften – gibt uns Anlass, die Bezüge der kulturellen und der politischen Bildung genauer zu betrachten.

Im Rahmen unserer Metaprojektarbeit und -forschung geben wir einen Sammelband zu dem Thema *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis* heraus. In diesem Buch kommunizieren die Mitwirkenden der 20 zumeist zwischen 2019 und 2023 deutschlandweit geförderten Forschungsprojekte ihre (Zwischen-) Ergebnisse und Prozesse und reflektieren diese mit Blick auf das Interesse der

kulturellen Bildungspraxis und der interessierten Öffentlichkeit. In diesem Buch verweisen die verschiedenen Autor*innen beispielsweise auf die Bedeutung der kulturellen Bildung für die Förderung der Selbstwirksamkeit, Empathie, Auseinandersetzung mit (multiplen) Identitäten – gerade auch mit räumlichem Bezug. Auch die Ambiguitätstoleranz und die Gemeinwohlorientierung werden betont. Was heißt dies nun für die politische bzw. die Demokratiebildung? Wir möchten einige Vermutungen und Gedanken äußern, die es in weiterführenden Studien empirisch zu belegen gilt.

Kulturelle Bildung kann Selbstwirksamkeit, das Gefühl durch eigenes Handeln Veränderungen in der eigenen Person, anderen oder der Umwelt bewirken zu können, fördern (vgl. Irmer et al. 2023; Putz et al. 2023; Gumz et al. 2023). Dies ist zentral, um Engagement und Interesse zu stärken. Natürlich sind kulturelle Selbstwirksamkeitserfahrungen nicht unbedingt politisch (Achour 2021). Und doch bestärken solche Erfahrungen die Motivation, sich um das Leben und das Gemeinwohl zu sorgen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002; Kolleck 2022). Somit fördert kulturelle Bildung die Eigeninitiative. Sie ermutigt und inspiriert Menschen, sich vor Ort einzubringen, eigene Interessen zu vertreten und Strukturen mit aufzubauen und zu gestalten. Sie ermöglicht damit nicht nur Lebenswelterweiterung, sondern die aktive Gestaltung des eigenen Lebens und des Lebens in Gemeinschaft. Selbstwirksamkeit beflügelt daher die Motivation zu Partizipation. Diese sollte demokratisch ausgerichtet sein, wobei hier (auch) die politische Bildung erforderlich ist.

Dies wird auch deutlich, wenn man die sozial-politischen Strukturen der kulturellen Bildung wie beispielsweise das Vereinsleben betrachtet. Vereine erweisen sich weiterhin als zentrale Akteure der kulturellen Bildung – besonders auch in ländlichen Räumen (vgl. Bons et al. 2023; Sebening et al. 2023; Grunert et al. 2023; Gumz et al. 2023). Vereinsarbeit – wie sie sicher auch in anderen Teilen der Gesellschaft, wie dem Sport, erlebt werden kann, ermöglicht nicht nur das Gefühl von Zugehörigkeit, sondern demokratisch-politische Praxis: Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse sind zentrale Bestandteile der Vereinsarbeit. Die Förderung kultureller Bildung impliziert daher nicht nur die Stärkung von Strukturen, sondern auch von Engagement und Eigeninitiative.

Als weitere Potenziale der kulturellen Bildung möchten wir die Empathie und Ambiguitätstoleranz betonen. Diese werden beispielsweise durch das aktive Zuhören und das eigene Wiedergeben andere Lebenserfahrungen stärken (vgl. Bender et al. 2023; Gaede et al. 2023). Bei beiden handelt es sich um Fähigkeiten, die für unser gemeinschaftliches Leben und auch in der politischen Bildung essenziell sind. Die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen – hineinzu fühlen – erhöht das gegenseitige Verständnis und das plurale friedliche gesellschaftliche Miteinander (Coplan 2011; Ahlheim 2008). Dies impliziert nicht, dass die gleiche Meinung geteilt wird, aber dass mehrere Meinungen nebeneinander (gleichzeitig) existieren dürfen.

Empathie und Toleranz sind förderlich für den fruchtbaren Dialog zwischen Personen mit unterschiedlichen Interessenlagen. Für ländliche Regionen spielt dies gerade auch für den (intergenerationalen) Dialog eine zentrale Rolle. Dieser Dialog muss jedoch – auch in der kulturellen Bildung – angeregt und strukturell verankert werden; er ist nicht automatisch gegeben (vgl. Bons et al. 2023). Das bewusste Fördern und Ausgestalten von Formaten ist daher essenziell und nicht notwendigerweise implizit in kulturellen Bildungsaktivitäten. Hier kann die kulturelle Bildung wiederum auch von der politischen Bildung lernen. Darüber hinaus ist Empathievermögen auch von großer Bedeutung für die Demokratiebildung (vgl. Alheim 2008), die Friedensbildung (vgl. Bergey 2019) und den Umgang mit posttraumatischem Stress und dem Leben nach Konflikten (vgl. Mitchell 2020). Alheim betont, dass selbst Adorno in seiner *Erziehung zur Mündigkeit* einen „wärmenden Erziehungsstil“ (Ahlheim 2010, S. 50) und eine empathische Aufklärungsarbeit empfahl (vgl. Adorno/Kadelbach 1971).

Des Weiteren ist die Förderung lokaler/regionaler Bildung und (multipler) Identitäten durch kulturelle Bildung ein wichtiges und viel diskutiertes Thema in ländlichen Räumen. Die Auseinandersetzung mit Identitäten kann zum einen durch die Begegnung mit anderen, eventuell auch fiktiven Personen oder Charakteren geschehen. Auch die kreative-ästhetische Begegnung mit Landschaften und Regionen und ihren landschaftlich-kulturell-historischen Prägungen kann die Reflexion und Veränderung der Selbstwahrnehmung beeinflussen (Althans et al. 2023; Wölf 2023; Sebening et al. 2023). Kulturelle Bildungsaktivitäten können zudem eingesetzt werden, um mit Identität(en) verknüpfte gesellschaftliche Traumata und Transformationen zu kommunizieren, zuzulassen und zu verarbeiten (Beetz/Jacob 2023). Für die politische Bildung ist dieser Aspekt von Interesse, da das Ichbewusstsein idealerweise mit einer demokratischen und kosmopolitischen Offenheit einhergeht. Wenn durch kulturelle Bildung die Veränderlichkeit von Identität(en) reflektiert werden kann, kann dies die Offenheit für plurale und multiple Selbstbilder fördern. Allerdings muss diese Gleichzeitigkeit von Identifikation und Offenheit für Veränderung noch besser verstanden werden – auch hierfür könnten kulturelle und politische Bildung gezielt miteinander kollaborieren.

Verschiedenen Aktivitäten der kulturellen Bildung können also die Reflexion des eigenen Selbst- und Weltverständnisses unterstützen oder auch Selbstwirksamkeits- und Gemeinschaftserfahrungen ermöglichen. Sie können helfen, den intergenerationalen Austausch zu verbessern, gesellschaftliche Transformationsprozesse zu begleiten und intensivere Auseinandersetzung mit Landschaften und der natürlichen Umwelt bewirken. Diese Potenziale dienen nicht nur der Demokratieerziehung, sondern können durch gezielte gemeinsame Projekte helfen, die genauen Wirkungen noch besser zu verstehen. Dabei sollte auch untersucht werden, wie hier aufgezeigte Fähigkeiten so tief verankert werden, dass sie auch in anderen Lebensbereichen wirken können. Auch gilt es genauer zu analysieren,

welche Aktivitäten, Personen, Kontexte, Räume und Affekte genau die jeweiligen Fähigkeiten und Auseinandersetzungen nachhaltig wirken lassen. Um auf die bereits bekannten Bedingungen zu schauen, betrachten wir im nächsten Abschnitt die Gelingensbedingungen und sich ergebenden Perspektiven.

2. Gelingensbedingungen und Perspektiven

Wie kann kulturelle Bildung in Verbindung mit der politischen Bildung in ländlichen Räumen gelingen und nachhaltig wirken? Dafür reflektieren wir Erkenntnisse aus der Arbeit in der Förderrichtlinie. Wir betrachten dafür besonders die Rolle von Infrastrukturen, Netzwerken, Eltern, Ehrenamt und (noch einmal) Vereinen wie auch den Dialog mit den jeweiligen (lokalen) Akteur*innen.

Schauen wir zunächst auf die Gelingensbedingungen ländlicher kultureller Bildung, dann ergeben sich Erfolgsschlüssel, die auch für politische bzw. Demokratie-Bildungsaktivitäten von Interesse sein könnten. Zum einen verweisen die Ergebnisse der Forschungsprojekte unserer Förderrichtlinie auf die Bedeutung physischer, digitaler und finanzieller Infrastruktur. Die physische Infrastruktur ist dabei ebenso entscheidend wie die virtuelle, da sie jeweils verschiedene Formen der Teilhabe zulassen (vgl. Krüger/Schön 2023; Otte et al. 2023). Auch eine Kombination von digitaler und physischer Infrastruktur kann die Teilhabe steigern, so zum Beispiel bei Jugendlichen in ländlichen Bibliotheken (vgl. Flasche et al. 2023). Des Weiteren sind, wie bereits erwähnt, Vereine und auch Volkshochschulen nach wie vor zentrale Akteure in ländlichen Regionen, wobei die Kulturen des Vereinslebens regional variieren (vgl. Bons et al. 2023; Sebening et al. 2023, Gumz et al. 2023). Um verschiedene und auch niedrigschwellige Angebote zu erleichtern, bedarf es schließlich der Unterstützung (und Förderung) der Engagierten und Eltern, um eine Überlastung und Minderung der Motivation für Engagement zu vermeiden (vgl. Stutz 2023). Hier wäre spannend zu verstehen, ob diese Bedingungen gleichermaßen auf politische Bildungsaktivitäten wirken.

Darüber hinaus sind Netzwerke und Partnerschaften (Transfer) zwischen den einzelnen und organisierten Akteur*innen zentral für die Umsetzung und das nachhaltige Angebot kultureller Bildung. Gumz et al (2023) verweisen dabei konkret auf die unterschiedlichen Prägungen, Charakteristika und Kommunikationsformen zwischen Netzwerkakteur*innen. Dabei haben wiederum landschaftliche und kulturell-historische Prägungen einen Einfluss auf die jeweilige Arbeit. Eine aktive und inklusive Reflexion der Erfahrungen und Interessen der Netzwerkmitglieder halten wir daher für förderlich, um das jeweilige Engagement zu erhalten oder gar zu erweitern. Natürlich muss dies im Dialog mit den Bedarfen der Menschen der Region geschehen. Wiederum ist hier der (intergenerationale) Dialog von hoher Bedeutung.

Mit Blick auf die sich ergebenden Perspektiven, empfehlen wir daher mehr (zeitlich-räumliche) Dialog- und Reflexionsräume zu schaffen – an beispielsweise physischen und virtuellen „Dritten Orten“, das heißt, Gemeinschaften und Orten außerhalb von Familie und Beruf (vgl. Flasche et al. 2023). Alternativ oder zusätzlich können auch die regionalen Volkshochschulen und Hochschulen noch stärker in diesen Dialog eingebunden werden oder ihn gar moderieren. Waburg et al. (2023) verweisen auf neu entstehende Rollen in der ländlichen Kulturarbeit und stellen die Frage in den Raum, wer und wo diese Form der Moderation und zum Teil auch Mediation idealerweise stattfinden kann. Im Rahmen unserer Projektarbeit haben wir auch begonnen mit solchen Dialogräumen zu experimentieren, auch inspiriert durch Arbeiten des Projekts „Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung – WitraKuBi“ (vgl. auch WitraKuBi 2023; Harnisch-Schreiber et al. 2023) und über Kommunikations- und Austauschformate nachzudenken. Es zeigt sich, dass wir unsere Annahmen, Erwartungen und Sprachformen noch stärker reflektieren und hinterfragen müssen. Ebenso gilt es, Formen, Orte und Zeiten der Zusammenarbeit weiter zu erproben, besonders bezüglich der Rollen (Fragen des Leadership), tradierten Hierarchiestrukturen, Annahmen, Erwartungen, Projektprozesse und Kommunikationsformen.

Mit Blick auf die Zusammenarbeit in der kulturellen Bildung möchten wir hervorheben, dass inzwischen der Begriff der „Zweibahnstraße“ (vgl. Hartmann/Scheuer 2023, S. 35) symbolisch für den komplexen Verflechtungen von „Transfer“, also Wissensproduktion, Wissenskommunikation, Bildung und gesellschaftlicher Wirkung geworden ist. Es sind nicht nur die tertiären Bildungs- und Forschungseinrichtungen, die Wissen an die Gesellschaft „zurückgeben“, sondern die unterschiedlichen Akteur*innen tragen verschiedene Aspekte zu der jeweiligen (Projekt-)Arbeit bei. Der Transfer steht dann für eine komplexe und dynamische Verzahnung und ist als sogenannte „dritte Mission“ der Hochschulen eng mit Lehre und Forschung verbunden und wirkt in sie hinein. Kümmel-Schnur (2023, S. 20) erläutert dies auch am Beispiel des „*Service Learning*“ (Betonung im Original), des Lernens durch Engagements. Weitere Vorschläge für eine Reflexion der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in der kulturellen Bildung haben wir kürzlich skizziert (vgl. Fischer/Kolleck 2023a; Fischer/Kolleck 2023b). Was wir hier noch einmal betonen möchten, ist die Bedeutung der Hochschulen und auch der Volkshochschulen als Netzwerkspinnen, Regionalentwickler und Kommunikationszentren für den Dialog zwischen den verschiedenen Netzwerkpartner*innen. Dies kann auch – je nach Projektziel – dazu führen, dass Wissenschaftler*innen in einem Projekt „nur“ die Begleitforschung innehaben, der Lead hingegen beispielsweise in der kulturellen oder politischen Bildungspraxis liegt.

Auch geographisch gesprochen sollten wir unseren Blick offenhalten und weiten. Translokale, transregionale Projekte und Kooperationen können dabei ebenso förderlich sein wie internationale (translokale) Partnerschaften und Projekte.

Der Blick in andere Länder kann nur hilfreich sein, die eigenen Pfadabhängigkeiten in Wissenschaft und Bildung zu reflektieren und Veränderung zuzulassen (vgl. Czerwonka 2017; Reinwand-Weiss/Stoffers 2015). Im Rahmen von MetaK-LuB waren beispielsweise die Teilnahmen US-amerikanischer und britischer Wissenschaftler*innen ebenso fruchtbar wie der Dialog mit Praxispartner*innen und dem wissenschaftlich-praktischen Expert*innenbeirat (vgl. MetaKLuB 2023).

Eine erfolgreiche Verbindung kultureller und politischer Bildung in ländlichen Räumen erfordert eine interdisziplinäre Herangehensweise. Durch eine stärkere Zusammenarbeit der beiden Bereiche können wir ein tieferes Verständnis für kulturelle und politische Zusammenhänge in ländlichen Räumen entwickeln und wirksame Bildungsmaßnahmen entwickeln und umsetzen. Dabei ist eine fortwährende Reflexion der gemeinsamen oder auch unterschiedlichen Ziele, Herausforderungen und Methoden unabdingbar, um voneinander zu lernen, ohne sich gegenseitig zu instrumentalisieren. Unter Beachtung der räumlichen Prägungen und Besonderheiten kann das politische Interesse an der kulturellen Bildung deren Wirkung von Teilhabe, Partizipation und Gemeinwohl weiter ausgestalten. Gerade in (sehr) ländlichen, mitunter auch strukturschwachen Regionen ist dies zunehmend relevant (vgl. Zimmermann 2018; Besand 2020; Jansen/Rößler 2020; Andreyeva et al. 2020).

Angesichts der Potenziale und Bedeutungen, welche die Verbindung von kultureller und politischer Bildung für die persönliche Entwicklung und das Leben in Gemeinschaft und Gesellschaft hegen, brauchen wir mehr Austausch und (angewandte) Forschungen. Wir können beispielsweise die Auswirkungen kultureller Bildung auf die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen besser durchdringen. Auch gilt es zu verstehen, welche Rolle Räume, Zeiten, Personen, Artefakte und Emotionen für die Nachhaltigkeit von Wirkungen spielen. Dafür können wir weitere Forschungs- und Projektansätze (auch mit wechselnden Rollen zwischen den Partner*innen aus Wissenschaft und Praxis) und Methoden entwickeln und erproben, um mehr Menschen zu erreichen, motivieren und selbstwirksame Erfahrungen zu ermöglichen.

3. Fazit: Was bedeutet dies nun für die kulturelle und politische Bildung in ländlichen Räumen?

Kulturelle Bildung kann einen entscheidenden Beitrag zur Demokratiebildung leisten – gerade auch in ländlichen Räumen. Kulturelle Bildung kann dazu beitragen, die Vielfalt wertzuschätzen und zu fördern, indem sie Menschen befähigt, die Perspektiven anderer zu verstehen und zu tolerieren. Sie kann helfen, Brücken zu bauen und so zu einem harmonischen und respektvollen Zusammenleben in Gemeinschaft beitragen.

Dafür gilt es die Potenziale und Wirkungen der kulturellen Bildung – auch in Verbindung mit der politischen Bildung – noch besser zu verstehen und dann entsprechend zu hebeln. Dies ist besonders dann bedeutsam, wenn die kulturellen und politischen Bildungsaktivitäten (Demokratiebildung) ähnliche oder gar die gleichen Ziele verfolgen – besonders hinsichtlich Selbstwirksamkeit, Persönlichkeitsentfaltung, Gemeinwohlorientierung und Teilhabe. Eine Zusammenarbeit kann dann die Wirkungen verstärken und die beiden Bereiche jeweils durch ein gegenseitiges Lernen von Methoden und Arbeitsweisen bereichern.

Daher sollten geeignete Formate der Zusammenarbeit und Kollaboration zwischen den verschiedenen Akteur*innen aus Bildung, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft auf lokaler und regionaler Ebene erprobt werden. Zu diesem Zweck schlagen wir vor, mit verschiedenen Dialog- und Kooperationsformen auf lokaler und regionaler Ebene zu experimentieren. Dafür können gerade auch die Hochschulen und nicht-schulischen Bildungseinrichtungen als Dialog- und Regionalentwickler von zentraler Rolle sein. Sicher sind dabei die Erfassung gesellschaftlicher Bedarfe und Interessen und somit die Ausrichtung an der Resonanz und Nachfrage der Teilnehmenden wichtige Einflussfaktoren.

Gleichzeitig sollten die beiden Bildungsformen nicht automatisch miteinander vermischt werden. Beide haben auch Ziele und Ansätze, die nicht immer miteinander in Verbindung stehen müssen. Die kulturelle Bildung sollte sich auch frei entfalten können – unter der Voraussetzung, dass die demokratischen Grundwerte geachtet werden. Daher sollten sich die beiden nicht gegenseitig instrumentalisieren, sondern voneinander lernen. Dies bedeutet, dass bewusst Methoden, Elemente und Erfahrungen aus den verschiedenen kreativen Bildungsformen für die politische Bildung/Demokratiebildung herangezogen werden können – beispielsweise Improvisationsformen für das Aushalten von Unsicherheit, Rollenspiele für die Empathie oder kreative Naturerfahrungen für die Regionalbindung. Dafür braucht es wiederum einen vermehrten und intensiveren Austausch zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen, (bildungs-)praktischen und kommunalen Akteur*innen. Dieses Buch ist ein weiterer Baustein für eben dieses Kennenlernen.

Wir wünschen uns daher mehr Mut und Gelegenheit zur Zusammenarbeit – und zwar immer wieder neu und anders reflektiert – für ein harmonisches, friedliches, respektvolles, offenes, tolerantes und nachhaltiges Zusammenleben.

Literatur

- Abdi, Ali A./Shultz, Lynette/Pillay, Thashika (Hrsg.) (2015): *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Achour, Sabine (2021): *Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt!* In: *Wochenschau-Sonderausgabe „Demokratiebildung“*, 72, S. 4–13.

- Adorno, Theodor W./Kadelbach, Gerd (1971): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ahlheim, Klaus (2008): Wissen und Empathie in der historisch-politischen Bildung. Vortrag im Rahmen eines Seminars in Buchenwald vom 17.–19.04.2008. www.gedenkstaettenforum.de/uploads/media/GedRund144_3-14.pdf (10.08.2023).
- Ahlheim, Klaus (2010): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ – Rezeption und Aktualität. In: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin.
- Akkari, Abdeljalil/Maleq, Kathrine (Hrsg.) (2020): Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives. Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Althans, Birgit/Lewandowsky, Mirjam/Schrading, Fiona/Wieland, Janna R. (2023): Affektive Landschaften? Zum Verhältnis von Affekt, Landschaft und ethnografischer Forschung. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Barbara Budrich: Leverkusen, Opladen, S. 46–62.
- Andreyeva, Julia/Hartke, Sarah/Zalewski, Julia Valerie (2020): zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung. www.uni-hildesheim.de/kulturpraxis/zum-verhaeltnis-von-kultureller-und-politischer-bildung (16.01.2023).
- Beetz, Stephan/Jacob, Ulf (2023): „Die Rolle kultureller Bildung bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel in ländlichen Räumen“. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 325–336.
- Bender, Saskia/Kolleck, Nina/Le, Thi Huyen Trang/Rennebach, Nils (2023): Abwehr, Aushandlung und Ambiguitätstoleranz: Kulturelle Bildungsnetzwerke zwischen Region, Kultur und Kultureller Bildung. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 258–274.
- Bergey, Benjamin P. (2019): Music and Peacebuilding: A Survey of Two Israeli Ensembles Using Music and Dialogue to Build Understanding, Empathy, and Conflict Transformation. ProQuest Dissertations Publishing.
- Besand, Anja (2020): Ist das noch/schon politische Bildung? Erkundungen im Überschneidungsfeld zwischen kultureller und politischer Bildung. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Politische Bildung Meets Kulturelle Bildung. Baden-Baden: Nomos, S. 47–58.
- Bons, Verena/Borchert, Johanna/Buchborn, Thade/Lessing, Wolfgang (2023): Wie kann kulturelle Bildung generationsübergreifende Begegnungen im ländlichen Raum ermöglichen und fördern? In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 213–226.
- Brenne, Andreas/Brönnecke, Katharina/Roßkopf, Claudia (Hrsg.) (2020): Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung. In: Schriftenreihe Kulturelle Bildung, 66. München: kopaed.
- Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) (2021): Bekanntmachung NR. 02/2021/42 über die Durchführung von Forschungsvorhaben zum Thema „Faktor K – Forschung zum Faktor Kultur in ländlichen Räumen“. www.ble.de/SharedDocs/Downloads/DE/Projektforderung/BULE/Faktor-K_Bekanntmachung.pdf;jsessionid=95EA9E99F661E5001600C5FE09A2529E.internet992?blob=publicationFile&v=3 (10.08.2023).
- Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) (2023): Projektförderung. Faktor K – Forschung zum Faktor Kultur in ländlichen Räumen. www.ble.de/DE/Projektforderung/Foerderung-Auftraege/BULE/Foerdermassnahmen/Forschungsvorhaben/LandKulturForschung.html (10.08.2023).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung in ländlichen Räumen, Bundesanzeiger vom 08.01.2019. Berlin: BMBF. www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/01/2232_bekanntmachung (05.12.2022).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Berlin: BMBF www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/home/home_node.html (05.12.2022).
- Coplan, Amy (2011): *Empathy: What it is and Why it Matters*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Czerwonka, Sandra (2017): Internationalisierung der Kulturellen Bildung in Deutschland. Reflexionen zur Öffnung eines Diskurses. In: Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.): *Wertewandel in Der Kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 159–172.
- Dernikos, Bessie/Lesko, Nancy/McCall, Stephanie D./Nicolini, Alyssa (2020): *Mapping the Affective Turn in Education Theory, Research, and Pedagogies*. New York, London: Routledge.
- Detjen, Joachim (2009): Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung. www.bpb.de/ge-sellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59939/verhaeltnis-politischer-und-kultureller-bildung (16.01.2023).
- Detjen, Joachim (2013): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: de Gruyter.
- Ferro, Lígia/Wagner, Ernst/Veloso, Luísa/IJdens, Teunis/Teixeira Lopes, João (2019): *Arts and Cultural Education in a World of Diversity: ENO Yearbook 1*. Cham: Springer International.
- Fischer, Luise/Kolleck, Nina (2023a): Dialog für kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. In: Harnisch-Schreiber, Elke/Hartmann, Anne/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Scheuer, Julian/Unterberg, Lisa (Hrsg.): *Raus aus dem Haus – Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed, S. 183–208.
- Fischer, Luise/Kolleck, Nina (2023b): Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Quo vadis kulturelle Bildung? In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 27–34.
- Flasche, Viktoria/Sprethuber, Isa/Jörissen, Benjamin (2023): Bibliotheken als Anker-Strukturen für digitale Teilhabe und Kulturelle Bildung. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 62–70.
- Gaede, Andrea/Karnstädt, Kirsten/Helbig, Robert (2023): Gesellschaftliche Transformation trifft auf kulturelle Bildung – Synergien und Gelingensbedingungen. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 308–318.
- Grunert, Cathleen/Reißig, Birgit/Ludwig, Katja/Fehser, Stefan/Hüfner, Kilian/Plappert, Eva (2023): Herausforderungen ländlich-peripherer Regionen für Träger kultureller Bildungsarbeit. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 100–123.
- Gumz, Heike/Trostmann/Julian/Drews, Katja/Arndt, Claudia/Retkowski, Alexandra/Engel, Alexandra (2023): Kooperation und Netzwerkarbeit aus Perspektiven von Akteur*innen der kulturellen Bildung. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 290–307.
- Harnisch-Schreiber, Elke/Hartmann, Anne/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Scheuer, Julian/Unterberg, Lisa (Hrsg.) (2023): *Raus aus dem Haus – Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Hartmann, Anne/Scheuer, Julian (2023): How to Wissenstransfer – Zur Gestaltung von Transferformaten in der Kulturellen Bildung. In: Harnisch-Schreiber, Elke/Hartmann, Anne/Scheuer, Julian/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Unterberg, Lisa (Hrsg.): *Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed, S. 33–58.
- Hasselhorn, Johannes/Meiertoberend, Lena/Arndt, Jacqueline/Vonrhein, Johanna/Rauh, Jürgen/Lehmann, Andreas C. (2023): Was ist Kultur? – Kulturverständnisse in ländlichen Räumen. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 31–38.

- Horton, Myles/Bell, Brenda/Gaventa, John/Peters, John Marshall (Hrsg.) (1990): *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change* (Myles Horton and Paulo Freire). Philadelphia: Temple University Press.
- Irmer, Maren/Kolb, Steffen/Pudritzki, Fiarra Maureen (2023): *Veränderungen medialer Repräsentation ländlicher Räume am Beispiel Neusalza-Spremberg*. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 165–175.
- Jansen, Annegret/Rößler, Sven (2020): *Gegen:Kultur(elle Bildung)*. In: Gloe Markus/Oefering, Tonio (Hrsg.): *Politische Bildung Meets Kulturelle Bildung*. Baden-Baden: Nomos, S. 177–192.
- Kegler, Beate (2017): *So Close Rural Cultural Work between Grassroots and Social Culture*. In: Schneider, Wolfgang/Koß, Daniela/Kegler, Beate (Hrsg.): *Vital Village: Development of Rural Areas as a Challenge for Cultural Policy/Entwicklung ländlicher Räume als kulturpolitische Herausforderung*. Bielefeld: transcript, S. 41–50.
- Kelb, Viola (2017): *Von der Zielgruppe zum Gruppenziel? Intersektionale Perspektiven in der Kulturellen Bildung*. In: Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.): *Wertewandel in der Kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 143–158.
- Kennedy, Kerry J. (2019): *Civic and Citizenship Education in Volatile Times Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. Singapore: Springer.
- Keuchel, Susanne (2017): *Wertewandel und Kulturelle Bildung. Zur Notwendigkeit einer Kulturellen Bildung 3.0 in Zeiten gesellschaftlicher Transformation*. In: Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.): *Wertewandel in Der Kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 17–64.
- Keuchel, Susanne (2020): *Nachhaltigkeit, Kulturelle Bildung und Zivilgesellschaftliches Engagement. Zu den Chancen Europas als Wegbereiter für gesellschaftliche Transformationsprozesse*. In: *Forschungsjournal soziale Bewegungen* 32(4).
- Kolleck, Nina (2022): *Politische Bildung und Demokratie: Eine Einführung in Anwendungsfelder, Akteure und internationale Ansätze*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kolleck, Nina/Büdel, Martin (2023): *Rahmenbedingungen und Herausforderungen kultureller Bildung in ländlichen Räumen – ein systematischer Literaturüberblick*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Zeitschrift Erziehungswissenschaften*. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01144-0>
- Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (2022): *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Befunde, Methoden, Theorien und Konzepte*. In: *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und Erste Befunde*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.) (2023): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich.
- Krüger, Jens/Schön, Mirjam (2023): *„Die Eltern mit ins Boot holen“*. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 100–109.
- Kümmel-Schnur, Albert (2020): *Was ist und zu welchem Zweck betreiben wir ‚Transfer in der Lehre‘*. In: Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sibylle/Hoffmeister, Thomas S. (Hrsg.): *Transfer in der Lehre Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* Bielefeld: transcript, S. 17–38.
- Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sibylle/Hoffmeister, Thomas S. (2020): *Transfer in der Lehre Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen?* Bielefeld: transcript.
- Langer, Rebecca/Stern, Alexander/Schroeder, Sascha (2020): *Transfereffekte Kultureller Bildung auf die Persönlichkeit: Forschungsstand und -desiderate*. In: Pürgstaller, Esther/Konietzko, Sebastian/Neuber, Nils (Hrsg.): *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–54.
- Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin (2013): *Erforschung kulturellen und ästhetischer Bildung. Metatheorien und Methodologien*. Erlangen: Projektbericht.
- Liebau, Eckart/Wagner, Ernst (2011): *UNESCO und die kulturelle Bildung*. www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturellebildung/60187/unesco?p=all (16.01.2023).
- MetaKLuB (2023): *Das Projekt*. www.uni-leipzig.de/projekt-metaklub (10.08.2023).

- Mitchell, Jolyon/Vincett, Giselle/Hawksley, Theodora/Culbertson, Hal (2020): *Peacebuilding and the Arts*. Cham: Springer International.
- Nugel, Martin (2016): Educational areas/Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), S. 9–29.
- Otte, Gunnar/Lübbe, Holger/Balzer, Dave/Baum, Joschka (2023): Mediale Kulturpartizipation. Gibt es Stadt-Land-Unterschiede der Kulturnutzung auch im digitalen Raum? In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 85–99.
- Putz, Mandy/Seumel, Ines/Pfefferkorn, Lisa-Marie (2023): OKaPi: Offene Kunst – Offene Fragen. Zwischen Bedingungsanalyse, Strategie-Entwürfen und Praxisversuch. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 200–212.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Stoffers, Nina (2015): Art for Art's Sake?! International Patterns of Legitimizing Arts Education. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. www.kubi-online.de/artikel/art-for-arts-sake-international-patterns-of-legitimizing-arts-education (10.08.2023).
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 28–53.
- Sebening, Lena/Robak, Steffi/Preuß, Jessica (2023): Boßeln am Deichmühlenweg?. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 247–257.
- Soja, Edward/Hooper, Barbara (1993): The Space that Difference Makes: Some Notes on the Geographical Margins of the New Cultural Politics. In: Keith, Michael/Pile, Steve (Hrsg.): *Place and the Politics of Identity*. London, New York: Routledge, S. 183–205.
- Stutz, Ulrike (2023): Kooperation und Vernetzung im Spannungsfeld von Engagement und Belastung und die agency von Kontinuität. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 275–289.
- Waburg, Wiebke/Kranixfeld, Micha/Sterzenbach, Barbara/Westphal, Kristin/Sauer, Ilona (2023): Kritische Raben. In: Kolleck, Nina/Fischer, Luise (Hrsg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, S. 188–199.
- White, Simone/Downey, Jayne (Hrsg.) (2021): *Rural Education Across the World: Models of Innovative Practice and Impact*. Singapore: Springer.
- Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung (WitraKuBi) (2023): Das Projekt. www.witra-kubi.de/projekt (10.08.2023).
- Witt, Kirsten (2017/2018): Politische Bildung in der Kulturellen Jugendbildung. In: *Kulturelle Bildung Online*.
- Zimmermann, Olaf (2018): Kulturelle und politische Bildung: Mehr Mut zur Kooperation. Gesellschaftliche Auflösungserscheinungen können nur gemeinsam erfolgreich bekämpft werden. Deutscher Kulturrat. www.kulturrat.de/themen/politische-bildung/mut-zur-kooperation (16.01.2023).

Lokale Kultur, ländliche Entwicklung und die Relevanz von Offenheit und Geschlossenheit

Empirische Hinweise für kulturelle Bildung in ländlichen Räumen

Marc Redepenning

1. Einleitung

Ländliche Räume sind vielfältig und entsprechend differenziert müssen Strategien ihrer Entwicklung ausfallen. Dabei ist erkennbar, dass sich jüngere Entwicklungsstrategien immer stärker ganzheitlich aufstellen und den Menschen (bzw. oft auch abstrakter: die Gemeinschaft) sowie dessen Lebensqualität und Wohlbefinden in den Mittelpunkt stellen, während wirtschaftliche Aktivitäten weiter wichtig, aber weniger zentral gestellt sind. Eine solche stärker integrative Sicht ist einerseits zu begrüßen, andererseits muss sich zeigen, ob die damit auch erkennbare Wertschätzung lokaler Selbstorganisation und Engagement (Stichwort: aktive und offene Zivilgesellschaft) funktionieren wird.

Bei alledem fällt auf, dass eine Grundbedingung für derartige endogene und Selbstorganisation stärkende Prozesse merkwürdig unreflektiert bleibt: die Rolle, die Stärken und Schwächen von lokaler Kultur.

Diese Beobachtung nimmt der vorliegende Beitrag zum Anlass, genauer über diese Rolle, aber auch die Fallstricke, die mit bestimmten lokal ausgeprägten Kulturen für eine nachhaltige und robuste ländliche Entwicklung verbunden sind, nachzudenken. Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei den für das Verständnis der Arbeitsweise von Kultur wichtigen Unterscheidungen ‚Bewahren und Verändern‘ sowie ‚Offenheit und Geschlossenheit‘ zu. Dazu ist der Beitrag wie folgt gegliedert: Nach einer kurzen Skizze der Herausforderungen peripherer und abgelegener ländlicher Räume (Kapitel 2) wird genauer auf aktuelle Strategien für diese Räume (Kapitel 3) und das Verständnis bzw. die Bedeutung von Kultur in diesen Strategien eingegangen (Kapitel 4). Kapitel 5 skizziert dann einen alternativen Zugang zu ‚Kultur in ländlichen Räumen und Orten‘, der in Kapitel 6 empirisch unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus einem BMBF-geförderten Projekte angewendet wird. Kapitel 7 beschließt den Beitrag mit einem Fazit, das

dafür plädiert, die Reflexion von Offenheit und Geschlossenheit stärker in Fragen ländlicher Entwicklung einzubinden und dabei kulturelle und demokratische Bildung stärker zu berücksichtigen.

2. Zur Unterschiedlichkeit ländlicher Räume und zur Besonderheit peripherer, abgelegener ländlicher Räume

Es ist mittlerweile ein Allgemeinplatz, nicht mehr vom ländlichen Raum im Singular, sondern von ländlichen Räumen im Plural zu sprechen und so die Heterogenität (Mose 2018) oder die Komplexität des Ländlichen (Redepenning 2009) zu betonen. Die einzelnen ländlichen Räume haben unterschiedliche Bedürfnisse und je andere Stärken und Schwächen (OECD 2020). Vor allem die Orte dieser ländlichen Räume sind als je unterschiedliche soziokulturelle wie ökonomische und politische Konstellationen vor dem Hintergrund einer konkreten räumlichen Kulisse (etwa mit Blick auf das Verhältnis von sozialer, bebauter und naturnaher Umwelt) aufzufassen.

Diese Vervielfachung ländlicher Räume hat zwei wichtige sozialräumliche Konsequenzen: Erstens ist die Bevölkerung ländlicher Räume alles andere als einheitlich, weil auch sie einem komplexen Mosaik aus unterschiedlichen Lebensstilen und Lebensentwürfen, ethnischer Diversität und unterschiedlichen Bildungsbiografien unterliegt und es schon allein deswegen keine einheitliche ländliche Kultur geben kann. Zweitens sind die Flächen und Flächennutzungen ländlicher Räume durch ein je besonderes lokales Zusammenspiel gesellschaftlicher wie natürlicher (und somit auch: ökologischer) Prozesse komplex, weil, einfach gesprochen, Mensch und Natur vielfältige und damit auch unterschiedliche Verhältnisse eingehen.

Ländliche Räume weisen immer zahlreiche Beziehungen zu städtischen Räumen auf, die etwa Waren-, Güter- und Personenströme betreffen und oft, gerade wenn es um Fragen von Beruf und Bildung geht, in die Stadt gerichtet sind. Die hohen Zahlen an einpendelnden Personen aus ländlichen Räumen in urbane Agglomerationen verdeutlichen dies. Insofern ist das Leben in ländlichen Orten immer auch von der Art und Intensität der Stadt-Land-Beziehungen geprägt (gleiches gilt natürlich für Städte). Und die Intensität der Beziehungen ist wiederum abhängig von der Lage der ländlichen Orte und ihrer Entfernung zu urbanen Agglomerationen. Es macht einen oft erheblichen Unterschied für das Leben in ländlichen Siedlungen, ob diese eine gute Anbindung an Städte besitzen oder ob diese weit entfernt von größeren Städten liegen, sodass sich die Stadt-Land-Beziehungen beispielsweise nicht mehr in der Form des täglichen Pendelns realisieren.

Für die hier angestellten Überlegungen konzentriere ich mich nachfolgend allein auf jene ländlichen Räume, die man als peripher und abgelegen zu urbanen Zentren bezeichnen kann. In diesen Regionen und ihren Orten fehlen enge Beziehungen zu einem größeren urbanen Zentrum oder zu mehreren kleinen Zentren. Dies führt zu einer Konzentration auf eigene oder umliegende lokale Arbeitsmärkte (die oft einseitig strukturiert sind) und erklärt auch Abwanderung, wenn Pendelverflechtungen in Zentren nicht mehr mit hinnehmbaren Zeitbudgets realisiert werden können. Nicht zuletzt durch die Abwanderung einer jüngeren, berufstätigen oder noch in Bildung befindlichen Bevölkerung wird auch die soziale Herausforderung von Alterung drängender (vgl. ENRD 2022). Diese ländlichen Räume sind insgesamt stärker auf die Nutzung, Pflege und Optimierung eigener (auch naturbezogener) Potenziale angewiesen.

3. Strategien für die abgelegenen ländlichen Räume

Gerade für die besondere Situation dieser peripheren und abgelegenen ländlichen Räume sind je unterschiedliche Handlungsstrategien und politische Förderungen zu implementieren. Dabei erkennt man in jüngeren Förderungsstrategien eine wichtige Blickverschiebung, die darauf abzielt, nun die unterschiedlichen sozialräumlichen Handlungsfelder ganzheitlich zu betrachten und die dort lebende Bevölkerung in den Fokus zu rücken (sog. *place-based* bzw. *people-centred approach*, vgl. OECD 2018; OECD 2020).

Stellvertretend für zahlreiche andere Strategien verdeutlicht die aktuelle Langfriststrategie der Europäischen Union aus dem Jahr 2021, in welchen Handlungsfeldern Maßnahmen zu ergreifen sind (European Parliament Research Service 2021; European Commission 2021). Dabei rahmen Ziele zur Bekämpfung des Klimawandels (Ziele des Pariser Klimaabkommens von 2015) sowie die *sustainable development goals* der Vereinten Nationen die Aktivitäten in vier Handlungsfeldern:

1. Nutzung von Ökosystemdienstleistungen, also Leistungen, die die Natur für den Menschen stiftet, um neue wirtschaftliche und weitgehend gemeinwohlorientierte Grundlagen zu erzeugen; dazu gehört auch die touristische Nutzung.
2. Digitalisierung als Voraussetzung für eine neue Attraktivität des mobilen Arbeitens und damit der Kompensation der Defizite, die sich aus der schlechten ‚materiellen‘ Anbindung an Städte für die Bevölkerung ergeben, soweit diese ihre Körper bewegen müssen. Ferner wird Digitalisierung als Grundvoraussetzung zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit bestehender wirtschaftlicher Aktivitäten gesehen.

3. Vernetzung und Kooperation in den Gemeinden selbst sowie zwischen einzelnen ländlichen Gemeinden, auch im Sinne einer sozialen Dorfentwicklung, um sich selbst organisierende und selbsttragende Strukturen zu ermöglichen.
4. Einheitlichkeit politischer Strukturen in dem Sinne, dass die auf unterschiedlichen räumlichen Ebenen stattfindenden Politiken effektiv koordiniert und aufeinander abgestimmt sind. Ohne diese sachlich-strukturelle Ebene ist die kohärente Umsetzung des oben genannten ortbezogenen Ansatzes kaum sicher zu stellen.

Die Grundlogik des *place-based approach* zielt also auf die Befähigung der Menschen ab, vorhandene lokale Potenziale zu nutzen und mittels räumlicher Kooperation dann eigene (soziale) Innovationen zu befördern (vgl. nur Neumeier 2012; Bock 2016; Christmann et al 2019). Man erhofft sich damit zumindest zwei Dinge: Erstens soll mehr Engagement in der lokalen Gemeinschaft erzeugt und damit Bindungswirkung an die konkrete Lokalität erhöht werden. Dahinter steht die Idee, dass es umso schwerer fällt, das Dorf zu verlassen, je mehr man sich in die konkrete ländliche Lokalität einbringt – denn wenn man sich einbringt, fällt es schwerer, das lokale Gemeinwesen zu verlassen. Zweitens können diese lokalen und offenen Innovationsinseln, gerade dann, wenn sie auf einen intensiven Austausch in der Gemeinde sowie mit anderen Akteuren über die lokale Ebene hinaus (etwa im Sinne sog. nexogener Ansätze ländlicher Entwicklung, vgl. Bock 2016) beruhen, einen zentralen Standortfaktor generieren, der attraktiv für Hinzuziehende sein kann (vgl. BMEL 2020, S. 26). Entsprechend wird die Frage nach dem Erfolg oder Misserfolg peripherer ländlicher Regionen oft mit dem Vorhandensein oder Fehlen einer starken und offenen Zivilgesellschaft und ihrem Engagement verbunden (vgl. nur Bock 2016, S. 566).

Und weil diese Ideen und Innovationen eben nicht aus dem Nichts kommen, sondern Ergebnis konkreter Treffen auf der lokalen Ebene sind, kommt der Bedeutung von öffentlichen Treffpunkten und damit gemeinschaftlich genutzten Sozialen Orten (Kersten/Neu/Vogel 2022) oder Dritten Orten (also Orte der Vergemeinschaftung jenseits von Familie und Arbeit, vgl. Oldenburg 1989) eine besondere Bedeutung zu, gerade dann, wenn es gelingt, sie zugänglich für alle Menschen zu halten.

4. Kultur und ländliche Entwicklung

All das ist voraussetzungs- und anspruchsvoll, wenn es funktionieren soll. Dabei aber kommt eine zentrale Gelingensvoraussetzung kaum zur Sprache, geschweige denn zur Diskussion: Kultur und damit immer auch die Reflexion und Verhandlung von lokaler Kultur, aber auch die Verständigung über die eigene lokale

Kultur. Man muss aber präziser formulieren: Kultur kommt, wenn überhaupt, in zwei Verständnissen vor. Erstens als eine touristisch nutzbare Komponente des lokalen Kulturerbes (also *cultural heritage*, vgl. nur Sardaro et al. 2021), das durchaus auch als kulturelle Ökosystemdienstleistung gedacht werden kann (Hølleland/Skrede/Holmgaard 2017), zweitens als eine eher auf kulturelle Veranstaltungen abzielende Weise, die künstlerische und hochkulturelle Aktivitäten fokussiert. Oft wird dabei, überspitzt ausgedrückt, die Rolle von Kunst und anderen Kulturprojekten als Instrument thematisiert, Menschen vor Ort Inspiration zu bringen und damit gemeinschaftliche oder sozial inklusive Aktivitäten zu befördern (ähnlich auch Vasstrøm/Normann 2019 sowie Kersten/Neu/Vogel 2020). Kunst und Kultur würden dann, konsequent weitergedacht, zu einer (ggf. auch erst experimentell zu nutzenden) formalen Möglichkeit der Bereicherung partizipativer Verfahren im Rahmen ländlicher Entwicklung heranwachsen.

So wichtig diese beiden Verständnisse von Kultur für ländliche Entwicklung sind, so eng wird dabei das Verständnis von Kultur geführt (man kann auch von einem ‚engen‘ Kulturbegriff sprechen), weil es nicht auf das eigentliche Funktionieren (oder die Bedeutung) von Kultur *für* die Menschen vor Ort eingeht. Beide Kulturverständnisse vermögen es nicht (oder zumindest nicht explizit), die *eigene Kultur vor Ort* zu thematisieren – oder gar neu zu sehen und zu reflektieren. Man kann daran anschließend die Empfehlungen, die 2018 im TRAFO-Ideenkongress gemacht wurden, auch als einen Weckruf der (*Wieder-*)*Entdeckung lokaler Kulturen im Ländlichen* lesen. Die Empfehlungen weisen auf die nachhaltige Stärkung der kulturellen Vielfalt ländlicher Räume hin und ziehen eine Verbindung zwischen lokaler Kultur, lokaler Identität und ländlicher Entwicklung (vgl. auch Redepenning 2023). Kultur ist, so die entsprechende Forderung, „als Bestandteil der regionalen Entwicklungspolitik anzuerkennen, an den jeweiligen Stärken einer Region anzusetzen und bereits verloren gegangene Strukturen wieder zu etablieren oder neu zu justieren“ (TRAVO 2019, S. 2).

Dazu braucht es aber ein Verständnis von Kultur, das über den bisherigen Fokus auf hochkulturelle und künstlerische Aktivitäten hinausgeht (ohne diesen verdrängen zu wollen) und dass die lokale Kultur, die sich in eingeschliffenen Routinen und Handlungspraktiken bemerkbar macht, thematisiert. Kultur wird dann ‚weit‘ ausgelegt (siehe dazu schon Brennan/Flint/Luloff 2009).

5. Kultur als soziale Praxis vor einer räumlichen Kulisse

Wie kann ein solches Verständnis aussehen? Hervorzuheben ist zunächst, dass Kultur dann funktioniert, wenn sie fraglos im Hintergrund arbeitet (Nassehi 2011). Sie ist ein sozial Unbewusstes (Eagleton 2017) oder ein unsichtbarer Algorithmus des sozialen Lebens (Nassehi 2008, S. 148). Zugleich vereinen sich im Kulturellen immer Spuren des Lokalen, Regionalen und Globalen, auch wenn sich

diese Kultur konkret vor Ort manifestiert, gerade wenn sie in einer lokal besonderen sozialen Umwelt und räumlichen Kulisse erzeugt, erlernt und reproduziert wird, etwa in lokalen Vereinen oder durch lokale Feste (vgl. auch die klassische Definition bei Williams 1961, S. 41).

Diese Sichtweise schließt gut an die systemtheoretische Forderung an, Kultur als einen empirischen Begriff zu nutzen. Kultur markiert dann eine soziale Praxis und wird von Menschen bzw. einer Gruppe von Menschen vor einer konkreten räumlichen Umwelt vollzogen. Daher spricht Armin Nassehi auch von der „Kultur im System“, um darauf aufmerksam zu machen, wie Kultur thematisiert, operativ als Topos erzeugt und behandelt wird“ (Nassehi 2011, S. 292).

In dieser Praxis kommt es, erstens, unweigerlich zum Beobachten und Vergleichen, um Andersartigkeit und Fremdheit eben im Vergleich zur eigenen Kultur herauszustellen und um daran bestimmte Erwartungen zu knüpfen, wie ‚die Anderen‘ handeln werden bzw. handeln sollten. Man weiß dann, worauf man im alltäglichen Umgang miteinander zu achten hat – und was man kulturell akzeptieren kann oder nicht. Dirk Baecker (2003, S. 105) betont, dass Kultur auf Diskontinuität und Unterscheidungen abstellt sowie auf Kontingenz, also dem ‚es könnte ja auch anders sein‘, verweist.

Es ist gerade diese Leistung der Diskontinuierung und des Unterscheidens, mit der Kultur dann, zweitens, die „eigene Lebensweise als etwas ganz Besonderes“ (Eagleton 2017, S. 18) betrachten kann, also als ein „gewohnheitsmäßiges, fest verwurzeltes, möglicherweise für selbstverständlich gehaltenes [...] Vorgehen“ (ebd.).

Kultur ‚arbeitet‘ oder funktioniert, vereinfacht ausgedrückt, also doppelt: einerseits als kontingente Praxis des Unterscheidens und Vergleichens und andererseits als Vergessen und Ausblendung dieser Kontingenz durch ein gewohnheitsmäßiges Handeln, das Menschen sich ihrer eigenen Besonderheit versichert. Und weil Kultur für den Alltag sinnstiftend ist, bedarf sie einer besonderen (nämlich ihrer eigenen!) Pflege, die auch Aspekte der Entwicklung einschließen kann – ganz im Sinne des lateinischen Ausdrucks der *cultura*.

Für Armin Nassehi liegt in diesen beiden Funktionen (also ein auf Kontingenz abzielendes Beobachten und Vergleichen sowie die Ausblendung oder ‚Wegschließung‘ der Kontingenz im unhinterfragten, normalen und selbstverständlichen Alltag) die Eigentümlichkeit, ja die Paradoxie der Kultur, weil sie sowohl auf Offenheit wie Geschlossenheit verweist (vgl. Nassehi 2011).

6. Lokale Kultur beobachtet: die Herausforderung von Offenheit/Geschlossenheit

In einem Forschungsprojekt, das an der Universität Bamberg zwischen 2019 und 2023 in der BMBF-Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen“ gefördert wurde, ging es, unter Nutzung des oben skizzierten Kulturbegriffs, in

einem Teilprojekte um die Frage, wie lokale Kultur aus empirisch erfassbaren materiellen wie immateriellen lokalen Besonderheiten (vgl. Clifford/King 1993) von der lokalen Bevölkerung erzeugt und genutzt wird. Was könnten solche lokalen Besonderheiten sein? Ich nenne nur ein paar Beispiele: lokale Sorten beim Gemüse, bestimmte Handwerkspraktiken (Produktion von Säften, Schnäpsen, Marmeladen), Wirtshäuser in ihrer Multifunktionalität, eine lokale Variante eines Kartenspiels, Dialekte, Feste, besondere Gebäude und ihre heutigen und historischen Nutzungen oder aber auch Personen und die konkrete Vereinslandschaft in Verbindung mit lokalen Gemeinschaftsaktivitäten (vgl. auch Preuss/Sebening/Robak 2022).

Die Idee dabei war, dass es Thema kultureller Bildung sein kann, Menschen auch (!) und gerade die lokalen Besonderheiten als besondere Schätze vor Ort nahe zu bringen, um zu Selbstvergewisserung und Selbstbewusstsein über sich in der jeweiligen räumlichen Umwelt beizutragen – und dies auch mit Blick auf die Unsicherheit und aktuellen Krisen der Zeit. Das alles ist aber immer mit einer Reflexion über diese Besonderheiten zu verbinden: Wann sind sie entstanden, sind sie bedroht, erweisen sie sich unter aktuellen gesellschaftlichen Raumverhältnissen als angemessen oder eher hinderlich?

Wir wollten mit dem Projekt bewusst den vorherrschenden Verlust- und Marginalitätserzählungen über ländliche Räume eine Gegenerzählung zur Seite stellen. Sie sollte sich, kurz und bündig ausgedrückt, auf das Eigene und eigene kulturelle Errungenschaften, so klein und unbedeutend sie noch für die Leute vor Ort selbst erscheinen mögen, konzentrieren. Insgesamt wurden dazu in zwei peripheren und abgelegenen ländlichen Gemeinden Oberfrankens 24 qualitative Interviews geführt. Ich werde nachfolgend einige Ergebnisse darstellen, die den Zusammenhang von lokaler Kultur, ländlicher Entwicklung und kultureller Bildung diskutieren und dabei einige grundsätzliche Herausforderungen aufzeigen.

Zunächst erwies sich die Frage nach kulturellen und anderen lokalen Besonderheiten als eine nicht zu unterschätzende Herausforderung der Interviews. Fragen nach den Spezifika, die einen Ort ausmachen, leiteten oft längere Phasen des Nachdenkens ein; ihre Beantwortung erwies sich als schwierig, denn genau das Nachdenken war schlicht nicht eingeübt. Kultur, so der erste offensichtliche Hinweis, funktioniert also, weil sie, im Hintergrund arbeitend, Menschen mit gewohnheitsmäßigen Deutungsmustern versorgt. Der oft zu hörende Hinweis, dass die eigenen Besonderheiten eben ‚normal‘ seien, belegt überdies das Funktionieren lokaler Kultur.

Die Interviews selbst stießen also erste Prozesse der Reflexion über die jeweiligen lokalen Besonderheiten an. Dabei bedienten sich die Interviewten zahlreichen Vergleichen, um Unterschiede zwischen den eigenen Besonderheiten und jenen der umgebenden Orte herauszuarbeiten, um erster dann hervorzuheben („die haben das nicht“).

Dabei wurden zunächst einmal allgemeine Kategorien genannt, um sich an lokale Besonderheiten und ihre Bedeutung für die lokale Kultur heranzutasten. Häufige Nennungen waren Gemeinschaft (in Form von Vereinen und Vereinsleben, die Verbindung durch das Sprechen eines Dialektes), die Natur (in Form landschaftlicher Schönheit oder Naturnähe) sowie die soziale Nahversorgungsinfrastruktur.

Der Begriff soziale Nahversorgungsinfrastrukturen mag ungewöhnlich erscheinen, rechtfertigt sich aber dadurch, dass gerade in ländlichen Gemeinden Einrichtungen der Grundversorgung (Bäcker, Metzger oder ein Getränkemarkt!) immer auch eine soziale Komponente der Treffpunkte (eben die o. g. Dritten oder Soziale Orte) hat. Die Befragten unterschieden kaum zwischen beiden Funktionen, weil beide im Handeln vereint erscheinen. Insofern sind diese als Kategorie oder Nutzungstyp ja insgesamt wenig ‚besonderen‘ Einrichtungen für die Menschen selbst wiederum eine lokale Besonderheit, weil sie immer auch Treff- und Tauschpunkte für das sind, was die Menschen im Ort bewegt. Die Treffpunkte sind ferner die Voraussetzung zur Bildung von Alltagsroutinen, um lokale Besonderheiten wertzuschätzen und damit lokale Kultur zu figurieren.

Durch diese funktionale ‚Mischlage‘ erklären sich dann auch die Probleme, die mit dem Verlust dieser Einrichtungen einhergehen. Die Nahversorgung kann in üblicherweise mit einer hohen PKW-Durchdringung ausgestatten ländlichen Orten auch problemlos im Nachbarort erledigt werden (bis dann das Alter eine individuelle Mobilitätsgrenze erzeugt), oft sogar mit breiterem Sortiment und höherer preislicher Differenzierung (insofern eigentlich: attraktiver).

Aber die Funktion als Treff- und Tauschpunkt ist durch eine mögliche räumliche Verlagerung der Nahversorgung gefährdet, weil die neuen Orte eine gänzlich andere Mixtur von Vertrautheit/Bekanntheit und Fremdheit/Unvertrautheit erzeugen und es zu wenigen spontanen Begegnungen kommt. Damit würde zugleich eine wichtige Informationsquelle für lokal relevantes Wissen über aktuelle Geschehnisse im Ort, das in den Treffpunkten getauscht wird und zur lokalen Kultur beiträgt, fehlen. Schließlich zogen einige Befragte Stolz und Selbstbewusstsein aus einer noch vorhandenen Nahversorgung. Denn nun müssen Personen aus Nachbarorten zur Versorgung einpendeln und sich vom Ort der Nahversorgung abhängig machen. Die damit verbundene Aufwertung des Eigenen (und implizite Abwertung des Anderen) wurde als Facette nachbarschaftlicher Beziehungen durchaus hervorgehoben.

Daneben hat sich gezeigt, dass die Inhalte der lokalen Besonderheiten und lokaler kultureller Selbstverständlichkeiten (wie etwa das Vereinsleben, durch das kommunale Gemeinschaft organisiert wird) aufgrund eines strukturellen Wandels und damit einhergehender Herausforderungen als brüchig angesehen werden. Man sieht oder ahnt auch nur, dass die Selbstverständlichkeiten lokaler Kultur alles andere als selbstverständlich sind. Oft wird dies am singulären Ereignis verdeutlicht, ohne den größeren Kontext bestimmbar zu machen. Daher

verwundert es nicht, dass kaum Instrumente erkennbar sind, mit der neuen Situation umzugehen. Man merkt, dass man handeln muss, weiß aber nicht wie, weil die Routinen (und auch ihre lokalen Wächter_innen) ‚effizient‘ eingespielt sind (vgl. Nassehi 2021, S. 55) oder weil man sich zu sehr auf singuläre Ereignisse konzentriert und die Notwendigkeit einer übergeordneten Strategie zur Bewältigung der Transformation nicht sehen kann. Dabei bezog sich der wahrgenommene (und auch empirisch darstellbare) Wandel in den Regionen und Orten, in den wir gearbeitet haben, sowohl auf sozioökonomische, klimatische (!) wie demografische Konstellationen – und deren Wechselwirkung.

Der Klimawandel lässt andere Routinen und eingeübte Nutzungsweisen von Natur (etwa das Skifahren im Winter) fragil werden, natürlich auch mit ökonomischen Wirkungen für den lokal situierten Skitourismus oder für die Frage nach der raumbezogenen Identität des Ortes. Demographisch bedeutsam sind Schrumpfungsprozesse als Elemente des demografischen Wandels. Dieser wird insbesondere als Bedrohung des lokalen kulturellen Lebens gesehen, das sich in und über Vereine organisiert und zugleich die Dorfgemeinschaft formt. Dabei wird nicht so sehr der quantitative Verlust an Vereinen und damit die reduzierte Vielfalt der Vereinslandschaft beklagt, sondern die ausdünnenden vereinsbezogenen Aktivitäten, die das soziale und kulturelle Leben im Ort prägen, wie etwa Feste. Die Gründe liegen im Nachwuchsmangel (es kommen kaum junge Leute nach, die die Feste organisieren) und dem Rückzug älterer Vereinsmitglieder aus solchen Aktivitäten.

Zugleich aber können eingeschliffene Routinen und Sichtweisen die notwendigen Veränderungen behindern, um Vereine insgesamt attraktiver und ‚lebendiger‘ zu machen. Erkennbar wurde das etwa in einem Interview, das explizit betont, dass der Jugend zumindest keine Führungsrolle in Vereinen zugetraut wird, denn diese könne man erst mit Lebenserfahrung führen – also, so die Angabe, ab 40 Jahren. Ähnliche Routinen greifen, wenn Zugezogene durch die eingessene Bevölkerung zuordnungsfest kritisch gesehen werden, weil sie mit lokalen Traditionen, Routinen und wirksamen Regeln wenig vertraut und damit ‚veränderungsoffener‘ insb. mit Blick auf das geordnete Vereinsleben seien. Es ist nicht schwer zu erkennen, dass dieser Befund zum Verständnis der oft festgestellten Integrationsschwierigkeiten von Neubürger_innen beiträgt. Das Problem liegt in einem solchen Fall weniger bei den Neubürger_innen als in konstanten und etablierten lokalen Beobachtungsmustern, also kulturellen Formen, der eingessenen Bevölkerung. Sie ziehen klare Grenzen und kreieren handlungsleitende Unterscheidungen durch ‚sichere‘ Zuschreibungen und Identitäten, die dann Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen von Neu- und Altbürger_innen haben.

Das angesprochene Thema eines Wandels ist sicherlich kein lokal spezifisches. Lokal spezifisch sind aber die Bearbeitungsformen dieses Wandels vor Ort. Jeder Wandel adressiert ja nicht nur die Frage der Veränderung kultureller Muster, sondern immer auch (quasi auf der ‚Rückseite‘) die Bewahrung und

Pflege dieser. Der oben angesprochene Modus von ‚Kultur als Beobachtung und Vergleich‘ führt genau dazu, wie Dirk Baecker betont: „Während sich die einen um die Pflege der Kultur kümmern, können die anderen sie dabei beobachten und sich fragen, welchen Sinn diese Pflege noch macht“ (Baecker 2003, S. 157). In dieser Konstellation wird dann auch die grundsätzliche Konflikthaftigkeit lokaler Kultur deutlich und es ist daher nur konsequent, wenn beide Positionen (Bewahrung oder Veränderung), so unsere Ergebnisse, mit hohem sozialem Engagement verbunden sind.

Insgesamt hat sich auf der Sachebene gezeigt, dass eine Haltung der Bewahrung etablierter lokaler Kultur in den geführten Interviews dominiert; eine Haltung, die Veränderungen kritisch betrachtet, weil sie als Bedrohung des historisch Erschaffenen erlebt wird. Dieser thematisch-sachliche Bezug (also das, was man bewahren oder verändern will) kann aber nicht eindeutig in die Sozialdimension überführt werden, weil die einzelne Person ihre inhaltliche Positionierung zu Bewahrung und Veränderung recht unterschiedlich vornimmt. Wir konnten keine hinreichend belastbaren Daten finden, dass sich die Frage nach Bewahrung und Veränderung kultureller Inhalte und Formen überhaupt sinnvoll entlang sozialer Typiken (etwa: alte oder junge Bevölkerung, alteingesessen oder neu hinzugezogen) abbilden lässt. Gleichwohl dienten derartige Unterscheidungen für die Menschen vor Ort als Plausibilisierungsstrategie, um Ordnung in die Verworrenheit der sozialen und kulturellen Angelegenheiten vor Ort zu bringen.

7. Fallstricke lokaler Kulturen und die Reflexion von Offenheit und Geschlossenheit: ein Fazit

Es ist deutlich geworden, dass Bearbeitungsroutinen für die Thematisierung der Einheit der Unterscheidung von Bewahren und Verändern kaum feststellbar waren und damit auch eine Reflexion über das, was an lokaler Kultur wie bewahrt und verändert wird, eben nicht oder nur kaum stattfindet.

Man kann die knapp dargestellten Erkenntnisse noch eine Stufe weiter abstrahieren und in die Frage nach Offenheit und Geschlossenheit lokaler Kulturen transformieren oder fragen, ob hinreichend *offene* Rahmenbedingungen für die Entwicklung von sozialen Innovationen gegeben sind (siehe Neumeier 2012; Bock 2016 mit der Betonung von vernetzten Prozessen mit Akteuren von außen oder Geels 2020 mit der Betonung von geschützten Nischen).

Unsere Ergebnisse haben indes gezeigt, dass die Hoffnung in offene Innovationsnischen sich empirisch nur schwerlich realisieren lässt, vielmehr braucht es einen ausgewogenen Mix an offenen und geschlossenen Strukturen, denn: Sicherlich wird eine lokale Gemeinschaft, die sich nur in geschlossenen Strukturen bewegt, nicht das Potenzial aufbringen können, anstehenden Wandel und Transformationen hinreichend flexibel zu begegnen und notwendige Anpassung

schnell vorzunehmen. Ähnliches gilt aber auch für eine Position der allgemeinen Offenheit, denn ein zu viel an Veränderungsbereitschaft wird dazu führen, dass einige und vielleicht auch viele Menschen in ihrer bewahrenden kulturellen Einstellung bei der Gestaltung ländlicher Zukünfte nicht mitgenommen werden und damit Human- und Sozialkapital ungenutzt bleibt oder notwendige Prozesse blockiert werden.

Insofern geht es, und für uns ist dies eine Grundbedingung, für lokale Entwicklung in ländlichen Räumen, zunächst um eine *Haltung der Reflexivität zu Einstellungen und Prozessen der Offenheit und Geschlossenheit in lokalen Settings*, um darauf aufbauend eine kollektiv erzeugte Aushandlung beider, also eine lokale Passung von Offenheit und Geschlossenheit zu erreichen. Kultur, so hatte ich argumentiert, bringt ja gerade die Schwierigkeiten, die mit der Unterscheidung Offenheit/Geschlossenheit einhergehen, deutlich zum Ausdruck (vgl. Kapitel 5).

Kulturelle Bildung könnte so das konkret vor Ort bestehende Verhältnis zwischen Offenheit und Geschlossenheit zur Vergewisserung unserer Tuns und unserer Identität thematisieren und damit auch neue Einsichten in das Verhältnis von Offenheit und Geschlossenheit *für uns* selbst erzielen. Kulturelle in Kombination mit oder Ergänzung zu einer demokratischen Bildung hätte somit in allgemeiner Hinsicht Sorge zu tragen, ein Gefühl, ja eine Metakompetenz für sowohl die Offenheit, aber auch für die Geschlossenheit sozialer Formationen in konkreten räumlichen Settings zu entwickeln. Sie kann auf der einen Seite globale Werte vermitteln und die Globalität als neue gesellschaftliche Bedingung in den Fokus nehmen. Sie kann aber auch einen engeren Fokus wählen und sich die Besonderheiten und Schätze lokaler Kultur anschauen. Dahinter steckt der Gedanke, dass ein kommunales Engagement dann hochwertiger ist, wenn Bezüge zur lokalen Kultur und lokalen Identität funktionieren und deutlich werden. Wie dies dann zu Elementen der Entwicklung ländlicher Räume und Orte gemacht wird, wäre indes Aufgabe einer auf Moderation setzenden Politik und Planung, bei der die Menschen in ländlichen Räumen in der Tat im Mittelpunkt stehen.

Literatur

- Baecker, Dirk (2003): *Wozu Kultur?* 3. Auflage. Berlin: Kadmos.
- Bock, Bettina (2016): Rural Marginalisation and the Role of Social Innovation. A Turn Towards Nexogenous Development and Rural Reconnection. In: *Sociologia Ruralis* 56, H. 4, S. 552–573.
- Brennan, Mark A./Flint, Courtney/Luloff, A. E. (2009): Bringing Together Local Culture and Rural Development: Findings from Ireland, Pennsylvania and Alaska. In: *Sociologia Ruralis* 49, H. 1, S. 97–112.
- Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (2020): *Das Land lebt! Dritter Bericht der Bundesregierung zur Entwicklung der ländlichen Räume*. Berlin: BMEL.
- Christmann, Gabriela/Ibert, Oliver/Jessen, Johann/Walther, Uwe-Jens (2019): Innovations in spatial planning as a social process – phases, actors, conflicts. In: *European Planning Studies* 28, H. 3, S. 496–520.

- Clifford, Sue/King, Angela (Hrsg.) (1993): *Local Distinctiveness. Place, Particularity and Identity*. London: Common Ground.
- Eagleton, Terry (2017): *Kultur*. Berlin: Ullstein.
- European Commission (2021): *A long-term Vision for the EU's Rural Areas – Towards stronger, connected, resilient and prosperous rural areas by 2040*. Commission Staff Working Document. SWD (2021) 166 final. eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:85c42627-da52-11eb-895a-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2&format=PDF (30.07.2023).
- European Network for rural development (ENRD) (2022): *Enabling factors for rural revitalisation & a self-assessment tool for policy design*. Thematic Group Report May 2022. https://ec.europa.eu/enrd/sites/default/files/enrd_publications/enrd_report-enabling_factors_080622_final.pdf (30.07.2023).
- European Parliament Research Service (2021): *Long-term vision for rural areas: European Commission communication*. [www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698027/EPRS_BRI\(2021\)698027_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698027/EPRS_BRI(2021)698027_EN.pdf) (30.07.2023).
- Geels, Frank (2020): *Transformative innovation and socio-technical transitions to address grand challenges*. R&I Paper Series: Working Paper 2020/02: Brussels: European Union.
- Hølleland, Herdis/Skrede, Joar/Holmgaard, Sanne (2017): *Cultural Heritage and Ecosystem Services: A Literature Review*. In: *Conservation and Management of Archaeological Sites* 19, H. 3, S. 210–237.
- Kersten, Jens/Neu, Claudia/Vogel, Berthold (2022): *Das Soziale-Orte-Konzept. Zusammenhalt in einer vulnerablen Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Mose, Ingo (2018): *Ländliche Räume*. In: *Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Handwörterbuch der Stadt- und Raumentwicklung*. Hannover, S. 1324–1334.
- Nassehi, Armin (2008): *Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nassehi, Armin (2011): *Gesellschaft der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2021): *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Neumeier, Stefan (2012): *Why do Social Innovations in Rural Development Matter and Should They be Considered More Seriously in Rural Development Research? Proposal for a Stronger Focus on Social Innovations in Rural Development Research*. In: *Sociologia Ruralis* 52, H. 1, S. 48–69.
- OECD (2018): *Rural 3.0. A framework for rural development*. Policy note. www.oecd.org/cfe/regionaldevelopment/Rural-3.0-Policy-Note.pdf (27.07.2023).
- OECD (2020): *Rural Well-being. Geography of opportunity*. Policy Highlights. o. O.: OECD.
- Oldenbourg, Ray (1989): *Great Good Place. Cafés, Coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. New York: Marlowe & Company.
- Preuss, Jessica/Sebening, Lena/Robak, Steffi (2022): *Regionalspezifische Konzeptualisierung kultureller Bildung(sgelegenheiten)*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, H. 4, S. 23–34.
- Redepenning, Marc (2009): *Die Komplexität des Landes – neue Bedeutungen des Ländlichen im Zuge der Counterurbanisierung*. In: *Zeitschrift für Agrargeschichte und Agrarsoziologie* 57, H. 2, S. 46–56.
- Redepenning, Marc (2023): *Raumbilder – Identität – Engagement: vom Zusammenhang dreier Begriffe für die ländliche Entwicklung*. In: *Ministerium für Ernährung, Ländlichen Raum und Verbraucherschutz Baden-Württemberg (MLR)/Akademie Ländlicher Raum Baden-Württemberg (ALR) (Hrsg.): Das neue Bild vom Land. Raumwissen und Perspektiven für die Transformation ländlicher Räume*. Stuttgart: ALR, S. 44–49.
- Sardaro, Ruggiero/La Sala, Piermichele/De Pascuale, Gianluigi/Faccilongo, Nicola (2021): *The conservation of cultural heritage in rural areas: Stakeholder preferences regarding historical rural buildings in Apulia, southern Italy*. In: *Land Use Policy* 109, S. 105662.
- TRAFÖ – Modelle für Kultur im Wandel (2019): *Kultur als Impulsgeber für die Entwicklung ländlicher Räume*. www.trafo-programm.de/downloads/20200713_Kultur_in_laendlichen_Raeumen_Empfehlungen.pdf (13.07.2023).
- Vasstrøm, Mikaela/Normann, Roger (2019): *The role of local government in rural communities: culture-based development strategies*. In: *Local Government Studies* 45, H. 6, S. 848–868.
- Williams, Raymond (1961): *The long revolution*. London: Chatto & Windus.

Demokratielernen in Vereinen – Demokratiestärkung durch Vereine im ländlichen Raum

Erfahrungen aus dem Bundesprogramm ‚Zusammenhalt durch Teilhabe‘

Lan Böhm, Sara Schmidt, Alexander Mewes

Ländliche und strukturschwache Regionen sind mit Blick auf Lernmöglichkeiten im Feld der Demokratie- und politischen Erwachsenenbildung aufgrund ihrer spezifischen Zugangsbedingungen oftmals besondere Räume. Wo und wie ansetzen, wenn Bildungsträger oder Träger Sozialer Arbeit – anders als in urbanen Räumen – über keine lokale „Vor-Ort-Filiale“ in ländlich strukturierten Gebieten (mehr) verfügen oder die sozialen (Begegnungs-)Orte in ländlichen Gemeinden fehlen?

Dabei ist der Handlungsdruck vielerorts groß: In ländlich-peripheren Räumen wird eine Zunahme von eher exkludierenden und ausgrenzenden „Angeboten“ beobachtet; außerdem eine Zunahme von Netzwerken und Strukturbildungen sowie Kümmerer-Strategien rechter und rechtspopulistischer Gruppierungen. Für die rechtsextreme Szene sind ländliche Räume ein wichtiges Aktionsfeld (vgl. Becker/Hafenegger 2012; Hafenegger/Becker 2008; Simon 2017). Die Einstellungsforschung stellt schließlich ein „ansteigendes Ausmaß von Autoritarismus und Feindlichkeit gegen ‚Fremde‘ [fest], je kleiner die Gemeinde wird“ (Küpper 2017, S. 31; vgl. auch Heitmeier 2014). Akteur*innen der politischen Bildung überrascht es nicht, dass gerade in Regionen mit sichtbarer „rechter Landnahme“ der Bedarf an Bildungs- aber auch Beratungsangeboten zunimmt.

Hinzu kommt, dass die in vielen Regionen in den letzten Jahrzehnten umgesetzten großen Gebietsreformen bedeutsame Ereignisse für das demokratische Engagement vor Ort waren. In etwa 20.000 Gemeinden sind Bürgermeister*innen weggefallen, und es gibt keine Gemeinderäte mehr. Das heißt, politische Repräsentant*innen sind für die Menschen nicht nur räumlich weiter weggerückt, sondern auch die vormals politisch Aktiven auf lokaler Ebene fühlen sich in ihrem politischen Engagement zurückgesetzt. Als Konsequenz aus diesem Verlust der lokalen Kompetenz- und Verantwortungszentren ist vielerorts eine wachsende kommunalpolitische Resignation zu beobachten. Hier sind besondere Akteurskonstellationen gefragt, deren Ziel es ist, die demokratischen Angebotsstrukturen vor Ort zu stärken und zu stabilisieren.

Erfahrungen im Hinblick auf das Erreichen von Menschen in ländlichen Räumen über Vereine haben wir in den vergangenen zwölf Jahren im Bundesprogramm „Zusammenhalt durch Teilhabe“ (Z:T) gesammelt, das durch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) umgesetzt wird.

Grundsätzlich wird lokalen Vereinen derzeit von Staat und Politik eine Fülle von gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen zugeschrieben, die über rein vereinsbezogene Zwecke und Aktivitäten hinausgehen. Dazu zählen etwa Sozialisations-, Integrations-, Inklusions- oder Demokratiefunktionen (Jaitner/Körner 2018). En-passant können Vereine die an sie herangetragenen „Leistungsanforderungen“ und Funktionen nicht erbringen. Wollen sich Vereine hinsichtlich der Erschließung und Öffnung hin zu neuen Themen- und Handlungsfeldern nicht überfordern, müssen sie die entsprechenden (Gelegenheits-)Strukturen – jenseits ihres Kerngeschäfts – intentional aufbauen und entwickeln – und die dafür erforderlichen Mittel akquirieren. Als Formen „bürgergesellschaftlicher Selbstorganisation“ (Braun 2019) sind Vereine prinzipiell in der Lage dazu, nur müssen sie die zugehörigen Gelingensbedingungen installieren.

1. Zugänge über Vereinsstrukturen schaffen

Das Bundesprogramm Z:T arbeitet weniger mit einem lokalräumlichen Ansatz im Sinne einer Fokussierung sozialgeographisch abgegrenzter Orte (Dörfer, Gemeinden, Kleinstädte), sondern folgt einem organisationsbezogenen Ansatz. Dabei wird in Landesverbänden, beispielsweise den Landesportverbänden, den Feuerwehrverbänden oder den Sozialverbänden, ein Bildungs- und Beratungsangebot aufgebaut und verbandsweit implementiert, in dessen Rahmen unter anderem Wissensbestände politischer Bildung sowie ausgewählte Thematiken demokratiestärkender Arbeit vermittelt werden. Dazu zählen unter anderem Themen wie Diskriminierung, Intersektionalität, Populismus, Extremismus, Zivilcourage, Interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Vereinsentwicklung, Beteiligung und Partizipation. Entsprechende Formate können dann an die vor Ort noch vorhandenen (Mitglieds-)Organisationen bzw. Regelstrukturen angebunden werden. Denn Ortschaften in ländlichen Räumen haben in der Regel eine Freiwillige Feuerwehr und einen Sportverein, vielleicht auch einen Heimatverein oder einen Seniorentreff; für Bewohner*innen ländlicher Gebiete sind sie bedeutende Gesellungs- bzw. Vergemeinschaftungs-Orte.

Zwar sind die Förderprojekte zentral auf der Landesebene angesiedelt, doch können sie sowohl durch gute personen- sowie institutionengestützte Kontakte und Verbindungen zu Mitgliedseinrichtungen und Untergliederungen vor Ort Zugang zu ländlichen Räumen ermöglichen. Über die eigenen Vereinsstrukturen können dann Demokratiebildungs- und Qualifizierungsangebote etabliert und eine entsprechende dezentrale Veranstaltungskultur entwickelt werden. Dies ist

einer von mehreren gangbaren Wegen, politische Bildung „aufs Land“ zu bringen. Anders als in der Bildungsarbeit oft üblich, werden hier Zielgruppen nicht als „statistische Gruppen“ adressiert, die unter anderem entlang soziodemografischer Variablen oder von Merkmalen der sozialen Lage her konstruiert werden (vgl. Besand 2022, S. 13). Vielmehr werden mit Mitarbeitenden und Engagierten von Sportvereinen, in lokalen Feuerwehren, von Ortsgruppen des *Technischen Hilfswerks* oder des Naturschutzes so etwas wie „Realgruppen“ mit Bildungsformaten erreicht. Sie werden verstanden als Gruppen, die aus Menschen bestehen, die sich an einem physischen Ort gegenseitig im Handlungserleben als zu(sammen) gehörig begreifen. Somit kann der Anspruch der Lebensweltorientierung in der Bildungsarbeit eingelöst werden, denn die oben genannten Strukturen sind Teil bzw. Orte der Lebenswelt vieler Menschen in ländlichen Räumen.

Über ihre engere Zweck- bzw. Funktionsbestimmung hinaus, wie sie etwa in Satzungen verschriftlicht sind, sind Vereine immer auch wichtige Lernorte, an denen Vereinsmitglieder eine ganze Reihe von Kompetenzen erwerben, sowohl unter formellen wie auch insbesondere unter informellen Lernbedingungen (vgl. Braun/Hansen/Kukuk 2008; Hansen 2012, 2016). Hierzu zählen etwa soziale bzw. personenbezogene Kompetenzen (u. a. Geduld, Selbstbewusstsein), methodische Kompetenzen wie etwas das Sprechen vor Gruppen, Fachwissen (beispielsweise die Anleitung von Gruppen, Funktionsweise und Organisation eines Vereins), aber auch demokratische Kompetenzen wie etwa die Organisation von Wahlen und das Schmieden von Koalitionen, oder die Entwicklung von Interesse und Aufmerksamkeit für soziale Probleme.

Mit der Förderstrategie des Bundesprogramms sollen Verbände und Vereine in ländlichen Räumen aktiviert werden, ein Bildungs- und Beratungsangebot zu implementieren, das sie bei der Bearbeitung von diskriminierenden und undemokratischen Verhaltensweisen unterstützt, ihnen die Entwicklung von Partizipationsformen zur teilhabeorientierten Mitgestaltung des Vereins ermöglicht sowie die Umsetzung bedarfsorientierter politischer Bildungsformate möglich macht. Grundsätzlich verbindet sich damit die Frage, ob und in welchem Umfang Vereine im ländlichen Raum auch Verantwortung im Bildungsbereich übernehmen wollen und welchen Nutzen sie sich davon versprechen (Entwicklung neuer Formen der Anerkennung/Weiterentwicklung der Anerkennungskultur, Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten zwischen Vereinen und Bildungsakteuren/-Institutionen) – kurz: ob sie ihre gesellschaftspolitische Verantwortung in einem vielleicht deutlich sichtbarerem Maß wahrnehmen können und wollen.

2. Mitstreiter*innen aktivieren

Im Mittelpunkt der Programmumsetzung steht eine mehrmodulige Qualifizierung verbands-/vereinsaktiver Personen zu sogenannten „Demokratieberater*innen“. In diesen organisierten Lernsettings erwerben die Ausbildungsteilnehmer*innen zum einen Kompetenzen im Erkennen und Bearbeiten von Konflikten und undemokratischen und diskriminierenden Situationen. Zum anderen werden Sie befähigt, niedrigschwellige politische Bildungsangebote zu entwickeln und verbands-/vereinsweit zu implementieren, aber auch beispielsweise Zivilcourage Seminare und Haltungstrainings zu initiieren.

Für diese Berater*innen-Qualifizierung ermitteln die Projektteams im Vorfeld konkrete Bedarfe, die Ausgangspunkt für die Entwicklung des Ausbildungscurriculums und der Ausbildungsziele im jeweiligen Verband sind. Mit der Qualifizierung zum/zur „Demokratieberater*in“ ist vonseiten des Programms die Vermittlung methodischer Kompetenzen (Handlungskompetenz), persönlicher Kompetenzen und sozialer Kompetenzen – sowie der Erwerb spezifischer Kenntnisse und Wissensbestände – innen vorgesehen. Intendiert ist, dass die Ausbildungsteilnehmenden nach Abschluss der Qualifizierung Handlungsoptionen für den Umgang mit antidemokratischen Vorfällen kennen, über (niedrigschwellige) praxisbezogene Beratungs- und Mediationskompetenzen verfügen, dass sie Praxis- und Bildungsprojekte konzipieren und umsetzen können, aber auch ein eigenes Selbstverständnis als Demokratieberater*in entwickelt und konkretisiert haben. Diese programmbezogenen Qualifizierungsleitziele werden durch die geförderten Projekte dann auf die je vereins-/verbandsspezifischen Bedarfe und Herausforderungen operationalisiert und konkretisiert.

In Tabelle 1 sind die Ziele einer Berater*innenausbildung als Wirkungsziele – auf den drei Zielebenen Leit-, Mittler- und Handlungsziele – spezifisch für ein gefördertes Projekt in einem Wohlfahrtsverband formuliert (die zur Zielmatrix zugehörigen Maßnahmen sowie die Indikatoren zur Zielerreichung sind hier nicht abgebildet).

Tabelle 1: Zielmatrix für die Berater*innenausbildung in einem Wohlfahrtsverband (Quelle: „AWO l(i)ebt Demokratie“ des AWO Bayern e. V.; Projektunterlagen zum Workshopergebnis zur Zielfindung in einem ZdT-Förderprojekt)

Leitziel	Demokratieberater*innen (DB) fördern die demokratische Praxis im Verband und können bei undemokratischen und diskriminierenden Vorfällen intervenieren.		
Mittlerziele	MZ1: Demokratieberater*innen sind für Demokratiethemata und Diskriminierungsformen sensibilisiert.	MZ2: Demokratieberater*innen sind Akteure in der innerverbandlichen Konfliktbearbeitungs- und Demokratieberatungsstruktur.	MZ3: Demokratieberater*innen wirken als Leuchttürme für aktive verbandliche Demokratiestärkung.
Handlungsziele	HZ1.1: DB kennen programmbezogene Inhalte des Bundesprogramms Z:T und die Umsetzung durch das Projekt Mn. & Indikatoren.	HZ2.1: DB kennen das Konzept der Demokratieberatung, verstehen die Prozessarchitektur sowie den Aufbau des Beratungs- und Konfliktbearbeitungssystems.	HZ3.1: DB sind motiviert, bei der Umsetzung wie auch der Verankerung/ Umsetzung von Veranstaltungen und Aktionen des Projekts im Verband und in der Zivilgesellschaft aktiv mitzuwirken.
	HZ1.2: DB kennen grundlegende Konzepte der Politischen Bildung und aktuellen Demokratiethemata.	HZ2.2: DB können Kommunikationsräume gestalten.	HZ3.2: DB haben eigenes Selbstverständnis als Demokratieberater*innen verfestigt und sind aktiv.
	HZ1.3: DB erkennen Diskriminierungsformen.	HZ2.3: DB kennen Grundlagen, Methoden und Formen der Demokratieberatung.	HZ3.3: DB kennen Demokratiebildungs-Methoden und sind Impulsgeber für Demokratie-Aktionen und Veranstaltungen.
	HZ1.4: DB erkennen Konflikte und können diese einstufen.	HZ2.4: DB finden angemessene Lösungen für Konflikte mit diskriminierenden bzw. undemokratischen Verhaltensweisen.	HZ3.4: DB kennen und reflektieren die demokratischen Werte und können diese auch zivilcourageig und argumentativ vertreten.
		HZ2.5: DB haben ihre eigene Rolle als Demokratieberater*innen entwickelt und sind aktiv.	HZ3.5: DB stehen als sichtbare und kompetente Ansprechpartner*innen für Demokratiethemata zur Verfügung.

Um den Transfer der Lerninhalte der Fortbildung in das Praxisfeld der Vereinsarbeit zu bewältigen, entwickeln die Teilnehmenden bereits frühzeitig konkrete Praxisprojekte, sodass sie aus der Ausbildung heraus in die Arbeit im eigenen Verein starten. Wie bereits angedeutet, ist das Wirkungsspektrum der Berater*innen vielfältig und folgt den Bedarfen und Profilen, die die geförderten Vereine/Verbände für das Feld der demokratie-stärkenden Arbeit entwickeln.

Mit Blick auf das konkrete Wirksamwerden hinsichtlich der Stärkung der demokratischen Vereinskultur sei beispielhaft das von der Ländlichen Erwachsenenbildung (LEB) Sachsen-Anhalt entwickelte Projekt „LEB pro Demokratie – Mitmachorte im ländlichen Raum“ genannt. Die LEB kooperiert als Bildungsinstitution mit verschiedenen Gruppen und Vereinen im ländlichen Raum des Bundeslandes und ist strukturell über regionale Bildungsstätten und

Kreisarbeitsgemeinschaften organisiert. Das seit 2020 geförderte Projekt ist in einer Kleinstadt im ländlich-strukturschwachen Raum in Sachsen-Anhalt angesiedelt. Stark durch die Auswirkungen des demografischen Wandels geprägt, gibt es in Teilen der Kleinstadtgesellschaft eine zunehmende Offenheit gegenüber rechten Überzeugungen und Verschwörungserzählungen. Das Z:T-Projektteam der LEB erkannte für den Umgang mit diesen Herausforderungen den Bedarf, existierende Vereine in ihrer gesellschaftlichen Verantwortung und ihrem demokratiefördernden Potenzial zu stärken. Zum Zeitpunkt des Projektbeginns hatten viele Vereine mit Nachwuchsproblemen zu kämpfen, Strukturen und Hierarchien waren festgewachsen und Vereine für interessierte Neue nicht offen zugänglich.

Das Projektteam setzt an diesen strukturellen Problemen mit einem selbstentwickelten Vereinscheck an. In diesem Rahmen kommen die ausgebildeten Demokratieberater*innen mit ehrenamtlich und hauptamtlich Aktiven der Mitgliedsvereine zu Themen wie etwa Mitgliedermitbestimmung- und Teilhabe ins Gespräch. Dazu müssen die Berater*innen zunächst auch Schlüsselakteur*innen der Vereine für Ihre Arbeit gewinnen. Hauptzielgruppe sind daher Vereinsvorsitzende oder Gruppenleiter*innen. Ziel ist die gemeinsame Entwicklung eines demokratischeren Vereinslebens. Die Arbeit an demokratischen Strukturen betrifft daher vor allem solche Fragen, wie Entscheidungen getroffen werden, wie Aufgaben im Verein verteilt und diese Dinge für alle transparent gemacht werden könnten. Es geht beispielsweise auch darum, bei den Vereinsvorständen ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, wem im Verein welche Aufgabe Spaß machen könnte. Außerdem müssen die Vereine die demokratischen Werte, für die sie einstehen, auch nach außen sichtbar machen und eine Willkommenskultur entwickeln. Mit seiner Arbeit vor Ort will das Projekt Vereinsmitglieder auch darin stärken, sich gegenüber rechtsextremen „Kümmernern“ zu behaupten und Vereine als lebendige Orte der Vielfalt und des gegenseitigen Austausches stärken. Werte wie Gemeinschaft, Toleranz, Offenheit, und gegenseitige Wertschätzung sollen durch die gemeinsame Arbeit aktiv gelebt werden. Begleitet wird der Vereinscheck durch mehrmals jährlich stattfindende Demokratietalks, die neben einem Austausch über demokratische Themen auch der praktischen Vernetzung zwischen teilnehmendem Vereinen, der lokalen Wirtschaft und Verwaltung sowie weiteren Engagierten vor Ort dienen. Bewusst wurde die Umsetzung des Vereinschecks mit „Leuchtturmvereinen“ der Stadt begonnen, wodurch schnell weitere Vereine in der Stadt Interesse an dem Angebot entwickelten. Mittlerweile erfreut sich das Projekt großer Beliebtheit und hat bereits mehrere Vereine erfolgreich bei der Entwicklung einer demokratischeren Vereinsstruktur unterstützen können. Dabei soll das Projekt langfristig in den Vereinen wirken und nicht mit der Übergabe eines Teilnahmezertifikats enden: Überlegungen für anschließende Re-Zertifizierungskurse stehen bereits im Raum.

Im Programmverlauf von Z:T haben wir festgestellt, dass es oft akute Handlungsunsicherheiten und -probleme sind, die die Arbeit an der demokratischen Vereinskultur auslösen. Deutlich wird dies beispielsweise im Fall eines Sportvereins in einer Kleinstadt im ländlich-strukturschwachen Raum Thüringens, dessen Vorstand über einen Aufnahmeantrag einer stadtwweit bekannten Person mit Zugehörigkeit zu einer in diesem Bundesland als rechtsextremistisch eingestuften Partei entscheiden musste. Weder Vereinssatzung noch das bestehende sportbezogene Leitbild gaben den Vereinsakteur*innen hinreichende Orientierung für eine Entscheidung. Der Vereinsvorstand hat sich schließlich an das im Landessportbund Thüringen verankerte Demokratieberater*innen-Projekt mit einem Beratungsanliegen gewandt. In diesem Rahmen wurde zunächst der Beratungsauftrag geklärt. Es folgte ein mehrmonatiger, alle Vereinsmitglieder sowie Hierarchieebenen und Bereiche einbeziehender Prozess im Verein. Hierbei wurden mittels unterschiedlicher Methoden und Techniken (z. B. Zukunftswerkstätten), die hier im Detail nicht nachgezeichnet werden können, Werteorientierungen reflektiert und verständigungsorientiert nach Prämissen des gemeinsamen Wirkens im Verein jenseits rein sportlicher Leitbilder gesucht. Dieser als Leitbildbildprozess organisierte und geführte Diskurs über die institutionellen ethisch-moralischen Leitlinien des Vereins liefert den Beteiligten schließlich jene wertebasierte Entscheidungshilfen, in Form eines durch den Verein verabschiedeten Leitbilds, in deren Lichte dann auch Entscheidungsfragen bearbeitet werden. Im hier dargestellten Fall hat der Vereinsvorstand den Mitgliedsantrag abgelehnt.

Insgesamt haben wir beobachtet, dass Demokratie- bzw. demokratierelevantes Lernen nicht allein durch Lehr-Lern-Settings zum Zwecke individuellen Wissenserwerbs angeregt wird, sondern wesentlich auch in der Organisation von Unterstützungs- und Reflexionsprozessen besteht. Wir haben auch festgestellt, dass die Implementation solcher Settings stets durch gut beschriebene und gut abgegrenzte Bedarfe vorbereitet werden muss, sollen sie von den Beteiligten als gewinnbringend für den Verein (aber auch für sich selbst) erfahren werden. Fehlt es in diesem Sinne an „Plausibilität“, sind Vereinsakteur*innen wenig motiviert, sich in den Feldern Demokratielernen und politisch Bildung zu engagieren.

Derzeit erprobt das Programm das Potenzial, ob und in welchem Umfang Vereine (auch) über die eigenen Grenzen hinaus demokratiestärkend in den lokalen Raum bzw. ins Gemeinwesen hineinwirken können.

3. Demokratielernen im ländlichen Raum begleiten

Im Lichte der Z:T-Programmerfahrungen hinsichtlich demokratiestärkender und politischer Bildungsangebote in ländlichen Räumen haben wir festgehalten, dass es konkrete Anlässe bzw. gut definierte Bedarfe sowie konkrete (Bezugs-) Probleme braucht, um Menschen in Vereinen für entsprechende Formate zu

gewinnen und längerfristig für Themen der Demokratiestärkung zu binden. Die Gegenstände und Inhalte einschlägiger Formate müssen von den Teilnehmenden an entsprechenden Settings stets an eigene lokale Herausforderungen rückgebunden werden können, sonst bleiben sie abstrakt und allgemein. So können wir die Teilnehmenden motivieren und befähigen, vor Ort eigenständig demokratisch zu wirken, sich für den gesellschaftlichen Zusammenhalt, demokratische Werte und eine demokratische Kultur vor Ort einzusetzen.

Mit dem aktiven Eintreten für eine demokratische Kultur ist schon eine recht anspruchsvolle Wirkung von Settings des „Demokratie Lernens“ und politischer Bildungsarbeit beschrieben – sie besteht darin, nicht nur Wissen zu ausgewählten Themen zu mehren, sondern auch ein verändertes Verhalten von Individuen herbeizuführen. Damit verbindet sich eine zweite Einsicht, die wir im Laufe der Programmumsetzung gewonnen haben. Sie besteht darin, dass, zugespitzt formuliert, die Arbeit für politische Bildner*innen erst nach Abschluss seiner Bildungs- und Qualifizierungsveranstaltungen richtig beginnt. Das heißt: Wenn Bildner*innen ihren Zielgruppen nicht nur reines Wissen vermitteln oder sie in kommunikative Prozesse einbinden, sondern auch konkrete, problemlagensensible Handlungskonzepte kollaborativ entwickeln wollen, um sozialorientierte Wirkungen zu erreichen, dann reicht eine bloße Vermittlung entsprechender Handlungsansätze oft nicht aus. An dieser Stelle sind Bildner*innen als Prozessbegleitende gefragt, die ihre Zielgruppen auf ihrem Weg vom reinen Wissen zum „nachhaltigen Handeln“ kontinuierlich begleiten; motivational sowie problemlösend. Um im Beispiel zu bleiben: Die Entwicklung eines Vereinsleitbildes ist ein wichtiger Schritt in Richtung einer demokratischen Vereinskultur. Dieses Leitbild dann aber tatsächlich nachhaltig sicht- und wahrnehmbar zu machen, das heißt auch mit Maßnahmen zu unterlegen, ist ein längerer Prozess, der der professionellen Begleitung und Unterstützung bedarf.

Eine gute und kontinuierliche Prozessbegleitung ist auch in einem anderen Förderprogramm der bpb ein Gelingensfaktor: Das Programm *MITEINANDER REDEN* setzt seit 2018 bei der Frage an: Wie können demokratische Aushandlungsprozesse, gute Ideen gegen Rechtsextremismus und passgenaue politische Bildungsangebote auch außerhalb der urbanen Zentren realisiert werden? In einem bundesweit ausgeschriebenen Ideenwettbewerb können sich Vereine, Initiativen, aber auch Einzelpersonen um eine Förderung bewerben. Einzige Bedingung: Ihr Vorhaben muss in einer Kommune initiiert und realisiert werden, die höchstens 15.000 Einwohner*innen hat. Gerade dort, wo zivilgesellschaftliche Strukturen nur dünn besetzt sind, leidet der politische Dialog im öffentlichen Raum – der demokratische Streit ist jedoch Grundlage für ein Zusammenkommen auf Augenhöhe und ein gutes gesellschaftliches Miteinander. Der fachliche Fokus der Projekte liegt deshalb auf Dialog und Debatte und der Organisation unterschiedlichster Formate und Räume des Aushandelns von kontroversen Positionen und Meinungen.

Die Umsetzung des Programms basiert dabei auf drei Säulen: einer finanziellen Förderung der Projektidee; einer fachlichen Prozessbegleitung und den verschiedenen Qualifizierungs- und Vernetzungsangeboten. Die Förderprojekte schätzen vor allem intensive und individuelle Beratung, denn die Ideen werden meist ehrenamtlich auf die Beine gestellt. Das Programm stärkt also auch die Selbstkompetenz der Akteur*innen vor Ort. Zudem sind möglichst bürokratiearme Verfahren und der Austausch der Projekte untereinander Gelingensfaktoren.

Orte in ländlichen Räumen sind oftmals von persönlichen Kontakten und Nachbarschaften geprägt. Hier finden sich viele motivierte Menschen und Initiativen mit kreativen und niedrigschwelligen Ideen, um sozialer Entfremdung, verhärteten Positionen und extremen Vereinnahmungsversuchen im unmittelbaren lokalen Umfeld entgegenzuwirken. *MITEINANDER REDEN* unterstützt diese Ideen von Beginn bis zur Umsetzung mittlerweile in der dritten Förderrunde. Entstanden ist so eine vielfältige Projektlandschaft, die Menschen dort erreicht, wo sie etwas bewegen können und wo etablierte politische Bildungsformate bisher schwer Zugang fanden. Ebenso vielfältig sind die bisher realisierten Formate: Filme, Podcasts, mobile Bühnen, Landfestivals, rollende Begegnungsorte oder Telefonpartnerschaften zwischen Senior*innen und Schüler*innen sind einige Beispiele (Einblicke in die Projekte und weitere Informationen erhält man unter www.miteinanderreden.net).

Insgesamt ist mit Angeboten der politischen Bildung in ländlichen Räumen die Herausforderung verbunden, dass viele zeitliche und personelle Ressourcen aufgebracht werden müssen, um vergleichsweise weniger Menschen zu erreichen. Die Umsetzung von politischen Bildungsmaßnahmen erfordert einen langen Prozess der Anbahnung mit den lokal vorhandenen Organisationen und Akteur*innen als Unterstützer*innen und Mitstreiter*innen. Nicht zuletzt muss dabei auch eine „Integrationsaufgabe“ bearbeitet werden: Verschiedene Maßnahmenansätze, die teils auch durch unterschiedliche Förderprogramme entstehen, müssen in lokale und regionale Handlungsstrategien zusammenfließen. Zukünftig braucht es deshalb auch vereinfachende administrative Verfahren seitens der Fördermittelgeber*innen, um diese lokalen Netzwerke langfristig zu sichern. Kooperative anstatt konkurrierender Ansätze sind dafür nötig. Für politische Bildner*innen heißt das: Sie bilden nicht nur, sondern begleiten, vernetzen, übersetzen und beraten – und zwar langfristig – damit Bildung nicht nur aufs Land kommt, sondern auch dort ankommt.

Literatur

Becker, R./Hafener, B. (2012): Rechtsextremismus im ländlichen Raum – im Spannungsfeld von politischer Bildung, Beratung und pädagogischer Arbeit mit rechten Jugendlichen. In: Deibel, S./Engel, A./Hermann-Stietz, I./Litges, G./Penke, S./Wagner, L. (Hrsg.): Soziale Arbeit in ländlichen Räumen. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–160.

- Besand, A. (2022): Von Zielgruppen zu Formaten und Räumen. Oder: Warum wir in der politischen Bildung nicht so sehr auf Zielgruppen fixiert sein sollten. In: *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, H. 3, S. 12–18.
- Braun, S. (2019): Der lokale Sportverein in der pluralen Sportlandschaft: Gemeinschaftliche Selbstorganisation als „Markenkern“ In: *Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland*, H. 9.
- Braun, S./Hansen, S./Kukuk, M. (2008): Kompetenzerwerb zum und durch Bürgeramt. In: S. Nagel, T. Schlesinger, Y. Weigelt-Schlesinger, R. Roschmann (Hrsg.): *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf*. Hamburg: Czwalina.
- Hafeneger, B./Becker, R. (2008): Die extreme Rechte als dörfliches Alltagsphänomen. Das Beispiel Hessen. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, H. 4.
- Hansen, S. (2012): Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen, S. (2016): Informelles Lernen im Sport. In M. Rohs (Hrsg.): *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 413–436.
- Heitmeier, W. (2014): Rechtsextremismus im ländlichen Raum. In: Dünke, F. et al. (Hrsg.): *Think Rural*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jaitner, D./Körner, S. (2018): *Soziale Funktionen von Sportvereinen*. Berlin: Lehmanns Media.
- Küpper, B. (2017): Rechtspopulismus im ländlichen Raum. In: *Ländlicher Raum (ASG)*, H. 2, S. 30–31. www.asg-goe.de/pdf/LR0217.pdf (28.04.2022).
- Simon, T. et al. (2017): *Schweigen heißt Zustimmung. Rechtsextremismus in den ländlichen Räumen. Aktualisierte Arbeitshilfe*. Erstellt im Auftrag des Bundes der Deutschen Landjugend (BDL) e. V.

Vielfältige ländliche Räume in Deutschland

Implikationen für die Erbringung und Nutzung von Daseinsvorsorgeangeboten

Tobias Mettenberger

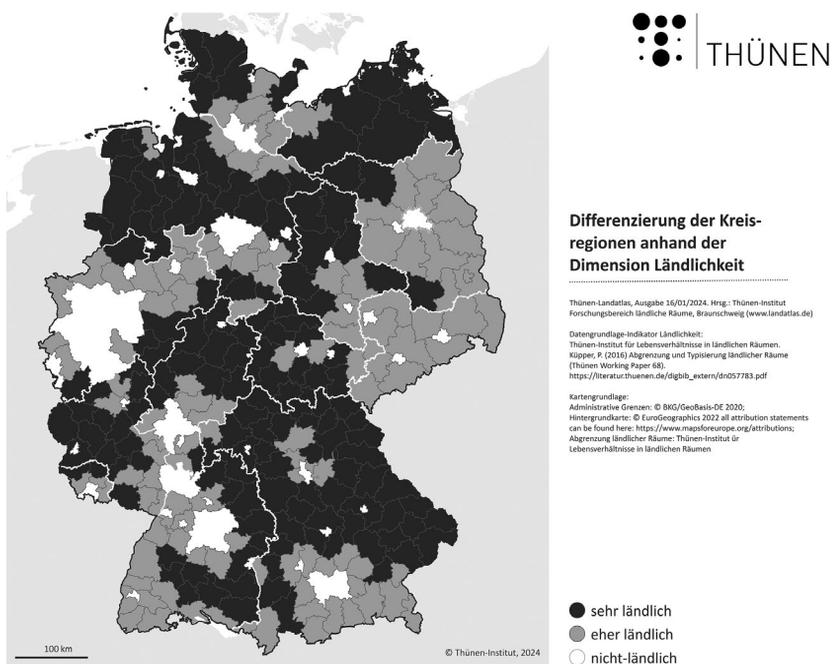
1. Ländlicher Raum im Plural

57 Prozent der deutschen Bevölkerung leben in ländlichen Räumen (vgl. Thünen-Institut o. J.). Hinsichtlich der Fläche sind 91 Prozent der Bundesrepublik ländlich (vgl. ebd.). Dementsprechend haben die meisten Menschen klare Vorstellungen davon, was ländliche Räume und das Leben auf dem Lande ausmacht. Positive Assoziationen beziehen sich etwa auf eine intakte Natur, geringe Lärmbelastungen oder enge Sozialbeziehungen innerhalb der Bevölkerung. Negative Vorstellungen können beispielsweise schlechte Ausbildungs- und Berufsperspektiven, defizitäre Infrastrukturen und tradierte Milieus fokussieren. Debatten über ländliche Räume sind oftmals emotional geprägt oder gar überzeichnet, zwischen den Polen der – nicht nur in der gleichnamigen Zeitschrift proklamierten – Landlust und des Landfrusts. In den letzten Jahren ist ländlichen Räumen ein nochmals verstärktes mediales und politisches Interesse zuteilgeworden. Angesichts des Brexits, der U.S.-Präsidentschaft Donald Trumps, der Gelbwestenproteste in Frankreich sowie von Stimmgewinnen der AfD führten Erklärungsversuche vielfach in ländliche Regionen Europas. Die Fragen, inwiefern es hinsichtlich objektiver Gegebenheiten oder subjektiver Empfindungen benachteiligte ländliche Regionen gibt und inwieweit die Lebensbedingungen in Stadt und Land als gleichwertig erachtet werden, wurden hitzig und kontrovers diskutiert.

Obgleich persistente Vorstellungen davon existieren, was ländliche Räume auszeichnet, sind wissenschaftliche Definitionen anspruchsvoll und kontrovers. Das Thünen-Institut für Ländliche Räume hat einen Vorschlag erarbeitet, die ländliche Räume in Deutschland zu typisieren und von nicht-ländlichen Räumen abzugrenzen (vgl. Küpper 2016, S. 4 ff.). Grundlage dieser Typisierung sind fünf Indikatoren, um Gebiete hinsichtlich der dortigen Siedlungsstruktur, Landnutzung und Lage im Raum zu kategorisieren. Im Einzelnen wurden ein großer Anteil von Ein- und Zweifamilienhäusern, eine geringe Siedlungsdichte, ein großer Anteil land- und forstwirtschaftlicher Flächen, ein geringes Bevölkerungspotenzial und eine schlechte Erreichbarkeit als Anzeichen von Ländlichkeit

definiert. Auf dieser Basis wurden Schwellenwerte festgelegt, um „sehr ländliche“ von „eher ländlichen“ und „nicht ländlichen“ Regionen abzugrenzen. Dies ermöglicht es nicht nur, Ländlichkeit graduell abgestuft zu betrachten, sondern auch zwischen besonders ländlichen und weniger ländlichen Regionen innerhalb des Bundesgebiets zu differenzieren. So ist Nordrhein-Westfalen weitestgehend durch nicht-ländliche (u. a. der Ballungsraum Rhein-Ruhr) und eher ländliche Regionen geprägt. Demgegenüber finden sich in Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern oder auch entlang des bayrischen Waldes vergleichsweise große sehr ländliche Gebiete (siehe Abb. 1). Der Kreis Kronach ist anhand der Thünen-Typologie ebenfalls „sehr ländlich“ strukturiert und befindet sich im Quintil der bundesweit ländlichsten Kreise (vgl. Thünen-Institut o. J.).

Abbildung 1: Abgrenzung nicht-ländlicher, eher ländlicher und sehr ländlicher Räume auf Ebene von Kreisregionen anhand der Thünen-Typologie (Küpper 2016, S. 12)



Möchte man der tatsächlichen Vielfalt ländlicher Lebensverhältnisse auf die Spur kommen, erfordert dies eine sehr kleinräumige Perspektive. Hinsichtlich der fußläufig verfügbaren Daseinsvorsorgeangebote, der Siedlungsstruktur oder der Verkehrsanbindungen können auch innerhalb von (sehr) ländlich kategorisierten Kreisen und Gemeinden große Unterschiede bestehen, je nachdem ob man die Kernstädte, kleinere Orte oder gar freistehende Gehöfte betrachtet.

2. Was bedeutet Ländlichkeit für die Daseinsvorsorge?

Die Ländlichkeit einer Region geht mit spezifischen Rahmenbedingungen für die dortige Daseinsvorsorge einher. Unter Letzterer versteht man die „flächendeckende Versorgung mit bestimmten, von den politisch Verantwortlichen subjektiv als lebensnotwendig eingestuften Gütern und Dienstleistungen zu allgemein tragbaren (sozial verträglichen) Preisen“ (Knorr 2005, S. 35). Dazu zählen technische Infrastrukturen (Wasserversorgung, Abwasser- und Abfallentsorgung, Kommunikations- und Verkehrsinfrastruktur), soziale Dienstleistungen (Bildungswesen und Kinderbetreuung, Kultureinrichtungen, medizinische Versorgung und Altenpflege) sowie Rettungswesen, Brand- und Katastrophenschutz (vgl. Steinführer/Küpper/Tautz 2012, S. 8 f.).

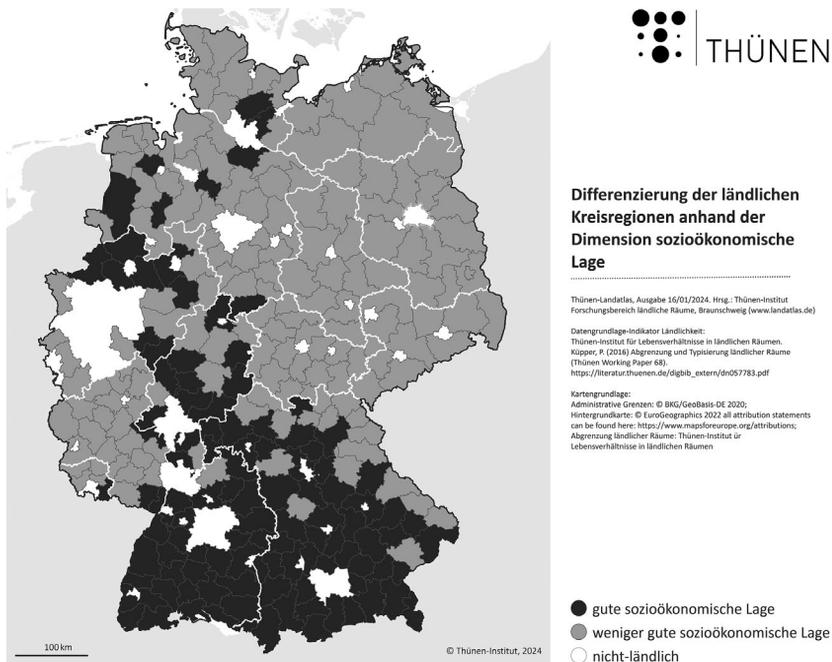
Eine geringe Siedlungsdichte erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass viele Einrichtungen und Angebote für einen großen Teil der Bevölkerung nicht wohnortnah verfügbar sind. Schließlich haben sich Tante-Emma-Läden und Supermärkte aus vielen kleineren Ortschaften zurückgezogen (vgl. Küpper/Seel 2022). Zu Ärzten (vgl. Kriwy/Neumeier/Klärner 2020), Schulen (vgl. Neumeier 2018a) oder Bürgerdienstleistungen (vgl. Neumeier 2021) müssen teils weite Wege in die nächstgrößeren Zentren zurückgelegt werden. Polizei, Feuerwehr und medizinische Notfallrettung benötigen vergleichsweise lange, um viele Einsatzorte zu erreichen (vgl. Neumeier 2018b; Lindemann 2018). Dünne Takte und Liniennetze des öffentlichen Nahverkehrs erschweren es, außerhalb der eigenen Ortschaft gelegene Angebote ohne verfügbaren Pkw zu erreichen (vgl. van Dülmen/Simon/Klärner 2022). Eine aufgrund der geringen Bevölkerungsdichte limitierte Nachfrage führt dazu, dass viele Daseinsvorsorgeangebote an kleineren Standorten in der Fläche kaum effizient bereitgestellt werden können (vgl. Schiller/Siedentop 2005).

3. Welche Rolle spielt die sozio-ökonomischen Lage für die regionale Daseinsvorsorge?

Die Vielfalt ländlicher Räume lässt sich nicht nur mit Blick auf die Siedlungsstruktur, Landnutzung und Lage im Raum vor Augen führen. Unterschiede hinsichtlich der sozio-ökonomischen Lage haben ebenso Bedeutung. Eine entsprechende zweite, solch soziale und wirtschaftliche Bedingungen fokussierende Dimension findet sich auch in der Thünen-Typologie (vgl. Küpper 2016, S. 12 ff.): Sie basiert auf neun Indikatoren aus den Bereichen Einkommen, Beschäftigung, Gesundheit, Bildung, Wohnen und öffentliche Dienstleistungen. Dementsprechend konstituiert sich eine gute sozioökonomische Lage durch eine niedrige Arbeitslosenquote, hohe Löhnen und Einkommen, eine hohe Steuerkraft der Kommunen, ausgeprägte Zuwanderung junger Menschen, wenige leerstehende

Wohnungen, hohe Lebenserwartung von Männern und Frauen sowie wenige Schulabbrecher. Ländliche Räume in einer guten sozioökonomischen Lage finden sich eher in den alten als in den neuen Bundesländern, aber auch häufiger im Süden als im Norden Deutschlands (siehe Abb. 2). Der Landkreis Kronach befindet sich in einer weniger guten sozioökonomischen Lage, jedoch nur leicht unterhalb des Schwellenwerts.

Abbildung 2: Abgrenzung zwischen ländlichen Räumen mit guter und weniger guter sozioökonomischer Lage auf Ebene von Kreisregionen anhand der Thünen-Typologie (Küpper 2016, S. 21)



Auch aus der sozioökonomischen Lage ergeben sich zentrale Kontextbedingungen für die Daseinsvorsorge in ländlichen Regionen. Angebotsseitig schafft vor allem die kommunale Steuerkraft mehr oder minder große finanzielle Spielräume, um Versorgungsangebote aufrechtzuerhalten und auszugestalten (vgl. Friedrichs 1993; Naumann/Reichert-Schick 2012). Auf der Nachfrageseite bestimmen Löhne und Einkommen, welche finanziellen Ressourcen der Bevölkerung für die Nutzung bestimmter Daseinsvorsorgeangebote zur Verfügung stehen, etwa in den Bereichen Nahversorgung oder Gesundheit.

4. Welche Daseinsvorsorge-Anforderungen ergeben sich aus sozialer Diversität?

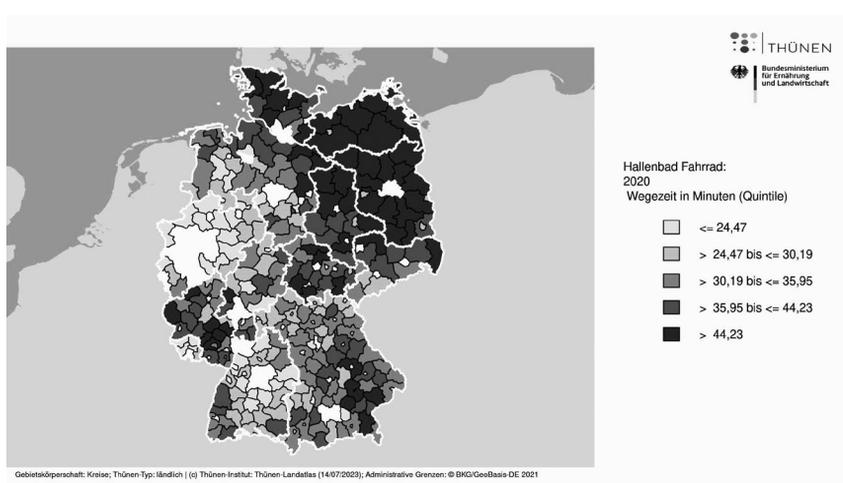
Eine ausgeprägte Vielfalt zeigt sich nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb ländlicher Regionen, Städte und Gemeinden. Schließlich setzt sich die Bevölkerung aus ganz unterschiedlichen Schichten, Milieus, Generationen und auch ethnischen Gruppen zusammen. Somit zeigen sich sowohl vertikale Muster sozialer Differenzierung, entlang von Kategorien wie Einkommen, Vermögen und Bildungsstand als auch horizontale Ausdrucksformen anhand divergierender Werthaltungen, Konsumpräferenzen und Lebensstile. Tradierte Vorstellungen von ländlichen, insbesondere dörflichen Bevölkerungen als homogene, stark lokalbezogene Gemeinschaften halten dem Vergleich mit den gesellschaftlichen Realitäten folglich kaum stand. Dies zeigten unter anderem zwei regionale Fallstudien zu Menschen am Übergang aus dem Berufsleben in die nachberufliche Lebensphase (vgl. Mettenberger/Küpper 2019). Ausgehend von der Frage, welche Bedeutung freiwilliges Engagement für den Alltag und die Zukunftspläne hat, wurden Einblicke in sehr unterschiedliche Lebenswelten, Aktionsräume und Ortsbezüge gewonnen. Bei manchen Befragten war der Alltag stark auf die nähere regionale Wohnumgebung, lokale Beziehungsnetzwerke und traditionelle Vereine ausgerichtet. Bei anderen Interviewpartner:innen zeigte sich ein deutlich größerer räumlicher Radius der Erledigungen, Freizeitaktivitäten und Sozialkontakte. Beispielsweise wurden regelmäßig Kultureinrichtungen in den umliegenden Großstädten besucht oder Beziehungen in überregionalen Serviceklubs gepflegt. Dementsprechend waren die Einbindungen in das lokale soziale Umfeld vergleichsweise schwach ausgeprägt. Hierin zeigt sich, dass nicht nur die großen, vermeintlich kosmopolitisch geprägten Metropolen, sondern auch ländliche Städte und Gemeinden sozial diverse Orte sind, an denen sich sehr unterschiedliche Alltagswelten überlagern.

Dementsprechend heterogen fallen auch die Ansprüche und Bedarfe in Bezug auf Daseinsvorsorgeangebote aus. Bestimmte Fachärzt:innen, Verwaltungsdienstleistungen oder auch Einrichtungen der Erwachsenenbildung können im Alltag mancher Menschen zentrale Bedeutung haben, für andere hingegen kaum relevant sein. Individuell variieren kann auch die räumliche Distanz zwischen Wohnort und Daseinsvorsorgeangebot haben. Während die eine Person möglichst schnell erreichbare Einrichtungen präferiert, nimmt eine andere weitere Wege in Kauf, um ein ihr besonders zusagendes Angebot zu nutzen. Dies mag dazu beitragen, dass ein bloßes Vorhandensein von Daseinsvorsorgeangeboten in der unmittelbaren Wohnumgebung nur einen geringen Einfluss auf die Zufriedenheit der Menschen hat (vgl. Küpper/Mettenberger 2020).

Unabhängig davon ist die Erreichbarkeit mit unterschiedlichen Verkehrsmitteln ein wesentlicher Aspekt, um Defizite und Handlungsbedarfe in der ländlichen Daseinsvorsorge zu identifizieren. Dementsprechend hat das Thünen-Institut für

Lebensverhältnisse in ländlichen Räumen Erreichbarkeitsanalysen für einer Reihe von Daseinsvorsorgeeinrichtungen durchgeführt (vgl. zum Überblick: Thünen-Institut o. J.), darunter unter anderem hausärztliche und diverse fachärztliche Praxen, ambulanter Pflegedienste, Tagespflegeeinrichtungen, Covid-19-Impfzentren, Krankenhäuser, Polizeidienststellen, Arbeitsagenturen und Jobcenter, Schulen, Supermärkte und Discounter, Postfilialen, Tankstellen und ÖPNV-Haltepunkte. Dabei wird die Wegezeit zur jeweils nächsten Einrichtung abgebildet, per Pkw, mit dem Fahrrad und zu Fuß. Nimmt man das Beispiel der Hallenbäder, zeigen bei der Erreichbarkeit per Fahrrad deutliche Unterschiede zwischen den ländlichen Räumen Deutschlands. Unter anderem wird in ländlichen Regionen Nordrhein-Westfalens deutlich weniger Fahrzeit als in weiten Teilen von Rheinland-Pfalz oder Mecklenburg-Vorpommern benötigt (siehe Abb. 3).

Abbildung 3: Erreichbarkeit von Hallenbädern per Fahrrad in Minuten (Thünen-Institut o. J.)



Studien haben gezeigt, dass es mit Blick auf die ländliche Daseinsvorsorge eine deutliche Diskrepanz zwischen „objektiven“ Versorgungsmerkmalen und subjektive Einschätzungen seitens der Bevölkerung geben kann (vgl. Küpper/Steinführer 2017). Eine mögliche Ursache liegt in regional unterschiedlich ausgeprägten Erwartungen (vgl. Küpper/Mettenberger 2020). Gegebenenfalls vergleichen die Bewohner:innen ländlicher Regionen die für sie verfügbare Versorgung primär mit jener in benachbarten Orten und anderen ländlichen Regionen anstatt mit den oftmals besseren Angeboten in den Großstädten und Agglomerationen (vgl. Steinführer/Küpper 2013). Ebenso denkbar wäre es, dass Menschen, die sich zugunsten ländlicher Wohnorte entscheiden, Defizite in der Daseinsvorsorge bewusst in Kauf nehmen oder diesbezüglich vergleichsweise geringe Ansprüche

hegen. Auch Gewöhnungseffekte mögen eine Rolle spielen, wie sich anhand der zeitlich versetzten Ausdünnungen in West- und Ostdeutschland zeigen lässt (vgl. ebd.).

In den subjektiven Bewertungen der Daseinsvorsorgeangebote spiegeln sich auch die Ressourcenausstattungen der jeweiligen Bevölkerungsgruppen mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1986). Personen und Haushalte verfügen über unterschiedliche Möglichkeiten, fehlende Angebote vor Ort zu kompensieren, beispielsweise durch Pkw-Mobilität oder den individuellen Rückgriff auf marktförmig bereitgestellte Dienstleistungen. Als Daseinsvorsorge kategorisierte Angebote spielen für die soziale Teilhabe eine unterschiedliche Rolle, je nachdem, welche soziale Gruppe betrachtet wird. Beispiele sind Jugendliche, ärmere und ältere Menschen besonders auf den öffentlichen Nahverkehr angewiesen, wenn sie keinen Pkw fahren können. Für hochbetagte und multimorbide Menschen ist eine wohnortnahe Gesundheitsversorgung besonders entscheidend. Auch wenn Daseinsvorsorge die gesamte Bevölkerung adressiert, zeigen sich somit gruppenspezifisch besonders ausgeprägte Versorgungsbedarfe.

5. Wie wirken sich aktuelle Trends auf die ländliche Daseinsvorsorge aus?

Ländliche Räume sind nicht nur vielfältig, sondern unterliegen ebenso ständiger Veränderung (vgl. Steinführer 2020). Omnipräsent ist dabei der Begriff des demografischen Wandels. Unter ihm lassen sich ganz unterschiedliche Entwicklungen subsumieren. Ein Geburtenrückgang bei gleichzeitig steigender Lebenserwartung führt dazu, dass die Bevölkerung im Durchschnitt älter wird. Neben einer rückläufigen Fertilität tragen auch Abwanderungsprozesse zu sinkenden Bevölkerungszahlen bei. Beispielsweise verlassen viele junge Menschen nach dem Schulabschluss ihre ländlichen Herkunftsregionen, um anderswo mit dem Studium zu beginnen, eine Ausbildung zu starten oder Karriere zu machen. Die beschriebenen Bevölkerungsveränderungen zeigen sich jedoch keinesfalls in gleicher Weise für alle ländlichen Regionen Deutschlands. Die wirtschaftlich prosperierenden Räume in Baden-Württemberg und Bayern verzeichnen deutlichen Bevölkerungszuwachs. Die ländlichen Regionen der alten Bundesländer haben eine insgesamt positivere Bevölkerungsentwicklung als jene der neuen Länder. Der Landkreis Kronach verzeichnete 2020 mit 0,66 ein leicht, im Vergleich mit den anderen bayrischen Kreisen jedoch sehr geringfügig positives Wanderungssaldo (Thünen-Institut o. J.). Unter Einbezug der Geburten- und Sterberaten zeigt sich für dieses Jahr gleichwohl ein Bevölkerungsrückgang von -1,86 Prozent, womit sich der Kreis Kronach im untersten Quintil aller ländlich gelegenen Landkreise und Kreisfreien Städte der Bundesrepublik wiederfindet

(ebd.). Auch Individualisierungsprozesse können als Teil des demografischen Wandels gesehen werden. Somit lässt sich die oben bereits beschriebene Vielfalt von Wertvorstellungen, Lebensstilen und Aktionsräumen hier ebenfalls zuordnen.

Der demografische Wandel wirkt sich tiefgreifend und vielfältig auf die Daseinsvorsorge in ländlichen Regionen aus. Wirkmechanismen lassen sich sowohl nachfrage- als auch angebotsseitig beobachten (vgl. Mettenberger/Küpper 2019). Auf der Nachfrageseite steigt der Bedarf nach bestimmten Leistungen, etwa nach Gesundheits- und Mobilitätsangeboten für ältere Menschen. Für andere Angebote, wie etwa kleinere Schulstandorte oder Nahversorger, sinkt die Nachfrage auf ein Maß, das einen effektiven und effizienten Betrieb infrage stellt. Auf Angebotsseite schlägt die immer tiefgreifendere Herausforderung der Fachkräftegewinnung auch in der Daseinsvorsorge durch. Dies macht sich unter anderem mit Blick auf Haus- und Fachärzt:innen bemerkbar (vgl. Küpper/Mettenberger 2018). Dabei zeigt sich, dass Daseinsvorsorge nicht nur von Fachkräften erbracht werden muss, sondern zugleich ein weicher Standortfaktor sein kann, um diese Fachkräfte mit ihren Familien für eine Region zu gewinnen (vgl. ebd.). Fachkräftemangel und defizitäre Versorgungsangebote können sich dementsprechend im Sinne eines ‚Vicious Circles‘ gegenseitig verstärken.

Wenn es angesichts dieses Fachkräftemangels oder der weiter oben beschriebenen kommunalen Finanzengpässe kaum noch möglich ist, Daseinsvorsorgeleistungen von staatlicher Seite bereitzustellen, werden in der Politik immer wieder Rufe nach dem Ehrenamt laut. Bürger:innen könnten sich auf freiwilliger Basis einbringen und so von der öffentlichen Hand erbrachte Leistungen unterstützen und ergänzen. Geht der ehrenamtliche Beitrag über eine lediglich geringfügige Unterstützung hinaus, wird in der Wissenschaft von in Ko-Produktion erbrachter Daseinsvorsorge gesprochen (vgl. Bovaird 2007). Besonderes Potenzial wird in diesem Zusammenhang den „jungen Alten“ zugeschrieben: frisch aus dem Berufsleben ausgeschiedenen, gut qualifizierten Menschen, deren Fähigkeiten und Fertigkeit aus dem Job auch im Ehrenamt gefragt sind (vgl. Mettenberger/Küpper 2019). Solche eine Ko-Produktion von Daseinsvorsorge wird in Teilen der Wissenschaft äußerst kritisch, im Sinne einer Abwälzung originär staatlicher Aufgaben auf die Zivilgesellschaft diskutiert (vgl. Jones/Heley 2016; Nadler 2017). In verschiedenen Bereichen haben ehrenamtlich unterstützte Daseinsvorsorgeleistungen in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, beispielsweise beim Betrieb von Bürgerbussen oder Dorfläden. In anderen Feldern spielt das Ehrenamt traditionell eine große Rolle, bereits lange, bevor in Politik und Wissenschaft über eine Ko-Produktion diskutiert wurde. Beispielsweise bilden freiwillige Feuerwehren das traditionelle Rückgrat der nicht-polizeilichen Gefahrenabwehr in kleineren ländlichen Städten und Gemeinden. Vereine sind wichtige soziale Anlaufpunkte, unter anderem für viele in ländlichen Regionen lebende

Jugendliche. Aber auch mit Blick auf die Erwachsenenbildung und die Arbeit der Volkshochschulen spielt ehrenamtlich geleistete oder sporadisch entlohnte Arbeit eine zentrale Rolle.

Auch mit der Digitalisierung sind große Hoffnungen verbunden, die ländliche Daseinsvorsorge zukünftig aufrechterhalten oder verbessern zu können (vgl. Küpper/Mettenberger 2020). Schließlich ermöglichen es digitale Informations- und Kommunikationstechnologien, räumliche Distanzen zu überwinden, dadurch sowohl Anbietenden (wie z. B. Ärzt:innen oder Dozent:innen) als auch Nutzenden Wege zu ersparen sowie auch an kleineren, dezentralen Standorten qualitativ adäquate Angebote zu gewährleisten. Die Corona-Pandemie bedeutete in vielen Daseinsvorsorgebereichen eine Beschleunigung und einen Sprung ins kalte Wasser zugleich. So waren beispielsweise Schulen schlagartig mit Zwängen und Möglichkeiten des Distanzunterrichts konfrontiert. Erste Ansätze und Modellversuche zum Telepräsenzlernen gab es in Deutschland aber schon zuvor, etwa auf den ostfriesischen Halligen oder im südbrandenburgischen Landkreis Elbe-Elster (vgl. Mettenberger/Küpper 2021). Auch in der ländlichen Erwachsenenbildung wurde der Einsatz digitaler Technologien bereits erprobt. Ebenfalls im Landkreis Elbe-Elster wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft von 2015 bis 2020 durchgeführten Modellvorhabens Land(auf)schwung das Projekt „Seniorenakademie vor Ort“ umgesetzt (vgl. ebd.). Trägerin war die Kreisvolkshochschule. Sie verfolgte das Ziel, Kursangebote zur Digitalkompetenz von Senior:innen auch an kleineren Standorten innerhalb des großflächigen und dünnbesiedelten Landkreises anzubieten. Dazu wurden in der nachberuflichen Lebensphase stehende Personen ausgebildet, welche als Multiplikator:innen die Kurse in den einzelnen Orten übernehmen sollten. Dort führten sie den Unterricht mithilfe der digitalen Übertragung von andernorts aufgenommenen Unterrichtseinheiten durch. Bei der Digitalisierung ländlicher Daseinsvorsorge können sich gleichwohl hohe Hürden auftun (vgl. Mettenberger/Zscherneck/Küpper 2021). So müssen Leistungserbringende (z. B. Ärzt:innen oder Lehrer:innen) und Nutzende vom Mehrwert der neuen Technologien überzeugt werden, Veränderungskepsis überwinden und das nötige Anwendungswissen vermittelt bekommen. Lokale Projekte und Initiativen benötigen vielfach die Unterstützung überregional agierender Schlüsselinstitutionen, etwa von Ministerien, Dachorganisationen oder Softwareunternehmen, damit kleinräumige Insellösungen sinnvoll skalieren und Ansätze verstetigt werden können. Verfügbare technische Lösungen können zumeist nur dann einen Mehrwert für die ländliche Daseinsvorsorge bieten, wenn sie gezielt an die Handlungsbedarfe und Rahmenbedingungen in der jeweiligen Region angepasst werden.

Angesichts des demografischen Wandels und weiterer das Verhältnis von Angebot und Nachfrage erschwerender Prozesse steht die ländliche Daseinsvorsorge vor der grundlegenden Herausforderung, ein adäquates Maß an Zentralität für die Leistungen unterschiedlicher Handlungsfelder zu finden. Schließlich lassen sich

Angebote mit einer begrenzten Nachfrage kaum an kleinen, bevölkerungsarmen Standorten zu vertretbaren Kosten aufrechterhalten. Dies zeigt sich bei Lebensmittelgeschäften und Dorfschulen, aber auch bei Sparkassen und Postämtern. Zugleich führt eine starke Zentralisierung dazu, dass Angebote für Teile der Bevölkerung, insbesondere jene ohne verfügbaren Pkw, nur schwerlich nutzbar sind. Dies erscheint auch für den Bereich der Erwachsenenbildung naheliegend. Die Ko-Produktion mit Ehrenamtlichen und die Nutzung digitaler Technologien können dazu beitragen, auch in der Fläche Angebote beizubehalten oder zu verbessern, sind aber gleichwohl mit Hürden und kritisch zu hinterfragenden Konsequenzen verbunden.

6. Und was kann all dies für die Volkshochschulen bedeuten?

Die Arbeit der Volkshochschulen findet im Bereich der Weiterbildung und somit einem Feld der Daseinsvorsorge statt. Dementsprechend steht die Grundversorgung der Menschen mit einem umfassenden Bildungsangebot im Vordergrund (vgl. Hebborn 2011). Weiterbildung ist in Deutschland auf der kommunalen Ebene angesiedelt und somit im Wesentlichen eine Aufgabe der Städte, Gemeinden und Kreise. Dabei wird eine zweifache Aufgabe wahrgenommen (ebd.). Zum einen muss Sorge für ein adäquates und bedarfsgerechtes Bildungsangebot vor Ort getragen werden. Zum anderen wird die Rechtsträgerschaft für Bildungs- und Kulturbereiche wahrgenommen. In diesem Feld der Weiterbildung haben Volkshochschulen eine Schlüsselrolle. Sie befinden sich zumeist in der oben angesprochenen kommunalen Rechtsträgerschaft. Daneben gibt es aber auch von eingetragenen gemeinnützigen Vereinen, Gesellschaften mit beschränkter Haftung und Zweckverbänden geführte Einrichtungen.

Auch die Volkshochschulen bekommen Herausforderungen zu spüren, die für die ländliche Daseinsvorsorge gegenwärtig charakteristisch sind. Ursächlich sind die beschriebenen tiefgreifenden demografischen, sozialstrukturellen und ökonomischen Prozesse, wie sie regional sehr ungleich zutage treten. Während manche ländliche Regionen Deutschlands durch wirtschaftliche Strukturschwäche, Abwanderung und sinkende Bevölkerungszahlen geprägt sind, zeigen sich in anderen Prosperität, Zuzug und Bevölkerungswachstum. Zu zwei Dritteln kommunale Einrichtungen, sind die Volkshochschulen wesentlich von den Finanzengpässen demografisch und ökonomisch schrumpfender Regionen betroffen. Beispielsweise kann die Selbstverwaltung der Städte und Gemeinden durch die Kommunalaufsicht aufgehoben werden. Nur in manchen Bundesländern, wie zum Beispiel Nordrhein-Westfalen, ist Weiterbildung eine kommunale Pflichtaufgabe und dadurch auch bei angespannter Kassenlage gesetzt. In anderen Ländern, wie Baden-Württemberg oder Bayern, gibt es hingegen lediglich Finanzierungsgesetze, die einen allgemeinen Handlungsrahmen vorgeben. Angesichts dessen und

im Gegensatz zu anderen Daseinsvorsorgebereichen, wie etwa der schulischen Bildung, gibt es hinsichtlich der Weiterbildung offene Debatten, inwiefern ein Einsatz privater Finanzmittel für die primär erwachsene Klientel zumutbar wäre (vgl. Hebborn 2011).

Jedoch haben die kommunalen Akteur:innen auch in strukturstärkeren ländlichen Räumen zusehends Schwierigkeiten, Daseinsvorsorgeleistungen zu erbringen. Schließlich bestehen Ressourcenengpässe nicht nur angesichts knapper Steuereinnahmen und hoher Ausgaben für andere Zwecke. Ebenso fehlen in vielen Bereichen Arbeits- und Fachkräfte, auch in wirtschaftlich besser situierten Regionen. So kann es insbesondere an kleineren Standorten zu Schwierigkeiten kommen, Personen zu finden, die haupt- oder ehrenamtlich Kurse leiten und organisatorische Aufgaben übernehmen. Zugleich schwindet mit einem Bevölkerungsrückgang die Zahl potenzieller Kursteilnehmer:innen. Auch wenn die Nachfrage quantitativ zurückgeht, kann sie angesichts einer sozialen Ausdifferenzierung der ländlichen Bevölkerungen zugleich vielfältiger werden. Dementsprechend wird die Pluralisierung der Wertvorstellungen, Lebensstile und Interessen innerhalb der Bevölkerung ländlicher Regionen auch die Volkshochschulen vor tiefgreifende Herausforderungen stellen. Wenn Volkshochschulangebote in besonderem Maße durch eine gut gebildete Mittelschicht genutzt werden, deuten unsere Forschungsergebnisse darauf hin, dass kleinere ländliche Standorte in eine zunehmend schwierige Konkurrenzsituation geraten. Schließlich haben unsere Interviews mit Personen am Übergang aus dem Berufsleben stark überregionale Aktionsräume und distinktive Konsumptionsformen von Kultur- und Freizeitangeboten zutage gebracht. Vergleichbare Personenkreise werden auch in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung gezielt zwischen lokalen, regionalen oder auch in den nächstgelegenen Großstädten angesiedelten Angeboten wählen. Dabei ist es für kleinere ländliche Volkshochschulen vermutlich schwierig, mit den Angeboten größerer Einrichtungen zu konkurrieren.

Für die strategische Gestaltung der Volkshochschulangebote scheint vor allem eine auch für viele andere Daseinsvorsorgebereiche wesentliche Abwägung zentral: Welche Angebote sollten dezentral in der Fläche, auch an kleineren Standorten erhalten oder neu implementiert werden? Bei welchen Angeboten hingegen überwiegen die Vorteile einer zentralen Bereitstellung an größeren Standorten? Neben attraktiven öffentlichen Verkehrsangeboten können vor allem digitale Technologien dazu beitragen, räumliche Distanzen zu überwinden. Beispielsweise ließen sich Unterrichtseinheiten an kleinere Standorte im Telepräsenzbetrieb übertragen oder ergänzende Online-Angebote einrichten.

Als Daseinsvorsorgeeinrichtungen im Bereich der Erwachsenenbildung scheinen Volkshochschulen manch Herausforderungen auf Angebots- und Nachfrageseite in besonderem Maße ausgesetzt zu sein. So ist die Kursteilnahme freiwillig und Teil der Freizeitgestaltung. Folglich müssen Kursangeboten den Interessen und Bedarfen der Teilnehmenden genau entsprechen und einen klaren

Mehrwert in Aussicht stellen, damit sie alternativen Beschäftigungen vorgezogen werden. Ein mögliches Spannungsfeld ist zwischen einer Fokussierung bereits stark nutzungsinteressierter Zielgruppen und einer Adressierung breiterer, für die Volkshochschulen neuer Personenkreise denkbar. Dabei scheint es mehr als genügend aktuelle, teils besonders für ländliche Regionen relevante Themen zu geben, die Eingang in die Kursangebote halten könnten. Besondere Bedeutung könnte die Vermittlung digitaler Kompetenzen an ältere Menschen haben, etwa mit Blick auf die Nutzung von Online-Dienstleistungen (u. a. Banking, Einkäufe oder Reisebuchungen) oder Messenger-Diensten. Ebenfalls sollte die Demokratietriebildung einen festen Platz in den Angeboten behalten oder bekommen. Hier können, keinesfalls nur oder gar in allen ländlichen Räumen, vorherrschende Unzufriedenheiten mit den regionalen Lebensverhältnissen aufgegriffen werden.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, John G. (Hrsg.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood, S. 241–258.
- Bovaird, Tony (2007): Beyond engagement and participation: User and community coproduction of public Services. In: Public Administration Review 67, H. 5, S. 846–859.
- Friedrichs, Jürgen (1993): A theory of urban decline: economy, demography and political elites. In: Urban Studies 30, H. 6, S. 907–917.
- Hebborn, Klaus (2011): Kommunalität und öffentliche Daseinsvorsorge in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 61, H. 1, S. 51–60.
- Jones, Laura/Heley, Jesse (2016): Practices of participation among older people in rural Wales: choice, obligation and constraints to active ageing. In: Sociologia Ruralis 56, H. 2, S. 176–196.
- Knorr, Andreas (2005): Gemeinwohl und Daseinsvorsorge in der Infrastruktur. In: Hartwig, Karl-Hans/Knorr, Andreas (Hrsg.): Neuere Entwicklungen in der Infrastrukturpolitik. Göttingen: Gabler, S. 31–53. = Beiträge aus dem Institut für Verkehrswissenschaft an der Universität Münster 157.
- Kriwy, Peter/Neumeier, Stefan/Klärner, Andreas (2020): Regionale gesundheitliche Ungleichheiten. In: Kriwy, Peter/Jungbauer-Gans, Monika (Hrsg.): Handbuch Gesundheitssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–19.
- Küpper Patrick/Mettenberger, Tobias (2020): Regionale Anpassungsstrategien der Daseinsvorsorge für schrumpfende ländliche Räume. In: Europa Regional 26, H. 3, S. 22–39.
- Küpper, Patrick (2016): Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume. Braunschweig: Johann Heinrich von Thünen-Institut = Thünen Working Paper 68.
- Küpper, Patrick/Steinführer, Annett (2017): Daseinsvorsorge in ländlichen Räumen zwischen Ausdünnung und Erweiterung: ein Beitrag zur Peripherisierungsdebatte. In: Europa Regional 23, H. 4, S. 44–60.
- Lindemann, Thomas (2018): Hilfsfristen als Planungsparameter im Rettungswesen als „Tabu-Thema“: Feuerwehr-Mythos „8 Minuten“. In: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.): Mal über Tabuthemen reden. Sicherung gleichwertiger Lebensbedingungen, Mindeststandards, Wüstungen ... – worüber nur hinter vorgehaltener Hand diskutiert wird. Dezembertagung des DGD-Arbeitskreises „Städte und Regionen“ in Kooperation mit dem BBSR Bonn am 1. und 2. Dezember 2016 in Berlin. www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/bbsr-online/2018/bbsr-online-02-2018-dl.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (19.05.2023).
- Mettenberger, Tobias/Küpper, Patrick (2019): Potential and impediments to senior citizens' volunteering to maintain basic services in shrinking regions. In: Sociologia Ruralis 59, H. 4, S. 739–762.

- Mettenberger, Tobias/Küpper, Patrick (2021): Innovative Versorgungslösungen in ländlichen Regionen: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben Land(auf)Schwung im Handlungsfeld „Daseinsvorsorge“. Braunschweig: Johann Heinrich von Thünen-Institut = Thünen Report 90, Band 1.
- Mettenberger, Tobias/Zscherneck, Julia/Küpper, Patrick (2021): Wenn Neues aufs Land kommt. Entwicklung, Umsetzung und Verbreitung innovativer Lösungen zur digitalen Daseinsvorsorge. In: Raumforschung und Raumordnung 79, H 6, S. 543–556.
- Nadler, Robert (2017): The elephant in the room. Über das Verhältnis von demographischem Wandel, Daseinsvorsorge und zivilgesellschaftlichem Engagement in Deutschland. In: Raumforschung und Raumordnung 75, H. 6, S. 499–512.
- Naumann, Matthias/Reichert-Schick, Anja (2012): Infrastrukturelle Peripherisierung: das Beispiel Uecker-Randow (Deutschland). In: disP-The Planning Review 47, H. 1, S. 27–45.
- Neumeier, Stefan (2018a): Erreichbarkeit von Regelschulen in Deutschland: eine Betrachtung des ersten Bildungswegs nach Primarstufe, Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2. Braunschweig: Johann Heinrich von Thünen-Institut = Thünen Working Paper 113.
- Neumeier, Stefan (2018b): Erreichbarkeit durch die Polizei – Kennzahlen und Karten für Deutschland, basierend auf einer kleinräumigen, flächendeckenden GIS-Erreichbarkeitsanalyse. Kartographische Nachrichten 68, H. 4, S. 192–201.
- Neumeier, Stefan (2021): Pkw-, fußläufige- und ÖPNV-Erreichbarkeit des nächsten Jobcenters in den Untersuchungslandkreisen. www.openagrar.de/receive/openagrar_mods_00076442 (19.05.2023).
- Schiller, Georg/Siedentop, Stefan (2005): Infrastrukturfolgekosten der Siedlungsentwicklung unter Schrumpfungsbedingungen. In: disP-The Planning Review 41, S. 83–93.
- Steinführer, Annett/Küpper, Patrick (2013): Lokale Lebensqualität: Definitionen und Gestaltungsoptionen unter Alterungs und Schrumpfungsbedingungen. In: Maretzke, Steffen (Hrsg.): Der demografische Wandel. Eine Gefahr für die Sicherung gleichwertiger Lebensbedingungen? BBSR: Bonn, S. 16–30. www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/bbsr-online/2013/ON022013.html (19.05.2023).
- Steinführer, Annett (2020): Dörfer und Kleinstädte im Wandel. In: Informationen zur Politischen Bildung 343, H. 2, S. 8–15.
- Steinführer, Annett/Küpper, Patrick/Tautz, Alexandra (2012): Gestaltung der Daseinsvorsorge in alternden und schrumpfenden Gemeinden – Anpassungs- und Bewältigungsstrategien im Harz. Braunschweig: vTI Johann Heinrich von Thünen-Institut = Landbauforschung SH 36.
- Thünen-Institut (o. J.): Thünen-Landatlas. <https://karten.landatlas.de/app/landatlas> (25.04.2023).
- van Dülmen, Christoph/Simon, Martin/Klärner, Andreas (2022): Transport poverty meets car dependency: A GPS tracking study of socially disadvantaged groups in European rural peripheries. In: Journal of Transport Geography, 101, 103351.

Dorfgespräch – Eine Dorferneuerung in den Köpfen

Demokratische Impulse und methodische Anregungen

Florian Wenzel

1. Hintergrund und Konzept

Das Dorf als Chance

Wo gibt es in unserer Gesellschaft Möglichkeiten und vor allem Orte des Dialogs, an denen wertebasierte Dialoge stattfinden können? Gebraucht werden Räume, in denen sich Menschen mit unterschiedlichen Perspektiven begegnen können, ohne dass es zum üblichen Schlagabtausch oder dem rein kognitiven Austausch von Argumenten kommt, welche die tiefer liegende Werteebene nicht berühren. Die Zielgruppenfokussierung von Bildungsangeboten und das Verharren in den eigenen Gemeinschaften und den Filterblasen sozialer Netzwerke scheinen hier nicht förderlich. Im ländlichen Raum gibt es durch eine starke Vereinsstruktur einerseits gut etablierte Dialogstrukturen und Begegnungsformate, in denen offene Diskurse geführt werden. Zahlreiche Kooperationen mit Schulen, Kindergärten, Pfarrgemeinden, Wirtschaftsverbänden erlauben nach wie vor eine beeindruckende Integration der Gesamtbevölkerung vor Ort. Dies gilt im Übrigen auch für die Teile der Bevölkerung, die ursprünglich nicht ‚von hier‘ stammen, sondern durch Flucht und Vertreibung, Spätaussiedlung sowie berufliche und persönliche Gründe zugezogen sind. Sie sind meist gut integriert und oft Motor für Innovation und Weiterentwicklung von ländlichen Kommunen. Andererseits sind zahlreiche Abkoppelungen spürbar: Vereine treffen sich zunehmend nur noch in ihren eigenen Vereinsheimen und nicht mehr gemeinsam beim Wirt; Wirtshäuser und andere Begegnungsräume im ländlichen Raum fallen zunehmend weg; die Eingliederung von Metzger*in, Bäcker*in und Postfiliale in große Supermärkte anonymisiert die alltäglichen Begegnungsorte; eine ‚Eventisierung‘ der Freizeit führt in Kombination mit hoher Mobilität dazu, dass Spielplätze und andere Interaktionsmöglichkeiten in der Natur vor Ort zugunsten zentraler Freizeitcenter vernachlässigt werden; Pendelbewegungen zur Arbeit führen in bestimmten Regionen dazu, dass Orte zu reinen Schlafdörfern ohne wesentliche Identifikation der dort Wohnenden werden; der Zuzug in boomende

Regionen sowie die Abwanderung in strukturschwachen Regionen führen dazu, dass dort ein repräsentativer Mix der Bevölkerung weniger wird und vor Ort nur noch diejenigen wohnen, die entweder gut verdienen oder sich einen Wegzug nicht leisten können. Eine weitere problematische Trennlinie besteht zwischen engagierten Bürger*innen und kommunalen Verantwortungsträger*innen, für die aktive Bürgerinnen und Bürger einerseits wünschenswert sind, andererseits zusätzliche Zeitanstrengung und Belastung mit sich bringen. Ein Kreislauf von Politik(er*innen)verdrossenheit und Bürger*innenverdrossenheit ist auch im ländlichen Raum spürbar.

Dialog und wertebasierte Auseinandersetzung

Dorfgespräche haben einen anderen Fokus als klassische Prozesse der Dorferneuerung, die mit guter Absicht Veränderungen anstoßen und in themenbasierten Arbeitskreisen aktuelle Herausforderungen aufnehmen. Als Ergebnisse durchaus partizipativer Prozesse werden oft in Zusammenarbeit mit Architekturbüros bauliche Ergebnisse ‚sichtbar‘. Was oft fehlt und dann zu Verwunderung führt, wenn die baulichen Maßnahmen von der Gesamtbevölkerung nicht angenommen werden, ist ein persönlicher Austausch über *Wertvorstellungen* der Beteiligten über das Zusammenleben vor Ort. Jenseits der Sachthemen in diesen Prozessen wird eher wenig über Wertvorstellungen und auch dahinter liegende Konflikte über die eigenen Ideen von *Sinn und Verantwortung* gesprochen. Um jenseits optischer Veränderungen auch sozial integrativ wirken und unterschiedliche Gruppen im Dorf in Begegnung und Bewegung bringen, braucht es daher eine *Dorferneuerung in den Köpfen*.

Im Rahmen eines Modellprojekts der Bundeszentrale für politische Bildung wurde die Idee einer ‚Dorferneuerung in den Köpfen‘ im ländlichen Raum in Oberbayern zwischen 2017 und 2020 entwickelt. Das Konzept wurde in sieben unterschiedlichen dörflichen Kommunen zwischen 1300 und 3600 Einwohner*innen in Oberbayern erprobt. Bisher haben sich in der Region insgesamt 25 weitere Gemeinden auf den Weg eines solchen ca. einjährigen Dialogprozesses gemacht. Ab 2020 wurde es mit einem Fokus auf Streitkultur durch verschiedene Kooperationspartner in Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt weiter implementiert und an zahlreiche ähnliche Initiativen und Netzwerken angedockt. Es wurden bislang über 50 Dialogmoderator*innen fortgebildet, die als professionelle Prozessbegleiter*innen Ehrenamtliche vor Ort unterstützen. Mittlerweile wird der Ansatz in adaptierter Weise in Bundesprogrammen zur Stärkung des ländlichen Raums (etwa *Zusammenhalt durch Teilhabe*, *Neulandgewinner*, *Engagiertes Land*, *Modellprojekt Soziale Dorfentwicklung*) an einigen

Projektstandorten eingesetzt (Boeser/Wenzel 2022 – Informationen und Impressionen für Bayern unter www.dorfgespraech.net, für weitere Bundesländer unter www.dorf-im-gespraech.de).

Immer wieder waren und sind ländliche Volkshochschulen wichtige Kooperationspartner*innen, da sie mit ihrer niedrigschwelligen Ausrichtung eine sehr gute Anbindung an unterschiedlichste und gerade auch nicht-akademische Zielgruppen haben. Auch als *Orte der Demokratie* sind sie als Gastgeber*innen für Dorfgesprächsabende wichtige Kristallisationspunkte im ländlichen Raum, um konstruktiv und streitbar die Weiterentwicklung von Demokratie vor Ort zu unterstützen.

Mit dem Dorf als Ausgangspunkt wird es im Rahmen des Konzepts möglich, die Gesamtheit der Gesellschaft in einem öffentlichen Dialog- und Begegnungsraum abzubilden. Mithilfe der Dorfgespräche werden neue Orte und neue Wege der Kommunikation eröffnet, die einen intensiven Austausch aller Beteiligten ermöglichen: zwischen alteingesessenen Bürgerinnen und Bürgern und Neuzugezogenen, zwischen Vereinsverantwortlichen, nachbarschaftlichen Helferkreisen und Geflüchteten, zwischen engagierten Einzelpersonen, Seniorinnen und Senioren, Kindern und Familien sowie allen weiteren ortsansässigen interessierten Personen.

Auslöser und Ausgangspunkt des Projekts waren ursprünglich Diskussionen um die vermeintliche ‚Spaltung der Gesellschaft‘, die sich seit dem Sommer 2015 in der Auseinandersetzung um Flucht, Zuwanderung und Integration manifestieren und die hinsichtlich politischer Positionierungen bis in Familien und Nachbarschaften reichen. Das Erstarken rechtspopulistischer Bewegungen gehört in der Folge ebenso dazu wie die durch sogenannte soziale Medien befeuerte Verbreitung von Verschwörungstheorien und Hassrede. Die gesellschaftlichen Diskussionen um den politischen Umgang mit der Corona-Pandemie sowie die Debatte um den Krieg in der Ukraine haben ebenfalls weitere polarisierende Debatten ausgelöst, die inzwischen die grundsätzliche Frage nach der Fragilität der Demokratie in Deutschland stellen lassen: „Es scheinen all jene überwunden geglaubten Gestalten wieder aufzutauchen, die sich im 19. Jahrhundert Bahn gebrochen und dann in die Abgründe des 20. Jahrhunderts geführt haben: Übersteigerter Nationalismus, Xenophobie, chauvinistischer Gestaltungswillen. [...] Wenn solche Formen der lustvoll aufgegebenen Affektkontrolle erst einmal in Parlamenten oder Regierungen zelebriert werden, [...] so ist spätestens dann auch in weiten Teilen der Bevölkerung kein Halten mehr“ (Flügel-Martinsen 2021, S. 93).

Jenseits der inhaltlichen Debatten und Argumente, die der Entfesselung dieser Kräfte wenig entgegenzusetzen haben, setzen die Dorfgespräche deshalb auf eine Kombination von *lokalen Räumen und persönlicher Begegnung*. Ausgangspunkt des Konzepts ist die persönliche Begegnung als Basis eines nicht nur rationalen, sondern vor allem auch emotionalen und werteorientierten Dialogs. Jenseits eines

thematischen Fokus werden zunächst wertebasierte Fragen gestellt: wie gehen wir als dörfliche Gemeinschaft mit denjenigen um, die sich nicht in unsere Denk- und Handlungsschemata einordnen lassen? Welche Wertvorstellungen liegen dem zugrunde, was wir befürworten oder ablehnen? Wer sind ‚Wir‘ überhaupt? Definieren wir uns in der Abgrenzung zu anderen oder ist ‚Wir‘ ein integrativer Begriff, der auch Vielfalt und Spannungen einschließt und uns herausfordert, gerade deren Stimme zu hören, die bisher nicht Teil der Gemeinschaft sind? „Die Behauptung einer gemeinsamen Welt vollführt sich somit in einer paradoxen Inszenierung, die die Gemeinschaft und die Nicht-Gemeinschaft zusammenbringt“ (Rancière 2002, S. 67). Mit diesen Fragestellungen verorten sich die Dorfgespräche nicht nur als Beteiligungsformat, sondern verfolgen vor allem einen politischen und demokratierelevanten Anspruch.

Das Konzept in fünf Punkten

Der Methodenkoffer der Bürgerbeteiligung ist prall gefüllt. Es existiert ein umfassender Fundus an geeigneten und vielfach erprobten Konzepten, Methoden und Verfahren, um Bürgerbeteiligung zu fördern. Es mangelt nicht an guten Praxisbeispielen, Literatur und wissenschaftlichen Untersuchungen zum Thema. Es gibt bundesweite Netzwerke, die Bürgerbeteiligung systematisieren und sich über aktuelle Entwicklungen austauschen.

Was ist vor diesem Hintergrund das Besondere am Ansatz der Dorfgespräche? In den Dorfgesprächen stehen Personen und keine Institutionen im Mittelpunkt. Das heißt: Vertreter*innen bestehender Institutionen wie Vereine, Kirche, Schule, Verwaltung und Politik werden zwar angesprochen und mit einbezogen; sie werden aber nicht als klassische Rollenvertreter*innen gewürdigt, sondern als Menschen, die sich engagieren, die Lust auf Neues haben und offen sind für andere Arten des Dialogs.

Dorfgespräche stellen die Machtfrage: sie hinterfragen örtliche Hierarchien sowie eingebaute Denk- und Handlungsmuster, weil diese häufig keine schöpferische Weiterentwicklung vor Ort ermöglichen. Das Infragestellen bestehender Hierarchien und Entscheidungswege darf dabei jedoch nicht als Ignoranz gegenüber den Leistungen derjenigen Menschen verstanden werden, die sich bisher aktiv gesellschaftlich oder politisch im Dorf engagieren. Dennoch bleibt festzuhalten: Weiterentwicklung hat immer auch mit dem Verlassen der eigenen Komfortzone zu tun. Ein Dorfgespräch als Experiment und offener Prozess besitzt das Potenzial, Neues zu wagen – und ist damit bestens geeignet, demokratisches Handeln von Menschen zu initiieren, die vor Ort ihre eigenen Belange selbst organisieren und gestalten wollen. Der Ansatz der Dorfgespräche ist kein direkter Beitrag zur Lösung von Problemen oder zur Behebung von Defiziten. Vielmehr ist er von der Haltung eher spielerisch angelegt und in gewisser Weise dem künstlerischen

Gestalten nahe: er versucht, Menschen zu motivieren, ihr kreatives Potenzial zu entdecken. Vor allem in der konflikthafter Auseinandersetzung um unterschiedliche Wertvorstellungen zur Gestaltung von Zukunft ist diese Haltung wichtig.

Auch hier spielen Volkshochschulen eine entscheidende Rolle: in der Wahrnehmung gerade der ländlichen Bevölkerung sind dies Orte, in denen Hierarchien, Machtunterschiede, formale Zugehörigkeiten und akademische Qualifikation eine untergeordnete Rolle spielen. Zudem sind sie Begegnungsräume, die spätestens durch das hohe Engagement in der Integration Geflüchteter seit 2015 eine entscheidende Rolle als Labore der Vielfalt gestärkt haben. Dies hat seit 2018 u. a. der Bayerische Volkshochschulverband (bvvh) mit ein- bis zweitägigen Weiterbildungsangeboten für das pädagogische Personal unterstützt, bei denen nicht Inhalte von Demokratie, sondern Volkshochschulen als Orte, an denen *Demokratie als Lebensform* erlebbar werden kann. So wurden Begegnungsformate zwischen Fotokurs und Deutsch als Fremdsprache, Kooperationen zwischen vhs, Schule und örtlichem Theater sowie die Nutzung des öffentlichen Raums für interaktive Diskurse im Rahmen der *Langen Nacht der Demokratie* (Boeser/Wenzel 2023), an denen in Bayern an über 55 Standorten die Volkshochschulen beteiligt waren, entwickelt. Das Konzept der Dorfgespräche dockt an diesen Ausgangspunkten an, um die Vielfalt des ländlichen Raums in einen aktiven Austausch zu bringen und mit einem längerfristigen lokalen sozialen Entwicklungsprozess zu verknüpfen.

Werte, Beziehungen und Konflikte im Fokus

Viele kommunale Projekte der Bürgerbeteiligung orientieren sich an thematisch konkreten Herausforderungen oder Defiziten. Das Ziel solcher Projekte ist das ergebnisorientierte und gemeinsame Handeln, um eine sichtbare Veränderung vor Ort zu initiieren. Damit wird der Fokus auf rationales Handeln und ‚vernünftige‘ Lösungen gelegt. Dem gegenüber stellt das Dorfgespräch die persönlichen Beziehungen und Emotionen der Bewohner*innen vor Ort in den Mittelpunkt. Durch einen umfassenden dialogischen Stakeholder-Prozess im Vorfeld sowie eine ressourcenorientierte Vernetzung wird persönliches Vertrauen jenseits bestehender Institutionen gefördert. Dorfgespräche stärken Wertekompetenz als wichtige demokratische Schlüsselqualifikation. Die aktive Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Werten erlaubt die Reflexion darüber, was an Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit im Dorf vorhanden ist. Dabei werden Dissens und Konflikte als essenzielle Bestandteile eines demokratischen Miteinanders thematisiert, um Unterschiedlichkeit als produktiv zu begreifen. Es geht in den Dorfgesprächen also zunächst um nichts Konkretes, aber sehr wohl um das eigene Selbstverständnis und die Haltung im Miteinander und das Aushalten und Anerkennen von Verschiedenheit.

Produktive Irritation bestehender Machtstrukturen

In vielen Dörfern ist viel los. Zahlreiche Vereine sind aktiv und vernetzt. Trotzdem wird vielerorts über den Rückgang von aktiven Mitgliedern geklagt und darüber, dass sich immer schwerer Nachfolger*innen für Verantwortungspositionen finden lassen. Auch die Politik steht vor der Herausforderung, Ehrenamtliche zu gewinnen, die sich kommunalpolitisch engagieren wollen. In anderen Dörfern hat durch den Wegfall zentraler Strukturen und durch Abwanderung Resignation um sich gegriffen. Gleichzeitig wird häufig an bestehenden Machtstrukturen und Entscheidungswegen festgehalten, weil diese vertraut sind und Orientierung bieten. Ein Dorfgespräch bringt ganz unterschiedliche Menschen eines Dorfs in einem Raum zusammen, die sich im Alltag vielfach nicht (mehr) aktiv begegnen und die oft in getrennten Welten agieren. Dabei werden – das zeigen bisherige Praxiserfahrungen aus ländlichen Kommunen – nicht selten unvermutete Potenziale und die Bereitschaft zur aktiven Beteiligung derer deutlich, die auf den ersten Blick nicht zu den Aktiven in der ‚Mitte des Dorfs‘ und zu den ‚Macher*innen‘ gehören, die vielleicht eher am Rand stehen, neu zugezogen sind oder mit dem klassischen Dorfleben wenig anfangen können. Dorfgespräche hinterfragen in konstruktiver Weise bestehende Strukturen von Politik, Verwaltung, Institutionen und Vereinen, sie identifizieren und nutzen dörfliche Schlüsselpersonen als Motoren des Wandels, sie ermöglichen Perspektivwechsel und erlauben einen frischen und wertschätzenden Blick auf die Möglichkeiten des Dorfs und seiner Einwohner*innen. So kann es gelingen, passgenaue Ideen für den Ort zu initiieren und eine *Dorferneuerung in den Köpfen* zu starten.

Gestaltung eines neuen ‚Wir‘

Das klassische ‚Wir‘ und die Identität einer Gruppe definieren sich durch Zugehörigkeit und Abgrenzung zu ‚Anderen‘. Auf dem Dorf wird diese Zugehörigkeit zum Beispiel über Vereine, Brauchtum oder Dialekt definiert. Um einem solchen Wir anzugehören ist es in der Regel nötig, sich anzupassen und sich in die bestehenden Wertvorstellungen einzugliedern. Das Dorfgespräch eröffnet die Möglichkeit, über das bisherige ‚Wir‘ eines Dorfs nachzudenken, zu erfahren und zu erproben, wie ein neues ‚Wir in Verschiedenheit‘ aussehen könnte – ein Wir, welches eine gleiche Augenhöhe ermöglicht und sich integrativ versteht. Durch das Erkennen der spezifischen Motivation der jeweiligen Beteiligten können Brücken gebaut werden, die zur Integration des gesellschaftlichen Miteinanders beitragen und im ländlichen Raum verdeutlichen, wie eine zukunftsorientierte diverse Gesellschaft lebens- und handlungsfähig sein könnte. Dorfgespräche stärken das dörfliche Wir und aktivieren im Idealfall die demokratischen Selbstheilungskräfte der dörflichen Gemeinschaft. Sie motivieren Menschen, ihr kreatives Potenzial

zur gemeinsamen Gestaltung ihrer Beziehungen zu entfalten und gemeinsam zu entdecken, was möglich ist. Dorfgespräche eröffnen im sozialen Nahraum des Dorfs neue Arten der Interaktion von Mehrheit und Minderheit.

Stärkung politischen Bewusstseins und Handelns vor Ort

Politik wird von einigen Menschen als abstrakt und unzugänglich erlebt. Das Vertrauen in Politik und Politiker*innen ist in Umfragen erschreckend gering, sie werden in ihrem Handeln als unproduktiv und unkreativ wahrgenommen. Politisches Handeln hat insofern auch bei Menschen auf dem Dorf nicht immer einen guten Ruf. Das selbstverständliche eigene freiwillige Engagement wird dementsprechend oft als unpolitisch charakterisiert. Dorfgespräche stärken das Bewusstsein, dass freiwilliges Engagement und das Verantworten neuer Ideen die Essenz politischen Handelns sind. Die teilnehmenden Dorfbewohner*innen werden vor dem Hintergrund ermutigt, Demokratie und Politik wieder als offenes gemeinsames Handeln zu begreifen, das in der Eigenverantwortung eines und einer jeden Einzelnen liegt. Demokratie wird als eine Lebensform verstanden, die im ländlichen Raum den eigenen Gestaltungsspielraum im alltäglichen Tun stärkt.

Einbindung Aller durch ein niedrigschwelliges Format

Bürgerbeteiligung ist voraussetzungsvoll und anstrengend, die Hürden zur Beteiligung sind oft hoch. Das Dorfgespräch ist deshalb als niedrigschwelliges Format angelegt, das mit einem ‚Augenzwinkern‘ daherkommt – frei nach dem Motto des Projekts *Wir haben uns ja gerade noch gefehlt!* Der Fokus der Dorfgespräche liegt auf einer ‚Leichtigkeit‘, die sich auch in Vorgehen, der Rahmengestaltung, den Methoden und verwendeten Materialien, der visuellen Gestaltung und der Moderation spiegelt. Sich selbst infrage stellen zu können und spielerisch einander zu begegnen, sind gute Voraussetzungen, um den Ansatz auch Menschen zugänglich zu machen, die sich aus unterschiedlichen Gründen nicht in eine vermeintlich ‚ernste‘ klassische Seminarstruktur begeben. Gerade Volkshochschulen haben hier unterschiedlichste Raumangebote, die nicht ‚pädagogisch vorbelastet‘ sind und sich dazu eignen, Dorfgespräche durchzuführen: ein Yogaraum, eine Lehrküche oder auch eine Lehr-Sternwarte können gute Räumlichkeiten sein, die Menschen vor Ort neugierig machen und es erlauben, ganz beiläufig miteinander ins Gespräch über die verschiedenen Wertvorstellungen des Zusammenlebens zu kommen. Durch ihre Kooperationen mit lokalen Institutionen und vielen nebenberuflichen Dozent*innen eröffnen sich hier viele Möglichkeiten, viele unterschiedliche gesellschaftliche Gruppierungen auch außerhalb des eigentlichen Gebäudes einer Volkshochschule zu versammeln.

2. Die methodische Umsetzung

Verschiedene Wertewelten anerkennen

Eine Einladung zum begegnungsorientierten und persönlichen Gespräch über Werte und das Zusammenleben in Vielfalt ist voraussetzungsvoll. Nun ist die Art und Weise, Dialoge zu führen, selbst schon geprägt von bestimmten (hinterfragbaren) Wertvorstellungen wie Augenhöhe, Prozessorientierung, Offenheit, Vielfalt und Lust am Experiment. Vor dem Beginn eines Dorfgesprächs gilt es deswegen verstärkt, sich diese unterschiedlichen Werteerwartungen zu vergegenwärtigen, die mit unterschiedlichen Machtpositionen im Dorf zusammenhängen und sich nicht alltäglich einer eigenen Reflexion unterwerfen.

Dies wird am Verständnis der Schnittstellen zwischen Bürger*innen, Politik, Verwaltung und lokalen Institutionen deutlich. Hier gibt es nicht nur unterschiedliche Rollen, sondern auch Werteerwartungen, auf welche Art und Weise Veränderung und Gestaltung von Zukunft herbeizuführen sind. Eine Studie unterscheidet in dem Zusammenhang hinsichtlich Bürger*innen, Politiker*innen und Verwaltung drei Wertegruppen:

- Wertegruppe 1 steht überwiegend für die Bürgerinnen und Bürger. Sie möchten „mehr Demokratie wagen“ und „sich jederzeit in verschiedenen Formen beteiligen können und ernst genommen werden“.
- Wertegruppe 2 ist hauptsächlich Politik und Verwaltung zugeordnet. Sie fokussiert auf Beteiligung unter „geregelten Verfahren“, die eine „fachkompetente Auseinandersetzung“ ermöglichen und die Einflussnahme von Einzelinteressen verhindert.
- Wertegruppe 3 besteht hauptsächlich aus Angehörigen der Verwaltung. Sie fordern einen Fokus auf Politiker*innen als Entscheidungsträger*innen, um das Gemeinwohl umfassend im Blick zu behalten (Hoppe 2014, S. 47).

Dies verdeutlicht, dass Prozesse und Ergebnisse eines Dorfgesprächs je nach Wertvorstellungen als Türöffner oder als Bedrohung gesehen werden können. Aus einer übergeordneten Betrachtungsweise bedarf es hier eines „Paradigmenwechsels im Verhältnis zwischen den kommunalpolitisch Verantwortlichen und den Bürgern“ (Henkel 2016, S. 152). Der unter dem Stichwort ‚Bürgerkommune‘ laufende Paradigmenwechsel geht davon aus, dass „Bürgermeister, Gemeinderat, Verwaltung und Bürger gleichgewichtige Partner (werden), zwischen denen ein ständiger Austausch sowie ein Geben und Nehmen auf Augenhöhe stattfindet“ (ebd.) Angesichts der unterschiedlichen Werteerwartungen ist dies in doppelter Hinsicht in vielen Kommunen (noch) eine große Herausforderung: „Damit organisieren sich die Kommunen neu: Sie verstehen sich als Initiator, Koordinator und Moderator in einem komplexen Netzwerk von Akteuren“ (ebd., S. 158).

Dementsprechend unterstützen Dorfgespräche den skizzierten kommunalen Paradigmenwechsel und sind ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Bürgerkommune.

Von der Politik initiierte Beteiligungsprojekte scheitern häufig bereits an diesem Punkt des eigenen Selbstverständnisses, da sie als Kristallisationspunkt der Beteiligung a priori ein bestimmtes Thema (häufig ein Problem oder Defizit vor Ort) in den Blick nehmen und blind werden für die Notwendigkeit der Gestaltung von Schnittstellen, an denen sich jenseits thematischer Gemeinsamkeiten häufig unausgesprochene unterschiedliche Wertevorstellungen finden. Dieses Vorgehen ist nicht zuletzt dem Druck geschuldet, bei neuen innovativen Ansätzen vorzeigbare Fortschritte und Ergebnisse vorweisen zu können. Hieraus ergibt sich die Frustration von Bürger*innen, die anders an politische Gestaltung heran gehen wollen als bisher: „Sie wollen selber entscheiden, was sie für wichtig erachten, was getan werden soll [...]. Sie sind daran interessiert, was andere Menschen denken [...]. Sie wollen eine ergebnisoffene, bürgerorientierte Politik, deren Ergebnisse nicht von Experten vorab festgelegt werden“ (Levine 2013, S. 22).

Die Ergebnisfixierung stellt für den Ansatz der Dorfgespräche eine Herausforderung dar, weil die Erwartung greifbarer Ergebnisse oft stärker ist als die Bereitschaft, sich offen auf den Mehrwert einer Kultur der Vielfalt einzulassen. In diesem Sinne ist die Initiierung eines solchen dialog- und wertebasierten Prozesses immer ein Lernprojekt für alle Beteiligten. Es ist prekär im Sinne des Verlassens etablierter Verfahren und abhängig vom Wohlwollen vieler Beteiligter, sich auf offene Zukunft einzulassen und demokratisches Gestalten jenseits faktenbasierter Verwaltungsarbeit neu zu erleben.

Für das Dorfgespräch gilt es somit, den Beteiligungsprozess strategisch anzulegen und gemeinsam Handlungskorridore der Beteiligung und der offenen Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu definieren, ohne den kreativen Enthusiasmus und die Motivation der Beteiligten einzuschränken und sich auf das inhaltliche Abarbeiten vorliegender Problemfelder zu beschränken. Auch hier sind ländliche Volkshochschulen wichtige Akteur*innen, da sie in ihren Aufsichtsstrukturen oft an die Kommune oder den Landkreis angebunden sind und somit wichtige Brückenbauer für Ehrenamtliche zu Verwaltung und Politik sind. Sie können dem offenen prozessorientierten Ansatz der Dorfgespräche institutionelle Absicherung und Legitimität verleihen und als Kooperationspartner*innen gleichzeitig große Freiheiten in der Ausgestaltung der Prozesse vor Ort erlauben.

Persönliche Einbindung von Schlüsselpersonen

Die Beteiligung beginnt mit wenigen Initiator*innen des Prozesses vor Ort. Sie reflektieren mit methodischer Unterstützung ihre eigene Motivation und Wertebasis sowie Offenheit zur Erweiterung einer vielfältigen Gemeinschaft im Dorf. In einer zweimonatigen Vorbereitungsphase des Dorfgesprächs werden dann ca. 40 ganz unterschiedliche ‚Schlüsselpersonen‘ des jeweiligen Dorfs kontaktiert. Sie werden zu ihren Assoziationen zum Dorf befragt, teilen ihre Einschätzung der Ressourcen im Dorf mit, diskutieren mit den Initiator*innen, wie sie den Erfolg des Dialogprojekts definieren würden und wie sie als Motoren und Brückenbauer*innen die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen des Dorfs ansprechen können; zudem wird mit ihnen diskutiert, wie sie das Dorfgespräch mit einem demokratischen Zusammenleben, mit ‚Demokratie als Lebensform‘ verbinden würden. Damit wird bereits am Beginn des Prozesses der Anspruch verdeutlicht, gemeinwohlorientiert Verantwortung für alle zu übernehmen.

‚Person statt Institution‘, ‚Beziehung statt Problem‘ sowie ‚Wertschätzung statt Defizit‘ sind handlungsleitende Haltungen für dieses Vorgehen. In verschiedenen Dörfern haben sich immer wieder unvermutete und erstaunliche Personen gefunden, die für den weiteren Prozess wichtig waren: eine alleinerziehende neu zugezogene Mutter, die gerne ihre Ausbildung in Layout und Design einbringen würde, der Inhaber eines Getränkemarkts, bei dem fast alle im Dorf einkauften und dessen Räumlichkeiten sich als ungewöhnlicher Dialograhmen eigneten; der türkische Friseur aus dem Nachbarort, der die türkisch-stämmigen Jugendlichen für die Dorfgespräche motivierte und die ortsfremde Lehrerin mit Ukrainisch-Kenntnissen, die in der Grundschule ukrainische Geflüchtete unterrichtete.

Eine Auswahl von Statements aus diesem Kreis kann die Grundlage für Plakate, Flyer oder auch einen Kurzfilm bilden, der bereits vor den eigentlichen Dialogveranstaltungen die Vielschichtigkeit des Dorfes und die möglichen neuen Begegnungen und Ideen verdeutlicht. Der intensive Prozess der Sondierung und Einbindung der Vielfalt der Menschen vor Ort ist der unverzichtbare Schlüssel für eine breite Beteiligung an den Dorfgesprächen und macht ca. 80 Prozent des Aufwands auf. Er wirft den Stein ins Wasser und bringt verschiedene Personen und Gruppierungen im Dorf durch direkte kleinere Gespräche in Bewegung und initiiert erste neue Querverbindungen.

Auf dieser Basis werden drei Dialogabende mit jeweils drei Stunden geplant, die möglichst viele sehr unterschiedliche Dorfbewohner*innen in einen intensiven Dialog mit persönlichen Begegnungen und temporeicher Interaktion bringen.

Drei Dialogabende – Begegnung, Konflikt, Gestaltung

Zur Illustration der Chancen und Grenzen der Umsetzung des Projekts durch Dialogabende werden nachfolgend konkrete Erfahrungen aus verschiedenen Dorfgesprächen systematisiert dargestellt.

Der erste Dialogabend bei der Etablierung des Modellprojekts fand in einer Modellgemeinde in einem Bierzelt mit 180 Dorfbewohner*innen statt. Damit wurde die klassische Form der ‚Stammtischs‘ aufgegriffen und auch der politische Aspekt des Konzepts mitgeführt. Die Aussage: „Ich bin doch hier geboren und kenne aber ein Drittel der Leute heute Abend nicht!“ verdeutlicht die Notwendigkeit und die Chance, durch Herangehensweise, umfassende Aktivierung und einen interessanten Ort Dialoge innerhalb der dörflichen Gesamtgesellschaft zu führen und gerade denjenigen Sichtbarkeit zu geben, die bisher jenseits der Vereinsstrukturen oder am ‚Rand des Dorfs‘ kaum als Teil der dörflichen Gemeinschaft wahrgenommen, geschweige denn aktiv waren.

Das Thema der Alteingesessenen („Kommt doch zu unserem Verein!“) und Neuzugezogenen („Auf mich geht keiner zu, das ist ja eh nur ein geschlossener Club!“) wurde immer wieder zum Exempel der allgemeinen Notwendigkeit der Verständigung zwischen verschiedenen Werteperspektiven und der Notwendigkeit der Auseinandersetzung darüber, wer ‚wir‘ eigentlich sind und wie das Dorf gemeinsam gedacht und gestaltet werden kann.

Der zweite Dialogabend stellt Fragen ins Zentrum des wertorientierten Dialogs. In kleineren Gruppen werden spannende und spannungsreiche Fragen an die Dorfgemeinschaft entwickelt und kreative Formulierungen dazu gesucht. Diese Fragen zeigen, was das Dorf insgesamt bewegt und wo alle aufgefordert sind, eigene Perspektiven, Haltungen und vielleicht auch eigene Antworten zu finden. Folgende Fragen stellen dazu Beispiele dar: „Wie offen gehe ich auf Fremde zu?“; „Was sind wir – jeder von uns – bereit, an Veränderung herbeizuführen?“; „Warum scheuen wir uns so sehr davor, mit Traditionen zu brechen und Neues zu beginnen?“; „Warum ist es so schwer, Personen in die Gemeinschaft aufzunehmen, die auch nicht in einem Verein dabei sind?“; „Gehen wir so respektvoll mit den ‚Randgruppen‘ um, wie wir es für uns erwarten?“. Die Fragen zeigen, dass zunächst ein Bewusstsein für die Notwendigkeit neuer Formen des Wertedialogs in einem umfassenden Sinne geschaffen werden muss, um eine Haltung zu entwickeln, die sich nicht in einer Methodik oder Technik themenbasierter Kommunikation erschöpft, sondern das Potenzial für reale Veränderungen in der Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders hat.

Am dritten Dialogabend schließlich werden auf der Basis der Begegnungen und herausfordernden Fragen an das jeweilige Dorf konkrete Projekte benannt und geplant, die von einzelnen Gruppen weiter umgesetzt werden. Es wird darauf geachtet, dass Ideen formuliert wurden, die aus der eigenen Motivation und der Zusammenarbeit ganz unterschiedlicher Wertvorstellungen entstanden und

nicht Projekte, die die Defizite des Dorfes ‚abarbeiten‘ sollten. Fokus ist das, was Menschen im Dorf gerne selbst in die Hand nehmen können und wollen, ohne an Andere Forderungskataloge zu stellen. Gleichzeitig werden die politisch Verantwortlichen der jeweiligen Gemeinde aufgefordert, Wege der Unterstützung bei der Umsetzung der jeweiligen Ideen zu definieren und damit die Schnittstelle zwischen Bürger*innen und Politik neu zu aktivieren. Hierbei ist entscheidend, inwieweit die jeweilige Kommune sich als Bürgerkommune oder eher klassische Verwaltungskommune versteht, um entsprechende Handlungsspielräume auszuloten.

Beispiele entstandener Projekte sind in einem Fall ein monatlicher ‚Dorfgespräch-Stammtisch‘, an dem in lockerer Form Informationen ausgetauscht werden und sich Interessierte informieren und auch beteiligen können; in einem anderen Fall diente ein neues ‚Dorfblatt‘, das zweimonatlich an alle Haushalte verteilt wird, als Informations- und Austauschplattform der Beteiligten des Dorfgesprächs, in dem regelmäßig über den Stand aktueller Entwicklungen berichtet wird; in einem weiteren Fall hat sich ein bestehendes Kind- und Familienzentrum im Zentrum der Gemeinde dazu entschlossen, verschiedene Anliegen und Themen des Dorfgesprächs für Kinder, Jugendliche und Familien durch offene Treffs und halbjährliche Veranstaltungsprogramme mit dem Titel ‚Dorfmitte‘ aufzunehmen und sich als zentraler Begegnungsort zu etablieren. Diese Kristallisationspunkte und sichtbaren Ergebnisse sind sicher auch mit klassischen Planungsverfahren erreichbar – der Unterschied besteht in den offenen integrativen und begegnungsorientierten Vernetzungs- und Dialogprozessen, die diese Ergebnisse aus dem Bewusstsein für eine vielfältige und demokratische Gemeinschaft aller ableiten.

Beteiligung ohne Herausforderung bestehender ‚Machtstrukturen‘?

Das beschriebene Vorgehen stellt als intensiver demokratischer Beteiligungsprozess durchaus auch die Machtfrage vor Ort: es irritiert und hinterfragt örtliche Hierarchien insofern, als diese eine Wiederholung bestehender Denk- und Handlungsmuster bedeuten und damit keine schöpferische Weiterentwicklung vor Ort ermöglichen (als Beispiel sei folgende Aussage genannt: „Das entscheidet der Gemeinderat, da habt ihr nichts zu sagen!“). Damit soll nicht für Ignoranz gegenüber Gewordenem und bestehenden Leistungen gesellschaftlich oder politisch Aktiver im Dorf plädiert werden; wenn jedoch Weiterentwicklung immer auch mit dem Verlassen der eigenen Komfortzone zu tun hat, so müssen offene Prozesse und Experimente jenseits gefestigter Verfahren Bestehendes auch hinterfragen. Die in solchen Prozessen gestellten Fragen wie „Braucht es denn das auch noch? Dürfen wir das überhaupt?“ sollten nicht beantwortet, sondern als Hinweise verstanden werden, dass im Dorfgespräch das Potenzial zu ganz

Neuem besteht und damit im besten Sinne demokratischem Handeln von Menschen vor Ort, die ihre eigenen Belange organisieren und gestalten. Vor allem in der konflikthafter Auseinandersetzung um unterschiedliche Wertvorstellungen zur Gestaltung von Zukunft ist diese Haltung wichtig, um die Motivation zur gemeinsamen Gestaltung von Zukunft zu erhalten. Dies alles bündelt sich in dem augenzwinkernden Satz, der Motto des Konzepts ist: „Wir haben uns ja gerade noch gefehlt“. Bei aller Leichtigkeit weist er darauf hin, dass gerade Demokratie immer wieder auf ein Hinterfragen des allzu Selbstverständlichen ist, dass Demokratie bedeutet, sich immer unsicher zu sein, ob nicht Menschen in der Normalität des Alltags exkludiert werden. Gerade im sozialen Nahraum des Dorfs kann gleichsam wie in einem *Demokratielabor* erprobt werden, ob sich dieses ‚Versprechen der Demokratie‘ immer wieder neu aufrechterhalten lässt; als offener Prozess, als Angebot, sich überraschen zu lassen, kann ein solcher Prozess auch scheitern, doch würde er nicht gewagt, könnte sich auch nichts Neues im demokratischen Miteinander *ereignen*: „Wo es diese absolute Singularität des Unberechenbaren und Exzeptionellen nicht gibt, dort trifft nichts und niemand, nichts *anderes* und also *nichts* ein“ (Derrida 2003, S. 198).

Literatur

- Alinsky, Saul David (1971): Rules for Radicals: A Pragmatic Primer for Realistic Radicals. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Bochmann, Cathleen/Döring, Helge (Hrsg.) (2020): Gesellschaftlichen Zusammenhalt gestalten. Wiesbaden: SprinBochmann.
- Boeser, Christian/Wenzel, Florian (2022): Lange Nacht der Demokratie. Begegnung, Inspiration und Reflexion im öffentlichen Raum. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Derrida, Jacques (2003): Schurken. Zwei Essays über die Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2021): Kritik der Gegenwart. Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose. Bielefeld: transcript.
- Hanns-Seidel-Stiftung (Hrsg.) (2020): Aktuelle Analysen 76. Rechtes Land? Demokratie stärken. München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Henkel, Gerhard (2016): Rettet das Dorf! Was jetzt zu tun ist. München: dtv.
- Hoppe, Marie (2014): Wertewelt Bürgerbeteiligung. Eine Studie zu den Einstellungen von Politik, Verwaltung und Bürger/innen. Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.) (2019): Wissen schafft Demokratie 5, Schwerpunkt Ländlicher Raum. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Krajewski, Christian/Wiegandt, Klaus-Christian (Hrsg.) (2020): Land in Sicht. Ländliche Räume in Deutschland zwischen Prosperität und Peripherisierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Levine, Peter (2013): We are the ones we have been waiting for. The promise of civic renewal in America. New York: Oxford University Press.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt am Main.
- Wenzel, Florian/Boeser, Christian (2022): Dorfgespräch. Ein Beitrag zur Demokratieentwicklung im ländlichen Raum. Mit einer thematischen Einführung von Wolf Schmidt. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn: Stiftung Mitarbeit.

Demokratie-Lernen mit „Wutbürgern“

Erfahrungen aus Volkshochschulen und dem Deutschen LandFrauenverband

Christian Boeser

Der Philosoph Jürgen Wiebicke wanderte im Sommer 2015 durch Deutschland und suchte das Gespräch mit Menschen, die ihm zufällig begegneten. Sein Buch über diese Wanderung: „Zu Fuß durch ein nervöses Land. Auf der Suche nach dem, was uns zusammenhält“. Wiebicke (2016, S. 321–322) schreibt darin:

„Wir müssen reden. Wir müssen dringend an der Kommunikationsstörung arbeiten, die inzwischen die Substanz der Demokratie untergräbt. Unserer Gesellschaft fehlt es an Orten der Begegnung für unterschiedliche Schichten und Milieus, es fehlt an Formaten des offenen Diskurses in einer Kultur des Zuhörens und Argumentierens, in der der Hass keine Chance hat“.

Solche Orte der Begegnung und Formate des offenen Diskurses wurden in den letzten zehn Jahren im *Netzwerk Politische Bildung Bayern* entwickelt und erprobt. Das seit 2006 bestehende Multiplikatorennetzwerk, das am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung der Universität Augsburg angesiedelt ist, zielt auf die Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung, den interdisziplinären Austausch und die Verzahnung von Theorie und Praxis (Boeser 2013). Innovationen werden dadurch unterstützt, dass unabhängig von formalen Organisationszusammenschlüssen über die Jahre ein „Kreatives Feld“ (Burow 1999) entstanden ist. Entstanden sind in diesem Netzwerk unter anderem das Projekt ‚Dorfgespräch‘ (siehe den Beitrag von Florian Wenzel in diesem Band), das Format der ‚Langen Nacht der Demokratie‘ (Boeser/Wenzel 2022) und das Konzept ‚Politik wagen‘ zur Einübung einer demokratischen Streitkultur im Umgang mit Populismus und Stammtischparolen, welches in diesem Beitrag in Verbindung mit Erfahrungen in Volkshochschulen und im Deutschen LandFrauenverband vorgestellt wird.

1. Warum sind viele Menschen in unserer Gesellschaft so wütend?

Der 2015 verstorbene Soziologe Ulrich Beck hat sich zeitlebens mit dem Zusammenhalt unserer Gesellschaft auseinandergesetzt: „Auf die Frage, was hält individualisierte Gesellschaften zusammen, gibt es eine schlichte Antwort: geteilte Selbstverständlichkeiten, die so selbstverständlich sind, dass sie als solche gar nicht mehr erscheinen“ (Beck 1997, S. 385).

Doch was können diese Selbstverständlichkeiten sein? Bezogen auf Herkunft, Religion oder Werte leben wir in einer sehr heterogenen Gesellschaft. Unterschiede sind hier ebenso selbstverständlich wie ein Grundkonsens darüber, dass diese Unterschiedlichkeiten, so lange sie sich innerhalb der freiheitlich-demokratischen Grundordnung bewegen, zu akzeptieren sind. Und damit stellt sich die Frage, wie Regeln des gemeinsamen Zusammenlebens so gestaltet werden können, dass sie den Zusammenhalt, konkret die Bereitschaft zur Einhaltung der Regeln, fördern. Für diesen Prozess sind sowohl akzeptierte Verfahren, etwa der parlamentarisch-demokratische Entscheidungsprozess, als auch eine politische Kultur von Bedeutung, die auch diejenigen berücksichtigen will, die sich nicht oder nur wenig in den vereinbarten Regeln wiederfinden können.

Grundlage dieser politischer Kultur ist die offene Auseinandersetzung über unterschiedliche Interessen und Werte. Eine Auseinandersetzung, die nicht feindselig aber ‚offen‘ sein muss. Offen hinsichtlich der Artikulation eigener Bedürfnisse und Werte sowie offen bezogen auf die Bedürfnisse und Werte, welche die anderen nennen.

Sowohl Sprachlosigkeit als auch feindselige Kommunikation treiben eine Gesellschaft auseinander

Aktuell haben wir in unserer Gesellschaft zwei Probleme: zum einen die Tendenz, die offene Auseinandersetzung zu vermeiden, zum anderen einen Hang zur Feindseligkeit gegenüber dem Andersdenkenden, insbesondere wenn sich die Unterschiede auf konflikträchtige Themen wie Integration, Klimaschutz oder Gender beziehen. Die letzte Shell-Jugendstudie bestätigt dies: 56 Prozent der befragten Jugendlichen haben Angst „vor einer wachsenden Feindseligkeit zwischen Menschen, die unterschiedlicher Meinung sind“ (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019, S. 15).

Tatsächlich werden gesellschaftspolitische Diskurse in Deutschland immer mehr in quasi absoluten Kategorien geführt – eine Entwicklung, vor der Autor*innen und Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Disziplinen seit einiger Zeit warnen (z. B. Frick 2018; Haaf 2018; Kitz 2018; Lochocki 2018; Richter 2018). Bei den Auseinandersetzungen etwa um Migration, Gender oder

Klimaschutz ist zu beobachten, dass verfestigte einseitige Wertvorstellungen als absolut gesetzt werden, die jegliche anderen demokratischen Werte und auch Spannungsfelder zwischen Werten negieren. Die Anerkennung solcher Spannungsfelder und die Aufrechterhaltung eines streitbaren Diskurses sind jedoch selbst Meta-Werte, die wesentlich für die Demokratie sind. Problematisch wird es daher, wenn Vertreter*innen jeweils anderer Positionen scharf verurteilt und ihnen jegliche Legitimation einer eigenen Perspektive abgesprochen wird. Andersdenkende werden oft vorschnell als „Gutmenschen“, als „linksgrün versifft“, als „Rechtspopulisten“ oder „Nazis“ diffamiert.

Der häufige Fehl-Schluss von einer Aussage auf die Haltung macht alles noch schlimmer

Sprachlosigkeit und feindselige Kommunikation werden verstärkt, weil wir oftmals vorschnell von einer Aussage auf die Haltung einer Person schließen. Wie kommt es dazu?

Eines der populärsten Formate außerschulischer politischer Bildung ist das ‚Argumentationstraining gegen Stammtischparolen‘ (Hufer 2008; Hufer 2009). Als typische Merkmale von ‚Stammtischparolen‘ werden im Rahmen dieser Trainings oftmals genannt: Platte Sprüche, aggressive Rechthaberei, kategorisches Entweder-Oder und dezidierte Selbstgerechtigkeit.

Das bemerkenswerte an diesen Merkmalen ist, dass sich insbesondere die Begriffe ‚Rechthaberei‘ und ‚Selbstgerechtigkeit‘ weniger auf eine konkrete Aussage (‚Stammtischparole‘) als auf die Person beziehen, die diese Aussage trifft. Und hier liegt ein fundamentales Problem: Werden Menschen aufgrund einer Aussage als rechthaberisch und selbstgerecht etikettiert, ist dies für die weitere Auseinandersetzung eine schwere Hypothek; entweder wird die Auseinandersetzung vermieden („Bringt doch ohnehin nichts“) oder es wird mit einer eher feindseligen Haltung reagiert („Wie kann ich diesen Menschen austricksen?“).

Wie Pawlow’sche Hunde reagieren Menschen – unabhängig von ihrer politischen Position – auf bestimmte Reizwörter oder ‚provokierende‘ Aussagen und gehen in den Vermeidungs- oder Kampfmodus. Hilfreicher wäre es jedoch, nicht (nur) die Aussage zu fokussieren, sondern die Haltung des Anderen in den Blick nehmen: Ist eine grundsätzliche Diskursbereitschaft vorhanden, eine Bereitschaft sich auch auf andere Argumente, Interessen und Werte einzulassen?

Erst in einem Gespräch, auf das ich mich offen einlasse, kann ich feststellen, ob der andere wirklich rechthaberisch und selbstgerecht ist.

2. „Weil es auf uns ankommt“ – wie der Deutsche LandFrauenverband die Streitkultur fördert

Die Förderung der Bereitschaft zu solchen Gesprächen ist ein wichtiges Anliegen des Deutschen LandFrauenverbands. Der Deutsche LandFrauenverband ist ein bundesweiter Verband von und für Frauen im ländlichen Raum mit über 400.000 Mitgliedern. Im Oktober 2020 wurden beim Bundesverband auf einem Ad Hoc Ausschuss Demokratie in Berlin unter anderem folgende Themen diskutiert:

- Möglichkeiten des demokratischen Umgangs mit Populismus, Fake News und Hate Speech
- Strategien für den Deutschen Landfrauenverband zum Umgang mit der AfD und mit Rechtsextremismus auf Gemeindeebene

Im Anschluss an den Ausschuss wurden zunächst auf Bundesebene und später auch auf regionaler Ebene mehrere Seminare zu diesen Themen angeboten und es wurde gemeinsam eine Broschüre entwickelt. Der Titel der Broschüre ist Programm: „Weil es auf uns ankommt. Über den demokratischen Umgang mit Populismus. Ein Argumentationsratgeber“ (zu finden unter www.politische-bildung-bayern.net/projekte). Im einleitenden Text werden zentrale Bausteine der Broschüre und der Seminare genannt:

„Dieser Argumentationsratgeber soll Ihnen helfen, mit Anstand und Stil der kleinen Populistin in Ihrem Gegenüber, aber genauso in Ihnen selbst Paroli zu bieten. Nicht immer liegen die Anderen mit ihren Gedanken falsch. Zu einem guten Diskurs gehört fortwährend eine gute Portion Selbstkritik. Die eigenen Werte zu vertreten und gleichzeitig andere Menschen im Gespräch wirklich ernst zu nehmen, ist nicht immer leicht. Wir brauchen im Gespräch sowohl Mut zur eigenen Positionierung als auch Offenheit für die Position unseres Gegenübers. [...] Es reicht nicht aus, nur vom Anderen zu erwarten, sie oder er möge sich für unsere Argumente öffnen. Das Gleiche darf ebenso von uns erwartet werden. [...] Dieser Argumentationsratgeber wird Ihnen keine passenden Gegenargumente auf vermeintlich falsche Parolen geben. Der hier zugrunde liegende Ansatz des Dialogs auf Augenhöhe setzt an anderer Stelle an. Wir machen Sie mit Techniken vertraut, die Sie in konkreten Situationen ausprobieren können. Wir wollen Sie zum Dialog ermutigen. Sie tragen damit zu einer starken Demokratie bei“.

Drei Gedanken aus dem Angebot sollen hier exemplarisch vertieft werden.

Dem Populisten Paroli bieten – auch dem kleinen Populisten in uns selbst

Der Politikwissenschaftler Jan-Werner Müller nennt zwei zentrale Merkmale von Populisten. Erstens die Kritik an den Eliten und zweitens den Anspruch, für das Volk zu sprechen (Müller 2016).

Verbunden mit der Elitenkritik ist oftmals eine Idealisierung des Volkes. Während ‚die da oben‘ korrupt, arrogant, von Lobbyinteressen gesteuert, abgehoben, machtsüchtig und undemokratisch sind, betrachtet man das Volk als patriotisch, untadelig, freiheitsliebend, echt, gut und tüchtig (Hartleb 2017, S. 62).

Das zweite Merkmal von Populismus, der Anspruch, für das Volk zu sprechen, ist insofern problematisch, als damit jede andere Position als letztlich gegen die Interessen des Volkes gerichtet diskreditiert wird. Recep Erdogan formulierte dies im Juli 2014 gegenüber seinen Kritikern so: „Wir sind das Volk. Wer seid Ihr?“ (Müller 2016, S. 53)? Letztlich steckt dahinter eine antipluralistische Grundeinstellung, welche die Existenz unterschiedlicher Interessen zu negieren versucht.

Die Problematik von Populismus in der Demokratie ist, dass beide Merkmale eine hohe Attraktivität in der politischen Auseinandersetzung haben. Attraktiv an der Elitenkritik ist (egal ob damit die alten Eliten, die Wirtschaftselite oder die ‚linken Meinungsmachereliten‘ gemeint sind), dass man einen Schuldigen, einen Sündenbock, für gesellschaftliche Missstände hat und die eigene Verantwortung abgeschoben werden kann.

Und attraktiv an dem Anspruch, für das Volk zu sprechen, ist, dass die eigene Position nicht hinterfragt werden muss. Wahlweise ist es dann nicht das Volk, für das man zu sprechen vorgibt, sondern etwas, was der gesunde Menschenverstand gebietet, was aufgrund der Faktenlage die einzig richtige Entscheidung ist oder, was – ganz schlicht – einfach die Wahrheit ist.

Populismus im Sinne eines selbstgerechten Absolutheitsanspruchs vereinfacht das Leben, strukturiert die komplizierte politische Welt, vermittelt das gute Gefühl auf der richtigen Seite zu stehen und klärt die Schuldfrage auf angenehme Weise: Wenn etwas schief läuft sind letztlich andere verantwortlich (wahlweise die Gutmenschen, die Wutbürger, die Linken, die Rechten, die Politiker, die Medien, die Ökolobbyisten etc.). Populismus gibt also Sicherheit. Und dies ist der zentrale Grund, warum viele Menschen populistischer sind, als sie es vielleicht von sich selbst denken, quasi einen kleinen Populisten in sich tragen.

Es gibt mehr als einen guten Wert

Dem selbstgerechten Anspruch von Populisten (und auch dem kleinen Populisten in uns selbst) kann durch die Suche nach Spannungsfeldern begegnet werden. Demokratie enthält fundamentale Dilemmata, die in vereinfachenden

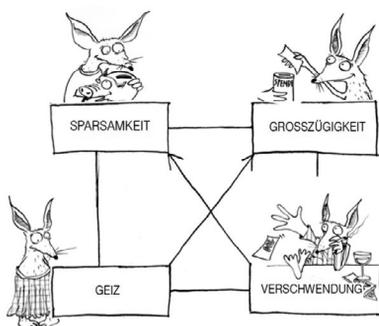
und stereotypisierenden Aussagen oft ausgeblendet und vermieden werden. In zahlreichen Entscheidungssituationen findet sich die Politik im Dilemma zwischen gleichberechtigten Alternativen. Dilemmata aufzuzeigen, ist ein geeigneter Weg, deutlich zu machen, dass schnelle, einfache und dauerhaft funktionierende Lösungen in der Politik oftmals nicht möglich sind. Dies fördert nicht nur die politische Urteilsfähigkeit, sondern trägt auch zur Immunisierung gegen vereinfachende Antworten bei.

Hilfreich für die Reflexion widersprüchlicher Erwartungen ist ein Instrument aus der Philosophie und Kommunikationspsychologie: das sogenannte Werte- und Entwicklungsquadrat. Der Kerngedanke des Werte- und Entwicklungsquadrats lautet:

„Um den dialektisch strukturierten Daseinsforderungen zu entsprechen, kann jeder Wert (jede Tugend, jedes Leitprinzip, jedes Persönlichkeitsmerkmal) nur dann zu einer konstruktiven Wirkung gelangen, wenn es sich in ausgehaltener Spannung zu einem positiven Gegenwert, einer ‚Schwestertugend‘, befindet. Statt von ausgehaltener Spannung läßt [sic!] sich auch von Balance sprechen. Ohne diese ausgehaltene Spannung (Balance) verkommt ein Wert [...] zu seiner entwertenden Übertreibung“ (Schulz von Thun 2006, S. 38).

Beispielsweise ist Sparsamkeit nur so lange eine Tugend, wie sie kombiniert ist mit der Schwesterntugend Großzügigkeit. Sparsamkeit allein würde zum Geiz übertrieben werden, Großzügigkeit zur Verschwendung. Darstellen lässt sich dies anhand Abbildung 1.

Abbildung 1: Werte und Entwicklungsquadrat zum Spannungsfeld zwischen Sparsamkeit und Großzügigkeit (Illustration: Heike Drewelow)



Mit dem Instrument des Werte- und Entwicklungsquadrates ist für die Auseinandersetzung mit Populismus etwas ganz Wesentliches impliziert: Demnach sind populistische Aussagen oder auch Stammtischparolen weder per se unreflektiert

noch basieren sie zwingend auf einer geringen Informiertheit, sondern sie sind Folge einer bestimmten, einseitigen Betrachtungsweise. Populistische Aussagen können also durchaus einen zutreffenden und wichtigen Kerngedanken beinhalten.

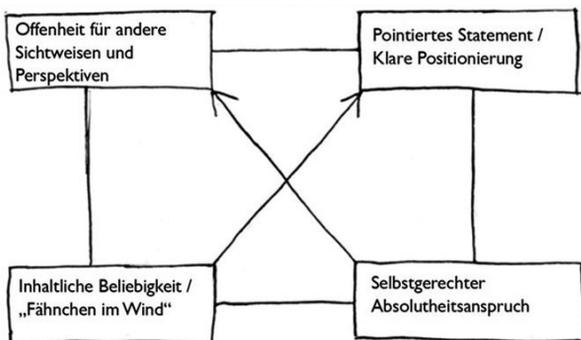
Als Strategie im Umgang mit Populismus legt das Denken in Dilemmata damit die gemeinsame Suche nach Spannungsfeldern nahe. An einem Beispiel zur Migrationsthematik illustriert: Der Aussage „Die zerstören unsere Kultur“ kann zunächst mit der Frage begegnet werden, was denn der Wunsch ist, der hinter dieser Sorge steht. Eine Antwort darauf könnte die Bewahrung einer kulturellen Identität sein, was nicht nur ein legitimer Wunsch ist, sondern auch als Wert betrachtet werden kann. Nun könnte weitergefragt werden, ob denn in dem Bedürfnis, die eigene kulturelle Identität zu wahren, auch eine Gefahr oder Problematik liegen könnte. Im Gespräch würde man dann erkennen, dass eine komplette Abschottung und bornierte Verteidigung der eigenen Kultur nicht nur unrealistisch wäre, sondern jede Weiterentwicklung der Gesellschaft unmöglich machen würde. Der Wunsch, die eigene kulturelle Identität wahren zu können, braucht also als Gegenspieler*innen eine grundsätzliche Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen. Damit ist die Angst, die hinter der Aussage „Die zerstören unsere Kultur“ steckt, zwar nicht weg, aber die Einsicht in das bestehende Dilemma gibt Raum für eine tiefere Auseinandersetzung – und diese Einsicht nimmt das Feindselige und Gruppenverachtende aus dem Gespräch.

Um eine „Starke Demokratie“ muss gerungen werden

Mit dem Wertequadrat lassen sich auch die grundlegenden Spannungsfelder einer demokratischen Streitkultur verdeutlichen.

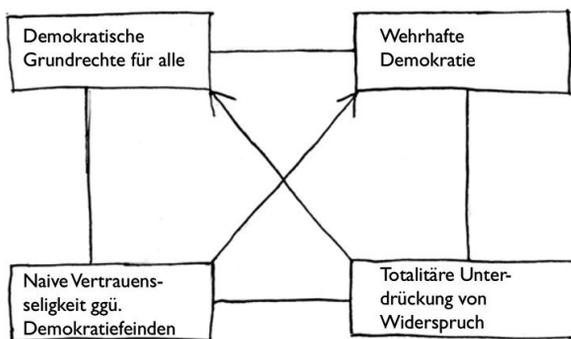
Auf der individuellen Ebene muss in jedem Gespräch eine Balance zwischen Offenheit und Positionierung gefunden werden (Abb. 2).

Abbildung 2: Werte und Entwicklungsquadrat zum Spannungsfeld zwischen Offenheit und Positionierung (eigene Darstellung)



Und auf der Verbandsebene muss dem Deutschen LandFrauenverband, ebenso wie auch anderen Verbänden, immer wieder aufs Neue ein Balanceakt zwischen der Wahrung demokratischer Grundrechte für alle und dem Anspruch an eine wehrhafte Demokratie gelingen (Abb. 3).

Abbildung 3: Werte und Entwicklungsquadrat zum Spannungsfeld zwischen Grundrechten und Wehrhafter Demokratie (eigene Darstellung)



So muss sich der Deutsche LandFrauenverband immer wieder intensiv mit der Frage des politischen Umgangs mit der AfD beschäftigen. Ist es legitim, wenn der Bundesverband beschließt, keine Gespräche mit AfD-Vertreter*innen zu führen? Oder ist nicht gerade auch hier eine Streitbare Auseinandersetzung, ein offener Diskurs die richtige Antwort? Die Entscheidung ist auch deshalb so schwierig, da sie das eben genannte fundamentale Wertedilemma berührt, welches im Grundgesetz angelegt ist. Wer sich diesem Spannungsfeld zuwendet, erkennt sehr schnell, dass es zwei Gefahren gibt: erstens die Gefahr, dass Menschen aus übertriebener Vorsicht zu Unrecht vom Diskurs ausgeschlossen

werden, was von diesen zu Recht als undemokratisch empfunden wird und die Eskalation vorantreibt. Und zweitens die Gefahr, dass Demokratiefeinde, die sich als solche üblicherweise ja nicht offen zu erkennen geben, Räume geöffnet werden, in denen sie unsere Demokratie von innen angreifen können.

Diese Kontroverse lässt sich nicht auflösen, sondern erfordert eine fortwährende intensive Auseinandersetzung, um für jede konkrete Situation eine begründete Balance zwischen den zwei Grundwerten finden zu können. In der Broschüre des Deutschen LandFrauenverbandes heißt es entsprechend:

„Diese Fragen sollten Sie regelmäßig und kritisch prüfen:

- Wen laden wir ein? Wen laden wir bewusst nicht ein?
- Mit wem wollen wir kooperieren? Wer ist für uns aktuell kein Kooperationspartner?
- Wo können wir noch offen sein? Wo müssen wir uns und andere schützen?

Eine getroffene Entscheidung bleibt damit nicht dauerhaft bestehen, sondern kann jederzeit überprüft und neu getroffen werden. Die Antworten auf diese Fragen müssen nicht an jedem Ort und zu jeder Zeit gleich sein. Wichtig ist jedoch, dass die Entscheidung jeweils gut begründet ist. Und es ist wichtig, dass Ihnen die Grundproblematik bewusst ist.

Führen Sie diese Auseinandersetzung immer wieder auch in Ihrem Verein! Sie stärken damit unsere Demokratie“.

Die Stärkung unserer Demokratie ist auch explizites Ziel der Volkshochschulen in Deutschland. Und auch hier stellen sich grundsätzliche Herausforderungen.

3. Wutbürger*innen in den Austausch und in die Reflexion bringen – Volkshochschulen als Ort der Integration

„Das tut mir leid. Das war mir gar nicht bewusst, dass ich laut geworden bin“. Ein älterer Herr, AfD-Sympathisant, entschuldigt sich bei seinem Vorredner, einem 1,90 Meter großen Handwerker, der beschreibt, wie ihm die Lautstärke und Aggression einiger Diskutanten Angst gemacht habe und er selbst daraufhin immer leiser geworden sei. – Eine politische Abendveranstaltung an einer kleinen bayerischen Volkshochschule in Aichach bei Augsburg: 15 Teilnehmer*innen sind zusammengekommen, um sich darüber auszutauschen, was sie an der Politik wütend macht – und zu streiten. Das Besondere: Diejenigen, die hier miteinander streiten, reden sonst eher übereinander statt miteinander. Und sie bezeichnen diejenigen des jeweils anderen Lagers als entweder „inhumane Rechtspopulisten“ bzw. als „naïve Gutmenschen“.

Die Veranstaltung mit dem Titel „Was mich an der Politik wütend macht“ war Resultat eines Forschungs- und Konzeptentwicklungsprojekts, in welchem unter anderem qualitative Interviews mit Bürger*innen über Politik und

Politiker*innen geführt wurden. Eine für die praktische Umsetzung wesentliche Erkenntnis aus den Bürger*inneninterviews war es, dass das Führen der Interviews selbst schon eine Intervention gegen „Stammtischparolen“ beispielsweise über Politiker*innen gewesen ist: Interessiertes Nachfragen führte bei vielen der Interviewten zu einer Relativierung anfangs geäußelter platter und pauschaler Äußerungen und zu differenzierteren Aussagen. Entsprechend fokussiert das Konzept nicht die Entwicklung von Argumenten gegen Stammtischparolen sondern es sucht nach einer Haltung sowie nach Strategien für Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Meinungen. Zwei Fragen sind zentral: Wie kann Dialogfähigkeit erhalten bzw. wieder hergestellt werden? Und was brauchen Menschen, damit sie in einem kontroversen Dialog lernen können, konkret, damit sie ihre eigene politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit weiter entwickeln können?

Am Beispiel der genannten Veranstaltung sollen drei grundlegende Aspekte verdeutlicht werden.

Nicht „gegen“, sondern „für“

Angebote der politischen Bildung, die sich explizit gegen eine politische Richtung (insbesondere „gegen Rechts“) positionieren, werden, durchaus zu Recht, von politischen Akteuren beispielsweise der AfD kritisch gesehen. Exemplarisch sei hier auf ein Gymnasium in Weiden (Oberpfalz) hingewiesen: Mit der Schule war Anfang 2018 vereinbart, dass das ‚Netzwerk Politische Bildung Bayern‘ in Kooperation mit der ‚Georg-von-Vollmar-Akademie‘ Workshops mit dem Titel ‚Demokratie erleben, Demokratie leben, Demokratie beleben‘ anbietet. In einem Elternrundbrief des Elternbeirats wurde dieser Titel – ohne Rücksprache – in ‚Argumentationstraining gegen Rechts‘ abgewandelt, was eine entsprechende Reaktion der AfD zur Konsequenz hatte. Der Vorwurf lautete „Gehirnwäsche für Gymnasiasten“ und es war von „Indoktrination“ die Rede. Zum Nachvollziehen dieser – zugegebenermaßen recht harsch formulierten – Kritik müsste man sich nur vorstellen, die AfD-nahe ‚Desiderius-Erasmus-Stiftung‘ würde an Schulen als verpflichtendes Angebot ein ‚Argumentationstraining gegen Links‘ mit Unterstützung der Schulleitung anbieten. Vor diesem Hintergrund ist es deshalb wichtig an ein von vielen in der politischen Bildung Tätigen unterschriebenes Positionspapier (Edler et al. 2018) zu erinnern. Unter dem Titel „Verteidigung der Republik – politische Bildung angesichts von Extremismus“ heißt es unter anderem:

„Das Spektrum [...] durch die Meinungsfreiheit gedeckter Sichtweisen ist groß. Es schließt auch solche Positionen ein, die als radikal gelten können, weil sie besonders konsequent einzelne Prinzipien oder Überzeugungen ins Zentrum stellen – als radikale Basisdemokratie etwa, als radikaler Marktliberalismus, als radikale Kapitalismuskritik, als bedingungslose universalistische Moral, als dogmatisches religiöses Denken oder als nationaler Patriotismus. Solche radikalen Sichtweisen mögen in ihrer Einseitigkeit kritikwürdig, überzogen sein und verstörend wirken. Sie bewegen sich aber im Bereich legitimer kontroverser Auffassungen, bei denen zwar zu den Aufgaben politischer Bildung gehört, kritische Reflexion anzuregen. Es ist aber nicht Aufgabe der politischen Bildung, deren Zulässigkeit prinzipiell zu bestreiten und Diskursverbote zu etablieren.“

Politische Bildung hat die genuine Aufgabe, im Namen der Demokratie die Auseinandersetzung mit Vielfalt zu fördern. Dies klingt selbstverständlich, ist aber tatsächlich ein Anspruch, den es nicht nur als Lippenbekenntnis, sondern praktischen Anspruch umzusetzen gilt.

Politische Bildung wird also hier als eine (Wieder-)Belebung von Demokratie verstanden, die Räume für Begegnung und Interaktion öffnet und offenhält.

Gemeint ist damit eine politische Erwachsenenbildung, die sich als integrative Erwachsenenbildung versteht und gerade Bildungsräume auch für diejenigen schafft, die sich von der Politik („Staatsparteien“) und den Medien („Lügenpresse“) nicht mehr repräsentiert fühlen. „Zielsetzung dieser Bildungsarbeit ist wechselseitige Anerkennung, Wertschätzung von Pluralität, auch die Kritik von ‚Höherwertigkeitsvorstellungen‘“ (Siebert 2004, S. 57).

Dieser Anspruch muss bereits in der Ausschreibung deutlich werden, wie in dem Text für die Veranstaltung in Aichach:

„Was mich an der Politik wütend macht ...“

Der Duden definiert Wutbürger als ‚aus Enttäuschung über bestimmte politische Entscheidungen sehr heftig öffentlich protestierende[n] und demonstrierende[n] Bürger‘. Was macht Sie an der Politik wütend? Wofür haben Sie keinerlei Verständnis? Wogegen würden Sie am liebsten öffentlich protestieren und demonstrieren?

Wir bieten Ihnen einen Raum zur Auseinandersetzung und zur Reflexion, einen Raum für Bildung, um die eigene politische Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit zu erhöhen. Wir setzen Ihre Bereitschaft zum klaren Statement ebenso voraus, wie Ihre Offenheit, auch Andersdenkenden zuzuhören sowie sich auf andere Gedanken und ungewohnte Perspektiven einzulassen“.

Die Notwendigkeit von Streit für unsere Demokratie erkennen

Das Konzept zielt auf die Förderung der Streitkultur. Konkret geht es darum, zwei problematische Reaktionsmuster auf Stammtischparolen, populistische Statements oder radikale Aussagen infrage zu stellen: zum einen die Diskursvermeidung und zum anderen die Eskalation hin zu einem feindseligen Konfliktverhalten.

Normativ wird die Bedeutung einer nicht feindseligen, aber offenen Auseinandersetzung über unterschiedliche Positionen in sozialen Beziehungen sowie in einer demokratischen Gesellschaft vermittelt: Streit ist auch eine Lernchance – für den anderen und für uns selbst. Und Streit im Sinne des offenen Austragens von Meinungsverschiedenheiten ist auch für unsere Demokratie unverzichtbar (vgl. zum Ganzen auch Sarcinelli 1990; Detjen 2012; Frick 2018; Haaf 2018; Friedman 2021; Boeser/Wenzel 2020).

Statt Argumente und Argumentationstechniken in den Mittelpunkt zu rücken, werden Strategien eingeübt, wie in der Balance von eigener Positionierung und Offenheit gegenüber der Position des Anderen ein demokratischer Diskurs gelingen kann. Für viele sehr überraschend: Manchmal hat die interessierte Nachfrage einen höheren Lerneffekt als das vorschnell vorgetragene Gegenargument.

Gemeinsam ist vielen Teilnehmer*innen, dass sie in den Familien, in der Nachbarschaft oder in der Arbeit tagtäglich mit Menschen zu tun haben, die bei wichtigen Themen ganz andere Auffassungen haben als sie selbst. Deutlich wird dies beispielsweise an dem Zitat einer PEGIDA-Demonstrantin:

„Was mich vor Weihnachten sehr, sehr, also bis ins Mark getroffen hat, dass unsere eigene Tochter, promovierte Akademikerin, also völlig entsetzt war, dass wir zu Pegida gehen. Und sie uns erzählt hat, sie nimmt dort an dieser staatlich organisierten Gegendemo teil“ (Geiges/Marg/Walter 2015, S. 104).

Wie soll man aber damit umgehen, wenn selbst in der Familie große Meinungsunterschiede bestehen? Viele Menschen tendieren dazu, die Auseinandersetzung im Privaten lieber zu vermeiden. Zu groß ist die Sorge, dass die Beziehungen Schaden nehmen, und zu gering ist die Hoffnung, dass das Gespräch überhaupt etwas bringen könnte. Und doch entscheidet sich gerade in den vielen kleinen privaten Situationen, in denen Streit über politisch kontroverse Themen möglich wäre, wie sich unsere politische Kultur weiterentwickelt.

Die politische Kultur hängt nicht nur davon ab, ob und wie wir streiten, sondern auch davon, mit wem wir streiten. Beschränken wir uns auf diejenigen, die im Wesentlichen so denken wie wir? Oder streiten wir auch mit denjenigen, die ganz andere Vorstellungen, Meinungen und Interessen haben. Sich nur in seinem eigenen Meinungsspektrum, sich nur in seiner eigenen Meinungsblase und damit einer sozialen Echokammer zu bewegen, schwächt die demokratische

Kultur und fördert Radikalisierung. Gerade bei gesellschaftlich kontroversen Themen ist der bewusst geführte Streit in der Gesellschaft eine Voraussetzung für politische Entscheidungsprozesse, die den Zusammenhalt unserer Gesellschaft stärken. Demokratische Streitkultur stellt sich immer auch die Frage: Wie finden wir einen Modus, sodass wir auch morgen verträglich miteinander in dieser Gesellschaft leben können.

„Zu der Veranstaltung werde ich, zu meiner Sicherheit, nicht kommen“ – Voraussetzungen für das Gelingen solcher Angebote

Zentral für das Gelingen derartiger Bildungsangebote ist eine Zielgruppenansprache jenseits des klassischen Bildungs-Marketings. Die Einbindung von Medien und Vereinen bereits bei der Veranstaltungsplanung ist hier unabdingbar. Hilfreich kann auch die Sondierung interessanter und ungewöhnlicher Akteur*innen (Personen und Institutionen) aus der Kommune sein, die glaubwürdig in ihrem eigenen Netzwerk für die Veranstaltung werben können. Dies ist gerade deshalb wichtig, da nicht wenige Menschen bereits negative Erfahrungen gemacht haben, wenn sie in öffentlichen Räumen frei ihre Meinung äußern. Beispielhaft sei hier aus einer Mail zitiert, in welcher ein ehrenamtlich Engagierter begründet, warum er an einer Veranstaltung eines Freiwilligenzentrums im Allgäu nicht teilnehmen wird:

„Sehr geehrte Damen und Herren, ich bin Inhaber der derzeitigen Ehrenamtskarte, könnte also zu der Veranstaltung kommen, das tue ich aber nicht aus Vorsicht. [...] Sollte sich jemand dagegen positionieren, ist er entweder Nationalsozialist, Rechts-extremist, Reichsbürger, Pegidaanhänger und dergleichen. [...] Zu der Veranstaltung werde ich, zu meiner Sicherheit, nicht kommen. Denn wenn ich opponiere, werde ich wohl umgehend in die ‚Naziecke‘ gestellt, öffentlich geächtet und von dem Diskurs ausgeschlossen. Sie können sich auf die Schulter klopfen für den Beitrag, den sie zur weiteren Spaltung der Gesellschaft leisten“.

Neben der Schwierigkeit, derartige Bedenken im Vorfeld auszuräumen und die Teilnahme einer heterogenen Gruppe an der Veranstaltung zu gewährleisten, ist auch die Moderation anspruchsvoll. Hilfreich sind dabei häufige Wechsel von Input-Phasen in der Gesamtgruppe, Arbeitsphasen in Kleingruppen sowie Reflexionsphasen in Einzelarbeit und in der Gesamtgruppe. Sehr gut funktioniert gerade auch bei kontroversen Themen das Denken in Dilemmata mithilfe des oben erwähnten Wertequadrats.

Und auch wenn es bei der Veranstaltung einmal lauter wird, so wie es auch in der oben genannten Veranstaltung in Aichach der Fall war: Die Erfahrung, dass Diskussionen trotz unterschiedlicher Auffassungen funktionieren können, dass

also respektvoll gestritten werden kann, war für die Teilnehmer ein wirkliches Aha-Erlebnis. „Ich würde mich selbst zwar als sturen Dogmatiker bezeichnen, werde aber versuchen auch mal die andere Perspektive zu betrachten“, sagte einer der Teilnehmer, der zuvor intensiv mitdiskutiert und viel zu kritisieren hatte.

4. Wir brauchen Streitförderer

Die Wanderung von Jürgen Wiebicke durch Deutschland ist jetzt knapp zehn Jahre her. Rückblickend betrachtet ist damals die Situation in Deutschland und der Welt noch vergleichsweise entspannt gewesen: So lag die AfD im Sommer 2015 in Umfragen bei unter fünf Prozent. Kaum einer konnte sich vorstellen, dass die Briten ein Jahr später, am 23. Juni 2016, mit rund 52 Prozent für den Brexit stimmen werden, und fast alle politischen Beobachter schlossen aus, dass Donald Trump die 58. Wahl zum Präsidenten der Vereinigten Staaten gewinnen wird. Es war damals unvorstellbar, dass ein demokratischer Machtwechsel in den USA, wie nach der Präsidentschaftswahl Ende 2020, vom Wahlverlierer infrage gestellt und dass das Kapitol gestürmt werden könnte. Mit der Corona-Pandemie und dem Krieg Russlands gegen die Ukraine kamen weitere unerwartete und in ihren Folgen bis heute nicht bewältigte Herausforderungen hinzu.

Die Forderung von Wiebicke nach Orten der Begegnung und Formaten des offenen Diskurses bleibt aktuell. In den USA gibt es eine sehr inspirierende Bürgerbewegung mit dem Namen ‚Braver Angels‘ (braverangels.org), welche diesen Anspruch sehr konsequent verfolgt. Diese Bürgerbewegung bringt beispielsweise Trump-Fans und Trump-Gegner in einem Raum zusammen und lässt die Auseinandersetzung durch geschulte Moderator*innen begleiten. Die Motivation dieser Bürgerbewegung:

„Americans on opposite sides of the political spectrum don’t only disagree on issues – they increasingly dislike one another.

This growing partisan animosity is the crisis of our time and threatens our nation.

Braver Angels exists to address this challenge“ (braverangels.org).

Ähnlich sollte die schulische und außerschulische politische Bildung auch in Deutschland bewusst zur Streitförderung befähigen und motivieren – es sollten Streitförderer ausgebildet werden (Boeser 2023). ‚Streitförderer‘, welche die offene Auseinandersetzung zu politischen Themen zwischen Andersdenkenden unterstützen und vermeiden helfen, dass Andersdenkende lediglich feindselig übereinander reden, statt konstruktiv miteinander. ‚Streitförderer‘ denen es darum geht, zu vermitteln, dass Streit, im Sinne einer offenen Auseinandersetzung über Interessen und Werte, in einer Demokratie unverzichtbar ist. Und die dazu

befähigen, politischen Streit so zu führen, dass die demokratische Wertebasis berücksichtigt bleibt.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Beck, Ulrich (1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boeser, Christian (2013): Partizipation als Erfolgsbaustein für Vernetzungsprozesse. In: Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Fahrenwald, Claudia/Macha, Hildegard (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 293–301.
- Boeser, Christian (2023) Streitförderer. Warum wir sie brauchen. Wie Sie einer werden. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Boeser, Christian/Wenzel, Florian (2020): Streitet Euch! – 10 Thesen für eine demokratische Streitkultur. In: Hallhuber-Gassner, Lydia/Kappenberg, Barbara (Hrsg.): Wege aus der Radikalisierung: Eine Herausforderung auch für die Straffälligenhilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 75–96.
- Boeser, Christian/Wenzel, Florian (2022): Lange Nacht der Demokratie: Inspiration, Begegnung und Reflexion im öffentlichen Raum. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Buraw, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Detjen, Joachim (2012): Streitkultur. Konfliktursachen, Konfliktarten und Konfliktbewältigung in der Demokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Eidler, Kurt/Hafenecker, Benno/Sander, Wolfgang/Scherr, Albert (2018): Verteidigung der Republik – politische Bildung angesichts von Extremismus. www.change.org/p/%C3%B6ffentlichkeit-verteidigung-der-republik-politische-bildung-angesichts-von-extremismus (16.08.2023).
- Frick, Marie-Luisa (2018): Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Stuttgart: Reclam.
- Friedman, Michel (2021): Streiten? Unbedingt!: Ein persönliches Plädoyer. Berlin: Duden.
- Geiges, Lars/Marg, Stine/Walter, Franz (2015): Pegida. Die schmutzige Seite der Zivilgesellschaft? Bielefeld: transcript.
- Haaf, Meredith (2018): Streit! Eine Aufforderung. München: dtv.
- Hartleb, Florian (2017): Die Stunde der Populisten: Wie sich unsere Politik trumpetisiert und was wir dagegen tun können. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hufer, Klaus-Peter (2008): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. 8. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hufer, Klaus-Peter (2009): Argumente am Stammtisch – Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus. 5. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kitz, Volker (2018): Meinungsfreiheit. Demokratie für Fortgeschrittene. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lochocki, Timo (2018): Die Vertrauensformel. So gewinnt unsere Demokratie ihre Wähler zurück. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Müller, Jan-Werner (2016): Was ist Populismus? Ein Essay. Berlin: Suhrkamp.
- Richter, Frank (2018): Hört endlich zu! Weil Demokratie Auseinandersetzung braucht. Berlin: Ullstein.
- Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.) (1990): Demokratische Streitkultur. Theoretische Grundpositionen und Handlungsalternativen in Politikfeldern. Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulz von Thun, Friedemann (2006): Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Hamburg: Rowohlt.
- Siebert, Horst (2004): Theorien für die Praxis. Bielefeld: wbv.
- Wiebicke, Jürgen (2016): Zu Fuß durch ein nervöses Land. Auf der Suche nach dem, was uns zusammenhält. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Vorstandsarbeit in der Volkshochschule Kreis Kronach

Vereinsstruktur, Mitgliederversammlungen und demokratische Prozesse

Susanne Daum, Angela Hofmann, Ralf Völkl

Die vhs Kreis Kronach arbeitet auf der Basis einer von vielen relevanten Akteuren getragenen, erfolgreichen Struktur. Aus der Sicht des Vorstandes wird in diesem Beitrag darauf aufmerksam gemacht. Einige Aspekte werden vertieft dargestellt, dazu zählen die Vereinsstruktur, die Mitgliederversammlungen und die demokratischen Prozesse. Diese Bausteine charakterisieren die Tragfähigkeit dieses Verbundes. Gerade im ländlichen Raum des Landkreises Kronach erlauben sie eine positive, demokratisch motivierte Alltagsarbeit. Damit kommen Themen in das Angebot der vhs, die dem Anspruch einer bedarfsorientierten, humanistischen Offenheit in der privaten, öffentlichen und beruflichen Bildung gerecht werden.

1. Besonderheiten der Vereinsstruktur

Volkshochschulen in Deutschland weisen generell eine sehr unterschiedliche Struktur und Trägerschaft auf. Bekannt sind vor allem eingetragene gemeinnützige Vereine, gemeinnützige Gesellschaften mit beschränkter Haftung (gGmbH) oder Zweckverbände. Träger sind oftmals die Gemeinden oder Landkreise. Träger der Volkshochschule im Landkreis Kronach ist der Verein „Volkshochschule Kreis Kronach e. V.“. Damit bedient sich der Landkreis Kronach eines sehr sinnvollen Konstruktes, um die Aufgaben der beteiligten Gemeinden nach Art. 57 Abs. 1 GO erfüllen zu können.

Aufgaben des eigenen Wirkungskreises:

1. „Im eigenen Wirkungskreis sollen die Gemeinden in den Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit die öffentlichen Einrichtungen schaffen und erhalten, die nach den örtlichen Verhältnissen für das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Wohl und die Förderung des Gemeinschaftslebens ihrer Einwohner

erforderlich sind, insbesondere Einrichtungen [...] des öffentlichen Unterrichts und der Erwachsenenbildung [...]; hierbei sind die Belange des Natur- und Umweltschutzes zu berücksichtigen“.

2. „Die Verpflichtung, diese Aufgaben zu erfüllen, bestimmt sich nach den besonderen gesetzlichen Vorschriften“.

Diese Aufgabe des öffentlichen Unterrichts und der Erwachsenenbildung wurde von allen 17 beteiligten Kommunen und dem Landkreis Kronach auf die Volkshochschule übertragen, sodass alle Beteiligten automatisch juristische Mitglieder im Verein sind. Zusätzlich kann jede natürliche Person auf Antrag Mitglied werden.

Als eingetragener Verein muss die Volkshochschule Kreis Kronach e. V. gegenüber dem Finanzamt eine Satzung vorweisen können, in der die Struktur und die Aufgaben klar geregelt sind. Die Satzung ist die Grundlage für sämtliche Tätigkeiten des Vereins. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Erhalt der Gemeinnützigkeit, die an strenge Vorgaben geknüpft ist. Es wird kein wirtschaftlicher Geschäftsbetrieb unterhalten. Sämtliche Einnahmen dürfen nur für satzungsgemäße Ausgaben verwendet werden. Gemeinnützige Vereine profitieren von Steuererleichterungen, können steuerfrei Spenden oder auch Bußgeldzuweisungen erhalten und entsprechende Bescheinigungen ausstellen.

In der Bevölkerung haben gemeinnützige Organisationen einen Imagevorteil. Noch dazu, wenn sie – wie die Volkshochschulen – einen klaren Bildungsauftrag mit vielfältigem Angebot für den Normalbürger erfüllen. Der Status der Gemeinnützigkeit bringt für einen Verein aber auch Beschränkungen in der Verwaltung mit sich. Es gibt enge Vorgaben für das Ausgabe- und Investitionsverhalten des Vorstandes. Der Grundsatz der zeitnahen Mittelverwendung und die daraus resultierenden Anforderungen an die Rücklagenbildung können an Vereine mit einem höheren Finanzvolumen erhebliche Anforderungen stellen. Fehler können eine Aberkennung der Gemeinnützigkeit nach sich ziehen und im schlimmsten Fall eine Haftung des Vorstandes.

In der Volkshochschule Kreis Kronach e. V. wurden in der Ausgestaltung der Satzung alle Vorkehrungen getroffen, den Verein durch verschiedene Organe abzusichern. Diese Organe bestehen aus der Mitgliederversammlung, dem Vorstand und dem Verwaltungsrat. Der Vorstand ist verpflichtet, dem Verwaltungsrat jährlich den Haushaltsplan und den Stellenplan vorzulegen und von diesem genehmigen zu lassen. Diese gewählte Dreieckskonstellation gewährleistet in der Volkshochschule Kronach eine lebendige Diskussionsgrundlage zur Weiterentwicklung des Vereines mit seinem breitgefächerten Angebot in einer sehr ländlichen Region. Jedes Organ kann seine Vorstellungen einbringen und gleichzeitig besteht eine professionelle Kontrollfunktion, um die Leistungsfähigkeit im Rahmen der Spielregeln einer gemeinnützigen Organisation zu erhalten.

Besondere Bedeutung kommt dabei noch der jeweiligen Leiterin bzw. dem jeweiligen Leiter der Volkshochschule zu. Ein Verein von der Größe der Kronacher Volkshochschule benötigt professionelles Personal, um die übertragenen Aufgaben auf hohem Niveau mit Qualität anbieten zu können. In Kronach wurde dazu in Leitungsfunktion eine hauptamtliche Geschäftsführerin etabliert, die aufgrund ihres fundierten Studienabschlusses und ihrer Berufserfahrung alle fachlichen Voraussetzungen für eine professionellen Leitung sicherstellen kann.

Der Vorstand eines Vereines ist im Normalfall ehrenamtlich tätig und setzt sich aus Personen unterschiedlichster Herkunft und Bildung zusammen. Es kann nicht erwartet werden, dass Vorstandsmitglieder in dem erforderlichen Maße fachliches Wissen mitbringen, um einen Verein von der Größe der Volkshochschule Kronach inhaltlich adäquat führen zu können. Ehrenamtliche Vorstände sind vielfach auf fachliches Personal angewiesen. Die hauptamtliche Geschäftsführerin kann durch ihr Know-how alle Informationen im Verein zusammenführen und bündeln. Sie ist die Informationsträgerin für die Vorstände und Verwaltungsräte, Ansprechpartnerin für die weiteren Mitarbeitenden und für alle Außenstehenden. Sie kann erforderliche Kontakte knüpfen, Netzwerke aufbauen, finanzielle Ressourcen eruieren, Personal planen und führen und vieles mehr. Sie ist sozusagen die Schaltzentrale und für den Vorstand sowie für den Verwaltungsrat eine unverzichtbare Mitarbeiterin.

Vereinsarbeit wird ab einer gewissen Größe des Angebotes und der erforderlichen Qualität nie ohne eine hauptamtliche Ergänzung auskommen können. Der Bildungsauftrag, den die vhs Kreis Kronach zu erfüllen hat, muss für die Bürgerschaft auf hohem Niveau und fachlich adäquat angeboten werden. Dies ist nur mit entsprechendem hauptamtlichem Personal zu gewährleisten. Die Verknüpfung von Ehrenamtlichen im Vorstand, Vertretern des Landkreises und der Kommunen im Verwaltungsrat und der fachlichen Unterstützung hauptamtlicher Mitarbeiter trägt in erheblichem Maße dazu bei, dass die Volkshochschule Kronach im gesamten Landkreis, aber auch bei den Fördernden als Bildungsträger etabliert und anerkannt ist.

2. Mitgliederversammlung

Wie gerade beschrieben, ist die Volkshochschule Kreis Kronach e. V. ein gemeinnütziger, eingetragener Verein. Die Gemeinden des Landkreises Kronach haben die ihnen nach Art. 57 der Gemeindeordnung zukommende Aufgabe des eigenen Wirkungskreises der Erwachsenenbildung an den Landkreis Kronach übertragen, der sie wiederum an den vhs-Verein delegiert hat und diesen hierfür auch mit Finanzmitteln ausstattet.

Der vhs-Verein führt in seiner Mitgliederschaft zum einen die beteiligten kommunalen Stellen zusammen und bietet zum anderen allen Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit, sich als Mitglieder am vhs-Verein zu beteiligen und damit an der Arbeit und den Entscheidungen mitzuwirken. Hierzu eröffnet die Satzung die Möglichkeit, dass natürliche und juristische Personen Mitglied des Vereins werden können. In § 3 Abs. 3 ist die Mitgliedschaft der kommunalen Partner geregelt: „Die kreisangehörigen Gemeinden des Landkreises Kronach, denen kraft Gesetzes die Förderung der Erwachsenenbildung obliegt, sind Mitglieder. Gleiches gilt für den Landkreis Kronach, solange dieser in Erfüllung der ihm nach Art. 52 LKrO übertragenen Aufgabe tätig wird“. Für die Mitgliedschaft gelten die üblichen Regularien des Vereinsrechts. Es können auch Ehrenmitglieder ernannt werden, die beitragsfrei sind.

Die Mitgliederversammlung besteht nach § 7 der Satzung aus den persönlichen Mitgliedern und den Vertretern der juristischen Personen, die die Mitgliedschaft erworben haben, was in der Regel die Bürgermeister/innen und der/die Landrat/in oder deren Vertreter/innen sind. Nach der Satzung ist die Mitgliederversammlung zuständig für

- a) die Wahl und Entlastung der Vorstandschaft
- b) die Entgegennahme des Tätigkeitsberichts
- c) die Wahl zweier Rechnungsprüfer/innen
- d) Vorschläge zur Programmgestaltung und Aufgabenstellung der vhs
- e) die Festsetzung des Mitgliedsbeitrags der natürlichen Personen
- f) die Überprüfung von Vorstandsentscheidungen bei Aufnahme bzw. Ausschluss von Mitgliedern
- g) die Ernennung von Ehrenmitgliedern
- h) die Satzungsänderung und Auflösung des Vereins

Der Vorstand muss die Mitgliederversammlung mindestens einmal jährlich einberufen oder dann, wenn es mindestens ein Viertel der Mitglieder verlangt. Durch ihre Struktur als Mitgliederverein gewährleistet die vhs Kreis Kronach gegenüber der Bevölkerung eine sehr große Transparenz und Mitwirkungsmöglichkeit sowie demokratische Prinzipien. Umgekehrt erhält die vhs damit eine intensivere Einbindung in die Gesellschaft. Die vhs in Kronach hat eine gesellschaftlich breit gestreute Mitgliederschaft, in der sich natürlich zahlreiche intensive Nutzer/innen des vhs-Angebotes sowie Kursleiter/innen befinden. Unter den Mitgliedern haben sich auch Interessengruppen zusammengefunden, die gemeinsam spezielle Angebote und Themen nutzen oder selbst organisieren, so beispielsweise der Musikring und der Vormittagskreis, der regelmäßig auch Vorträge zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen bietet.

Durch ihre Vereinsstruktur ist die vhs nicht nur gegenüber den kommunalen Körperschaften, sondern der gesamten Bevölkerung und Öffentlichkeit transparent. Auf der Mitgliederversammlung werden von Vorstand und Geschäftsstelle die wesentlichen Aktivitäten im vergangenen Jahr und in der Zukunft, die strategische Ausrichtung sowie die wichtigsten finanziellen Kennzahlen vorgestellt. Hierzu sind auch die örtlichen Medien eingeladen, sodass darüber auch öffentlich berichtet wird. Durch ihre Vereinsstruktur und die Mitwirkung der Mitglieder ist die Arbeit der vhs Kronach transparent, vielfältig und pluralistisch. Diese Konstellation hat bisher auch keine negativen Auswirkungen auf die Innovationsfähigkeit der vhs gezeigt. Das Gegenteil ist der Fall. Neben dem klassischen Bildungsangebot für die breite Bevölkerung konnte die Geschäftsführung mit Befürwortung durch die Mitgliederversammlung auch einen starken professionellen Dienstleistungsbereich mit Sprachkursen, Berufsintegrationskursen für Flüchtlinge oder durch den Europäischen Sozialfonds geförderte Weiterbildungsangebote für regionale Unternehmen anbieten.

Die Vereinsstruktur und Mitgliedschaft führt damit insgesamt zu einer Stärkung der vhs und deren Arbeit vor Ort. Als konkretes Beispiel hierfür gilt die Generalsanierung und Erweiterung des zentralen, historischen vhs-Gebäudes „Alte Realschule“ in Kronach. In der Mitgliederversammlung, bei der auch immer der Landrat sowie einige Bürgermeister oder ihre Stellvertreter anwesend sind, wurde über Jahre hinweg der Wunsch nach der Sanierung und dem barrierefreien Umbau des Hauses deutlich gemacht. Für die aufgrund der historischen Bausubstanz komplexe und kostspielige Maßnahme wurde letztendlich in Zusammenspiel von Stadt und Landkreis Kronach sowie der Regierung von Oberfranken, die eine umfassende Förderung bereitstellte, eine Lösung gefunden, die alle Wünsche und Anliegen der vhs erfüllte. Es wurden durch die Maßnahme im schönen historischen Ambiente des Gebäudes nicht nur hervorragende Arbeits- und Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen, sondern in Zentrum Kronach auch ein städtebauliches Highlight gesetzt.

3. Demokratische Prozesse in der Vereinsstruktur und ihre Bedeutung

Demokratische Spielregeln laden zum Mitmachen ein

Der Geschäftsbetrieb der Volkshochschule Kreis Kronach e. V. fußt – wie bereits beschrieben – auf einem Trägerverein. Eben dieser Trägerverein hat laut Satzung gemäß § 2 Satz 2 die Aufgabe, im Landkreis Kronach Erwachsenen und Heranwachsenden diejenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die erforderlich sind, um sich unter den gegenwärtigen und zu erwartenden Lebensbedingungen in allen Bereichen einer freiheitlich-rechtsstaatlichen

Gesellschaft zurechtzufinden und aktiv daran mitwirken zu können. Hierfür bietet die Volkshochschule Hilfen für das Lernen sowie Orientierung für die Eigentätigkeit und Urteilsbildung.

Arbeit und Entscheidungsfindung basieren im Trägerverein Volkshochschule Kreis Kronach e. V. auf demokratischen Prozessen. Demokratisch gewählte Organe des Vereins, nämlich nach § 6 der Satzung Mitgliederversammlung der Vorstand und der Verwaltungsrat, treffen Mehrheitsentscheidungen, wobei Konsens angestrebt wird.

Dadurch wird die Volkshochschule zum Mitmachverein. Mit jedem Mitglied wird der Verein beständiger, stärker und widerstandsfähiger. Der Verein ist über die Mitglieder fest in der Bevölkerung verankert. Dadurch entsteht Akzeptanz, Rückhalt, Gemeinschaft und letztendlich ein qualitativ hochwertiges, am Bedarf orientiertes Bildungsangebot. Deswegen ist stetige Mitgliedergewinnung eine wichtige Aufgabe, um das Bildungsangebot zu erhalten.

Neben der Mitgliederstärke sind die Häufigkeit der Treffen und der Grad bzw. die Tiefe des Engagements bedeutende Faktoren, die es ermöglichen, Demokratie zu verinnerlichen, anzuwenden und vorzuleben. Faire Spielregeln ermöglichen demokratische Prozesse in der Vereinsstruktur. Beides bedingt einander.

Ebenso folgt die inhaltliche Arbeit gemäß dem Satzungszweck demokratischen Strukturen. Dies beinhaltet die Auswahl der Themen, die Aufgabenverteilung, die Festsetzung der Finanzmittel, die Organisation der Umsetzung, eine Erfolgskontrolle und Evaluation sowie die Justierung. Alles wird entsprechend in offener Runde diskutiert und abgestimmt. Die Diskussion unterschiedlicher Aspekte ist ein Bestandteil der Demokratie. Je mehr Punkte im Vorfeld beleuchtet werden, desto besser und dauerhafter ist das Abstimmungsergebnis, weil im Nachgang keine Überraschungen mehr zu erwarten sind. Größtmögliche Offenheit und Transparenz dürfen erwartet werden. Somit gehört eine gute Öffentlichkeitsarbeit zur Demokratie, weil sie die Meinungsbildung fördert.

Die angewandte Demokratie im Verein kennt viele Prozesse

Unabhängig von der Vereinsatzung, die feste Leitlinien und einen Rahmen abbildet, folgen demokratische Prozesse im Verein festen Strukturen. Diese werden jedoch nicht im Vorfeld, also vor Beginn der Besprechung bzw. Maßnahme, bis ins kleinste Detail definiert. Die Wege entstehen beim Gehen und sie manifestieren sich mit der Zeit. Erst im Nachhinein wird die Methode sichtbar und kann wiederholt werden, wenn sie sich bewährt hat. Außenstehende und Kursteilnehmer/innen sehen nur das Ergebnis, nicht jedoch den Weg. Dabei kann der Weg unglaublich bereichernd für die eigene Persönlichkeitsentwicklung und demokratiefördernd sein.

Zu Beginn des oft unbewusst laufenden Prozesses der „Neugründung“ wird in der Regel ein Mangel erkannt, auf dessen Basis sich Gleichgesinnte finden, um den Bedarf zu decken und um ein Angebot zu erstellen. Menschen handeln zumeist aus persönlicher Betroffenheit. Gerade der sogenannte „ländliche Raum“ wird durch aktive Vereinsarbeit, durch Zusammenhalt und Nähe charakterisiert. Die vergleichbar strukturschwache ländliche Region bringt das Vereinsleben in Schwung, weil der Mangel die Eigeninitiative und damit das Vereinsleben fördert. Bereits die Neugründung wird nur gelingen, wenn sie unter Einhaltung demokratischer Spielregeln abläuft. Mit der vom Registergericht anerkannten Satzung ist der Vorgang der Neugründung abgeschlossen und weitere Prozesse können aufsetzen.

Da die Vereinsarbeit neben der eigentlichen Projekt- oder Organisationsarbeit, neben dem Satzungszweck, auch dem sozialen Miteinander Rechnung tragen muss, bewähren sich vor allem konfliktarme Vorgehensweisen beim Abstimmungsprozess.

Jedes neue Team, jede neu gewählte Vorstandschaft wird sich an der Leichtigkeit, mit der Entscheidungen herbeigeführt und getroffen werden, orientieren und bei vergleichbaren Herausforderungen auf Bewährtes zurückgreifen. Der Workflow darf emotional nicht überfordern. Dabei haben sich mehrere kleinere Iterationsschritte im Projektablauf bewährt. Diese nehmen zwar mehr Zeit in Anspruch, haben jedoch ein stabiles und dauerhaftes Ergebnis zur Folge. Zudem belasten sie die Gemeinschaft nicht durch schnelles und knallhart durchgedrücktes Schaffen von Tatsachen. Der Entscheidungsfindungsprozess wird je nach Teamaufstellung variieren.

Die Vereinsarbeit zeichnet sich auch dadurch aus, dass sie freiwillig und unentgeltlich erfolgt. Ideal ist, wenn die Vereinsmitglieder über eine intrinsische Motivation verfügen und Zufriedenheit durch die Ausübung der Tätigkeit erfahren. Darüber hinaus wollen freiwillig Tätige vor allem Sinnhaftigkeit und ein reibungs- und konfliktfreies Miteinander erleben. Dem Vereinsleben sollte eine gewisse Leichtigkeit anhaften, die beflügelt und begeistert. Die Gemeinschaft unter Gleichgesinnten, die gleiche Wertegemeinschaft und der fachliche Austausch mit gleicher Zielsetzung wird als überaus bereichernd und auch beglückend wahrgenommen. Dadurch werden alle Prozesse am Laufen gehalten.

Kommt einer dieser Motivationsfaktoren abhanden, leidet die Gemeinschaft, kann sogar zerfallen und sich personell neu formatieren im Rahmen einer Neuwahl. Dies ist eher die Ausnahme. In gut geführten Vereinen engagieren sich die Mitglieder über Jahre und Jahrzehnte hinweg.

Die Führungskräfte eines Vereins haben eine besonders hohe Verantwortung im Rahmen der Selbstmotivation und Selbstkontrolle. Sie führen durch ihre Persönlichkeit, durch überzeugende Worte, durch Vorleben der demokratischen Regeln. Sie müssen sich daher verstärkt darauf konzentrieren, dass sich ihre Aussagen, Kommentare und Schlussfolgerungen im vorgegebenen Rahmen und

im demokratischen Wertesystem wiederfinden. Insbesondere muss das Handeln der Führungskräfte satzungs- und rechtskonform sein. Gute Führungskräfte, die das Ganze im Blick haben, können Vereinsmitglieder fordern, fördern und – so ganz nebenbei – zu guten Demokraten/innen ausbilden. Die im Verein erlangte Herzensbildung und das demokratische Selbstverständnis strahlen aus auf Politik, Wirtschaft und Gesellschaft.

Literatur

- Grüne, Pascal (o. J.): Vereinsstrategien. Vereinsberatung für den Breitensport. www.vereinsstrategen.de (August 2023)
- Wikipedia (2023): Volkshochschule. <https://de.wikipedia.org/wiki/Volkshochschule> (August 2023)
- PROmedia (2023): Vereinswelt. www.vereinswelt.de (August 2023)

Demokratische Bildungsarbeit in der Fläche

Johannes Hausmann

1. Leuchtendes Demokratie-Netz in der Fläche

Wenn anfangs dieses Buches von der Leuchtkraft der Demokratie die Rede ist, gefällt mir das Wort „Lichterkette“, um symbolisch aufzuzeigen, dass wenn nicht alles, doch vieles zusammenhängt. Doch manchmal sind die Verbindungen und Kausalitäten vielschichtiger und verzweigter. Einigen wir uns deshalb auf das Bild des „leuchtenden Demokratie-Netzes“, das all die Facetten unseres gesellschaftlichen Lebens bereichert, aber auch unsere demokratische Gesellschaft schützt und gerade in der Volkshochschule einen wichtigen und richtigen Ort findet, um zu reproduzieren, zu partizipieren, zu entwickeln, zu leben und zu wachsen. Welch herrliches Bild: Die Volkshochschule Kreis Kronach als „leuchtendes Demokratie-Netz“, vom vhs-Haus und seiner Geschäftsstelle in der Kreisstadt Kronach aus über all die Städte, Märkte und Gemeinden des Landkreises Kronach gespannt, leuchtet und lebt, nicht zuletzt auch hell und klar in den vhs-Außenstellen. Erst so wird demokratische Bildungsarbeit „in der Fläche“ möglich.

2. Wessen Kind ist die Volkshochschule?

In Artikel 139 der Bayerischen Verfassung steht: „Die Erwachsenenbildung ist durch Volkshochschulen und sonstige mit öffentlichen Mitteln unterstützte Einrichtungen zu fördern“ (Bayerische Staatskanzlei 2023). Doch wessen Kind ist die Volkshochschule, wenn sie als eine der wenigen nicht-staatlichen Institutionen konkret in der Verfassung namentlich genannt wird? Auf jeden Fall ein Kind der Demokratie! Genauer genommen ist die Volkshochschule nach dieser Verfassung und der Bayerischen Gemeindeordnung ein Kind der Gemeinde, auch wenn aus praktischen Überlegungen die allgemeinen Rahmenbedingungen meist überörtlich gesetzt werden, so auch im Landkreis Kronach. Die Gemeinden (inkl. Städte und Märkte) geben hier ihren Pflichtauftrag zur Erwachsenenbildung weiter und beauftragen den Landkreis dafür Sorge zu tragen. Der Kreistag Kronach stimmte am 28. September 1993 folgendem Beschlussvorschlag einstimmig zu: „Der Landkreis Kronach übernimmt auf Antrag der Gemeinden gemäß Art. 52 Abs. 1 LKrO alle in Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung anfallenden

Aufgaben“ (Landkreis Kronach 1993: o. S.). Der Landkreis Kronach wiederum gibt diese Aufgabe an den Verein Volkshochschule Landkreis Kronach e. V. ab, der letztendlich den kommunalen Erwachsenenbildungsauftrag organisiert und dafür verantwortlich zeichnet. „Die Volkshochschule Kreis Kronach e. V. erfüllt nach ihrer Satzung (die auch vom Kreistag abgestimmt wurde)“, die den Gemeinden nach Art. 57 Abs. 1 GO obliegenden öffentlichen Aufgaben, die diese derzeit nach Art. 52 LkrO auf den Landkreis übertragen haben (VHS-Satzung § 2) (Volkshochschule Kreis Kronach 1993: o. S.). Der gemeinnützige Verein „Volkshochschule Kreis Kronach e. V.“ ist somit also Träger der Volkshochschule im Landkreis Kronach. Ohne enge Kooperation mit dem Landkreis Kronach, seinen Städten, Märkten und Gemeinden wäre „demokratische Bildungsarbeit in der Fläche“ weder organisatorisch noch finanziell machbar.

3. Partizipation aller an der Programmgestaltung der Volkshochschule

Der Verein Volkshochschule Kreis Kronach e. V. unterstreicht seitens der Vorstandschaft und hier im Speziellen durch seine 1. Vorsitzende Angela Hofmann immer wieder, dass man sich noch mehr „zu einem Mitmachverein entwickeln“ (Hofmann/Kreuzer 2018: S. 15) wolle. „Mitglieder des Vereins sind natürliche und juristische Personen, die sich den Aufgaben und Zielen der vhs verpflichtet fühlen und diese durch ihre Mitgliedschaft unterstützen wollen, darunter die Städte und Gemeinden sowie der Landkreis, denen kraft Gesetzes die Förderung der Erwachsenenbildung obliegt“ (Volkshochschule Kreis Kronach 2023: o. S.). Die vhs Kreis Kronach appelliert an die ganze Bevölkerung, mitzuwirken und an der Programmgestaltung zu partizipieren. Die nachfolgende Bitte richtet sie unter anderem in den Mitteilungsblättern der Städte, Märkte und Gemeinden im Landkreis Kronach nicht nur an die Funktionsträger, sondern an die gesamte Bevölkerung. Alle Interessierten sind also eingeladen sich mit Ideen, Vorschlägen, eigenen Beiträgen oder der Vermittlung von Kursleitern und Dozenten einzubringen.

Abbildung 1 und 2: vhs-Mitteilungen im Juni 2023 in den Mitteilungsblättern der Städte, Märkte und Gemeinden im Landkreis Kronach

<p>Wir freuen uns über</p> <h2 style="text-align: center;">Ihre Ideen und Vorschläge</h2> <p>Sie haben Kursideen, Themenvorschläge oder kennen interessante Menschen, die als Dozent/in oder Kursleitung unser Programm bereichern könnten?</p> <p>Wir freuen uns, wenn Sie mit uns ins Gespräch kommen.</p> <p>Machen Sie mit!</p> <p>Helfen Sie uns, Menschen zusammenzubringen, Themen in den Fokus zu rücken und Referent/innen und Kursleitungen zu finden!</p> <p>Kommen Sie auf uns zu!</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: small;"> <p>Volkshochschule Kreis Kronach Kulmbacher Str. 1, 96317 Kronach Tel.: 09261/6060-0 Email: info@vhs-kronach.de</p> </div> </div>	<p>Wir suchen Sie als</p> <h2 style="text-align: center;">Kursleitung</h2> <p>unter anderem für</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yoga • Rücken fit • Aqua-Fitness • xXumba • Koch- und Backkurse • Social Media • Französisch • Neugriechisch • Tschechisch <p>Sie haben Interesse, als Kursleiter/in auf Honorarbasis an der vhs tätig zu werden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie haben besondere Kenntnisse oder Fähigkeiten, die Sie gerne anderen Menschen vermitteln möchten? • Sie haben Spaß am Umgang mit Menschen, Sie sind kommunikativ und können motivieren? • Sie möchten gern unsere regionalen und überregionalen Fortbildungsangebote nutzen? <p>Kommen Sie auf uns zu!</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: small;"> <p>Volkshochschule Kreis Kronach Kulmbacher Str. 1, 96317 Kronach Tel.: 09261/6060-0 Email: info@vhs-kronach.de</p> </div> </div>
--	--

4. vhs-Außenstellenleitungen als Bindeglied vor Ort

Die Bildungsarbeit der Volkshochschule Kreis Kronach in der Fläche lebt vor allem aus der kommunalen Verantwortung heraus, was unter anderem auch durch die ehrenamtliche Tätigkeit der Außenstellenleitungen repräsentiert wird, die sich vor Ort um die Betreuung und Abwicklung der vhs-Veranstaltungen kümmern. Sie haben das Ohr nahe an den Bürgerinnen und Bürgern. So haben sie ein sehr gutes Gefühl dafür, was vor Ort gebraucht und gewünscht wird und welche Bedarfe es somit gibt. Letztendlich geht es darum, alle demokratisch einzubinden. In Gesprächen mit Bürgermeisterinnen und Bürgermeistern sowie mit kommunalen Mandatsträgern, mit Außenstellenleitungen, mit Mitarbeitenden in den Gemeinden (u. a. auch in der Verantwortung der Raumkoordination oder Redaktion der Mitteilungsblätter) und mit Teilnehmenden kommen letztendlich oft gemeinsame Ansätze, Ideen und Impulse in neuen Veranstaltungen zum Tragen.

5. „Demokratie lernen“ im ländlichen Raum

Gerade im ländlichen Raum gibt es nicht selten das Gefühl der Benachteiligung, Benachteiligung gegenüber Ballungszentren, in denen logistisch, monetär und kulturell viel los ist. Kino, Theater, Erlebnisgastronomie, kommerzielle Freizeitangebote und auch größere Chancen, dass kommunale Bildungsangebote auch von ausreichend Menschen im viel größerem Einzugsgebiet noch stärker wahrgenommen werden, scheinen in eher großstadtähnlichen Gebilden verbreiteter zu sein. Macht das urbane Regionen attraktiver als den ländlichen Raum?

Nein, das ist zu kurz gedacht! Das „Hier-kennt-jeder-Jeden“ darf man nicht vergessen. Das ist ein riesiger Vorteil. Aufeinander zugehen, miteinander reden, gemeinsam das Beste herausholen – all das scheint gerade im ländlichen Raum leichter, niederschwelliger und unkomplizierter zu sein. Den Aufruf, die Einladung am demokratischen Mitgestalten von Bildungsangeboten wahrzunehmen und daran zu partizipieren ist eine riesige Chance von großer Attraktivität, gerade im ländlichen Raum. Da können wir miteinander noch besser, geradliniger und effektiver werden. Die Voraussetzungen dafür sind jedoch hervorragend. Alles in allem gilt es weiterhin daran zu arbeiten, dass diese Attraktivität wahrgenommen wird und die Lust und Kraft auf demokratische, ehrenamtliche Aktivität am Mitgestalten in der kommunalen Bildungsarbeit sich entwickelt und weiterwächst.

6. Demokratie per se als Thema in den vhs-Außenstellen

Demokratie und die Abgrenzung zu undemokratischen Systemen ist immer wieder Kern von Vorträgen und Veranstaltungen, die auch in den vhs-Außenstellen stattfinden. Im Anschluss werden einige exemplarisch genannt: Was wäre Demokratie ohne Rechtsstaatlichkeit? Natürlich sind auch die vhs-Rechtsvorträge zum Beispiel über Erbrecht, Pflegeversicherung, Vorsorgevollmacht und Patientenverfügung auch eine wichtige Informationsquelle, die letztendlich dem demokratischen System dient. In seinen ausgewählten Vorträgen und Reiseberichten geht zum Beispiel Fred J. Jansch gerade seit Anfang des Krieges 2022 in der Ukraine viel auf Osteuropa ein. Hierdurch richtet er in Worten und Bildern immer wieder klare Statements für Demokratie. Welch tolle Veranstaltungen in den vhs-Außenstellen! Vorträge über Photovoltaik oder Zero Waste tragen auch der demokratischen Aufgabe Rechnung, über ökologische Fragen zu reden und zu diskutieren. Historische Vorträge von Peter Engelbrecht zum Kriegsende 1945, zur innerdeutschen Grenze und zur Wiedervereinigung beinhalten stets viel, viel Demokratietarbeit in der Abgrenzung zu Undemokratischem. Im Vortrag „Todesmärsche durch den Frankenwald“ erinnerten Franz Behrschmidt und Horst Mohr im März 2022 in Wallenfels daran, dass kurz vor Ende des Zweiten Weltkriegs, die Nazis KZ-Häftlinge in Todesmärschen auch durch den Frankenwald trieben. All diese Vorträge finden mit dem Hintergrund der vhs und ihres demokratischen Auftrages statt.

7. Kooperationsveranstaltungen in den vhs-Außenstellen als Ausdruck von demokratischer Zusammenarbeit

Die Volkshochschule Kreis Kronach kooperiert mit Institutionen, Vereinen und Verbänden, welche wichtige Elemente unserer Demokratie sind. Auch in den vhs-Außenstellen wird die Kooperation mit anderen Institutionen großgeschrieben. Hier findet in hohem Maße demokratische Zusammenarbeit statt. Einige Beispiele seien hier im Anschluss genannt. Gemeinsam mit der Arnika Akademie Teuschnitz, dem Schiefermuseum Ludwigstadt, dem Flößerverein Unterrodach 1864 e. V., dem Europäischen Flakonglasmuseum, Kleintettau, „DAS Klöppelmuseum“ Nordhalben, dem Wasserwerk FWO, Rieblich, dem Mühlenverein Rodachtal e. V. und dem Förderverein Bergbaugeschichte Stockheim/Neuhaus e. V. wurden in den letzten Jahren museumspädagogische und heimathistorische Kooperationsveranstaltungen und Besichtigungen angeboten. Der RSV Querfeldein Schneckenlohe bietet in Kooperation eine geführte Radtour an und der Obst- und Gartenbauverein Windheim hatte gemeinsam mit der vhs dazu eingeladen Erdbeermarmelade herzustellen. Mit dem BRK-Kreisverband Kronach werden gemeinsam Erste-Hilfe-Kurse angeboten.

8. Demokratisches Lernen innerhalb der vhs-Veranstaltungen

Innerhalb von vhs-Veranstaltungen findet per se soziales und demokratisches Lernen statt. Die Vortragsthemen und Kursinhalte orientieren sich am demokratischen Kontext, erweitern Horizonte, die der Meinungsbildung und Wissensvertiefung dienen. Aber auch der Lernort „Vortrag“, indem die Inhalte auch häufig diskutiert werden, oder der Lernort „Kurs“ bietet innerhalb des Gemeinschaftssettings, ein großes Erfahrungsfeld, um demokratischen Umgang mit Lehrmeinung und Einzelmeinung, flexiblen Umgang mit organisatorischen Fragestellungen innerhalb der Gruppe, den Umgang mit Diversität, die Integration von Neubürgern, Migranten, Menschen mit Beeinträchtigung zu lernen, zu üben und zu leben. Die geballte Ladung an sozialem und kulturellem Setting in vhs-Veranstaltungen fördert Demokratiekompetenz in all ihren Facetten. Auch den Dozenten und Kursleitern kommt hier eine besondere Aufgabe und Verantwortung zu. Dies sei kurz am Beispiel des Gitarren-Kursleiters Mac Frayman angedeutet, der vor jedem Kurs folgendes sagt: „Ihr könnt alles hier spielen, nur keine Kriegslieder!“. Klare Statements im Sinne der Demokratie sind wichtig! Doch das lebenslange Lernen macht weder an hauptberuflichen, nebenberuflichen oder ehrenamtlichen vhs-Mitarbeitern noch an Teilnehmenden halt. Alle können partizipieren und mitgestalten, das Akzeptieren von Mehrheitsentscheidungen unter Einbindung von Minderheitenschutz wird immer wieder auf das Neue geübt, praktiziert und gelebt.

Abbildung 3: Kopf junge vhs



9. „Demokratie lernen“ bei der jungen vhs

Bildungsangebote für Kinder, Teenager, Jugendliche und junge Erwachsene bietet die vhs Kreis Kronach bereits seit ca. 1980 an, darüber wurde bereits anlässlich des 75. Jubiläums der Volkshochschule ausführlich berichtet (Hausmann 2022a: S. 36–38). Im Jahr 2000 wurde vom Bayerischen Volkshochschulverband die Bezeichnung „junge vhs“ eingeführt. Die Lern- und Erfahrungsangebote der jungen vhs ermöglichen außerschulisch interessengeleitet zu lernen und den Bildungsbedürfnissen nachzugehen. Die junge vhs ist deshalb immer offen für die Bedürfnisse junger Menschen und deren Familien. Es ist wichtig, dass sich die junge Generation auch außerhalb der Schule zusammenfindet. Gleichgesinnte können gemeinsam neue theoretische oder praktische Inhalte kennenlernen bzw. umsetzen. Dies ist die eine Seite der Medaille. Dass dies stets im Kontext von demokratischem Miteinander eingeübt, praktiziert und gelebt wird, ist die mindestens genauso wichtige, andere Seite der Medaille. Dies ist bei der enormen Breite der Angebote auf unterschiedlichste Weise sehr gut möglich.

10. Veranstaltungspalette der jungen vhs 2000 bis 2023

Hier seien exemplarisch verschiedenste Veranstaltungen zwischen 2000 und 2023 herausgegriffen (vgl. Hausmann 2022a: S. 36–38), mit denen auch ein hervorragendes Angebot an Demokratiarbeit offeriert werden konnte: Afrikanische Kinderspiele, Fünf-Tage-Klöppelkurs für Kinder, Lern- und Konzentrationshilfen und -techniken, Selbstverteidigung, Selbstbehauptung für Mädchen/junge Frauen, Spielerisches Rhetorik-Training mit Video-Feedback, integrative Tanzstunde für Schülerinnen mit und ohne Beeinträchtigungen, EDV-Orientierungskurs für Kinder, „In der Ruhe liegt die Kraft“, „Gute Manieren erleichtern das Leben“, „Ich fühl mich wohl in meiner Haut!“, Referat-Präsentation, „Schulstress? Nein, danke!“, Medien im Alltag von Kindern, Gewaltprävention für Jungen und Mädchen, Referate mit PowerPoint, Austausch verändert (Schüleraustausch), Kinderkochkurse zu gesunder Ernährung und Nachhaltigkeit, Internet für Kinder, Gute Noten im Mündlichen, Waldtag für die ganze Familie, „Nicht mit mir!“-Kurse, 3D-Drucker, Bibliotheksralley, Kinderschutztraining, Slackline-Workshop, „Mit riesen Schritten zum Nähführerschein“, Geschichtswanderung im südlichen

Landkreis, „Wir beamen uns zurück in die Bronzezeit (Die Heunischenburg)“, Ausstellungsführung beim Kunstverein, Tastschreiben für Kinder, Medienführerschein, Ringen und Raufen, Deutsches Schiefertafelmuseum, „Indianisches Trommeln“, Glückwunschkarten, Gitarren-Crashkurs, Knigge-Kurse für Jugendliche, GameJam mit bitsy 2020, Singen und Songwriting, Videogame selfmade, „We are Wonder Girlz*!“, Zero waste for teens and parents, ...

11. Kooperationsveranstaltungen in der jungen vhs als Ausdruck von demokratischer Zusammenarbeit

Die junge vhs arbeitet stets mit Partnern, Vereinen und Verbänden zusammen. Dieses Miteinander ist sehr wichtig in der Demokratie. Seit 2009 läuft unter der Flagge der vhs jedes Semester ein buntes Programm in Sachen Umweltbildung in Kooperation mit Susanne Meier von der STADTOASE des Bund Naturschutz Kreisgruppe Kronach. Gemeinsam sich mit Natur zu beschäftigen und sich ihrer anzunehmen, was für ein herrlicher Teil der Demokratiearbeit!

Im Anschluss seien weitere Kooperationspartner genannt. Museumspädagogische und heimathistorische Angebote gab es in den letzten Jahren in Zusammenarbeit mit dem Aktionskreis Kronacher Synagoge e. V., dem Büchertreff Kronach, Schiepermuseum Ludwigsstadt, dem Europäischen Flakonglasmuseum Kleintettau, „DAS Klöppelmuseum“ Nordhalben und dem Mühlenverein Rodachtal e. V. Mit der Ökologischen Bildungsstätte Oberfranken werden Familienkurse „Wie werde ich Schokologe?“ durchgeführt. Gemeinsam mit dem AERO-Club Frankenwald e. V. werden Segelflug-Info-Kurse, mit dem Modell-Flugsport-Club Ludwigsstadt e. V. und dem AERO-CLUB Teuschnitz e. V. Modell-Flug-Kurse angeboten, mit dem Turnverein Mitwitz 1889 e. V. und dem Tennisclub Kronach Tennis-Kurse für Kinder und Jugendliche. Informieren können sich die Kinder auch über die Arbeit von Rettungs- und Hilfsdiensten sowie Wohlfahrtsverbänden, mit denen Kooperationsveranstaltungen angeboten werden. Bislang wurden solche Veranstaltungen angeboten in Zusammenarbeit mit dem Arbeiter-Samariter-Bund (ASB), der Arbeitsgemeinschaft Mantrailing – Rettungshundestaffel und Therapiehundezentrum, dem BRK-Ehrenamt Kronach, dem Caritasverband für den Landkreis Kronach e. V., der DLRG Kronach, der FFW Kronach, dem Forum Hochbegabung, der Polizeiinspektion Kronach und dem THW-Ortsverband Kronach.

12. talentCAMPus Ferien 2017 bis 2019

Von 2017 bis 2019 hat die junge vhs in Kronach dreimal das Projekt „talentCAMPus Ferien“ angeboten. Die Themen der Demokratiearbeit waren „Frieden“,

„Miteinander“ und „Held/in sein – ohne Superkräfte: Sei mutig!“ Beim talentCAMPus Ferien handelte es sich jeweils um ein Programm für außerschulische kulturelle Bildung, das im Rahmen des Programms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Die drei Ferienprogramme verfolgten jeweils das Ziel, jungen Menschen durch die aktive Beschäftigung mit Kunst und Kultur Fähigkeiten für ein erfolgreiches und selbstbestimmtes Leben mitzugeben, aus denen neue Perspektiven entstehen können. Als Kooperationspartner konnte die vhs 2017 den Verein für Regionale Kunstförderung, 2018 und 2019 Kronach Creativ und in allen drei Jahren den Caritasverband für den Landkreis Kronach dazu gewinnen. Die Kinder und Jugendlichen bearbeiteten die oben genannten Themen und setzten ihre Statements dazu künstlerisch um. Sie übten sich dabei im Dichten, Singen und Musizieren, Malen und Drucken, Tanzen, Theaterspielen und Filmemachen. Als greifbare Ergebnisse dieser wertvollen Demokratietarbeit wurden Kurzgedichte, Drucke und selbstgestaltete Kalender sowie Video-Clips mit selbst erstellten Rap-, Rock- und Popsongs jeweils in einer Abschlussveranstaltung mit verschiedenen Aufführungen der Öffentlichkeit präsentiert. Während der Mittagspause konnten die Kinder und Jugendlichen im Jugendzentrum gepflegt werden. Sie kamen somit mit dieser von Landkreis, Stadt und Erzbistum gemeinsam getragenen Einrichtung in Kontakt. Insgesamt setzten die Kinder und Jugendlichen in den drei Jahren ein Zeichen für Frieden, Miteinander und Mut zum Einsatz von Zivilcourage und gesellschaftlichem Engagement. Durch die Corona-Pandemie musste der „talentCAMPus“ 2020 bis 2022 pausieren. Im Herbst 2023 soll die Erfolgsstory ganz im Sinne der Kultur- und Demokratietarbeit fortgesetzt werden.

13. Demokratie braucht mitMACHER: Augen, Ohren und Mund auf!

Die Volkshochschule Kreis Kronach ist ein regional hoch anerkannter Akteur der Erwachsenenbildung. Scheinbar wird jedoch nicht in der gewünschten Breite innerhalb der Zielgruppe wahrgenommen, dass die Volkshochschule mit ihren Angeboten der jungen vhs gerade für Kinder, Teenager, Jugendliche, junge Erwachsene und den dazu gehörigen Familien viel zu bieten hat. Die Veranstaltungen der jungen vhs verstehen sich als Ergänzung zu dem, was bereits in Schulen, Vereinen, oder der kommunalen Jugendarbeit offeriert wird (vgl. Hausmann 2022a: S. 38). So warb die junge vhs im September 2022 ausdrücklich mit einer breit angelegten Werbeaktion für ihre Angebote. Bei dieser Flyer-Aktion unterstrichen auch nahezu alle Schulen im Landkreis Kronach durch ihre Unterstützung, dass die

Schulen untereinander schon aufgrund der Trägerschaften, aber auch aufgrund des gemeinsamen demokratischen Bildungsauftrag geschwisterlich zusammenarbeiten können, ja müssen!

Abbildung 4 und 5: Flyer der jungen vhs im September 2022

Technik **Tanz**
Sport **Bewegung und Entspannung**
Musik **Natur und Umwelt** **Kreatives**
10-Finger-Schreiben **Knigge-Kurse**
EDV **Kochen und Backen** **soziale Kompetenzen**
gesunde Ernährung **Ferienprogramm**
... und vieles mehr

vhs
Volkshochschule
Kreis Kronach

Junge vhs

Kursangebote für Kids, Teens und junge Erwachsene!

vhs
Volkshochschule
Kreis Kronach

Junge vhs

Wir haben für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene tolle Kurse und Veranstaltungen im Angebot!

Besucht einen Kurs alleine, mit Euren Freundinnen und Freunden, Geschwistern oder (Groß-)Eltern oder sucht Euch ein unterschiedliches Programm zur gleichen Zeit aus - gerne beraten wir Euch dazu.

Oder habt Ihr eine Idee oder einen Wunsch?

Wir freuen uns darauf, von Euch zu hören.

Informiert Euch!

www.vhs-kronach.de/programm/junge-vhs.html

Euer Ansprechpartner:
Johannes Hausmann
vhs Kreis Kronach
Kulmbacher Str. 1
96317 Kronach
Telefon 09261 6060-22
Johannes.Hausmann@vhs-kronach.de

Finde Deinen Kurs!

14. Partizipation aller Multiplikatoren und Familien an der Programmgestaltung der jungen vhs

Die junge vhs in Kronach lädt bei jeder Gelegenheit Multiplikatoren und Familien herzlich dazu ein, sich mit Wünschen und Anregungen an die Volkshochschule Kreis Kronach zu wenden und Ideen und Vorschläge einzubringen. Die Kinder, Teenager und Jugendlichen können je nach Veranstaltungsart allein oder mit Freunden, mit oder ohne Begleitperson bzw. gemeinsam mit (Groß-)Eltern einen Kurs besuchen.

Abbildung 6: Mädchen-Café



Abbildung 7: Wir lieben Kronach



15. Die Erfolgsstory „Mädchen-Café“

In meinem Festschriftbeitrag zum 75. Jubiläum der Volkshochschule Kreis Kronach e. V. habe ich bereits ausführlich darüber berichtet, wie Kronacher Mädchen in einem langen demokratischen Prozess über nun mehr als acht Jahre hinweg den Lieblingsplatz an der Kronach-Allee geplant und mitgestaltet haben (Hausmann 2022b: S. 46–48). Dies sei hier noch einmal in kürzerer Form dargestellt. Seit 2016 hat die Volkshochschule Kreis Kronach das Projekt Mädchen-Café fest im Programm etabliert. Heute ist man besonders stolz dieses Vorzeigeprojekt der Demokratietarbeit fast von Anfang an unterstützen und begleiten zu dürfen. Auf Initiative des Arbeitskreises „Familienfreundliches Kronach“ hatten sich bereits im Jahr 2015 unter Leitung von Angela Hofmann (damals Zweite, heute Erste Bürgermeisterin und zugleich Erste Vorsitzende der Volkshochschule Kreis Kronach e. V.) Mädchen zusammengefunden, um etwas zu bewegen. Sie verfolgten das Ziel, herauszufinden, welche realistischen Wünsche sie für ihr Kronach definieren können und wie es funktioniert, so demokratischen Einfluss auf die Stadtpolitik zu nehmen. Die Mädchen entwarfen den obigen Kronach-Sticker „Wir lieben Kronach“, der als Symbol für ihre Liebe zu Kronach stehen soll. 2016 wurde alles konkreter. Ziel war es nun, einen öffentlichen Platz zu finden, bei dem die Mädchen planerisch und gestalterisch tätig werden könnten. Schließlich wick ein sanierungsbedürftiges Kunstwerk an der Kronach-Allee und die Mädchen hatten mit Zusage des Stadtrates diesen freien Platz neben der Lucas-Cranach-Grundschule Kronach zu ihrem Lieblingsplatz erkoren. Nun sollte der Platz einen

neuen Namen bekommen. Er wurde zur „Traum-Allee“. 2018 begannen die Mädchen, den Platz konkret zu planen. Der erste Bauabschnitt „Tiefbaumaßnahmen“ wurde mit einem Fest im Oktober 2018 abgeschlossen. Der zweite Bauabschnitt fand ein Jahr später seine erfolgreiche Umsetzung. Seither kann der Platz von allen mit überdachten Sitzmöglichkeiten, Liegen, in den Boden eingelassenen Trampolinen und einem Floß, ebenso als Sitzmöglichkeit gedacht, genutzt werden. Nach einer corona-bedingten Zwangspause entwarf ein knappes Dutzend Viertklässlerinnen unter Anleitung von Diplom-Designerin Mirjam Gwosdek im Herbst 2021 ein Fabelwesen. Die Ergebnisse wurden schließlich in einer Ausstellung der Öffentlichkeit präsentiert. Weitere Entwürfe für die Wandgestaltung fertigten die Mädchen im Frühjahr 2022 gemeinsam mit Kursleiterin Mirjam Gwosdek an. In vielen kleinen Arbeitsschritten wurde die Wandbemalung dann zusammen umgesetzt. Das von den Mädchen im Herbst 2021 gezeichnete, farblich gestaltete, modellierte und bemalte Fabelwesen setzte schließlich Holzkünstler Cristian Ianza in Lebensgröße um. Das Gesamtkunstwerk „Fabelwesen vor Wandbemalung“ übergaben die Mädchen bei der Abschlussveranstaltung am 20. Juli 2022 am Lieblingsplatz der Öffentlichkeit. Mit einem selbst geschriebenen und aufgeführten kleinen Theaterstück erklärten sie die Symbolkraft des gemeinsam geschaffenen Kunstwerkes.

Die vhs Kreis Kronach hat als Verein die Finanzierung des Projektes „Fabelwesen für die Traum-Allee“ über den Jugendfonds beantragt. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Landkreis Kronach, stellen beide generell stets für die „Partnerschaft für Demokratie Landkreis Kronach“, in diesem Fall speziell für den Jugendfonds, Mittel zur Verfügung. Um die Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen an demokratischen Abläufen zu stärken, gibt es im Rahmen der Partnerschaft für Demokratie diesen speziellen Jugendfonds, der von einem Jugendforum verwaltet wird. Die Jugendlichen entscheiden selbst über die Vergabe der Fördermittel. Das Projekt „Fabelwesen für die Traum-Allee“ wurde komplett bewilligt und finanziert. Somit partizipieren die Jugendlichen im Jugendforum am demokratischen Prozess. Aber auch die Mädchen vom Mädchen-Café haben in ihrem Projekt Demokratie praktiziert. Demokratie kann anstrengend sein, doch es lohnt sich, Einsatzbereitschaft und Durchhaltevermögen zu zeigen. Der demokratische Prozess kann sehr spannend sein, aber es darf auch Spaß machen! Albert Einstein sagte: „Kreativität ist die Intelligenz, die Spaß hat“. Dass die Kronacher Mädchen beim Mädchen-Café Spaß und Freude hatten, war in ihren Augen abzulesen. Die kreative Umsetzung von demokratischen Projekten macht Spaß, aber auch die Langzeitwirkung des entstandenen Kunstwerkes macht allen Freude. Natürlich sind vor allem auch die Eltern stolz auf den Schöpfergeist und die Kreativität der Mädchen. Pablo Picasso sagte einst: „Als Kind ist jeder ein Künstler. Die Schwierigkeit liegt darin als Erwachsener einer zu bleiben“. So können sich auch die Erwachsenen von der Kreativität der Mädchen und ihrer Disziplin „demokratisch dranzubleiben“, eine

Scheibe abschneiden. Wer es noch nicht selbst gesehen hat, dem sei gesagt: An der neugestalteten Wand leuchtet Demokratie, Begeisterung, Einsatzbereitschaft, Freude und Frieden. Die Teilnehmenden tragen diese positiven Gedanken mit in die Welt hinaus, sie kann es mehr denn je brauchen!

Am 8. Mai 2023 überreichte Finanz- und Heimatminister Albert Füracker der Volkshochschule Kreis Kronach den Bayerischen Demografiepreis in der Kategorie „Meine.Heimat.Lebensqualität“ (vgl. Hennings 2023: S. 13). Das Projekt Mädchen-Café zielt darauf ab, junge Menschen schon frühzeitig in demokratische Meinungsbildungsprozesse einzubinden, ihnen Mitspracherecht und das Gefühl zu geben, dass ihre Ansichten wahrgenommen werden. Dadurch wächst die Erkenntnis, dass die eigene Meinung etwas zählt und die eigene Stimme durchaus Gewicht hat. Für 2024 ist schon das nächste Projekt des Mädchen-Café angedacht. Mit einer Girls-Graffiti-Sprayer-Aktion ist eine Beteiligung am Street Art Projekt auf Initiative des Kreiskulturreferates angedacht. Es bleibt spannend, was dem Mädchen-Café noch alles einfällt und welche Folgeprojekte sich daraus ergeben.

Alles in allem lebt die Demokratie von der Partizipation aller: Die Volkshochschule mit all ihren Außenstellen, die junge vhs mit all ihren an den Veranstaltungen und Projekten (insbesondere Mädchen-Café und talentCAMPus Ferien) Beteiligten. Lassen wir nicht nach und bleiben wir zum Wohle der Menschen demokratisch immer am Ball! Es lebe die Demokratie!

Literatur

- Bayerische Staatskanzlei (2023): Verfassung des Freistaates Bayern. www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf-139 (12.07.2023).
- Hausmann, Johannes (2022a): Junge vhs: Kinder und Jugendliche – die Erwachsenen von Morgen. In: Volkshochschule Kreis Kronach e. V. (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach. 1947–2022, S. 36–38.
- Hausmann, Johannes (2022b): MädchenCafé – eine Erfolgsstory: Kronacher Mädchen planen in demokratischem Prozess über sieben Jahre hinweg den Lieblingsplatz an der Kronach-Allee. In: Volkshochschule Kreis Kronach e. V. (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule Kreis Kronach. 1947–2022, S. 46–48.
- Hennings, Bianca (2023): Jubel beim „MädchenCafé“. In: Neue Presse, Ausgabe Kronach vom 09.05.2023, 78. Jahrgang/Nummer 106, S. 13.
- Hofmann, Karl-Heinz/Kreuzer, Christian (2018): vhs will nicht nur baulich durchstarten. In: Neue Presse, Ausgabe Kronach vom 16.11.2018, 73. Jahrgang/Nummer 265, S. 15.
- Landkreis Kronach (1993): Beschluss des Kreistages Kronach vom 27.09.1993, o.S.
- Volkshochschule Kreis Kronach (1993): Aktennotiz unbekannter Herkunft im Archiv der Volkshochschule Kreis Kronach zur Stellung der Volkshochschule Kreis Kronach e. V. zum Landkreis Kronach und zu seinen Städten und Gemeinden mit Bezugnahme auf den Beschluss des Kreistages Kronach vom 27.09.1993, o.S.
- Volkshochschule Kreis Kronach (2023): vhs-Trägerverein. www.vhs-kronach.de/vhs-traegerverein (29.06.2023).

Die Lokale Aktionsgruppe Landkreis Kronach im Frankenwald e. V. – gelebte Demokratie?

Susanne Fallner

Das Bayerische Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (StMELF) schreibt ganz im Sinne einer demokratischen Grundordnung: „Mit dem EU-Programm LEADER unterstützt Bayern seine ländlichen Regionen, sich selbstbestimmt und eigenständig zu entwickeln [...] nach dem Motto: Bürger gestalten ihre Heimat! Eine zentrale Rolle spielen Lokale Aktionsgruppen“ (StMELF, 2022, o. S.). Gleichzeitig äußerten in einer bundesweiten repräsentativen Umfrage des Instituts für Demoskopie in Allensbach 31 Prozent der Befragten die Meinung, sie lebten in einer „Scheindemokratie“ [...], „in der die Bürger nichts zu sagen hätten“ (SWR, 2022, o. S.).

Sind diese Befürchtungen wirklich fundiert oder lassen sich diese Ängste, demokratische Mechanismen seien gefährdet, zumindest für gewisse Bereiche des ländlichen Raumes – durchdekliniert am LEADER-Prozess als europaweitem Standbein der Regionalentwicklung des ländlichen Raums – zerstreuen?

Unter Regionalentwicklung lassen sich ganz komprimiert alle Bemühungen zur Verbesserung der Gesamtsituation einer Region bündeln. Die Themenfelder und damit die Faktoren, die die Entwicklung einer Region im Detail beeinflussen, sind hierbei extrem vielfältig. Insbesondere die Vielfalt der ländlichen Räume ist hier signifikant; was nicht überrascht, nachdem entsprechend einer Kategorisierung des Thünen-Instituts ca. 91 Prozent der Fläche des Bundesgebiets als ländlicher Raum definiert werden, in dem ca. 57 Prozent der Bevölkerung Deutschlands leben (vgl. Küpper, 2020, S. 5 f.). Auch wenn es nicht den einen ländlichen Raum gibt und „von Ländlichkeit nicht (mehr) automatisch auf bestimmte wirtschaftliche und soziale Merkmale geschlossen werden kann“ (Küpper, 2020, S. 7), beschäftigen demografische, wirtschaftliche, soziale und naturräumliche Fragestellungen nahezu alle Regionen in unterschiedlicher Ausprägung. Unter dem Einfluss weltweit relevanter Krisen und Ungleichgewichte werden diese zunehmend flankiert von Überlegungen zur Resilienz, das heißt Ideen und Maßnahmen, die darauf abzielen, wie sich eine Region unabhängiger von äußeren Einflüssen und damit krisenfester aufstellen kann.

Welche Impulse im Rahmen der Regionalentwicklung gesetzt werden können, hängt unter anderem von der Ausgangssituation der jeweiligen Region ab: Welche Bedürfnisse bestehen? Welche Ressourcen sind gegeben? Und welche Akteure sind bereit, sich zu engagieren und bei der konkreten Umsetzung von Ideen mitzuwirken?

Exakt hier setzt das EU-Programm LEADER an.

LEADER ist ein Förderprogramm mit über 30-jähriger Historie, finanziert durch Mittel des Europäischen Landwirtschaftsfonds und national kofinanziert, für das sich im ersten Schritt nicht Individuen, sondern ausschließlich ganze Regionen (LEADER-Regionen) für die Dauer einer EU-Förderperiode um ein finanzielles Mehrjahresbudget zur nachhaltigen Raumentwicklung bewerben können. Bei erfolgreicher Bewerbung kann jede LEADER-Region die Mittelverwendung entsprechend dem regionalen Bedarf in gewissem Rahmen selbst gestalten. Damit ist „LEADER [...] aber weit mehr als eine Förderung: es ist eine konkrete Beteiligungsform durch die Mitfinanzierung (und Mitwirkung, Anm. d. Autorin) regionaler und in vielen Fällen auch privater AkteurInnen“ (LEADERforum Österreich, o. J., o. S.). Voraussetzung für eine Partizipation an diesem Prozess und den Erhalt finanzieller Zuwendungen ist der eigenverantwortliche Aufbau eines endogenen Regionalentwicklungsgefüges, in dem die Beteiligung lokaler Akteure nicht nur empfohlen, sondern Grundbedingung ist. Der methodische Ansatz von LEADER zeichnet sich im Detail durch folgende Elemente aus:

- *Bottom-up-Ansatz*: Bürgerinnen und Bürger haben die Möglichkeit zur Mitwirkung auf allen Prozessebenen, basierend auf der Annahme, dass die Bürger und Bürgerinnen vor Ort das beste Empfinden für erforderliche Entwicklungsmaßnahmen in ihrer Region haben.
- *Territorialer Ansatz*: Im Vordergrund steht die Entwicklung einer Region als Ganzes und nicht die Konzentration auf die Umsetzung von Projekten in einem spezifischen Themenbereich; als Basis der lösungsorientierten Projektarbeit ist in der Region eine allumfassende *Lokale Entwicklungsstrategie (LES)* zu erarbeiten.
- *Partnerschaftlicher/Kooperativer Ansatz*: Eine heterogene durch Akteure aus der Region in öffentlich-privater Partnerschaft gegründete und besetzte *Lokale Aktionsgruppe (LAG)* verantwortet die Umsetzung der LES und gestaltet die Budgetverwendung; der projektweise und lösungsorientierte Zusammenschluss mit anderen LEADER-Regionen ist gewünscht und wird finanziell honoriert.
- *Multisektoraler Ansatz*: Der Vernetzung und Zusammenarbeit von Vertretern mehrerer Sektoren wird ein Mehrwert für alle Beteiligten und positiver Effekt auf den Projekterfolg zugeschrieben.
- *Innovativer Ansatz*: Projektträger sind zur Entwicklung innovativer Lösungen angehalten (vgl. European Network for Rural Development, o. J., o. S./ StMELF, 2023, S. 1 f.).

Ausgangspunkt für eine Teilnahme einer Region ist die Lage im ländlichen Raum. Für ein frei wählbares, klar umgrenztes Gebiet, repräsentiert durch eine heterogene von Privatpersonen und institutionellen Vertretern gegründete *Lokale*

Aktionsgruppe (LAG), kann eine Bewerbung als *LEADER-Region* für die Teilnahme an einer Förderperiode eingereicht werden. Hierfür identifizieren die Mitglieder der LAG im Vorfeld der Bewerbung in einem Diskussionsprozess mit weiteren an der Regionalentwicklung Interessierten für die Region relevante Entwicklungsfelder, konkretisieren diese in Zielen und Maßnahmen und formulieren diese in einer *Lokalen Entwicklungsstrategie (LES)*. Diese bildet den Rahmen und die Basis für anschließend innerhalb der mehrjährigen Förderphase umsetzbare Projekte. Zur Finanzierung erhält jede LEADER-Region ein Gesamtbudget zur eigenverantwortlichen Verfügung. Die Entscheidungshoheit, welche Projekte den Zielanspruch bestmöglich erfüllen und finanzielle Unterstützung für die Umsetzung erhalten sollen, obliegt der LAG. Interessierte Bürger oder Institutionen können sich mit innovativen Ideen, die zu einer Verbesserung der regionalen Situation in den in der LES definierten Bereichen beitragen, um eine finanzielle Unterstützung zur Umsetzung direkt bei der LAG bewerben. Um die Projektauswahl maximal objektiv und nachvollziehbar zu gestalten, definiert die LAG bereits zum Zeitpunkt der Bewerbung einen öffentlich zugänglichen Kriterienkatalog (*Projektauswahlkriterien*). Erst mit dem positiven Votum der LAG kann ein Förderantrag bei offizieller Stelle – in Bayern das für die jeweilige Region zuständige Amt für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (AELF) – gestellt werden, welches sowohl die formellen Akte der Bewilligung und der Mittelauszahlung als auch die spätere Verwendungsnachweisprüfung übernimmt. Begleitet wird der Gesamtprozess von einem sogenannten *LAG-Management*, das unterstützend sowohl der LAG als auch Projektträgern fachlich zur Seite steht.

Für die Förderperiode 2023 bis 2027 wurden deutschlandweit 372, europaweit knapp 2700 LEADER-Regionen ausgewählt (vgl. dvs, 2023, o. S.). Der Landkreis Kronach ist eine dieser Regionen und mit der *Lokalen Aktionsgruppe Landkreis Kronach im Frankenwald e. V.* bereits seit 2005 im LEADER-Prozess aktiv.

Am Beispiel des Landkreises Kronach lassen sich die Besonderheiten des LEADER-Ansatzes veranschaulichen.

Das Landesentwicklungsprogramm Bayern als Grundlage für die räumliche Entwicklung definiert den Landkreis Kronach als ländlichen Raum mit besonderem Handlungsbedarf (vgl. Regionaler Planungsverband Oberfranken-West, 2018). Der Landkreis Kronach umfasst eine Fläche von 652 km², liegt im Norden des Freistaats Bayern an der Grenze zum Freistaat Thüringen und im Nordwesten des Regierungsbezirks Oberfranken. Die innerdeutsche Grenzziehung nach dem Zweiten Weltkrieg versetzte das Kreisgebiet in eine extreme Randlage und schnitt menschliche, kulturelle und wirtschaftliche Verbindungen ab.

Naturräumlich ist die Region geprägt vom Frankenwald. Eine Besonderheit ist das Naturschutzgroßprojekt „Grünes Band“: Der ehemalige Todesstreifen der deutsch-deutschen Grenze ist zum längsten Verbund von Lebensräumen der Natur in Deutschland und wichtiges Rückzugsgebiet und Heimat für viele Tier- und Pflanzenarten geworden.

Die Region ist geprägt von einer hohen Industriedichte (produzierendes Gewerbe) mit ausgewogenem Branchenmix und überwiegend mittelständischen Familienunternehmen mit teils internationaler Präsenz. Seit den 2000er Jahren lässt sich eine leichte Steigerung des BIP für die Region von 1.688 Millionen Euro 2008 auf 2.122 Millionen Euro in 2020 ablesen. Die Anzahl sozialversicherungspflichtiger Beschäftigter hat in den vergangenen Jahren leicht zugenommen mit absoluter Dominanz von Beschäftigungsverhältnissen im produzierenden Gewerbe, gefolgt von Handel/Verkehr und Gastgewerbe. Die Arbeitslosenquote ist seit Jahren auf konstant niedrigem Niveau zwischen 2,8 und vier Prozent (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik).

Wie in vielen ländlichen Regionen leben auch im Landkreis Kronach die meisten Menschen in Einfamilienhäusern, was in Teilen der Region zu einer dispersen Siedlungsstruktur mit gleichzeitigen Leerständen in Innenstädten und Ortsmitten führte. Die Bevölkerung des Landkreises Kronach schrumpfte seit 2011 kontinuierlich von 69.928 um ca. fünf Prozent auf 66.393 im Jahr 2022. Dabei sind die Abnahmen in der Bevölkerungszahl in erster Linie auf die natürliche Bevölkerungsentwicklung zurückzuführen, während leichte Gewinne durch Zuwanderung beobachtet werden können. Zudem veränderte sich die Alterszusammensetzung der Bevölkerung. Einer Abnahme in den Altersgruppen zwischen sechs und 50 Jahren stehen Zuwächse bei den unter Sechsjährigen und über 50-Jährigen entgegen (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik, 2022, S. 6 ff.). Das bedeutet, die Gesellschaft zeigt aktuell insgesamt einen Trend zur Alterung, der sich Prognosen zufolge auch noch weiter fortsetzen wird.

Das Thema Bürgerengagement spielt eine sehr große Rolle. Auch wenn die demografische Entwicklung spürbar ist, ist der gesamte Raum von einer breiten Vereinskultur zu unterschiedlichen Vorlieben (Sport, Musik, Brauchtum etc.) geprägt und Traditionen wie die Gestaltung von Kirchweih und Heimatfesten werden auch von Jugendlichen übernommen und gepflegt.

Für die weitere Entwicklung der Region verweist das übergeordnete Leitbild des Regionalplans Oberfranken West auf eine Beseitigung der Folgen der jahrzehntelangen Teilung, die aus der Randlage des Nordens der Region resultieren. Die Lage in der Mitte Deutschlands soll genutzt werden, um die Wirtschaftskraft und Wirtschaftsstruktur der Region zu stärken, das Arbeitsplatz- und Berufsbildungsangebot insgesamt zu erhöhen, breiter zu fächern und qualitativ zu verbessern. Dabei ist die nachhaltige Leistungsfähigkeit der natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten und zu verbessern und zwischen der wirtschaftlichen Entwicklung und dem Schutz der natürlichen Grundlagen ein Ausgleich anzustreben. Insbesondere in der Bereitstellung von Arbeitsplätzen wird eine Bewährungsprobe für den ländlichen Raum gesehen (vgl. Regionaler Planungsverband Oberfranken-West, 2018).

Diese grobe Skizzierung der bestehenden Raumkultur bildet die Basis für die Arbeit aller Akteure in der Regionalentwicklung des Landkreises Kronach. Sowohl der Landkreis als auch die einzelnen Kommunen nehmen neben der Erfüllung aller Pflichtaufgaben eine starke Entwicklerrolle ein (Engagement in Bereichen der Daseinsvorsorge, im Bildungsbereich, bei der Schaffung von Wohnraum, dem Erhalt des kulturellen Erbes uvm.). Hierbei wird die regionale Entwicklung stets als Gesamtentwicklungsprozess unter Einbeziehung und Vernetzung aller öffentlichen und privaten Partner in der Region verstanden.

Die LAG Landkreis Kronach im Frankenwald, organisiert als eingetragener Verein, ist eines der unterstützenden „Schwergewichte“ in der regionalen Entwicklungsarbeit. Sie steht allen interessierten Bürgerinnen und Bürgern jeden Alters offen und kann seit ihrer Gründung 2005 mit einer extrem heterogenen Mitgliederstruktur punkten; Privatpersonen entwickeln und diskutieren mit Unternehmern, mit Politikern, mit der Leiterin der vhs Kreis Kronach und dem Landrat. Gründungsmitglieder können Neumitgliedern jährlich von erlebten LEADER-Erfolgen berichten, Gastronomen geben Antragstellern mit touristisch ausgerichteten Projekten wertvolle Impulse, Landwirte und die Geschäftsführerin des Landschaftspflegeverbandes teilen im Zuge der Diskussion eines Raderlebniskonzeptes für den Naturpark ihr Fachwissen bei Überlegungen zur Zukunft des Frankenwaldes. Einer bestmöglichen Vernetzung dienlich ist die Tatsache, dass die Vorsitzenden weiterer Regionalinitiativen ebenfalls als Mitglieder und im Vorstand der LAG aktiv sind.

Durch verschiedene Perspektiven bieten LAG-Sitzungen so permanent eine Plattform für die Sammlung und Diskussion von Ideen zur regionalen Entwicklung und die gemeinsame Erarbeitung von Lösungen. Unterschiedliche Standpunkte haben so eingereichte Projektpläne schon mehrfach ergänzt, um im Ergebnis den Bedürfnissen eines noch breiteren Kreises gerecht zu werden. Aufgrund ihrer Erfahrung und methodischen Kompetenz dient die LAG im Sinne der Synergienutzung nicht nur dem LEADER-Prozess, sondern wurde auch bei der Begleitung anderer Fördervorhaben ein wertvoller Partner für den Landkreis Kronach und seine Bürgerinnen und Bürger.

Durch die Arbeit der LAG wurden umfängliche und in der Abwicklung komplexe Großprojekte wie der Bau eines Kunstrasenplatzes oder der Aufbau eines bundesweit prämierten Netzwerkes zur gegenseitigen Hilfe für Senioren im Alltag umgesetzt und flankierend die Entwicklung einer Stadt in demografischer Schieflage über mehr als zehn Jahre hin zur „Arnikastadt“ mit zertifizierter TEH-Ausbildung (Traditionelle Europäische Heilkunde) und Zuzug begleitet. Über die Grenzen des Landkreises hinaus wurde in Kooperation naturparkweit eine der ersten zertifizierten Qualitätswanderregionen umgesetzt, die Genussregion etabliert und eine Fastnachtsakademie errichtet. Internationale Gäste aus Luxemburg und Österreich wurden gemeinsam mit der thüringischen LAG Saale-Orla-Kreis zum fachlichen Austausch begrüßt.

Waren all diese Projekte im Sinne des Regionalplans und einer resilienten Regionalentwicklung?

Abstrakte Aspekte wie der Markenwert einer ‚Arnikastadt‘ oder einer ‚Genussregion‘ und auch gesteigerte Lebensqualität lassen sich sicherlich nicht exakt evaluieren, sehr wohl mess- und sichtbar sind aber inwertgesetzte Leerstände, geschaffener Wohn- und Arbeitsraum zur flexiblen Nutzung (Nordhalben Village – Co-Working und Co-Living), touristischer Wohnraum (Frankenwald Chalets/Forsthaus Nordhalben) und ein gut frequentierter Begegnungsraum in den sanierten historischen Räumlichkeiten der vhs in der Kreisstadt.

Zählbar sind die Nutzer des bedarfsorientierten Rufbusangebots zur Verbesserung der Mobilität im gesamten Landkreis, die Besucher des Europäischen Flakonglasmuseums und die Trainingsstunden auf entstandenen Sport- und Freizeiteinrichtungen im ganzen Landkreis sowie die Schüler und Schülerinnen, die für die Themen Klimaschutz und Energie sensibilisiert wurden. Ebenso quantifizierbar sind die Arbeitsplätze sowie die Kurs- und Produktvielfalt, die durch Produktentwicklung und das entstandene Bildungsangebot in der Arnika-Akademie generiert wurden, und die Nutzung von Bildungseinrichtungen, in die investiert wurde, um demografischen Entwicklungen zu begegnen.

Neben Großprojekten hat LEADER sich 2014 auch für Kleinprojekte geöffnet – einfachst in der Beantragung und wunderbar geeignet, Bürgerengagement direkt an der Basis zu unterstützen. Kulturelle Veranstaltungen, Volleyballfelder, Spielgeräte für die Kleinsten und, und, und – Dinge, die die Lebensqualität direkt spürbar erhöhen, die Gemeinschaft stärken und in der Kombination von ehrenamtlicher Arbeitsleistung und Zeit der Menschen vor Ort – unterstützt mit Mitteln des Landes – entstehen.

Resümee

Bei der zusammenfassenden Beantwortung der Ausgangsfragen darf nicht außer Acht gelassen werden, dass dem EU-Programm LEADER ein durchaus umfassendes Regelkonstrukt zugrunde liegt, mit dem sich alle Antragsteller auseinandersetzen müssen und welches die Antragstellung sehr anspruchsvoll gestaltet. Neben allgemeingültigen Voraussetzungen wie Lage im ländlichen Raum oder der Beachtung von unter anderem Vergabe- und Beihilferecht erfordert es exakte Planungsarbeit, langfristige Nutzungs- und Betriebskonzepte sowie finanzielle Eigenbeteiligung. Alles Aspekte, die mit Ehrenamt und der Maßgabe hoher Kreativität und Innovation nicht immer leicht vereinbar sind.

Die Ausgangsfragen lauteten jedoch nicht „Ist der LEADER-Prozess komplex und anspruchsvoll für alle Beteiligten?“, sondern „Sind demokratische Mechanismen gefährdet?“ und „Hat eine Lokale Aktionsgruppe das Potenzial dazu, gelebte Demokratie zu sein?“.

Wenn man unter *gelebter Demokratie* versteht, dass

- interessierte Bürger aktiv in (politische) Entscheidungsprozesse eingebunden sind,
- ihre Interessen und Meinungen frei und gleichberechtigt äußern und
- Prozesse dadurch direkt mitgestalten können,

kann nach intensiver Beleuchtung durchaus behauptet werden: „Die Arbeit in einer Lokalen Aktionsgruppe ist gelebte Demokratie!“ und dass demokratische Mechanismen hier intakt sind.

Der LEADER-Prozess fordert entsprechend des Bottom-up-Ansatzes Eigenverantwortung und Mitwirkung interessierter Bürgerinnen und Bürger für alle gestaltenden Prozessbereiche ein. Nicht in Form eines Forderungskataloges, sondern als verantwortungsbewusste Teilhabe. Der öffentlichen Hand ist es schlicht unmöglich, für alle Bedarfe einer Gesellschaft vollumfänglich Sorge zu tragen. Durch das Miteinander von öffentlicher Hand und Bürgerinnen und Bürgern kann allerdings sehr wohl ein großes Plus an Lebensqualität geschaffen werden.

Damit kann auch konstatiert werden, dass auf jeden Fall für den Bereich der Regionalentwicklung im ländlichen Raum direkt vor Ort Demokratie die Basis des Erfolges ist und Bürger nicht nur mitwirken können, sondern – wenn sie möchten – auch „etwas zu sagen“ haben.

Die aktuell definierten Handlungsfelder und Ziele der Lokalen Entwicklungsstrategie des Landkreises Kronach bieten hierfür jeden Spielraum, um – auch im Zusammenspiel mit den vielen Maßnahmen außerhalb des Leader-Programms (Entwicklung des Landkreises zur Hochschulregion, Stärkung der touristischen und verkehrsseitigen Infrastruktur etc.) – bei der Gestaltung eines attraktiven Wohn-, Arbeits- und Erholungsraums mitzuwirken.

Literatur

- Bayerisches Landesamt für Statistik (2022): Statistik kommunal 2022 – Landkreis Kronach. Bayerisches Landesamt für Statistik. www.statistikdaten.bayern.de/genesis/online/logon (15.02.2024).
- Bayerisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (2022): LEADER 2014–2022. www.stmelf.bayern.de/foerderung/leader-2014-2020/index.html (15.08.2023).
- Bayerisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (2023): Richtlinie zur Förderung der von der örtlichen Bevölkerung betriebenen lokalen Entwicklung im Rahmen von LEADER, Bekanntmachung vom 14. Juli 2023, BayMBl. 2023 Nr. 371, S. 1.
- dvs – Deutsche Vernetzungsstelle Ländliche Räume (2023): LEADER kurz erklärt. www.netzwerk-laendlicher-raum.de/dorf-region/leader/leader-kurz-erklart (15.07.2023).
- European Network for Rural Development (o. J.): Der LEADER-Ansatz. ec.europa.eu/enrd/leader-clld/leader-toolkit/leaderclld-explained_de.html#four (31.07.2023).
- Küpper, Patrick (2020): Was sind eigentlich ländliche Räume? In: Information zur politischen Bildung 343, S. 4–7.

- LEADER-forum Österreich (o.J.): Förderung: Beteiligung durch Mitfinanzierung. www.leaderforum.at/Was-ist-LEADER/#:~:text=LEADER%20verbindet%3A%20Eine%20methodische%20Besonderheit%20von%20LEADER%20ist,f%C3%BCr%20eine%20sich%20wechselseitig%20erg%C3%A4nzende%20Wirkung%20begriffen%20werden (24.08.2023).
- Regionaler Planungsverband Oberfranken-West (2018): Regionalplan. www.oberfranken-west.de/Regionalplan (15.07.2023).
- StMELF Bayerisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft, Forsten und Tourismus (2022): LEADER 2014–2022. <https://www.stmelf.bayern.de/foerderung/leader-2014-2020/index.html> (01.03.2024).
- SWR (2022): Allensbach-Institut: 31 Prozent der Deutschen stellt politisches System infrage. www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/friedrichshafen/allensbach-umfrage-zu-demokratie-in-deutschland-100.html (24.08.2023).

Die Genese des Lucas-Cranach-Campus in Kronach

Hans Rebhan

Hinterher ist man immer schlauer – oder: Im Nachhinein hat es oftmals den Anschein, als ob es bereits von Anfang an den großen Plan für alles gegeben hätte. Natürlich ist die Versuchung groß, genau dieses Bild einer vorgezeichneten Strategie widerzuspiegeln, weil es vermeintlich auf die Bedeutung der eigenen Persönlichkeit ausstrahlt.

Aber alle, die aktiv Kommunalpolitik und Regionalentwicklung im Ehrenamt betreiben, wissen, dass nichts ferner der Realität ist. Normalerweise versinkt man in der Gremienarbeit im Klein-Klein und an die Entwicklung einer übergeordneten Strategie ist überhaupt nicht zu denken. Dafür ist im Tagesgeschäft kein Platz. Eine Ausnahme bilden Situationen, in denen sich Menschen mit unterschiedlichem Profil als Vertreter verschiedener Organisationen treffen und dabei „unfallartig“ feststellen, dass ihre Zielsetzungen gar nicht so verschieden sind. Genau solch ein Szenario bildet die Ausgangslage dafür, was heute als Lucas-Cranach-Campus (LCC) in Kronach bereits fest verwurzelt ist.

1. Eine inspirierende Idee des Hochschulstandortes Kronach

Am Anfang stand, völlig profan, ein Wirtschaftstag. Das war im Jahr 2009. Dieser stand unter dem Motto: Wirtschaftsraum im Wandel 1989–2009–2029. Damals hatte ich gerade den Vorsitz des IHK-Gremiums Kronach übernommen und wurde seitens des IHK-Hauptamtes vom damaligen Referenten Jens Korn – dem heutigen Bürgermeister der Stadt Wallenfels unterstützt. In der Vorbereitung zu diesem ersten Wirtschaftstag saßen wir mit dem damaligen Loewe-Chef Dr. Frieder C. Löhner und dem Präsidenten der Hochschule Coburg, Prof. Dr. Michael Pötzl sowie dem damaligen Vizepräsidenten für Lehre der Hochschule Hof, Prof. Dr. Thomas Meuche zusammen. Da wurde dann diskutiert, welche positiven Entwicklungen es in der regionalen Umgebung von Hochschulen gibt, sowohl wirtschaftlich als auch gesellschaftlich. Ich bin hellhörig geworden und habe sofort angefangen, für die Idee zu brennen. Ich wollte einen Hochschulstandort für Kronach. Unbedingt. Denn ich wollte das Problem der Abwanderung in den Griff bekommen. Junge Menschen sollten eine Chance bekommen, sich in der Region eine Zukunft aufzubauen. Aber vor allem der Hofer Hochschul-Kollege war skeptisch. Er sagte: „Jeder will heute eine Außenstelle von einer Hochschule

haben“. Doch Michael Pötzl, der Coburger Hochschulpräsident, war gar nicht abgeneigt. Er war jemand, der mich begeistert hat. Wir haben uns von Anfang an gut verstanden. Beim Wirtschaftstag habe ich ihn dann zu der Aussage bewegt, dass er sich am Rennsteig ein Technologietransferzentrum für Glas und Keramik vorstellen könnte.

Der damalige Redaktionsleiter der Neuen Presse Coburg, Wolfgang Braunschmidt, hat mich nach dem Wirtschaftstag angerufen und gesagt: „Herr Rebhan, passen Sie auf, Michael Pötzl hat diese Aussage gemacht. Ich kenne ihn gut und ich weiß nicht, welche Unterstützung Sie in Kronach haben. Aber wenn Sie die Kronacher hinter sich bringen und ihr zusammenhaltet, dann habt ihr mit Pötzl einen starken Unterstützer an eurer Seite.“

2. Durch Austausch gemeinsam vorankommen

2011 habe ich in meiner Doppelfunktion als IHK-Gremiums- und Mittelstands-Unions-Vorsitzender zu einer Fahrt nach Cham eingeladen. Die niederbayerische Stadt (17.000 Einwohner) hat eine Außenstelle der Hochschule Deggendorf. „Wie-so sollte das woanders gehen, und bei uns nicht?“, das habe ich mich damals schon gefragt. Die Chamer waren bereits in den 90ern in Kronach, als der Regionalmarketingverein Kronach Creativ gegründet wurde. Sie haben Kronach als Vorbild gesehen. Als wir 2011 nach Cham gefahren sind, haben wir Bauklötze gestaunt. Zehn Jahre hätten sie für die Entwicklung zur Hochschulstadt gebraucht, haben sie damals erzählt.

Zu dieser Fahrt nach Cham hat der Tettauer Unternehmer Carl August Heinz seinen Mitarbeiter Dr. Thomas Kneitz abgeordnet. Das war sozusagen eine Schicksalsbegegnung. Denn in Thomas Kneitz habe ich einen Mitstreiter gefunden, der meine Idee, Kronach als Hochschulstadt, nicht nur mitgetragen hat. Er wollte sie genauso wie ich auch unbedingt umsetzen. Wir haben uns überlegt, was Kronach voranbringen würde. Und sind immer wieder beim Thema Innovation gelandet.

2011 fand schließlich ein zweiter Wirtschaftstag des IHK-Gremiums mit dem Titel „Gemeinsam in die Zukunft“ statt. Es ging dabei im Kern um die Frage, was die oberfränkischen Hochschulen konkret für die Kronacher Wirtschaft tun könnten. Unmittelbar danach setzten wir uns zusammen und gründeten eine Arbeitsgruppe – im alten Verwaltungsratszimmer der Sparkasse in Kronach, zu der ich gemeinsam mit dem damaligen Landrat Oswald Marr eingeladen hatte. Diese Arbeitsgruppe hat im Jahr 2012 schließlich die Idee des Innovations-Zentrums Kronach (IZK) geboren. Ein Verein mit 23 Mitgliedern wurde gegründet – bestehend aus Wirtschaft, Wissenschaft und öffentlicher Verwaltung, wie Stadt und Landkreis Kronach. Als Pionier der ersten Stunde für die programmatische Ausrichtung des Innovationszentrums (IZK) als auch als Coach

für den Master ZukunftsDesign ist Prof. Dr. Gunther Herr vom WOIS-Institut Coburg zu nennen, der durch die Vermittlung von Michael Pötzl zu uns stieß. Er hat das sogenannte Dreistufenkonzept des IZK entwickelt und wirkt als einer der Beiratsvorsitzenden bis zum heutigen Tag für unsern Kronacher Standort. Ich hatte schon Angst, dass wir mit unserer Idee scheitern, die für viele anfangs zu abstrakt, nicht greifbar war. Keiner konnte sich so recht etwas unter einem „Innovations-Zentrum“ vorstellen. Aber auch in der Unternehmerschaft zeigte sich sehr schnell die Bereitschaft, in Netzwerk-Strukturen zu denken und das sogar auf der Ebene von Branchen-Mitbewerbern, was wirklich außergewöhnlich ist. Dieser Unternehmenszusammenschluss war rasch mit einer Zielsetzung verbunden: Es braucht einen spezifischen Innovationsstudiengang, der die Bedürfnisse der Region adäquat aufgreift und so der Regionalentwicklung dient. Langfristig sollte damit die Situation verhindert werden, dass ein Megatrend vor Ort verschlafen wird. Im IZK sind aktuell nahezu 80 Firmen aus Kronach und den benachbarten Landkreisen vertreten. Seit 2014 werden die Geschicke des Vereins von Hendrik Montag-Schwappacher geleitet. Das IZK trägt sich durch Firmenbeiträge selbst. Die Firmen haben im IZK die Möglichkeiten der Vernetzung und der Informationsgewinnung zu unterschiedlichsten aktuellen Themen aus Wirtschaft, Wissenschaft und technologischer Entwicklung.

Und wir wollten möglichst viele junge Menschen in die Region ziehen, die auch dauerhaft ihre Lebensperspektive hier finden können. Das war die Stunde des Hochschulpräsidenten Prof. Dr. Michael Pötzl, der in sehr kurzer Zeit die Idee für den Innovationsstudiengang an der Hochschule Coburg realisierte.

Und dann kam die wirtschaftliche Schiefelage des Unternehmens Loewe, und mit ihr eine Sitzung des bayerischen Kabinettsausschusses auf der Festung Rosenberg in Kronach am 13. August 2013. Diese Sitzung brachte den entscheidenden Rückenwind aus der Politik.

3. Mit ZukunftsDesign die Zukunft der Region Kronach verändern

Drei Wochen vor der angekündigten Kabinettsausschusssitzung war ich Gast beim Staatsempfang anlässlich der Bayreuther Festspiele. Dort hatte ich die Gelegenheit zu einem Gespräch mit dem damaligen Bayerischen Ministerpräsidenten Horst Seehofer. Der fragte: „Was braucht ihr denn in Kronach?“ Das war an einem Donnerstagabend. Jetzt galt es schnell zu handeln. Bereits am Freitagmittag saßen bei mir zu Hause unter anderem IHK-Präsident Heribert Trunk, stellvertretender IHK-Hauptgeschäftsführer Wolfram Brehm, Jens Korn, Rainer Kober von Kronach Creativ, Thomas Kneitz und WSE-Geschäftsführer Wolfgang Puff zum Brainstorming am Esstisch. Wir hatten vorher schon oft und viel darüber diskutiert, was die Region braucht, somit war das schnell passiert.

Unser Konzept gab es zumindest in unseren Köpfen schon. Das, was wir an Ideen zusammengetragen haben, wurde am Wochenende von Wolfram Brehm in einem „Strukturprogramm Kronach“ verschriftlicht. Beschrieben wurden darin unter anderem die Schaffung eines Innovationscampus Kronach in drei Stufen, die Einrichtung einer Demografiewerkstatt, der vordringliche Ausbau der digitalen und der Verkehrsinfrastruktur im Wirtschaftsraum Kronach sowie die Schaffung innovativer Bildungseinrichtungen für die Nachwuchskräfte aus der Region. Zudem wurde die Verlagerung von Behörden aus Ballungsgebieten nach Kronach angeregt und eine Konzentration der Fördermittel aus der Regionalförderung auf Kronach gefordert.

Schon am Montag nahm Heribert Trunk die gemeinsam gesammelten Ideen mit nach München, drei Tage nach dem kurzen Gespräch in Bayreuth. Heribert Trunk hat dort unser Konzept an Staatsrätin Karolina Gernbauer überreicht, die als Amtschefin an der Spitze der Staatskanzlei steht. Im Konzept fand sich als eine Ausbaustufe des Innovationscampus auch der Studiengang Innovationsmanagement, heute ZukunftsDesign. Der Studiengang fokussiert sich darauf, wie Innovationen in kleinen und mittleren Unternehmen angestoßen werden können und wie diese zu managen sind. Absolventen haben das Handwerkszeug, um in den Unternehmen ein innovationsfreundliches Klima zu schaffen und dieses auch in die Breite der Belegschaft zu tragen. Dieser Studiengang sollte unter der Federführung der Hochschule Coburg entstehen. Die Hochschule Hof war mit einem Forschungsprojekt eingebunden.

Vor der Kabinettsausschusssitzung hatte ich noch Gelegenheit zu einem Gespräch mit dem damaligen bayerischen Wirtschaftsminister Martin Zeil von der FDP, in dem es auch um die Frage ging, wie man dem Unternehmen Loewe helfen und strukturelle Unterstützung für die Region schaffen könne. Das Thema Bildung spielte in diesem Gespräch ebenfalls eine Rolle. Der Minister brachte auch die Idee einer Tourismusschule für Kronach ins Gespräch. Alle unsere Ansätze und Ideen aus dem Strukturprogramm Kronach wurden in der Vorbereitung auf die Kabinettsklausur zur Prüfung in den zuständigen Ministerien verteilt. Die Resorts erhielten den Auftrag, sich vorzubereiten. Dazu zählte auch die Tourismusschule, die heute an der Kronacher Berufsschule verankert ist.

Zum Zeitpunkt der Kabinettsausschuss-Sitzung war IHK-Präsident Heribert Trunk im Urlaub. Er bat mich ihn zu vertreten. Somit konnte ich an der Sitzung teilnehmen und unsere Ideen persönlich vorstellen. Damals hatte ich das Gefühl, dass sich jetzt endlich etwas in Bewegung setzt. Der Kabinettsausschuss hatte auch entschieden, dass ein Teil der Finanzfachhochschule von Herrsching nach Kronach umgesiedelt werden soll. Auch die Idee der Behördenverlagerung fand Unterstützung. 14 Tage später besuchte der damalige Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Wolfgang Heubisch die Hochschule Coburg um gemeinsam mit dem Hochschulpräsidenten Michael Pötzl, Thomas Kneitz und mir die Notwendigkeit eines solchen Studiengangs in Kronach zu erörtern, was

uns schließlich auch überzeugend gelang. Prof. Dr. Michael Pötzl stellte in seiner Präsentation das Konzept eines Bachelor- und Masterstudiengangs ZukunftsDesign vor. Parallel dazu wurde an der Hochschule Hof mit Unterstützung durch Prof. Frank Ficker ein Forschungsprojekt für die Kronacher Unternehmen zum Thema Mensch-Maschine-Schnittstelle aufgelegt.

4. Das Denken in der Region verändern

In der Krise von Loewe lag buchstäblich auch der Denkanstoß begründet, dass sich bestimmte Dinge in der Region – und damit meine ich ganz Oberfranken und nicht nur den Raum Kronach – ändern müssten:

1. Aufgrund der Entfernung zur Landeshauptstadt München und vor allem aufgrund der Nähe zum Eisernen Vorhang, der über Jahrzehnte als Ende der freien westlichen Welt fungierte, hatte sich in Oberfranken eine Mentalität etabliert, die man durchaus als „Jammerei“ bezeichnen kann. Das Geschäftsmodell der Region bestand darin, in München die Zustände vor Ort möglichst gravierend darzustellen, um durch intensives Wehklagen Unterstützung zu erfahren. Das Erregen von Mitleid ist aber kein Prozess, der Stärke ausstrahlt. Eine zentrale Persönlichkeit, die diesen Mentalitätswechsel eingefordert und vorgelebt hat, ist der ehemalige Landrat des Landkreises Kronach und Staatsminister a. D. Dr. Werner Schnappauf. Natürlich diskutieren wir immer über partizipative und kollaborative Prozesse, aber in der Realität braucht es eben in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik außergewöhnliche Persönlichkeiten, die den Mut haben, voranzugehen.
2. Das Denken in Oberfranken reicht von einer Kirchturmspitze bis zur nächsten. Ein echtes „Wir“-Gefühl als Oberfranken gibt es nicht wirklich, was oftmals sicherlich historische Gründe hat. Die Residenzstadt Coburg stellt hier in vielerlei Hinsicht einen Sonderfall dar. Der Raum „zerfasert“ und weist keine Identität auf, die ein gemeinsames Miteinander vereinfacht.
3. Trotz einer breiten Dichte an Technologie-Marktführern in der mittelständischen Industrie weist die Region leider eine geringe Akademiker-Quote auf. Vielfach herrscht auch heute noch in den Köpfen der Entscheiderinnen und Entscheider das Bild vor, dass man in einem Betrieb gar keine Akademiker bräuchte – in der Regel wird dann das antiquierte Bild vom Facharbeiter an die Wand gemalt. Man ist auch heute teilweise noch so verhaftet in dieser Denkweise, dass man die Chancen, die mit der Digitalisierung, dem Bedürfniswandel der Menschen und der Veränderung der Arbeitswelt an sich, einhergehen, ungenutzt verstreichen lässt.

Das Konzept des Studiengangs ZukunftsDesign war im Zuge einer interdisziplinären Arbeitsgruppe in den Jahren 2014 und 2015 erarbeitet worden, an der als Vertreter der Region Thomas Kneitz teilnahm sowie Professorinnen und Professoren aus allen Fakultäten der Hochschule Coburg. Dieses Konzept brach stark mit der bisherigen Vorstellung eines Studiums: Die Studierenden sollten im Rahmen eines Curriculums an Projekten studieren, die entweder von ihnen oder von Unternehmen aus der Region in den Studiengang eingespeist werden. Auf diese Weise verschmelzen theoretisches Wissen und dessen praxisnahe Anwendung zu einer Einheit, die der Entwicklung der Region zugutekommen soll. Dank der Unterstützung des Freistaates Bayern war es möglich, diesen Teilzeit-Studiengang ohne Studiengebühren anzubieten. Studienstart war im Frühjahr 2016. Wenige Wochen danach starb völlig unerwartet Michael Pözl. Sein Tod erwies sich nicht nur für die Hochschule Coburg, sondern auch für die Region als ein tiefgreifender Einschnitt. Noch gab es keine für den Studiengang ZukunftsDesign berufene Professoren – daher machten sich Thomas Kneitz, Heribert Trunk und ich auf den Weg, um in enger Abstimmung mit der Hochschule Coburg den Studiengang zu bewerben. Das Konzept begeisterte die Menschen vor Ort und eine Aufbruchstimmung machte sich breit: Jetzt konnte man in Kronach einen Masterstudiengang studieren!

Die Situation erfuhr eine starke Unterfütterung durch das Engagement von Prof. Dr. Josef Löffl, dem ersten Studiengangsleiter von ZukunftsDesign. Aufgrund seiner Initiative wurde großer Wert darauf gelegt, den Masterstudiengang mit den Bedürfnissen der regionalen Wirtschaft zu koppeln – und das nicht nur im Bereich der Industrie, sondern auch zum Beispiel im Kontext des Handwerks. Zugleich wurden rasch gemeinsame Veranstaltungen des Innovationszentrums und des Studiengangs ZukunftsDesign ins Leben gerufen, um Unternehmerpersönlichkeiten und Studierende miteinander in Verbindung zu bringen.

5. Erschwerte Zukunftsplanung für die Weiterentwicklung des Hochschulstandortes

Der Erfolg stellte sich rasch ein – und zugleich wurden Überlegungen angestellt, wie die weitere Entwicklung vor Ort aussehen könnte:

1. Der Master-Studiengang ZukunftsDesign war zunächst auf einem Teil des Unternehmensgeländes von Loewe im Industriegebiet von Kronach untergebracht. Hier hatten die Studierenden ihr eigenes Habitat, aber damit waren auch ganz praktische Herausforderungen verbunden: Am Samstag war die Kantine vor Ort geschlossen und es gab nur unzureichende Möglichkeiten zur Verpflegung. Der Weg zum Bahnhof war denkbar lang, was für die Studierenden mit langer Anreise gerade im Winter nicht gerade motivierend war.

2. Zugleich kam bald die Idee auf, weitere Studiengänge einzurichten, zum Beispiel über einen Bachelor-Studiengang, der ZukunftsDesign mit Absolventinnen und Absolventen unterfüttern sollte.
3. Aufbau einer gründerfreundlichen Region – Aufbau eines Gründerzentrums in Kronach in freigewordenen Räumlichkeiten im Loewe-Areal unter enger Kooperation mit dem Studiengang Zukunftsdesign.

Der Tod von Michael Pötzl im Juni 2016 hat ein Riesen-Vakuum hinterlassen. Im April 2017 hat die Amtszeit seiner Nachfolgerin Prof. Dr. Christiane Fritze begonnen. Sie kam von der Hochschule München mit 19.000 Studierenden und ganz anderen Themen, wie diese in unserem ländlich strukturierten Raum vorliegen. Ich hatte das Gefühl, dass sie für unsere Bemühungen in Kronach nicht besonders offen war. Josef Löffl war nicht nur Studiengangsleiter von ZukunftsDesign in Kronach, sondern leitete damals auch das Referat Hochschulentwicklung an der Hochschule in Coburg. Er war für mich nach dem Tod von Michael Pötzl Halt und Anker in Coburg. Er hat mir den Glauben geschenkt, dass es in Kronach weitergehen wird. Das war eine schwierige Zeit damals. 2018 wechselte Josef Löffl an die Hochschule Lemgo. Damit verloren wir einen unserer wichtigsten Mitstreiter – zumindest auf den ersten Blick. Denn Josef Löffl ging zwar als Professor nach Lemgo, mit seiner Leidenschaft blieb er uns aber stets erhalten. Sein Nachfolger an der Seite von Präsidentin Fritze wurde Dr. Ercole Erculei. Seine Ideen und seine Art zu vermitteln waren für unsere Anliegen in Kronach ein Segen.

Die Idee, ein Gründerzentrum zu entwickeln wurde 2017 realisiert. Zusammen mit finanzieller Unterstützung der im Landkreis Kronach ansässigen Unternehmen Heinz Glas, Wiegand Glas, Rauschert Steinbach und Dr. Schneider entstand der Campus Innovations Kultur (CIK). Wir gründeten den Verein CIK e. V., dessen Vorsitz ich übernahm. Dieser Verein war Gesellschafter einer neu gegründeten CIK GmbH, die unter Führung von Dr. Thomas Kneitz Neugründungen in der Region beriet. Im Laufe der Zeit kamen zusätzliche Aktivitäten dazu, die Gründungsmentalität bereits in der Schule zu verankern. Hier wurden die Schülerseminare entwickelt, die regelmäßig bis Ende 2022 dezentral im Landkreis durchgeführt wurden.

6. Der Lucas-Cranach-Campus entsteht

Nun kann man Ideen, Pläne und Visionen haben, aber man muss die politischen Entscheidungsträger überzeugen können. Der Ausbau der Hochschulen in Bayern galt zu dieser Zeit eigentlich als abgeschlossen. Hier spielte der damalige CSU-Kreisvorsitzende und Landtagsabgeordnete Jürgen Baumgärtner eine entscheidende Rolle. Am Dienstag, 17. Juli 2018, fand eine Kabinettsitzung in München statt, bei der entschieden wurde, das Hochschulangebot in Kronach auszubauen.

Neben der Finanzhochschule sollte Kronach Kooperationen mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften erhalten. Am Tag vorher, am Montag, fand in Coburg die IHK-Vollversammlung mit Wirtschaftsminister Franz Josef Pschierer statt. Ihm wurde seitens der Hochschule Coburg ein Antrag für die Wissenschaftsministerin Prof. Dr. Kiechle übergeben, den Zukunftsdesign Bachelor zu installieren – allerdings nicht, wie von uns geplant in Kronach, sondern am Standort Coburg. Ich erfuhr davon und stellte in einem Brief an die Ministerin Kiechle klar, dass der Bachelor speziell für Kronach entwickelt wurde und das bereits im Jahr 2013. Dieser Zwischenakt belastete die sonst so guten Beziehungen zu Coburg.

Am besagten 17. Juli, als Vertreter des Kreistags nach München gefahren sind, um im Anschluss der Kabinettsitzung das Ortsschild „Landkreis Kronach Hochschulregion“ hochzuhalten, tagten auch alle bayerischen Hochschulpräsidenten in München in der Staatskanzlei. Prof. Dr. Stefan Leible, Präsident der Universität Bayreuth, der größten oberfränkischen Universität, freute sich mit uns und war gerne bereit sich auf dem Bild, das den Start des Lucas-Cranach-Campus einläutete, zu verewigen.

7. Campus statt Lernort

Es gab dann diverse Zusammenkünfte mit der Hochschulleitung, bei der wir Begrifflichkeiten und inhaltliche Zielsetzungen diskutiert haben. Die Coburger wollten, dass Kronach Lernort bleibt und vor allem partout keinen Bachelor-Studiengang in Kronach. Wir haben darauf bestanden, dass wir Hochschulcampus sein wollen. Ende 2018 war klar, dass er Lucas-Cranach-Campus heißen wird. Damit verbunden war die Vision einer Plattform, die mit Bildungsangeboten von mehreren Hochschulen gespeist wird. Gemeinsam mit den Hochschulen Coburg, Hof, Weihenstephan-Triesdorf und Ostwestfalen-Lippe arbeiteten wir im Anschluss an einem Konzept.

Wichtig war dann die Kreistagssitzung am 4. November 2019. Im August waren Jürgen Baumgärtner und ich in der Hochschule Hof bei Präsident Prof. Dr. Dr. hc Jürgen Lehmann. Wir erklärten ihm, wie wir uns eine Kooperation vorstellen. Ein paar Wochen später stellten sein Vizepräsident für Lehre Prof. Dr. Dietmar Wolff und der heutige Dekan Prof. Dr. Gerald Schmola uns in Kronach den Bachelor-Studiengang Innovative Gesundheitsversorgung vor. Jürgen Baumgärtner sagte, wenn, dann brauchen wir eine Fakultät in Kronach. 14 Tage später hieß es: Ja, machen wir. Lehman schickte uns ein entsprechendes Fakultäts-Konzept mit fünf Bachelor- und Master-Studiengängen.

In der Kreistagssitzung vom 4. November 2018 referierten die beiden Hochschulpräsidenten Jürgen Lehmann und Christiane Fritze, über den Aufbau der akademischen Lehre in Kronach. Christiane Fritze stellte dabei für die

Hochschule Coburg detaillierte Konzepte vor, die das Ziel des Lucas-Cranach-Campus skizzierten: in drei Jahren etwa 550 Studierende! Daraufhin ist etwas passiert, was ich in fast 40 Jahren Kreistagsmitgliedschaft noch nicht erlebt hatte: Die Kreistagsmitglieder standen geschlossen auf und applaudierten.

Ähnliches geschah 14 Tage später im Kronacher Stadtrat, als Landrat Klaus Löffler und ich die Pläne präsentierten.

8. Gründung des Lucas-Cranach-Campus Kommunalunternehmens

Im Januar 2020 wurde das Kommunalunternehmen Lucas-Cranach-Campus vom Kreistag gegründet und der siebenköpfige Verwaltungsrat gewählt, der von Landrat Klaus Löffler als Vorsitzender geführt wird. Das LCC-Kommunalunternehmen sollte die gebäudlichen Voraussetzungen für adäquate Lehrräume der Studiengänge und den baulichen Aufbau des Lucas-Cranach-Campus schaffen. Der Verwaltungsrat bestimmte MdL Jürgen Baumgärtner als geschäftsführenden Vorstand. Seit 2022 hat Gabriele Riedel diese Position inne, Jürgen Baumgärtner übernahm dafür die Rolle des Vorstand Strategie. Die Idee, die Stadt Kronach selbst zum Campus zu machen, erwies sich als bahnbrechend. Für diesen Aufbau stellt der Landkreis Kronach über einen Zeitraum von 25 Jahren jährlich eine Million Euro zur Verfügung. Es gehörte seitens des Landrats Klaus Löffler nicht nur Mut, sondern auch Überzeugungskraft dazu, für dieses Ansinnen einen einstimmigen Beschluss des Kreistages zu erzielen.

Die Situationen an anderen Hochschul-Standorten waren stilprägend: In der Regel handelte es sich um Standorte außerhalb der Stadtzentren, die bisweilen von Bahngleisen oder Ähnliches von der Stadtmitte abgegrenzt wurden. In Kronach entstand die Idee, den Leerstand als „Lehrstand“ zu nutzen, um mit innovativen Bildungsangeboten mehr junge Menschen für die Region zu begeistern.

Das Kommunalunternehmen ist eine vom Landkreis Kronach finanzierte Organisation, die den satzungsgemäßen Auftrag einer hochschulorientierten Regionalentwicklung hat – auch mittels „Planung, Bau und Ertüchtigung sowie Vermarktung von Grundstücken und Immobilien“. Das Kommunalunternehmen hat bereits kurz nach seiner Gründung zahlreiche Gebäude in der Kronacher Innenstadt erworben. Unter anderem das ehemalige Carl-Link-Gebäude, die Kühnlitz-Passage und das frühere Autohaus Endres. Mittlerweile hat sich der Aufgabenbereich des Kommunalunternehmens signifikant erweitert. Neben dem Aufbau des Campus als akademischen Lehrort ist es für den geförderten Wohnungsbau des gesamten Landkreises Kronach zuständig. Aktuell bietet das Kommunalunternehmen 23 Arbeitsplätze mit dem Sitz in Kronach-Neuses.

9. Die LCC Stiftung füllt die Plattform Lucas-Cranach-Campus mit Leben

Dem Campus als Bildungsplattform Leben einzuhauchen, das übernimmt die LCC Stiftung, die 2021 nach einem Beschluss des Kreistags aus der Taufe gehoben wurde. Bei der Gründung wurden Hans Rebhan und Prof. Dr. Tobias Bocklet als Vorstand bzw. stellvertretender Vorstand vom Kreistag bestimmt sowie ein 13-köpfiger Stiftungsrat aus Kreistags- und Unternehmensvertretern. Zum Vorsitzenden wurde später Bürgermeister Jens Korn und als Stellvertreter Rudolf Kotschenreuther gewählt. Im selben Jahr startete der Studiengang Autonomes Fahren. Dahinter stand ein starkes Engagement des damaligen Dekans der Fakultät Maschinenbau und Automobiltechnik Prof. Dr. Stefan Gast für die Entwicklung unseres Standortes in Kronach. Seit April 2022 ist er als Präsident der Hochschule Coburg ein starker Unterstützer unserer Anliegen, die Zusammenarbeit ist sehr angenehm und konstruktiv. Die LCC Stiftung fördert Wissenschaft, angewandte Forschung, Bildung und Kultur. Aktuell gibt es am LCC zwei Masterstudiengänge (Autonomes Fahren und ZukunftsDesign, beide gemeinsam mit der Hochschule Coburg) und zwei Bachelor-Studiengänge (Applied Digital Transformation mit der Hochschule Coburg und Innovative Gesundheitsversorgung mit der Hochschule Hof). Anfang 2023 lag die Studierendenzahl am LCC bei 180 – Tendenz steigend. Die Studiengänge sind aktuell in zwei Standorten in Kronachs Innenstadt untergebracht (ehemaliges Carl-Link-Areal in der Güterstraße und Sparkasse in der Kulmbacher Straße). So können wir Leerstand beseitigen, Landverbrauch vermeiden und gleichzeitig die Innenstadt beleben. Die Räume wurden vom LCC-Kommunalunternehmen für die Anforderungen eines modernen Hochschulbetriebes hergerichtet und an die ansässigen Hochschulen vermietet.

Die Entwicklung ist längst nicht abgeschlossen. 2024 werden in Kronach sechs Studiengänge gelehrt. Die thematische Ausgestaltung des Lucas-Cranach-Campus wird sich auf die Themenbereiche angewandte Innovation und Transformation sowie Gesundheitsthemen fokussieren. Dies sind alles Themen, die unsere Region unmittelbar betreffen. Die Stiftung beschäftigt mittlerweile sieben Mitarbeitende.

Ein Segen für mich und die Region ist Prof. Dr. Tobias Bocklet (TH Nürnberg). Er hatte damals von unseren Plänen mit dem LCC gehört und wortwörtlich bei uns angeklopft, weil er sich für unsere Region engagieren wollte. Ihm ist es maßgeblich zu verdanken, dass wir mittlerweile fast sechs Millionen Euro an Drittmitteln generieren konnten. Unter anderem konnten wir so das LCC FabLab (= die offene Werkstatt für alle in Kronach) ermöglichen. Die offene Werkstatt erlaubt einen Campus für alle. Mit dem LCC FabLab können wir unserem Grundsatz Rechnung tragen, neben der akademischen auch die schulische und private Bildung zu fördern. Hier können alle Bürgerinnen und Bürger unserer

Region vorbeikommen, an Workshops teilnehmen oder mit den Werkzeugen und Maschinen (z. B. 3D-Drucker, Näh- und Stickmaschinen) ihre eigenen Projekte voranbringen.

Unser aktueller Meilenstein ist das Technologie Transferzentrum Oberfranken „Digitale Intelligenz“. Dieses haben wir über die TH Nürnberg beantragt und in den Gebäuden des LCC in Neuses untergebracht. Das Technologie Transferzentrum ist neben dem LCC FabLab ein greifbarer Beleg für die vielfältigen Aufgabenfelder des LCC. Wir verstehen uns als Bildungsplattform, die akademische, berufliche (Fort- und Weiterbildung), schulische und private Bildung aktiv fördert. Darunter fallen die folgenden Aufgaben:

1. Koordination der Hochschulpartner und Studiengänge am LCC
2. Wissenstransfer in die Region (z. B. Forschungsprojekte mit lokalen Unternehmen, Forschungsorganisationen wie Technologie Transferzentrum Oberfranken)
3. LCC FabLab (= die offene Werkstatt für alle in Kronach)
4. Anlaufstelle für Anliegen der Hochschulpartner und Studierenden (z. B. Organisation von Kennenlertagen, Stadt-Rallye)
5. Vernetzung der Hochschulen mit lokalen Partnern (z. B. bei Sportangeboten; Werkstudierendenangebote; Praxisprojekte der Studierenden)

2009, als alles begann, hätte ich mir nie träumen lassen, dass wir in Kronach so etwas wie den LCC erschaffen können. Unser erklärtes Ziel war damals, eine Außenstelle einer Hochschule hierher zu holen. Heute haben wir drei Hochschulen vor Ort, die sich in Lehre und Forschung engagieren. Wie man dieser Genese entnehmen kann, ist der LCC aus einer gemeinsamen Idee heraus entstanden. Eine Idee, die immer mehr Unterstützerinnen und Unterstützer gewinnen konnte. Nur gemeinsam über mehr als ein Jahrzehnt und alle Parteigrenzen hinweg sowie allen Widrigkeiten und Wegsteinen zum Trotz konnte der Traum vom LCC Wirklichkeit werden. Ganz getreu unserem Motto „Mutig – Mit – Machen“ werden wir den eingeschlagenen Weg weitergehen.

10. Was sind die Herausforderungen der Zukunft?

Die Entwicklung des LCC war ein demokratischer Prozess über alle Parteigrenzen hinweg mit einstimmigen Beschlüssen der zuständigen Gremien. Die Einigkeit, die uns bis hierhergebracht hat, ist auch Voraussetzung für die erfolgreiche Verankerung des Mammutprojekts LCC. Auch unsere Region leidet immens an Fachkräftemangel. Ein solcher Campus bietet die Möglichkeit des Zuzugs ausländischer Studierender, die wir als Fachkräfte für die Region integrieren müssen. Das setzt die Bereitschaft zum Umdenken voraus.

Mutig-mit-machen!

Hochschulentwicklung und Wohnen für alle im ländlichen Raum

Gabriele Riedel

Der Landkreis Kronach hat ähnliche Aufgaben zu meistern wie andere Regionen im ländlich peripheren Raum: Abwanderung vermeiden, Zuzug generieren, Bildungschancen ermöglichen, lokale Strukturen an älter werdende Bevölkerung anpassen. Der aktuelle Prognos-Atlas zeigt: Die sozioökonomischen Rahmenbedingungen entwickeln sich gegenwärtig positiv, wenn auch weniger dynamisch als im gesamten Oberfranken. Gleichzeitig verliert der Landkreis jedoch fast flächendeckend seit vielen Jahren Einwohnerinnen und Einwohner, da die Zuwanderung nicht ausreicht, um die Sterbeüberschüsse auszugleichen. Dabei sind die Wanderungsverluste in den letzten zehn Jahren rückläufig (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik 2024, S. 9). Viele junge Menschen verlassen aufgrund von Studium und Beruf den Landkreis, nur ein Teil davon kommt in späteren Jahren (unter Umständen mit ihrer Familie) in die Region zurück.

In diesem Praxisbericht geht es um das Thema „Mutig-mit-machen“: was bedeutet es für eine Region, sich Herausforderungen zu stellen und neue Handlungsfelder zu erschließen? Welche Akteure sind hierfür nötig und welche Herausforderungen gilt es zu überwinden? Die Betrachtung beschränkt sich dabei auf das Kollektiv der Landkreisbevölkerung des Landkreises Kronach. Die Vorgehensweise und Handlungsempfehlungen können jedoch genauso in vergleichbaren ländlichen Räumen Anwendung finden.

Im Landkreis hat man sich vor einigen Jahren entschlossen, zwei Handlungsfelder intensiv zu verfolgen, die die Region über ihre Grenzen bekannter und damit ihre Zukunft attraktiver machen sollen: Ausbau der Bildungsregion unter anderem durch Ansiedlung von Hochschuleinrichtungen und Stärkung des Landkreises als attraktiven Wohnstandort.

Die Akademikerquote in den Kronacher Unternehmen ist niedrig; einerseits besteht bei Arbeitgebern eine gewisse Skepsis gegenüber einer „übertheoretisierten“ Hochschulausbildung, andererseits gibt es wenig adäquate (Einstiegs-)Stellen für Akademikerinnen und Akademiker. Gleichzeitig beobachtet man jedoch den langjährigen Trend zu höherer Bildungsbeteiligung und höher qualifizierenden Abschlüssen, dem man als Region Rechnung tragen will.

Für den Wohnungsmarkt im Landkreis Kronach deuten auf den ersten Blick zunächst alle Indikatoren auf eine vergleichsweise wenig angespannte Lage hin. Rein quantitativ scheint eine ausreichende Versorgung gewährleistet. Bei näherer Betrachtung ist die Situation jedoch differenzierter. Die Siedlungsstruktur ist heterogen und mit ihr die Wohnungsnachfrage (vgl. empirica, 2019, S. 2). Es zeigt sich, dass zum einen die Nachfrage nach Wohnangeboten im Alter wächst, zum anderen kommt es darauf an zu verhindern, dass jüngere Altersgruppen den Landkreis wegen fehlender Wohnangebote verlassen.

Der Handlungsbedarf wurde erkannt. Der Lucas-Cranach-Campus (LCC) wurde nicht als reines Hochschulprojekt gegründet, sondern als Regionalentwicklungsprojekt, das die Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des gesamten Landkreises steigern soll. Es ist seit Anbeginn ein echtes Gemeinschaftsprojekt, bei dem alle Beteiligten mit viel Mut die Zukunft des Landkreises gestalten. Mit dem Lucas-Cranach-Campus entsteht ein besonderer Begegnungsort – für Studierende, aber auch für alle Bürgerinnen und Bürger. „Mutig-Mit-Machen“ als Markenkern wird beim LCC gelebt, denn seit Gründung arbeiten Hochschulen, Unternehmen, regionale Initiativen und viele weitere Partner mutig Hand in Hand.

1. Gründung Lucas-Cranach-Campus: warum Neues Angst machen kann

Die Entwicklungen rund um den neuen Lucas-Cranach-Campus werden von den Landkreisbewohnerinnen und -bewohnern offen, aber durchaus kritisch verfolgt. Der Landkreis investiert schließlich jedes Jahr eine Million Euro in das LCC-Kommunalunternehmen, um die hochschulorientierte Regionalentwicklung strategisch und operativ voranzutreiben. Das LCC-Kommunalunternehmen soll Leerstände kaufen, sanieren und damit den Hochschulen die benötigte Infrastruktur zur Verfügung stellen (z. B. Lehrräume, Labore, Mensa, Studierendenwohnungen). Auch die Gestaltung öffentlicher Räume, wie zum Beispiel des Hussitenplatzes, gehört zu seinen Aufgaben. Im Jahr 2022 kam die Aufgabenübertragung des geförderten Wohnungsbaus von den Städten und Gemeinden im Landkreis auf das Kommunalunternehmen noch hinzu. Damit wurde das LCC-KU zum sozialorientierten Wohnungsunternehmen und erhält vom Landkreis weitere 1,2 Millionen Euro Finanzierungsbeitrag pro Jahr.

Menschen sind „Gewohnheitstiere“; das wird in der Soziologie unter anderem nachhaltig belegt durch die Theorie des sozialen Handelns nach Max Weber und den Prozess der Habitualisierungen nach den Ausführungen von Pierre Bourdieu. Das soziale Handeln der Menschen läuft nach bestimmten Regeln und in bestimmten Formen ab. Diese Regeln und Formen haben dabei eine gewisse Konstanz. Soziale Werte und Normen bilden somit die allgemeinen

Orientierungsmaßstäbe für das Handeln von Menschen. Sie sind die Grundpfeiler einer jeden Gesellschaft und bilden die Grundlage eines jeden Zusammenlebens. Wenn sich Individuen an gemeinsam gekannte und akzeptierte Regeln des Zusammenlebens halten, wird der Aufbau sozialer Beziehungen erleichtert. Man orientiert sich also gern am Gewohnten und am Vertrauten, das spart Energie und erleichtert Entscheidungsprozesse.

Doch Gesellschaften können auf lange Sicht nur bestehen, wenn es ihnen gelingt, sich an veränderte Bedingungen anzupassen. Dass Veränderungen von Gewohnheiten möglich sind, auch davon finden sich zahlreiche Belege in der Soziologie, wie beispielsweise in den Theorien des soziologischen Neo-Institutionalismus. Gesellschaften sind somit immer angewiesen auf Wandel, der verbunden ist, mit der „Mitmachbereitschaft“ ihrer Mitgliederinnen und Mitglieder.

Das Sprichwort von Robin Sharma, „Change is hardest at the beginning, messiest in the middle and best at the end“ (Sharma 2010), auf Deutsch: „Veränderungen sind am Anfang hart, in der Mitte chaotisch und am Ende wunderbar“ belegt, dass in Veränderungsprozessen das Altbekannte oft infrage gestellt und überprüft wird. Werte und Normen, die bisher als gesellschaftlich anerkannt galten, verlieren ihre Bedeutung als Handlungsmaßstab und müssen daher angepasst, neu ausgehandelt und eingelebt werden. Das erzeugt nicht nur Chaos, sondern Unsicherheiten und Angst.

Dabei ist Angst nicht per se negativ. Sie ist ein wichtiger menschlicher Instinkt. Angst signalisiert, dass man in einer Situation oder bei einer Entscheidung nicht vollends sicher ist. Daher sollte es niemals nur darum gehen, seine Ängste in einem emotionalen Gewaltakt beiseiteschieben zu wollen und das dann „Mut“ zu nennen. Bei weitreichenden Entscheidungen sind genaue Abwägungsprozesse nötig. Bei der Gründung des LCC und der Aufgabenzuteilung an das Kommunalunternehmen haben Kreistag und Fraktionen parteiübergreifend die zugrundeliegenden Motive benannt, diskutiert und bewertet.

2. Sind die Akteure im Landkreis Kronach mutig?

In Deutschland kann es gerade viel Mut kosten, zu seinen Haltungen und Positionen zu stehen. Gerade in gesellschaftspolitischen Debatten gibt es den Hang zur Belehrung und moralischen Verdammung. Diese Unerbittlichkeit in der derzeit geballten Form ist neu. Mut wächst nicht am Widerstand, den es zu überwinden gibt. Mut wächst am Vertrauen: Vertrauen in andere, Vertrauen in eine Idee oder aber vor allem in die eigenen Stärken. Herrscht im Landkreis Kronach ein Klima, das zum Mutig-Sein ermutigt?

Der Landkreis nimmt seine Herausforderungen selbst in die Hand und hat im Jahr 2020 das Lucas-Cranach-Campus Kommunalunternehmen gegründet, das die hochschulorientierte Regionalentwicklung durch Konzeptionierung, Planung,

Bau und Ertüchtigung sowie Vermarktung von Grundstücken und Immobilien auf dem örtlichen Gebiet des Landkreises Kronach betreiben soll. Dies beinhaltet neben der Entwicklung eines Campusgeländes und der Bereitstellung studentischen Wohnraums auch die Entwicklung zur Neuansiedlung von Gewerbe, Gastronomie und Industrie im Bereich des Landkreises Kronach (vgl. Satzung KU, §2). In der Bildungsregion Kronach wird demnach nicht erwartet, bis Herausforderungen sich zu Strukturproblemen entwickeln, sondern es wird auf aktive Lösungen gesetzt. Die Bildungsakteure sehen den Schlüssel zum Erfolg in der systematischen, kooperativen und kontinuierlichen Zusammenarbeit und der gemeinsam getragenen Verantwortung aller beteiligten Akteure in der Region.

In Sachen Wohnraum hat der Landkreis mit seinem Kreistag und allen Stadt- und Gemeinderäten im Jahr 2021 eine weitere mutige Entscheidung getroffen: man hat das LCC-Kommunalunternehmen beauftragt, die seit 2012 in privater Hand befindlichen ehemaligen KWG-Wohnungen zurückzukaufen, um unter anderem den zuletzt starken Anstieg bei den Mieten entgegenzuwirken. Seit der Privatisierung waren diese in regelmäßigen Abständen erhöht worden – in der Regel, ohne dass es zu nennenswerten Steigerungen des Wohnkomforts gekommen wäre. Auch bei Nebenkostenabrechnungen kam es oft zu Problemen.

Die Vor- und Nachteile der Rekommunalisierung wurden im Vorfeld ausgiebig diskutiert. Einerseits wurde von den Verantwortlichen auf die Chancen verwiesen, die eine Verwaltung durch die öffentliche Hand mit sich brächte: weniger wirtschaftlicher Druck und damit nicht so stark steigende Mieten, volle Mitsprache in Fragen der Stadtentwicklung sowie die Möglichkeit, bei Investitionen regionale Wertschöpfungsketten in Gang zu setzen. Andererseits muss für den Kauf der 644 Wohnungen durch den LCC ein hoher zweistelliger Millionenbetrag gezahlt werden sowie darüber hinaus in den nächsten Jahren dauerhaft kräftig investiert werden, um den teils Jahrzehnte alten Gebäudebestand zu modernisieren.

Über alle Parteigrenzen hinweg hat man sich jedoch dafür entschieden, in die Bereitstellung und dauerhafte Unterhaltung von sozialem/gefördertem Wohnraum zugunsten der Bevölkerung zu investieren. Es ging nicht zuletzt auch perspektivisch um die Vermeidung einer Ghettoisierung durch private Investoren und damit um den Erhalt des sozialen Friedens in den Wohnvierteln.

3. LCC als kooperativ getragene Bildungsplattform

Ein besonderer Fokus liegt im Landkreis darauf, junge Menschen in der Region zu halten. Vielen von ihnen ziehen in die jungen Schwarmstädte. Es handelt sich um eine sehr mobile Altersgruppe und zahlreiche, auch berufliche, Optionen andernorts wirken anziehend. Als Haltfaktoren im ländlichen Raum gelten zum

Beispiel vorhandene Studien- und Arbeitsplätze, aber auch weiche Faktoren wie eine junge Stadt mit jungen Milieus, die Belebtheit und Urbanität, die auf junge Menschen anziehend wirkt (vgl. empirica, 2019, S. 3 f.).

Die Hochschulansiedlung im ländlichen Raum ist alles andere als einfach. Der Bildungsmarkt in Deutschland ist umfangreich. Neben anderen Hochschulen steht der LCC in Bezug auf Studierende auch im (teilweise kooperativen) Wettbewerb mit Ausbildungsbetrieben. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass kein Studiengang – egal wie einmalig er ist – ohne Konkurrenz ist. Der Lucas-Cranach-Campus ist der gemeinsame Studienort der beiden Hochschulen aus Coburg und Hof. In enger Zusammenarbeit zwischen den Hochschulpartnern, Stadt und Landkreis Kronach, lokalen Unternehmen und Organisationen soll ein ganz besonderer Campus entstehen. Die besondere Stärke des LCC entsteht durch den Schulterschluss zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik – für die Studierenden entsteht daraus ein besonderer Nutzen in Form gelebter Praxisnähe.

Der LCC ist dabei mehr als die ansässigen Studiengänge. Der LCC ist eine Plattform, die sich vieler Herausforderungen annimmt, um Stadt und Landkreis Kronach gemeinsam mit ihren vielen Partnern nach vorne zu bringen. Ein Campus, auf dem Studierende sich ausprobieren, mutig Neuland betreten und gemeinsam mit lokalen Partnern arbeiten. Immer getreu dem LCC-Motto: „Mutig – Mit – Machen“. Am Lucas-Cranach-Campus in Kronach entsteht ein innovativer Studienort, an dem sich die Hochschulen Coburg und Hof mit globalen und regionalen Zukunftsthemen beschäftigen. Hier geht es um Themen wie Autonomes Fahren, Innovative Gesundheitsversorgung und das ZukunftsDesign, also das Erschließen von Innovationspotenzial für neue Produkte, Geschäftsfelder und Services. Die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge sind praxisnah konzipiert, sie fördern bei den Studierenden den Mut zum Machen und die Offenheit für neue Ideen. Das LCC-Kommunalunternehmen entwickelt die Grundstücke und Gebäude des Campus. Es stellt moderne Lehrräume, Büros, Co-Working- und Maker-Spaces zur Verfügung, in denen kreative Ideen entstehen und sofort umgesetzt werden können. Außerdem wird es Labore und eine Teststrecke für das Autonome Fahren geben und Apartments für die Studierenden.

Von außen kaum zu sehen, hat sich das ehemalige Carl-Link-Areal (Güterstraße 5–9) im Inneren schon nach kurzer Zeit stark verändert. Hier entstanden Büro-, Lehr- sowie Projekträume für die Studiengänge der Hochschule Coburg. Ebenso sind hier die Mensa-Ausgabestelle und das LCC FabLab (= offene Werkstatt für alle) untergebracht. In Räumen der Sparkasse findet sich der Bachelor-Studiengang Innovative Gesundheitsversorgung (Hochschule Hof).

Der LCC möchte die Lebensqualität ganzheitlich verbessern. Dazu gehört beispielsweise die Weiterentwicklung öffentlicher Plätze wie dem Hussitenplatz. Auch Schüler- und Studierendenwohnheime werden entstehen. Wie bekannt, wird das Kühnlzenhof-Areal ebenso weiterentwickelt. Hierin zeigt sich ein Handlungsprinzip des LCC: Leerstand soll aktiv genutzt werden, anstatt auf der grünen

Wiese Fläche und Ressourcen zu verschwenden; Schützenwertes soll bewahrt bleiben, die Stadt mit frischen Ideen und Leben gefüllt werden. Dabei geht der LCC ganzheitlich vor: neben der hochschulorientierten Regionalförderung ermöglicht man den Wissenstransfer zu Unternehmen, engagiert sich im geförderten Wohnungsbau und schafft Räumlichkeiten für Unternehmen wie beispielsweise der Hebammenpraxis Kronach.

Die Vision „Die Stadt wird zum Campus, der Campus wird zur Stadt“ ist besonders, muss sich aber in den nächsten Jahren noch beweisen.

4. LCC als sozialorientiertes Immobilien- und Wohnungsunternehmen

Das Thema Wohnen ist bei den Menschen im ländlichen Raum angekommen. Der Stellenwert des existentiellen Grundbedürfnisses, ein sicheres Dach über dem Kopf zu haben, wird einem erst bewusst, wenn es keine Selbstverständlichkeit mehr ist. Jahrelang war bei den Wohneigentums- und Mietpreisen in Bayern nur die Landeshauptstadt München die Stadt der Superlative. Das hat sich spürbar gewandelt. Bezahlbarer Wohnraum ist in allen bayerischen Ballungszentren, aber auch in vielen ländlichen Regionen ein knappes Gut geworden. Auch im Landkreis Kronach fehlt bezahlbarer attraktiver Wohnraum.

„Mit dem einseitig auf Eigenheime im Einfamilienhausbau zugeschnittenen Wohnungsangebot im ländlichen Raum werden viele Bevölkerungsgruppen und deren Wohnbedürfnisse nicht erreicht“ (Miosga, 2019: S. 1).

Welche Akteure sollen den Wohnungsmangel – vor allem im Bereich bezahlbarer Mietwohnungsbau – beheben? Die Wohnraumversorgung ist in den Verfassungen der Länder geregelt. So heißt es in Artikel 106 der Bayerischen Verfassung: „(1) Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch auf eine angemessene Wohnung“ und weiter „(2) Die Förderung des Baues billiger Volkswohnungen ist Aufgabe des Staates und der Gemeinden“.

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, betreibt der Landkreis Kronach mit dem LCC-Kommunalunternehmen ein kommunales Wohnungsunternehmen. Es gibt Engpässe beim Wohnungsangebot. Das gilt vor allem für Mietwohnungen und für Wohnangebote im Alter. Hinzu kommt eine qualitative Zusatznachfrage von Haushalten, die ihre Bedürfnisse nicht im Bestand verwirklichen können oder wollen. Sie fragen Neubauprojekte nach, sowohl im Mehrfamilienhausbau als auch als Eigenheime. Die durch den Landkreis in Auftrag gegebene Wohnraumbedarfsanalyse schätzt das Neubaupotenzial aus Nachfragesicht auf 80 bis 100 Wohneinheiten im Jahr (vgl. empirica, S. 53f.).

Seit der Übernahme der Wohnungen durch den LCC sind Mieterbeschwerden weitaus weniger geworden. Die Mieterinnen und Mieter haben nun eine Hausverwaltung vor Ort, die ansprechbar und präsent ist. Als kommunales Unternehmen ist der LCC grundsätzlich mieterfreundlich. Sollte es zwischen Mieter- und Vermieterseite dennoch zum Streit kommen, kann die Hilfe einer objektiven Ombudsfrau in Anspruch genommen werden. Mit dem Mieterverein besteht ein guter Austausch; die zweite Vorsitzende des Vereins ist Kreisrätin und Verwaltungsrätin im LCC.

Für den Kreistag ist wichtig, das Angebot im Bereich des sozialverträglichen Wohnens positiv beeinflussen zu können und damit für erneute Stabilität und Verlässlichkeit zu sorgen. Damit möchte man seiner sozialstaatlichen Verantwortung gerecht werden. Über die Parteigrenzen hinweg haben die Beteiligten dank eines von Beginn an transparenten Entscheidungsprozesses die Notwendigkeit erkannt, in diesem Bereich tätig werden zu müssen. Sie haben sich entschieden, lieber etwas zu tun, als abzuwarten und anderen das Heft des Handelns zu überlassen.

In Kooperation mit regionalen Partnern werden seitens des LCC-Kommunalunternehmens soziale Projekte initiiert, wie zum Beispiel Housing First. Für Menschen mit verminderter Mietfähigkeit und multiplen Problemlagen ist es zunehmend schwierig bzw. nahezu unmöglich auf dem angespannten Wohnungsmarkt eine Wohnung zu finden. Die Menschen finden bei Bekannten oder Verwandten immer wieder kurzfristig Unterschlupf oder wohnen in unzureichenden Wohnverhältnissen, haben aber keine Chance auf ein eigenes zu Hause und damit verbundener Stabilität. In Zusammenarbeit mit dem Caritasverband im Landkreis Kronach ist ein Wohnprojekt für Menschen entstanden, die von einem Wohnungsnotfall betroffen sind, das heißt von Obdachlosigkeit oder Wohnungslosigkeit, (drohender) Zwangsräumung, Haft, Therapie etc. Grundsätzlich richtet sich das Angebot an Alleinstehende. Im Einzelfall ist eine Aufnahme von Paaren möglich. Das Konzept sieht vor, wohnungslosen Menschen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf durch die Bereitstellung eigenen Wohnraums eine Perspektive zu geben. Durch den Erhalt einer eigenen Wohnung und damit verbundener Sicherheit soll ein Schritt in Richtung Verbesserung der Lebenssituation, Verbesserung der physischen und psychischen Gesundheit und insbesondere der sozialen Inklusion und Integration erfolgen.

Das Housing-First-Projekt im Landkreis Kronach hat Vorbildfunktion in ganz Bayern. Es wird wissenschaftlich begleitet von Forschern der Technischen Hochschule Georg Simon Ohm. Der Projekterfolg resultiert aus der engen Kooperation zwischen Wohnungsunternehmen und pädagogischer Betreuung durch die Caritas. Der LCC stellt sechs Wohnungen im Stadtgebiet für das Projekt bedingungslos zu Verfügung, die bereits innerhalb der ersten drei Monate seit Projektbeginn vergeben sind. Andernorts müssen Wohnungen mühevoll in der Region akquiriert werden.

5. Grundlage: Kommunikation, Verlässlichkeit, Kooperation

Der Lucas-Cranach-Campus agiert als Regionalentwicklungsprojekt, welches die ganzheitliche Entwicklung des Landkreises Kronach vorantreibt. Dafür bindet der LCC seine Partner proaktiv, institutionalisiert und vertrauensvoll mit ein, sodass ein hohes Maß an Begeisterung und Dynamik entstehen kann. Ziel war stets, ein Wir-Gefühl entstehen zu lassen und den LCC zum Wir-Projekt zu entwickeln. Als Projekt für die Region sollen Vorteile für alle Bevölkerungsgruppen entstehen. Keine Zielgruppe soll von den Entwicklungen ausgeschlossen sein. Im März 2021 starteten am neuen Kronacher Hochschulcampus die ersten Vollzeit-Studierenden. Der LCC soll mehr sein als ein Studienort: er soll Begegnungsort sein für jeden. Ein Ort, an dem Menschen mutig Neuland betreten, gemeinsam ausprobieren und sich verwirklichen können (vgl. Neder, 2021, S. 5).

Wie beim LCC selbst, ging man auch beim Logo einen besonderen Weg. Man hat sich bewusst entschieden, die Entwicklung des Logos nicht an eine Werbeagentur zu geben, sondern einen Logowettbewerb auszurufen, bei dem jede und jeder Einzelne Teil des „Wir-Projektes“ werden konnte. Der Logowettbewerb war die erste Möglichkeit, die Geschichte des LCC mit eigenen Ideen aktiv mitzugestalten. Alle Kinder in den Kindertagesstätten, Schülerinnen und Schüler an Grund- und weiteführenden Schulen sowie alle Bürgerinnen und Bürger des Landkreises waren eingeladen, dem LCC mit einem selbst gestalteten Logo ein Gesicht zu geben. 600 Entwürfe wurden eingereicht – von Kindergartenkindern, aber auch von Profis.

Mehrere Abstimmungsrunden und ein großes Abschlussevent haben gezeigt, dass der LCC die Bevölkerung mitnehmen und das Motto „Mutig-Mit-Machen“ erlebbar machen will. Im darauffolgenden Jahr hat die Kronacher Firma Weber – ein Praxispartner des LCC – das Logo als übergroßes 3D-Druckmodell gefertigt: der bunte Ausdruck ist 195 Zentimeter lang, 106 Zentimeter hoch, 40 Zentimeter tief und rund 125 Kilogramm schwer. Für den Druck wurde Granulat verwendet, das aus geschredderten hochreinen Abfällen von Medizinprodukten recycelt wurde. Damit wird die Verbindung des LCC zu seinen Kooperationspartnern deutlich, aber auch der Bevölkerung gezeigt, wie fortschrittlich die ansässigen Unternehmen sind.

Ein weiteres Beispiel für gelebte Kooperation ist die Semesterüberraschungstüte für Studierende. Das ist gelebte Kronacher Willkommenskultur. Regionale Unternehmen werden hierfür von Anfang an in die Entwicklung des Campus einbezogen und der LCC bietet die Plattform, um den Blick für lokale Angebote zu öffnen.

Alle durchgeführten Kommunikations- und Kooperationsprojekte stärken das Wir-Gefühl in der Region und die Akzeptanz für den LCC. Damit erhöht sich die Anzahl derjenigen, die an die positive Entwicklung des LCC glauben und sie aktiv begleiten.

Die Entscheidung für Bemühungen, den Landkreis zum Hochschulstandort zu entwickeln sowie die Gründung des Kommunalunternehmens und die Aufgabenübertragung der hochschulorientierten Regionalentwicklung ist einstimmig im Kreistag diskutiert und beschlossen worden. Auch die Rekommunalisierung der 644 Wohnungen im Stadtgebiet ist umfangreich beraten worden. Die Regierung hat ihre Genehmigung zudem an eine Auflage geknüpft: die Schaffung von genügend Wohnraum ist eine jeweilige Pflichtaufgabe der Kommunen. Um die Aufgabe in einer Hand zu bündeln, können die Gemeinden den Landkreis mit dieser Aufgabe betrauen. Allerdings ist dann ein Beschluss der jeweiligen Stadt- bzw. Gemeinderäte in den einzelnen Kommunen erforderlich. So wurde vor dem Wohnungskauf in allen 18 Kommunen das jeweilige Gremium über das Projekt und dessen Finanzierung umfassend informiert und offene Fragen geklärt. Die Zustimmung war eindrucksvoll. Knapp 300 Ratsmitglieder waren stimmberechtigt, 95 Prozent von ihnen haben für den Ankauf des Wohnungspaketes und die Betrauung des Landkreises und damit des LCC für die Aufgabe des sozialen Wohnraums gestimmt. Die Diskussionen haben gezeigt, dass man im eingeschlagenen Weg mehr Chancen als Risiken sieht. Man hatte sich gemeinsam darauf verständigt, dass dringend bezahlbare Wohnungen im gesamten Landkreis benötigt werden. Insbesondere im Hinblick auf die wohnungspolitischen und sozialen Belange, die sozialen Auswirkungen auf Wohnungsmieten und die Stabilität des Angebots im Bereich des sozialverträglichen Wohnens erfuhr das Vorhaben breite Zustimmung. Die Städte und Gemeinden finanzieren den Wohnungskauf über die Kreisumlage bis zum Jahr 2051 mit und erhalten in dieser Zeit einen Mittelrückfluss über individuelle Wohnraum- oder Hochschulprojekte. Mit zwei Drittel der Kommunen sind inzwischen Vorhaben definiert, die in den einzelnen Städten und Gemeinden umgesetzt werden sollen.

6. Die Bedeutung von Mut in der Regionalentwicklung

Es gibt sicherlich einen gesellschaftlichen Konsens darüber, dass Mut etwas Gutes ist. Denn Mut bedeutet, sein Leben nicht einfach über sich ergehen zu lassen. Mut bedeutet, sich von Ängsten und Krisen nicht lähmen zu lassen. Mut fordert Dynamik, Vertrauen, eine Idee oder ein Ziel. Im Duden wird dem Begriff Mut zwei Bedeutungen zugeschrieben: die „Fähigkeit, in einer gefährlichen, riskanten Situation seine Angst zu überwinden“ und die „(grundsätzliche) Bereitschaft, angesichts zu erwartender Nachteile etwas zu tun, was man für richtig hält“. Der Wortursprung hingegen verrät, dass das Wort vom mittelhochdeutschen bzw. althochdeutschen „Muot“ für „Gemüt(szustand), Leidenschaft und Entschlossenheit abstammt.

Mut wird in unserer Gesellschaft leider oft erst rückblickend zum Mut. Man war erst im Nachhinein mutig und wird für diesen Mut belohnt, wenn etwas von Erfolg gekrönt wurde. Solange der Erfolg scheinbar noch nicht eingetroffen ist oder noch kein Konsens darüber besteht, was als Erfolg gilt, solange heißt es meist, das Vorhaben „war zu risikoreich“ oder „war zu vorschnell“. Das Ziel ist jedoch nicht das Ergebnis einer mutigen Entscheidung. Das Ziel ist, eine mutige Entscheidung zu treffen, mit einem Schritt die angenehme Komfortzone zu verlassen und lieber etwas zu tun, als abzuwarten, dass Herausforderungen sich von selbst lösen.

7. Mut (in einer Gruppe) zum Wert werden lassen

Laut des soziologischen Modells des Homo Sociologicus richtet der Mensch sein Handeln an gesellschaftlichen Erwartungshaltungen aus und funktioniert gemäß seiner von der Gesellschaft vorgegebenen sozialen Rolle (vgl. Hillmann, 1994, S. 340). Dabei helfen Routinen ihm, seiner Unsicherheit bzw. Uninformiertheit hinsichtlich zukünftiger Ereignisse entgegenzutreten. Dabei sind Werte und Normen nichts Statisches, sondern können sich im Laufe der Zeit ändern bzw. weiterentwickeln.

Mut kann in einer Gesellschaft verbreitet werden, indem mutiges Verhalten vorgelebt und belohnt wird. Dabei agieren Akteure des öffentlichen Lebens als Vorbilder, oder man orientiert sich an geschichtlichen Symbolen und symbolischen Handlungen. Die Kronacher Bürgerwehr steht für ein wehrhaftes Kronach, für Bürgerbeteiligung und Mut. Mut ist in Kronach zudem stark mit den Frauen der Stadt assoziiert. Ob Schwedenprozession, historisches Stadtfest oder Auftritte der Cronacher-Ausschuss-Compagnie – die tapferen Weiber in ihren mittelalterlichen Monturen sind immer dabei. Der Kronacher Einfallsreichtum verbunden mit Mut findet sich bei der Überlieferung zur „Kroniche Housnkuh“ ebenso wie zu den „Geschundenen Männern“ (vgl. Neder, 2021, S. 12).

Ein weiteres, gegenwartsbezogenes Beispiel ist das von Kronach Creativ – einem im Ehrenamt organisierten Verein – initiierte und durchgeführte Event „Kronach leuchtet“. Seit vielen Jahren steht das Lichtevent für Bürgerbeteiligung, Zusammenhalt und Engagement für eine starke und mutige Region. Auch das vor rund fünf Jahren sanierte und erweiterte vhs-Haus symbolisiert die mutige Verbindung zwischen Alt und Neu. Das grundsanierte, denkmalgeschützte Stammhaus wird ergänzt um einen modernen Erweiterungsanbau. So entsteht nicht nur ein zukunftsweisendes Bildungsgebäude, sondern ein ganzes Quartier erhält ein offenes und modernes Gesicht.

Der LCC hat sich ganz bewusst für die Markenbotschaft Mutig-Mit-Machen entschieden. Die Akteure wollen auf den genannten Symbolen, Traditionen und gelebten Werten aufbauen und mutiges Verhalten und mutiges Mitmachen

bekräftigen und verfestigen. Mutiges Handeln ist leichter, wenn Mut selbst zum allgemein gültigen Wert wird. Werte entstehen durch das Vorleben und die Weitergabe im täglichen Tun. Die Akzeptanz in der Bevölkerung steigt, je mehr Partner verlässlich eingebunden sind. Die Aufgabe des LCC ist demnach, Projekte, Begegnungsorte, Veranstaltungen und Gelegenheiten zu schaffen und zu koordinieren, in und an denen unterschiedlichste Zielgruppen Mutig-Mit-Machen können.

Literatur

- Bayerisches Landesamt für Statistik (2024): Regionalisierte Bevölkerungsvorausberechnung für Bayern bis 2024. Demographisches Profil für den Landkreis Kronach. Fürth: Bayerisches Landesamt für Statistik.
- empirica AG (2019): Wohnraumbedarfsanalyse für den Landkreis Kronach. Endbericht. Berlin.
- Hillmann, Karl-Heinz (Hrsg.) (1994): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Manfred Miosga (2019): Für wen planen wir? Die Bedeutung guter Planung, Bedarfsermittlung und Stadtentwicklung. In: Wohnen im ländlichen Raum. Wohnen für alle. München: Rehm.
- Neder, Pablo (2021): Markenkonzept für den Lucas-Cranach-Campus. Internes Dokument.
- Satzung KU (o. J.): Satzung KU in der aktuell gültigen Fassung vom 17.07.2023. www.landkreis-kronach.de/aktuelles/kreisamtsblatt (15.02.2024).
- Sharma, Robin (2010): The Leader Who Had No Title: A Modern Fable on Real Success in Business and in Life. Free Press.

ZukunftsDesign

Ein Dialograum zum Gestalten möglicher Zukünfte in der Region

Josef Löffl

1. Auf der Suche nach den Gesetzmäßigkeiten einer neuen Epoche

Die Begrifflichkeit des ländlichen Raumes ist in mehrerlei Hinsicht mit Stereotypen versehen, die – bis auf wenige Ausnahmen – in ihrer Gesamtheit wenig charmant wirken. Mit ländlichen Räumen werden zwar oft malerische Landschaften assoziiert, die zum Erholen einladen, aber damit enden bereits die positiven Charakteristika. Im Grunde handelt es sich um den Kontrapunkt zu Metropolen, in den das Leben pulsiert, was eine magnetische Anziehungskraft entfaltet. Im Zuge der Erörterung der seit John Naisbitts Weltbestseller immer wieder aufs Neue beschworenen Megatrends erfährt das Szenario der Landflucht eine Renaissance. In eintöniger Schein-Vielfältigkeit wird das Bild grüner Megacitys gezeichnet. Aber auch die Hochglanz-Animationen von innenarchitektonisch wunderbar gestalteten Coworking-Spaces können nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Annahmen einem Trugschluss erliegen.

Wir meinen zu glauben, dass jene Szenarien innovative Zukunftsperspektiven eröffnen. Tatsächlich handelt es sich um aber einen Prozess, der seit der Etablierung der Privilegien mittelalterlicher Städte letztendlich in immer neuen Zyklen abläuft. So weit, so gut – oder doch nicht? Die trügerische Sicherheit, die mit diesen Bildern einhergeht, belegt, dass den revolutionären Denkmustern, die mit der Digitalisierung einhergehen, viel zu wenig Beachtung geschenkt wird. Zunächst gilt es, die Dimension der Veränderung, welcher wir permanent unterliegen, einzuordnen. Dazu ist es unabdingbar, eine abstrakte Flughöhe der Perspektive einzunehmen. Wenn wir der Frage nachgehen, welche zentralen Veränderungsschritte die Systemarchitektur unseres Denkens und Handelns kennzeichnen, so lassen sich diese in meiner Sichtweise auf drei Stufen herunterbrechen:

1. Die Nutzbarmachung des Feuers kennzeichnet als Prometheus-Moment den Beginn „menschlicher“ Zivilisation. Über Jahrhundertaufende prägt der Mensch eine Lebensweise aus, die von Agilität geprägt war. Als Wildbeuter

war der homo sapiens zudem nicht der Lage, lokale Ressourcen allzu sehr über Gebühr in Anspruch zu nehmen, weshalb man nicht fehl geht, diesen „way of life“ als nachhaltig zu bezeichnen. Allzu lange hat sich eine Perspektive etabliert, die diese Lebensweis als primitiv herabwürdigt, bis erst seit wenigen Jahren ein Umdenken stattfindet, welches sich beispielweise in der großartigen Monografie „Die Anfänge“ von David Graeber und David Wengrow manifestiert.

2. Aus Gründen, die wir bis heute nicht im Detail nachvollziehen kann, haben wir vor ca. 11.000 Jahren angefangen, einen neuen Weg einzuschlagen, der als Wildbeutern sesshafte Bauern formte. In diesem Zusammenhang wird immer wieder kolportiert, da es die Unklarheit darin besteht, ob wir den Weizen oder ob der Weizen uns domestiziert hat. Im Zuge dieser Entwicklung haben wir Systeme aufgebaut, die unser Denken und Handeln bis heute prägen: Politik, Wirtschaft, Militär, Staat und vieles mehr.
3. Vor wenigen Jahren haben wir den Weg der natürlichen Entwicklung verlassen und sind in eine Exo-Evolution übergegangen, was darauf fußt, dass wir Dinge kreieren, die nicht von der Natur generiert worden sind. Wir sind in eine Epoche übergetreten, in der jeder mit jedem, alles mit allem und jeder mit allem vernetzt ist. Während Machfragen in der Vergangenheit immer mit dem Zugriff auf Schlüsselressourcen verknüpft waren (Getreide, Kohle, Erdöl und Erdgas), erleben wir nun, dass Daten und Informationen als „nicht-physische“ Güter eine dominante Rolle einnehmen werden.

Kurzum: Die Gesetzmäßigkeiten, die die Muster unseres Denkens und Handelns seit dem Neolithikum prägen, verloren in dramatischer Geschwindigkeit an Bedeutung. Es gibt bereits erste Versuche, die Rahmenhandlung dieser neuen Epoche zu beschreiben. Ein entsprechender Ansatz ist mit dem Akronym BANI verbunden; siehe zum Folgenden HWZ Hochschule für Wirtschaft Zürich (HWZ 2021):

- Brüchig (**brittle**): Wir lassen uns allzu sehr vom Glanz der Vergangenheit leiten. Bei vielen Branchen ist aber bereits jetzt offensichtlich, dass die damit verbundenen Geschäftsmodelle aus vielerlei Gründen langfristig nicht mehr mit Erfolg verbunden sein werden. Solche Organisationen, die nach außen mächtig erscheinen, in sich aber spröde sind und nicht mit den Erfordernissen eines neuen Zeitalters Schritt halten können werden, erweisen sich als brüchig.
- Ängstlich (**anxious**): Das große Missverständnis dieser Epoche besteht in dem Glauben, man könne gute Entscheidungen treffen. Dieses Kriterium ist in einem hochvolatilen Umfeld nicht mehr angebracht, da etwas, das gestern noch „gut“ war, sich morgen schon als „schlecht“ erweisen kann. Die Angst auf der Ebene der Entscheiderinnen und Entscheidern vor schlechten Entscheidungen erweist sich in der Folge als völlig irrig. Daraus kann jedoch die

katastrophale Entwicklung erwachsen, dass überhaupt keine Entscheidungen mehr getroffen werden, was zu einer Lähmung der gesamten Organisation führt. Stattdessen muss die Perspektive erwachsen, dass es lediglich möglich ist, einen guten Entscheidungsprozess zu etablieren, der langfristig zum Erfolg führen wird, jedoch nicht ohne Rückschläge.

- Nicht-linear (non-linear): Im Zuge digitaler Kommunikation können selbst vermeintliche Kleinigkeiten gewaltige Auswirkungen zeitigen. Ein Paradebeispiel dafür ist das Phänomen des sogenannten Shitstorms, in dessen Zuge aufgrund von unklaren Kausalitäten auch kleine Handlungen zu weitreichenden, negativen Folgen führen (Siehe dazu auch Alexander Demandt, Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...?, Göttingen 2010, S. 29).
- Unfassbar (incomprehensible): Nicht mehr das Finden von Informationen stellt heute die große Herausforderung dar, sondern dass sich Orientieren in einer wahren Überflutung an Daten.

In diesem vereinfachten Rahmen gilt es nun Navigationshilfen zu etablieren, mit deren Hilfe man sich in dieser neuen Epoche zurechtfinden kann. Einen Weg dazu haben Andrew McAfee und Erik Brynjolfsson bereits durch folgende Wechselbeziehungen aufgezeigt (siehe zum Folgenden McAfee/Brynjolfsson 2018, S. 23).

1. Wir leben in einem Zeitalter der Plattform-Ökonomien. Plattformen wie Uber und Airbnb verfügen selbst über keine physischen Assets, dennoch sind darauf angewiesen: Uber benötigt auf Seiten seiner Dienstleisterinnen und Dienstleister Fahrzeuge. Airbnb funktioniert nur, wenn wir am Abend in ein Bett steigen. Somit ist immer noch die Frage immanent, wer und wie zukünftig physische Güter hergestellt werden.
2. Dank der Möglichkeiten, die heute insbesondere mit sozialen Medien und Streaming-Dienstleistern verbunden sind, können heute weltumspannende Bewegungen aus dem Kinderzimmer herausgestartet werden. Die Crowd ist in der Lage Agenda-Setting zu betreiben (siehe dazu auch Zuckerman 2021, S. 202). Das Entwickeln von Lösungen aber bei vielen Prozessen immer noch tiefgreifende Fachkenntnis (Core) voraus.
3. Technischer Fortschritt führt stets zu einer Substituierung menschlicher Arbeitskraft durch Maschinen. Bislang war damit ein Prozess verbunden, den wir wie folgt beschreiben können: Auf der einen Seite des Saals der menschlichen Entwicklung ging eine Tür zu, auf der anderen aber öffnete sich eine neue Tür, zu deren Durchquerung eine andere Art der Qualifikation notwendig war. Jetzt bewegen wir uns aber im Zeitalter der industriellen Automa-

tisierung, in deren Zuge „smarte“ Maschinen immer mehr Aufgaben übernehmen. Umso wichtiger wird die Frage sein, welcher Form der Bildung wir langfristig folgen werden.

2. Das große Missverständnis

In einer Hinsicht weicht das Bild des ländlichen Raums von den eingangs kurz dargestellten Stereotypen ab – wir bemühen hinsichtlich der Möglichkeiten, die digitale Kommunikation hinsichtlich Partizipation und Kollaboration offerieren immer wieder das „globale Dorf“ als beinahe schon idealen Topos. Die realen Gegebenheiten stehen dazu aber in einem diametralen Gegensatz.

Wir sind dem Missverständnis erlegen, dass die digitale Revolution mit der Etablierung einer Wissensgesellschaft einhergehen würde. Stattdessen sehen wir uns mit den Gegebenheiten einer Meinungsgesellschaft konfrontiert, deren Charakteristika auf die Gesetzmäßigkeiten der sozialen Medien zurückzuführen sind. Soziale Medien verfügen über keinen sozialen Charakter: Sie befördern die Etablierung von Echokammern, die als „Meinungsverstärker“ fungieren (vgl. Bridle 2019, S. 247). Ein Dialog im Sinne einer Kunst, die darin besteht, Dinge gemeinsam sehen zu können, unterbleibt vollends (diese Definition des Dialogs ist angelehnt an Scharmer 2015, S. 144). An dessen Stelle tritt eine Verschärfung von Konflikten wie etwa dem zwischen der Generation der Baby-Boomer und der Generation Z (vgl. Pantel 2022, S. 52). Im Zuge dieser Auseinandersetzung reiht sich eine gekränkte Gegenreaktion an die Rande, was in der Gesamtheit nicht im Kompromiss verbindet, sondern spaltet. Das steht in klarem Widerspruch zur sozialen Struktur des viel beschworenen global village, an dessen Stelle vielmehr eine anonyme Megacity tritt (vgl. Hüther/Burdy 2022, S. 48). Die entsprechenden Plattformen, die hier als Dienstleister fungieren, verfolgen mit ihren Geschäftsmodellen Zielsetzungen, die letztendlich stets mit einem hohen Durchsatz an Informationen verbunden ist.

Wir müssen diesen Sachverhalt in einem größeren Zusammenhang verstehen: Unser Irrglaube besteht darin, dass sich die Welt als berechenbar erweist und dass sie umso erfahrbarer wird, je größer die Datenmengen sind, die wir mithilfe von Maschinen korrelieren (siehe dazu und zum Folgenden Bridle 2023, S. 223). Basierend auf dieser irrigen Annahme haben wir im Zuge der Computerisierung angefangen jegliche Form von Entscheidungen auf Maschinen zu übertragen. Selbst intimste Dinge wie zum Beispiel die Wahl der Partnerin oder des Partners vertrauen wir nun Algorithmen an, deren Funktionsweise der Großteil der User auch nicht einmal im Ansatz versteht. Trotz des Unwissens erachten wir die von Maschinen gefällten Entscheidungen als uns überlegen.

Die Maschinen-Revolution ist ein entscheidendes Element des technischen Fortschritts, welche eine Vielzahl guter Optionen eröffnet. Es liegt aber an uns zu erkennen, dass wir an den Grundfesten menschengemachter Organisationen auf allen Ebenen rütteln und vieles nicht wirklich durchdacht ist. Wir müssen anerkennen, dass wir das Hier und Jetzt niemals vollumfänglich beschreiben können. Diese Unschärfe lässt erkennen, dass die Zukunft immer unvorhersehbar ist. Die wirksamen Kausalitäten, die damit verbunden sind, werden erst dann, wenn die Zukunft zur Vergangenheit geworden ist als roter Faden interpretierbar. Die chaotischen Gegebenheiten von Zufall, Glück, Dummheit, schlechtem Wetter und allen anderen unvorhersehbaren Faktoren, die eine mögliche Zukunft gestalten, lassen sich im Vorfeld nicht gewichten. Gerne nutzen wir Begrifflichkeiten wie die des Stresstests, welche uns Sicherheit bei dem suggerieren, was zukünftig auf uns zukommen wird. Derartige Dinge müssen wir letztendlich als Maßnahmen des Selbstbetrugs einschätzen, da es keinerlei Sicherheit in Bezug auf unvorhersehbare Ereignisse geben kann (vgl. Taleb 2014 S. 445). Natürlich orientieren wir uns beim Blick nach vorne stets an der Vergangenheit, da das Vertraute Komplexität reduziert (vgl. Luhmann 2014, S. 23).

Allerdings sollte uns gerade mit Blick auf die Dimension der Veränderungen, die wir derzeit durchlaufen, dass die Rezepte von gestern bereits morgen an Wert verlieren, da sie nicht mit der Dynamik des Wandels Schritt halten können. Es ist mehr als verständlich, dass das Bersten traditioneller Muster zu vielfältigen Formen der Angst führt, die auf Unsicherheit zurückzuführen ist. In derartigen Phasen streben Menschen nach simplifizierenden Antworten auf komplexe, teilweise komplizierte Fragestellungen. Dieser Sachverhalt eröffnet in Kombination mit den digitalen Echokammern Ideologien Tür und Tor, die im klaren Widerspruch zu den Erfordernissen von wissenschaftlichem Denken und Handeln stehen. Leider haben wir vergessen, dass die Freiheiten, die wir genießen dürfen, gerade dieser Form der Aufklärung zu verdanken ist.

Hilft es an dieser Stelle weiter, im klassischen Sinne *o tempora, o mores* zu beschwören? Stoisch müssen wir den Lauf der Dinge anerkennen und die Gesetzmäßigkeiten der Digitalisierung nutzen, um adäquate Lösungen zu erarbeiten. Wir müssen verstehen lernen, dass es nicht mehr *den* großen Plan geben wird, sondern dass wir dezentral eigenständig Lösungen herbeiführen müssen (siehe dazu Münkler 2022, S. 167). Selbst wenn diese nur einen prototypischen Charakter besitzen, handelt es sich um Artefakte, die zum Dialog einladen. Wir müssen das Thema Zukunft – auch wenn wir medial permanent von Schreckensnachrichten heimgesucht werden – vor Ort positiv als einen Raum, den es zu gestalten gilt, besetzen. Wir müssen ZukunftsDesigner werden!

3. ZukunftsDesign – ein anderer Bildungsweg

Im Wintersemester 2016/2017 startete der Masterstudiengang „ZukunftsDesign“. Es handelte sich um den ersten Studiengang, den die Hochschule Coburg am damals neu etablierten Studienort Kronach durchführte. Mit dem Studiengang waren unterschiedliche Zielsetzungen verbunden, die sich simplifizierend wie folgt zusammenfassen lassen:

1. Auf politischer Ebene war mit dem Studiengang von Anfang an die Erwartungshaltung verbunden, dass „ZukunftsDesign“ als strategisches Element der Regionalentwicklung dahingehend fungiert, dass dadurch Macherinnen und Macher für die Region begeistert werden und zugleich ein neuer Mindset vor Ort entsteht, mit dessen Hilfe neue Trends als Chance begriffen werden.
2. Für die Hochschule repräsentierte „ZukunftsDesign“ letztendlich einen Versuchsraum für neue Lehrformate, die in einem geschützten Raum jenseits des Hauptstandortes erprobt und durchgeführt werden, um aber langfristig als gesamte Organisation davon zu profitieren. Damit war von Beginn an eine symbiotische Beziehung zwischen Regionalentwicklung und Hochschulentwicklung gegeben.

ZukunftsDesign ist mit der Zielsetzung verbunden, Menschen dazu zu befähigen, sich unter Gegebenheiten, die sich dynamisch verändern, zurecht zu finden. Um diesem Ziel gerecht zu werden, nutzt der Studiengang das Mittel der Unplanbarkeit als zentrales Element seiner Organisation: Im Rahmen des Curriculums werden Projekte als Vehikel für die Vermittlung akademischer Inhalte genutzt. Dabei handelt es sich nicht um Planspiele oder Simulationen anderer Art, sondern um reale Vorhaben, die entweder von Unternehmen oder Institutionen als Vorschläge in den Studiengang eingespeist werden oder die von den Studierenden selbst vorgeschlagen werden. Die Vorhaben werden von kleinen Projektgruppen umgesetzt, die im Durchschnitt aus fünf Studierenden bestehen. Die Studierenden werden den entsprechenden Projektthemen zugewiesen, um immer wieder aufs Neue heterogene Strukturen zu generieren. Jede Projektgruppe wird inhaltlich von den Lehrenden sowie organisational von Coaches begleitet, die als Facilitatorinnen und Facilitatoren des Gestaltungsprozesses fungieren, ohne inhaltliche Vorgaben zu machen. Die Projekte werden nicht im Vorneherein auf Erfolg getrimmt, was sich insbesondere im Umgang mit externen Projektpartnern als herausfordernd ausweisen kann: Bei ZukunftsDesign handelt es sich nicht um eine klassische Unternehmensberatung, sondern um einen experimentellen Raum, in dem Dinge erprobt werden können, die in dieser Form vielleicht nicht im Alltagsgeschäft zu realisieren sind. Damit geht aber auch einher, dass den projektgebenden Unternehmen und Organisationen aus Gründen der Transparenz von Anfang an mitgeteilt werden muss, dass sich ein entsprechendes Vorhaben im Laufe eines

Semesters in eine Richtung entwickeln kann, die vorab nicht absehbar ist. Als sehr wirkungsmächtig erweist sich in diesem Zusammenhang der unverbaute Blick des Laien, in dessen Zuge Sachverhalte entdeckt werden, die sich der routinierten Sichtweise von Expertinnen und Experten zu entziehen scheinen. Dabei gilt es auch klar zu vermitteln, dass ZukunftsDesign kein Mittel zum Zweck ist: Es gibt Organisationen, die Herausforderungen identifiziert und bereits Lösungsansätze generiert haben – einige suchen in der Folge nach externen Vermittlern, die die entsprechenden vorgefertigten Lösungen vor Ort kommunizieren. Ein derartiges Vorgehen ist mit den Zielsetzungen des Studiengangs nicht vereinbar. Als unabdingbar kann die Vertrauensbasis angesehen werden, sich auf etwas einzulassen, dessen Entwicklung nicht vorhergesehen werden kann.

Aufgrund der damit einhergehenden „Unplanbarkeit“ basiert das Studium auf strukturellen Gegebenheiten, die von den Lehrenden nur bedingt beeinflusst werden können. Inhaltlich hat sich ein Kanon an Inhalten entwickelt, die in ihrer Gänze den Kompetenzrahmen der Future Skills adressieren (siehe dazu u. a. Pechstein/Schwemmler 2023, S. 49): Der Bogen reicht von Kreativitätstechniken und Innovationsmethoden über Themenfelder der Organisationsentwicklung, des Veränderungs- und Projektmanagements bis zu Aspekten der Kommunikation und Führung. ZukunftsDesign wird im klassischen Weiterbildungssetting an Freitagen und Samstagen durchgeführt, um insbesondere berufstätigen Studierenden ein funktionierendes Miteinander von Familie, Erwerbstätigkeit und Studium zu ermöglichen. Jeder dieser sogenannten „ZukunftsDesign“-Twins besteht aus der Vermittlung von Inhalten als auch aus deren Anwendung in den unterschiedlichen Projektteams der Studierenden. Heterogenität und Diversität kennzeichnet die Studierenden dieses Programms: Im Zuge von ZukunftsDesign treffen Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger auf erfahrene Führungspersönlichkeiten, die sich oftmals anfänglich schwertun, sich in dieses Gefüge, in dem sie nicht wie gewohnt Entscheidungen treffen können, einzuordnen. Nach einer gewissen Zeit, die das Team-Building gerade zu Beginn des Curriculums in Anspruch nimmt, beginnt ein Prozess, der in keiner Modul-Beschreibung abgebildet werden kann: Die Studierenden lernen in den beschriebenen heterogenen Settings anwendungsorientiert voneinander insbesondere mit Blick auf Erfahrungswerte, die an andere Teammitglieder transferiert werden. Dieses „binnenspezifische“ Lernen im Umfeld großer Unsicherheit wird nicht bewusst forciert durch etwaige dafür vorgesehene Zeitfenster im Curriculum, sondern spielt sich de facto ohne strukturierten Prozess vergleichsweise unfallartig ab. Aus den Gesprächen mit den Studierenden wird ersichtlich, dass primär in der Retrospektive nach der Absolvierung des Studiengangs der Wert dieses nicht in die Kataster-Mentalität von Studienverlaufsplänen integrierbare als sehr hoch eingeschätzt wird. Gerade aufgrund der Tatsache, dass die entsprechenden Vorgänge nicht mit vorgegebenen Strukturen einhergehen, kennzeichnen diese in der Wahrnehmung der Studierenden als authentisch.

Alle Formen des Lernens, die mit ZukunftsDesign verbunden sind, finden in physischer Präsenz am Lucas-Cranach-Campus in Kronach statt, der als Plattform für Bildungsangebote fungiert. Beim Start des Masterstudiengangs war die Durchführung der Lehre in digitaler Form kein Gegenstand von Diskussionen. Wie im gesamten Hochschulkontext wirkte hier die Corona-Pandemie als Schwarzer Schwan, der eine unverzügliche Verlagerung des Lehrens und Lernens in den digitalen Raum erzwang. Trotz exzellenter technischer Ausstattung zeigten sich in dieser Phase die damit verbundenen Limitationen rasch auf: Das beschriebene „Binnen-Lernen“ der Studierenden kam im Zuge der digitalen Lehre de facto zum Erliegen. Zudem zeigte sich, dass die Aufmerksamkeitsspanne, die mit langen Online-Sitzungen in den Zeitfenstern an den Freitagen und Samstagen verbunden war, nicht mit derjenigen vergleichbar war, die insbesondere mit der Durchführung der projektspezifischen Lehre in Präsenz verbunden war. Diese Aussagen dürfen nicht als ein rückwärtsgewandtes Plädoyer gegen innovative Formen der Lehre im digitalen Kontext verstanden werden – es lässt sich aber festhalten, dass ZukunftsDesign als Dialograum für Studierende, Lehrende sowie für externe Projektgeber primär im Präsenzformat funktioniert. Dabei fungiert ein Lernort in erster Linie als Dritter Ort, der alle Stakeholder zum Austausch untereinander einlädt. Diese Funktion lässt sich bislang nur bedingt in digitale Formate transformieren, wobei diese Aussage keinen finalen Charakter besitzt: Es ist nicht absehbar, in welcher Form beispielsweise Ansätze der Augmented Reality dazu in der Lage sein werden, hier hybride Lösungsoptionen zu generieren.

4. Ein Ausblick

Im Grunde ist es mehr als ironisch, wenn ein Studiengang, der sich als Dialog- und Transformationsraum versteht, in dem übergeordnete Themen mit globalem Charakter wie etwa die Bekämpfung der Folgen des Klimawandels vor Ort durch projektspezifische Lehre erfahrbar werden, durch die Unvorhersehbarkeit der Zukunft seine Grenzen aufgezeigt bekommt. Singularitäten wie etwa die Folgen einer Pandemie waren von Anfang an immanente Bestandteile der Lehre bei ZukunftsDesign. Dennoch war die Organisation nicht auf die damit verbundenen Herausforderungen vorbereitet. Abgesehen von dem gesundheitlichen Auswirken erweist sich, dass die mit Corona verbundenen Erfahrungen einen sehr langen Arm besitzen: Die Mentalität der Menschen im Bezug zum Thema Studium hat sich massiv gewandelt und das gerade bei Zielgruppe der Teilzeitstudierenden, die für ZukunftsDesign massive Relevanz besitzt. Während vor Corona der Faktor von Studiengebühren bei berufsbegleitenden Bildungsprogrammen von zentraler Bedeutung war, ist dies nun kein Thema mehr. Vor allem aber hat sich die Haltung gegenüber digitalen Bildungsformaten diametral verändert: Bildungsinhalte werden heute gestreamt, wie Serien und Filme – und das alles immer dann, wenn es in

den Tagesablauf passt. Physische Präsenz ist nur noch ein untergeordnetes Thema etwa bei der Durchführung von Prüfungen. Die Wertigkeit, die mit einem Dritten Ort als Dialograum vor Ort ursprünglich verbunden war, ist sehr stark erodiert. Grundsätzlich hat sich die Lebenssituation und der Alltagsrhythmus verändert. In vielen Fällen repräsentiert die Arbeit im Home-Office nun den Regelfall, nicht mehr die Ausnahme. Diese Haltung stellt Studiengänge wie ZukunftsDesign vor Herausforderungen, denen nicht mit marginalen Änderungen begegnet werden kann. Zudem müssen wir erkennen, dass innerhalb der kommenden Generation ein Studium nicht mehr als Lebensabschnitt, sondern als ein Projekt unter vielen anderen wahrgenommen wird. Wenn wir das alles auf die Frage herunterbrechen, ob man zukünftig noch bereit sein wird, überregional lange Zugfahrten in Kauf zu nehmen, um am Wochenende bei ZukunftsDesign zu partizipieren, dann wird die Antwort klar nein lauten. In historischer Perspektive betrachtet drängt sich die These auf, dass wir in eine neue Biedermeier-Epoche eingetreten sind, in der das Häusliche dominiert – zumindest, was Bildungsangebote anbelangt. Die natürliche Reaktion darauf besteht im ersten Schritt darin, mehr vom gleichen zu tun: Mehr Marketing, mehr Info-Veranstaltungen, mehr Messeauftritte. Aber all diese Dinge kommen gegen die Mentalität einer neuen Zeit nicht an. Darum gilt es zukünftig, andere Perspektiven zu entwickeln, ohne die ursprüngliche Intention von ZukunftsDesign aus dem Blickfeld zu verlieren:

1. Außergewöhnliche Bildungsformate wie ZukunftsDesign werden zukünftig selbst auf lokaler Ebene nur im internationalen Kontext durchführbar sein, weshalb sich Englisch als Lehr- und Lern-Sprache hier durchsetzen wird.
2. Durch die Erschließung einer neuen internationalen Zielgruppe kann sich ZukunftsDesign zu einem innovativen „Integrationsmotor“ in der Region entwickeln, da sich über die Projektarbeit interessierte Studierende und Unternehmen bei der gemeinsamen Realisierung von Vorhaben kennenlernen.
3. Zugleich verändern sich dadurch die Herausforderungen für die Durchführung der Lehr- und Lernformate. Es stellt sich die Frage, ob hier Zeitfenster am Wochenende noch zeitgemäß sind. Vielmehr muss der Aspekt in den Mittelpunkt rücken, in welchem Maße sich Studium in den Alltag der partizipierenden Menschen integrieren lässt, ohne den Charakter des Dialograums aufzugeben, der das beschriebene „Binnen-Lernen“ ermöglicht.
4. Ferner braucht es flankierende Maßnahmen, die sich vielleicht unter der Begrifflichkeit eines Community-Managements am treffendsten subsumieren lassen, in dessen Zuge Prozesse wie etwa zielgruppenspezifische Sprachangebote realisiert werden.

Innovation bedeutet zu verstehen, dass Bildungsprogramme wie ZukunftsDesign nur dann überdauern können, wenn sie sich beständig erneuern. Ändern sich die Rahmenbedingungen, müssen sich auch die strukturellen Gegebenheiten eines

Masterstudiengang anpassen. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, diese Vorgänge stets aus der Perspektive der potenziellen Zielgruppen zu betrachten. Treten Verschiebungen in der Mentalität der Menschen auf, erweist sich jegliche Form von Überzeugungsarbeit langfristig als sinnlos. Stattdessen muss der Frage nachgegangen werden, welche neue Zielgruppen erschlossen werden können. Veränderung ist zwar der Lauf der Dinge, dennoch bedeutet dies nicht, dass zentrale Zielsetzungen leichtfertig aufgegeben werden dürfen: Es ist verführerisch einfach, Programme wie ZukunftsDesign in abgespeckter Form komplett in den digitalen Raum zu verlagern. Damit kommt aber auch der für die Transformation einer Region so wichtige Dialograum zum Erliegen. An die Stelle einer lokalen Verankerung tritt eine globale Beliebigkeit, die nicht dazu zwingt, die Dinge an einem konkreten Vorhaben vor Ort zu konkretisieren. Und dennoch gilt auch hier: Erfolg ist möglich!

Literatur

- Bridle, James (2019): *New Dark Age. Der Sieg der Technologie und das Ende der Zukunft*. C. H. Beck, München.
- Bridle, James (2023): *Die unfassbare Vielfalt des Seins. Jenseits menschlicher Intelligenz*. C. H. Beck, München.
- Demandt, Alexander (2010): *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...?* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Hüther, Gerald, Burdy, Robert (2022): *Wir informieren uns Tode. Ein Befreiungsversuch für verwickelte Gehirne*. Herder, Freiburg im Breisgau
- HWZ – Hochschule für Wirtschaft Zürich (2021): News: 27.10.2021. <https://fh-hwz.ch/news/was-bedeutet-bani> (29.02.2024).
- Luhmann, Niklas (2014): *Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 5. Auflage. UTB, Konstanz/München.
- McAfee, Andrew, Brynjolfsson, Erik (2018): *Machine Plattform Crowd. Wie wir das Beste aus unserer digitalen Zukunft machen*. Plassen, Kulmbach.
- Münkler, Herfried (2022): *Die Zukunft der Demokratie*. Brandstätter, Wien.
- Pantel, Johannes (2022): *Der Kalte Krieg der Generationen. Wie wir Solidarität zwischen Jung und Alt erhalten*. Herder, Freiburg im Breisgau
- Pechstein, Arndt, Schwemmler, Martin (2023): *Future Skills Navigator*. Vahlen, München.
- Scharmer, Claus Otto (2015): *Theorie U – Von der Zukunft herführen. Presencing als soziale Technik*. 4. Auflage. Heidelberg.
- Taleb, Nassim Nicholas (2014): *Hormesis ist Redundanz*, in: Brockmann, John (Hrsg.): *Wie funktioniert die Welt? Die führenden Wissenschaftler unserer Zeit stellen die brilliantesten Theorien vor*. 3. Auflage. Fischer, Frankfurt am Main, S. 443–447.
- Zuckerman, Ethan (2021): *Mistrust. Why losing faith in institutions provides the tools to transform them*. W. W. Norton & Company, New York

Indoor und Outdoor

Mehr Kraft und Energie für die Außenstellen

Marion Meusel

Die Volkshochschule Kreis Kronach umfasst neben der Hauptverwaltung in Kronach insgesamt 15 Außenstellen – in fast jedem Ort des Landkreises eine. Diese werden von ehrenamtlichen Leiter:innen betreut und sind je nach Ort unterschiedlich ausgeprägt. Es werden Kurse aus den verschiedensten Bereichen angeboten und durchgeführt. Aus einem Seminarkontext der Hochschule Coburg, Fakultät Soziale Arbeit, heraus wird im Folgenden darauf eingegangen, wie die Arbeit in Außenstellen funktioniert und wie die Auswahl der Angebote ermittelt wird. Des Weiteren wird den Fragen nachgegangen, inwieweit die Demokratievermittlung durch die Außenstellen unterstützt wird und ob ganz generell eine Strahlkraft in die Region vorhanden ist. Das Ganze geschieht exemplarisch an der Außenstelle Küps.

1. Auswahl der Außenstelle

Unter einer Außenstelle wird verstanden, dass diese sowohl den Ort als auch die Organisation betreffend, von der Hauptverwaltung getrennt ist. Es gibt dort eine eigene Leitung, die aber nicht unbedingt hauptamtlich beschäftigt sein muss. Zudem ist anzumerken, dass Orte, an denen Angebote durchgeführt werden, nicht direkt eine Außenstelle bilden, sondern, dass einige Kriterien erfüllt sein müssen (Echarti et al. 2020: 9). Für die Untersuchung der Außenstellen der vhs Kreis Kronach wurde eine von diesen 15 Außenstellen ausgewählt, um daran exemplarisch die Arbeit und Strukturen darzustellen. Für die Betrachtung liegt der Fokus auf der Gemeinde Küps. Diese befindet sich im Süden des Landkreises Kronach und grenzt an den Landkreis Lichtenfels an. Küps misst eine Fläche von etwas mehr als 35 km² und beheimatet 7719 Menschen (Stand: 31.12.2021). Davon leben etwa ein Drittel im Kernort Küps und die anderen verteilen sich auf die acht zugehörigen unterschiedlich großen Ortsteile (Internet: Markt Küps). Die Außenstelle Küps wurde gewählt, weil sie typische Eigenschaften aufweist, die für die anderen ebenfalls charakteristisch sind und weil sie auch durch ihre Größe und Bekanntheit für die Auswahl geeignet erschien.

2. Empirische Methoden

Die Daten wurden mithilfe von Experteninterviews erhoben, welche durch einen Leitfaden gestützt wurden. Bei einem Experteninterview treten die Interviewten als „Person“ in den Hintergrund. Der Fokus liegt auf dem Wissen bzw. den Fachgebieten der Befragten (Mey/Mruck 2020: 322). Von den Interviewpartner:innen wird ein fundiertes Wissen zu dem zu erforschendem Thema vorausgesetzt. Ein Kritikpunkt dieser Form der Befragung ist der unbestimmte Begriff „Experte“. Theoretisch kann jeder ein Experte bzw. eine Expertin sein (Misoch 2019: 125 ff.). Für die Durchführung von Experteninterviews müssen als erstes die Expert:innen bestimmt und ggf. schon vorab kontaktiert werden. Anschließend wird ein Leitfaden für das Gespräch erstellt. Nach der Durchführung des Interviews werden die erhobenen Daten ausgewertet (Misoch 2019: 125).

Die Interviewpartner:innen sind in diesem Fall als Expert:innen anzusehen, da sie bereits seit einigen Jahren in ihren jeweiligen Positionen tätig sind und dadurch umfangreiche Einblicke in die Abläufe, Strukturen und Entwicklungen haben. Außerdem stehen sie in Austausch zueinander ebenso wie zu Teilnehmer:innen. Daraus kann abgeleitet werden, dass sie über ein Fachwissen hinsichtlich der Volkshochschule Kreis Kronach und insbesondere zur Außenstellenarbeit verfügen.

Der Leitfaden hilft dabei, ein Interview inhaltlich strukturieren. Das unterstützt unter anderem dabei, das Interview flüssig führen zu können. Es erleichtert zudem das Dokumentieren und Auswerten, da von vornherein Bereiche definiert wurden. Dennoch ist es wichtig, eine gewisse Offenheit bzw. Flexibilität zu bewahren. Darunter fällt beispielsweise, nicht starr am Leitfaden festzuhalten. Wenn das Gegenüber von sich aus eine Frage anreißt, welche später noch folgen soll, ist es sinnvoll, diesem Impuls zu folgen und diesen Themenblock ggf. vorzuziehen. Dadurch geraten das Gespräch und der Gedankenfluss nicht ins Stocken. Des Weiteren ist die Prozesshaftigkeit des Leitfadens zu nennen. Während des Interviews können Entwicklungen stattfinden, welche in den Leitfaden aufgenommen werden könnten. Außerdem sollte die Kommunikation auf das Gegenüber in Bezug auf Sprachniveau und Fachlichkeit angepasst werden (Misoch 2019: 66 f.).

Der ausgearbeitete Leitfaden bezieht sich auf folgende vier Bereiche: Landkreis Kronach allgemein, Außenstelle Küps, Demokratielernen durch die vhs und ihre Strahlkraft in die Region.

Für die Durchführung des Interviews haben wir uns gegen ein (Video-) Telefonat, sondern für ein persönliches Gespräch im vhs Gebäude in Kronach entschieden. Kommunikationsfluss und Authentizität im Interview werden auf diese Art und Weise besser gewährleistet und auch technische Schwierigkeiten umgangen. Die Interviewerin kann sich besser auf die zu Befragenden einlassen und bei Ablenkungen entsprechend reagieren. Insgesamt war eine angenehmere

Umgebung für das Interview angestrebt worden (Misoch 2019: 173 ff., 181 f.). Durch ein persönliches Gespräch wird auch dem Gütekriterium der Validität besser Rechnung getragen. Es entsteht kommunikative Validierung dadurch, dass im Gespräch durch persönliche Nachfragen, Zwischenfragen etc. Konkretisierungen ermöglicht werden, um die Inhalte zu schärfen.

3. Vorgehensweise

Der Interviewleitfaden wurde recht offen gestaltet. Er war in vier grobe Themen untergliedert, wie bereits skizziert, zu welchen je nach Situation Fragen gestellt werden konnten. Begonnen wurde das Interview mit dem Themenblock zum „Landkreis Kronach allgemein“, wobei die Raumkultur, inklusive der Chancen, Hindernisse und Besonderheiten Kronachs erfragt wurden. Weiter wurde als zweites auf die „Außenstelle Küps“ eingegangen. Diesbezüglich waren die Aufgaben, Angebote und Verbindung mit lokalen Vereinen von Interesse. Daraufhin folgte der Bereich „Demokratie lernen“, welcher auf eine Klärung abzielte, inwieweit die Kapitalarten und damit Demokratie durch die Außenstellenarbeit gefördert werden können. Zum Abschluss fand noch die Thematisierung einer gewissen „Strahlkraft in die Region“ durch die vhs Kreis Kronach statt.

Zur Bearbeitung der eben benannten Themenbereiche wurden im Mai 2022 zwei Interviews im vhs-Gebäude in Kronach durchgeführt. Eines davon fand mit der Leiterin der Außenstelle Küps statt, die einen guten Einblick in die Arbeit hat, da sie direkt diese Stelle ausübt. Diese Interviewpartnerin wird im Folgenden als Y bezeichnet. Außerdem wurde ein pädagogischer Mitarbeiter der vhs Kreis Kronach befragt, der für die Außenstellen zuständig ist und somit einen weiteren, aber auch spezielleren Blickwinkel auf alle Standorte hat. Dieser Interviewpartner wird im weiteren Verlauf als X beschrieben. Die konkreten Fragen des Leitfadens variierten bei beiden Interviews jeweils etwas. Daher konnte der Leitfaden im Verlauf flexibel gehandhabt werden. Einige Fragen wurden übersprungen, dafür andere eingefügt. Gemäß einer qualitativen Inhaltsanalyse wurden für die Auswertung die genannten Themenblöcke analysiert, die wichtigsten Aspekte zusammengefasst und der Bezug zum beschriebenen Bereich hergestellt.

4. Auswertung und Ergebnisse

Die Auswertung und Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte erfolgt nach den im Leitfaden herausgearbeiteten Themenfeldern.

Landkreis Kronach allgemein

Die Chancen des Landkreises Kronachs liegen laut Y in der Attraktivität für Familien. Durch vergleichsweise geringe Lebenshaltungskosten ist es möglich, sich hier ein Haus leisten zu können. Kronach bietet neben einer besonderen Natur viele Freizeitmöglichkeiten. Des Weiteren existiert eine gute Infrastruktur der Schulen im Landkreis. X ergänzt zudem die aktuelle Entstehung des Lucas-Cranach-Campus als Zweigstelle der Hochschule Coburg in der Stadt. Dadurch sieht X neue Entwicklungschancen des kulturellen Lebens, besonders auch für junge Menschen. Darunter fallen neben kulturellen Angeboten auch die Freizeitgestaltung und die Gastronomie. Hier sieht X auch die Rolle der vhs nicht unbeteiligt. Jedoch hat Kronach laut Y gerade im Verkehrsbereich noch Entwicklungspotenzial. Der ÖPNV habe sich zwar in den letzten Jahren um einiges weiterentwickelt, ist jedoch immer noch nicht optimal, auch wenn es gute Verbesserungen gibt. Außerdem ergänzt X die fehlende direkte Autobahnanbindung in Stadt und Landkreis Kronach, welche auf die unmittelbare Grenzlage zu Zeiten der Teilung Deutschlands zurückzuführen ist.

Außenstelle Küps

Das Angebot der Außenstelle Küps hat sich nach Angaben von X in den letzten Jahren stetig erweitert. Angefangen mit Rückengymnastik, Sprachkursen und Vorträgen gibt es mittlerweile ein vielfältiges Angebot für alle Interessen und Altersklassen, angefangen bei Kindern ab einem Jahr. Die vhs kooperiert mit örtlichen Vereinen und Einrichtungen, so werden die Angebote immer nur ergänzend zum schon bestehenden angeboten. X betont, dass ortsansässigen Einrichtungen immer der Vortritt gewährt und von der vhs nur das angeboten wird, was von den örtlichen Vereinen nicht bewerkstelligt werden kann. Y erläuterte die konkreten Lokalitäten, die von der Volkshochschule im Markt Küps genutzt werden. So begann Y die Aufzählung damit, dass der vhs in der Küpser Grund- und Mittelschule ein eigener Raum zur Verfügung steht, in welchem unterschiedliche Kurse, vom Gitarrenkurs bis zum Sprachkurs angeboten werden. In dieser Schule kann auch das Hallenbad für Schwimmkurse und Wassergymnastik genutzt werden. Gegen einen kleinen Geldbetrag steht auch das Sportheim des TSV Küps zu gewissen Zeiten zur Verfügung. Dort werden laut Y Bewegungsangebote, wie Yoga oder Tanz, durchgeführt. Weiterhin führt Y an, dass auch in den Mehrzweckhäusern in den verschiedenen Dörfern regelmäßig Vorträge zu verschiedenen Themen stattfinden. Besonders begehrt seien dort rechtliche Themen, zum Beispiel Testamente oder das Erbrecht betreffende Aspekte. Einen Grund hierfür sieht Y darin, dass diese Vorträge von Dorfbewohner:innen ohne einen hohen logistischen Aufwand aufgesucht werden können. Des Weiteren kooperiere

man von Zeit zu Zeit mit der örtlichen Gärtnerei und biete dort Floristikkurse an. Zudem nennt Y Aktionen, die im Freien stattfinden. Dazu zählen beispielsweise Kräuterwanderungen und Laufgruppen oder auch ein Golfkurs auf dem örtlichen Golfplatz. Diese Aufzählung der Orte verdeutlicht die Vielfältigkeit der Angebote in Küps. X führt an, dass die Kurse je nach Ausstattung und Vereinsstärke in den Außenstellen variieren können. Die „Bestseller“ sind jedoch in allen Orten Veranstaltungen im Bereich Gesundheit und Entspannung, rechtliche Vorträge und Sprachkurse. Dies deckt sich auch mit der Volkshochschul-Statistik der D.I.E von 2020 (vgl. Echarti et al. 2020: 30).

Bei den Kursleiter:innen wird laut Y versucht, möglichst Leute aus den jeweiligen Orten zu finden. Das stellt sich besonders bei manchen beliebten Angeboten, wie Yoga oder bestimmten Sprachen, jedoch als schwierig heraus. Die Teilnehmer:innen der Veranstaltungen in Küps sind größtenteils „Einheimische“ in der Gemeinde. Jedoch sind immer auch Leute aus anderen Gemeinden vertreten. Der Einschätzung von X zufolge könnte dies an der guten geografischen Lage im Landkreis liegen. Küps ist sowohl von der Stadt Kronach als auch von den anderen umliegenden Gemeinden schnell erreichbar. Anders sieht dies beispielsweise in Ludwigsstadt aus. Durch die Lage im Norden des Landkreises, ist es wohl für viele nicht erstrebenswert, „nur“ für einen Kurs etwa eine Stunde Fahrtzeit auf sich zu nehmen.

Die Aufgaben in der Außenstelle werden wie folgt aufgeteilt. Die Außenstellenleiter:innen sind für die direkte Kursbetreuung zuständig, wie Y berichtet. Wie bei dem Großteil der vhs-Außenstellen in Bayern werden die Aufgaben von Ehrenamtlichen durchgeführt (Echarti et al. 2020: 49). Sie begleiten die Angebote und kommen in den direkten Kontakt mit den Teilnehmer:innen. Dadurch erhalten sie Feedback oder auch Anregungen für neue Kurse oder Vorträge, wie auch Y bestätigt. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse und Wünsche der Kursteilnehmenden werden an den zuständigen Mitarbeiter in der vhs-Hauptverwaltung, in diesem Falle X, weitergegeben. Dieser erstellt dann unter Berücksichtigung der Berichte das Programm für das kommende Semester und bewirbt es im Programmheft und den jeweiligen Gemeindeblättern. Die Aufgaben des Hauptamtlichen sind also eher administrativ. Dabei muss X auch finanzielle Aspekte im Blick haben, wie die Material- und Raumkosten, um somit einen angemessenen Kursbeitrag für die Teilnehmer:innen, aber auch ein passendes Honorar für die Leiter:innen zu ermitteln.

Demokratie lernen

Gemäß Art. 57 der Gemeindeordnung für den Freistaat Bayern, ist es Aufgabe der Gemeinde, in ihrem Ermessen Einrichtungen zu schaffen und aufrechtzuerhalten, in denen Erwachsenenbildung ermöglicht wird. Satz 3 dieses Artikels

lautet: „Übersteigt eine Pflichtaufgabe die Leistungsfähigkeit einer Gemeinde, so ist die Aufgabe in kommunaler Zusammenarbeit zu erfüllen“. Der Begriff „Pflichtaufgabe“ macht deutlich, dass Erwachsenenbildung angeboten werden *muss*. Des Weiteren geht der Satz auf eine Möglichkeit der Zusammenarbeit in dieser Aufgabe ein. Das ist auch im Landkreis Kronach der Fall wie X bestätigt. Die verschiedenen Gemeinden haben diese Verpflichtung an den Landkreis abgegeben. Dieser wiederum hat die Volkshochschule beauftragt, die Forderungen umzusetzen. Dafür wird die vhs größtenteils vom Landkreis finanziert und die Gemeinden müssen Räumlichkeiten für die Angebote zur Verfügung stellen.

Die Interviewte Y bestätigt, dass in eigentlich jedem Kurs der vhs Kreis Kronach sowohl soziales als auch kulturelles Kapital und damit auch wichtige demokratische Werte vermittelt werden. Für das soziale Kapital führt Y an, dass in den Angeboten die unterschiedlichsten Menschen aus dem gesamten Landkreis aufeinandertreffen können. Ein Vorteil dabei ist es, dass man weiß, dass die anderen Personen ähnliche Interessen haben, da sie sich schließlich auch zu diesem Kurs angemeldet haben. Auf diese Art und Weise können neue Kontakte geknüpft werden und Netzwerke entstehen. Durch die Gemeinsamkeiten entsteht schnell ein Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe. Y führt des Weiteren an, dass gerade Sprachkurse oft über mehrere Semester bestehen bleiben, wodurch sich nochmal eine intensivere Bindung entwickeln kann. Zudem führt Y an, dass bereits bestehende soziale Ressourcen zu einer Entscheidung zur Teilnahme an einem vhs-Kurs beitragen kann. Dadurch, dass – wie bereits beschrieben – hauptsächlich Einheimische die Angebote wahrnehmen, ist die Hemmschwelle zur Teilnahme geringer, da mit hoher Wahrscheinlichkeit Bekannte unter den anderen Teilnehmenden sind. Infolgedessen wird eine weitere Förderung verschiedenster Kapital- und Ressourcenarten ermöglicht.

Beispielsweise kann auch kulturelles Kapital erworben werden. Wie bereits von Bourdieu (1983: 185 ff.) analysiert, lassen sich Werte und Verhaltensweisen ableiten, die eine demokratische Lebensweise unterstützen. Dazu zählt beispielsweise das Entwickeln von Kompromiss- und Diskussionsfähigkeit, Fairness und Toleranz gegenüber anderen und die Achtung der Menschenwürde. Des Weiteren gelingt häufig eine geeignete Debattenkultur, gemeinsam mit demokratischen Spielregeln, wie der Mehrheitsentscheid, aber auch der Minderheitenschutz.

Im Interview nannte Y beispielsweise Kunstwerke, Bastelarbeiten oder auch Blumengestecke aus den unterschiedlichen Angeboten. Dies stellt objektiviertes Kulturkapital dar, da die Produkte physisch existieren und an andere weitergegeben werden können. Beispiele für das institutionalisierte Kapital bilden jegliche Arten von Bescheinigungen und Teilnahmebestätigungen, welche den Bewerbungsmappen beigelegt werden können. Damit werden Qualifikationen und Ressourcen bestätigt. Als Beispiele nennt Y Sprach- oder EDV-Kurse, wie Tastschreiben. Was laut Y jedoch bei ausnahmslos jedem Kurs oder Vortrag vermittelt wird, ist das inkorporierte Kulturkapital. Bei der Teilnahme entscheiden

sich die Personen bewusst dafür, etwas Neues lernen zu wollen und sich darauf einzulassen. Des Weiteren werden demokratische Werte indirekt vermittelt. Die Gruppen bestehen meist aus Personen unterschiedlichen Alters und kulturellen Hintergründen. Alle diese Menschen sitzen dennoch zusammen in einem Kurs und lernen, sich aufeinander einzulassen, Rücksicht zu nehmen und miteinander auf gleicher Augenhöhe zu agieren. Dabei müssen manchmal Kompromisse eingegangen werden.

Die vhs schließt im Landkreis auch viele Lücken in der Vereinskultur. X betont, dass die vorhandenen Strukturen ergänzt werden, um so Bildungsangebote für jede:n zu schaffen. Jede Person, die an einem vhs-Angebot mitwirkt, garantiert die Ermöglichung von Demokratievermittlung durch eine offene und den anderen Menschen zugewandte Haltung. Die entsprechenden Personengruppen benennt X nochmal konkret. Natürlich zählen dazu die Außenstellenleiter:innen, die ehrenamtlich dafür sorgen, dass passende Angebote für ihre Gemeinde stattfinden. Die Kursleiter:innen tragen dazu bei, indem sie sich dafür entscheiden, ihr Wissen an andere weiterzugeben. Die Teilnehmenden entscheiden sich bewusst dafür, an einem Angebot teilzunehmen und sich weiterzubilden oder zu informieren. Dadurch sichern sie zusätzlich, dass die Kurse stattfinden können. Außerdem tragen die örtlichen Vereine zu diesem demokratieförderlichen Vorgehen bei, indem sie Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Weiterhin merkt X an, dass die vhs ein „Mitmachverein“ ist, in welchen jede:r eintreten und das Angebot mitgestalten kann, da die Volkshochschule Vorschlägen gegenüber offen ist. Außerdem spricht X von Entwicklungspotenzialen, welche durch Veranstaltungen der vhs (oder deren Beteiligung) ermöglicht werden. Denn dort können Begegnungen unterschiedlichster Menschen entstehen, welche ihre Ideen entwickeln und umsetzen.

Strahlkraft in die Region

Allein schon der Name der vhs *Kreis Kronach* lässt laut X darauf schließen, dass eine gewisse Strahlkraft in die Region vorhanden ist. Denn durch das „Kreis“ im Namen wird der Fokus nicht nur auf die Stadt selbst, sondern eben auf den gesamten Landkreis gelegt. Das verdeutlichen auch die Außenstellen, die in fast jedem Ort vertreten sind. X führt an, dass in der Hauptstelle in Kronach Vorhaben getestet und bei Erfolg in die Außenstellen getragen werden. Gerade durch die Renovierung des Hauses und die neue technische Ausstattung ergeben sich neue Möglichkeiten der Kursgestaltung. Die vhs hat der Einschätzung von X zufolge außerdem dadurch eine gewisse Strahlkraft, dass sie in den jeweiligen Gemeindeblättern beworben wird und somit überall präsent ist. Schon allein, dass Veranstaltungen in den Orten angeboten werden, löst bei den Bürger:innen eine positive Sicht auf die vhs aus, selbst wenn sie daran nicht aktiv teilnehmen.

Allein durch das Angebot bekommen die Bewohner:innen der Dörfer das Gefühl, dass sie wichtig sind und ihr Dorf nicht vergessen wird. Weiterhin geht X auf das renovierte Gebäude in Kronach ein, welches auch architektonisch eine Neuerung darstellt und damit Aufmerksamkeit auf sich zieht. Dadurch werde die vhs Kreis Kronach vermehrt ins Gedächtnis gerufen. Als Zukunftsaussicht betont X die junge vhs. Diese soll in den Schulen beworben werden, um sowohl die Schüler:innen als auch deren Familien auf die Angebote der Volkshochschule aufmerksam zu machen. Dadurch verspreche man sich, einen noch größeren Personenkreis zu erreichen und somit die Strahlkraft in die Region noch weiter zu erhöhen.

5. Fazit

Insgesamt lässt sich zum Ausdruck bringen, dass die Außenstellen der vhs Kreis Kronach eine wichtige unterstützende Aufgabe erfüllen. Sie machen das Bildungsangebot niederschwellig und barrierefrei, besonders durch ortsnahe Angebote in den Dörfern und Gemeinden. Unterstützend dabei wirken die ortsansässigen Leiter:innen und die temporäre Bindung als Erleichterung bei der Entscheidung, an Kursen teilzunehmen. Ein weiterer positiver Aspekt ist die erzeugte Strahlkraft in den ganzen Landkreis. Das Kulturangebot kann durch die direkte Rückmeldung individuell in den Gemeinden ergänzt, gefördert, gestaltet und angepasst werden kann. Kurzum kann gesagt werden, dass durch die Außenstellen das Erleben von Gemeinschaft und der Zugang zu Bildung für wirklich jede:n zugänglich gemacht wird. Dadurch haben alle die Chance, demokratische Eigenschaften wie Kompromissfähigkeit, soziale Kooperation, Fairness und Toleranz zu erfahren und sich anzueignen.

Literatur

- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.) (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 183–198.
- Echarti, N. & Huntemann, H. & Reichart, E. & Lux, T. (2020): Volkshochschul-Statistik: 58. Folge, Berichtsjahr 2020, DIE Survey. www.die-bonn.de/id/41524 (01.07.2022).
- Markt Küps (o. J.): Zahlen, Daten, Fakten. www.kueps.de/unsere-gemeinde/die-gemeinde-im-portraet/zahlen-daten-fakten (27.05.2022).
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2020): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin und Boston: de Gruyter.

„Ich fahr mit dir, wohin ich will!“

Erschließen des ländlichen Raumes Landkreis Kronach und das Erleben von Resonanz durch Fahrradfahren

Theresa Müller

Das Erkunden von möglichen Resonanzerfahrungen und -räumen sowie das Demokratieerleben von Bürger*innen durch das Fahrradfahren steht in diesem Beitrag im Mittelpunkt. Durch die Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Kreis Kronach werden auch deren Außenstellen fokussiert. Sie bieten die Chance, sozialräumliche Bildungsangebote im Landkreis Kronach zu machen und entsprechende Ressourcen zu erschließen.

Die Beweggründe für diese, scheinbar eher ungewöhnliche, Themenauswahl sind vielfältig. Zum einen bietet dieser Forschungsgegenstand mit seiner Verbindung von gelebter Demokratie und dem Fahrradfahren selbst die Möglichkeit, wissenschaftliches Neuland zu betreten. Zum anderen erfährt das Verkehrsmittel Fahrrad seit der Corona-Pandemie immer mehr an Bedeutung. Festzustellen ist, dass über 80 Prozent der Deutschen ein Fahrrad nutzen und viele Bürger*innen das Radfahren in den letzten Jahren vermehrt für sich entdeckt haben (Bundesministerium für Digitales und Verkehr 2022: o. S.). Dies wirft die Frage auf, woran dies liegt, was die Menschen am Radfahren fasziniert und sie dazu bewegt, dies als Fortbewegungsmittel zu nutzen. Weiterhin spielen eigene Resonanzerfahrungen durch das Fahrradfahren sowie das vermehrte Feststellen gelebter Demokratie im Kontext des Fahrradfahrens eine große Rolle. Aus eigener Perspektive ermöglicht das Radfahren die Erkundung neuer Orte im Nahraum, Entschleunigungs- und Oasenmomente und für einen Moment bei sich selbst zu sein. Einander zu begegnen, zuzuhören, sich zu helfen, Abstimmungen zu tätigen als auch das Fokussieren und Erreichen gemeinsamer Ziele lassen Demokratie im Alltag spüren. Durch den genannten Ansatz soll die Chance ergriffen werden, mittels des Mediums Fahrrad einen besonderen Zugang zu Menschen zu bekommen, die im Landkreis Kronach ebenfalls mit diesem Medium zu tun haben.

Der Buchbeitrag stellt demnach einen Versuch dar, sich folgenden Fragen anzunähern: Erfahren die Personen in den Außenstellen der Volkshochschule Kreis Kronach Resonanz? Kann soziales Kapital durch das Fahrradfahren gestärkt werden? Werden Demokratieerfahrungen durch das Fahrradfahren erlebt?

Vorliegender Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird auf die Vorgehensweise und die Darstellung des forschenden Lernens eingegangen. Anschließend werden die inhaltlichen Themenschwerpunkte, insbesondere Resonanz

beleuchtet. Weiterhin wird die Verbindung mit dem Seminarthema „Demokratielernen und ländlicher Raum – vhs Kreis Kronach“ an der Hochschule Coburg, Fakultät Soziale Arbeit, vorgenommen. Aufgrund der eigenen studentischen Zugehörigkeit zur Fakultät sowie der Bedeutung des Themas für die Soziale Arbeit werden anschließend disziplinäre Bezüge hergestellt. Zuletzt erfolgt die bisherige Ergebnisdarstellung.

1. Forschendes Lernen im Landkreis Kronach

Ziel der qualitativen Forschung ist nicht die Überprüfung zuvor theoretisch abgeleiteter Hypothesen. Vielmehr geht es darum, die persönlichen Einschätzungen der Bürger*innen des Landkreis Kronachs unter deskriptiver Perspektive in Erfahrung zu bringen. Daher sollte der Forschungsprozess nicht vorschnell verengt, sondern weitestgehend offen und erweiterbar bleiben (Schaffer/Schaffer 2020: S. 47). Somit bestehen zwar bereits erste theoretische, deduktiv formulierte Bezüge, wie etwa die Frage nach möglichen Resonanzverfahren. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass aufgrund der Erhebungen eigene Formulierungen der Befragten hervorgebracht werden. Um, wie bereits erwähnt, die räumliche Vielfalt des Landkreises Kronachs abzubilden, wurden ausgewählte Orte, in denen Außenstellen der vhs Kreis Kronach liegen, fokussiert und besucht. Um die geografische Vielfalt und Besonderheit des Landkreises zu berücksichtigen, wurde ein Ort im Norden, ein Ort im Osten, ein Ort im Westen sowie vier weitere Orte im Süden des Landkreises aufgesucht.

Hinsichtlich des Aufzeichnens der Daten fiel die Entscheidung auf das Verfahren der Feldnotizen. „Das Verfassen von Feldnotizen gehört neben anderen Strategien (Aufnehmen von Interviews, Fotografieren, Filmen etc.) zu den zentralen ethnografischen Verfahren der Datendokumentation. Der Kern dieses Verfahrens besteht darin, Erfahrungen, Erlebnisse und Beobachtungen, die man als Feldforscher*in im Feld macht, systematisch in brauchbare Daten zu transformieren“ (Halbmayer/Salat 2011: o. S.). Da unter anderem Resonanzorte erfragt wurden, erschien eine Strukturierung der Gespräche durch einen erstellten Frageleitfaden zielführend. Auf diese Art und Weise konnte systematisch Wissen der Bewohner*innen des Landkreises in Erfahrung gebracht werden. Zudem ist die Validität höher, je mehr Fragen und Antworten mit dem Forschungskontext korrespondieren (Moosbrugger/Kelava 2008: S. 13). Daher wurde beispielsweise zunächst nach Strecken gefragt, die die fahrradfahrende Person mit dem Rad im Landkreis Kronach erkundet. Anschließend wurde nach den Gründen gefragt. Ein Befragter gab die Nähe zur Natur an. Durch das Nachfragen zum Thema, zum Beispiel durch die Frage, wie sich die Person an diesem Ort fühlt, wurde kommunikative Validierung angestrebt. Bei der Erstellung des Frageleitfadens war zudem von Bedeutung, offene Fragen zu formulieren, um umfassende qualitative Daten

zu sammeln. Um Resonanz Erfahrungen einzubinden, ohne dieses Themenfeld immer wieder zu erläutern, wurden die Fragen oftmals durch vertiefende, emotionsbetonte Fragen ergänzt.

Das Erforschen im Feld, an unterschiedlichen vhs-Außenstellenorten des Kreis Kronachs, schloss sich dieser Vorbereitungsphase an. Aufgrund zeitlicher Begrenzung und, um möglichst viele Daten zu erheben, wurde zudem der Fragebogen an Mitglieder*innen des Ausdauersportvereins ASC Kronach via Kommunikationsplattform „Klubraum“ versendet.

Die ethnografische Herangehensweise zeichnet sich durch das eigene Teilnehmen an der zu beforschenden Kultur aus. Um eigene Erfahrungen sammeln zu können und um die Anforderungen der jeweiligen Praxis kennen zu lernen, begab sich die Autorin konkret in die Lage der Radfahrer*innen. Die Autorin hielt sich somit selbst im Untersuchungsgebiet auf und war selbst, mit dem wohl bedeutsamsten Objekt in diesem Kontext, dem Fahrrad, unterwegs. Um das Feld durch Gespräche kennen zu lernen, lies sich die Autorin auf Gespräche ein und verhielt sich nach den jeweiligen empirischen Regeln. Das Fahrrad als Fortbewegungsmittel der Autorin wurde zudem gewählt, da dies eine Begegnung auf Augenhöhe schaffte. Außerdem gewährleistete es eine uneingeschränkte Mobilität, wie zum Beispiel die Befragung von Radfahrer*innen in Waldstücken.

Der Feldzugang gilt als etwas Prozesshaftes und muss stets erneut bewältigt werden (Bock 2019: S. 4f.). Nach der Kontaktaufnahme erfolgte, im positiven Verlauf, das Gespräch mit den Radfahrer*innen sowie, je nach Situation und Einwilligung der Befragten, auch eine Fotodokumentation des Resonanzortes. Die Fotos beschreiben die persönlichen Interpretationen der jeweiligen Resonanzorte der Gesprächspartner*innen. Durch die Methode der Bildinterpretation besteht die Möglichkeit, diese auch anschließend durch Interpretationen der Forscherin zu ergänzen. Anschließend wurden die Ergebnisse der Interviews ausgewertet. Um auch hierbei auf Validität zu achten, wurden unrelevante Fragen verworfen. Alle Fotos und Bildinterpretationen würden dem anvisierten Umfang dieses Aufsatzes jedoch nicht gerecht. Insofern finden sich am Ende vorliegenden Beitrages einige aussagekräftige Hinweise und eine abschließende Fotocollage „Ausgewählte Resonanzorte“.

2. Spürbare Resonanz im Landkreis Kronach

Da gerade das Erkunden von möglichen Resonanzorten im Landkreis Kronach einen inhaltlichen Schwerpunkt darstellt, besteht die Notwendigkeit, sich dem Begriff der Resonanz anzunähern. „Resonanz ist laut Rosa ein Beziehungsmodus, in dem gegenseitige Schwingungen erzeugt werden. Relational sei Resonanz nicht nur im äußeren Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt, sondern auch im inneren zwischen seinem Körper und seiner Psyche. Wenn Körper und Seele

oder Mensch und Umwelt miteinander in Einklang gebracht werden, entstehe ein Resonanzraum“ (Bethke 2016: o. S.). Resonanzerfahrungen sind zutiefst individuell und demnach nicht steuerbar. Erfahrungen der Anerkennung stellen in der Regel Resonanzerfahrungen dar (Wienberg 2018: S. 9). Weiterhin müssen laut Hartmut Rosa vier Dinge gegeben sein, um Resonanzerfahrungen zu ermöglichen. Zunächst muss die Person von etwas angesprochen werden, zudem muss sie sich dem entgegen bewegen und anfangen können. Außerdem muss eine gewisse Verwandlung der Person erfolgen, indem sie spürt, dass es etwas mit ihr macht. Grundsätzlich gilt Resonanz als unverfügbar und sogenannte Oasenerfahrungen als nicht kontrollierbar (Rosa 2020: o. S.). Im Hinblick auf die Forschungsarbeit bedeutet dies, dass die Orte in den Außenstellen der vhs Kreis Kronach möglicherweise auch keine Resonanzorte für die Radfahrer*innen darstellen. Rosa spricht in diesem Zusammenhang von der Unverfügbarkeit von Resonanzerfahrungen (Rosa 2022: S. 295).

Missachtungserfahrungen lassen sich als Entfremdungserfahrungen interpretieren. Dies weist darauf hin, welche weitere Grundhaltung für die Befragungen notwendig ist (Wienberg 2018: S. 9). Ein wertschätzendes Gegenübertreten sowie das Beachten von forschungsethischen Grundsätzen wie zum Beispiel das Sicherstellen einer freiwilligen Teilnahme, das aus dem Prinzip der Selbstbestimmung resultiert, sollte daher gewährleistet werden (von Unger 2014: S. 25).

„Entfremdung bezeichnet eine spezifische Form der Weltbeziehung, in der Subjekt und Welt einander indifferent oder feindlich (repulsiv) und mithin innerlich unverbunden gegenüberstehen (Beziehung der Beziehungslosigkeit) [...]. Entfremdung definiert damit einen Zustand, in dem die ‚Weltanverwandlung‘ misslingt, sodass die Welt stets kalt, starr, abweisend und nichtresponsiv erscheint“ (Rosa 2016: S. 316).

Um Entfremdungs- oder Wüstenerfahrungen zu vermeiden und Oasenmomente zu spüren, suchen Menschen auf unterschiedliche Weisen danach (Wienberg 2018: S. 9). Für Fachkräfte der Sozialen Arbeit kann dies eine Chance sein, indem sie als Unterstützer*innen zu der Erkundung von Oasenmomenten beitragen und Zugangsmöglichkeiten schaffen. Möglicherweise bietet auch das Radfahren eine Oasenerfahrung und lässt den Landkreis neu erleben sowie Resonanz erfahren.

3. Reflexion

Auch im politischen Kontext von liberalen Demokratien sollte es darum gehen, miteinander in Resonanz zu gehen und sich entsprechend zu begegnen. Politik sollte auf die Subjekte antworten wollen. Die möglicherweise entstehende Politikverdrossenheit lässt sich demnach als Ausdruck des Verstummens der Politik und als Entfremdungserfahrung interpretieren (Wienberg 2018: S. 9). Es fehlt die

Begegnung auf Augenhöhe, das einander Zuhören sowie sich transformieren zu wollen. Gerade dies möchte und kann die vhs Kreis Kronach mit ihren vielfältigen demokratierelevanten Angeboten ermöglichen. Inwieweit das Radfahren auch demokratiefördernd zu bewerten ist, wird noch in der „Ergebnisdarstellung“ deutlich.

Soziales Kapital stellt eine enorme Ressource für gelebte Demokratie im Alltag dar. Als soziales Kapital lassen sich vor allem die Ressourcen, die auf Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen, beschreiben (Bourdieu 1983: S. 190). Auch beim gemeinsamen Radfahren lässt sich soziales Kapital und somit Demokratie erfahren. Dies zeigt sich zum Beispiel, wenn bei Pannensituationen einander geholfen wird oder sich Radfahrer*innen gegenseitig akzeptieren und grüßen. Zudem wird auch durch das äußerliche Erscheinungsbild eine Zugehörigkeit zu dieser Gruppe deutlich. Sei es durch das Fortbewegungsmittel selbst, als durch entsprechende Kleidung. Auch die Ergebnisse in Bezug auf das soziale Kapital werden noch nachfolgend dargelegt.

Weiterhin stellt der Landkreis Kronach mit seiner unmittelbaren Nähe zur Natur als ländlicher Raum gerade im Hinblick auf das Radfahren eine große Ressource dar. Er bietet vielfältige Voraussetzungen für unterschiedliche Bedürfnisse. So sind beispielsweise neben flachen Fahrradwegen auch Mountainbike Trails unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade vorhanden. Im Nachfolgenden wird daher der Begriff des Raumes dargestellt. Der relationale Raumbegriff kann als Ordnung sozialer Güter und Menschen beschrieben werden, in dem diese aktiv handeln. Zudem entsteht Raum durch ein Errichten, Bauen oder das Positionieren von Objekten (= Spacing). So werden zum Beispiel im Raum immer wieder Radwege erneuert und neue Orte für Radfahrer*innen geschaffen. Ob diese jedoch als solche genutzt werden, hängt von den Bewohner*innen ab, denn Raum entsteht auch durch Beziehungen zueinander, was als Synthese bezeichnet wird und in engem Zusammenhang mit Spacing steht. Durch Syntheseprozesse werden Güter und das Handeln von Menschen erst zu Räumen zusammengefasst (Löw 2012: S. 158–160). In Bezug auf die Nutzung des Fahrrads kann dies bedeuten, dass dieses für die Bewohner*innen unterschiedliche Beweggründe hat. Demnach geht es vielleicht gar nicht um die eigentliche Bedeutung des Fortbewegens, sondern um Gefühlszustände, die zur Nutzung des Gegenstandes führen. Daraus kann ein neuer Raum – beispielsweise des Glücklichseins – entstehen.

4. Ergebnisdarstellung

Zunächst kann die Offenheit der Bewohner*innen für die Befragungen genannt werden. Es kam selten zu Ablehnungserfahrungen, was auch hinsichtlich weiterer Gespräche stark ermutigend wirkte. Durch den Besuch der Außenstellenorte erfolgte eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Landkreis Kronach, was zur

Wahrnehmung der Vielfalt führte. Durch die bewusste Wahrnehmungslenkung auf die Zielgruppe der Radfahrer*innen konnten besondere Angebote, wie spezifische Radfahrer*innenrastplätze, erkundet werden. Dies regte auch zur Inspiration an. Da es sich beim Radfahren um eine Outdooraktivität handelt, stellt das Wetter eine der größten Grenzen für die Arbeit in diesem Feld dar. Auch zählte zu den Schwierigkeiten, möglichst viele unterschiedliche Personen zu befragen. Weiterhin konnte nicht garantiert werden, dass sich tatsächlich Radfahrer*innen im Forschungsgebiet aufhielten, als auch, dass sich alle angesprochenen Personen gesprächsbereit zeigten. Häufig wurden Befragungsversuche aufgrund Zeitmangels abgelehnt. Dennoch stellte auch im Hinblick auf eine Fortführung der Befragungen die weitestgehend vorhandene Offenheit der Radfahrer*innen eine große Chance dar. Alle Gesprächspartner*innen willigten in die Verwendung ihrer Daten und Fotos ein und stimmten der Kontaktaufnahme im Falle späterer Rückfragen zu. Durch die Gespräche mit den unterschiedlichsten Personen konnten neue Ideen für den Landkreis entstehen. Als Beispiele sind ein Radfahrer der Region, der Ausbau von radfahrer*innenfreundlichen Rastplätzen sowie von Radwegen, die Aufnahme von entsprechenden vhs-Kursen, als auch Angebote von kostengünstigen oder kostenlosen Leihrädern zu nennen, um Teilhabe zu ermöglichen. Eine weitere Grenze stellt das Forschungsgebiet selbst dar. Im Sinne des relationalen Raumbegriffes sollten angrenzende Gebiete, wie Thüringen, nicht separat betrachtet werden, da sich dort gerade in Bezug auf das Fahrradfahren, vielfältige Möglichkeiten bieten. Als Beispiel ist hier die Rennsteigregion mit dem ältesten Weitwanderweg Deutschlands zu nennen. Diese Feststellung regt dazu an, das Forschungsgebiet zu erweitern, um weitere Angebote und ggf. Resonanzorte zu ermitteln.

5. Stichprobenauswahl und Ergebnisse

Bisher konnten insgesamt acht Personen, darunter zwei weibliche, sechs männliche und keine diversen Radfahrer*innen befragt werden. Dies geschah in den Orten der vhs-Außenstellen Mitwitz, Haig, der Kreisstadt Kronach, Küps, Steinbach am Wald, Nordhalben und Pressig-Rothenkirchen. Davon waren zwei Personen unter 20 Jahren, eine Person zwischen 20 und 30 Jahren, zwei zwischen 40 und 50 Jahren sowie drei der Personen zwischen 50 und 60 Jahren alt. Besonders erfreulich sowie als große Chance zu erachten gilt, dass alle Personen gerne Radfahren. Viermal wurden Wünsche des Ausbaus von Radwegen, Mountainbike Trails sowie besser beschilderte Waldwege angegeben. Der Aspekt der Freiheit wurde, auf die Frage nach dem Grund des Radfahrens, von sieben Personen genannt. Daneben zählt der entstehende Spaß als weiterer Grund und das Erleben von Entspannungs- sowie Glücksgefühlen zu den am häufigsten genannten Gefühlen während des Radfahrens. Das Fahrradfahren trug zudem bei sechs

Personen dazu bei, neue Orte im Landkreis Kronach zu erkunden. Der nördliche Landkreis Kronach wird von fünf Personen aufgrund der Nähe zur Rennsteigregion präferiert und bevorzugt aufgesucht. Zu den Gründen zählten sie: wenig Verkehr, die Berge, die Ruhe und das „schöne, ländliche Panorama“. Darin liegt gerade für den nördlichen Landkreis Kronach eine Chance, die Attraktivität aufgrund der möglichen Oasenerfahrungen zu erhöhen. Die Beschreibungen der Erlebnisse der Radfahrer*innen lassen Rückschlüsse auf eine Ermöglichung von Resonanzerfahrungen an Orten im Landkreis zu. Besonders auffallend ist es, dass auch das Rad selbst häufig als Resonanzort genannt und Oasenmomente beschrieben wurden. Außerdem kann soziales Kapital durch das Radfahren gestärkt werden. Bei allen Personen zeigt sich eine hohe Bereitschaft zum Helfen, großes Interesse an gemeinsamen Ausfahrten sowie das Erleben von Zugehörigkeit durch äußerliche Merkmale. So lässt das Fahrradfahren auch soziale Resonanz und Netzwerke durch gemeinsames Radfahren entstehen. Im Umgang der Radfahrer*innen miteinander werden demokratische Spielregeln deutlich, indem Abstimmungsprozesse hinsichtlich der Tour-Gestaltung stattfinden, was die Diskussions- und Kompromissfähigkeit stärkt. Dies geschieht auch, indem das „schwächste“ Mitglied das Tempo vorgibt. Das Radfahren schafft Begegnung auf gleicher Augenhöhe und macht das bewusste Wahrnehmen anderer Personen unabdingbar. Da für viele Personen als Grund für das Radfahren das Freiheitsgefühl genannt wurde, kann nur vermutet werden, welche Oasenmomente möglicherweise nach einer gemeinsamen Zielerreichung, wie dem Erklimmen eines Berges des nördlichen Landkreises, für diese Community spürbar wird.

6. Ausgewählte Äußerungen der Befragten

- 28 Jahre alt, männlich: „Sport und Musik ist wie Film schauen und einfach ne geile Kombi, ich denk an nichts Großes und seh Orte immer wieder anders. Für mich ist das Mountainbikefahren auch ein Prozess des Lernens und ne Möglichkeit meinen Kopf frei zu bekommen. Wenn die Tour nicht so hart ist fühl ich mich befreit und merk, dass doch alles ganz gut ist“.
- 19 Jahre alt, männlich: „Wenn ich auf dem Trail bin, spür ich einfach Freiheit. Mein Rad ist der einzige Ort, an dem ich nichts denke. Auf den Trails denke ich nie an den Stress“.
- 48 Jahre alt, weiblich: „Am liebsten besuche ich Feld- und Waldwege mit dem Rad in schöner Natur. Das ist ortsunabhängig. Ja die Natur ist ein ganz wunderbarer Resonanzort“.

Abbildung 1: Ausgewählte Resonanzorte der Befragten
(Fotos/Fotocollage: Theresa Müller)



Literatur

- Bethke, Hannah (2016): Hartmut Rosa: „Resonanz“. Antwort auf die kapitalistische Entfremdung. www.deutschlandfunkkultur.de/hartmut-rosa-resonanz-antwort-auf-die-kapitalistische-100.html (19.06.2022).
- Bock, Katharina (2019): Ethnografisches Protokollieren – Erkenntnisabsichten und sprachlich-stilistische Gestaltungsprinzipien [56 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 20(1), Art. 6. www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewijx6DGx9T4AhUQyaQKHcHkAuoQFnoECCQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.qualitative-research.net%2Findex.php%2Ffqs%2Farticle%2Fdownload%2F2933%2F4328%2F&usg=AOvVaw1TWNEEb0pKz1cTAyQ6VQ7- (30.06.2022).
- Bundesministerium für Digitales und Verkehr (2022): Artikel Radverkehr. www.bmvi.de/Shared-Docs/DE/Artikel/StV/fahrrad-uebersicht.html?https=1 (26.06.2022).
- Halbmayer, Ernst/Salat, Jana (2011): Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Wie schreibt man Feldnotizen? <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-91.html> (19.03.2024).
- Herriger, Norbert (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung 5., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

- Höhne, Sebastian (2015): Lerntheorien. Konstruktivismus. Lernpsychologie. www.lernpsychologie.net/lerntheorien/konstruktivismus (13.06.2022).
- Löw, Martina (2012): Raumsoziologie. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (2008): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Heidelberg: Springer.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2020): Vortrag von Prof. Dr. Hartmut Rosa – „Resonanz erfahren – Entfremdung spüren“ – Teil 1. www.youtube.com/watch?v=hgshuiU5daQ (30.06.2022).
- Rosa, Hartmut (2022): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Schaffer, Hanne I./Schaffer, Fabian (2020): Empirische Methoden für soziale Berufe. Eine anwendungsorientierte Einführung für die qualitative und quantitative Sozialforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Von Unger, Hella (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. Informiertes Einverständnis. In: Hella von Unger, Petra Narimani, Rosaline M'Bayo (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–28.
- Wienberg, Jana (2018): Teil I: Grundzüge der Resonanztheorie – Ein Überblick. www.erwachsenenbildung-nordkirche.de/fileadmin/user_upload/baukasten/Baukasten_OP_Erwachsenenbildung/Dokumente/HB_FS-EAE_Zarr-For-2018_Vortrag_Wienberg_2018.pdf (19.06.2022).

Einige Impressionen aus dem südlichen Landkreis Kronach

Magdalena Hiebl, Laura Hantke

Im Seminar „Demokratielernen und ländlicher Raum – vhs Kreis Kronach“ wurde das Thema „Ländlicher Raum: Periphere Region Kreis Kronach“ im Sommersemester 2022 mit der Themenfrage „Was sind soziale und kulturelle Faktoren des südlichen Kreises Kronach“ verknüpft. Mittels Experteninterviews und Fotos brachten die beiden Autorinnen einige Aspekte dazu in Erfahrung.

Um an das Thema und die Themenfrage adäquat herangehen zu können, wurden zunächst die Begriffe definiert. Eine periphere Region ist „aus organisationstheoretischer Sicht (Organisationstheorie) eine Region, die von den Zentren der Macht aus gesehen ‚am Rande‘ liegt, welche die Basis der räumlichen Hierarchie darstellt und in vielen Bereichen marginalisiert ist“ (Spektrum 2001, o. S.). Demnach ist davon auszugehen, dass es sich bei dem Kreis Kronach durchaus um eine periphere Region handeln könnte. Dieser Landkreis nimmt von größeren Städten aus gesehen, wie beispielsweise aus der Perspektive der Landeshauptstadt München, eher eine Randlage ein, die noch dazu von strukturell schwierigen Komponenten betroffen zu sein scheint. Der Kreis Kronach hat eine Fläche von 651,5 km² und verfügt über 66.213 Einwohner:innen (Landkreis-Kronach 2021, o. S.). Im Seminarprojekt war es aus Zeit- und Kostengründen nicht machbar, den gesamten Landkreis zu erforschen. Aus Gründen höherer geografischer Zentralität und stärkerer Dichte hinsichtlich sozialer und kultureller Möglichkeiten fiel die Wahl auf den südlichen Landkreis Kronach. Impressionen aus den Gemeinden Mitwitz, Schneckenlohe, Küps, Weißenbrunn und der Kreisstadt Kronach werden im vorliegenden Beitrag gegeben. Zuvor findet eine Klärung der Bezugskriterien „kulturelles Kapital“ und „soziales Kapital“ statt.

1. Kulturelles Kapital

Zunächst ist zu nennen, dass das kulturelle Kapital in drei Kapitalformen bzw. Zuständen existieren kann. Es handelt sich hierbei um inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital (Bourdieu 2006, S. 113). Das inkorporierte Kulturkapital, auch verinnerlichtes Kulturkapital, zeigt sich in Form von dauerhaften Dispositionen des Menschen. Es besitzt die Eigenschaft der Körpergebundenheit. Die Verinnerlichung von Kapital bzw. Ressourcen lässt sich nicht durch fremde Personen vollziehen und kann daher nicht durch Schenkung,

Vererbung, Tausch oder Kauf weitergegeben werden. Bei der Aneignung ist der Faktor Zeit erheblich, denn diese muss die Person investieren, um Kultur zu verinnerlichen (Bourdieu 2006, S. 113 ff.). Eine weitere Form des kulturellen Kapitals ist das objektivierte Kulturkapital. „Das objektivierte Kulturkapital hat eine Reihe von Eigenschaften, die sich nur durch seine Beziehung zum inkorporierten, verinnerlichten Kulturkapital bestimmen lassen“ (Bourdieu 2006, S. 117 f.). Diese Form des kulturellen Kapitals existiert in Form von kulturellen Gütern, wie beispielsweise Schriften oder Gemälde. Diese Art von kulturellem Kapital ist zwar materiell übertragbar, jedoch nur das juristische Eigentum. Wenn man ein Gemälde verkauft, wird lediglich der juristische Eigentumstitel übertragen. Dieser Kauf setzt demnach ökonomisches Kapital voraus, beispielsweise in Form von Geld. Um den eigentlichen Sinn des Gemäldes verstehen zu können, muss der Käufer oder die Käuferin jedoch über inkorporiertes Kulturkapital verfügen (Bourdieu 2006, S. 117 f.). Die dritte Form des kulturellen Kapitals ist das institutionalisierte Kulturkapital. Das inkorporierte Kulturkapital „ist den gleichen biologischen Grenzen unterworfen wie seine jeweiligen Inhaber“ (Bourdieu 2006, S. 118 f.). Um diesen Mangel auszugleichen, gerät die Objektivierung des inkorporierten Kulturkapitals in Form von Titeln in den Blick. Das institutionalisierte Kulturkapital existiert also in Form von Titeln und Stellen, wie beispielsweise Universitäts-, Schul- und Volkshochschulabschlüssen (Bourdieu 2006, S. 118 f.).

2. Beispiele aus dem südlichen Landkreis Kronach zum kulturellen Kapital

An einer Malschule für Kinder und Jugendliche im südlichen Kreis Kronach ist das Hervorbringen der drei kulturellen Kapitalarten bzw. Ressourcen deutlich erkennbar. Diese Malschule hat einen sehr großen Garten, in dem die Kinder und Jugendlichen malen und kreativ werden können. Zudem bietet die Malschule auch Malkurse an. Die Teilnehmer:innen dürfen zudem die gemalten Aquarellbilder mit nach Hause nehmen. Das inkorporierte Kulturkapital ist hierbei, dass sich die Malschüler:innen durch den Malkurs weiterentwickeln konnten, denn sie haben auf den Bildern ihre Gefühle und Gedanken mit Farben und Formen zum Ausdruck gebracht und können es für sich interpretieren. Wenn die Schüler:innen dies für sich gelernt und verinnerlicht haben, stellt dies das inkorporierte Kulturkapital dar. Das objektivierte Kulturkapital ist das Aquarellgemälde, welches die Kinder und Jugendlichen mit nach Hause nehmen dürfen. Somit haben sie auch an objektiviertem Kulturkapital hinzugewonnen. Zum Abschluss des Malkurses haben die Teilnehmer:innen zudem ein Zertifikat bekommen, in welchem steht, dass sie erfolgreich bei einem vierwöchigen Aquarellmalkurs teilnahmen. Das

Zertifikat könnten sie bei Bedarf ihren künftigen Bewerbungsunterlagen beifügen. Insofern trägt auch dieses institutionalisierte Kulturkapital dazu bei, eigene Ressourcen tragfähig und mit gelingender Außenwirkung weiterzuentwickeln.

Unbestritten ist im südlichen Landkreis Kronach ein Vielfaches an Möglichkeiten vorhanden, kulturelles Kapital zu entdecken, zu erschließen und zu erwerben. Die Befragten in den Experteninterviews machten deutlich, dass sie auch in der Filmburg (Kino in der Stadt Kronach), auf der Festung Rosenberg (Stadt Kronach), im Brauer- und Büttner-Museum (Weißenbrunn) und im Wasserschloss (Mitwitz) Gelegenheiten sehen, ihr kulturelles Kapital zu erweitern.

3. Soziales Kapital

Bei einer weiteren Ressourcen handelt es sich um das soziale Kapital. „Soziales Kapital beschreibt den Grad des sozialen Zusammenhalts, der innerhalb von Gemeinschaften zu finden ist“ (Knesebeck 2020, o. S.). Das soziale Kapital „bezieht sich auf Prozesse zwischen Menschen, die Netzwerke, Normen und soziales Vertrauen hervorbringen sowie Koordination und Zusammenarbeit erleichtern“ (Knesebeck 2020, o. S.)

Laut Knesebeck existieren vier verschiedene Ebenen des sozialen Kapitals – die Makroebene, die Mesoebene, die Ebene der individuellen Verhaltensweisen und die Ebene der individuellen Normen. Bei der Makroebene handelt es sich um „historische, soziale, politische und ökonomische Merkmale von Gesellschaften“ (Knesebeck 2020, o. S.). Auf der Mesoebene untersucht man unter anderem Merkmale von Nachbarschaft. Um freiwilliges Engagement und soziale Partizipation geht es auf der Ebene der individuellen Verhaltensweisen. Die vierte Ebene – individuelle Normen – konzentriert sich auf gegenseitiges Vertrauen und Reziprozität (Knesebeck 2020, o. S.).

In dem Buch „Ehrenamt als soziales Kapital – Partizipation und Professionalität in der Bürgerschaft“ von M. Stricker (2007) wies dieser auf eine weitere Form des sozialen Kapitals hin – das freiwillige Engagement. Dieses soll in Deutschland und Europa vor allem in Vereinen und Verbänden, in Gewerkschaften und in Kirchengemeinden zu finden sein (Stricker 2007, S. 21). So wurde in den Experteninterviews ein Mann befragt, welcher aus der Gemeinde Schneckenlohe kam und erzählte, dass er in der freiwilligen Feuerwehr Beikheim (Gemeinde Schneckenlohe) tätig und dort auch Mitglied sei. Dieses Beispiel zeigt auf, dass auf diese Art und Weise soziales Kapital in der Form von sozialem Engagement erlebt und eingebracht werden kann. Bedeutsam ist im Übrigen zu erwähnen, dass soziales Kapital beispielsweise durch soziale Partizipation durchaus ein gesundheitsförderliches Potenzial entfalten kann (Knesebeck 2020, o. S.).

4. Beispiele aus dem südlichen Landkreis Kronach zum sozialen Kapital

Um auf den südlichen Landkreis Kronach zurückzukommen, möchten wir noch den Kinder- und Jugendtreff „Kiwi“, Gemeinde Küps, vorstellen. Die Informationen über den Jugendtreff „Kiwi“ wurden im Gespräch mit einer Mitarbeiterin erhoben.

In den Räumlichkeiten des Jugendtreffs können die Kinder/Jugendlichen bei Gesellschaftsspielen zusammensitzen, Konsole spielen, Snacks und Getränke an einer Bar kaufen oder ihren eigenen Interessen nachgehen. Zudem steht es ihnen frei an Angeboten des Jugendtreffs teilzunehmen. Während die Kinder und Jugendliche ihre Freizeit im Jugendtreff verbringen, können sie unter anderem demokratierelevante Kompetenzen erwerben. Dies geschieht zum Beispiel durch verschiedene Aufklärungskampagnen, welche dort stattfinden. Darüber hinaus werden soziale Normen und Werte, die in der Gesellschaft gelten, wie zum Beispiel Toleranz und Respekt, an die Besucher:innen des Treffs durch Gruppenregeln und weitere Anhaltspunkte zu einem guten Miteinander vermittelt. Auch die Beziehungen zu den Nachbar:innen sei im Jugendtreff „Kiwi“ gut. Zum einen liege das daran, dass eine Grund- und Mittelschule neben dem Jugendtreff verankert sei. Zum anderen besuchen einige Kinder und Jugendliche aus der unmittelbaren Nachbarschaft den Jugendtreff regelmäßig. Bezüglich der individuellen Verhaltensweisen kann aufgezeigt werden, dass im Jugendtreff soziale Partizipation durch Gemeinschaftsaktionen, wie von Kindern und Jugendlichen organisierte Spieleabende, unterstützt wird. Durch diese Gemeinschaftsaktionen werden auch die individuellen Normen der Kinder gefördert und das gegenseitige Vertrauen untereinander gestärkt.

5. Forschendes Lernen

In den folgenden zwei Abschnitten soll es um die Forschungsmethoden in der seminaristischen Projektarbeit gehen. Es wurden zwei verschiedene Methoden angewendet, zum einen das Experteninterview und zum anderen die Bildinterpretation.

Bei einem Experteninterview gelten die Interviewten als die Expert:innen. Sie zeichnen sich durch ihre Fähigkeit aus, Verbindungen zu verschiedenen Wissensbeständen sowie Wissensformen herzustellen. Sie bestimmen, mit welcher Perspektive und Begrifflichkeit über Probleme in unserer Gesellschaft nachgedacht wird (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 14f.). Ein Experteninterview stellt eine umfassende und weitgehende Erhebung von Sachwissen dar. Es handelt sich um eine systematische Informationsgewinnung. Die Expert:innen fungieren als Ratgeber:innen, das heißt, die interviewende Person lernt direkt von dem oder

der Expert:in. Es handelt sich um Wissen, welches direkt abgefragt werden kann. Es ist zu jeder Zeit reflexiv verfügbar, da es sich um keine ausgefallenen Theorien, Methoden, Zahlen und Fakten handelt, sondern um die Wissensbestände, die meist zu einem Fachgebiet der Befragten gehören. Durchgeführt wird das Experteninterview mittels eines gut vorbereiteten Leitfadens. Ausgewertet wird das Interview anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 24 f.). Die erhaltenen Informationen können im Einzelfall widersprüchlich und selektiv sein, jedoch wird davon ausgegangen, dass die Expert:innen in der Lage sind, die Welt richtig abzubilden. Bogner geht hier von fünf Schritten aus. Im ersten Schritt werden die Fragestellung und die Frageperspektive bestimmt. Bei erstmaligem Durchlesen wird einem bewusst, welche Punkte stichhaltige Informationen enthalten. Weiter geht es um den Aufbau eines Kategoriensystems, hier werden die einzelnen Kategorien und deren Beziehungen zueinander vermerkt. Der dritte Schritt fokussiert die Extraktion von zweckdienlichen Informationen aus den Rohdaten. Sie werden dem Kategoriensystem zugeordnet. Dies dient dazu, um aus den Ursprungstexten eine Informationsbasis schaffen zu können. Das Herausfiltern der Daten ist ein zentraler Interpretationsschritt. Bei der Entscheidung, ob eine Information wichtig ist, handelt es sich um einen subjektiven Prozess. Im vorletzten Schritt geht es um die Aufbereitung der Daten. Die Qualität der Datenbasis wird verbessert und zusammenhängende Informationen zusammengefasst. Im letzten Schritt der endgültigen Auswertung entfaltet sich ein allgemeines Modell, um Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede aufzuzeigen bzw. zu erklären (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 73 f.).

„Das einfachste mathematisch korrekte Auswahlverfahren ist die einfache oder auch uneingeschränkte Zufallsauswahl“ (Brosius/Haas/Koschel 2016, S. 68). Auch bei dem Experteninterview wurden zehn Passant:innen zufällig auf der Straße angesprochen und interviewt. Darüber hinaus kam noch das sogenannte „Lotterieverfahren, das heißt das zufällige Ziehen von Elementen aus einer begrenzten Grundgesamtheit“ (ebd.) infrage. Sicherlich sind je nach Tageszeit und Ort der Befragung unterschiedliche Personen unterwegs und manche Menschen sind überhaupt nicht mobil. Dennoch möchte sich das vorliegende Auswahlverfahren den beiden genannten Typen annähern. Mithilfe eines Fragebogens wurden die Passant:innen nach Herkunftsgemeinde, Alter, Geschlecht, sozialem Kapital, kulturellem Kapital, Top-Veranstaltungen und nach der Identifikation mit dem Landkreis befragt. Alle Fragen bezogen sich auf den südlichen Raum des Landkreises Kronach.

6. Auswertung

Bei den zehn befragten Personen handelte es sich um drei Männer und sieben Frauen. Die jüngsten Befragten waren 13 Jahre und die älteste Person 60 Jahre alt. Insgesamt waren fünf unter 20 Jahren, drei zwischen 20 und 30 Jahren, eine Person Mitte 30 und eine 60 Jahre alt. Diese Passant:innen kamen aus sechs Gemeinden. Jeweils ein:e Passant:in aus Beikheim, Marktrodach, Kronach und Weißenbrunn, zwei aus Pressig und drei aus Küps.

Bei der Frage nach bedeutenden kulturellen Orten wurde mit sieben Erwähnungen am häufigsten die Filmburg in Kronach genannt. An zweiter Stelle steht die Festung Rosenberg. Drei Interviewte zählten das Wasserschloss Mitwitz auf und jeweils zweimal wurden Gotteshäuser und das Brauer- und Büttnermuseum in Schneckenlohe genannt. Sicherlich existieren noch zahlreiche weitere Möglichkeiten. Die Autorinnen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit der genannten Institutionen.

Hinsichtlich der sozialen Ressourcen im südlichen Landkreis Kronach wurden die fünf Top-Veranstaltungen 24-mal von den Interviewten erwähnt. Auf diese wird noch genauer eingegangen. Jeweils fünfmal wurden die Festung Rosenberg und der Jugendtreff „Struwelpeter“ benannt. Vereine hingegen wurden nur von drei Personen genannt. Explizit wurde auf die Feuerwehr in Beikheim eingegangen. Acht Personen im Landkreis Kronach identifizierten sich im Süden am häufigsten mit der Festung Rosenberg. Zwei nannten die Filmburg in Kronach und jeweils eine Person Gotteshäuser und Vereine. An oberster Stelle bei den fünf Top-Veranstaltungen steht „Kronach leuchtet“. In diesem Jahr habe dieses Lichterfestival einmalig auf dem Parkgelände der ehemaligen Landesgartenschau stattgefunden. In Zukunft soll es aber wieder womöglich in der ganzen Stadt Kronach stattfinden. Auf dem zweiten Platz landete das Festival „Festung Rockt!“ – wie der Name schon sagt, findet dieses Festival auf dem Festungsgelände statt. An dritter Stelle folgte das Schützenfest, ein großes Volksfest, das jährlich im August stattfindet. Am vierthäufigsten wurden die Rosenberg-Festspiele genannt. Es handelt sich um ein Theaterspektakel, das ebenfalls jährlich auf der Festung in Kronach veranstaltet wird. Und auf dem fünften Platz war die „Rosen- und Gartenmesse“ in Kronach vertreten.

7. Bild- und Fotointerpretation

Bei Fotos handelt es sich um ein Dokument. Das Ergebnis des Interpretationsvorganges ist der Dokumentensinn, welcher auch gefälscht werden kann. Es gibt zwei Ebenen bei fotografierten Sachverhalten. Die Ebene der Dokumentationsabsicht des Fotografen und die Dokumentationserwartung der betrachtenden Person, da es sich um zwei unterschiedliche Personengruppen handelt, kann sich auch

der Dokumentensinn verändern (Pandel 2015, S. 62). In Anlehnung an Erich Keyser kann ein visuelles Bild in vier Bereiche eingeteilt werden, diese sind die bildliche Darstellung von Personen, Orten, Ereignissen und Sachen (ebd., S. 32). Bei der Bildinterpretation gibt es vier Schritte zu beachten. Der erste Schritt ist die ikonografische Beschreibung. Hier wird der Erscheinungssinn herausgearbeitet. Es werden einzelne Bildelemente genauer angesehen und benannt. Bei Sinneseindrücken können nur subjektive Anmutungen gemacht werden. Die Bildelemente werden mithilfe von begrifflichem Wissen aus unserer Wirklichkeit beschrieben. Dieses stammt aus unserem alltäglichen Leben und benötigt kein spezielles Vorwissen. Durch die Verbalisierung des Bildes wird eine Interpretation für das Denken zugänglich gemacht (ebd., S. 199 f.). Die Beschreibung erfasst zum Beispiel auch Form, Größe und Eigenschaften von Gegenständen sowie die räumliche Tiefe und Perspektive. Hier gibt es sechs Begriffsgruppen, für welche bestimmte Begrifflichkeiten verwendet werden. Diese beziehen sich auf „Personen und Objekte“, „Eigenschaften (Größe, Farben ...)“, „Lage von Objekten im Raum“, „eine Qualifizierung der Objekte“, „die Identifizierung von Orten“ und „Konnektionsverhältnisse (Beziehungen) der Personen bzw. Objekte zueinander“ (ebd., S. 120 ff.). Im zweiten Schritt geht es um die ikonologische Analyse, hier wird der Bedeutungssinn offengelegt. Bildzeichen werden mithilfe unseres kulturellen Gedächtnisses interpretiert. Für eine Bildinterpretation kann und soll auch recherchiert werden sowie das eigene Vorwissen eingebracht werden (ebd., S. 122 f.). Der dritte Schritt beinhaltet die historische Interpretation, es wird der Dokumentensinn herausgearbeitet (ebd., S. 128). Es stellt sich die Frage, welche besondere Bedeutung das Foto hat und welche Wirkung die dargestellte Szene entfaltet (ebd., S. 137). Im vierten und letzten Schritt der Bildinterpretation geht es um die Zeitdeutung. Hier wird der Zeitsinn genauer betrachtet (ebd., S. 131). Es wird beleuchtet, welcher Zeitpunkt in dem Bild dargestellt bzw. festgehalten wurde. Betrachter:innen können sich überlegen, was vor und nach der Szene passiert sein könnte (ebd., S. 138).

An folgenden Beispielen aus dem südlichen Landkreis Kronach sollen nun die bereits dargelegten Aspekte zur Bild- und Fotointerpretation veranschaulicht werden.

Abbildung 1: Marienplatz Stadt Kronach (Foto: Magdalena Hiebl)



In Abbildung 1 ist zu erkennen, dass es sich um drei Ebenen handelt. Die erste Ebene spricht den Ort an, von dem aus das Bild gemacht wurde. Hier ist links ein Treppengeländer zu sehen. Auf der zweiten Ebene ist ein breiter gepflasterter Weg zu sehen. Links am Rand des Bildes befindet sich ein großer Baum, der Blüten trägt. In der Mitte dieser Ebene steht eine Straßenlaterne. Rechts im Bild sieht man einen Busch sowie ein Baum, umgeben von Wiese. Auf dem Weg ist eine Bank, auf der zwei Personen sitzen. Auf der dritten und untersten Ebene befindet sich links im Bild ein Gebäude. In der Mitte des Bildes sind vier kleine Bäume, Tische und Stühle angesiedelt, auf denen teilweise Personen sitzen und geschlossene Schirme stehen. Im Hintergrund kann ein weiteres großes Gebäude gesehen werden.

Bei dem Bild handelt es sich um den Marienplatz in der Stadt Kronach. Es ist Freitagnachmittag der 29. April 2022. Es ist Frühling und die Bäume blühen. Unten auf dem Platz sind ein Café sowie eine Eisdielen, weswegen Tische und Stühle aufgestellt sind. Ebenso gab es einen kleinen Markt um die Ecke. Das Vorwissen zu diesem Bild kommt daher, dass das Projektteam sich dort umsaß und Fotos machte.

Das dargestellte Bild wirkt sehr ruhig und entspannt, fast schon etwas idyllisch, da nicht viel los ist.

Weil das Bild an einem Freitagnachmittag aufgenommen wurde, lässt sich daraus schließen, dass viele Menschen von der Arbeit kamen und die „Kaffeezeit“ ausgenutzt haben, weswegen auch die Stühle besetzt waren.

Abbildung 2: Wasserschloss Mitwitz Innenhof (Foto: Magdalena Hiebl)



In Abbildung 2 ist im Vordergrund ein Buschkranz zu sehen. In der Mitte des Kranzes befindet sich eine Statue. Die Person hat eine Rüstung an, in der rechten Hand hält sie einen Speer und in der linken ein Schild. Auf der rechten Seite im Bild ist ein mit Efeu umranktes Fenster zu sehen. In der Mitte des Bildes hinter der Statue befindet sich ein Turm sowie Efeu, der die Wand des Gebäudes hochklettert. Links hinten im Bild sieht man eine Tür, die oben mit einem Bogen abgerundet ist. Links neben der Tür steht ein steinerner Brunnen. Zudem sind viele Fenster auf dem Bild zu sehen.

Bei dem Bild handelt es sich um den Innenhof vom Wasserschloss Mitwitz. Die Tür mit der Abrundung oben ist der Eingang zu einer Kapelle. Dort werden unter anderem Hochzeiten und Taufen gefeiert (Schloss Mitwitz 2020, o. S.). Durch Nachfragen erfuhr das Projektteam, dass es sich bei der Statue um den „Fränkischen Reiter“ handelt. Das Bild wirkt eindrucksvoll, da es sich um einen Schlossinnenhof handelt. Auch macht die Statue in der Mitte des Hofes einen

majestätischen Eindruck. Es wirkte kalt, da in den Innenhof keine Sonne fiel. Das Bild und die Statue versetzen einen zurück in die Zeit, in der es noch Ritter gab und Schlösser mit circa ein Meter dicken Mauern.

8. Fazit

Nach den Recherchen und den durchgeführten Experteninterviews können wir zusammenfassen, dass die meisten sozialen und kulturellen Faktoren in der Kreisstadt Kronach zu finden sind. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten bei den Interviews unabhängig voneinander die Aussage machten, dass die Stadt Kronach das „Herzstück“ des Landkreises sei und sie für schöne Abende, Ausflüge oder um soziale Kontakte zu knüpfen in diese Stadt fahren würden.

Außerdem ist zu bemerken, dass die Festung Rosenberg im südlichen Landkreis Kronach eindeutig im Mittelpunkt steht und im Übrigen einen Blickfang darstellt. Drei der „Top 5 Veranstaltungen“ finden auf der Festung Rosenberg statt. Zusätzlich identifizierten sich fünf von zehn Befragten mit der Festung Rosenberg. Auch bei der Frage zu den sozialen und kulturellen Ressourcen des südlichen Landkreises Kronach wurde die Festung insgesamt am häufigsten benannt. Den Interviews zufolge identifizierten sich die befragten Menschen im südlichen Landkreis auch häufig mit Vereinen (z. B. Fußballverein, Pferdeverein, Feuerwehr), der Filmburg und der Kirche.

Das Projektteam sah diese kleine, nicht repräsentative Studie als eine explorative Möglichkeit an, um zu weiteren Forschungen im südlichen und nördlichen Landkreis Kronach anzuregen.

Literatur

- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (2006): Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA, S. 112–120.
- Brosius, Hans-Bernd/Haas, Alexander/Koschel, Friederike (Hrsg.) (2016): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. 7. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Knesebeck, Olaf (2020): Soziales Kapital. leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/soziales-kapital/#:~:text=Soziales%20Kapital%20beschreibt%20den%20Grad,sowie%20Koordinati-on%20und%20Zusammenarbeit%20erleichtern (16.06.2022).
- Landkreis-Kronach (2021): Übersichtskarte der Städte, Märkte und Gemeinden. www.landkreis-kronach.de/landkreis-und-gemeinden/staedte-maerkte-und-gemeinden (16.06.2022).
- Pandel, Hans-Jürgen (2015): Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. 3. Auflage. Schwalbach: Wochenschau.
- Schloss Mitwitz (2020): Heiraten auf Schloss Mitwitz – Traumhochzeit im Märchenschloss. Schloss Mitwitz. www.schloss-mitwitz.de/hochzeiten (16.06.2022).

- Spektrum (2001): Periphere Region. Heidelberg: Spektrum Akademischer. www.spektrum.de/lexikon/geographie/periphere-region/5913#:~:text=periphere%20Region%2C%20peripherer%20Raum,in%20vielen%20Bereichen%20marginalisiert%20ist (16.06.2022).
- Stricker, Michael (2007): Ehrenamt als soziales Kapital. Partizipation und Professionalität in der Bürgerschaft. Berlin: Dr. Köster.

Umfrage zum Online-Verhalten bei Kursen der Volkshochschule Kreis Kronach

Jenny Scheibe

Dieser Beitrag entstand im Kontext des Seminars „Demokratielernen im ländlichen Raum – Volkshochschule Kreis Kronach“, Sommersemester 2022, Hochschule Coburg, Fakultät Soziale Arbeit. Das spezielle Thema war es, eine Kund:innenbefragung der Volkshochschule Kreis Kronach zur Digitalität und Online-Affinität in Teilen zu analysieren und die Ergebnisse darzustellen.

Im ersten Abschnitt werden konkrete Vorgehensweisen und Aspekte des forschenden Lernens vorgestellt. Auf dieser Grundlage finden Ziele eines Pretests und die Einordnung verschiedener Pretestverfahren anhand der Umfrage der Volkshochschule Kreis Kronach nähere Erläuterung. Der zweite Teil setzt sich mit relevanten Informationen zur standardisierten Umfrage der Volkshochschule Kreis Kronach und der Auswertung auseinander. Im dritten Kapitel wird die genannte Thematik unter Berücksichtigung der Bedeutung von Präsenz- und Onlineveranstaltungen reflektiert. Abschließend werden die Ergebnisse der Kund:innenbefragung in Verbindung mit relevanten Chancen und Grenzen dargestellt.

1. Forschendes Lernen und Pretest

Im ersten Schritt wurde eine persönliche Sammlung von Gedanken und Ideen im Zusammenhang mit dem Thema „Kund:innenbefragung zur Digitalität und Online-Affinität“ durchgeführt. Insbesondere der Begriff der Digitalität erweckte bereits Interesse im Rahmen eines anderen Seminars zum Thema „Digitalität und Soziale Arbeit“. Es wurden Überlegungen zu den verschiedenen Befragungsformen wie Interviews, schriftliche oder telefonische Befragungen angestellt und der Begriff „Pretest“ wurde näher betrachtet. In der nächsten Etappe sichtete die Autorin relevante Literatur- und Internetquellen zu diesen Begrifflichkeiten. Außerdem war es von Bedeutung, den Kontakt zu den Mitarbeiter:innen der Volkshochschule Kreis Kronach aufzunehmen. Auf diese Art und Weise begann ein Austausch mit der Leiterin Annegret Kestler, der pädagogischen Mitarbeiterin Sabine Nachtrab und Frau Julia Fischer, die für die Planung und Durchführung des Pretests zuständig waren.

In Zusammenarbeit mit Frau Nachtrab und Frau Fischer wurden die ausgefüllten Fragebögen in Papierform in die Internetplattform „Edkimo“ eingespeist, um die gesammelten Daten zu bündeln, auszuwerten und mit übersichtlichen Balkendiagrammen darzustellen. Schließlich konnten aus den gewonnenen Befragungsergebnissen anfängliche Zwischenergebnisse abgeleitet und alle Informationen in einer Power-Point-Präsentation anschaulich zusammengefasst und im Seminarplenum vorgestellt werden. Insgesamt wurde bei der Erstellung der Projektarbeit ein systematischer und wissenschaftlicher Ansatz verfolgt, bei dem die Literaturrecherche und die Zusammenarbeit mit Expert:innen und Praktiker:innen eine wichtige Rolle spielten. Der Fokus lag dabei auf der Untersuchung und Auswertung quantitativer Daten, um fundierte Aussagen zum Thema „Online-Verhalten“ treffen zu können.

Um den Aspekten des forschenden Lernens in diesem Beitrag mehr Aufmerksamkeit zu widmen, wird im Folgenden der Forschungsprozess zur Thematik „Auswertung einer standardisierten Umfrage (Pretest)“ näher erläutert. Zunächst wird erklärt, was unter einer standardisierten Umfrage zu verstehen ist. Hierbei kann der Standardisierungsgrad von Umfragen in vollständig standardisiert und teilstandardisiert unterschieden werden. Vollständig standardisierte Fragebögen enthalten nur geschlossene Fragen mit Antwortvorgaben, in denen die Befragten ihre Antworten gezielt auswählen können. In den teilstandardisierten Fragebögen sind auch Fragen enthalten, die den Befragten die Möglichkeit geben, ihre Antwort frei zu formulieren (Merchel, 2019, S. 83). Im Hinblick auf den entworfenen Fragebogen der Volkshochschule Kreis Kronach kann von einer teilstandardisierten Umfrage ausgegangen werden, da sowohl geschlossene als auch offene Fragestellung im Fragebogen enthalten waren.

Weiterhin war der Begriff des Pretests während des forschenden Lernens ausschlaggebend. Laut Raithel ist ein Pretest mit einem „Vortest“ gleichzusetzen. Er hat die Aufgabe, das vorläufige Instrument auf Anwendbarkeit, Vollständigkeit, Verständlichkeit und Qualität sowie auf die Erhebungssituation und die Interviewer:innen zu prüfen. Der Pretest gibt somit nicht nur Aufschluss über die Einhaltung der Gütekriterien, sondern auch über die Erhebungssituation und die geplante Stichprobe. Insbesondere wird er genutzt, um die Verständlichkeit der Fragen für die Befragten zu überprüfen, Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen zu ermitteln und Variationen von Antworten zu untersuchen. Zudem prüft ein „Vortest“ das Interesse der Befragten, die Effekte der Fragebogenanordnung und damit einhergehende Kontexteffekte (Raithel, 2008, S. 63 f.).

Das Pretestverfahren kann aufgrund seiner Vielschichtigkeit in verschiedene Kategorien eingeteilt werden. Eine Unterscheidung kann zwischen Feld-Pretests und kognitiven Interviews getroffen werden. Der Feld-Pretest, auch als Standard-Pretest, konventioneller Pretest oder klassischer Pretest bekannt, stellt eine stark

verkleinerte Testerhebung eines Fragebogens am Ende der Fragebogenentwicklung dar. Hierbei werden möglichst realistische Bedingungen der Haupterhebung simuliert, indem dieselbe Befragungsart verwendet wird. Im Gegensatz dazu dienen kognitive Interviews als Werkzeug zur Evaluation des Frageverständnisses. Sie bieten Einblicke in die kognitiven Prozesse, die bei der Beantwortung von Fragen ablaufen. Techniken wie das Paraphrasieren, das Probing und die Technik des lauten Denkens können zur Erfassung der kognitiven Denkprozesse eingesetzt werden (Faulbaum, 2019, S. 365–375).

Der Pretest der Volkshochschule Kreis Kronach lässt sich aufgrund seiner Eigenschaften der Kategorie der Feld-Pretests zuordnen. Hierbei handelt es sich um eine verkleinerte Testerhebung eines Fragebogens unter möglichst realistischen Rahmenbedingungen mit einer Stichprobengröße von 84 Befragten. Die Volkshochschule plante im Herbst 2022 eine Haupterhebung durchzuführen, welche mit derselben Befragungsart wie im Pretest realisiert werden sollte.

2. Inhalte „Digitalität und Online-Affinität der vhs Kreis Kronach“

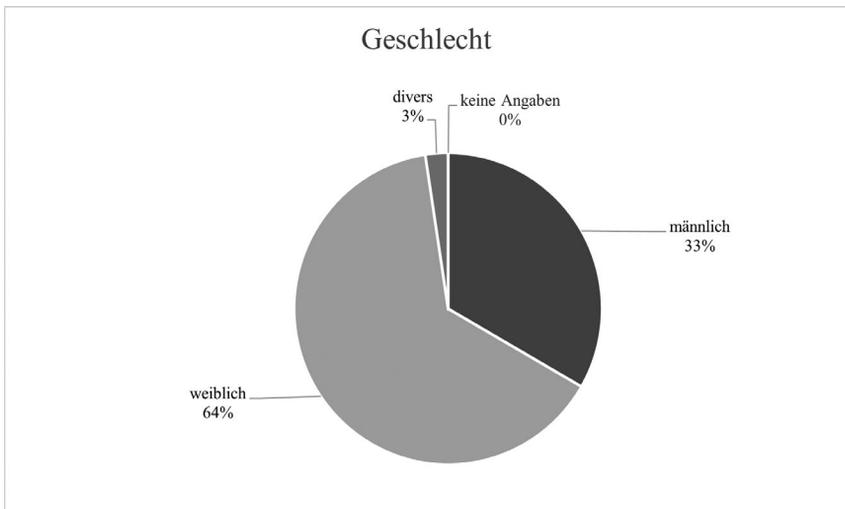
Im Rahmen dieses Pretests wurden detaillierte Informationen zur Kund:innenbefragung „Digitalität und Online-Affinität der Volkshochschule Kreis Kronach“ erfasst und ausgewertet. Die Befragung hatte das Ziel, wichtige Anliegen und Ziele der Volkshochschule Kreis Kronach hinsichtlich ihres Angebots und ihrer Kund:innen zu klären. Insbesondere sollten Informationen über die Identität der Kund:innen und deren Aufmerksamkeit auf das Angebot der Volkshochschule erlangt werden. Ebenso sollten die Kenntnisse der Kund:innen über Online-Angebote der Volkshochschule erfasst und im Falle von Unkenntnis die jeweiligen Gründe dafür ermittelt werden.

Der Pretest richtete sich an alle Teilnehmer:innen, die im Zeitraum vom 08. April 2022 bis zum 12. Juli 2022 an einem Kursangebot der Volkshochschule Kreis Kronach teilgenommen oder geplant hatten, daran teilzunehmen. Die Befragung wurde in Form von Papierfragebögen an der Anmeldung und in den Kursräumen bereitgestellt. Zusätzlich hatten die Befragten die Möglichkeit, über einen QR-Code auf den Fragebogen zuzugreifen. Dieser war ebenfalls an der Anmeldung und in den Kursräumen hinterlegt. Die Teilnehmer:innen konnten den QR-Code mit ihrem Smartphone einscannen. Sie wurden auf die Internetseite „Edkimo“ weitergeleitet, auf der sie den Fragebogen digital ausfüllen konnten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Kund:innenbefragung vorgestellt. Insgesamt haben 84 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt und zurückgegeben. Die ersten vier Fragen des Fragebogens dienten der Erhebung statistischer Angaben über die Befragten.

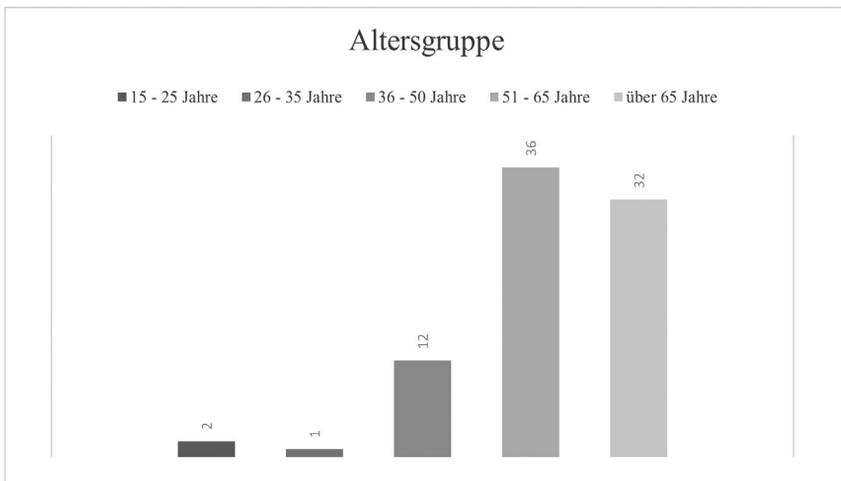
Die erste Frage betraf das Geschlecht der Befragten. Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, gaben von den insgesamt 84 Teilnehmenden 54 Personen (64 %) an, weiblich zu sein, während 28 Personen (33 %) männlich waren. Zwei Personen (3 %) identifizierten sich als divers. Die Option, keine Angabe zu machen, wurde von keinem der Befragten genutzt.

Abbildung 1: Kreisdiagramm Geschlecht (eigene Darstellung)



Die zweite Frage zielte auf die Altersgruppe der Befragten ab. Abbildung 2 zeigt, dass die meisten Teilnehmenden (36 Personen) der Altersgruppe von 51 bis 65 Jahren angehören, gefolgt von 32 Personen über 65 Jahren, 12 Personen von 36 bis 50 Jahren, 2 Personen von 15 bis 25 Jahren und einer Person von 26 bis 35 Jahren.

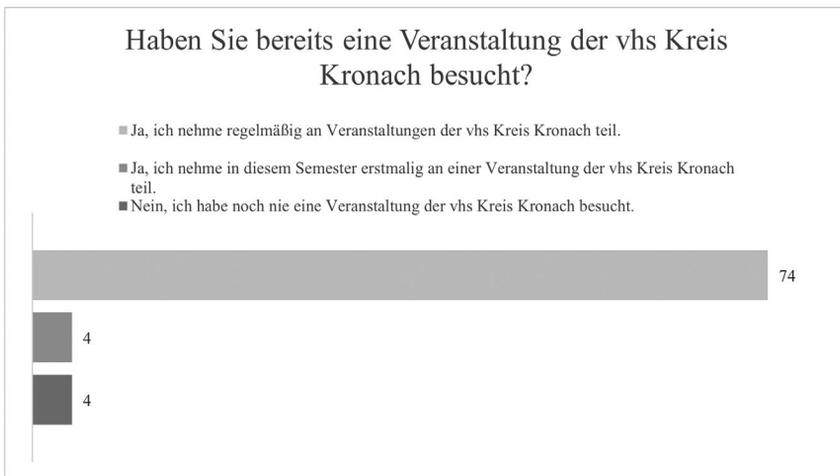
Abbildung 2: Säulendiagramm Altersgruppe (eigene Darstellung)



In der dritten Frage wurden die Befragten gebeten, ihre Postleitzahl oder ihren Wohnort anzugeben. Hierbei gaben 29 Personen Kronach als ihren Wohnort an, während acht Personen Wilhelmsthal und acht Personen andere Orte angaben, darunter zweimal Burgkunstadt, einmal Redwitz, einmal Steinach, einmal Eisenberg, einmal Sonnefeld, einmal Weidhausen und einmal die Ukraine. Darüber hinaus kreuzten sieben Personen Mitwitz, sieben Personen Stockheim und ebenfalls sieben Personen den Ort Marktrodach an. Weitere Wohnorte waren Küps (5 Personen), Weißenbrunn (5 Personen), Wallenfels (2 Personen), Steinwiesen (2 Personen), Teuschnitz (2 Personen) und Pressig (1 Person). Keine Angaben zu Wohnorten wurden für Schneckenlohe, Ludwigsstadt, Tettau, Steinbach am Wald, Nordhalben und Tschirn gemacht.

Die vierte Frage zielte auf die Erfahrung der Befragten mit dem Kursangebot der Volkshochschule Kreis Kronach ab. Dabei war die Antwort eindeutig, indem 74 Personen (90 %) angegeben haben, regelmäßig am Kursangebot teilzunehmen. Wohingegen vier Personen (5 %) erstmalig dieses Semester an einer Veranstaltung der Volkshochschule teilnehmen und ebenfalls nur vier Personen (5 %) noch nie an einer Veranstaltung der Volkshochschule teilgenommen haben.

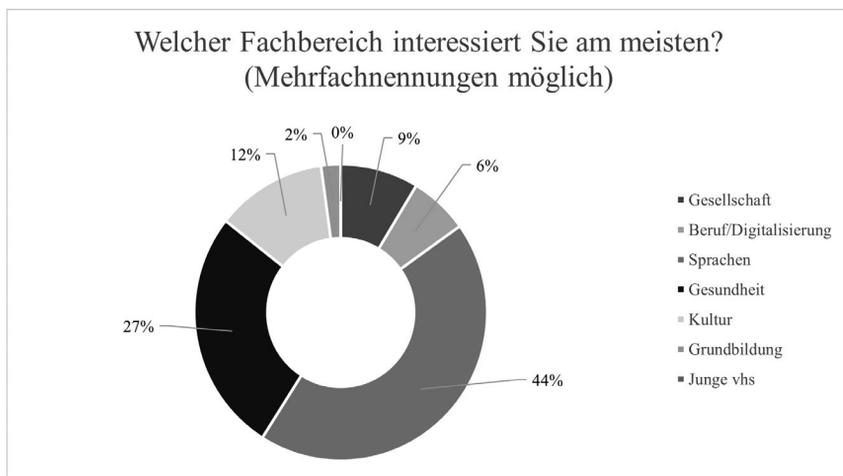
Abbildung 3: Balkendiagramm Kursteilnahme (eigene Darstellung)



Die weiteren Fragestellungen der Kund:innenbefragung befassten sich besonders mit dem Kursangebot der Volkshochschule Kreis Kronach. Darunter war die erste Frage, wie sich die Kund:innen über das Kursangebot informieren, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Hierzu hat die Mehrheit mit 52 Personen das Programmheft, 45 Personen die Webseite der vhs Kreis Kronach und 15 Personen die persönlichen Empfehlungen als Antwortmöglichkeit gewählt. Darüber hinaus haben sieben Personen den Newsletter sowie sieben Personen das Mitteilungsblatt der Stadt oder Gemeinde und sechs Personen die Presse oder den Rundfunk angekreuzt. Zwei Personen haben die Wahl für Sonstiges getroffen und dabei einmal die Verlängerung ins nächste Semester und einmal die Kursleitung benannt.

Die nächste Frage griff das Interesse der Befragten an den verschiedenen Fachbereichen auf. Dabei waren ebenso Mehrfachnennungen möglich. Abbildung 4 illustriert, dass sich 61 Personen (44 %) für den Sprachbereich interessierten, während sich 37 Personen (27 %) für Gesundheit und 17 Personen (12 %) für Kultur begeisterten. Weiterhin interessierten sich zwölf Personen (9 %) für Gesellschaft, neun Personen (6 %) für Beruf und Digitalisierung und drei Personen (2 %) für die Grundbildung.

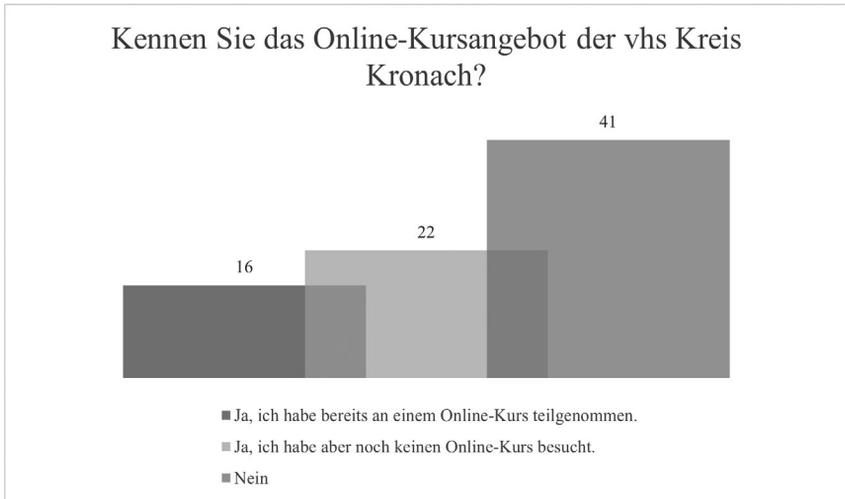
Abbildung 4: Kreisdiagramm Fachbereich (eigene Darstellung)



Die letzte Frage zum Kursangebot der Volkshochschule Kreis Kronach handelte von gewünschten Angeboten der Befragten. Hierzu gab es mehrfache, offene Eintragungen zu Tanzkursen, Fotokursen, Kursen zur Gesprächsführung und Kommunikation sowie zu Grundkursen im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung (EDV). Auch hatten einige Befragten den Wunsch, dass das Sprachangebot der Volkshochschule auf weitere Sprachen ausgedehnt wird.

Des Weiteren behandelten die nachkommenden Fragestellungen das Online-Angebot der Volkshochschule Kreis Kronach. Darunter war die erste Frage, ob die Befragten das Online-Kursangebot der Volkshochschule kennen. Aus Abbildung 5 geht hervor, dass 41 Personen dahingehend geantwortet haben, das Angebot nicht zu kennen. Weitere 22 Personen wissen zwar von dem Online-Angebot der Volkshochschule, haben jedoch noch nie an einem Online-Kurs teilgenommen. Immerhin 16 Personen zeigten sich mit dem Online-Angebot der Volkshochschule vertraut und haben auch einen Online-Kurs besucht.

Abbildung 5: Säulendiagramm Online-Kursangebot (eigene Darstellung)



Die vorletzte Frage beschäftigte sich mit den Gründen, die die Befragten von einer Teilnahme an Online-Kursen der Volkshochschule abgehalten haben. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Die Mehrheit der Befragten (21 Personen) haben sich für die fehlende soziale Interaktion und 20 Personen für Sonstiges als Antwortmöglichkeit entschieden. Bei der Benennung der sonstigen Gründe sind Schlagworte wie fehlende zeitliche Ressourcen, fehlendes Angebot, fehlende Motivation und Desinteresse sowie die berufliche Auslastung am PC und die grundlegende Abneigung gegen Online-Kursen gefallen. Darüber hinaus haben 13 Personen die fehlende technische Ausstattung, vier Personen die Angst vor Überforderung, zwei Personen den fehlenden Internetzugang und zwei Personen den mangelnden Datenschutz als Grund ausgewählt. Eine Person und damit die Minderheit hat den unzureichenden Internetzugang angekreuzt.

Die zehnte und damit letzte Frage der Kund:innenbefragung hatte sich nach dem Lob, der Kritik und Anregungen der Befragten erkundigt. Dabei wurde unter den Antworten häufig die Dankbarkeit und die Zufriedenheit der Befragten benannt. Ebenso wurden das breite Kursangebot und das engagierte Personal der Volkshochschule Kreis Kronach gelobt. Weiterhin wurden vereinzelte pandemische Maßnahmen der Volkshochschule, wie zum Beispiel die Einhaltung der Maskenpflicht im Gebäude, von den Befragten kritisiert.

3. Präsenz- oder Online-Kurse

Zunächst sollen einige *Gemeinsamkeiten* zwischen Präsenz- und Online-Kursen herausgestellt werden. Es ist anzumerken, dass weder das Veranstaltungsformat noch die Anwesenheit der Teilnehmenden Rückschlüsse auf den Lernerfolg oder die Qualität des Kurses zulassen. Entscheidend für den Erfolg einer Veranstaltung sind vielmehr die Kompetenz der Kursleitung, das Engagement der Teilnehmenden, die vermittelten Inhalte, die Lernatmosphäre und die angewandten didaktischen Methoden (Schneider, 2020, S. 19–22). Eine weitere Gemeinsamkeit liegt in der Individualität der Teilnehmenden, die unabhängig von der Veranstaltungsform besteht. In beiden Fällen bringen die Teilnehmenden unterschiedliche Lernerfahrungen und Vorkenntnisse sowie individuelle Erwartungen mit. Auch die Bedeutung der Lernatmosphäre stellt eine Gemeinsamkeit dar, da sie in beiden Formaten durch die Interaktion zwischen der Kursleitung und den Teilnehmenden sowie durch die Arbeitsumgebung und die eingesetzten Hilfsmittel beeinflusst wird. Ablenkungsmöglichkeiten sind in physischen und virtuellen Räumen gleichermaßen vorhanden. Ebenso ist die Bedeutung der Sprache für beide Veranstaltungsformate von großer Relevanz, da gesprochene oder geschriebene Worte das Hauptmittel zur Vermittlung von Informationen darstellen (ebd.). Eine weitere Gemeinsamkeit betrifft die Notwendigkeit einer klaren inhaltlichen Strukturierung, die sowohl der Kursleitung als auch den Teilnehmenden hilft, sich zu orientieren, den Kursverlauf zu verstehen, Inhalte zu ordnen und gezielt vor- und nachzubereiten. Darüber hinaus gibt es technische Schwierigkeiten innerhalb beider Veranstaltungsformate und es gilt, Datenschutzbestimmungen zu beachten (ebd.).

Im Folgenden werden wesentliche *Unterschiede* zwischen Präsenz- und Onlineveranstaltungen aufgeführt. Ein bedeutender Faktor ist die soziale Distanz, da der persönliche Kontakt zwischen der Kursleitung und den Teilnehmenden bei Onlinekursen in der Regel eingeschränkt oder gar nicht möglich ist im Gegensatz zu Präsenzkursen. Nicht nur der fehlende persönliche Kontakt, sondern auch die fehlende technische Ausstattung können sich negativ auf die soziale Interaktion und das gemeinsame soziale Lernen im Kurs auswirken. Dies kann zu einem grundlegenden Akzeptanzproblem von Onlineveranstaltungen in der Gesellschaft führen, dem mithilfe von technischer Unterstützung und Aufklärung seitens der Volkshochschulen entgegengewirkt werden kann (Schneider, 2020, S. 22–25). Ein weiterer Unterschied zwischen Präsenz- und Onlineveranstaltungen besteht in der Unterrichtsraumgestaltung, die auf mehreren Ebenen stattfindet. Hierbei bezieht sich dies darauf, dass die Lernumgebung einer reinen Onlineveranstaltung nicht nur aus der Videokonferenz und dem Computer besteht, sondern auch aus den privaten Räumlichkeiten der Teilnehmenden. Daher können Ablenkungen auftreten, auf die die Kursleitung nur begrenzt Einfluss hat (ebd.). Die Bedeutung der Interaktivität stellt ebenfalls einen klaren Unterschied

zwischen beiden Formaten dar. Interaktivität ist vor allem für den Erfolg von Onlinekursen von entscheidender Bedeutung. Die Vermittlungsmöglichkeiten der Körpersprache und des Augenkontakts sind bei Onlinekursen deutlich eingeschränkt. Ebenso ist die Mimik der Teilnehmenden nur unvollständig oder gar nicht sichtbar, weshalb es besonders Aufgabe der Kursleitung ist, die Teilnehmenden durch sprachlichen Austausch zu motivieren und zu unterstützen. Dies kann durch einen effektiven didaktischen Aufbau, interaktive Kommunikation und Gruppenarbeiten in Kleingruppen oder Breakout-Sessions erreicht werden (ebd.). Ein letzter Unterschied zwischen Präsenz- und Onlineveranstaltungen besteht darin, dass bei Onlinekursen keine zusätzlichen Reisezeiten oder -kosten entstehen. Daher können Teilnehmende und Kursleitung ortsunabhängig an der Veranstaltung teilnehmen (ebd.).

Es kann festgehalten werden, dass sowohl Präsenz- als auch Onlinekurse zahlreiche Vorteile mit sich bringen und keine der beiden Veranstaltungsformate als das beste Format bezeichnet werden kann. Eine Mischung der beiden Formate im Sinne des Blended Learnings kann durchaus wirkungsvoll sein. Es könnten Lehr- und Lernszenarien entwickelt werden, die Anteile von Präsenzlehre haben oder andere nicht-virtuelle Settings oder Methoden integrieren. Somit könnten die Stärken beider Formate genutzt und sowohl Befürworter:innen der Präsenz- als auch der Onlineveranstaltungen gleichermaßen angesprochen werden (Eckert, Graulich & Lengnink, 2021, S. 37).

4. Weitere Befunde

Der vorliegende Pretest wurde von überwiegend weiblichen Befragten im Alter zwischen 51 und 65 Jahren aus Kronach durchgeführt, die regelmäßig an den Angeboten der Volkshochschule Kreis Kronach teilnehmen. Die meisten Befragten informieren sich durch das Programmheft und den Flyer über das Angebot der Volkshochschule und interessieren sich für den Fachbereich Sprachen. Mehr als die Hälfte der Befragten kennt das Online-Kursangebot der Volkshochschule Kreis Kronach nicht. Der meistgenannte Grund für die abgehaltene Teilnahme an den Onlineangeboten war die fehlende soziale Interaktion, was einen Nachteil von Onlineveranstaltungen verdeutlicht.

Die Hauptbefragung im Herbst 2022 wurde breiter beworben und von 180 Befragten ausgefüllt, im Vergleich zum Pretest mit 83 Befragten. Die Altersspannen bei der Frage zur Altersgruppe wurden minimal angepasst. Aus vier Antwortmöglichkeiten wurden sechs gemacht, um eine größere Differenzierung zu ermöglichen. Die Hauptbefragung zeigte auch, dass wesentlich mehr Befragte durch Social Media auf die Volkshochschule Kreis Kronach aufmerksam wurden als beim Pretest, und dass die Presse und der Rundfunk eine wichtigere Rolle bei den Informationsquellen spielten. Beim Pretest wurde der Fachbereich

Sprachen am meisten gewählt, während bei der Hauptbefragung der Bereich Gesundheit ganz vorne stand. Die Kenntnis über das Online-Kursangebot der Volkshochschule Kreis Kronach hat bei dem Großteil der Befragten gefehlt und die meistgenannten Gründe für den fehlenden Besuch in Online-Kursen waren die fehlende soziale Interaktion und sonstige Gründe wie zum Beispiel keine Zeit oder keine Lust bzw. mangelnde Motivation.

Die Auswertung des Pretests und der Hauptbefragung liefern wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Zielgruppenansprache der Volkshochschule Kreis Kronach. Insbesondere die Altersgruppe zwischen 15 und 35 Jahren, die im Pretest und in der Hauptbefragung unterrepräsentiert war, stellt eine potenzielle Zielgruppe dar. Angesichts ihrer starken Online-Affinität und der steigenden Bedeutung digitaler Medien ist es notwendig, gezielt in sozialen Medien wie Instagram oder Facebook aktiv zu werden und über das Online-Kursangebot zu informieren.

Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, das Wissen der Kund:innen über das Online-Kursangebot der Volkshochschule Kreis Kronach auszubauen. Hierfür bieten sich Informationsabende und Maßnahmen im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit an, um die Bekanntheit der Online-Kurse zu steigern. Um die Attraktivität der Onlinekurse zu erhöhen, ist es wichtig, den Kund:innen grundlegend über Chancen und Grenzen von Onlineangeboten aufzuklären. Eine kontinuierliche Einarbeitung technischer Hilfsmittel in sämtlichen Präsenzkursen kann dazu beitragen, dass die Teilnehmenden zunehmend mit digitalen Medien vertraut sind und ihre Meinung zu Onlineveranstaltungen positiver wird.

Insgesamt zeigt die Analyse der Ergebnisse der Kund:innenbefragung, dass der entwickelte Fragebogen eine hohe Qualität aufweist. Die Fragen waren präzise formuliert und boten den Befragten klare Antwortmöglichkeiten. Zudem waren Mehrfachnennungen möglich, was den Befragten die Möglichkeit gab, ihre Meinung differenzierter auszudrücken. Die Fragestellungen waren zielgerichtet und fokussierten auf die Kursangebote und das Online-Angebot der Volkshochschule Kreis Kronach. Die Ergebnisse geben somit wichtige Einblicke in die Informationskanäle, über die die Befragten sich über das Kursangebot informieren. Von besonderer Relevanz waren die Interessen und Bedürfnisse der Befragten im Hinblick auf die verschiedenen Fachbereiche.

Literatur

- Eckert, Patrick/Graulich, Nicole/Lengnink, Katja (2021): Blended Learning und E-Learning in Schule und Hochschule. In: Graf, Dittmar/Graulich, Nicole/Lengnink, Katja/Martinez, Hélène/Schreiber, Christof (Hrsg.): Digitale Bildung für Lehramtsstudierende. Edition Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulbaum, Frank (2019): Methodische Grundlagen der Umfrageforschung. Duisburg: Springer Fachmedien.

Filzmoser, Gaby (2021): Bildungshäuser im digitalen Wandel. Bielefeld: wbv Media.
Merchel, Joachim (2019): Evaluation in der Sozialen Arbeit. München: utb.
Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Schneider, Martin (2020): Einstieg in den Online-Unterricht. Norderstedt: BoD – Books on Demand.

Teil 3: Volkshochschulen und Demokratie

Die Volkshochschulen und die Demokratie

Politische und andere Bildung in allen Räumen

Ernst Dieter Rossmann

1. Bildung als Voraussetzung von Demokratie

Für die Festlichkeiten aus Anlass von „100 Jahre Volkshochschulen in Deutschland“ im Jahr 2019 hatte sich der Deutsche Volkshochschulverband DVV seinerzeit sehr bewusst für die Frankfurter Paulskirche entschieden, steht diese doch mehr als jedes andere Gebäude schon fast ikonisch seit mehr als 175 Jahren für die mühselige und widersprüchliche deutsche Entwicklung zur politische Moderne – durch fünf Staatsgebilde hindurch über autoritäre und diktatorische Strukturen bis hin zur selbstbewussten und lebendigen parlamentarischen Demokratie von heute. Die damit verbundenen Umbrüche haben die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse insgesamt wie viele einzelne Menschen an existentielle Grenzen im Guten wie im Bösen geführt. Es waren auch Zeiten der vielen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen, die von der Demokratie gutgehabt und gleichzeitig der Demokratie gutgetan haben.

Das Recht auf Bildung im Grundgesetz

„Bildung als Voraussetzung der Demokratie“ – so überschrieb der Präsident des Bundesverfassungsgerichts Andreas Voßkuhle das abschließende Kapitel seines Festvortrages, den er zu diesem Jubiläum der Volkshochschulen 2019 in der Frankfurter Paulskirche mit großer Resonanz und nachhaltiger Wirkung gehalten hat (Voßkuhle, 2019). Voßkuhle spannt hierin einen großen Bogen von der Setzung eines demokratietheoretischen Hauptdenkers der ersten deutschen Demokratie – des auch in der Erwachsenenbildung engagierten Wiener Staatsrechtslehrer Hans Kelsen, der 1929 formulierte „Die Erziehung zur Demokratie wird eine der praktischen Herausforderungen der Demokratie selbst“ (Kehlsen, 1929, S. 91; 2018, S. 119), zu prägenden Gedanken eines kritisch-sensiblen Beobachters und Begleiters der zweiten deutschen Demokratie, des Frankfurter Sozialforschers Theodor W. Adorno. Dieser hatte den Volkshochschulen zum ersten Deutschen Volkshochschultag 1956 einen programmatischen Aufsatz mit dem Titel „Aufklärung ohne Phrasen“ gewidmet. Aus diesem zitiert Voßkuhle als

Eigenstand der Erwachsenenbildung dessen Quintessenz: „Die Erwachsenenbildung kann und soll nicht die klaffenden Bildungslücken ausfüllen, sondern ohne historische und institutionelle Vorbehalte der Situation sich bewusstwerden. Mit anderen Worten: Ihre Funktion ist die Aufklärung“ (nach Voßkuhle, 2019, S. 17).

Voßkuhle selbst rekonstruiert aus diesem Spannungsfeld einen klaren Bildungsauftrag des Grundgesetzes. „Bildung verlangt zwischen den Formen der politischen Demokratie und dem tatsächlichen Bewusstseinsstand der Bevölkerung zu vermitteln. Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes ist damit aus demokratischer Notwendigkeit heraus umfassend. Denn die Wahrnehmung von Grundrechten und die Funktionsfähigkeit des demokratischen Systems hängen von Bildungsvoraussetzungen ab, die nicht selbstverständlich gegeben sind, sondern geschaffen und erhalten werden müssen“ (Voßkuhle, 2019, S. 28). Er setzt damit eine andere Logik als die des sogenannten Bockenförde-Dilemmas, benannt nach dem Rechtsphilosophen Ernst-Wolfgang Bockenförde, einem von Voßkühles Vorgängern: „der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ (Bockenförde 1976, S. 60). Damit kommt Voßkuhle zu dem Schluss, dass das Grundgesetz für solche Voraussetzungen eine Grundlegung abgibt, indem es faktisch, wenn auch nicht explizit eine „Bildungsrepublik Deutschland“ absichert und dass es hierfür nicht nur staatliche, und zwar an erster Stelle, föderale Strukturen gibt, sondern auch eine subjektiv – rechtliche Seite eines „Rechts auf Bildung“. „Teilhabe an und Zugang zu öffentlichen Bildungsinstitutionen sind grundrechtlich vermittelt, wenngleich nur als derivates Leistungsrecht. Das allgemeine Gleichheitsrecht (Art. 3 GG), die Berufsfreiheit (Art. 12 GG) oder das Sozialstaatsprinzip (Art. 20 und 28 GG) sind Hebel, die dem Bildungsauftrag des Grundgesetzes zur Wirksamkeit verhelfen“ (Voßkuhle, 2019, S. 20). Das kann durchaus sehr direkt, aber eben nicht als subjektives Grundrecht, sondern institutionell geschehen, wie für den Bereich der schulischen Bildung in Art. 7 GG. Und es kann auch ohne explizite Leistungsansprüche im Grundgesetz aufgebaut sein wie bei der beruflichen Bildung und der Weiterbildung.

Die Fragen müssen erlaubt sein: Würde sich aus einem Grundrecht auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ in Art. 2 des GG nicht auch zwingend ein Recht auf persönliche Bildung und deren Förderung ableiten müssen, das dann auch besser noch einen eigenen Grundrechtsartikel verdient hätte? Und würde eine ausdrückliche Benennung der allgemeinen Weiterbildung als Anspruch des Bürgers und als Auftrag des Staates im Grundgesetz nicht diesen wichtigsten Gesetzesrahmen unserer Demokratie – die Verfassung – auf die Höhe der Zeit und die Aufgaben der Zukunft bringen? Die Verfassungen im Bund und in den Ländern sind auch schon aus anderen ebenso bedeutenden wie ehrenwerten Motiven zum Beispiel beim Asylrecht oder für den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen geändert worden.

Staatsbürgerideal und Gesellschaftsbild

Eine solche Verfassungsinitiative aus Bundestag und Bundesrat für einen expliziten Rechtsanspruch auf Bildung und Weiterbildung das ganze Leben lang, der dann auch die Institutionen der Erwachsenenbildung implizit ansprechen würde, erscheint gegenwärtig leider außerhalb jeder Diskussion. Ein weiterer zentraler Absatz aus der Ansprache von Andreas Voßkuhle weist auf Entwicklungen hin, dass für diese Aufwertung gleichwohl eine neue Zeit aufkommen könnte – als Anspruch der Bürger und als Schutz der Demokratie. „Eine komplexer werdende Welt braucht aufgeklärte Bürger. Aufgeklärte Bürger sind neugierig. Das ist das Staatsbürgerideal des Grundgesetzes [...] [...] Insbesondere die Volkshochschulen begegnen dem neugierigen Bürger dort, wo er lebt. Sie sind damit institutioneller Ausdruck eines Gesellschaftsbildes, das von unten nach oben aufgebaut ist, einer Gesellschaft, die den Einzelnen und seine Einbettung in soziale Strukturen ernst nimmt“ (Voßkuhle, 2019, S. 28). Hierauf wird noch zurückzukommen sein.

Was der Verfassungsjurist Voßkuhle für die Symbiose von Volkshochschulen und Demokratie in die Formel des „institutionellen Ausdrucks“ eines demokratischen Gesellschaftsbildes kleidet, hat volkstümlicher gesprochen dann in der Zuschreibung von vielfältigen familiären Rollen im Zusammenspiel von Volkshochschulen und Demokratie einen Ausdruck gefunden. Danach erscheinen die Volkshochschulen „mal ein legitimes Kind der Demokratie, orientiert an den Grundwerten von Freiheit, Gleichheit, Recht und Solidarität, mal als ihre fürsorgende Mutter, mal als ihre verlässliche Schwester“ (Friedenthal-Haase 2018; nach Schrader, Rossmann, 2019, S. 19). So paternalistisch – eingängig und psychologisch – animierend und immer wieder gerne zitiert – besonders in Festreden – solche Rollenbilder sicherlich sind – in der konkreten Alltäglichkeit sind die Volkshochschulen ein anerkannter Partner von Staat und Gesellschaft, leisten vielfältige aktive Beiträge zur demokratischen Bildung und leben und vermitteln in ihrer Bildungsarbeit die Grundwerte unserer Demokratie. Sie bringen dabei ihr demokratisches Engagement nicht nur in ihrer Bildungsarbeit zum Ausdruck, sondern auch in ihrer öffentlichen Parteinahme für die universellen Menschenrechte, gegen Ungleichheit und Diskriminierung, gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, für alle Menschen und das überall.

Damit sind die Stichworte gesetzt, wenn es jetzt um einige tiefergehende Gedanken zu drei Punkten geht, nämlich 1) zu den historischen Verbindungen von Demokratie und Volkshochschulen, und den Lehren, die sich hieraus ziehen lassen, 2) zu Lebensräumen und zu Lernräumen – hier speziell der Erwachsenenbildung und 3) zu politischer Bildung und Hoffnung und Haltung als Humus für die Demokratie

2. Geschichte und Spurensuche

„Bildung macht frei“ und „Wissen ist Macht“

Es gab auch kritische Nachfragen, wie denn ein 100-jähriges Jubiläum im Jahr 2019 von den Volkshochschulen gefeiert werden könnte, wo es doch auch vorher schon einige Formen und Institutionen der Erwachsenenbildung und von Volkshochschulbildung gegeben hat

Richtig ist: Die Geschichte der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen in Deutschland reicht schon deutlich weiter zurück bis zu den Gedanken der Aufklärung von vernunftbegabten Menschen und mündigen Bürgern in der Zeitenwende zum 19. Jahrhundert. Das bürgerliche Bildungswesen erstarkte in einem breiten Spektrum von Universitäten bis hin zu Vereinen. Die Arbeiterbildung organisierte sich auf der Gegenseite des sozialen Widerspruchs in Arbeiterbibliotheken, Leseclubs, Schulungstreffen und eine große Vielfalt an kulturellen Aktivitäten und Ereignissen, aber immer noch entlang der Klassengegensätze und sozialen Scheidelinien. „Bildung macht frei“, wurde ein geflügeltes Wort, von Publizisten und Verleger Joseph Meyer schon vor 1848 in die Welt gesetzt. Und mit einer Festrede unter dem Leitspruch „Wissen ist Macht“ auf einem Stiftungsfest des Arbeiterbildungsvereins zu Dresden gab Wilhelm Liebknecht, sozialdemokratischer Parteiengründer, im Jahr 1872 nicht nur den Proletariern seiner Zeit Mut und Kraft, sondern popularisierte weit darüber hinaus ein Selbstverständnis von Emanzipation und Gestaltungsmacht durch Wissen und Bildung, das bis heute Gültigkeit hat.

Im englischen Wort des Empowerments, das auch in ganz verschiedenen Kursangeboten der Volkshochschulen auftaucht, von der Politik über die Gesundheit und Kultur bis zu beruflicher Qualifizierung, scheint dieses Motiv wieder auf, aber eben im Zeichen von funktionaler Kompetenz, von Individualisierung und von Selbstbezogenheit auf den einzelnen Interessierten bezogen, und nicht als gemeinsame Erstarkung und „Ermächtigung“ aus der Solidarität einer sozialen Bewegung heraus. In der Auseinandersetzung mit Fake News, Unwahrheiten und Teilwahrheiten, Legenden und Propaganda, die den öffentlichen Diskurs einer aufgeklärten Demokratie überfluten sollen, bekommt das Aufklärungsinteresse von Volkshochschulen, aus Wissen und Bildung heraus sich dieser Gefährdung von Demokratie entgegenzustellen, dann schon wieder eine gemeinschaftliche kollektive Unterlegung.

Alte soziale Fragen in neuer Form

Der antagonistische Klassengegensatz, wie er mit der kapitalistisch organisierten Industrialisierung, dem Strukturwandel der Landwirtschaft und dem Wachstum der Städte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert prägend wurde und sich dann über ein Jahrhundert hin erhalten sollte, hat sich spätestens nach den Wirtschaftswunderjahren der Bundesrepublik Deutschland in eine Struktur von differenzierten Schichten und komplexen sozialen Lagen hin verändert. Das gilt auch mit Blick auf den Wandel und die Erweiterung von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft bis zur Wissens- und Bildungsgesellschaft der Zukunft. Es gibt ein exponentielles Wachstum an Erkenntnissen und Wissen. Die Menschen haben mehr Lebenszeit für das formale wie das informelle Lernen denn je zur Verfügung. Die modernen elektronischen Medien ermöglichen einen zeiten- und grenzenlosen Zugang zu Information und Austausch.

Zugleich sind die Gefährdungen durch Armut und Prekarisierung wie durch Segregation und Exklusion nach wie vor in ganzer Härte da. Aufstiegshoffnungen und -möglichkeiten nehmen ab, Bindekräfte werden schwächer, nicht nur zu Parteien und anderen politischen Instanzen, sondern in Teilen zur Demokratie insgesamt. Es drohen zunehmende Spaltungen in der Gesellschaft über die klassischen sozialen Bruchlinien von Bildungschancen, Arbeit, Einkommen, Besitz hinaus nach kultureller Divergenz, religiöser Ausrichtung, staatsbürgerlichem Status wie unterschiedlicher Weltorientierung und Welterfahrung.

Objektive und subjektive Schranken in der Bereitschaft zur Weiterbildung, in der Befähigung zum lebensbegleitenden Lernen wie in der Zugänglichkeit zu deren institutionellen, wie informellen Formen sind auch heute wieder aufgestellt. Sechs Millionen Menschen ohne elementare bzw. ausreichende Grundbildung im Lesen und Schreiben, über zwölf Millionen Menschen mit einem ausländischen Pass und vielfach nur rudimentären deutschen Sprachkenntnissen, über fünf Millionen Menschen ohne Berufsausbildung, über 17 Millionen Menschen allen Alters in absoluter und relativer Armut beschreiben diese Dimensionen der neuen und zugleich alten sozialen Fragen. Sie bedürfen der Wahrnehmung und Bearbeitung auch durch die Angebote der Erwachsenenbildung und die Arbeit der Volkshochschulen.

Der Einsatz für Menschen in diesen Lebenslagen ist eine existentielle Aufgabe der sozialstaatlich ausgelegten Demokratie und sie ist zugleich eine Voraussetzung für den Erhalt einer liberalen inklusiven Demokratie. Die Volkshochschulen haben sich in allen Phasen ihrer Geschichte dieser doppelten Aufgabenstellung verpflichtet gefühlt. Dies geschieht mit eigenem – heute würde Mensch sagen – zivilgesellschaftlichem Engagement wie mit umfangreichen vom Staat beauftragten Dienstleistungen. Die Herkulesaufgabe der Sprachenbildung und der politischen und lebensweltlichen Integration wird angenommen. Da geht es dann nicht nur um Basiskompetenzen in der deutschen Sprache, sondern auch um die

Vermittlung von elementaren Grundlagen von Demokratie wie dem Verständnis von Gewaltenteilung, Bürgerrechten und Bürgerpflichten und der Notwendigkeit von aktivem Staatsbürgerverhalten. Das bringt auch vielfältige Konflikte mit sich – politischer, kultureller, normativer Art. Die Volkshochschulen stellen sich in diesen Dienst an den einzelnen Menschen wie an Gesellschaft und Staat insgesamt – mit vorurteilsfreier Offenheit und offenem Gesicht als Prinzip.

Pluralität und Staatsferne

Bereits im Umfeld der Reichsgründung 1871 kam es zu einer institutionellen Form der Organisation von Erwachsenenbildung. Sie entstand in der Intention, eine „Differenzierung der Massen durch Bildung zu erreichen, die bürgerliche – liberale „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“ (Tietgens, 2018, S. 29). Die sogenannte Universitätsausdehnungsbewegung, eine Idee aus England, sollte durch besondere „Ausschüsse für Volkshochschulkurse“ an Universitäten „studentische Arbeitsunterrichtskurse“ organisieren. In die gleiche Zeit fielen Gründungen von Heimvolkshochschulen nach dem dänischen Vorbild von Nikolaus F. S. Grundtvig, ausgerichtet auf die Bedürfnisse der Landbevölkerung. Diese wurden Vorbild für Einrichtungen in Deutschland, vornehmlich im ländlichen Raum. Solche Institutionen, klein an der Zahl, wenn man von etwa 20 Volks- bzw. Heimvolkshochschulen im Kaiserreich ausgeht (vgl. Schrader, Rossmann, 2019, S. 11), machten damals aber schon deutlich, dass Erwachsenenbildung sich anders als Schule, die Staatsaufgabe und Staatsorganisation ist, in einer Vielfalt von institutionellen Verhältnissen organisiert.

Erwachsenenbildung war im Konkreten auf die kleine Einheit ausgerichtet, nicht auf das ganze Land. Sie war ländlich und städtisch, nicht staatlich. Sie erwuchs aus gesellschaftlichen Bewegungen, Gewerkschaften, Unternehmensverbänden, Parteien, freien Organisationen und Kirchen heraus. Damit wurde eine Struktur begründet, die immer noch zum demokratischen Kapital von Erwachsenenbildung und Volkshochschulen gehört – ebenso staatsfern wie auf Abstand zum kapitalistischen Wirtschaftsmodell. Freiwilligkeit, soziale Zugänglichkeit, inhaltliche Souveränität, Pluralität der Organisation und Gemeinnützigkeit gehören zu diesen Prinzipien.

Auch diese Spur führt bis in die Gegenwart. Sie ist Orientierung dafür, dass sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung gegenüber der systemimmanenten Ausdehnung des kommerziellen Sektors durch die großen bis hin zu globalen Medienkonzerne, die zunehmend zu Bildungsanbietern mit Profitinteresse mutieren, behaupten können. Ebenfalls wie gegenüber einer anwachsenden Zahl an spezialisierten selbstständigen, privatwirtschaftlichen Bildungsunternehmen. Die Volkshochschulen dagegen sind Bildungseinrichtungen mit Gemeinwohlverpflichtung. Das müssen nicht zuletzt die Volkshochschulen zusammen mit

den Partnerorganisationen immer wieder deutlich machen und einklagen. Der demokratische Staat steht hier in der Verantwortung, seinen Partner bei der gemeinnützigen und sozial ausgerichteten Einrichtung und Pflege von Bildung als Voraussetzung der Demokratie Rückhalt und Unterstützung zu geben, auch um seiner selbst willen. Wie hat der Präsident des Bundesverfassungsgerichts am 13. Februar 2019 in der Paulskirche seinen Schlusssatz so treffend formuliert: „Das Grundgesetz haben wir dabei auf unserer Seite“ (Voßkuhle, 2019, S. 14).

Politisierung und Demokratisierung

Nach der Institutionalisierung von ersten Einrichtungen der Erwachsenenbildung nach der Mitte des 19. Jahrhundert fand sehr schnell eine politische Aufladung des Einsatzes für Bildung und Erwachsenenbildung statt. Dies bildete sich insbesondere in den Programmen der aufkommenden Arbeiterbewegung und ihrer Parteien ab. Der Entwurf des Leipziger Programms des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins von 1866 nennt als Kernziel „die Erziehung der größtmöglichen Volksbildung“ (Bundessekretariat der Jungsozialisten, 1963, S. 66). Und so sehr Schulbildung in den Mittelpunkt gestellt wird, findet sich dennoch schon im Programm der Sächsischen Volkspartei aus dem gleichen Jahr 1866 die spezifizierte Forderung nach „Herbeischaffung von Mitteln und Gründen von Anstalten zur Weiterbildung der Volksschule Entwachsenen“ (Dowe, Klotzbach, 2004, S. 152).

Das Recht auf Bildung hatte die Programmatik von Parteien erreicht. Es sollte fortan in dem Streben nach Demokratie und Volksherrschaft gegenüber monarchischem Konstitutionalismus bis hinein in die demokratische Gesetzgebung drängen. Die Aufnahme des Art. 148, Abs. 4, in die Weimarer Reichsverfassung stellt hier einen großen Durchbruch und gleichzeitig auch schon einen Höhepunkt der Politik für Erwachsenenbildung in Deutschland dar. „Das Volkswesen einschließlich der Volkshochschulen sollen von Reich, Ländern und Gemeinden gefordert werden“. Der Verfassungsrang von Weimar hat sich dann im Grundgesetz von 1949 leider nicht fortgesetzt (Schrader, 2019, S. 24).

Geblichen ist von dieser Spur die öffentliche Verpflichtung der drei zentralen politischen Ebenen von Bund, Ländern und Gemeinden, die „Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung“, so auch der Titel der immer noch gültigen Standortbestimmung der Deutschen Volkshochschulen aus dem Jahr 2011 (Rossmann, 2022, S. 300 f.), zu fördern und zu pflegen: unterstützend durch den Bund in dem engen Rahmen, den er sich hierzu gesetzt hat, gesetzlich normiert in den Ländern über die Landesverfassungen bis hin zu speziellen Landesförderungsgesetzen für die Weiterbildung und die Volkshochschulen und besonders konkret auf der kommunalen Ebene. Dies erfolgt für die Volkshochschulen in den Kommunen

in direkter öffentlicher Trägerschaft bzw. durch die kommunale Unterstützung und Absicherung von Volkshochschulen in der Form eines Vereins oder als gemeinnützige GmbH.

Ein Pendant zum Potenzial an kommunaler Demokratie sind das Element von Verbandsdemokratie, im Deutschen Volkshochschulverband seit 70 Jahren in vielfältiger Form fest in demokratisch gewählten Gremien und Abläufen praktiziert, und die Möglichkeiten der Beteiligung von Lernenden und Lehrenden über Dozentenkollegien, Fördervereine und Hörerbeiräte. So wenig, wie die Demokratie ein Unternehmen ist und es „Kunden“ von Demokratie gibt, so sehr müssen die Volkshochschulen darauf achten, sich als Bildungseinrichtung im öffentlichen Auftrag nicht auf ein Dienstleistungsunternehmen mit Kundenservice zu reduzieren zu lassen. Zum demokratischen Selbstverständnis der Volkshochschulen muss es gehören, als zentrale Bildungseinrichtung für Erwachsene die Teilnehmerorientierung mit dem Anspruch und der Möglichkeit zur Teilhabe zu pflegen und zu fördern. Auch wenn solche Angebote nicht immer auf Resonanz bei den Teilnehmenden stoßen, darf von diesem Anspruch nicht nachgelassen werden. Gute und starke Volkshochschulen leben in ihrer Vitalität und Innovationskraft nach innen wie in ihrer gesellschaftlichen und politischen Wirksamkeit nach außen von der Identifikation der realen und der potenziellen Nutzer mit „ihrer“ Volkshochschule.

Menschlichkeit, Freiheit und Demokratie als Grundwerte

Das Jahr 1919 brachte den Verfassungsrang für die Volkshochschulen in der ersten deutschen Demokratie. Es stand auch nach Kaiserreich und Weltkrieg für einen dynamischen Aufbruch bei der Gründung dieser neuen Bildungseinrichtungen für Erwachsene. Immerhin wuchs die Zahl nach 1919 schnell auf über 800 in der Republik. an und zeigte gleichzeitig die Verletzlichkeit an zwei Angriffsflächen. Wirtschaftliche und soziale Krisen setzten den Nutzerinnen und den Trägern von Volkshochschulen dramatisch zu. Zum Ende der Weimarer Republik waren noch 200 vorhanden (Schrader, Rossmann, 2019, S. 11). Und die Schwäche der Weimarer Demokratie gegenüber ihren totalitär angelegten Feinden machte auch die demokratische Institution Volkshochschule schutzlos.

Schon vor der Übernahme der politischen Macht durch die Nationalsozialisten 1933 gab es von außen gegen Volkshochschulen und ihre Mitarbeiterschaft gezielte Störungen, persönliche Diskriminierungen und berufliche Repressionen bis zur Gewalt. Gleichzeitig gab es auch von innen aus der Vielfalt der Denkrichtungen in der Volkshochschulbewegung Anknüpfungspunkte an die völkische und antidemokratische Ideologie des Nationalsozialismus, die dann über die Formel von „Volkbildung durch Volksbildung“ zur Umwandlung von Volkshochschulen in Deutsche Heimatschulen und Volksbildungswerke mit entsprechend

Programmatik im Angebot führte (vgl. den Abschnitt „1933 bis 1945“ in Schrader, Rossmann, 2019, S. 52–79). Dies vollzog sich als ein über Jahre laufender Prozess. An einigen Stellen konnten Volkshochschulen durch Anpassung und Entkernung ihres eigentlichen Auftrages weiter existieren. An anderer Stelle wurden sie, zumal die jüdischen Leitungen und Dozenten drangsaliert und abgesetzt wurden, existentiell vernichtet.

Die Volkshochschulen als eine Bildungseinrichtung von Freiheit und Demokratie wie demokratische Gesellschaften insgesamt dürfen sich auch in der Gegenwart nicht leichtfertig in Sicherheit wiegen. Es gibt für sie auch in demokratischen Staaten ernst zu nehmende Gegner bis hin zu entschiedenen Feinden von freier Bildung und Aufklärung wie auch Anhänger von Rassismus und Diskriminierungen jedweder Art. Da braucht es Klarheit im Leitbild und das öffentliche Bekenntnis zu den Werten unserer Verfassung und zur Demokratie aus den Volkshochschulen heraus, nach außen wie nach innen. In den Volkshochschulen darf bei Diskriminierung, bei Populismus und Extremismus nicht weggeschaut werden, sondern muss das Gespräch bis hin zum Streit gesucht werden. Die Volkshochschulen müssen sich in die Pflicht nehmen, jeden Anknüpfungspunkt für eine rationale und offene Auseinandersetzung mit Beharrlichkeit aufzunehmen und zu verfolgen, solange die Kritikfähigkeit gegenüber eigenen Positionen bei den Antipoden im Prozess erkennbar wächst. Sie müssen aber auch bereit zum konsequenten Ziehen von Grenzen bis hin zum Ausschluss von Mitarbeitenden und Teilnehmenden aus den Volkshochschulen sein – wo dieses notwendig ist. Die Volkshochschulen sind dies den Erfahrungen in ihrer eigenen Geschichte und den miterlebten und erlittenen Angriffen auf ihren Partner, die freiheitliche Demokratie, schuldig. Und das von Anfang an und überall (Rossmann, 2019, S. 24).

3. Lebenswelten und Bildungsräume

Gleichwertigkeit und Nähe, Weltoffenheit und Selbstöffnung

Demokratie hat auch immer eine räumliche Seite. Da gibt es den elementaren Gesichtspunkt, in welcher realen Entfernung Einrichtungen der öffentlichen Daseinsvorsorge wie zum Beispiel aus dem Bereich der Gesundheit und der Bildung erreichbar und wie sie sozialräumlich verteilt sind. Die Menschen realisieren es, wenn es hier jenseits der quasi natürlichen Ungleichgewichte zwischen Stadt und Land politische bedingte Verzerrungen in der Daseinsvorsorge gibt. Ob auf dem Land von Kirche, Schule, Sportverein, Post und Bus am Ende vielleicht nur noch die Dorffirewehr übrigbleibt. Und ob in der Stadt die Wohngebiete der Reichen auch mit Daseinsvorsorge besser ausgestattet sind. Aus der räumlichen Entfernung wird dann eine soziale Entfernung und aus der sozialen eine politische bis hin zu einem Einbruch an Vertrauen und Erwartungen gegenüber den

Vertretungen der repräsentativen Demokratie und den öffentlichen Institutionen. Das kann schließlich auch eine Abkehr vom demokratischen Prozess befördern. Für die Wahrnehmung und das Gefühl von Nähe, Versorgtheit, Heimat ist die Raumdichte nicht zu unterschätzen. Die Volkshochschulen stehen gerade hierzu in einem hohen Ansehen in der Bevölkerung (Lehmann, 2023, S. 14). Wiedererkennung und Bekanntheit wirken gegen das Gefühl von Abgehängt sein, von Verlassenheit und Respektlosigkeit. Weil absolute Gleichheit Fiktion bleiben muss, ist Gleichwertigkeit der Lebensräume für den demokratischen Zusammenhalt in einer Gesellschaft umso wichtiger. Hieran ist auch zu denken, wenn es um den Erhalt des dichten Netzes an aktuell 858 Volkshochschulen und ihren 2.788 Außenstellen Deutschland geht, und davon die weitaus überwiegende Zahl nicht im großstädtischen Raum (DVV, 2023, S. 8).

Denn die Volkshochschulen können als Häuser der freien Erwachsenenbildung zugleich Orte von Offenheit und Bewegung sein, wo soziale Gemeinschaften und gesellschaftliche Milieus eingeschränkt und erstarrt sind. Die kulturelle Isolation und Dichte von Dörfern kann leider korreliert sein mit Abgeschlossenheit, Begrenztheit, Sicherheit aus Konservatismus. Und die soziale Deprivation von prekären Stadtteilen in den Metropolen kann leider vielfach einher gehen mit Vernachlässigung, Vereinzelung, Passivität aus Perspektivlosigkeit.

Volkshochschulen können hier schon aus der inneren Struktur ihrer Angebote einen Beitrag zu Selbstfindung und Selbstermutigung leisten. Sprachenlernen heißt immer auch Sprachen aus anderen Ländern und Kulturen lernen. Das gilt für Einheimische genauso wie für Flüchtlinge und Zu- und Einwanderer. Zur Auseinandersetzung mit den Inhalten, die Neues und Herausforderndes umfassen und sich in jedem Volkshochschulprogramm augenfällig in den Bereichen Sprachen, Gesundheit, Kultur und Gesellschaft und Politik spiegeln, kommt die Begegnung mit Menschen, die neu und anders sind. Gesundheit, Bewegung und Ernährung können niedrigschwellige Wege zur Selbstöffnung von Menschen anbahnen, die Wertschätzung für sich selbst erst wieder aufbauen und neues Selbstvertrauen in die Außenwelt gewinnen müssen. Volkshochschulen können damit den Menschen ermöglichen, sich in erweiterten Erlebens- und Handlungsräumen zu bewegen, sehr direkt und auch in einem übertragenen Sinne. Sie leisten so einen Beitrag, damit Menschen ihre bisherigen persönlichen Begrenzungen überwinden können. Als Future Skills werden die einzelnen Menschen wie die Gesellschaft insgesamt dies unbedingt nötig haben (Schwemmler, 2023).

Bildung in der einen Welt

Selbst wenn wir immer wieder Rückfälle in nationale Egoismen und Bigotterie in der Abwehr von anderen Lebensweisen und Kulturen erleben, wissen wir doch, dass die Entwicklung von Klima und Biodiversität, von Rohstoffen und

Nahrungsquellen und ihre Folgewirkungen auf Wohlstand, Ernährung, Sicherheit, Migration und Mobilität gemeinsames Weltwissen und Weltverständnis auf der *einen* Welt erfordern, wie sie sich beispielhaft mit den Sustainable Goals der Vereinten Nationen in deren Strategie für Nachhaltigkeit abbilden. Auf der Meta-Ebene werden diese Probleme und Herausforderungen durch die Systeme von Politik und Wirtschaft, von Governance und Wissenschaft bearbeitet und zunehmend zu übernationalen Agenden geführt, die dann in der Gemeinschaft von Staaten wie in nationalen Politiken bis hin in den kommunalen Bereich umzusetzen sind.

Entwicklungspolitische Programme sollen dabei helfen, in den ärmeren Regionen der Welt Strukturen aufzubauen, die die eigenen nachhaltigen Entwicklungen und die Bildungsrechte für alle Generationen stärken. Das gilt auch für die Erwachsenenbildung und ihre unmittelbare Förderung und Ertüchtigung bei den Erwachsenen selbst, aber dann auch mittelbar im Generationenverhältnis und in der Vorbildwirkung für die Kinder und Jugendlichen. Die deutschen Volkshochschulen und ihr Gesamtverband betreiben hier mit dem Institut von DVV international (DVV, 2023, S. 10 und DVV international, 2023) eine beispielhafte Organisation, die sowohl in fast allen Teilen der Welt in Partnerschaft mit örtlichen Institutionen nach außen wirkt und gleichzeitig mit dem Netz an Volkshochschulen im eigenen Land eine Basis zur Verfügung hat, die einerseits solche Entwicklungsprojekte durch Partnerschaften unterstützt und andererseits im Lernen von anderen diese Bildungsarbeit in der *einen* Welt zum eigenen Gegenstand und Inhalt in Deutschland selbst machen kann.

Für die Migrations- und Einwanderungsgesellschaft der Zukunft sind damit Anknüpfungspunkte gesetzt für die Menschen, die dann nach Deutschland kommen werden und unser Land vielfältiger, innovativer und leistungsstärker, aber sicherlich auch im sozialen, kulturellen und politischen Umgang anspruchsvoller und konfliktreicher machen werden. Eine kompromissfähige stabile Demokratie will gelernt und immer wieder neu vermittelt sein – und zwar in beide Richtungen der hier schon länger Lebenden und der immer wieder neu Hinzukommenden. Zum Leben in einer offenen Gesellschaft zu befähigen und das demokratische Verstehen und Verhalten zu stärken – das wird die dauerhafte Aufgabe von Volkshochschulen sein.

Kooperationen und Netzwerke in Politik und Gesellschaft

Volkshochschulen als Einrichtungen der freien Erwachsenenbildung stehen seit jeher schon von der Weite ihrer Bildungsangebote mitten in der Gesellschaft und im Kontakt und Austausch mit den Organisationen der vielfältigen Interessen und des zivilen Engagements, die sich in dieser entfalten. Ganz klassisch, aus der historischen Verknüpfung mit den Bildungsidealen unter anderem der

Arbeiterbewegung und deren Mitgliedern in den Gewerkschaften und den betrieblichen Interessenvertretungen, haben die Volkshochschulen in Deutschland auf den verschiedenen Ebenen deshalb eine gemeinsame Trägerschaft für das Bildungswerk „Arbeit und Leben“ mit dem Deutschen Gewerkschaftsbund.

Eine solche Partnerschaft auf einer quasi institutionellen Ebene gibt es mit anderen in der Gesellschaft aktiven Interessensgemeinschaften, Vereinen und Verbänden nicht, sind diese doch vielfach wie Beschleuniger und gleichzeitig dann Ergebnis einer Ausdifferenzierung von Interessen erst in den letzten Jahrzehnten entstanden. Die Wende ins Anthropozän, dessen Herausforderungen der Club of Rome in seinen Folgen bereits ab den 1970 Jahren aufgezeigt hat, bewirkte die Kämpfe der jungen Generation gegen die Großtechnologien von Atom und Kohle wie für Umwelterhalt und Klimaschutz. Die Frauenbewegung wurde zum Katalysator für ein neues Verständnis der Geschlechter und der Familienrollen voneinander. Und das Elend von Flucht und Vertreibung und die notwendige anhaltende Migration in die Gesellschaft werden nicht nur zu mehr Schutzbedarf und Diversität führen, sondern auch zu vielfältigen externen und internen Spannungen und Konflikten.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind auf vielfältige Weise mit diesen gesellschaftlichen Veränderungen verbunden: als Inhalt, von den Teilnehmenden her, als Partner. Das gilt hier speziell für die Volkshochschulen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Schwerpunkt ihrer Projektarbeit, Gender als Strukturprinzip, Integrationskurse als ein zentrales Programmangebot und Demokratiebildung. Der Aufbau von Netzwerken ist dann zwingend, um die eigene Arbeit stark zu machen und andere in ihrer Arbeit zu stärken. Das Modell einer gemeinsam getragenen Bildungsorganisation wie mit dem DGB wird sich nicht so einfach mit anderen Partnern zusätzlich umsetzen lassen, zumal diese auch nicht vergleichbar strukturiert sind. Dafür werden das mehr oder minder enge Zusammenwirken in Netzwerken, Kooperationsverträgen, gemeinsamen Veranstaltungen und Angeboten von mehreren eigenständigen Beteiligten zunehmen und auch für die Volkshochschulen prägend werden (Klemm, 2023). Sie werden damit zu einem Akteur der multiplen Partnerschaft und einem Kristallisationspunkt in der Organisation von Netzwerk – Demokratie, wie sie in Ergänzung zu den repräsentativen demokratischen Institutionen und Instrumenten der direkten Demokratie mit Volksentscheiden und Bürgerräten für die Zukunft zu erwarten ist.

Diese Form der Politisierung, die sich vorrangig dezentral und von der regionalen Ebene aus als Teilhabe an Transformation, Inklusion und Demokratisierung vollziehen wird, erfordert eine ausgewogene Balance in den Personal- und Führungskapazitäten der Volkshochschulen. Der Kernbereich der Volkshochschulen, nämlich die direkt auf die einzelnen Menschen bezogene Bildungsarbeit, wird dabei nicht vernachlässigt werden dürfen, wie auch gleichzeitig deren gesellschaftliches Umfeld zu erschließen und die demokratischen politischen

Akteure zu beraten, zu animieren und als Partner zu gewinnen sind. Hier wird ausdrücklich nicht Parteipolitik das Feld sein dürfen, sondern es werden Gesellschafts- und Bildungspolitik in einem parteiübergreifenden Sinne beispielhaft aktiv mitzugestalten sein. Für ein solches Konzept der Gesellschaftlichkeit durch Kooperation in Netzwerken kann dann Volkshochschule stilbildend für viele andere stehen.

Kommunen als Verankerung und digitale, erweiterte Lernwelten

Die kommunale Verankerung bleibt die entscheidende Basis, aus der Volkshochschulen heraus die Erwachsenenbildung entwickeln und hier auch speziell die politische Bildung. Verwaltung und Selbstverwaltung in den Kommunen haben hier ein Feld von Gestaltung und (Mit-)Verantwortung, wie es sie in keinem anderen Bildungsbereich gibt. Starke Volkshochschulen in einer gut organisierten kooperativen kommunalen Bildungslandschaft werden damit zu einer demokratischen Leistung für die Bürgerinnen und Bürger, die mit ihrem Erfolg auch die demokratische Legitimation von Kommunen und ihren Parteien und gewählten Vertreterinnen und Vertretern selbst wieder stärkt. „Bildung in öffentlicher Verantwortung“, wie es die immer noch gültige letzte Standortbestimmung des Deutschen Volkshochschulverbandes aus dem Jahr 2011 als Leitmotiv gesetzt hat, ist eben an erster Stelle kommunale und regionale Verantwortung (DVV, 2011, S. 18). Das wird umso wichtiger, als die Globalisierung in immer mehr Sektoren des Lebens ausstrahlt und diese zumindest partiell determiniert. Auch im Bereich der Bildung sind systemische wie systematische Tendenzen der Zentralisierung von Entscheidungen und der Vereinheitlichung von Inhalten und Formen zu beobachten. Mit der Volkshochschule als primär kommunaler Bildungseinrichtung können dagegen eigene örtliche Bedarfe und die individuellen Bedürfnisse von Teilnehmenden verantwortlich aufgenommen und in der freien allgemeinen Erwachsenenbildung umgesetzt werden.

Der Resilienz des Lokalen und Regionalen, des Gewachsenen und Vertrauten gegen die Nivellierung und Entgrenzung durch manche disruptiven Innovationen der Moderne, nicht zuletzt durch eine alles durchdringende Digitalisierung bis hin zur künstlichen Intelligenz, wohnt da schon wieder ein Moment von Menschlichkeit und Wertorientierung inne, auf die Demokratie in ihrem Selbstverständnis im Kern letztlich existentiell angelegt ist.

Wenn das Grundprinzip von Volkshochschule Teilhabe für alle ist und zu den anthropologischen Konstanten die Grundbedürfnisse nach Begegnung, nach Gespräch, nach Miteinander, nach erlebbarer Nähe und Distanz, nach gemeinsamer Emotion wie Ratio zählen, werden Volkshochschulen auch in Zukunft unverzichtbar sein. Sie werden sich zugleich öffnen wollen und müssen für die didaktischen und methodischen Potenziale der neuen Lerntechnologien, die das Lokale überschreitenden Zugänge wie den umfassenden Austausch von Kursangeboten,

annahmefähig sein. Digitalisierung macht zeitliche Entgrenzung des Lernens genauso wie Individualisierung möglich. Beides wird sehr gerne von einer neuen digital affinen Generation genutzt, wie es auch in den offenen Migrationsgesellschaften der Zukunft eine zunehmende Resonanz finden wird. Nur macht diese Erweiterung der Lernwelten die Volkshochschulen vor Ort nicht obsolet – als Bildungsstätte von analogen über hybride bis zu digitalen Lernformen, als Orte von Beratung und Begleitung jedweder Lernbiografien, als Laboratorium in der Verbindung von komplexer Weiterbildung, lokaler Forschung und bürgerschaftlichem Engagement. Die örtliche Demokratie ist konkret und damit zwingend notwendig, so lautet eine Grunderkenntnis aus der Demokratieforschung. Gleiches gilt für die Volkshochschulen und ihre Verankerung in den Kommunen. An ihr wird sich die Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung auch in Zukunft in erweiterter und damit einmal mehr erneuerter Form festmachen (Mitgliederrat des Deutschen Volkshochschulverbandes, 2022).

4. Horizonte öffnen, Haltung zeigen, Hoffnung haben

Interessen, Werte, Fakten

„Die Notwendigkeit des Ausbaus der Erwachsenenbildung ist ein Weltproblem, es ergibt sich aus der Situation der Gesellschaft und der geistigen Situation unserer Zeit, in der jeder mit den großen Problemen von der Atombombe bis zur künstlichen Herstellung von Leben fertig werden muss“.

So hat Andreas Voßkuhle den großen Bildungsforscher und langjährigen Präsidenten des Deutschen Volkshochschulverbandes Prof. Hellmut Becker zitiert, um das Bedürfnis nach Orientierung in einer modernen säkularisierten Welt zu begründen (Voßkuhle 2019, S. 22). Diese Orientierung durch Wissen und Bildung ist seitdem nicht zuletzt durch die neuen Dimensionen von Wissenschaft und Forschung in der Entwicklung von Zukunftsszenarien und der Voraussage von technologischen Chancen und Risiken noch größer geworden. Galt es lange, dass sich in der Demokratie politische Entscheidungen im Spannungsfeld von Interessen und Werten vollzogen, so kommt in der Wissensgesellschaft der Zukunft die Dimension von Fakten, Evidenzen, Wahrscheinlichkeiten in die demokratische Meinungsbildung und Entscheidungsfindung entscheidend dazu. Wo stehen wir in der Weltherhitzung ohne Entkarbonisierung 2045? Wie garantieren wir die Welternährung für zehn Milliarden Menschen 2050? Was bedeuten die gravierenden Verluste an Biodiversität und Naturräumen für die globale Gesundheit der Menschen in den nächsten Jahrzehnten?

Wahrheiten und Wahrscheinlichkeiten werden damit zu einem ständigen Kampffeld um Einfluss und Macht, um kurzfristigen sektoralen Wohlstandserhalt

und langfristiges globales Überleben. Wissenschaft und Forschung drohen mehr Instrumentalisierung denn je. Manipulationen in den Medienwelten stehen alle Tore offen. Demokratien werden sich gegen Destabilisierung von außen wie von innen her wehren müssen.

Ein neuer Konsens für die demokratische Bildung

Der „selbstbestimmte, zur kritischen Reflexion fähige neugierige Bürger des Grundgesetzes steht der modernen Welt nicht hilflos gegenüber“, so Andreas Voßkuhle zum 100-jährigen Geburtstag der Volkshochschulen (Voßkuhle, 2019, S. 28). Die Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen müssen hierzu im Interesse der Demokratie in ihren Möglichkeiten folgerichtig gestärkt werden und den Bürgern belastbare Maßstäbe und Methoden in der reflektierten Auseinandersetzung mit den neuen Faktenwelten geben. In einem modernen Verständnis von der politischen Bildung können und müssen sie dazu beitragen, diese Meinungs- und Urteilsbildung zu Fakten als dritte Dimension einzuordnen in das bisher vorherrschende zweidimensionale Entscheidungsfeld von Werten und Interessen, um für die demokratische Teilhabe Orientierung zu geben und die Basis für verantwortliche Konsensbildung und Kompromissfindung zu verbreitern.

Der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“ von 1976 umschreibt seither die Prinzipien guter politischer Bildung in drei Dimensionen, nämlich 1) Überwältigungsverbot, das heißt keine Indoktrination, 2) Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik, 3) Befähigung zur Analyse der eigenen Interessen. Er wird in zwei Richtungen zu erweitern sein, nämlich zum einen um die nachhaltige Befähigung zum kritischen Verständnis von Fakten und zur Einordnung von Zukunftsprojekten und zum anderen um die positive Bereitschaft zur Entwicklung von eigenen Grundhaltungen und deren reflektierter verantwortlicher Umsetzung in demokratischer Form.

Die Demokratie und mit ihr zusammen die Volkshochschulen als ein kleiner Baustein im Gesamtgebäude einer aufgeklärten zivilisierten Gesellschaft haben bisher immer davon gelebt und Gutes bewirken können, wenn in ihnen eine Haltung mit humanistischen Grundwerten und eine Hoffnung mit begründeten Perspektiven für die Gestaltung einer besseren Welt möglich ist und gefestigt wird. Haltung und Hoffnung sind Humus für die Demokratie. Weiterbildung ist hierfür unverzichtbar.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das „Studium Generale“? In: Die Zeit Nr. 41 vom 11. Oktober 1956.
- Becker, Hellmuth: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. In: Die Zeit Nr. 15 vom 8. April 1960.
- Bockenförde, Ernst-Wolfgang: Staat, Gesellschaft, Freiheit, 1976, S. 60.

- Bundessekretariat der Jungsozialisten (Hrsg.): Programme der deutschen Sozialdemokratie, Allgemeiner Deutscher Arbeiterverein: Leipziger Programm – Entwurf, zugleich Grundlage für die Wahl 1866. Bonn 1963, S. 66.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschule – Festakt am 13. Februar 2019 in der Frankfurter Paulskirche. Bonn 2019.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Jahresbericht 2022. Bonn 2023.
- Deutscher Volkshochschul-Verband: Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn 2011.
- Dowe, Dieter; Klotzbach, Kurt (Hrsg.): Programmatistische Dokumente der deutschen Sozialdemokratie (Programm der Sächsischen Volkspartei, beschlossen auf der Landesversammlung in Chemnitz 1866). Bonn 2004, S. 150 bis 153.
- DVV International (Hrsg.): Jahresbericht 2022. Bonn 2023.
- Friedenthal-Haase, Martha: Ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstags. In: Bildung und Erziehung, 71 (2) 2018, S. 152–164.
- Kelsen, Hans: Vom Wesen und Wert der Demokratie. 1929, S. 91, s. a. die Neuauflage bei Reclam: 2018, S. 119.
- Klemm, Ulrich: Kommunale Netzwerkarbeit der VHS – Wirkungsmöglichkeiten in der Kommune, Vortrag auf der Leitertagung des Landesverbandes der Volkshochschulen Schleswig – Holstein e. V. am 31.03.2023 in Rensburg.
- Lehmann, Heiko: Marktforschungsstudie DVV 2023, präsentiert am 04.05.2023 in der Vorstandssitzung des Deutschen Volkshochschulverbandes.
- Liebknecht, Wilhelm: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen – Festrede, gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872. Berlin 1891.
- Meyer, Josef: unter de.wikipedia.org (16.07.2023).
- Mitgliederrat des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Digitale Transformation an Volkshochschulen – Standortbestimmung und Empfehlungen zur Gestaltung, beschlossen am 08.12.2022.
- Rossmann, Ernst Dieter: Hans Tietgens und die Zukunft der Volkshochschulen. In: Schrader, Josef (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis – Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland. Bielefeld 2022, S. 283–302.
- Rossmann, Ernst Dieter: In Offenheit zum Streit bereit. Diskurs. Das Magazin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1, 2019, S. 24.
- Sächsische Volkspartei, auf der Chemnitzer Generalversammlung von 1866 angenommenes Programm. In: Bundessekretariat der Jungsozialisten (Hrsg.): Programme der deutschen Sozialdemokratie. Hannover, 1963, S. 67 f.
- Schrader, Josef: Volksbildung als Grundrecht und Volkshochschulen im Verfassungsrang. In: Schrader, Josef; Rossmann, Ernst Dieter (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschule – Festakt am 13. Februar 2019 in der Frankfurter Paulskirche. Bonn 2019, S. 24 f.
- Schrader, Josef; Rossmann, Ernst Dieter (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschulen. Bad Heilbrunn, 2019.
- Schrader, Josef; Rossmann, Ernst Dieter: Erzählungen zur Geschichte der Volkshochschule. In: Schrader, Rossmann (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschule – Festakt am 13. Februar 2019 in der Frankfurter Paulskirche. Bonn 2019, S. 10 bis 21.
- Schwemmler, Martin: Lassen Sie uns mit Future Skills eine bessere Zukunft gestalten! Vortrag auf der Mitgliederversammlung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes am 15.06.2023 in Frankfurt am Main.
- Tietgens, Hans: Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf, von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Band 1. Wiesbaden 2018, S. 19–38.
- Voßkuhle, Andreas: Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschule – Festakt am 13. Februar 2019 in der Frankfurter Paulskirche. Bonn 2019, S. 16–29.

Historisch und regional relevante Kontexte des Demokratielernens

Die Rolle von Volkshochschulen als Anbieter politischer Bildung im Spiegel der Volkshochschulstatistik

Susanne Lattke, Josef Schrader

Die Volkshochschulen als wichtiger Anbieter politischer Bildung stehen im Zentrum des vorliegenden Beitrags. Der Beitrag beleuchtet anhand von Daten der Volkshochschul-Statistik Angebot und Nutzung unterschiedlicher Angebotsformate in unterschiedlichen zeitlichen und räumlichen Kontexten und gibt einen Einblick in erste Versuche, deren Wirkungen methodisch valide zu messen. Potenzial und Grenzen einer Anbieterstatistik für Forschungsfragen werden abschließend skizziert und die Notwendigkeit einer methodischen Verschränkung mit qualitativen Daten hervorgehoben. Beide Datentypen werden seit Jahrzehnten vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) vorgehalten, wodurch das DIE als Supporteinrichtung einen wichtigen Beitrag zur Beforschung wie auch zur Weiterentwicklung des Angebots der (nicht nur) politischen Bildung leistet.

Einleitung

Die Geschichte der heutigen Volkshochschulen ist auf das Engste mit der Geschichte der Demokratie und des Demokratielernens verknüpft. Nicht zuletzt anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der großen VHS-Gründungswelle in der Weimarer Republik wurde diese Verbindung immer wieder betont und hervorgehoben (z. B. Kramp-Karrenbauer 2018). So liegen die historischen Wurzeln der Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert in Bewegungen, die sich an Idealen der Aufklärung und Emanzipation orientierten und von ganz unterschiedlichen sozialen Gruppen wie unter anderem dem liberalen Bürgertum und der Arbeiterschaft vorangetrieben wurden. Entsprechend wurden denn auch die Volkshochschulen seit der Frühzeit ihrer institutionellen Entstehung in der Weimarer Republik als „Schulen der Demokratie und für die Demokratie“ interpretiert (Schrader/Weilage/Thomsen 2020, S. 143, vgl. auch Meilhammer 2022).

In der Wiederaufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg kam den Volkshochschulen in den westlichen Besatzungszonen eine wichtige Rolle im Zuge der von den Alliierten vorangetriebenen Re-Education und der Förderung demokratischer Werte durch politische Bildungsmaßnahmen zu. Im Zuge späterer bildungspolitischer

Reformen wurden in den 1960er und 1970er Jahre dann in fast allen Bundesländern Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze erlassen, welche bis heute die politische Bildung, neben der allgemeinen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung ausdrücklich als einen öffentlich zu fördernden Bereich definieren. Mit ihrer flächendeckenden Präsenz leisten die Volkshochschulen einen maßgeblichen Beitrag dazu, dass entsprechende Angebote in allen Teilen der Bundesrepublik für die Bevölkerung zugänglich sind und eine entsprechende Grundversorgung zuverlässig gewährleistet ist.

1. Formate des Demokratielernens

Dass die Volkshochschulen ein qualitativ wie quantitativ bedeutsamer Anbieter von politischer Bildung in Deutschland sind, ist allgemein anerkannt (Scheidig 2022, S. 325 ff.). Weniger Einigkeit herrscht jedoch darüber, was genau eigentlich unter politischer Bildung zu verstehen ist. Sinnfälliger Ausdruck davon ist nicht zuletzt die Vielzahl an konkurrierenden Begrifflichkeiten wie Demokratielernen, Demokratiepädagogik, Demokratiebildung und andere mehr, welche in den letzten zwei Jahrzehnten prominent hervorgetreten sind und in der Fachwissenschaft gar zu einem veritablen Richtungsstreit geführt haben, bei dem vor allem die Begriffe der „politischen Bildung“ im traditionellen Sinn einerseits und der „Demokratiepädagogik“ als konzeptuelle Neuerung andererseits gegeneinander ins Feld geführt werden (Pohl 2009; Bremer/Kleemann-Göring 2010; Wohnig 2019).

Die verschiedenen Konzeptionen unterscheiden sich danach, ob sie ein enges oder weites Verständnis von politischer Bildung (und von Politik) zugrunde legen und ob sie diese eher anhand von Themen und Inhalten oder anhand von – prinzipiell fächer- und übergreifenden – Modi der Vermittlung und der Auseinandersetzung definieren (Wohnig 2019). Demokratie erscheint je nach Fokus primär als Herrschafts- und Regierungsform, deren Mechanismen es zu verstehen und kritisch zu analysieren gilt, oder – in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus – als Lebensform, die jeder einzelne in seinem sozialen Nahraum stets unmittelbar erfahren und mitgestalten kann (Oelkers 2011).

Die Zielperspektive der Bildungs- und Lernbemühungen richtet sich im einen Fall mehr auf die bewusste Mitgestaltung und langfristige Transformation gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen, im anderen Fall stärker auf das subjektive Erleben von Partizipation und Selbstermächtigung im eigenen Umfeld. Die didaktische Herangehensweise fokussiert entsprechend im einen Fall stärker das kognitive und analytische Lernen, wie es in traditionellen Kurs- und Vortragsformaten gefördert werden kann, im anderen Fall steht stärker das soziale Lernen im Mittelpunkt, für welches wiederum bevorzugt dialog- und begegnungsorientierte Formate herangezogen werden (Böser-Schnebel 2019).

Im Unterschied zu konzeptionellen Debatten, wo theoretische und konzeptionelle Trennlinien traditionellerweise oft scharf gezogen werden (Schrader/Weilage/Thomsen 2020, S. 143), finden sich in den Angeboten der Bildungspraxis eher ein Neben- und Miteinander der genannten Perspektiven in unterschiedlichen Mischverhältnissen. Ganz besonders gilt dies für den Bereich der außerschulischen politischen Bildung bzw. für den Bereich der (non-formalen) Erwachsenenbildung insgesamt, der als weitgehend unregulierter und daher flexibler Bildungsbereich besonders günstige Bedingungen für didaktisches Experimentieren und Innovationen bietet (Wohnig 2019).

Die Volkshochschulen als größter Akteur der öffentlich anerkannten non-formalen Erwachsenenbildung in Deutschland sind aktiv an solchen Innovationen beteiligt und haben in ihrem Programm neben traditionellen Kursen und Vorträgen schon lange auch aktivierende Formate wie zum Beispiel Geschichts- und Zukunftswerkstätten oder beteiligungsorientierte Angebote wie Diskussionsforen, Bürgerdialoge und Dorfgespräche, in denen zivilgesellschaftliche Partizipation unmittelbar erfahren und betrieben wird.

2. Entwicklung des Angebots an politischer Bildung im Spiegel der VHS-Statistik

Während sich gesicherte statistische Aussagen über den Gesamtbereich der politischen Bildung angesichts der großen Heterogenität der Anbieterlandschaft kaum treffen lassen (Schrader/Herbrechter 2014), liegt mit der Volkshochschul-Statistik eine Quelle vor, die verlässliche und vergleichsweise differenzierte Daten zumindest für dieses bedeutende Segment dieser Anbieterlandschaft bereitstellt. Die Daten der Volkshochschul-Statistik werden seit dem Berichtsjahr 1962 erhoben, sodass sich Entwicklungen im Angebot und von dessen Nutzung auch über den Zeitverlauf hinweg nachvollziehen lassen.

Im Folgenden werden anhand dieser statistischen Daten einige Entwicklungen zum politischen Bildungsangebot der Volkshochschulen präsentiert. Unter „politischer Bildung“ werden dabei diejenigen Angebote verstanden, welche in der Volkshochschul-Statistik im Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ (im Folgenden kurz „Politik“) erfasst sind. Im Lichte der Ausführungen des vorigen Abschnitts mag diese Operationalisierung gleichzeitig als zu weit oder als zu eng gefasst erscheinen: Zu eng, weil politisches Lernen im Sinne sozialen Lernens auch in thematisch anders fokussierten Angeboten stattfindet. Zu weit, weil die Klassifikation der VHS-Statistik unter dem Programmbereich „Politik“ diverse Fachgebiete zusammenfasst (u. a. „Politik“, „Geschichte“, „Psychologie“ und „Biologie“), deren thematische Verbindung mit politischen Fragen unterschiedlich eindeutig ausgeprägt ist. Gleichwohl kann eine Betrachtung des

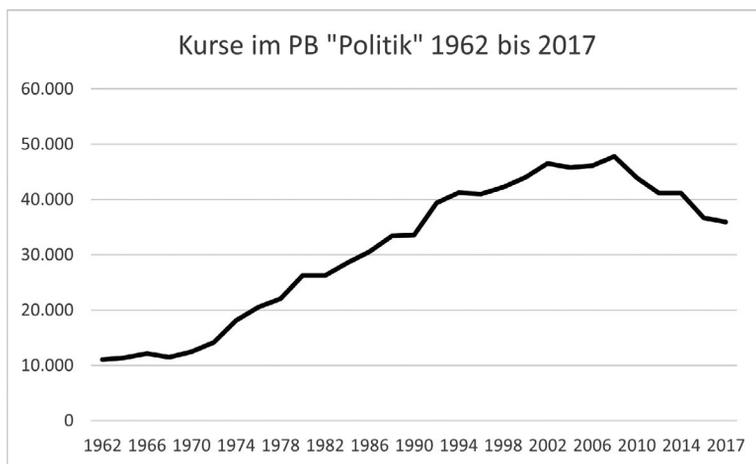
Programmbereichs als Ganzes zumindest Entwicklungslinien und Tendenzen aufzeigen, während für weiterführende Detailanalysen weitere Spezifikationen und/oder Ergänzungen, auch durch andere Datentypen erforderlich würden.

Als weitere Einschränkung ist zu beachten, dass die Möglichkeiten für Zeitreihenbetrachtungen je nach Fragestellung unterschiedlich ausgeprägt sind, da die Volkshochschul-Statistik im Laufe der Zeit diversen Revisionen unterzogen wurde. Die im Folgenden berichteten Entwicklungen tragen diesem Umstand Rechnung, indem sie sich auf unterschiedliche Zeiträume beziehen, für die jeweils vergleichbare Daten zur Verfügung stehen. Den Endpunkt aller hier berichteten Entwicklungen stellt das Berichtsjahr 2017 dar, denn bei der letzten sogenannten „Großen Revision“ der Volkshochschul-Statistik wurde der Zuschnitt der erhobenen Merkmale so stark verändert, dass Zeitreihen über das Jahr 2017 hinweg nicht ohne weiteres valide interpretierbar sind (Echarti/Huntemann/Lux/Reichart 2022, S. 21).

3. Stabile Angebotsstruktur und Nutzung über Jahrzehnte hinweg

Abbildung 1 verdeutlicht, wie sich das Angebot an Kursveranstaltungen im Programmbereich „Politik“ (Abbildung 1) seit Beginn des erfassten Zeitraums 1962 entwickelt hat. Zu erkennen ist eine über einen langen Zeitraum bis 2008 anhaltende Aufwärtsbewegung, bevor die Kurszahl wieder etwas zurückgeht.

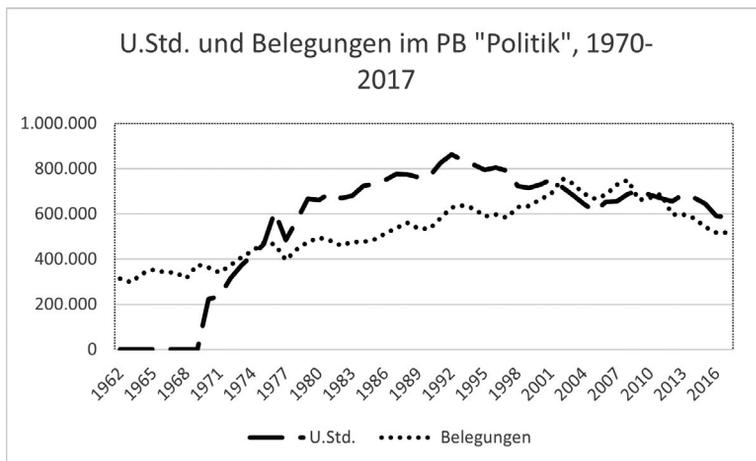
Abbildung 1: Entwicklung des Kursangebots im Programmbereich „Politik“ 1962 bis 2017



Anmerkungen: Datengrundlage: VHS-Statistik 1962–2017

Bei der Nutzung des Angebots, welches in der Volkshochschul-Statistik über die Zahl der Belegungen erfasst wird, zeichnet sich eine ähnliche Entwicklung ab, während die Zahl der Unterrichtsstunden (sie werden in der Volkshochschul-Statistik ab dem Berichtsjahr 1970 erfasst) bereits ab 1992 leicht rückläufig ist, was auf einen Trend zu kürzeren Kurs-Veranstaltungen hindeutet (Abbildung 2).

Abbildung 2: Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen im Programmbereich „Politik“ in den Jahren 1970 bis 2017



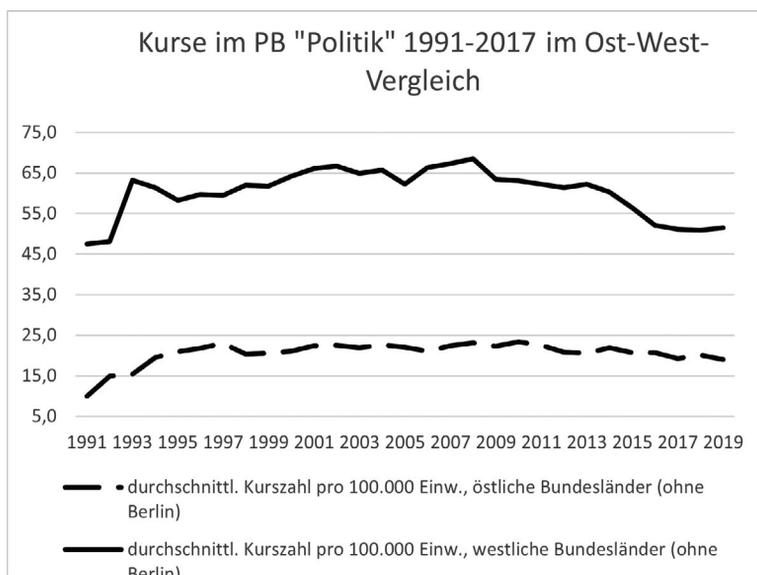
Anmerkungen: Datengrundlage: VHS-Statistik 1970 bis 2017

Mit diesen Werten bildet der Programmbereich „Politik“ eines der kleineren Angebotssegmente innerhalb der Volkshochschulen. Der prozentuale Anteil am Gesamtkursangebot, welcher zum Beginn der VHS-Statistik im Jahr 1962 noch bei 18 Prozent lag, sank über die Jahre hinweg kontinuierlich und bewegt sich seit 2016 bei nurmehr sechs Prozent. Lediglich auf den Bereich „Grundbildung-Schulabschlüsse“ entfällt mit drei Prozent ein noch kleinerer Anteil. Geschuldet ist diese Verschiebung im Angebotsspektrum freilich weniger einem Rückgang der Kurszahlen zur politischen Bildung als vielmehr den Zuwächsen in anderen Programmbereichen, allen voran in den Bereichen „Gesundheit“ und „Sprachen“, welche zusammengenommen mittlerweile über zwei Drittel des VHS-Angebots ausmachen (Reichart 2018, S. 193). Die Volkshochschulen zeigen sich im Spiegel der Statistik somit als verlässliche Anbieter eines politischen Bildungsangebots, welches über die Jahre hinweg einen wichtigen Beitrag zur Sicherstellung der flächendeckenden Grundversorgung der Bevölkerung leisten.

4. Anhaltendes Ost-West-Gefälle

Räumliche Vergleiche, welche die VHS-Statistik ebenfalls ermöglicht, legen freilich auch Ungleichheiten in der Verteilung des Angebots offen. Ein Vergleich des Angebots in den westlichen und in den östlichen Bundesländern, bezogen auf die Einwohnerzahl, zeigt eine systematisch geringere Versorgung in letzteren. Pro 100.000 Einwohner beträgt die Zahl der durchgeführten Kurse im Programmbe- reich „Politik“ lediglich ca. ein Drittel im Vergleich mit den westlichen Ländern (Abbildung 3).

Abbildung 3: Entwicklung der Kurszahlen im Programmbereich „Politik“ 1991 bis 2017 im Ost-West-Vergleich



Anmerkungen: Datengrundlage: VHS-Statistik 1991 bis 2017, eigene Berechnungen

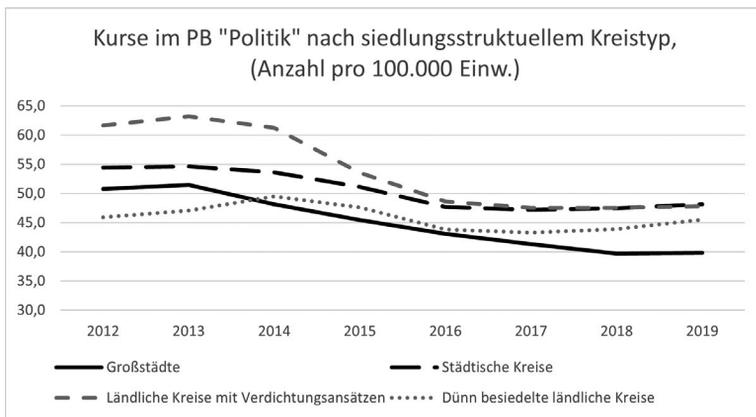
5. Geringere Kluft im Stadt-Land-Vergleich

Eine weitere Ungleichheit ergibt sich, wenn man siedlungsstrukturelle Merkmale berücksichtigt. Die Volkshochschul-Statistik enthält auch raumbezogene Daten, welche einen entsprechenden Vergleich ermöglichen. Da die Systematik der raumbezogenen Merkmale 2012 geändert wurde, beschränken sich die folgenden Daten auf den Zeitraum 2012 bis 2017.

Auch hier zeigen sich Unterschiede in der Versorgung, freilich in deutlich geringerem Ausmaß. Die Angebotsdichte, also die Anzahl der in einem Bezugsraum durchgeführten Veranstaltungen im Verhältnis zu dessen Einwohnerzahl,

unterscheidet sich im hier betrachteten Zeitraum maximal um den Faktor 1,3. Auch sind es nicht, wie man eventuell vermuten könnte, die Großstädte, welche die höchste Angebotsdichte aufweisen – sie belegen im Gegenteil im Vergleich nur einen der beiden unteren Ränge –, sondern die ländlichen Kreise mit Verdichtungsansätzen (Abbildung 4). Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn man die Unterrichtsstunden und die Belegungen betrachtet. Besser als im Ost-West-Vergleich gelingt es Volkshochschulen offensichtlich, siedlungsstrukturelle Unterschiede und damit einhergehende Benachteiligungen nicht in ihrer Angebotsstruktur der politischen Bildung zu reproduzieren. Bei der Interpretation der Daten ist freilich auch zu berücksichtigen, dass Personen natürlich auch an Veranstaltungen teilnehmen können, die in umliegenden Kreisen angeboten werden. Einwohner aus dünn besiedelten Kreisen könnten sich folglich zum Beispiel hinter einem Teil der Belegungszahlen anderer Kreistypen verbergen. Gleichwohl ist Wohnortnähe bzw. gute Erreichbarkeit des Angebots ein wichtiger Faktor für dessen Attraktivität und für die Wahrscheinlichkeit einer Inanspruchnahme (Stöhr/Baur 2018). Eine möglichst gleichmäßige Verteilung des Angebots über die Wohnfläche, wie sie Volkshochschulen insgesamt gewährleisten – oft stellen sie im ländlichen Raum als einziger Anbieter wohnortnahe Weiterbildungsangebote bereit (Klemm/Egler 2018) –, ist somit ein wichtiges Element für die politisch gewollte (und grundgesetzlich gebotene) Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet.

Abbildung 4: Entwicklungen der Kurszahlen im Programmbereich „Politik“ 2012 bis 2017 in unterschiedlichen siedlungsstrukturellen Kreistypen



Anmerkungen: Datengrundlage: VHS-Statistik 2012 bis 2017, eigene Berechnungen

6. Reisen als bedeutsames Format im Programmbereich „Politik“

Eine Betrachtung des VHS-Programmbereichs „Politik“, welche lediglich traditionelle kursförmige Veranstaltungen in den Blick nimmt, böte freilich ein unvollständiges Bild, besteht doch gerade eine Besonderheit dieses Programmbereichs in seinem vergleichsweise hohen Anteil an Angeboten, welche ein alternatives Format aufweisen.

Während im Gesamtangebot der Volkshochschulen traditionelle kursförmige Veranstaltungen, bezogen auf die Veranstaltungszahlen, mehr als 80 Prozent des Angebots ausmachen, bewegt sich der entsprechende Anteil im Programmbereich „Politik“ lediglich um die 45 bis 50 Prozent. Ein ähnlich großer Anteil entfällt im Programmbereich „Politik“ auf die sogenannte Einzelveranstaltungen. Diese sind in der Volkshochschul-Statistik definiert als Veranstaltungen mit weniger als drei Unterrichtsstunden und umfassen zum Beispiel einzelne Vortragsangebote. Im Gesamtangebot der Volkshochschulen bewegt sich der Anteil solcher Einzelveranstaltungen dagegen lediglich um die 15 Prozent.

Weitere Angebotsformate, welche die Volkshochschul-Statistik gesondert erfasst, sind Reiseveranstaltungen, wobei diese noch einmal in „Studienfahrten/Exkursionen“ (ohne Übernachtung) und „Studienreisen“ (mit Übernachtung) differenziert werden. Im Programmbereich „Politik“ machen solche Reisen um die sechs bis sieben Prozent des Angebots aus. Auch wenn diese Zahl auf den ersten Blick kleiner erscheinen mag, wird die relative Bedeutung dieses Angebotstyps klarer, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Reisen im Gesamtangebot der Volkshochschulen lediglich einen Anteil von ein bis zwei Prozent einnehmen.

Noch stärker stellt sich die Differenz dar, wenn man anstelle der Veranstaltungszahlen die Unterrichtsstunden betrachtet. Deren Anteil ist im Gesamtangebot der Volkshochschulen seit 1987 kontinuierlich von 1,5 Prozent auf 0,4 Prozent im Jahr 2017 gesunken, während der Anteil im Programmbereich „Politik“ im selben Zeitraum bei mindestens sechs Prozent oder leicht darüber liegt.

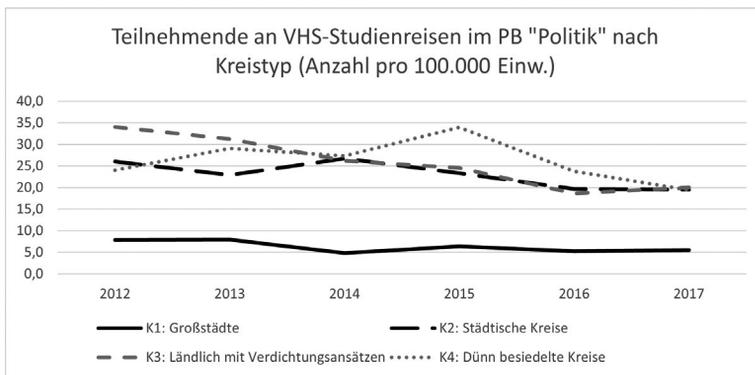
Am deutlichsten tritt die Bedeutung der Reiseformate für den Programmbereich „Politik“ jedoch hervor, wenn man sich vor Augen führt, dass über 60 Prozent aller an Volkshochschulen durchgeführten Studienfahrten und -reisen allein auf diesen Programmbereich entfallen (64 % waren es im Jahr 2017). Deutlich abgeschlagen folgt an zweiter Stelle der Programmbereich „Kultur – Gestalten“, in dem ungefähr ein weiteres Drittel der Reisen veranstaltet wird. In allen anderen Programmbereichen spielen Exkursionen und Reisen dagegen nur eine quantitativ vernachlässigbare Rolle.

Die Bedeutung von Exkursionen und Reisen für (insbesondere) politische Bildung und politisches Lernen ist wenig verwunderlich. Als erlebnisorientierte Formate sind Reisen schon für sich genommen attraktiv. Im Falle der politischen Bildung bieten sich Reisen aber auch aus didaktischen Erwägungen besonders

an, da Lerngegenstände wie gesellschaftspolitische Verhältnisse und Gegebenheiten so einer unmittelbaren Anschauung zugänglich gemacht werden können (Müller & Papenkort 2005). Exkursionen und Reisen können durch den mit ihnen einhergehenden Ortswechsel im wörtlichen wie übertragenen Sinn zu einer Horizonterweiterung beitragen. Sie ermöglichen einen Perspektivwechsel durch die Konfrontation mit dem „Anderen“ und „Fremden“ und können so auch einen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen leisten, vorausgesetzt, die Erfahrungen werden durch eine entsprechende pädagogische Rahmung der bewussten Reflexionen und Bearbeitung zugänglich gemacht (Tietgens 1982).

Die Zahlen der Volkshochschul-Statistik zeigen, dass die Volkshochschulen auch durch ihre Reiseangebote Einwohner in unterschiedlichen Siedlungsräumen erreichen und ihnen im ländlichen Raum ebenso wie in stärker städtisch geprägten Kreisen Angebote zum Kennenlernen „fremder“ Realitäten zu bieten vermögen. Abbildung 5 verdeutlicht, dass zwischen 2012 und 2017, bezogen auf die Einwohnerzahl, Einwohner aus ländlich geprägten Kreisen ähnlich oft, in manchen Jahren sogar deutlich häufiger, an VHS-Studienreisen im Programmbereich „Politik“ teilnahmen wie Einwohner aus städtischen Kreisen. Die Quote für Einwohner in Großstädten liegt dagegen im Vergleich noch einmal deutlich niedriger, was sicher auch darauf zurückzuführen sein dürfte, dass dort ein insgesamt breiteres und diversifizierteres Angebot zur Verfügung steht.

Abbildung 5: Anzahl der Teilnehmenden an VHS-Studienreisen im Programmbereich „Politik“ 2012 bis 2017 in unterschiedlichen Kreistypen, in Relation zur Einwohnerzahl



Anmerkungen: Datengrundlage: VHS-Statistik 2012 bis 2017, eigene Berechnungen.

7. Beispielhafte Forschungen zu komplexen Zusammenhängen

Die bisher berichteten statistischen Auswertungen gaben Aufschlüsse über Volumen und Struktur des VHS-Angebots an politischer Bildung und zu dessen Inanspruchnahme. Sie ließen um weitere Informationen ergänzen, zum Beispiel zur Geschlechts- und Altersstruktur der Kursbelegungen, auf die aus Platzgründen hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

Welche Erkenntnisse gibt es aber über die Wirkungen, welche die politischen Bildungsangebote der Volkshochschulen hervorbringen?

Die Messung von Wirkungen der politischen (Erwachsenen-)Bildung wird vielfach von großer Skepsis begleitet (Schrader/Herbrechter 2014), sei es aufgrund von Befürchtungen eines utilitaristisch verkürzten Bildungsverständnisses, sei es aufgrund methodischer Herausforderungen, die sich stellen, wenn Wirkungen über subjektive Einschätzungen hinaus auch objektiv erfasst werden sollen. Einige Studien haben sich in jüngerer Zeit genau dieser Herausforderung gestellt und den Versuch unternommen, Wirkungen von (politischer) Erwachsenenbildung anhand objektiver Daten zu ermitteln. Zwei dieser Studien (Schrader, Weilage & Thomsen 2020; Martin & Reichart 2020) seien hier kurz vorgestellt. Beide Studien verfolgen die Frage, inwiefern die Teilnahme an Volkshochschul-Angeboten einen messbaren Einfluss auf das Wahlverhalten – als Ausdruck aktiver politischer Partizipation – hat. Beide Studien greifen hierzu auf die Leistungsdaten der Volkshochschul-Statistik zurück und setzen diese anhand komplexer statistischer Verfahren in Beziehung zu amtlichen Wahldaten.

Die Ergebnisse der beiden Studien bieten ein gemischtes Bild. Schrader/Weilage/Thomsen (2020) betrachten zum einen das realisierte Gesamtangebot von Volkshochschulen über alle Fachbereiche hinweg, zum anderen spezifisch das im Programmbereich „Politik“ realisierte Angebot und setzen dieses in Beziehung zur Wahlbeteiligung auf Kreisebene. Für beide Varianten können sie keinen positiven Effekt des Angebots auf das Wahlverhalten ermitteln, weder für Gesamtdeutschland noch bei einer getrennten Betrachtung der alten und neuen Bundesländer.

Martin und Reichart (2020) dagegen, die für ihre Untersuchung eine andere Perspektive wählen, können einen ebensolchen Effekt nachweisen. Im Unterschied zu Schrader et al. ziehen sie Belegungszahlen statt Kurszahlen heran und wählen statt der Kreisebene die kleinere räumliche Einheit der Gemeinde als Bezugsgröße. Zudem beziehen sie in ihre Betrachtungen nur diejenigen Kursangebote innerhalb der Kurse des Programmbereichs „Politik“ ein, welche inhaltlich besonders einschlägig für politische Bildung sind, also zum Beispiel Kurse aus Fachgebieten wie „Politik“, „Soziologie“, „Wirtschaft“, „Recht“, während sie inhaltlich fernere Fachgebiete wie „Erziehungsfragen/Pädagogik“ oder die Naturwissenschaften, die ebenfalls im Programmbereich „Politik“ verortet sind, ausschließen. In dieser detailschärferen Betrachtung ergibt sich, dass die

Teilnahme an Volkshochschul-Angeboten zur politischen Bildung tatsächlich einen messbaren Einfluss auf das Wahlverhalten hat und dass die Wahlbeteiligung auf Gemeindeebene proportional zur Zahl der Belegungen einschlägiger Volkshochschul-Veranstaltungen ansteigt. In konkreten Zahlen heißt das: Mit jedem Prozent, um welches die Belegungszahlen ansteigen, erhöht sich Martin und Reichart zufolge die Wahlbeteiligung in der entsprechenden Gemeinde um 0,05 Prozent. Auch wenn diese Zahl klein erscheint, ist sie doch statistisch signifikant, weist also auf einen realen Zusammenhang zwischen der Teilnahme an politischer Bildung und aktivem Wahlverhalten hin. Darüber hinaus konnten Martin und Reichart zeigen, dass diese mobilisierenden Effekte parteispezifisch unterschiedlich ausfallen und sich insbesondere zugunsten der kleineren Parteien auswirken.

8. Fazit/Ausblick

Im Beitrag wurden einige Entwicklungen und Zusammenhänge dargestellt, welche sich anhand einer besonderen Datenquelle, der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit dem Deutschen Volkshochschulverband seit 1962 erhobenen Volkshochschul-Statistik, darstellen lassen. Weitere Auswertungen und Forschungen, einschließlich zu Wirkungszusammenhängen, wären denkbar und wünschenswert. Zugleich sind einer rein statistischen Herangehensweise, welche an die in der jeweiligen Statistik definierten Kategorien gebunden ist, freilich Grenzen gesetzt. Dies gilt insbesondere bei der Erfassung und Interpretation eines besonders reichhaltig und divers ausgefächerten Bereiches wie demjenigen der politischen Bildung. Hier bietet sich an, zusätzlich bzw. in Ergänzung auch mit qualitativen Daten zu arbeiten.

Auch hierfür existiert in Gestalt des VHS-Programmarchivs eine umfangreiche Datenbasis am DIE (siehe www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx). Das Archiv umfasst in digitalisierter Form die Programmhefte einer ausgewählten Stichprobe von 50 Einrichtungen, welche unterschiedliche Typen von Volkshochschulen in unterschiedlichen regionalen Kontexten abbildet (Heuer/Hülsmann/Reichart 2008). Zusätzlich sind für den Zeitraum 1957 bis 2003 die Programmhefte annähernd aller Volkshochschulen in Deutschland in gedruckter Form am DIE vorrätig.

Mit dieser Datenquelle werden Inhaltsanalysen ermöglicht, anhand derer sich Entwicklungen zum Beispiel bezüglich didaktischer Formate weitaus differenzierter nachverfolgen lassen als bei einer statistischen Quelle. Auch didaktische Zielsetzungen und Programmatiken lassen sich anhand dieses Dokumententyps differenziert analysieren, was die Bearbeitung ganz unterschiedlich fokussierter Erkenntnisinteressen ermöglicht.

Mit der Volkshochschul-Statistik und dem VHS-Programmarchiv stellt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung als zentrale Supporteinrichtung für die deutsche Erwachsenenbildung einen umfangreichen und nutzerfreundlich aufbereiteten Datenfundus bereit, den Praxis und Forschung gleichermaßen für Auswertungen zur Verfolgung ihrer jeweiligen Fragestellungen und Interessen heranziehen können. Unterstützung und Beratung bei der Recherche sowie bei der Erarbeitung von Auswertungsstrategien und der Durchführung der Analysen gehören ebenso zum Angebot des DIE wie das Anfertigen von Sonderauswertungen auf entsprechende Anfrage hin. Die Datenstruktur der VHS-Statistik erlaubt dabei nicht nur das Aufzeigen von Trends auf Bundes- oder Landesebene, sondern auch kleinräumigere Analysen auf der Ebene von Gebietskörperschaften bzw. anhand siedlungsstruktureller Merkmale (Widany et al. 2020, S. 79).

Auf diese Weise trägt das DIE seinen Teil dazu bei, die Sichtbarkeit wie auch die Weiterentwicklung des (nicht nur) politischen und demokratischen Lernens an Einrichtungen von Deutschland bedeutendstem Angebotssegment der non-formalen Erwachsenenbildung datenbasiert zu unterstützen.

Literatur

- Boeser-Schnebel, Christian/Schnebel, Karin B./Wenzel, Florian (2019): Streiten lernen! – Demokratische Begegnungsformate für eine integrative politische Erwachsenenbildung. In: *Bildung und Erziehung* 72, H. 3, S. 293–309.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göring, Markus (2010): Demokratiepädagogik oder politische Bildung: Gegensatz oder falsche Alternative. In: *Außerschulische Jugendbildung* 41, H. 3, S. 226–234.
- Echarti, Nicolas/Huntemann, Hella/Lux, Thomas/Reichart, Elisabeth (2022): Volkshochschul-Statistik 59. Folge, Berichtsjahr 2020. DIE Survey Daten und Berichte zur Weiterbildung. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/I70681>.
- Heuer, Klaus/Hülsmann, Katrin/Reichart, Elisabeth (2008): Neuer Service für die Programmforschung. Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 15, H. 4, S. 46–48.
- Klemm, Ulrich/Egler, Ralph (2018): Volkshochschulen im ländlichen Raum – eine hundertjährige Bildungstradition im Schatten urbaner Entwicklungen. In: *Bildung und Erziehung* 71, H. 2, S. 201–215.
- Kramp-Karrenbauer, Annegret (2018): Heute wie vor 100 Jahren: Volkshochschulen sind Orte gelebter Demokratie. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68, H. 4, S. 309–312.
- Martin, Andreas/Reichart, Elisabeth (2020): Zum Einfluss der politischen Bildung an Volkshochschulen auf die Wahlbeteiligung. In: Schrader, Josef/Ioannidou, Alexandra/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): *Erträge der Weiterbildung: monetäre und nicht monetäre Wirkungen* (Edition ZfE, Band 7) (S. 175–211). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_7.
- Martin, Andreas/Schrader, Josef (2016): *Deutscher Weiterbildungsatlas – Kreise und kreisfreie Städte. Ergebnisbericht*. Bonn: DIE. www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsangebot-01.pdf (15.02.2024).
- Meilhammer, E. (2022): *Schulen der Demokratie. Deutsche und amerikanische Initiativen zum Wiederaufbau der Volkshochschulen in Bayern nach 1945*. München: Bayerischer Volkshochschulverband.

- Müller, Ulrich/Papenkort, Ulrich (2005): Lernen an anderen Orten: Erkundung und Exkursion, Studien- und Erlebnisreise. In: *Außerschulische Bildung* 36, H. 4, S. 382–389.
- Oelkers, Jürgen (2011): Bildung und Demokratie als Lebensform. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 61, H. 1, S. 14–22.
- Pohl, Kerstin (2009): Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen? In: *Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, H. 6, S. 102–115.
- Reichart, Elisabeth (2018): 55 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel der Statistik – die deutschen Volkshochschulen und ihr Angebot seit 1962. In: *Bildung und Erziehung* 71, H. 2, S. 186–200.
- Scheidig, Falk (2022): Angebote politischer Erwachsenenbildung vor und nach dem „Corona-Schock“. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45, H. 2, S. 321–345. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00220-y>.
- Schrader, Josef/Herbrechter, Dörthe (2014): Politische Bildung in aktuellen Beiträgen der Bildungsforschung und der Bildungsberichterstattung. Zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit. In: *Außerschulische Bildung* 45, H. 1, S. 6–14.
- Schrader, Josef/Weilage, Insa/Thomsen, Stephan L. (2020): Politische Bildung in der jüngeren Geschichte der Volkshochschulen: Programmatik, Praxen und Wirkungen. In: Dörner, Olaf/Grotluschen, Anke/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 142–154). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742423>.
- Stöhr, Ingrid/Baur, Hanna-Rieke (2018): Zu weit weg? Lokale Angebotsstruktur als Zugangsbedingung für Weiterbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 34. Wien. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf> (15.02.2024).
- Tietgens, Hans (1982): Studienreisen als Aufgaben der Erwachsenenbildung. In: Otto, V. (Hrsg.): *Studienreisen als Aufgaben der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Hessischer Volkshochschulband, S. 7–23.
- Widany, Sarah/Reichart, Elisabeth/Ambos, Ingrid/Huff, Markus (2020): Datennutzung der VHS- und Verbundstatistik. Potenziale für Bildungsforschung, -politik und -praxis. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 43, H. 1, S. 75–95. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0136-x>.
- Wohnig, Alexander (2019): Was ist politische Bildung? Eine begriffliche Annäherung über verschiedene Zugänge. In: *Außerschulische Bildung*, 50, H. 3, S. 11–17.

„Demokratie will immer wieder gelernt werden“

Lernort Volkshochschule: Beiträge der Volkshochschulen im ländlichen Raum in Bayern

Klaus Meisel, Regine Sgodda

„Die Frage nach dem Bestand der Demokratie [...] gewinnt wieder an Interesse – und damit auch der Blick auf eine altdemokratische Einrichtung: die Volkshochschule“ (Friedenthal-Haase 2018, S. 152 f.).

Eine aktuelle Marktforschungsstudie, die der Deutsche Volkshochschulverband in Auftrag gegeben hat, bestätigt erneut, dass die Volkshochschule der mit Abstand bekannteste Weiterbildungsanbieter in Deutschland ist (IPSOS 2023). 23 Prozent der repräsentativen 2.040 Befragten nannten bei der Frage nach möglichen deutschlandweiten oder regionalen Anbietern von Weiterbildung von sich aus spontan die Volkshochschule, wobei aufgefordert wurde, sowohl an Präsenzunterricht sowie an Online-Lernplattformen oder Apps zu denken. Zum Vergleich: An zweiter Stelle nannten vier Prozent von sich aus eine Sprachenlern-App. Gibt man „vhs“ als Antwort vor, dann sind es bereits 76 Prozent, die sie als Anbieter kennen (ebd.). Das Bild der Volkshochschulen in der Öffentlichkeit jedoch ist häufig von eher oberflächlichen Zuschreibungen gekennzeichnet. Von vielen Menschen wird die Volkshochschule ausschließlich als Sprachenschule wahrgenommen oder auf die Durchführung von Yogakursen reduziert. Diese Wahrnehmung korrespondiert mit der bundesweiten vhs-Statistik, nach der die vhs-Programmbereiche Sprachen und Gesundheitsbildung mit Abstand die größten sind (Ortmanns et al. 2023, Tab. 35). In Alltagsgesprächen, teilweise auch in Gesprächen mit der Politik oder in der medialen Darstellung leidet die Volkshochschule zudem unter der ‚Geringschätzung für das Normale‘, wenn beispielsweise herabsetzend vom Häkel- und Töpferkursanbieter gesprochen wird. Die Volkshochschule als Ganzes und deren vielfältige fachliche Kompetenzen werden trotz ihres hohen Bekanntheitsgrades in der breiten Öffentlichkeit oft nur eingeschränkt oder wenig wertschätzend wahrgenommen. Dabei bietet die Volkshochschule als Weiterbildungszentrum der Kommunen und Landkreise ein professionell geplantes und in der pädagogischen Praxis kompetent umgesetztes

breites Angebot in den Programmbereichen „Politik, Gesellschaft, Umwelt“, „Sprachen“, „Arbeit und Beruf“, „Kultur und kulturelles Gestalten“, „Grundbildung und Zweiter Bildungsweg“ sowie „Gesundheitsbildung“.

Wie kein anderer Bildungsanbieter geht das Volkshochschulangebot auf vier biografisch begründete, in der Regel miteinander verbundene Lern- und Bildungsmotive Erwachsener ein. So wird erstens ermöglicht, früher Versäumtes nachzuholen, wie zum Beispiel über Grundbildungsangebote oder nachholende Schulabschlüsse. Zweitens können vorhandene (Schlüssel-)Qualifikationen und Kompetenzen (wie z. B. soziale, kulturelle, Medien- und Sprachkompetenzen) aktualisiert und erweitert werden. Drittens bietet sie dabei Unterstützung, Anforderungen zu meistern, die persönliche, berufliche und soziale Situationen und der gesellschaftliche Wandel mit sich bringen (z. B. mit den beruflichen Qualifizierungsangeboten oder mit der Gesundheitsbildung). Übergreifend geht es viertens auch darum, soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Partizipationschancen zu bieten.

Ihrem historisch gewachsenen Selbstverständnis entsprechend ist die Volkshochschule „untrennbar verbunden mit gelebter Demokratie“ (DVV 2011, S. 10, vgl. hierzu auch Rossmann Teil 3, Beitrag 1 in diesem Band). Ziel des Beitrages ist es, die Volkshochschule als facettenreichen Lernort der Demokratie zu verdeutlichen und insbesondere ihren wichtigen gesellschaftlichen Beitrag im ländlichen Raum hervorzuheben. Diese Profilschärfung wird am Beispiel der bayerischen Volkshochschulen durchgeführt. Zunächst wird eine Verschränkung aktueller gesellschaftspolitischer Herausforderungen mit dem historisch begründeten Selbstverständnis und den institutionellen Rahmenbedingungen vorgenommen (1). So kann verdeutlicht werden, wie eng die Entwicklung und die Legitimation der Volkshochschulen mit gesellschaftlichen Emanzipations- und Demokratisierungsentwicklungen verbunden ist. Im Weiteren wird die besondere Bedeutung der Volkshochschularbeit in der Fläche mit Bezugnahme auf den ländlichen Raum herausgestellt (2). Anschließend werden die Volkshochschulen in Bayern anhand ihres Angebotsspektrums als expliziter und als impliziter Lernort der Demokratie präsentiert (3). Im Fazit dieses Beitrags wird aufgezeigt, mit welchen Herausforderungen die Volkshochschule als Lernort der Demokratie konfrontiert ist, was ohne Gegensteuern zu einer massiven Gefährdung dieser gesellschaftlich so notwendigen Jahrhundertinstitution führen kann.

1. Volkshochschulen – eng verbunden mit gesellschaftlichen Emanzipations- und Demokratisierungsentwicklungen

„Die Krise unserer Demokratie ist einschneidender als alle anderen Krisen, an denen wir zurzeit gewiss keinen Mangel haben“ (Graf Strachwitz 2023, S. 11). Galt die entwickelte Demokratie in Deutschland über viele Jahre als gesichert

und nicht infrage gestellt, so zeigt sich in den Zeiten von politischen Krisen, ökonomischen und politischen Polarisierungen, weltweiten Fluchtbewegungen und grundsätzlichen Umwälzungen, die durch den Klimawandel oder die Beeinflussung von künstlicher Intelligenz gekennzeichnet sind, wie verletzlich sie ist.

Die hier nur grob skizzierten und sich überlagernden Krisenerscheinungen für die Zivilgesellschaft werden als eine Herausforderung für die Weiterbildung, nicht zuletzt für die politische Bildung begriffen. Die Bedeutung der Erwachsenenbildung in diesem Kontext stellt Art. 1, Abs. 2 des Bayerische Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (BayEbFöG 2018) heraus, wonach sie zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen, die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit des Einzelnen fördern und zum Abbau von Vorurteilen beitragen soll. Sie soll zudem zu einem besseren Verständnis gesellschaftlicher und politischer Vorgänge als Voraussetzung eigenen verantwortungsbewussten Handelns befähigen.

Diese rechtlich verankerte Zielsetzung der Erwachsenenbildung in Bayern lässt sich auf die über 100 Jahre alte Weimarer Verfassung zurückführen. In dieser wurde die Erwachsenenbildung, speziell die Volkshochschulen, nämlich als relevanter Teil des Bildungssystems festgeschrieben: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden“ (WRV, Art. 148, Abs. 4). Den Müttern und Vätern der Weimarer Verfassung war bewusst, dass die neue Demokratie nicht nur mitarbeitende, sondern auch mitdenkende Bürgerinnen und Bürger brauchte (vgl. DVV 2011, S. 10) und die Demokratisierung des Zugangs zu Wissen und Bildung nötig war. Das Jahr 1919 war, auch in Bayern, somit die Geburtsstunde vieler Volkshochschulen. Vorausgehende Entwicklungen des Volksbildungswesen wurden dabei zum einen aus der Emanzipationsbewegung der Arbeiter, über die Wissensvermittlung politische und gesellschaftliche Teilhabe erreicht werden sollte, beeinflusst. Zum anderen von den in vielen Regionen gegründeten bürgerlich-liberalen Volksbildungsvereinen.

Speziell in Bayern erhielt die Volkshochschulbewegung deutliche Impulse von der „Universitätsausdehnungsbewegung“. Wissenschaftliche Wissensbestände sollten einer breiten Bevölkerung zugänglich gemacht werden. Während diese Aktivitäten eher auf die Popularisierung der Wissenschaften ausgerichtet waren, zielten die Angebote der „Münchener Freistudentenschaft“ mit ihren „Studentischen Arbeiter Fortbildungskursen“ auf die Vermittlung von basalen Kompetenzen wie Deutsch und Rechnen ab (Schoßig 2021). In Bayern konzentrierte sich die Institutionalisierung von kommunalen Volkshochschulen in den Weimarer Zeiten weitgehend auf die Großstädte. Im ländlichen Raum waren bildungspolitisch unterschiedlich ausgeprägte Volksbildungswerke, häufig auch in kirchlicher Trägerschaft, aktiv. Mit dem Zusammenbruch der Weimarer Republik und der Machtergreifung der Nationalsozialisten war das Volkshochschulwesen erheblichen Repressalien ausgesetzt. Die meisten Einrichtungen wurden aufgelöst oder gleichgeschaltet. Der 1946/47 neu gegründete Bayerische Landesverband für freie

Volksbildung (später bvv) schloss wie auch schon in seiner Vorgängerorganisation vor 1933 neben Volkshochschulen auch kirchliche und gewerkschaftliche Einrichtungen ein und trug in Zusammenarbeit mit bildungspolitischen Initiativen der amerikanischen Besatzungsmacht zur Überwindung der gleichgeschalteten nationalsozialistischen Erwachsenenbildung und zum Entstehen der jungen Demokratie bei (Meilhammer 2022, S. 65 ff.).

Zu einer weitgehend flächendeckenden Institutionalisierung der konfessionell und weltanschaulich ungebundenen Volkshochschulen kommt es nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Bayerischen Verfassung. Darin erhalten die Volkshochschulen erneut Verfassungsrang: „Die Erwachsenenbildung ist durch Volkshochschulen und sonstige mit öffentlichen Mitteln unterstützte Einrichtungen zu fördern“ (BayVerf. 1946, Art. 139). Der Förderauftrag wird ausdrücklich auch auf den Wirkungsbereich der kommunalen Selbstverwaltung erweitert (ebd., Art. 83, Abs. 1). Dementsprechend wird die öffentliche Erwachsenenbildung an Volkshochschulen konsequenterweise in der bayerischen Gemeindeordnung bzw. Landkreisordnung als integraler Bestandteil der kommunalen Daseinsvorsorge verstanden.

Im novellierten bayerischen Erwachsenenbildungsgesetz von 2018 wird die Erwachsenenbildung als eigenständiger und gleichberechtigter Bestandteil des Bildungswesens begriffen. Sie „verfolgt das Ziel, zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung des Menschen beizutragen. [...] Ihr Bildungsangebot erstreckt sich insbesondere auf persönliche, gesellschaftliche, politische, sprachliche, gesundheitliche, kulturelle, religiöse, wirtschaftliche und berufliche Bereiche“ (BayEbFög 2018, Art. 1, Abs. 2). Die Volkshochschulen verstehen sich also nicht als ein allein auf die politische Bildung ausgerichteter Bildungsanbieter. „Was Volkshochschulen ausmacht, ist die Art des Lernens, der Umgang zwischen Dozentinnen und Dozenten und Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Lernen und Begegnung bilden eine Einheit. Lernen in der Volkshochschule beruht weitgehend auf Freiwilligkeit, der Freiheit das zu wählen, was dem individuellen Bildungsbedürfnis entspricht oder als dringliche Notwendigkeit angesehen wird. Menschen spüren, welches Wissen und welche Kompetenzen sie für ihre Teilhabe am beruflichen, sozialen, politischen oder kulturellen Leben brauchen“ (Süssmuth 2011, S. 6).

2. Die besondere Bedeutung der Volkshochschulen in der Fläche

Erwachsenenbildung in Bayern soll auf die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse und der Daseinsvorsorge im ländlichen Raum abzielen (BayEbFög, Art. 1, Abs. 3). Der ländliche Raum wurde lange Zeit nicht selten als wirtschaftlich zurückgebliebene, fast ausschließlich landwirtschaftlich geprägte Regionen

beschrieben, in den vorwiegend konservative Menschen leben, die den regelmäßigen Kirchgang pflegen (Küpper 2020). Dass es sich beim ländlichen Raum weder um einen residualen Ergänzungsraum handelt noch um eine Region, deren Bevölkerung sich pauschal einem spezifisch ländlichen Lebensstil zuordnen ließe, macht Küpper (2020, S. 4f.) deutlich. Vielmehr handelt es sich um vielfältige und sehr unterschiedliche Räume, die sich im sogenannten Speckgürtel von Großstädten oder in weiter Entfernung von Ballungsräumen befinden können. Als ein relevantes Unterscheidungsmerkmal von den urbanen Räumen stellt Küpper am ehesten die geringere Siedlungsdichte fest (ebd., S. 6). Die Vielfalt der ländlichen Räume, die Küpper auch an unterschiedlichen sozio-ökonomischen Indikatoren festmacht (ebd., S. 6f.) spiegelt sich auch in der ländlichen Volkshochschulandschaft wider. Zum Teil handelt es sich um personell und infrastrukturell hervorragend aufgestellte Einrichtungen, zum Teil aber auch um personell und finanziell eher schwach ausgebaute Einrichtungen, die dennoch für die Bevölkerung einer relativ großen Fläche zuständig sind.

Will man nun die besondere Bedeutung der Volkshochschulen in der Fläche, insbesondere auch mit Blick auf die Demokratiebildung, erläutern, führt kein Weg daran vorbei, die Bedeutung der kommunalen Anbindung von Volkshochschulen hervorzuheben. Die enge Beziehung zum Gemeinwesen, die sich häufig in kommunaler Trägerschaft widerspiegelt, begreifen sie als ein konstitutives Merkmal ihrer Identität. Im besten Fall wird dies auch von kommunalen Entscheidungsträgern so wahrgenommen: „Unsere Volkshochschule begreife ich als Prozessbegleiter kommunaler Veränderungen und als Dialogforum für vielfältige Themen, welche die Menschen vor Ort beschäftigen. Sie ermöglicht Begegnung, gemeinsames Lernen und kulturellen Austausch, an dem alle Freude haben. Nicht zuletzt deshalb ist die Volkshochschule auch ein Ort der Integration, hier wird auch über die gemeinsame Zukunft diskutiert. Volkshochschulen regen zum Handeln und Mitbestimmen an und motivieren Bürgerinnen und Bürger, sich zivilgesellschaftlich und ehrenamtlich zu engagieren“ (Zitat von Dieter Gruchmann, Erster Bürgermeister der Stadt Garching und erster Vorsitzender der vhs im Norden des Landkreises München, publiziert in bvv 2022, S. 7).

Aus Sicht einer bayerischen Kommune hierfür leitend ist Art. 57 der Bayerischen Gemeindeordnung. Dort werden insbesondere Einrichtungen des öffentlichen Unterrichts und der Erwachsenenbildung hervorgehoben. Gemeinden sollen nämlich im eigenen Wirkungskreis öffentliche Einrichtungen schaffen und erhalten, die für das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Wohl und die Förderung des Gemeinschaftslebens ihrer Bürgerschaft erforderlich sind. Volkshochschulen wirken mit ihren Bildungsangeboten in der Fläche regionalspezifisch, unter Nutzung vor Ort vorhandener Potenziale, Akteure, Kontakte, Vernetzungsstrukturen und Kommunikationswege. Ihre Angebote richten sich an die Bürger und Bürgerinnen vor Ort, sie finden in öffentlichen und vertrauten Räumen statt, werden von Kursleitungen aus der Umgebung – also mit Menschen aus der Mitte

der Gesellschaft – und auch unter Einsatz ehrenamtlichen Engagements durchgeführt, greifen aktuelle Themen aus der Region auf und reagieren auf Bedarfe der unterschiedlichsten Zielgruppen, und dies häufig in der Zusammenarbeit mit lokalen Kooperationspartnern. Etwa die Hälfte der Volkshochschulen in Bayern sind vereinsrechtlich organisiert: „lokale Organisationsformen, freiwillige Mitgliedschaft, Selbstverwaltung durch wechselseitig ausgeübtes ehrenamtliches Engagement und Öffentlichkeit“ sind nach Helmut Richter, zitiert nach Elisabeth Richter, besonders geeignete zivilgesellschaftliche Institutionen für „egalitär-diskursive Interaktionsformen [...] sowie kodifizierte Formen der demokratischen Mitbestimmung“ (Richter 2023, S. 16). In den Jahren 2020 bis 2022 hat sich eine Kompetenzgruppe im Bayerischen Volkshochschulverband mit den besonderen institutionellen Erfordernissen von Volkshochschulen im ländlichen Raum auseinandergesetzt. Bundesweit gesehen ist es neben Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein insbesondere charakteristisch für Bayern, dass sich „viele kleinere Volkshochschulen, die häufig als eingetragene Vereine agieren, mit zusätzlich vielen, häufig ehrenamtlich geleiteten Außenstellen“ (Echarti et al. 2022, S. 23) wiederfinden. Aufgrund des häufig großen Einzugsgebietes agieren viele dieser Volkshochschulen mit einem ausgeklügelten Nebenstellenmanagement, das mit einem hohen Ausmaß an Interaktions-, Kommunikations-, Logistik- und Mobilitätsanforderungen einhergeht. Die erfolgreiche Gewinnung und Bespielung von Durchführungsorten in der Fläche, erst recht ohne Nebenstellenleitung hat hierbei eine große Bedeutung für das Bildungsangebot im ländlichen Raum. Anspruchsvoll sind zudem die Akquise von ortsansässigen Kursleitungen, die Sicherung deren Nachfolge sowie die Positionierung der Volkshochschule als attraktive Arbeitgeberin im ländlichen Raum. Schließlich stellt sich gerade für ländliche Volkshochschulen in Bayern trotz aller (auch verbandlich unterstützter) Professionalisierungsbemühungen die Frage nach der Schulung und Nachwuchssicherung der ehrenamtlich Tätigen. Etwas mehr als die Hälfte (53 %) von den rund 1,5 Tausend ehrenamtlich geleiteten Außenstellen bundesweit lag in Bayern (Echarti et al. 2022, S. 23 und S. 27). In Personen ausgedrückt sind es derzeit rund 800 Bürger und Bürgerinnen, die in Bayern ehrenamtlich eine vhs-Außenstelle leiten (bvV 2023, S. 34). Auf der einen Seite trägt diese Struktur zu einer aktiven Bürgerschaft vor Ort bei. Auf der anderen Seite geht die vhs-Arbeit mit hohen formalen Anforderungen einher, wie zum Beispiel einem zertifizierten Qualitätsmanagementsystem, Verwendungsnachweisen und Statistikerhebungen, die für die Anerkennung und öffentliche Förderung Voraussetzung sind und für die es professionelles und hauptamtliches Handeln vor Ort braucht.

Die staatliche Förderung dient laut Bayerischem Erwachsenenbildungsförderungsgesetz unter anderem „der Sicherung und Entwicklung eines bedarfsgerechten und flächendeckenden Angebots der Erwachsenenbildung mit möglichst niederschwelligem Zugang“ (BayEbFöG, Art. 1, Abs. 3) sowie „der Förderung gleichwertiger Lebensverhältnisse, nicht zuletzt durch ortsnahe Angebote“ (ebd.).

Der Bayerische Volkshochschulverband (bvV) ist einer von derzeit vier staatlich anerkannten Fördermittelempfänger der öffentlichen Erwachsenenbildung auf Landesebene in Bayern. Den genannten gesetzlichen Förderzielen wird der bvV auf unterschiedliche Weise gerecht. Unter anderem berücksichtigt er bei der Weiterleitung der Landesmittel an die Mitgliedseinrichtungen nicht nur die Statistikdaten der Volkshochschulen, sondern auch die Steuereinnahmekraft der Landkreise und kreisfreien Städte. Der seit vielen Jahren gültige Förderschlüssel stellt somit sicher, dass Volkshochschulen in strukturschwachen, häufig ländlichen Regionen einen finanziellen Ausgleich über die reziproke Steuereinnahmekraft erhalten.

Der Erhalt eines flächendeckenden Volkshochschulangebots war im Jahr 2012 außerdem der wesentliche Ausgangspunkt für den bvV mit Mitteln des Freistaats Bayern ein zukunftsweisendes Strukturförderprogramm zu entwickeln. Dabei zielt das nun schon seit über einem Jahrzehnt erfolgreich wirkende Förderprogramm darauf ab, vorbildhafte und nachhaltige regionale Volkshochschulverbände in ganz Bayern aufzubauen und zu festigen: „Ziel der Strukturförderung ist die Sicherung der regionalen Verankerung und Stärkung der Volkshochschule vor Ort, damit sie auch zukünftig ihren öffentlichen Auftrag als Teil der kommunalen Daseinsvorsorge in vollem Umfang erfüllen kann“ (bvV 2021a, S. 1). So wurden in den ersten zehn Jahren des Programms insgesamt 52 Verbände mit 126 beteiligten Volkshochschulen mit einer Gesamtsumme von rund 2,9 Millionen Euro gefördert. Insbesondere kleinere Volkshochschulen im ländlichen Raum, die sich zunehmend mit einer älter werdenden Bevölkerung bei gleichzeitiger Abwanderung der jüngeren Menschen und zunehmender Migration konfrontiert sehen, haben sich über diese Verbände stabilisiert und professionalisiert. Dabei reichen die Formen des Zusammenwirkens von Kooperationen bzw. kommunalen Arbeitsgemeinschaften bis hin zu Zusammenschlüssen, Neugründungen bzw. Zweckverbänden, innerhalb derer die Programmplanung für den Einzugsbereich, die Vermarktung des Angebots sowie das Qualitätsmanagement gemeinsam bewerkstelligt wird. Wichtig zu betonen ist, dass entgegen den Bedenken von Käßlinger (2022, S. 64) es bei dieser Art der Strukturförderung nicht dazu kommt, dass „periphere Gebiete [...] ins Hintertreffen geraten, wenn sie nur noch von der Distanz des neuen, zentralen Standorts aus der Ferne ‚bespielt‘ werden“. Vielmehr werden dezentrale Strukturen gefestigt und die Versorgung der Menschen mit Bildungsangeboten in der Fläche sichergestellt. Die gemeinsame Bewerbung des Programms mehrerer ehemals solo agierender Volkshochschulen führt dazu, dass mehr Menschen ein vielfältigeres Bildungsangebot mit einheitlichen Rahmenbedingungen vorfinden und sich die Durchführungsquote erhöht, weil mehr potenzielle Teilnehmende selbst bei spezifischen Bildungsbedürfnissen erreicht werden.

3. Volkshochschulen als expliziter und impliziter Lernort der politischen Bildung und des Demokratielernens im ländlichen Raum

Bei der 73. Mitgliederversammlung des Bayerischen Volkshochschulverbandes am 10. Mai 2019 wurde von den bayerischen Volkshochschulen die Hofer Erklärung „Für eine starke Demokratie: Volkshochschulen und politische Bildung“ verabschiedet. Innerhalb dieser Erklärung sind drei Wesensmerkmale von Volkshochschulen genannt, die sie zu besonders geeigneten Orten für politische Bildung machen: „Volkshochschulen sind geeignete Orte, um in der Kommune Diskussions- und Dialogprozesse anzuregen und zu moderieren. Hier kommen Menschen mit unterschiedlichen Auffassungen und Hintergründen zusammen und diskutieren über die Gestaltung der gemeinsamen Zukunft. Volkshochschulen regen zum Handeln und Mitbestimmen an, motivieren und unterstützen Menschen, die sich zivilgesellschaftlich und ehrenamtlich vor Ort engagieren oder für die Engagement bisher nicht selbstverständlich ist. Volkshochschulen sind weltanschaulich und politisch neutral und dadurch besonders geeignet, aktuelle Themen aufzugreifen. Denn Volkshochschulen wollen Menschen dazu befähigen, sich eine Meinung zu bilden, eigene Interessen zu formulieren und das Gemeinwesen mitzugestalten“ (bvV 2019).

Diese Wesensmerkmale verdeutlichen gleichzeitig, dass die politische Bildungsarbeit der Volkshochschulen auf verschiedene Facetten abzielt. Zunächst das Lernen über die Demokratie als Regierungsform selbst, mit Blick auf die kommunale, nationale, europäische und weltweite Ebene und politische Kontroversen sowie im Lebendighalten des Geschichtsbewusstseins. Auch das alltägliche Erfahren und Einüben demokratischer Beteiligungs-, Streit- und Argumentationsformen gehört zu den Bildungsinhalten. Und schließlich zielen die Bildungsangebote der Volkshochschulen in vielerlei Hinsicht auf die Stärkung der Fähigkeiten zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe ab. Volkshochschulen versuchen also eine „Einheit von Demokratie leben und Demokratie lernen“ (Richter 2023, S. 15) umzusetzen und folgen somit der Auffassung, über „Demokratiebildung“ nach John Dewey und Jane Addams, die Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern auch als Lebensform zu realisieren (ebd.).

Die Einhaltung des sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot sowie Teilnehmerorientierung) ist dabei leitend und wird in einer Vielzahl von Fortbildungen sowohl den Kursleitungen als auch dem hauptberuflichen Personal der Volkshochschulen durch den bvV vermittelt.

Die Bedeutung von Angeboten der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung wurde auch förderpolitisch erkannt. So sieht das Bayerische Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (BayEbFöG) nach Art. 7 Zuwendungen als Projektförderung für Bereiche von hoher gesellschaftlicher Bedeutung vor. In den Jahren 2020 bis 2023 wurde dieses Förderinstrument für die Durchführung von

Projekten und Veranstaltungen der politischen Bildung eingesetzt. Ein niederschwelliges Antragsverfahren, die Bezuschussung von Honorar- und Fahrtkosten, die Förderfähigkeit rein digitaler Formate sowie eine Pauschale für die Konzeption sind einerseits die Erfolgsfaktoren für die Projektförderung trotz pandemiebedingter Einschränkungen. Andererseits war das breite und interdisziplinäre Verständnis von politischer Bildung förderlich, sodass neben aktuellen Fragen der (Lokal-)Politik, auch Themen wie gesellschaftliche Auswirkungen von Digitalisierung, Medienkompetenz, Nachhaltigkeit und Klimawandel, historisch-politische Bildung, politische Philosophie und Interkulturalität behandelt wurden.

Tabelle: Auswertung der Projektförderung nach Art. 7 BayEbFöG im Bayerischen Volkshochschulverband

	2020	2021	2022	2023 (Prognose)
Anzahl beteiligter vhs	31	33	72	82
Anzahl beantragter Veranstaltungen	95	150	347	450
Anzahl durchgeführter Veranstaltungen	58	113	261	300
Anzahl beantragter Doppelstunden	696	1165	1845	2500
Anzahl durchgeführter Doppelstunden	396	778	1420	1700
Finanzierungsvolumen	38.654,01 €	178.615,90 €	377.000 €	510.000 €

Analysiert man die Einzelprojekte, so wurden niedrige Antragssummen zwischen 70 Euro und 140 Euro beispielsweise für Diskussionsrunden mit der Lokalpolitik oder einem Vortrag zum Schöffenamts benötigt. Höhere Antragssummen im vier- bis fünfstelligen Bereich förderten hingegen zum Beispiel eine Tagung zu politischer Partizipation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, den Lehrgang „Digital Fit – Medienkompetenz für Erwachsene“ oder das inklusive Angebot eines „Demokratieführerscheins“.

Ein Blick in die Volkshochschul-Statistik des Berichtsjahrs 2021 im Hinblick auf Angebote, Unterrichtsstunden und Belegungen ergibt, dass sich die bundesweiten Daten nicht gravierend von den bayerischen unterscheiden. An bayerischen Volkshochschulen wurden insgesamt 4.679 Kurse mit mehr als einer Doppelstunde und mehr als einem Termin (Bund 20.479) mit insgesamt 72.786 Unterrichtsstunden (Bund 316.996) und 61.954 Belegungen (Bund 243.324) im Programmbereich „Politik, Gesellschaft, Umwelt“ durchgeführt. In diesem Programmbereich werden mit 6,7 Prozent (Bund: 6,9%) des Gesamtkursangebots immerhin 10,3 Prozent (Bund 9,5 %) der Gesamtbelegungen erreicht (Ortmanns et al. 2023, Tab. 8). Ergänzend zu den Kursen werden in Bayern in diesem Bereich vor allem Einzelveranstaltungen (9.103 im Jahr 2021), also Vorträge angeboten,

die überdurchschnittlich viele Belegungen (162.917; Anteil am Gesamtvortragsangebot: 64,1 %) im bundesweiten Vergleich (Anteil liegt bei 58,2 %) erreichen (ebd., Tab. 17).

Eine explorative Programmanalyse (Nolda 2018) der politischen Bildung im engeren Sinne zeigt, dass sich Angebotsspektrum und -quantität von Einrichtung zu Einrichtung stark unterscheiden. Ausgewählt wurden hierfür Volkshochschulen im ländlichen Raum, aus unterschiedlichen Regionen, die sich auch im Hinblick auf Personalkapazität und dementsprechender Angebotsquantität unterscheiden.

Was die *Angebotsformen* angeht, lassen sich keine Unterschiede zum politischen Bildungsangebot der großstädtischen Volkshochschulen feststellen: Vorträge mit Diskussionen, Filmangebote mit Gesprächen, Lesungen mit Autorengesprächen, Spaziergänge an „politische Orte“, Bürgerdialoge, Planspiele, Fortbildungsveranstaltungen für kommunalpolitisch Engagierte, Qualifizierung von ehrenamtlich Tätigen, Ausstellungen oder zielgruppenspezifische Veranstaltungsformen wie zum Beispiel für Senioren mit Kommunalpolitikern.

Seit der Corona-Krise wird an vielen Einrichtungen auch weiterhin ein konzentriertes Online-Vorlesungsangebot mit der Möglichkeit zu Diskussion realisiert, was die Angebotsauswahl für den Programmbereich „Gesellschaft“ auf der gemeinsamen „onlinevhs.bayern“ Plattform der bayerischen Volkshochschulen eindrucklich zeigt.

Das *Themenspektrum* (unabhängig von der Angebotsform) ist weit gespannt:

- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen der Demokratiegefährdung (z. B. Rechtsextremismus, Rassismus, Fake-Informationen, Populismus)
- Themen der internationalen Politik, aktuellerweise des russischen Überfalls auf die Ukraine, historische Themen, insbesondere Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus
- Dialoge mit Politikern anlässlich von Wahlen, auch explizit mit Ansprache von Erstwählerinnen und -wählern
- Flucht, Zuwanderung und Integration sowie Angebote zur interkulturellen Verständigung
- Auseinandersetzung über und Bildungsangebote zur digitalen Transformation der Gesellschaft (z. B. Stellenwert von E-Mobilität, künstlicher Intelligenz, innovativer Arbeitsformen, Verbraucher- und Datenschutz)
- Themen der Geschichte und Zeitgeschichte, zum Beispiel auch Aufgreifen von Jubiläumsdaten wie „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ (vgl. hierzu auch Lang, Teil 1, Beitrag 8 in diesem Band)
- Kommunalpolitische Themen (Entwicklungsmöglichkeiten einer Kleinstadt, familienfreundliche Kommune, Konzepte des Foodsharings, Lesen eines städtischen Haushaltsplans)

- Globales Lernen, Ökologie und Bildung für nachhaltige Entwicklung (Klimawandel, Energiekrise, regionale Artenschutzkonzepte, CO₂-neutrale Kommune, Diversity, sozial-ökonomische Gerechtigkeitsfragen)

Gemeinsam ist allen Volkshochschulen, dass sie möglichst aktuelle Themen ins Programm aufnehmen und die Kooperation mit anderen Akteuren eine große Rolle spielt. Erhebliche Unterschiede im Hinblick auf Quantität und Kontinuität lassen sich feststellen mit Blick auf die systematische Planung von wechselnden Programmschwerpunkten oder dauerhaften, auch personell geprägten Themensetzungen einerseits und eher sich aus ‚Gelegenheiten‘ zusammengesetzten Angeboten andererseits.

Selbstverständlich lässt sich die Bedeutung der politischen Bildung und insbesondere des Demokratielernens auch implizit in der vollen Breite des Programms der Volkshochschulen wiederfinden und begründen. Soll die Mobilisierung der endogenen Potenziale für eine eigenständige Regionalentwicklung im ländlichen Raum im Vordergrund stehen (Klemm 2021), dann gewinnt die Breite des realisierten Bildungsangebots an Relevanz für das Demokratielernen. Wesenskern der Volkshochschulangebote ist, dass demokratisch gelernt wird. Die Volkshochschulen leiten mit Blick auf ihre historische Entwicklung ihren Bildungsauftrag aus den Prinzipien der Aufklärung und den universalen Menschenrechten ab. Sie sehen sich als öffentliche und demokratisch verantwortete Bildungsinstitution vor der Aufgabe, entsprechend dem gesellschaftlichen Wandel und den veränderten Lebensbedingungen einerseits und den veränderten Bildungsbedürfnissen andererseits, ihr breites Bildungsprogramm immer wieder neu zu profilieren (DVV 2011).

Die Angebote sind offen für alle Menschen und werden in der Regel freiwillig aufgesucht. Sie sind Ort der freien Meinungsbildung, sodass unterschiedliche Positionen hierarchiefrei ausgetauscht werden können. Der respektvolle Umgang sowie das gemeinsame Lernen mit und von Menschen mit völlig unterschiedlichen Lebenskonzepten und -voraussetzungen kennzeichnen die Bildungsangebote.

Dass in den einzelnen Programmbereichen politisch Relevantes gelernt wird, ohne dass dies als politische Bildung gelabelt ist, lässt sich beispielhaft aufzeigen:

- In Veranstaltungen des zweiten Bildungsweges gehört Gesellschaftslehre ebenso zum Bildungskanon wie in den vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geförderten Deutsch-Integrationskursen, häufig ergänzt mit Angeboten zur Information über Flucht und Vertreibung sowie solchen die eine Begegnung zwischen Einheimischen und Zugewanderten ermöglichen.

- Im Fremdsprachenunterricht (vgl. hierzu auch Gawel, Teil 1, Beitrag 10 in diesem Band) wird über gesellschaftspolitisches Hintergrundwissen, die Kultur sowie aktuelle politische Themen der verschiedenen Länder informiert und diskutiert.
- Auch bieten Angebote der kulturellen Bildung gesellschaftliche und soziale Vermittlungsprozesse, indem sie Gestaltungskompetenz fördern, nachhaltige kulturelle Traditionen und Techniken wiederbeleben, oder in Poetry Slams, Theaterstücken und Schreibkursen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen anregen und damit zur kulturellen Vitalität des Gemeinwesens gerade im ländlichen Raum beitragen (vgl. hierzu auch Hammer, Teil 1, Beitrag 2 und Schnabel, Teil 1, Beitrag 11 in diesem Band). Nicht wenige Einrichtungen bieten über das bundesgeförderte Programm talentCAMPus Ferienbildungsprojekte für Jugendliche und junge Erwachsene an. Im Mittelpunkt der lokalen Projekte steht „die Entwicklung von Selbstlernfähigkeit, Kreativität, Aufgeschlossenheit und Konfliktfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Teilhabebereitschaft, Verlässlichkeit und Engagement“ (DVV 2022, S. 27).
- Setzt man sich in der beruflichen Qualifizierung mit Themen der Informationstechnik und Digitalisierung auseinander, kommt man an Fragen des Datenschutzes und der Auswirkung von künstlicher Intelligenz nicht vorbei. Und die Vermittlung von Medienkompetenzen an Ältere oder gering Literatisierte fördert deren gesellschaftliche Teilhabe.
- In der Gesundheitsbildung findet man beispielsweise Angebote zur faktenbasierten Auseinandersetzung mit Fake News oder alternativen Heilmethoden. Denn bewusst haben sich die Volkshochschulen von jeglicher Heilslehre und Esoterik abgegrenzt: „Esoterische Praktiken, Heilsversprechen und Indoktrination widersprechen dem Grundsatz der Aufklärung, gefährden die Freiheit des Lernens und haben somit keinen Platz an Volkshochschulen“ (bvV 2015).

4. Die Volkshochschule als gefährdeter Lernort der Demokratie?

„Es wäre ein Fehler, die Volkshochschule in ihren Möglichkeiten zu überschätzen, ein nicht geringerer aber sie zu unterschätzen. Gerade weil sie keine speziell der politischen Bildung gewidmeten Schule ist, sondern eine alltagsorientierte allgemeine Schule für ein Leben in Freiheit ist, kommt ihr vor dem Hintergrund von 100 Jahren Erfahrung heute und künftig eine besondere Aufgabe zu: Standzuhalten als wirkende Kraft der Bildung im Immunsystem der Demokratie“ (Friedenthal-Haase 2018, S. 162).

Der Wortlaut „Standhalten“ verweist deutlich darauf, dass die Rahmenbedingungen für die Demokratiewerk der Volkshochschulen herausfordernd, wenn nicht gar gefährdend sind. Erst recht, wenn – wie der Beitrag aufgezeigt hat – Volkshochschulen nicht nur über den quantitativen und qualitativen Ausbau des Programmbereichs „Politik, Gesellschaft, Umwelt“, sondern als Gesamteinrichtung für die Demokratielernen Wirkung entfalten.

Politische Gefährdungen deuten sich an, wenn anstehende Landtagswahlen einen deutlichen Zuwachs der Wählerstimmen für rechtspopulistische Parteien verzeichnen. Inwiefern diese zukünftig Einfluss auf Bildungsinstitutionen nehmen können und wie dem vorzubeugen ist, wird zwar im Volkshochschulverband diskutiert, doch die Strategien der vorbeugenden bildungs- und fachpolitischen Arbeit sind weiterzuentwickeln.

Finanzielle Gefährdungen lassen sich zum einen steuerrechtlich festmachen. Der aktuell drohende Verlust der institutionellen Umsatzsteuerbefreiung wird über eine unzulässige Differenzierung zwischen Bildungsangeboten zur privaten Lebensgestaltung bzw. Freizeitgestaltung und Bildungsangeboten zur schulischen bzw. beruflichen Qualifizierung begründet. Dies gefährdet die niederschwellige Preisgestaltung und damit Zugänglichkeit der Volkshochschulen. Bildung gehört gefördert und nicht besteuert. Die Notwendigkeit, die Erwachsenenbildung ganz im Sinne des Art. 1 (2) des BayEbFöG als eigenständigen, gleichberechtigten Hauptbereich des Bildungswesens anzuerkennen, gilt dann auch mit Blick auf die gemeinwohlorientierte Breite des Bildungsangebots von Volkshochschulen.

Andererseits muss die Gesamtfinanzierungsstruktur der Volkshochschulen immer wieder politisch nachverhandelt werden. Unterstützend ist hierbei die verbandliche Einbindung der Volkshochschulen, die zum einen Zugang zu den Landesmitteln gewährleistet, deren Verteilung sich an Strukturmerkmalen orientiert und angesichts neuer Herausforderungen auch immer wieder angepasst werden muss. Bis 2019 lag der Finanzierungsanteil der Teilnahmegebühren bayernweit bei fast 40 Prozent (Bund: 32,5 %), derjenige der Kommunen bei 29 Prozent (Bund: 23 %) sowie der Landesförderung bei sechs Prozent (Bund: 12 %) (bvV 2021b, S. 87). Forderungen nach einer den vielfältigen Herausforderungen angemessenen personellen und finanziellen Ausstattung der gesamten Volkshochschule stehen schon seit langem im Fokus der verbandspolitischen Arbeit. In Bayern konnte über eine Erhöhung der Mittel für die Erwachsenenbildung in den Jahren 2019 bis 2022 um insgesamt 20 Mio. zumindest ansatzweise eine Annäherung an den bundesweiten Durchschnitt erreicht werden. Doch gerade in den Jahren der Covid-19-Pandemie hat sich gezeigt, wie prekär und fragil die Volkshochschularbeit ist, als die Einnahmen aus Teilnahmeentgelten auf 20 Prozent sanken und die Finanzierung vor allem durch kommunale Zuschüsse (40,7 %) sowie Landesmittel (15,8 %) geleistet werden musste (bvV 2022, S. 32). Drittmittelprogramme auf Landes- oder Bundesebene stellen ebenfalls eine an Bedeutung zunehmende Finanzierungsquelle für die Volkshochschulen dar. Gleichwohl

setzt eine erfolgreiche Partizipation an dieser auch immer eine personelle und strukturelle Mindestausstattung voraus. Inwiefern das Demokratiefördergesetz auf Bundesebene auch einrichtungsspezifische Maßnahmen, Projekte und Veranstaltungen der politischen Bildung an Volkshochschulen, wie vom Deutschen Volkshochschulverband gefordert, berücksichtigt wird, ist zum Zeitpunkt der Entstehung dieser Publikation noch unklar.

Umso wichtiger ist die *kommunale Einbettung* der Volkshochschulen. Erkennen kommunale Entscheidungsträger das Potenzial ihrer Volkshochschule und binden sie sie in kommunale Bildungsbedarfe ein? Ermöglichen sie die räumliche Präsenz ihrer Volkshochschule und fördern sie als Begegnungsort in der Kommune? Öffnen sich Kommunen für eine interkommunale Zusammenarbeit zur Stärkung der Erwachsenenbildung in der Fläche? Der explorative Einblick in die Programmrealität und die verbandliche Strukturförderung zeigte auf, dass dies trotz defizitären Bedingungen von Mindestausstattungen wesentliche Erfolgsfaktoren sind, unter denen ein demokratieförderndes Bildungsangebot realisiert werden kann. Gerade für die ländlichen Kommunen sind ein flächendeckendes Bildungsangebot und Standorte in der Dezentralen unerlässliche Voraussetzung, um die direkte Verständigung mit den Menschen in ihrer Lebensrealität zu pflegen und zu nutzen. Denn Volkshochschulen ermöglichen gemeinsames Lernen und lebendige Begegnungen vor Ort und zielen mit ihren Bildungsangeboten auf soziale und kognitive Mobilität ab, die unabdingbar ist für eine zukunftsfähige, sich immer schneller verändernde Gesellschaft und ein menschliches und friedliches Miteinander in der Kommune, egal ob städtisch oder ländlich geprägt.

Selbstredend sind auch *endogene Voraussetzungen* der Volkshochschulen selbst zu gewährleisten bzw. weiterzuentwickeln. Wie müssen sich Volkshochschulen verändern, um mehr kommunale Aufmerksamkeit zu erreichen? Wie können Sie zur Stärkung der Kommune beitragen bzw. welche kommunalen Bedarfe können sie aufgreifen? Sehr entscheidend hängt die Realisierung eines Mehrwerts für die Kommune vielfach vom erfolgreichen inhaltlichen und strukturellen Zusammenwirken mit anderen Partnern in der Region ab und muss strategisch weiterentwickelt werden (vgl. Jachertz, Teil 3, Beitrag 4 in diesem Band).

Die Supportstrukturen des Verbandes bieten hierfür bayernweite Vernetzungsstrukturen und den überregionalen Austausch, den wichtigen Kontakt zu den kommunalen Spitzenverbänden, die notwendige Kontinuität des Informationsflusses, gemeinsame Programm-, Kooperations- und Marketingstrategien und verschiedenste Professionalisierungsanstrengungen, vor allem Fortbildungsangebote für hauptberufliches Personal und die Kursleitungen. Insbesondere die verbandlich geförderte Kooperation der Volkshochschulen untereinander erweist sich als zukunftsweisendes Modell in einer Gesellschaft voller Umbrüche und knapper werdender Ressourcen.

Wir sind darin überzeugt, dass die Volkshochschulen in ihrem Engagement für demokratisches Lernen und dem Lernen für die Demokratie nicht nachlassen werden. Sie werden standhalten. Denn gefährdet wird die Demokratie nicht allein durch ihre Feinde, sondern auch am unzureichenden Einsatz ihrer Freunde (Lammert 2008).

Literatur

- bvv – Bayerischer Volkshochschulverband (2015): Positionen des Bayerischen Volkshochschulverbandes: Grenzbereiche der Erwachsenenbildung. Beschluss der Mitgliederversammlung in Unterhaching am 24.04.2015.
- bvv – Bayerischer Volkshochschulverband (2019): Hofer Erklärung. Für eine starke Demokratie: Volkshochschulen und politische Bildung. Beschluss der Mitgliederversammlung in Hof am 10.05.2019.
- bvv – Bayerischer Volkshochschulverband (2021a): Richtlinie für Zuwendungen des Bayerischen Volkshochschulverbandes e. V. zur Strukturförderung. Internes Dokument, Stand: 30. Juni 2021.
- bvv – Bayerischer Volkshochschulverband (2021b): Jahresbericht 2020. München.
- bvv – Bayerischer Volkshochschulverband (2022): Erwachsenenbildung in Bayern stärken. Warum Volkshochschulen für die bayerischen Kommunen so wichtig sind. München.
- bvv – Bayerischer Volkshochschulverband (2023): Jahresbericht 2022. München.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung, Bonn.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (2022): Bildungslandschaften mit talentCAMPus entwickeln. Bonn.
- Echarti, Nicolas/Huntemann, Hella/Lux, Thomas/Reichart, Elisabeth (2022): Volkshochschul-Statistik, 59. Folge, Berichtsjahr 2020. Bielefeld: wbv.
- Friedenthal-Haase, Martha (2018): Keine illegitime Tochter der Demokratie – ein historischer Rückblick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstages. In: Bildung und Erziehung 71, H. 2, S. 152–164.
- Graf Strachwitz, Rupert (2023): Demokratie entwickeln. Ein Plädoyer für eine neue Demokratiepolitik. In: Journal für Politische Bildung 13, H. 2, S. 10–13.
- IPSOS (2023): Marktforschungsstudie DVV 2023. Unveröffentlichte vom Deutschen Volkshochschul-Verband in Auftrag gegebene Studie.
- Käpplinger, Bernd (2022): Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 72, H. 4, S. 61–69.
- Klemm, Ulrich (2021): Ländliche Erwachsenenbildung im Zeitalter der Postmoderne. In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 274, H. 2, S. 17–23.
- Küpper, Patrick (2020): Was sind eigentlich ländliche Räume? In: Information politische Bildung, Nr. 343, H. 2, S. 4–7.
- Lammert, Norbert (2008): Die Zerstörung der Demokratie vor 75 Jahren. www.bundesregierung.de/breg-de/service/ansprache-des-bundestagspraesidenten-dr-norbert-lammert-794674 (16.06.2023).
- Meilhammer, Elisabeth (2022): Schulen der Demokratie. Deutsche und amerikanische Initiativen zum Wiederaufbau der Volkshochschulen in Bayern nach 1945, hgg. vom Bayerischen Volkshochschulverband e. V. München: osterchrist druck und medien.
- Nolda, Sigrid (2018): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 433–449.
- Ortmanns, Verena/Huntemann, Hella/Lux, Thomas/Bachem, Andreas (2023): Excel-Tabellen zur Volkshochschul-Statistik – 60. Folge, Berichtsjahr 2021. die-bonn.de/li/1982 (08.06.2023).

- Richter, Elisabeth (2023): Was ist Demokratiebildung? In: Journal für Politische Bildung 13, H. 2, S. 15–17.
- Schoßig, Bernhard (2021): Volkshochschulen (20. Jahrhundert). [www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Volkshochschulen_\(20._Jahrhundert\)?action=history&limit=500](http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Volkshochschulen_(20._Jahrhundert)?action=history&limit=500) (08.06.2023).
- Süssmuth, Rita (2011): In die Zukunft investieren. In: DVV (Hrsg.): Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn, S. 6–7.

Gelingensfaktoren für Demokratiebildung: Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen

Das Dilemma zwischen öffentlichem Auftrag und Markt

Ruth Jachertz

Als Lernorte der Demokratie bezeichnete der ehemalige Bundespräsident Gauck die Volkshochschulen – eine Zuschreibung, die die Volkshochschul-Vertreter*innen gerne angenommen haben. Gleichzeitig finden nur rund ein Prozent der Veranstaltungen im Bereich Politik/Bürgerschaftliches Engagement statt – scheinbar ein Widerspruch zur Aussage Gaucks. Gauck bezog sich in seinem Bild der Werkstatt allerdings auf das breite und niedrigschwellige Angebot der Volkshochschulen, das auf alle Bildungsinteressen eingeht und Teilhabe ermöglicht.

„Bildung ist der Schlüssel für ein selbstbestimmtes Leben, die Chance auf Teilhabe und die Wahrung der Demokratie“ (Gauck, 2021). Bildung an sich, so Gauck, trägt zur Demokratie bei. Demokratie braucht aber auch Bildung, die sich dezidiert mit der Funktionsweise der Demokratie beschäftigt – ein paar Jahre Politikunterricht in der Schule reichen dafür nicht aus. Die Volkshochschulen in Bayern haben sich mit einer Erklärung auf der Landestagung in Hof 2019 selbst verpflichtet, auch dezidiert für die politische Bildung mehr zu tun (bvv, 2019).

Nicht erst seit dieser Selbstverpflichtung steht die Frage im Raum: Wie schaffen wir das?

In diesem Artikel unternimmt die Referentin den Versuch, einige Gelingensfaktoren für Demokratiebildung zu skizzieren. Für diese Faktoren ist es weniger wichtig, ob politische Bildung im ländlichen Raum oder in der Stadt stattfindet. Denn erstens sind die Unterschiede hinsichtlich Demographie, geographischer Lage, Einkommen und Berufen etc. zwischen dem Speckgürtel von München und der Gemeinde Selb – beides zum ländlichen Raum gehörend – so groß wie die zwischen proto. Und zweitens ist es meine Grundannahme, dass politische Bildung dann gelingt, wenn die Mitarbeitenden in Volkshochschulen genau Bescheid wissen über die örtlichen Realitäten und ihr Bildungsangebot entsprechend planen – und das gilt für städtische ebenso wie für ländliche Sozialräume.

1. Politische Bildung, Demokratiebildung, Demokratiepädagogik: Warum die Volkshochschulen in Bayern von Demokratiebildung sprechen und warum diese nicht markt­gän­gig ist

Eine klassische Definition der politischen Bildung umfasst auch die Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und erfasst damit ein zentrales Anliegen der vhs.

Politische Bildung (PB) ist die Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten (Massing, 2021).

Gleichwohl sprechen die Volkshochschulen in Bayern lieber von der Demokratiebildung als der politischen Bildung, aus (mindestens) zwei Gründen. Erstens wird Demokratiebildung als der umfassendere Begriff verstanden, der eine emanzipatorische pädagogische Grundhaltung umfasst und die Ermöglichung von gesellschaftlicher und politischer Teilhabe in den Vordergrund stellt. Zweitens macht sich der Begriff die positive Einstellung der Mehrheit der Bevölkerung zur Demokratie als Staatsform zunutze. Der Ausdruck politische Bildung hat für die Adressat*innengruppe jenseits der Profession der politischen Bildner schnell den Beigeschmack von Sozialkundeunterricht oder, schlimmer noch, von politischer Indoktrination. Umgekehrt schreibt die Referentin in Projektanträgen und Stellungnahmen lieber von politischer Bildung, dem Begriff mit der größeren Gravitas, in der Hoffnung, dass förmlich schon aus der Begrifflichkeit deutlich wird, dass es sich um ein schwieriges, gesellschaftlich wichtiges und förderungsfähiges Anliegen handelt. Zu beiden Begriffen gibt es keine einheitlichen Definitionen und noch weniger klare Abgrenzungen. Interessant in diesem Kontext das laufende DFG Netzwerk: Wissenschaftliches Netzwerk zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung, das die unterschiedlichen Begriffe, Konzepte und Bildungspraxen untersucht.

Für den schulischen Kontext entwickelte Ansätze der Demokratiepädagogik beruhen darauf, das Lehrpersonal (verpflichtend) fortzubilden, damit diese die im Lehrplan vorgesehenen Kernkompetenzen an die Schüler*innen vermitteln können (siehe zum Beispiel die Webseite der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.: www.degede.de). In Volkshochschulen ist das nicht analog umzusetzen. Es gibt keine Lehrpläne. Außerdem ist eine Besonderheit, dass das Angebot der vhs von hauptamtlichem pädagogischem Personal (HPM) geplant wird und die Veranstaltungen selbst in der Regel durch freiberufliche Kursleitungen und Dozent*innen angeboten werden. Einen „Entwicklungsplan Demokratiebildung an Volkshochschulen“ kann es daher nicht in der Form geben, wie er an Schulen mit ihren klar definierten Stakeholdern, Lehrerschaft, Schüler*innen,

Eltern, eingeführt werden kann. Besonders im Bereich der politischen Bildung sind die Volkshochschulen auf Dozentinnen und Dozenten angewiesen, die – fachlich sehr kompetent – nur sporadisch an ihrer Einrichtung tätig sind.

An den Bildungsangeboten der Volkshochschule muss niemand teilnehmen, es gibt keine Bevölkerungsgruppe, die sie besuchen muss. Volkshochschulen bewegen sich vielmehr in einem Markt, in dem sie potenzielle Kund*innen von ihrem Bildungsprodukt überzeugen müssen – durch Angebote, die diese brauchen oder die sie attraktiv finden, durch die Identifizierung von Kund*innengruppen und durch Marketing, das diese Produkte auch sichtbar macht. Auffällig ist, dass Anbieter*innen der politischen Bildung üblicherweise andere Begrifflichkeiten verwenden. Hier spricht man von Teilnehmenden und dem Erreichen von Zielgruppen. Dies weist darauf hin, dass diese zwar ebenfalls ihre Adressat*innen von einer Teilnahme überzeugen müssen, dabei aber dank öffentlicher Förderung nicht kostendeckend agieren müssen. Dies ist im Normalfall in den Angeboten der Volkshochschule zur politischen Bildung anders.

Erwachsenenbildung ist freiwillig. Das bedeutet, dass das Lernen und Lehren zumindest im Prinzip unter Idealbedingungen stattfindet: Selbstmotivierte Lernende, die ihrem Interesse folgen, ohne Notendruck und ohne eingefahrene Rollen, wie sie im System Schule, dem Kinder und Jugendliche über Jahre angehören, schnell entstehen. Die Voraussetzungen für Demokratiebildung sind also ausgezeichnet: in einem weitgehend hierarchiefreien Raum kann man sich tiefergehend informieren über politische Fragestellungen, die Diskurs- und Analysefähigkeiten stärken, den Austausch kontroverser Meinungen aushalten und die Ambiguitätstoleranz steigern – und zwar nicht nur dafür, dass es widersprüchliche Ansichten und manchmal keine klaren Antworten gibt, sondern auch dafür, dass die Mitlernenden einem persönlich sympathisch und gleichzeitig politisch komplett entgegen stehen können.

In der Realität sieht es so aus: Ein minimaler Prozentsatz der Angebote der Volkshochschulen ist der politischen Bildung zuzuordnen, die Ausfallquoten sind hoch. Statistikdaten des bvv der letzten Jahre: rund zehn Prozent der Veranstaltungen finden im Bereich Politik-Gesellschaft-Umwelt statt. Diese umfassen allerdings auch Angebote aus den Bereichen Philosophie, Geschichte oder Pädagogik. Eine erste Analyse im Rahmen einer Machbarkeitsstudie zum Monitor Politische Bildung zeigt, dass nur ca. ein Prozent der Veranstaltungen politischer Bildung zuzuordnen sind. Warum ist das so?

Der Blick in die wissenschaftliche Forschung hilft leider nicht weiter. Eine empirische Erfassung der Bedingungen der politischen Erwachsenenbildung gibt es nicht (Görtler/Palatzky, 2022). Die Datenbank der Transferstelle Politische Bildung listet für die Zielgruppen „Erwachsene“ und „Ältere“ 55 Studien; bereinigt man diese um Lehrerfortbildungen bleiben 29, die sich genuin auf das Lernen von Erwachsenen beziehen. Diese wiederum sind thematisch oder örtlich stark begrenzt und haben selten einen empirischen Charakter. Über die Motivation

von erwachsenen Lernenden in der politischen Bildung ist jenseits von sporadischen Umfragen der Bildungsanbieter nichts bekannt. Daher kann ich hier nur auf – erfahrungsgesättigte – Vermutungen zurückgreifen.

Erste Vermutung: Es fehlt die Nachfrage nach politischer Bildung

Die geringe Nachfrage kann Gründe haben, die außerhalb des Einflussbereichs der Volkshochschule liegen. Es mangelt potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Zeit. Wer sich um Beruf, Familie und Haushalt kümmert, gönnt sich vielleicht noch einen Bewegungskurs für das persönliche Wohlbefinden und zur Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit. Oder man zieht einen zertifizierten Kurs vor, mit dem man eine berufliche Qualifizierung vorweisen kann. Veranstaltungen zu Politik, Ehrenamt und bürgerschaftlichem Engagement dienen – zumindest auf den ersten Blick – weder dem Wohlbefinden noch tragen sie zur unmittelbaren beruflichen Weiterbildung bei. Es gibt wenig Bewusstsein dafür, dass der Erwerb demokratischer Kompetenzen und bürgerschaftliches Engagement persönlich und gesellschaftlich wertvoll ist.

Zweite Vermutung: Es gibt zu wenig oder nicht das passende Angebot

Die mangelnde Nachfrage kann auch daran liegen, dass es zu wenig oder nicht das passende Angebot gibt. Auf Seiten der Anbieter, also der Volkshochschulen, besteht teilweise Zurückhaltung, Angebote der Demokratiebildung zu machen – auch wegen negativer Vorerfahrungen. Unvergessen, wie der Bürgermeister einer mittelgroßen bayerischen Stadt der vhs eine Veranstaltung zur Landtagswahl aus dem Programm strich, weil ihm der Satz „wir analysieren die Positionen der Parteien zu unterschiedlichen Themen“ nicht gefiel. Was, wenn eine örtliche Kandidatin bei der Veranstaltung dabei ist und ihr die Darstellung ihrer Partei nicht gefällt? so die Frage. Oder es gibt, gerade im ländlichen Raum, wo sich die Menschen gut kennen, eine Scheu der Veranstalter, sich mit Themen zu beschäftigen, die politisch umstritten sind. Das können aktuelle Themen wie der geplante Bau von Windrädern sein oder historische Projekte zur Erforschung der Ortsgeschichte im Nationalsozialismus, wenn die Nachfahren von Tätern noch vor Ort leben.

Zudem gibt es teilweise auf Seiten der Volkshochschulen oder ihrer kommunalen Träger eine falsch verstandene Vorstellung, was politische Neutralität bedeutet. Selbstverständlich sind die Volkshochschulen dem Beutelsbacher Konsens verpflichtet, der eine Überwältigung im Sinne einer Indoktrination verbietet und verlangt, dass in Wissenschaft und Politik umstrittene Themen auch als strittig dargestellt werden (Widmeier/Zorn 2016). Gerade mit Bezug auf

die Erwachsenenbildung ist die Auslegung des Beutelsbacher Konsens strittig. Denn entwickelt wurde er in den 1970er Jahren mit Blick auf die Schule. Von Erwachsenen wird mehr Abstraktionsvermögen und eine größere Distanz zu den lehrenden Personen erwartet. Zudem ist umstritten, ob Bildungsanbieter, die klar einer „Richtung“ zuzuordnen sind, wie beispielsweise die Bildungswerke der Kirchen oder der Gewerkschaften, immer vollumfänglich alle Positionen abdecken müssen, da Teilnehmende ja wissen, auf wen sie sich einlassen. Für die Volkshochschulen als konfessionsfreie, nicht parteinahe Anbieter ist es meines Erachtens unabdinglich, den Beutelsbacher Konsens eng auszulegen.

Neutralität bedeutet aber nicht, jede Position gelten zu lassen oder gar gleich die Finger von allem Politischen zu lassen (Niendorf/Reitz 2019). Vielmehr sind Bildungseinrichtungen gefordert, für die Demokratie, die Werte des Grundgesetzes und die Wahrung der Menschenrechte einzutreten (Wohnig/Zorn 2022). Die größte Hemmschwelle ist allerdings, und das ist keine Vermutung, dass sich Veranstaltungen der Demokratiebildung nicht selbst finanzieren. Der personelle Aufwand für die Organisation des Programms und das Marketing, die Auswahl, Gewinnung und Bezahlung von qualifizierten Dozent*innen lassen sich nicht über Kursgebühren finanzieren. Volkshochschulen, die sich bewusst dafür entscheiden, ein Programm in diesem Bereich anzubieten, finanzieren diese in der Regel quer – zum Beispiel dadurch, dass die Kursgebühren im Bereich der Gesundheitsangebote ein leichtes „Plus“ erwirtschaften.

Dritte Vermutung: Die Adressat*innen erfahren von den Angeboten nichts

Auch Schülerinnen und Schüler rennen den außerschulischen Bildungsangeboten, besonders im Bereich der politischen Bildung, nicht die Türe ein. Für Anbieter gibt es aber den unschlagbaren Vorteil, dass sich die junge Zielgruppe an einem Ort befindet. Wer guten Kontakt zu Fachlehrer*innen oder der Schüler*innenmitverwaltung aufgebaut hat, kann darüber ganze Schulklassen ansprechen. Erwachsene müssen in der Regel über individuelle Einzelsprache erreicht werden, für jedes Angebot, jeden Kurs müssen mühsam (einzelne) Menschen gefunden werden. Den Aufwand für die Bekanntmachung von Veranstaltungen in der politischen Bildung darf man nicht unterschätzen. Idealerweise kann das Personal der Volkshochschule in jedem Einzelfall entscheiden, ob gezielte E-Mail-Verteiler eingesetzt werden, wann welche Social-Media-Kanäle genutzt werden und wann sich die klassische Pressearbeit lohnt. Dafür fehlen häufig die personellen Ressourcen, da Bildungsmarketing nebenher „mitgemacht“ werden soll.

2. Gelingensfaktoren für die Demokratiebildung an Volkshochschulen

Aus diesen Vermutungen lassen sich in der Umkehrung auch Gelingensfaktoren von Projekten und Veranstaltungen der Demokratiebildung ableiten: und zwar zur Gewinnung von (neuen) Zielgruppen und der Gestaltung von für diesen attraktiven Angeboten. Zentral ist dabei der Aufbau und die Pflege von Netzwerken und Kooperationen.

Eine der häufigsten Fragen der Kolleg*innen aus den Volkshochschulen: „Wie erreichen wir diejenigen, die diese Angebote wirklich brauchen?“ In dieser Frage mischt sich die Suche nach einer geeigneten Ansprache für diejenigen, die sich bisher nicht angesprochen gefühlt haben, mit der unterschweligen Annahme, es gebe Menschen, die politische Bildung besonders nötig haben, jedenfalls nötiger als die bisher erreichte Klientel. Zunächst sollte man diejenigen, die „eh immer kommen“ weiterhin wertschätzen. Es gibt kein zu viel an Demokratiebildung, man macht nichts falsch, wenn ein bürgerliches Stammpublikum sich weiterhin interessiert zeigt und wenn bereits engagierte Menschen einen Ort finden, an dem sie ihre Motivation wieder aufladen können. Es ist also gut, wenn es Stammkund*innen gibt.

Wer weniger erreichte Zielgruppen ansprechen möchte, sollte im ersten Schritt Klarheit darüber gewinnen, wer eigentlich gemeint ist. Erst dann kann man sich auf die Suche nach Türöffnern begeben, also Personen, die Vertrauen in dieser Community genießen und diese in die Planung des Programms miteinbeziehen. Wenn man zum Beispiel zum Ziel hat, mehr Männer zu erreichen, kann man in den örtlichen Vereinsstrukturen Verbündete finden – in Sportvereinen, freiwilliger Feuerwehr, Burschenvereinen – und dann mit diesen gemeinsam ein für diese interessantes Programm entwickeln. Ähnliches gilt für migrantische Communities, für lokale Unternehmen, für Senior*innenheime, für die Angestellten in städtischen Betrieben. Im Idealfall bindet man gleich Personen aus diesen neuen Zielgruppen als Dozent*innen ein – sie genießen in ihrer jeweiligen Gruppe Glaubwürdigkeit und bringen Teilnehmende mit, die ihnen vertrauen. Diese Art des Denkens erfordert vom pädagogischen Personal ein aktives Planen des Angebots – anstelle der reaktiven Übernahme von Angeboten, mit denen ein*e Dozent*in auf sie zu kommt – und teilweise auch das Verlassen der eigenen Räume.

Ein weiterer Ansatz ist es, die verschiedenen Zielgruppen in der Volkshochschule zu vernetzen. Volkshochschulen werden von Menschen mit sehr unterschiedlichen Bildungsinteressen und sozio-ökonomischem Hintergrund besucht. Es ist ein hehres Ziel, dass in der Volkshochschule diese unterschiedlichen Personen auch tatsächlich interagieren. Und wie alle hehren Ziele erfüllt es sich nicht automatisch. Warum sollte der Senior aus dem Studium Generale zur Kunstgeschichte mit der Neueingewanderten, die den Integrationskurs besucht,

ohne Anlass in ein (politisches) Gespräch kommen? Es braucht gezielte Angebote, die die unterschiedlichen Zielgruppen in der vhs zusammenbringen – und das will sorgfältig geplant werden, um zu sinnvollen und anregenden Begegnungen zu führen. Hier kann man beispielsweise Teilnehmende des einen Kurses in den anderen einladen oder sie befragen, zu welchen politischen Themen sie sich Austausch wünschen, und wen sie etwas fragen möchten. Das erfordert von den freiberuflichen Dozent*innen eine große Offenheit und Begleitung durch das pädagogische Personal.

Der Klassiker der politischen Bildung an der Volkshochschule ist der Vortrag mit ausgewiesenen Expert*innen und anschließender Diskussion. Dieser entspricht den Erwartungen des Stammpublikums, erfüllt den Anspruch der Bildungseinrichtung nach qualitativ hochwertiger Information und der Möglichkeit zur Diskussion und bleibt damit auch in Zukunft ein Kern des Angebots. Um die Attraktivität für neue Zielgruppen zu steigern, hilft es, dem Wunsch nach einem entspannenden „Event“ entgegenzukommen und sich über kulturelle Angebote aus Musik, Theater, Literatur politischen Themen zu nähern. So löst sich die politische Bildung auch aus dem rein kognitiven Denken und Argumentieren.

Es lohnt sich, die Themen aufzugreifen, die lokal umstritten sind. Denn es gibt wenige Orte, an denen sich Bürgerinnen und Bürger über lokale politische Entscheidungen und Entwicklungen informieren und kontrovers diskutieren können. Dabei ist den Volkshochschulen sehr bewusst, dass dies Themen sind, die eine Ortsgemeinschaft tatsächlich spalten können. Eine Veranstaltung will zu sachlicher und sachgerechter Auseinandersetzung anregen und trotzdem kochen unweigerlich die Emotionen hoch. In dem Fall sind drei Dinge wichtig: Die Volkshochschule braucht erstens den Rückhalt in der Kommune, das grundsätzliche Vertrauen der örtlichen demokratischen Parteien. Zweitens braucht es eine gute Moderation und drittens kann man vorab über das Setting nachdenken. Sehr gut ist es, wenn sich die Menschen neben der Politik über andere Themen austauschen, Gemeinsamkeiten entdecken und zueinander finden können.

Politische Bildung darf auch die Emotionen ansprechen. Vordergründig steht dies im Widerspruch zum Anspruch an sachgerechte und neutrale Information. Doch Themen, die Menschen bewegen, bewegen auch die Gefühle. Ebenso schaffen positive Erfahrungen, wenn die eigene Meinung gehört, man sich für eigene und die Interessen anderer einsetzen konnte, „Gemütswerte“, die die Zustimmung zur Demokratie und das Verantwortungsgefühl stärken.

Der Aufbau und die Pflege von Netzwerken und Kooperationen, die Programmplanung, die Gewinnung und Bindung neuer Dozent*innen und die Öffentlichkeitsarbeit erfordern einen hohen zeitlichen Aufwand. Zudem erfordert es Mut, sich mit kontroversen Themen zu beschäftigen und ggf. sogar beim eigenen Träger Überzeugungsarbeit zu leisten, dass es richtig ist, diese Themen an der Volkshochschule zu behandeln. Häufig wird dieser Aufwand zusätzlich zur regulären Arbeitszeit, quasi ehrenamtlich betrieben. In Krisenzeiten wie der

Corona-Pandemie und der Ankunft neuer Geflüchteter aus der Ukraine, die das Personal der Volkshochschulen an die Belastungsgrenze bringen, bleibt wenig Zeit und Energie für die politische Bildung übrig.

3. Unterstützungsleistungen des Bayerischen Volkshochschulverbands für die Volkshochschulen

Die Referentin ist überzeugt davon, dass politische Bildung am besten vor Ort geplant wird. Die Kolleginnen und Kollegen wissen, welche Themen relevant sind, wie man formulieren muss, um Menschen zu erreichen, welche Netzwerke aufgebaut und gepflegt werden können. Die Landesgeschäftsstelle unterstützt diese lokale Arbeit auf verschiedenen Ebenen: durch die Fortbildung von Dozentinnen und Dozenten, Identifizierung von politischen Themen von überregionaler Bedeutung, Unterstützung im Marketing und nicht zuletzt dem Zugang zu Finanzierung.

Fortbildung von Dozentinnen und Dozenten und pädagogischen Mitarbeitenden

Dozentinnen und Dozenten können beim Verband eine Grundlagenqualifizierung in der Erwachsenenbildung erwerben. Teil dieser Grundlagenqualifizierung ist immer das Selbstverständnis der Volkshochschulen als demokratische Orte. Ergänzt wird diese Reihe durch fachspezifische Angebote. Im Bereich Gesellschaft werden insbesondere Fortbildungen zur Moderation von politischen Veranstaltungen, zum Umgang mit Verschwörungstheorien, Antisemitismus oder gruppenbezogenen menschenfeindlichen Einstellungen angeboten.

Identifizierung von Themen von landesweiter Bedeutung und Netzwerkarbeit

In der Geschäftsstelle werden zudem politische Themen und Projekte identifiziert, die landesweit auf Interesse stoßen. Diese ergänzen und erweitern die lokalen Themen und können zudem auch bayernweit beworben werden. Seit 2018 ist der bvv Mitveranstalter der Langen Nacht der Demokratie, die zunächst in zehn, 2022 bereits an 23 Kommunen stattgefunden hat. Dieses Format ermöglicht am Vorabend des Tags der deutschen Einheit niedrigschwellige, offene Feiern der Demokratie. Grundgedanke ist, mit einem breiten Netzwerk an Akteur*innen ein vielfältiges Angebot für eine breite Bevölkerung zu schaffen. Auch in der landesweiten Koordinierung findet sich diese Kooperation von einem breiten

Trägernetzwerk wieder. Die Lange Nacht konnte sowohl in Städten als auch in ländlichen Regionen erfolgreich umgesetzt werden. Gerade auf dem Land gibt es wenig Konkurrenzveranstaltungen – ein Event wie die Lange Nacht ist oft das einzige Angebot an dem Abend. Gleichzeitig zeigte es sich, dass die Erreichbarkeit eine große Rolle spielt: In kleineren Orten ist dies durch einen attraktiven Veranstaltungsort gut zu meistern, wer allerdings auch den gesamten Landkreis bedienen möchte, muss sich, wie im Landkreis Wunsiedel auch um den Transfer von einem Ort zu anderen kümmern.

Das Festjahr 1700 Jahre Jüdisches Leben in Deutschland im Jahr 2021 war ein Anlass für die Volkshochschulen sich in vielen Angeboten mit jüdischer Lokalgeschichte, jüdischen Traditionen und lebendigem jüdischen Leben heute zu beschäftigen. Die Geschäftsstelle unterstützte die Planung an den Volkshochschulen mit einer 2020 erstellten Handreichung mit Beispielformaten und Kooperationspartnern.

In Bayern wurden an mehr als 70 Volkshochschulen viele sehr gut besuchte Veranstaltungen angeboten, die in idealer Weise historisch-politische Bildung und Kulturelle Bildung verknüpft haben. Aufgrund der langen Tradition des sogenannten Landjudentums in Franken konnten hier besonders viele Projekte zur lokalen Geschichte umgesetzt werden, wie zum Beispiel die Audiostationen zur jüdischen Geschichte in Ottensoos.

2022 wurden, dank einer Kooperation mit dem Landesverband der Schöffen und Schöffinnen in Bayern, 82 Informationsveranstaltungen zu diesem verantwortungsvollen Ehrenamt angeboten. Die Resonanz vor Ort hat die Erwartungen weit getroffen, mit durchschnittlichen Teilnehmerzahlen von 40 Personen in jeder Veranstaltung.

Seit 2020 organisiert der Bayerische Volkshochschulverband gemeinsam mit der Bayerischen Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit und der Akademie für Politische Bildung in Tutzing die Reihe Demokratie im Gespräch. In dieser monatlichen digitalen Abendveranstaltung zum weiten Feld der gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung werden so unterschiedliche Themen wie Künstliche Intelligenz in der Bildung und Cyberangriffe behandelt. Die Reihe ermöglicht es den Volkshochschulen, hochkarätige Referent*innen in ihr Programm aufzunehmen. Das ist besonders für Volkshochschulen im ländlichen Raum von Vorteil, da Referent*innen häufig nicht bereit sind, lange Fahrstrecken in Kauf zu nehmen.

Zugang zu Finanzen

Alle vorgestellten Angebote konnten nur dank einer (Teil-)Finanzierung durch die Projektförderung für politische Bildung stattfinden. Diese Projektförderung beruht auf Art. 7 des Bayerischen Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes, das eine Projektförderung für Aufgaben von besonderer gesellschaftlicher Bedeutung vorsieht. In den Jahren 2019 bis 2023 war das Thema politische Bildung.

Besonders wichtig an dieser Förderung ist, dass sie Veranstaltungen und Projekte an den Volkshochschulen vor Ort ermöglicht. Nach vier Jahren dieser Förderung – davon zwei Jahre unter den erschwerten Bedingungen der Pandemie – ist das klare Fazit, dass diese Förderung gebraucht wird. Im Jahr 2022 wurden 430 Projekte beantragt, von denen letztendlich 261 Gelder in Anspruch genommen haben. Auch Finanzierung schützt nicht davor, dass Veranstaltungen auf zu wenig Interesse stoßen und abgesagt werden müssen, was bei ca. zehn Prozent der Projekte der Fall war. Umso erfreulicher, dass viele der Projekte letztlich auf die Förderung verzichtet haben, da sie sich aufgrund hoher Nachfrage doch über Teilnahmebeiträge finanzieren konnten. Hier hat die Förderung dazu ermuntert – ohne Sorge vor einem zu hohen finanziellen Risiko ein neues Format auszuprobieren.

Demokratiebildung ist sowohl der öffentlich gewünschte als auch selbstgewählte Auftrag der Volkshochschulen. Gleichzeitig müssen sich Volkshochschulen marktgerecht verhalten und einen großen Teil der Veranstaltungskosten durch Teilnahmebeiträge erwirtschaften. Je nach lokaler Struktur und Unterstützung der Kommune liegt dieser Anteil bei 30 bis 70 Prozent. Dieses Modell funktioniert für Veranstaltungen der Demokratiebildung nicht – insbesondere dann nicht, wenn man mit Formaten jenseits des Vortrags auch neue Zielgruppen erreichen möchte.

4. Zukunftsperspektiven oder: die Referentin träumt

- von Entscheidungsträger*innen, die die politische Bildung als Breitenbildung anerkennen und nicht erst als Feuerwehr danach rufen, wenn die Demokratie in Gefahr ist.
- von einer dauerhaften finanziellen Unterstützung für die Demokratiebildung. Im Wunschtraum träumt die Referentin von einer dauerhaften, strukturellen Förderung für diesen Bereich jenseits des kurzfristigen Projektwesens. Im realistischeren Wachtraum wäre sie mit einer Projektförderung zufrieden, die es ermöglicht, auf lokale Themen einzugehen, und nicht bereits vordefiniert, was von Interesse sein muss.

- von einer Anerkennung der Tatsache, dass es Menschen gibt, die die oben skizzierten idealen Veranstaltungen planen und umsetzen und dass diese dafür bezahlt werden müssen wie für jeden anderen Beruf auch. Ehrenamt ist schön und löblich, es kann aber kein Ersatz sein für professionelle Kräfte. Nur mithilfe von Personal, dessen Aufgabe es ist, Netzwerke zu pflegen, neue Zielgruppen zu erschließen und Formate zu entwickeln kann politische Bildung vor Ort erfolgreich und dauerhaft etabliert werden.
- von kommunalen Träger*innen, die das Engagement der Volkshochschulen für die Demokratie schätzen, es einfordern und unterstützen. Und von Mitarbeitenden in den Volkshochschulen, die den Mut haben, sich auch den schwierigen Themen zuzuwenden.
- von Arbeitgeber*innen, die ihren Angestellten freie Zeit geben, um sich politisch zu bilden. Damit könnten die Volkshochschulen gleich voran gehen, und ihren eigenen Mitarbeitenden Bildungszeiten für die politische Bildung einräumen.
- von Dozent*innen in allen Kursen an den Volkshochschulen – vom Englischkurs über Programmiersprachen bis zum Aquarellkurs – die willens und in der Lage sind, über politische Fragen zu sprechen und dies auch aktiv in ihren Angeboten nutzen.
- von der Freiheit, neue Formate ausprobieren zu dürfen und damit zu scheitern, es wieder zu versuchen und sich die Kreativität nicht nehmen zu lassen.
- davon, viele Menschen davon zu überzeugen, dass die Demokratie viel Arbeit macht und dass sich diese Arbeit lohnt.

Literatur

- bvv – Bayerischer Volkshochschulverband (2019): Hofer Erklärung. Für eine starke Demokratie: Volkshochschulen und politische Bildung. Beschluss der Mitgliederversammlung in Hof am 10.05.2019.
- Gauck, Joachim (2021): Festrede zum 100+1 Jubiläum der vhs Oldenburg www.joachim-gauck.de/gesellschaft-im-wandel/2021/festveranstaltung-vhs-oldenburg (20.02.2024).
- Görtler, Michael; Palatzky, Charlotte (2022): Politische Erwachsenenbildung in der Krise? Eine Reflexion. In: Magazin erwachsenenbildung.at 16, H. 46, S. 81–89.
- Massing, Peter (2021): Politische Bildung. In: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 8., aktualisierte Auflage. Heidelberg: Springer VS.
- Niendorf, Mareike; Reitz, Sandra (2019): Schweigen ist nicht neutral. In: Deutsches Institut für Menschenrechte. Information 25. 2., ergänzte Auflage. Berlin.
- Widmeier, Benedikt; Zorn, Peter (2016) (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Wohnig, Alexander; Zorn, Peter (2022) (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung. Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung.

Undemokratische Strukturen am Rand und im Zentrum von Volkshochschulen

Historische Lehren für die Gegenwart und Zukunft

Bernd Käßlinger

Es gibt sehr viele gute Gründe zwischen Erwachsenenbildung, Volkshochschulen und Demokratie einen engen Zusammenhang zu sehen. Volkshochschulen sind im Wesentlichen Kinder der Demokratie und mit ihrer Arbeit tragen sie in vielfältiger Art und Weise auch wesentlich zum Gelingen von Demokratien bei. Gleichwohl ist jenseits von wichtigem, aber manchmal etwas zu marketinggetriebenem Jubilieren (Heuer 2018) und Selbstbeweihräucherung dieser Hinweis wichtig: „Von dem geschilderten systematischen Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Demokratie ausgehend, gehört es vielfach zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, ihre Geschichte ausschließlich oder vornehmlich als Demokratiegeschichte (Seitter 2003) zu lesen – ein problematisches Unterfangen, weil es ausblendet, dass es auch andere Begründungen und Realisationen der Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart gibt, die beileibe nicht alle auf demokratischer Basis stehen oder der Demokratie dienlich sind. So wird etwa die Erwachsenenbildung nicht selten in einen demokratiefernen Dienst der Wirtschaft oder des Staates gestellt – bis hin zur Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung für antidemokratische Zwecke im totalitären Staat. [...] Wenngleich es sich also verbietet, die Geschichte der Erwachsenenbildung in toto nur als Demokratiegeschichte wahrzunehmen, ist es doch legitim – und als Grundlage für erwachsenenbildnerische Theoriebildung und Praxis unabdingbar – auf das „Demokratisierungspotenzial“ (Seitter 2007, S. 67) der Erwachsenenbildung Wert zu legen, das mindestens seit der Zeit der Volksaufklärung sichtbar wird“ (Meilhammer 2018, S. 209).

Es besteht kein Automatismus, dass Volkshochschulen demokratisch aufgebaut sein und demokratisch wirken müssen. Die meisten Volkshochschulen waren so im Nationalsozialismus zwar verboten, aber einige existierten auch unter diesem Namen fort, wenngleich mit ganz anderer Programmatik. Auch in der DDR gab es Volkshochschulen (Gieseke/Opelt 2003; Opelt 2004), wenngleich die DDR zwar die Demokratie in ihrem Namen trug, aber eher eine Diktatur von sozialistischen Kadern mit Pseudowahlen war.

Meines Erachtens steht es der Volkshochschule gut an, es sich nicht manchmal mit dem Verhältnis von Volkshochschulen und Demokratie unter anderem im Rahmen von Jubiläen (vgl. kritisch Dostal 2019 sowie Käßlinger 2020) etwas zu

einfach zu machen. Die eigene Geschichte sollte – neben vielen guten Gründen für Stolz – auch kritisch studiert und sich mit undemokratischen Wurzeln bzw. Teilsträngen auch in Volkshochschulen erinnernd wie mahnend auseinandergesetzt werden. Es besteht eine hohe Anerkennung im Ausland dafür, wie kritisch sich Deutschland oft mit seiner Geschichte auseinandersetzt. Erinnerungskultur ist meines Erachtens ein schönes Wort dafür, dass man sich kritisch der eigenen Geschichte stellt und diese nicht verkitscht idealisiert oder für Interessen der Gegenwart identitätspolitisch instrumentalisiert, wie es allzu oft in der Menschheitsgeschichte durch Geschichtsklitterung geschehen ist (Kocka 1990) und auch heute noch geschieht. Gerade der Ukraine-Krieg und russische Legitimierungsversuche zeigen, wie sehr Geschichte bzw. historische Lesarten und Propaganda auch heute noch sehr aktuell sein können. Fake News gab es zudem auch schon vor dem 21. Jahrhundert, sodass Geschichtsklitterungen früher wie heute passierten.

1945 gab es nicht wenige Alliierte, welche nach den schlimmen Verbrechen nach 1933 an der Demokratiefähigkeit der Deutschen ganz grundsätzlich mit langer historischer Linie zweifelten, siehe zum Beispiel der hohe britische Beamte Vansittart: „Hitler is no accident. He is the natural and continuous product of a breed which from the dawn of history has been predatory and bellicose“ (Vansittart 1941, S. 17). Der Klappentext des Vansittart-Buches wird noch deutlicher: „Der Deutsche [...] war immer der Barbar, der Bewunderer des Krieges, der Feind – heimlich oder offen – der Menschenfreundlichkeit, des Liberalismus und der christlichen Zivilisation; und das Hitler-Regime ist kein zufälliges Phänomen, sondern die logische Konsequenz der deutschen Geschichte, des Deutschen in excelsis“. Solche Charakterisierungen von demokratischen oder undemokratischen Nationalcharakteren über Tausende von Jahren hinweg (quasi mit den Germanen beginnend) kann man durchaus auch im 21. Jahrhundert im Kontext des russischen Angriffskrieges erleben. Ob sie früher oder heute jenseits von Kriegspropaganda richtig sind, kann man bezweifeln. Gerade Deutschland ist ein gutes Beispiel dafür, dass mit langem Atem die Demokratie auch in einem Land Wurzeln schlagen kann, wo es sehr viele früher nicht erwartet hätten. 1945 hätte das so wohl kaum jemand im Ausland Deutschland und den deutschen Bildungseinrichtungen zugetraut und vieles an demokratischer Kultur und Mitbestimmung ist auch erst nach 1968 in Deutschland entstanden. Afghanistan hat man dagegen deutlich weniger Zeit als Deutschland gegeben für die Entwicklung einer lebendigen demokratischen Kultur.

Zu einer etablierten Demokratie gehört zudem auch, sich der Gefahr bewusst zu sein und sich ihr zu widersetzen, dass die Feinde der Demokratie demokratische Strukturen sehr geschickt und verdeckt nutzen können, um an die Macht zu kommen. Ob es dafür aber „Berufsverbote“ und Radikalenerlasse braucht, um mit extremen Positionen umgehen zu können, muss man nicht nur juristisch sehr infrage stellen (Hufer 2019). Demokratie muss immer wieder neu erarbeitet

werden, wozu auch ein differenziertes Bewusstsein darüber gehört, wo man individuell und als Institution wie die Volkshochschule mit allem Licht und Schatten herkommt. Dazu will der folgende Text animieren.

1. Undemokratische Leitideen für Volkshochschulen

Die Gartenstadt Hellerau und Bruno Tanzmann: Völkisch gesinnte Volkshochschule

Auf Bruno Tanzmann wird heute eher selten in der Historiografie von Volkshochschulen Bezug genommen. Das ist auch durchaus nachvollziehbar, da er eher eine Schattengestalt dargestellt. Er wurde am 1. Dezember 1878 in Alt-Hörnitz bei Zittau in der Oberlausitz geboren. Er war ein deutscher völkischer Schriftsteller und Verleger des von ihm 1919 gegründeten Hakenkreuz-Verlages. Studiert man die Argumentationen von Bruno Tanzmann (1913 oder 1917) in seinen vor und im Ersten Weltkrieg verfassten Denkschriften zur Gründung von Volkshochschulen, dann findet man solche, völkische Aussagen zum neuen Geist der von ihm angestrebten Volkshochschule, die wenig mit liberaler Demokratie im Sinn hatten:

- „Der liberale Zeitgeist [...] vermittelt der deutschen Jugend keine Zentralvorstellung von der Welt“ (Tanzmann 1913, S. 3).
- „Die Volkshochschule soll eine Kriegshochschule deutschen Geistes werden“ (Tanzmann 1917, S. 12).
- „Die germanische Rasse als Thema der Erziehung“ (ebd., S. 56).
- „An der Schule sollten folgende Lehrer unterrichten Houston Stewart Chamberlain (Grundlagen des Christentums) [...], Guido von List (Arische Mythologie) und Ludwig Wilser (Germanische Rasse)“ (ebd., S. 87).
- „Die Aufnahme als Schüler in die Volkshochschule hätte unter folgenden Bedingungen zu erfolgen: Jeder junge und befähigte Deutsche im Alter von 18 bis 30 Jahren – später auch Frauen – welcher durch Gelübde bezeugt, dass er deutschen Blutes ist und kein nicht-arisches Blut in sich hat, kann ohne Rücksicht auf seine Zahlungsfähigkeit aufgenommen werden“ (ebd., S. 91).

Thomas Nitschke (2007) hat es in seiner Promotion und Artikeln bemerkenswert herausgearbeitet, wie man Tanzmann mit seinem in den 1920er Jahren gegründeten Hakenkreuz-Verlag als frühen Vorläufer der Nationalsozialisten einordnen kann, wobei es bemerkenswert ist, dass er bei den Nazis keine bedeutende Rolle bekam.

Abbildung 1: Denkschrift zur Gründung von deutschen Volkshochschulen durch Tanzmann 1917 (Quelle: Privatbesitz Bernd Käßplinger)

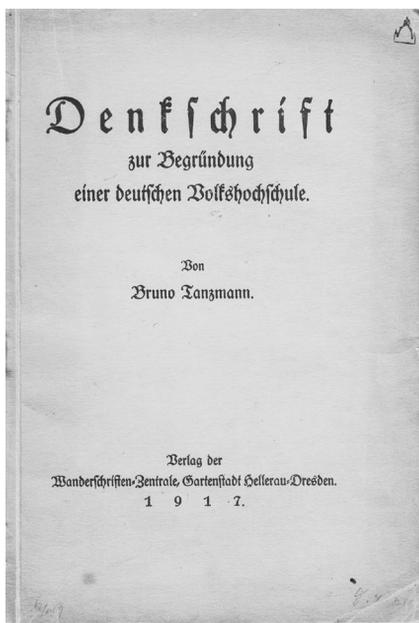


Abbildung 2: Postkarten von Tanzmann zum „Deutschen Kriegsziel Volkshochschule“ in seiner Kriegs-Feldbücherei zwischen 1914 und 1918; herausgegeben vom Verlag der Wanderschriften-Zentrale, Hellerau bei Dresden (Quelle: Privatbesitz Bernd Käßplinger)



Auch in der Gartenstadt Hellerau bei Dresden konnte sich Tanzmann nie wirklich durchsetzen und zum Beispiel Weitsch suchte in Thüringen explizit die Distanz zu allen Akteuren und Teilbewegungen innerhalb der großen Volkshochschulbewegung, die von Tanzmann inspiriert waren (Reimers 2000, S. 80 f.). Die Volkshochschulbewegung war in großen Teilen relativ immun gegen dies frühzeitig sehr ausgeprägte, völkische Denken. Gleichwohl war es präsent und Seifert (2019) hat in einer sehr gelungenen Jubiläumsschrift fundiert und überzeugend herausgearbeitet, wie an manchen Volkshochschulen gerade in eher ländlichen Räumen auch vor 1933 völkisches Denken schon stark verbreitet war. Generell besteht in der historischen Forschung eine starke Fokussierung auf einige wenige städtische Volkshochschulen wie unter anderem Berlin, Dresden, Halle oder Leipzig, die eher links ausgerichtet waren, während Volkshochschulen im ländlichen Raum, die oft eher national-konservativ bis offen völkisch waren, relativ wenig erforscht sind und man hier eher über gelungene Festschriften wie in Görlitz etwas über rechts bis rechtsextreme Strömungen erfahren kann.

Sozialhistorisch und politisch ist dabei wichtig zu wissen, dass 1918/1919 in Deutschland sowie in den Folgejahren bei weitem nicht nur Freude über die durch die Revolution erkämpfte Demokratie herrschte. Oft bestand eher ein Gefühl der nationalen Krise, der Entwurzelung, dem Konflikt zwischen deutscher Kultur und westlicher Zivilisation sowie einer Zerrissenheit von Kopf und Hand. Schon 1920 kam es zum Kapp-Putsch, wo die Zeit zurückgedreht werden sollte und wichtige und zum Teil auch in Sachsen wirkende Volkshochschulakteure wie Radbruch oder Heller (Käpplinger 2020b) schon im Gefängnis auf ihre Exekution warteten. Insgesamt finden sich in Volkshochschulschriften der Weimarer Zeit relativ wenig explizite Bezüge zur Demokratie. Man sah Aufgaben der Volksbildung für die Breite der Bevölkerung, aber diese wurde nicht allein in demokratischen Kontexten begriffen, sondern teilweise etwas apolitisch als Kulturaufgabe begriffen. Es sollte Volksbildung durch Volksbildung betrieben werden und die romantische Überhöhung der Methode Arbeitsgemeinschaft als die zentrale Methode der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen kann man kritisch interpretieren als ein Unwohlsein in der Gesellschaft und eine romantisierend-nostalgische Sehnsucht nach verlorener Gemeinschaft, was zumindest in Ansätzen völkischem Denken und Demokratiekritik nahesteht. Nebenbei sei hier angemerkt, dass man in der Jetzt-Zeit das häufige Lamento über gesellschaftliche Polarisierung und Zerrissenheit auch kritisch sehen kann. Demokratien sollte eher froh darüber sein, dass es Divergenzen und sichtbare Interessenkonflikte gibt, über die man dann auch zivilisiert streiten kann. Harmonie- und Einheitsvorstellung können leicht undemokratischen Charakter bekommen.

Zudem beförderte das kollektive Kriegserlebnis eine Welle der Verbrüderung über Standes- und Klassenschranken hinweg, die vor 1914 noch wie zementiert schienen. Ähnliches gab es auch in anderen Ländern wie Großbritannien, wo nach 1918 die Erwachsenenbildung ebenfalls einen Aufschwung und Institutionalisierungsschub erfuhr (University of Nottingham 2019).

Paul Steinmetz (1929, in: Schulenberg 1978, S. 57 ff.) wies für Deutschland Ende der 1920er Jahre analytisch und retrospektiv auf mindestens drei bzw. fünf verschiedene Ideologien und (Teil-)Richtungen der Volkshochschulbewegung in der Weimarer Republik hin:

1. die konservativistische Richtung unterteilt in:
 - a) eine protestantisch-nationale,
 - b) eine völkisch-romantische und
 - c) eine katholisch-soziale
2. die humanitär-demokratische Richtung
3. die sozialistisch-demokratische Richtung

Bislang fehlt hier eine historisch-quantifizierende Untersuchung, wie man wohl die mehreren hundert Volkshochschulen der Weimarer Republik einordnen kann – je nach Teilrichtung. In der Forschungsliteratur nach 1945 nimmt die sozialistisch-demokratische Richtung mit den prominenten Beispielen in Leipzig und Berlin wie schon erwähnt relativ viel Raum in der Forschung ein. Gerade in ländlichen Räumen sind hier durchaus häufiger konservativistische Richtungen zu vermuten, die zwischen protestantisch-national, katholisch-sozial oder aber auch völkisch-romantisch changieren können. Seifert (2018) hat am Beispiel Görlitz aufgezeigt, dass bereits vor 1933 demokratische und völkische Kräfte sich an der dortigen Volkshochschule die Waage hielten, sodass nach 1933 das Kräfteverhältnis relativ leicht in einer die völkische Richtung kippen konnte.

2. Vonhof und völkische Ideen und Praktiken für Volkshochschulen in Niedersachsen und in Bremen

Ähnlich wie Tanzmann gehört auch Vonhof zu den eher vergessenen Gestalten der Volkshochschulgeschichte. Ernst Richard von Hoff (geboren als Richard Vonhof) wurde am 12. Juni 1880 in Sachsenburg, Provinz Sachsen geboren. Er war ein deutscher Pädagoge (Volkshochschulleiter in Bremen), Politiker, „Rassentheoretiker“ sowie im Nationalsozialismus von 1933 bis 1945 Bildungsminister der Freien Hansestadt Bremen. 1918 verfasste und publizierte er vier Aufsätze

zur Gründung und Ausrichtung niedersächsischer Volkshochschulen, die in erschreckender Art und Weise eindeutig seine rassistische und völkische Gesinnung erkennen lassen:

„Mit dem Wort ‚national‘ ist im Laufe der Zeit so viel getrieben worden, dass es heute nur noch mit aller Vorsicht gebraucht werden kann; jedenfalls genügt die Geschichte allein zu seiner Begründung nicht, ganz abgesehen davon, dass es von lateinisch *nasci* = ‚geboren werden‘ stammt und damit mindestens ursprünglich auf Blutsverwandtschaft hinweist. Da es zweideutig geworden ist, möge es fallen. Gleichwohl ist die gemeinsame geschichtliche Überlieferung ein nicht zu unterschätzendes Band, aber es kommt ganz erheblich darauf an, mit wem ich sie gemeinsam habe. Wie wenig läge uns z. B. daran, wenn sich in Hamburg an Stelle unserer wackeren Niedersachsen 3000 Chinesen als Hafearbeiter niederließen, oder in Westfalen 5000 Hereros als Grubenarbeiter angesiedelt würden! Hätten wir nicht nach hundert Jahren vielleicht große geschichtliche Überlieferungen mit ihnen gemeinsam, genauso wie wir sie mit den Juden gemeinsam haben, die auch nicht unseres Stammes sind? Und dass ist doch gerade das Wichtige, das Unersetzbare, das Unübertragbare: die angeborene, im Blut, in der Rasse begründete Art zu denken, zu fühlen und zu handeln. Sie ist es, die viel mehr als alles andere unsere völkische Eigenart begründet. Und darum fühlen wir uns den stammesverwandten Nordgermanen trotz mancher künstlich erzeugten Gegensätze innerlich nahe, obwohl wir weniger gemeinsame geschichtliche Beziehungen zu ihnen gehabt haben als z. B. zu den Tschechen, die seit tausend Jahren die Geschichte der deutschen Länder teilen. Auch [D]eutsch können die Tschechen sprechen, wenn sie wollen; aber das allein macht es wahrlich nicht aus“ (Vonhof 1918, S. 6–7).

Zwischen von Hoff und Tanzmann scheint es keine direkten Kontakte und Zusammenarbeit gegeben zu haben. Vielmehr scheint von Hoff mit seinen völkisch-rassistischen Ideen von Tanzmann als quasi „geistiger Brandstifter“ inspiriert worden zu sein. In Artikeln (Käpplinger 2022) und Büchern (Loeber 2018) ist das ideelle und praktische Wirken von Richard von Hoff untersucht worden.

3. Vergleich der Fälle von Bruno Tanzmann und Richard von Hoff: Demokratiefeinde außen und innen

Das historische Beispiel von Tanzmann zeigt viele verschiedene Facetten auf. Das Völkische war schon bei frühen Leitideen von Volkshochschulen auch präsent. Dies ist auch leicht möglich, da der deutsche Volksbegriff vielschichtig und ambivalent ist (Balsler 1959). Er kann demokratisch die Beteiligung aller Bürgerinnen und Bürger am demokratischen Gemeinwesen meinen, aber auch distinktionsorientiert die Bildungsbemühungen des „gemeinen Volks“ abwerten (dies ist manchmal in Medienberichten zu verfolgen, wo sich über Volkshochschulen

tendenziell amüsiert wird; Nolda 1995) oder aber auch völkisch verzerrt missbraucht werden. Den Namen Volkshochschule wegen diesem nicht nur glänzenden, sondern auch dunklen Erbe und ambivalenten Bedeutungshorizonts des Volksbegriffs aufzugeben, was immer mal wieder kurz überlegt wird oder auch bei manchen Volkshochschulen passiert ist, wäre jedoch meines Erachtens albern und würde eher einer Geschichtsverdrängung gleichen. Die Leitidee der Volkshochschule ist nicht allein eine demokratische. Dies ist auch nicht überraschend, da bei dem dänischen Volkshochschulgründungsvater Grundtvig durchaus auch völkisch-romantische Facetten vorhanden sind, die ihn bei genauem Blick nicht nur zu einem demokratischen Säulenheiligen machen. Der Volksbegriff war und ist heute noch vielfältig und vielschichtig, sodass er auch missbraucht werden kann. Persönlich eher lächerlich finde ich Bestrebungen, Volkshochschulen umzubenennen und sich dabei von dem Volksbegriff zu verabschieden. Geschichte und Problematiken verschwinden nicht allein deshalb, wenn man glättend Begriffe entsorgt. Außerdem müsste man dann auch die Inschrift am Bundestag/Reichstagsgebäude „Dem deutschen Volke“ unter anderem dann auch entsorgen. Vielmehr kann und sollte der Volksbegriff im Namen der Volkshochschulen durchaus fortlaufend ein Stein des Anstoßes und der nicht-gefälligen Beschäftigung mit Geschichte, Gegenwart und Zukunft sein.

Nichtsdestotrotz darf die historische Bedeutung von Bruno Tanzmann jedoch keinesfalls nicht überbewertet werden. Viele in der Volkshochschulbewegung widersetzten sich offen, frühzeitig und explizit seinen Leitideen, sodass er bestenfalls eine Nebenrolle bekam und letztlich eher zu einer Fußnote der Volkshochschulgeschichte wurde. Es braucht aber diesen offenen Widerstand und Eintreten für eine nicht-völkische Volkshochschule, was uns auch heute animieren kann, für Demokratie offen mit Haltung einzustehen und sie nicht für garantiert zu nehmen. Demokratie braucht Engagement und kein Duckmäusertum. Volkshochschulen müssen und dürfen nicht neutral sein, sondern für Demokratie eintreten, auch wenn manche Parteien mit in großen Teilen neo-völkischer Gesinnung wie die AfD meinen, der Volkshochschule generelle Neutralität verordnen zu müssen (vgl. Rex/Smets/Freigang 2021). Volkshochschulen können nicht komplett neutral sein, da sie sich unter anderem für die Demokratie einsetzen müssen.

Bei von Hoff ist im Vergleich zu Tanzmann interessant, dass er nicht nur gedanklicher Brandstifter mit Denkschriften wie dieser blieb, sondern er wurde schon im November 1919 Leiter der Volkshochschule Bremen mit dem staatlichen Segen und der Bestellung durch den Bremer Senat dieser Jahre (Käpplinger 2022; Schlutz 1994; Wollenberg 2020). In Bremen hatte es 1918/1919 eine Gründung verschiedener, konkurrierender Volkshochschulen gegeben, aber durchgesetzt hat sich letztlich die völkische Variante unter von Hoff, der dann ab 1933 unter den Nazis dann auch Bildungssenator wurde. Letztlich begann aber schon 1919 sein Aufstieg und dies durch den demokratischen Beschluss des Bremer Senats ihn

als Leiter zu bestellen. Hier hätte es durchaus Alternativen gegeben, da es auch andere Gründungen gab. Der Bremische Senat hätte sich – ggf. nach genauerer Prüfung – für eine deutlich demokratischere, humanistischere Volkshochschulgründung entscheiden können. Demokratie ist kein Automatismus, sondern sie lebt von ihren Entscheidungen, wobei gut informierte Entscheidungen wichtig sind. Die genauen Gründe für den undemokratische Geist der Volkshochschule von Hoffs sind meines Wissens nicht bekannt, aber es kann festgehalten werden, dass hier ein Anti-Demokrat und Rassist frühzeitig regional einflussreicher Funktionsträger im Volksbildungswesen werden konnte und dies lange Jahre wenig hinterfragt bleiben konnte. Die Programme der Volkshochschule unter seiner Regie (Käpplinger 2022) sind von einem Fokus auf das Deutsche, Heimat und Ländlichkeit/Romantik geprägt. Dabei scheint er es allerdings vermieden zu haben, so offen völkisch-rassistisch wie in obigem Zitat aufzutreten, sondern die Programme waren hier wesentlich moderater formuliert.

Anti-Demokraten können sich als demokratische Funktionsträger eine Camouflage geben und so die Demokratie von innen heraus ausgestattet mit Macht angreifen und aushöhlen. Richard von Hoff kam in seine Position durch ein demokratisches Gremium wie den Bremer Senat. Ob dies bewusst als eine Art Intrige oder unbewusst im Sinne von Naivität geschah, ist in der Forschung nicht bekannt. Allerdings kann der historische Fall von Richard von Hoff dafür sensibilisieren, dass die Feinde der Demokratie nicht nur in Distanz und Opposition sitzen müssen. Tanzmann war und blieb ein Außenseiter, von Hoff war frühzeitig in der Mitte der Weimarer Republik in einer Führungsposition angekommen und konnte so quasi von 1919 bis 1933 stetig an dem Untergang der Demokratie aktiv und wohl geschickt mitwirken. Er konnte anscheinend geduldig warten bis zur Machtergreifung 1933 und dann kam er als Bildungssenator rund zwölf Jahre in eine besonders mächtige Position als Stütze der Nazi-Diktatur. Er starb 1945 bei einem Bombenangriff in Bremen. Nach dem Krieg veröffentlichte Gustav Dehning (1969) einen Beitrag über von Hoff in der Bremischen Biografie 1912 bis 1962, in der er ohne Erwähnung der belastenden Fakten formulierte: „Obwohl er (von Hoff) politisch nie hervorgetreten war, – war er im Grunde doch kein politischer, sondern ein wissenschaftlicher Mensch – zogen die Selbstlosigkeit seiner Grundhaltung und sein völkisches Bemühen die Aufmerksamkeit der Nationalsozialisten auf seine Person“ (Dehning 1969, S. 240). Er habe nur aus „staatsbürgerlicher Pflicht“ (ebd.) heraus das Amt als Senator für das Bildungswesen 1933 übernommen. Diese Geschichtsklitterung und Verharmlosung sind komplett unwahrscheinlich, wenn man allein die rassistischen Schriften (siehe Zitat in diesem Text) von Richard von Hoff bedenkt. Es hat leider noch Jahrzehnte gebraucht (Schlutz 1994; Wollenberg 2020) bis man sich dem problematischen Erbe gestellt hat. Umso wichtiger, dass man es irgendwann tat und dass dies heute auch nicht wieder vergessen und zum Beispiel im Zuge von Jubiläen auch an diese Schattenseiten von Volkshochschulen mahnend gedacht wird, damit sich

Geschichte nicht wiederholt. Noch ist keine Volkshochschulleitung bekannt, die zum Beispiel AfD-Mitglied ist und ihre Volkshochschule im Geiste der AfD führt, aber wie würde man heute damit umgehen, da ein solches Szenario zunehmend wahrscheinlicher wird? Würde auf sie oder ihn ein Radikalenerlass angewendet?

4. Fazit: Nicht-Demokraten am Rande und im Zentrum von Volkshochschulen in ihrer Geschichte

Zwei historische Fälle mit ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten wurden präsentiert. Feinde der Demokratie an Volkshochschulen und in der Volkshochschulbewegung gab es. Es waren zwar Randfiguren, denen sich aktiv innerhalb der Volkshochschulbewegung widersetzt wurde. Aber es waren auch zentrale Akteure, denen demokratisch in die Machtposition verholten wurde. Diese beiden Personen Bruno Tanzmann und Richard von Hoff sind keineswegs typisch für die Persönlichkeiten in der frühen Volkshochschulbewegung der Weimarer Republik. Die vielen, sehr vielen Demokratinnen und Demokraten – oft in der Sozialdemokratie engagiert – an Volkshochschulen wie zum Beispiel Franz Angermann, Fritz Borinski, Adolf Grimme, Hermann Heller, Gertrud Hermes, das Ehepaar Ada und Theodor Lessing, Franz Mockrauer, Gustav Radbruch oder Adolf Reichwein überwiegen quantitativ ganz deutlich gegenüber den Tanzmanns und von Hoffs. Die Demokratinnen und Demokraten wurden von den Nazis und den vielen Mitläuferinnen und Mitläufern aus ihren Ämtern entlassen, angefeindet, verleumdet, verfolgt, gefoltert, getötet oder in die Emigration getrieben. Wir sollten sie nie vergessen und ihr Erbe ehren und uns davon inspirieren lassen. Die Institution Volkshochschule kann letztlich nur so stark oder schwach wie die Menschen sein, die in ihr und für sie wirken. Man sollte hier die Bedeutung einer Institution weder unter- noch überschätzen. Hier braucht es immer wieder Engagement und auch Zivilcourage.

Mitläufer bzw. „Grenzgänger“ (Heuer 2007) wie tendenziell das historische Beispiel von Fritz Laack zeigen zudem auf, dass nicht wenige sich individuell in einer Diktatur durchaus opportunistisch arrangieren, man temporär einen Platz finden kann oder sogar durch die Enteignung und Entlassung der Verfolgten individuell profitieren kann. Das Motiv des individuellen Profits und der Vorteilsnahme wird meines Erachtens oft bei der Erklärung des NS-Regimes zu wenig Bedeutung beigemessen. Es waren nicht alle überzeugte Nazis oder verängstigte Mitläufer, aber nicht wenige profitierten durch die Entrechtung anderer und unterstützten opportunistisch aus Karrieregründen das Regime. Aber zu welchen immensen gesellschaftlichen, kulturellen und humanitären Verlusten und Leid, wenn man sich das 1945 als Folge der deutschen Verbrechen und Angriffskrieg stark zerstörte Deutschland und Europa anschaut? Wehret allen Anfängen!

Literatur

- Balsler, F. (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart: Klett.
- Dehning, G. (1969): Richard von Hoff. In: Historische Gesellschaft zu Bremen und Staatsarchiv Bremen (Hrsg.): Bremische Biographie 1912–1962. Bremen: Hauschild, S. 239–240.
- Dostal, T. (2019): Seit wann gibt es eigentlich Volkshochschulen? Fragen zur Geschichtlichkeit, Erinnerungspolitik und Jubiläumskultur einer Bildungseinrichtung. Die Österreichische Volkshochschule 70, S. 268. magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/268-herbst-2019/geschichte/seit-wann-gibt-es-eigentlich-volkshochschulen (21.02.2022).
- Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen: Leske + Budrich.
- Heuer, K. (2007): Fritz Laack – Eine Grenzängergeschichte im Spektrum deutsch-nationalen Denkens in der Weimarer Republik. In: Ciupke, P./Heuer, K./Jelich, F.-J./Ulbricht, J. H. (Hrsg.): „Die Erziehung zum deutschen Menschen“. Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, S. 159–172.
- Hufer, K.-P. (2019): Berufsverbote auch an den Volkshochschulen. In: Schrader, J./Rossmann, E. D. (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 142–143.
- Käpplinger, B. (2020): Wie weit trägt der „Jobel“? Chancen und Gefahren von Jubiläen für die Erwachsenenbildung und ihre Historiografie. In: Dörner, O. et al. (Hrsg.): Vergangene Zukünfte, neue Vergangenheiten – Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 34–44.
- Käpplinger, B. (2020b): Der Volksbildner und „Emigrant“ Hermann Heller. Anefindungen und Verbreitung eines NS-Opfers vor 1933. In: Spurensuche – Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung 29, S. 35–44.
- Käpplinger, B. (2022): Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik – Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gießen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 45, S. 275–293. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00209-7>
- Kocka, J. (1990): Geschichte – wozu? In: Hardtwig, W. (Hrsg.): Über das Studium der Geschichte. München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 427–443.
- Loeber, M. (2016): Völkische Bewegung zwischen Weser und Ems. Richard von Hoff und die Nordische Gesellschaft in Bremen und Nordwestdeutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Meilhammer, E. (2018): Erwachsenenbildung für die Demokratie – Erwachsenenbildung in der Demokratie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 68, S. 208–216.
- Nitschke, T. (2007): Die Gartenstadt Hellerau – weltoffene „pädagogische Provinz“ und Gründungsort für völkisch gesinnte Bildungsinstitute. In: Ciupke, P./Heuer, K./Jelich, F.-J./Ulbricht, J. H. (Hrsg.): Die Erziehung zum deutschen Menschen. Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, S. 217–242.
- Nolda, S. (1995): Volkshochschule als Metapher. In: Hessische Blätter für Volksbildung 55, S. 107–111.
- Opelt, K. (2004): Volkshochschulen in der SBZ/DDR. Opladen: Barbara Budrich.
- Reimers, B. I. (2000): Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Rex, S./Smets, P./Freigang, L. (2021): Einmischen erwünscht?! Politische Bildung in kommunaler Verantwortung. Online: <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/bildungsbereiche/pb-kommunale-verantwortung> (20.06.2023).
- Schlutz, E. (Hrsg.) (1994): Die Bremer Volkshochschule – Geschichte, Programmentwicklung, Perspektiven. Bremen: Volkshochschule Bremen.
- Seifert, M. (2019): Von Bürgern für Bürger – 100 Volkshochschule Görlitz 1918–2018. Chemnitz: Volkshochschule Chemnitz.
- Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung – Eine Einführung. Bielefeld: wbv.
- Tanzmann, B. (1913): Eine deutsche Volkshochschule: Aufruf! Hellerau-Dresden: Verlag der Wanderschriften-Zentrale.
- Tanzmann, B. (1917): Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule. Hellerau-Dresden: Verlag der Wanderschriften-Zentrale.

- University of Nottingham (Hrsg.) (2019): *Adult Education and Lifelong Learning for 21st Century Britain*. Nottingham: University Press.
- Vansittart, R. (1941): *Black Record. Germans Past And Present*. London: Hamish Hamilton.
- Vonhof, R. (1918): *Die niedersächsische Volkshochschule – 4 Aufsätze*. Bremen: Niedersachsen-Verlag.
- Wollenberg, J. (2020): *Mehr Demokratie mit Kultur und Bildung wagen. Ein kritischer Blick auf 100 Jahre Volkshochschulen*. Berlin: trafo.

Politische Bildung und Citizenship Education

Ein notwendiger Blick über den Tellerrand

Uwe Gartenschlaeger, Heribert Hinzen, Britta Schweighöfer

Die Volkshochschulen sind historisch gesehen lokale Entwicklungen, die ihre Entstehung gesellschaftlichen Herausforderungen, innovativen Bildungsansätzen und engagierten Personen verdanken. Vereinfacht gesprochen haben sie ihre Wurzeln in Ausläufern der Aufklärung, die in Verbindung standen mit den Universitäts- und Lesegesellschaften, den Volksbildungsheimen und einem ersten Zusammenschluss als Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung schon 1871. Zugleich hatte bereits die frühe Erwachsenenbildung eine berufsbildende Komponente, die sich aus den Anforderungen der industriellen und landwirtschaftlichen Umwälzungen ergeben hatten. Der Slogan der Arbeiterbewegung „Wissen ist Macht“ bezog sich von jeher auf die Gesamtheit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Zugleich waren die Volkshochschulen als lokale Einrichtungen länderübergreifenden und grenzüberschreitenden Erfahrungen und Entwicklungen ausgesetzt, oftmals verdeutlicht an den Ideen, die mit den Volkshochschulbewegungen aus den skandinavischen Ländern, aber auch den Nachbarländern Österreich und der Schweiz, verbunden sind (Dostal/Stifter 2018).

Aus den Überlegungen zu diesem Hintergrund, dem historischen und gegenwärtigen Zusammenhang von lokaler, nationaler und internationaler Erwachsenenbildung, entstanden die folgenden Reflexionen. Sie sind eingebettet in Erfahrungen, die sich aus der Arbeit der Volkshochschulen sowie dem Deutschen Volkshochschul-Verband und seinem Institut für Internationale Zusammenarbeit (DVV International) und seinen Partnern ergeben. Das Jahr 2019 bot dazu besonderen Anlass: Es war das Jahr, in dem die Volkshochschulen auf ihre 100-jährige Entstehungsgeschichte zurückblickten und mit der Einbettung in die Weimarer Verfassung auf ihre Bedeutung für die Demokratisierung nach dem Ersten Weltkrieg und das Ende des Kaiserreiches verwiesen (Schrader/Rossmann 2019). Es war zugleich das Jahr, in dem DVV International seine damals 50-jährige Geschichte reflektieren konnte (Hinzen/Meilhammer 2022). Ohne die vielfältigen und weitreichenden Erfahrungen gemeinsamer Projektarbeit mit den staatlichen, zivilgesellschaftlichen und universitären Partnern sowie den Rückgriff auf die regional und global operierenden Netzwerke der Erwachsenenbildung und ihre Mitglieder, exemplarisch hier zu benennen der Europäische Verband der Erwachsenenbildung (EAEA) und der Internationale Rat der Erwachsenenbildung (ICAE), begründet in 1953 bzw. 1973, wäre dies nicht zu leisten gewesen (Hirsch/Jost/Waschek 2019).

Der Beitrag beginnt mit einer globalen Sichtweise auf unterschiedliche Erfahrungen mit politischer Bildung; dies wird mit einer Vielzahl von Beispielen belegt. International hat sich als Begriff zunehmend Citizenship Education durchgesetzt. Die politischen Entwicklungen und die kulturelle Vielfalt in Europa haben neue Ansätze zu Bildung und Demokratie hervorgebracht, oftmals mit dem Rückgriff auf historische Bezüge, die sich aus der Aufklärung und frühen Volksbildung der nordischen Länder herleiten. Schließlich erfolgt der Blick auf globale Politikprozesse und ihre Bezüge zu Menschenrechts- und Demokratiebildung, zu Global Citizenship Education und die Institutionalisierung und Professionalisierung von Erwachsenenbildung, die aus den Vereinbarungen der Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen resultieren und somit einen verbindlichen Charakter haben sollten.

1. Demokratiebildung multi-perspektivisch

Die Bilder in unseren Köpfen

Erwachsenenbildungszentren und -initiativen in Afrika, Asien und Lateinamerika (Avramovska/Hirsch/Schmidt-Behlau 2017) haben einen reichen Erfahrungsschatz an politischer Bildung. In Konzeption und Methodik der politischen Bildung wird dabei auch das jeweilige Verständnis von Demokratie transportiert. Dabei werden andere Schwerpunkte sichtbar als sie uns selbstverständlich erscheinen. Aber unser Demokratieverständnis ist keine Selbstverständlichkeit. Es ist einem spezifischen kulturell-historischen Kontext geschuldet. Denken wir an die Wurzeln der Demokratie, so sehen wir den citoyen, den Bürger der Französischen Revolution vor uns. Er ist den Werten von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit verpflichtet. Der Geist der Aufklärung schwingt mit. Gleichwohl ist dieser citoyen auch weiß, männlich und keiner der Ärmsten. Er mag sich einsetzen für Emanzipation und Gleichheit, jedoch hat er Diskriminierung und Ausgrenzung nicht am eigenen Leib erfahren. Erwachsenenbildung aus aller Welt konfrontiert uns mit diesen historisch gewachsenen Bildern und Konzepten. Sie zeigt, wie Demokratie und Demokratiebildung aus anderen globalen Perspektiven aussieht.

Politische Rechte und soziale Praxis

Konservativ gelesen beschäftigt sich politische Bildung mit den Funktionen politischer Institutionen und den Rechten und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger. Ganz anders liest sich dagegen beispielsweise die Freiheitscharta Südafrikas. Gleiche politische Rechte wie zum Beispiel das Wahlrecht spielen eine Rolle, ebenso präsent ist aber ein demokratisch gestalteter gleicher Zugang zu sozialen

und wirtschaftlichen Rechten, zu Bildung, Gesundheit, Wohnen, Einkommen, Nahrung und menschenwürdiger Arbeit. Es geht um gesellschaftliche Kämpfe von unten und darum, dass demokratische Institutionen zu einer leeren Hülle werden, wenn sie nicht auch eine solidarische Praxis befördern (Ndlazi/Allso-brook 2021). In diesem Sinne verknüpfen Erwachsenenbildungszentren zum Beispiel berufliche Fortbildung mit der Aufklärung über Konzepte wie „menschenwürdige Arbeit“ und über Arbeitsrecht. Sie heben die Trennung zwischen beruflicher und politischer Bildung auf und machen verschränkte, ganzheitliche Angebote. Durch diese Lebensnähe werden sie für Menschen attraktiv, die sonst als „bildungsfern“ gelten mögen.

Manche Initiativen gehen noch weiter und verknüpfen den Bildungsauftrag direkt mit politischer Selbstorganisation. So wurde zum Beispiel in Ecuador während der Covid-19-Pandemie ein Multiplikatorentraining aufgelegt, das Gesundheitsbildung mit politischen Forderungen zum Schutz von Arbeiterinnen im Gesundheitswesen verbunden hat. Besserer Schutz im Gesundheitssektor, so die Kampagne, rettet Leben und stärkt das Gesundheitssystem als Ganzes. Arbeitsrechte im Gesundheitssektor sind Frauenrechte, denn Frauen machen dort den überwiegenden Teil der Belegschaft aus. Das Training war verknüpft mit politischer Mobilisierung und einem Dialog mit Entscheidungsträgern. So wird aus politischer Bildung Selbst-Ermächtigung (Schweighöfer 2022). Auch das Alphabetisierungskonzept REFLECT (Regenerated Freirean Literacy Through Empowering Community Techniques) schlägt Brücken zwischen verschiedenen Anliegen. Es wird in vielen afrikanischen Ländern genutzt und bietet Alphabetisierung nie als einzelnes losgelöstes Bildungsziel an. Die Teilnehmenden bestimmen ihren Lernort, die Zeiten, das Tempo und ihre zentralen Themen selbst. Das inhaltliche Thema ist meist ein lokales Problem oder Anliegen, es kann Landnutzung sein, die Wasserqualität oder die Gesundheitssituation. Die Alphabetisierung setzt an dem thematischen Schwerpunkt an. Unter Anleitung erschließt sich die Lerngruppe Worte, die unmittelbar mit ihrem gewählten Thema zu tun haben. Die lebensweltliche Einbettung macht Lernen unmittelbar relevant. In Folge sind die Abbrecherquoten deutlich niedriger als in anderen Alphabetisierungsansätzen.

Von Ganzheitlichkeit und langsamer Gewalt

„Ubuntu“ ist ein Konzept aus dem südlichen Afrika und kann näherungsweise mit Gemeinsinn oder auch mit Menschlichkeit übersetzt werden. „Ubuntu“ betont den Respekt, der gleichermaßen die eigene Person, andere Menschen, die Gemeinschaft, die Umwelt und die nicht-materielle oder Geisterwelt umfasst. „Ubuntu“ versteht sich auch als spirituelle Kraft, die Kategorien wie Rasse oder Kultur hinfällig macht. Damit, so Vertreter, setzt sie sich von europäischen wie konfuzianischen Traditionen ab. Sie ist der Gleichwertigkeit alles Lebendigem

verpflichtet und betont die Gemeinschaft gegenüber dem Individuum. Kollektive Rechte, in westlichen Industrienationen eher unpopulär, werden als Teil demokratischer Praxis geschätzt. Auch das hat Vor- und Nachteile und wird nicht kritiklos übernommen. Insbesondere die traditionell starren Geschlechterrollen innerhalb von „Ubuntu“ werden kritisiert (Enslin/Horsthemke 2004 sowie Simba 2021).

Gleichwohl gibt es einen Widerhall zentraler Inhalte in anderen Kontinenten. Das gute Leben (*buen vivir*) der Andenstaaten Lateinamerikas strebt ebenfalls nach einem harmonischen Zusammenspiel im sozialen, materiellen wie auch spirituellen Sinn. Indigene Gemeinschaften und Bewegungen begreifen es als Teil lokaler Selbstbestimmung in pluri-nationalen Staaten und betonen ihre originäre Verbindung zum eigenen Territorium. Dieses Territorium meint mehr als Land, es schließt die Spiritualität eines Ortes und alle belebten Wesen wie auch Pflanzen ein. Diese Naturverbundenheit könnte romantisch klingen, wäre sie nicht ebenso politisch wie lebensgefährlich. Indigene Gemeinschaften und politisch aktive Menschen richten sich gegen die Ausbeutung extraktiver Industrien. Der häufig westliche Hunger nach Gold, Kohle, Öl und Seltenen Erden hinterlässt Mondlandschaften. Politisches Engagement von unten und Umweltschutz können hier tödlich sein. 59 Prozent der Menschenrechtsaktivisten, die im Jahr 2021 umgebracht wurden, waren in den Themenfeldern Landrechte, Umweltschutz und Indigene Rechte aktiv (Human Rights Defenders 2021).

Auch in Asien spielen Gewalt und Gewaltfreiheit in der politischen Bildung eine große Rolle. Die Erwachsenenbildung nutzt hier beispielsweise die Konzepte von langsamer Gewalt und langsamem Frieden (Nixon 2011). Langsame Gewalt meint das Leid, das aus Klimawandel und Umweltkatastrophen entsteht. Ein langsamer, zeitlich wie räumlich versetzter Prozess. Diejenigen, die den Klimawandel verursachen, leben zu einem großen Teil in Demokratien. Studien zeigen, dass Demokratien deutlich seltener als andere Staatsformen Kriege gegeneinander führen. Dies sagt jedoch nichts darüber aus, wie viel langsame Gewalt unsere Lebens- und Wirtschaftsweise in anderen Teilen des Globus ausübt. Kann eine Demokratie langfristig Bestand haben, wenn sie derart gewalttätig ist? Langsamer Frieden ist dagegen ein Konzept, das an die Schule Ghandis anknüpft. Ghandi prägte den Begriff „ahimsa“, was verkürzt als gewaltfrei übersetzt wird. In einem tieferen Verständnis betont es den Respekt für alle Formen des Lebens und die Verbindung zwischen allem Lebenden (James/Davies/Hahn 2008). „ahimsa“ in der pädagogischen Praxis Asiens legt den Schwerpunkt auf Themen wie gewaltfreie Kommunikation, Zuhören vor Kritik und Dialog statt Debatte. Damit wird Konsenskultur gefördert, denn dialogisches Erkunden statt politischem Schlagabtausch will erlernt sein. Mehrheitsentscheidungen sind zweifellos ein demokratisches Instrument, produzieren jedoch keinen sozialen Kitt.

Vielstimmigkeit und Sprache

Erwachsenenbildner aus Lateinamerika betonen, dass es wichtig ist, alle Stimmen zu hören und zu respektieren, alles Wissen gleichermaßen einzubringen. Dabei spielt die gleichberechtigte Verwendung oder Wiederentdeckung der indigenen Muttersprache eine große Rolle. Sie arbeiten mit bi-lingualen Modellen und verknüpfen Alphabetisierung mit muttersprachlichem Unterricht und Menschenrechtsbildung. Die Aufwertung und Wiederentdeckung der indigenen Muttersprache steht dabei auch für gesellschaftliche Teilhabe. Auch Erwachsenenbildner in Palästina setzen Sprache und assoziierte Bilder bewusst ein. Es geht darum, eine authentische Sprache des eigenen Kulturraums und lebensweltliche Begriffe zu nutzen. Bildungsprozesse werden zum Beispiel in Analogie mit landwirtschaftlicher Arbeit konzipiert. In der ersten Lern- oder Diskussionsrunde geht es um die Vorbereitung des Bodens: Die Lerngruppe wird mit Konzepten vertraut gemacht. Beispielsweise werden Identität und Gemeinschaft thematisiert. In der zweiten Runde wird Saatgut ausgebracht und in den fruchtbaren Boden eingepflanzt: Die Gruppe überlegt, wo sie hin will mit dem gemeinsamen Prozess und welche Aktivitäten, welche gemeinsamen Handlungen im lokalen Rahmen entstehen sollen. Die dritte Runde ist die Würdigung der Weizenähren und die Ernte: in dieser Phase werden die Ergebnisse der kollektiven Arbeit für den Einzelnen und die Gemeinschaft reflektiert. Abschließend wird entschieden, was als nächstes mit den „Ähren“ geschieht. Die Prinzipien sind klar und auch für uns übertragbar: authentische, lebensweltliche Sprache, mutter- oder mehrsprachige Angebote, interkulturelle und vielstimmige Bearbeitung bereichern auch unsere politische Bildung und macht sie relevant.

Pädagogik der Unterdrückten

Viele Erwachsenenbildner aus Ländern, die Kolonialismus erlebt haben, beziehen sich in ihrer Arbeit auf Paolo Freires Pädagogik der Unterdrückten. Damit ist (politische) Bildung immer ein Prozess der Emanzipation. Bildung ist Befreiung von kolonialen Strukturen und post-kolonialer Dominanz, vom westlichen Demokratieverständnis, von uns. Mitunter wird auch der Begriff der Gesundung, statt Befreiung, benutzt. Dies betont, dass es nicht um Befreiung von außen durch andere geht, sondern um einen aktiven Prozess aus dem Inneren der Gesellschaft (Sukarieh 2019).

Wer heute Demokratie lernen will, muss Dominanzverhalten und Rassismus verlernen. Auch, wenn gar nicht bewusst ist, dass dies zuvor erlernt wurde. Verlernen ist nicht vergessen oder „aus der Übung kommen“. Verlernen ist ein aktiver Prozess. Das englische „un-learning“ macht das deutlicher als der

deutsche Begriff. Aktive Verlerner sind offen für das Abenteuer, sich selbst, unsere Gesellschaft und unsere Demokratie durch die Augen Anderer zu sehen. Aktive Volkshochschulen machen dieses Abenteuer möglich.

2. Europa: Erinnern für die Zukunft

Demokratie und Bildung

Auch in Europa läuft die Debatte, welche Rolle der Erwachsenenbildung bei der Absicherung und Weiterentwicklung demokratischer Strukturen in Zeiten des Wandels zukommt. Dies findet seinen Niederschlag inzwischen auch in wichtigen Politikdokumenten der Europäischen Union, die vom Mantra des „Jobs and Growth“ der vergangenen Jahrzehnte, in denen einzig beruflich verwertbare Fertigkeiten wichtig zu sein schienen, spürbar deutlich abweichen. Mit dazu beigetragen hat sicherlich die von der der Kommission unter Ursula von der Leyen ausgerufene „Twin Transition“, also die Weiterentwicklung Europas hin zu mehr Digitalisierung und einem nachhaltigeren Wirtschaften. Dass dies nicht ohne Investitionen in ein breites Spektrum von (Erwachsenen-)Bildungsangeboten geht, wird immer klarer.

Ein Beispiel von vielen, an denen sich dies zeigt, ist die Ende 2021 verabschiedete ‚Neue Europäische Agenda für Erwachsenenbildung‘ (Council of the European Union 2021). Sie betont ausdrücklich die große Bedeutung von Erwachsenenbildung für ein aktives bürgerschaftliches Engagement, für die Überwindung gesellschaftlicher und generationaler Gräben und insbesondere die Absicherung der notwendigen digitalen und ökologischen Transformation.

Der Europarat wies der Non-formalen Jugend- und Erwachsenenbildung in seiner ‚Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights‘ schon früh eine Schlüsselrolle zu: „Member states should foster the role of non-governmental organisations and youth organisations in education for democratic citizenship and human rights education, especially in non-formal education. They should recognise these organisations and their activities as a valued part of the educational system, provide them where possible with the support they need and make full use of the expertise they can contribute to all forms of education“ (Council of Europe 2010, S. 12–13).

Europäische Projektkooperation

Doch wie kann die Erwachsenenbildung diese Aufgabe erfüllen? Was muss sie angesichts der teilweise dramatischen Veränderungen beachten? Wie kann es insbesondere gelingen, dabei demokratische Strukturen zu erhalten und auszubauen

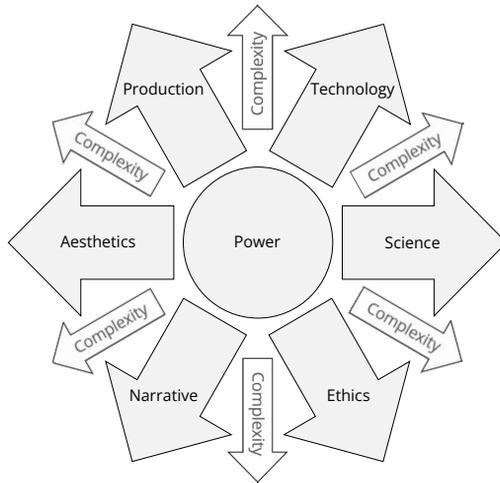
und die Menschen zum Handeln zu ermutigen? Diesen Fragen haben sich Träger und Verbände in verschiedensten Kontexten gestellt, oft auch transnational im Rahmen verschiedenster EU-geförderter Projektformate. Im Folgenden soll nun ein Projektansatz vorgestellt werden, in dem sich der Europäische Erwachsenenbildungsverband (EAEA), der Deutsche Volkshochschul-Verband und zehn weitere Europäische Verbände Gedanken über zeitgemäße Antworten gemacht haben.

Auf den ersten Blick dürfte es dabei überraschen, dass der Ausgangspunkt der Überlegungen in einer Neubetrachtung zweier historischer Bewegungen lag, die für die Europäische Erwachsenenbildung von herausragender Bedeutung waren: Der Aufklärung und der Nordischen ‚Folkbildning‘. In ihrem Beitrag zur Generalversammlung der EAEA 2019 in Kopenhagen schlug die dänische Erwachsenenbildnerin und Philosophin Lene Rachel Andersen diese beiden Bewegungen als Bezugspunkte für innovatives Weiterdenken in der Erwachsenenbildung vor (Andersen/Björkmann 2017). In ihrem Grundsatzpapier für das in den Folgejahren entwickelte Projekt führt sie hierzu vier Grundgedanken aus (Andersen o. J.):

- Bildung als Erweiterung des eigenen Horizonts
- Bildung als emotionales und moralisches Lernen
- Bildung und die Erweiterung des Verantwortungsbewusstseins
- Bildung für Teilhabe

Der erste Aspekt schließt an das an, was in Deutsch „Allgemeinbildung“ genannt wird. In den letzten Dekaden ist zu beobachten, dass im (formalen) Bildungssystem hier eine Engführung auf bestimmte Aspekte der Allgemeinbildung stattfindet, namentlich wissenschaftlich-technisches und wirtschaftliches Wissen, während andere Aspekte geringer gewichtet werden. Die im Rahmen von Lene Rachel Andersen entwickelte „Bildungs-Rose“ (siehe Abb. 1) veranschaulicht demgegenüber das Ideal einer ausgewogenen Berücksichtigung von sieben Wissensfeldern. Sie argumentiert, dass insbesondere Ästhetik als Fähigkeit unsere Gedanken und Gefühle bildlich, musikalisch oder sprachlich ausdrücken zu können, die Ethik als Fähigkeit Leitlinien für das eigene Denken und Handeln zu entwickeln und die Bedeutung von Narrativen, also Philosophie, Geschichte und Religion im weitesten Sinne zu kurz kommen. Diese Engführung hat erhebliche Folgen, da sie uns der Instrumente beraubt, um gerade in einer immer komplexeren Welt kluge Richtungsentscheidungen zu treffen und zu kommunizieren. Angesichts eines formalen Bildungssystem, in dem die genannten Aspekte nicht mehr prominent vertreten sind, kommt der allgemeinen Erwachsenenbildung hier eine wichtige Rolle zu. So betrachtet, sind Kreativitätskurse, Sprachtrainings und historische oder philosophische Angebote wichtige Elemente der Demokratiebildung.

Abbildung 1: Bildungs-Rose (Eigentümerin: Lene Anderson)



Der zweite Aspekt knüpft an das Denken von Friedrich Schiller sowie die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie an. Schiller ging in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung von einer inneren Entwicklung des Menschen aus: Zunächst trifft er seine Entscheidungen aufgrund von Gefühlen und Instinkten und handelt rein nach persönlichem Nutzen. In einer zweiten Entwicklungsphase wird das Handeln des Menschen durch Gesetze festgelegt und in Pflichten aufgeteilt, ohne dass Gefühle und Empfindungen berücksichtigt werden. Da diese beiden Grundtriebe aber in jedem Menschen vorhanden sind, müssen sie in einem weiteren Schritt ins Gleichgewicht gebracht werden, um als ethisch verantwortlicher Mensch handeln zu können (Schiller 2000).

Dieses Modell bietet einige Berührungspunkte mit Modellen der Entwicklungspsychologie. Im Denken von Robert Keagan etwa entwickelt sich der Mensch, indem er verschiedene Phasen der Veränderung durchlebt, vom triebgesteuerten Kleinkind, das lernt Regeln zu befolgen im Idealfall zum selbstgesteuerten Individuum, das in der Lage ist als Teil einer Gemeinschaft verantwortliche Entscheidungen zu treffen (Keagan 1994).

Übertragen auf die Erwachsenenbildung (wie auf jede Art von Bildung) zielt dieser Aspekt auf das Verhältnis von Lehrendem und Lernendem und den Lernprozess an sich. Beide müssen Raum für selbstständiges Weiterdenken und kreative Entwicklung bieten, der Lehrende regt diese Prozesse an, agiert als Vorbild, ohne zu indoktrinieren. Letztlich gilt es zu akzeptieren, dass die emotionale und moralische Entwicklung von Menschen zum einen von vielen Aspekten außerhalb des Lernumfeldes stattfindet, zum anderen auch im Bildungskontext eher indirekt und implizit stattfindet – ohne deshalb unwichtig zu sein.

3. Globale Empfehlungen der Staatengemeinschaft als Richtschnur

Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen

UNESCO, die Unterorganisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, wurde 1949 gegründet. Der berechtigte Wunsch nach Frieden beherrschte die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. In der Satzung wird betont: „Since wars begin in the minds of men and women, it is in the minds of men and women that the defences of peace must be constructed“. Im gleichen Jahr fand die erste UNESCO Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung statt, denkwürdigerweise in den Räumen der dänischen Heimvolkshochschule in Helsingör. Die Debatten und auch die Abschlusserklärung spiegeln sich in den Begriffen Völkerverständnis und Weltfrieden wider, die durch Versöhnung und internationalen Austausch erreicht werden sollten (UNESCO 1949). Diese Weltkonferenzen finden seither etwa alle zwölf Jahre an wechselnden Orten statt. Sie firmieren unter dem Kürzel CONFINTEA (Conférence internationale sur l'éducation des adultes). CONFINTEA VII war im Juni 2022 in Marokko und verabschiedete das Marrakech Framework for Action; dazu später mehr.

Die Deutsche UNESCO Kommission (DUK) wirkt quasi als Scharnier: Sie vermittelt deutsche Erfahrungen hinein in die Arbeit der Weltorganisation und bringt die kollektiven Erfahrungen und Entscheidungen hinein in die Mitgliedsstaaten. Für den Bereich Bildung formuliert die DUK auf ihrer Webseite: „Bildung ist ein Menschenrecht und der Schlüssel zu individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Sie befähigt Menschen dazu, ihre Persönlichkeit zu entfalten und ein erfülltes Leben zu führen. Bildung stärkt Demokratie, fördert Toleranz und eine weltbürgerliche Haltung. Zugleich ist Bildung Voraussetzung für Nachhaltigkeit. Sie ermöglicht es dem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen, mit Wandel und Risiken umzugehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Damit Bildung ihr Potenzial entfalten kann, muss sie hochwertig, inklusiv und chancengerecht sein“ (DUK 2023).

Im Jahr 1948 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Sie enthält das Menschenrecht auf Bildung, früher zumeist verstanden als ein Recht auf schulische Erstausbildung. Erwachsenenbildung kam da eher nicht vor. Dies hat sich allerdings mit der vertieften Diskussion um das lebenslange Lernen verändert. Zunehmend wird von einem ‚right to lifelong learning‘ gesprochen, das als Anspruch (entitlement) staatlicherseits gewährleistet werden soll. UNESCO hat in dieser Debatte Rückenwind durch die ILO (Internationale Arbeitsorganisation) erhalten, die diesen Anspruch auf Weiterbildung in entsprechende Regelungen aufnehmen will (Dunbar 2019). In diesem Prozess stellt sich die ILO der weitergehenden Frage, was dieses Recht auf lebenslange Weiterbildung denn für die zwei Milliarden

Menschen bedeutet, die im sogenannten informellen Sektor in den Städten oder auf dem Lande leben und arbeiten, denen auch heute noch grundständige Bildung vorenthalten wird (Palmer 2020). Diese Situation wird weiter eher verschärft: Statistiken von UNESCO und UNICEF gehen von 760 Millionen Menschen aus, die nicht zureichend Lesen und Schreiben können; 160 Millionen sind in Kinderarbeit statt in Schule oder Ausbildung.

Global Citizenship Education

Die Vereinten Nationen haben die Notwendigkeit von Menschenrechtsbildung in ihren Generalversammlungen 1974 und 2011 ausführlich behandelt und in nachfolgenden Empfehlungen grundsätzliche Fragen ihres Zusammenhangs zu internationaler Zusammenarbeit, Völkerverständigung und Frieden betont und ihre Bedeutung für das lebenslange Lernen anerkannt: „Menschenrechtsbildung und -ausbildung ist ein lebenslanger Prozess, der alle Altersgruppen betrifft“ (UN 2011).

Relativ zeitnah hatte 2012 der damalige UN-Generalsekretär seine ‚Global Education First Initiative (GEFI)‘ ausgerufen und die UNESCO beauftragt, gemeinsam mit Partnern weltweit eine Umsetzungsstrategie zu erarbeiten. Dies erfolgte auf einer ‚Technical Consultation on Global Citizenship Education‘ in Korea und einem nachfolgenden UNESCO ‚Forum on Global Citizenship Education‘ in Thailand; an beiden Veranstaltungen war auch DVV International beteiligt (UNESCO 2014).

Inzwischen sind eine Vielzahl von Publikationen erschienen, die die Citizenship Education in globalen Zusammenhängen diskutieren:

- UIL hat den fünften ‚Global Report on Adult Learning and Education (GRALE)‘ zu ‚Citizenship education: Empowering adults for change‘ vorgelegt (UIL 2022).
- ICAE hatte mit ‚Citizenship Education and Adult Learning and Education (ALE)‘ dazu ein Hintergrundpapier erarbeitet (Popović 2020).
- DVV International hat die Diskussion durch Citizenship Education and ALE mit Blick auf die Praxiserfahrungen der Partner weltweit angereichert (Schweighöfer 2022).

Interessant ist, wie die DUK diese internationale Diskussion auf die nationale Ebene bringt und dazu auf ihrer Website formuliert:

„Global Citizenship Education ist politische Bildung im globalen Maßstab. Sie vermittelt Wissen und Fähigkeiten, um globale Herausforderungen zu verstehen und ihnen aktiv zu begegnen. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft zu entwickeln, sich zu engagieren und eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen, um einen Beitrag zu leisten zu einer friedlichen, gerechten Welt, in der ökologische Ressourcen bewahrt werden.

Zentrale Herausforderungen wie Migration, Klimawandel, Digitalisierung und die Sicherung von Frieden sind globaler Natur und können nicht allein in einem nationalstaatlichen Rahmen bewältigt werden. Eine sozial gerechte, friedliche und ökologisch nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft ist eine Aufgabe der gesamten Menschheit. Global Citizenship Education betrachtet lokale und globale Identität nicht als Widerspruch, sondern verbindet beide Aspekte. Der Akzent liegt auf der Förderung des Verständnisses der Wechselwirkungen von lokalem und globalem Handeln“ (DUK 2023).

Erwachsenenbildungszentren

Das Menschenrecht auf lebenslanges Lernen schließt die Erwachsenenbildung ein. Vereinfacht gesprochen: Die Mehrzahl der Menschen auf der Welt sind Erwachsene und das Erwachsenenalter ist für die Mehrheit die längste Lebensphase. Das Lernvolumen wird nicht kleiner und die Lernphasen nicht kürzer. Diese Einsichten ziehen sich auch durch den neuesten Weltbildungsbericht der UNESCO ‚Reimagining our futures together: A new social contract for education‘ (Zewde 2021). Hier hat eine international besetzte Kommission unter Leitung der Präsidentin der Bundesrepublik Äthiopien die Auswirkungen zunehmender Globalisierung und Digitalisierung, verschärften Klimawandels und stetige Verarmung wachsender Bevölkerungsgruppen auf die Entwicklung der Bildungssysteme reflektiert. Erfreulich aus unserer Sicht sind die Anerkennung der Bedeutung von Erwachsenenbildung und die Notwendigkeit, diese in ihrer Institutionalisierung und Professionalisierung durch entsprechende Bildungspolitik, Gesetzgebung und Finanzierung abzusichern. Frühzeitig war auch der ICAE zu einer fachlichen Stellungnahme aufgefordert worden, um aus zivilgesellschaftlicher Perspektive die Zukunft der Erwachsenenbildung zu diskutieren und entsprechende Forderungen einzubringen. Dieser Prozess kann als gelungen gelten. Das Dokument ‚Adult Learning and Education (ALE) – because the future cannot wait‘ (ICAE 2020) enthält im Hinblick auf die Professionalisierung Forderungen zu verbesserter Aus- und Fortbildung wie auch angemessener Bezahlung und betont die strukturelle Absicherung von institutionalisierter Erwachsenenbildung.

Damit werden letztendlich Empfehlungen von CONFINTEA VI im Jahr 2009 aufgegriffen, die auch mit Blick auf die Volkshochschulen von großer Wichtigkeit sind, denn den Regierungen und Stakeholdern wird „creating multi-purpose community learning spaces and centres“ (UIL 2010, S. 8) empfohlen, also eine weitere Stärkung zum Aufbau und zur Unterstützung von Community Learning Centres (CLC). Die Vereinten Nationen haben dies 2015 in erweiterter Form in ihre 17 Ziele für Nachhaltige Entwicklung aufgenommen. Dort heißt es: „[...] make learning spaces and environments for non-formal and adult learning and education widely available, including networks of community learning centres and spaces and provision for access to IT resources as essential elements of lifelong learning“ (UN 2015, S. 52). Damit hat die Jugend- und Erwachsenenbildung eine entscheidende Anerkennung erhalten, die letztlich für die Umsetzung aller Ziele gilt (Schweighöfer 2019).

Die Mitgliedsstaaten der UNESCO haben die Bedeutung der CLC in ihre Empfehlung zur Erwachsenenbildung aufgenommen, die 2015 von der Generalkonferenz verabschiedet wurde: „[...] creating or strengthening appropriate institutional structures, like community learning centres, for delivering adult learning and education and encouraging adults to use these as hubs for individual learning as well as community development“ (UNESCO 2015, S. 11).

Auch hier sollte auf die zivilgesellschaftlichen Akteure hingewiesen werden, die durch ihre Arbeit und Erfahrungen die zwischenstaatlichen Vereinbarungen und Regelungen durch professionelle Beiträge ergänzen. So veröffentlichte DVV International eine Sammlung von Fallstudien zu Erwachsenenbildungszentren (Avramovska/Hirsch/Schmidt-Beblau 2017) und auf der im Jahr 2017 zu Erwachsenenbildungszentren erfolgten Konferenz in Georgien, zu der DVV International mit seinen Partnern eingeladen hatte, wurden nach ausführlichen Beratungen einige Kernbotschaften zu Erwachsenenbildungszentren verabschiedet. Dazu zählten:

- „Bürgerschaft, Empowerment, Nachhaltigkeit: EB-Zentren bilden das Rückgrat für den Zugang von Erwachsenen zu Lernprozessen und ihre Teilnahme an diesen, fördern demokratische Werte für eine nachhaltige Entwicklung durch Empowerment und aktive Bürgerschaft und engagieren sich so für Programme wie BNE und GCED.
- Bildungsagenda 2023: Inklusive, gleichberechtigte, qualitativ hochwertige Bildung und lebenslanges Lernen stehen im Mittelpunkt der Einstellungen, Werte, Kenntnisse, Kompetenzen und Fertigkeiten, die für eine nachhaltige Entwicklung erforderlich sind. EB-Zentren können auf lokaler Ebene agieren, um die nachhaltigen Entwicklungsziele zu fördern und umzusetzen“ (Hinzen/Jost 2018, S. 256).

Es ist zu begrüßen, dass sich in der näheren Vergangenheit zwei weitere Berichtsformate aus dem Einflussbereich von UNESCO sich den CLC und anderen institutionalisierten Formen von Erwachsenenbildung gewidmet und dabei deren positive Wirkung herausgestellt haben. Zunächst erschien 2019 der vierte ‚Global Report of Adult Learning and Education‘ (GRALE) und hielt die wachsende Bedeutung der CLC für eine erfolgreich wirkende Erwachsenenbildung fest, dies allerdings zugleich verstärkte staatliche Unterstützung bei großer Selbstständigkeit in der Gestaltung verlangt:

„While [...] CLCs may look somewhat different across countries and regions, their success is a result of the active involvement by the community, whose members act as learners, instructors, and managers, and the community has ownership of the site. For ALE to function as an instrument for the promotion of democracy and in the struggle against inequality, two conditions have to be fulfilled: first, the state has to be ready to provide public funding to popular/liberal adult education institutions; and, second, while the state may set the overall purposes for funding popular/liberal adult institutions, they are given freedom in how to reach their goals“ (UIL 2019, S. 165, 166).

Nicht weniger bedeutsam sind die Befunde des neuesten ‚Global Education Monitoring Report‘ (GEM) mit dem Titel ‚Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?‘ Im Hinblick auf die Bedeutung der nicht-staatlichen Akteure in der Erwachsenenbildung, vor allem durch die Nutzung von CLC, wurde festgestellt:

„Embracing an intersectoral approach to education beyond formal schooling, CLCs can act as learning, information dissemination and networking hubs. [...] The establishment and management of CLCs has been bolstered by local and national government authorities and non-state actors, such as non-governmental organizations (NGOs), which have supported community engagement with financial and human resources. [...] CLCs are characterized by broad-spectrum learning provision that adapts to local needs“ (UNESCO 2021, S. 259).

CONFINTEA VII

Die bislang letzte UNESCO Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung fand 2022 als CONFINTEA VII in Marokko statt. Die systematische Vorbereitung erfolgte über regionale Berichte und Konferenzen. Daran war auch die Zivilgesellschaft beteiligt, insbesondere im Verbund mit dem ICAE, der vorab mit Unterstützung seiner Mitglieder und Partner einen Spotlight Report zur Lage von ALE in regionaler und globaler Perspektive vorlegte (Irland 2022). Der vom UIL verantwortete und eher wissenschaftliche ‚International Review of Education. Journal of Lifelong Learning‘ veröffentlichte rechtzeitig vor Konferenzbeginn

ein Themenheft zu ‚Strengthening the future of adult education and lifelong learning for all: Building bridges between CONFINTEA and the SDGs‘ mit einer historisch-kritischen Dimension (Benavot et al. 2022) sowie einer systematischen Analyse zu den CLC als kommunalen Lernzentren für die Erwachsenenbildung (Belete et al. 2022).

Das Abschlussdokument ‚Marrakesch Framework for Action (MFA)‘ betont erneut die Bedeutung kommunal verankerter Institutionen der Erwachsenenbildung: „We recognize the importance of strengthening ALE at the local level, as a strategic dimension for planning, design and implementation for learning programmes, and for supporting and (co)funding training and learning initiatives such as community learning centres to be well-resourced with qualified adult educators“ (UIL 2022, S. 6).

Insofern brachte CONFINTEA VII wichtige Erträge für die Erwachsenenbildung im Hinblick auf Professionalisierung und Institutionalisierung, von der finanziellen Absicherung der CLC als Institutionen sowie der in der Erwachsenenbildung Tätigen bis hin zu ihrer Aus- und Fortbildung: „We stress the key role of teachers and educators, including volunteer tutors and other professionals engaged in adult learning and education. We commit to implementing policies and strategies to upskill and further professionalize and specialize adult educators through pre-service, in-service and continuing training – in association with universities and research institutes – and by improving their working conditions, including their salaries, status and professional development trajectories“ (UIL 2022, S. 7).

Schließlich wurde auf die Bedeutung von Global Citizenship Education für Erwachsene hingewiesen: „Emphasising the crucial role of face-to-face learning in ALE, we commit to promoting relevant, non-discriminatory and gender-responsive curricula and learning materials that will incorporate emerging fields of learning such as global citizenship education, education for sustainable development, education for health and well-being, socio-emotional skills, transversal and critical-thinking skills, and digital skills“ (UIL 2022, S. 7).

Soweit zu den Empfehlungen der Mitgliedsstaaten der UNESCO – zu denen auch Deutschland seit 1951 gehört. Zu überlegen bleibt, was die Träger der Erwachsenenbildung noch mehr und besser tun können, damit die staatlichen Instanzen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene der Erwachsenenbildung im Lebenslangen Lernen – und das insbesondere der Politischen Bildung und Citizenship Education – eine größere Anerkennung und wirksamere Unterstützung zukommen lassen.

4. Ausblick

Unsere Welt ist komplexer geworden und in vielen Bereichen zeichnen sich Umbrüche ab. Die Corona-Pandemie hat für viele Menschen deutlich gemacht, wie globalisiert wir wirtschaften und zu welchen Problemen und Abhängigkeiten von Lieferketten dies führt. Der Krieg in der Ukraine verunsichert Menschen. Fragen zu Sicherheit und politischer Weltordnung sind in der Öffentlichkeit wieder präsenter als zuvor. Gleichzeitig fordern junge Menschen ein sehr viel deutlicheres Engagement für Nachhaltigkeit ein. Regierungen und Zivilgesellschaft aus Ländern des Globalen Südens machen deutlich, dass sie dem europäischen Verständnis von Demokratie und Weltordnung nicht blind folgen. Sie erwarten von europäischen Ländern eine kritische Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Rassismus.

Will man vor diesem Hintergrund relevante politische Bildung machen, so ist der Blick über den Tellerrand unabdingbar. Politische Bildung soll es dem Einzelnen ermöglichen, in einer komplexen Welt Orientierung zu finden, gute und verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen, mit Wandel und Risiken umzugehen. In einer globalisierten Welt braucht man dazu weltweit Verbündete und wir finden sie in Erwachsenenbildungszentren aller Kontinente. Vernetzung, gelebte Solidarität und gemeinsame Forderungen an die nationale und internationale (Bildungs-)Politik sind das Gebot der Stunde. Global vernetzt und solidarisch aufgestellt fördern Erwachsenenbildungszentren demokratische Werte für eine nachhaltige Entwicklung durch Empowerment und aktive Bürgerschaft.

Literatur

- Andersen, Lene Rachel/Björkman, Tomas (2017): *The Nordic Secret*. Stockholm.
- Andersen, Lene Rachel (2021): What is Bildung? And how does it relate to ALE? Brüssel. <https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/09/What-is-bildung.pdf> (20.02.2024).
- Avramovska, Maja/Hirsch, Esther/Schmidt-Behlau, Beate (Hrsg.) (2017): Adult education centres as a key to development – challenges and success factors. In: *International Perspectives in Adult Education*, 78. Bonn: DVV International.
- Belete, Sonja/Duke, Chris/Hinzen, Heribert/Owusu-Boampong, Angela/Phuoc Khau, Huu (2022): Community Learning Centres (CLCs) for Adult Learning and Education (ALE): development in and by communities. In: *International Review of Education*, 68, S. 259–290. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09954-w>
- Benavot, Aaron/Hoppers, Catherine Odora/Lockhart, Ashley Stepanek/Hinzen, Heribert (2022): Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. In: *International Review of Education*, 68, S. 165–194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9>
- Council of Europe (2010): *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/16803034e5> (20.02.2024).
- Council of the European Union (2021): *Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021–2030*. Brussels. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214(01)&from=EN) (20.02.2024).

- Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) (2022): Rassistische Realitäten: Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa). Berlin.
- Dostal, Thomas/Stifter, Christian H. (2018): Überlegungen zu einer historisch-komparatistischen Erwachsenenbildungsforschung – am Beispiel von Deutschland, Österreich und der Schweiz im 19. Und beginnenden 20. Jahrhundert. In: *Bildung und Erziehung*, 71, H. 2, S. 165–185.
- DUK (2023): Hochwertige, inklusive und chancengerechte Bildung für alle. www.unesco.de/bildung (28.05.2023).
- Dunbar, Muriel (2019): A review of entitlement systems for LLL. Prepared for UNESCO and ILO. www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_752215.pdf (22.04.2022).
- DVV International (Hrsg.) (2020): ALE Toolbox: Curriculum globALE; Curriculum interculturALE; Curriculum institutionALE; ALE System Building Approach; Gender in ALE. Bonn. www.dvv-international.de/en/ale-toolbox (25.04.2023).
- Enslin, Penny/Horsthemke, Kai (2004): Can ubuntu provide a model for citizenship education in African democracies? In: *Comparative Education*, 40, H. 4, S. 545–558 <https://doi.org/10.1080/0305006042000284538>
- Gartenschlaeger, Uwe/Hinzen, Heribert (2022): CONFINTEA VII – Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung: Prozesse und Erträge. In: *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 277, S. 39–43.
- Hinzen, Heribert (2021): Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen für die Weltgemeinschaft: Aktivitäten, Berichte, Empfehlungen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 42. Wien.
- Hinzen, Heribert/Jost, Christoph (2018): Erwachsenenbildungszentren als Entwicklungsfaktor – Verantwortung, Strukturen, Nutzen. In: *Bildung und Erziehung*, 71, H. 2, S. 251–259.
- Hirsch, Esther/Jost, Christoph/Waschek, Giesela (Hrsg.) (2019): 50 Years. Half a Century of Adult Education. Bonn: DVV International.
- Human Rights Defenders (2021): HRD memorial 2021 report. www.frontlinedefenders.org/sites/default/files/hrd_memorial_2021_report_final.pdf (28.05.2023).
- ICAE (2020): Adult Learning and Education (ALE) – because the future cannot wait. Contribution of the International Council for Adult Education (ICAE) to UNESCO's Futures of Education initiative. Belgrade: ICAE. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-10/ICAE%20-%20Futures%20of%20ALE%20FINAL.pdf> (09.05.2022).
- Ireland, Timothy (Hrsg.) (2022): ICAE Spotlight Report for CONFINTEA VII. <http://icae.global/en/2022/06/spotlight-report> (09.05.2022).
- James, Arthur/Davies, Ian/Hahn, Carole (2008): *Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage.
- Keagan, Robert (1994): *Die Entwicklungsstufen des Selbst*. München: Kindt.
- Ndlazi, Gugu/Allsobrook, Chris (2021): Restorative Transformation After Lockdown: Freedom and Ubuntu in Civic Education. In: *Phronimon*, 21, S. 1–19. <https://doi.org/10.25159/2413-3086/8516>
- Nixon, Rob (2011): *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Palmer, Robert (2020): *Lifelong Learning in the Informal Economy: A Literature Review*. Geneva: ILO.
- Popović, Katarina (Hrsg.) (2020): *Citizenship Education and Adult Learning and Education (ALE)*. Belgrade: ICAE.
- Schiller, Friedrich (2000): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen: in einer Reihe von Briefen (1795)*. Leipzig: Reclam.
- Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (Hrsg.) (2019): *100 Jahre vhs Volkshochschulen. 100 Jahre Wissen teilen*. Klinkhardt.
- Schweighöfer, Britta (2019): *Youth and Adult Education in the Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals*. In: *Analysis*. Bonn: DVV International.
- Schweighöfer, Britta/Gartenschlaeger, Uwe/Thöne, Anja (Hrsg.) (2022): *Citizenship education and ALE*. In: *International Perspectives on Adult Education*, 80. Bonn: DVV International.

- Simba, Precious (2021): A feminist critique of ubuntu: implications for citizenship education in Zimbabwe. Thesis (PhD). Stellenbosch University.
- Sukarieh, Maysoun (2019): Decolonizing education, a view from Palestine: an interview with Munir Fasheh. In: *International Studies in Sociology of Education*, 28, S. 1–14.
- UIL (2010): CONFINTEA VI. Belem Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Hamburg: UIL.
- UIL (2020): Embracing a culture of lifelong learning. Contribution to the Futures of Education Initiative. Report. A transdisciplinary expert consultation. Hamburg: UIL.
- UIL (2022a): Citizenship education: Empowering adults for change. Fifth Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 5). Hamburg: UIL.
- UIL (2022b): CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action. Harnessing the transformational power of Adult Learning and Education. Hamburg: UIL.
- UN (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung. UNN-Generalversammlung. Resolution, 66/137. www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf (29.05.2023).
- UN (2015): Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September. New York: United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (11.05.2022).
- UNESCO (1949): Summary report of the International Conference on Adult Education, Elsinore, Denmark, 19–25 June 1949. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263/PDF/071263eng.pdf.multi> (09.05.2022).
- UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015): Recommendation on Adult Learning and Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021): Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? Global Education Monitoring Report 2021/2022. Paris: UNESCO. https://en.unesco.org/gem-report/non-state_actors (04.03.2022).
- Zewde, Sähle-Work (2021): Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (09.05.2022).

Die Autorinnen und Autoren

Boeser, Christian, Dr.; Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung. Akademischer Oberrat. Lehrgebiete: Pädagogische Basiskompetenzen, Forschungsmethoden, Evaluation. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, Demokratielernen. Leiter des Netzwerks politische Bildung Bayern.

Böhm, Lan, Bundeszentrale für politische Bildung, Leiterin des Fachbereichs Politische Bildung im ländlichen Raum; Studium der Politikwissenschaften an der Freien Universität Berlin und der Duke University, USA. Arbeitsschwerpunkte: Politische und Gesellschaftliche Teilhabe, Demokratiestärkung, Ländliche Räume.

Daum, Susanne, Diplom-Sozialpädagogin (FH); Justizvollzugsanstalt (JVA) Kronach, Sozialdienst katholischer Frauen (SKF) Kronach e. V., dritte Bürgermeisterin der Stadt Teuschnitz, Kreistag Kronach, dritte Vorsitzende der vhs Kreis Kronach, Kreisvorsitzende des Sozialverbandes VdK Kreisverband Kronach.

Faller, Susanne, Landkreis Kronach, Regionalmanagerin, Diplom-Kauffrau (Univ.), Kreisentwicklung, Förderverfahren auf EU-, Bundes- und Länderebene, LEADER, Begleitausschuss Demokratie leben.

Fischer, Luise, Dr.; Universität Leipzig, Institut für Politikwissenschaft, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich politische Bildung und Bildungssysteme, Hintergrund zudem in Humangeographie (PhD und MSc, Uni Edinburgh) und Counselling (Uni Edinburgh), Tätigkeit bei Fraunhofer Gesellschaft und UNOG. Lehrgebiete: kulturelle und politische Bildung, Bildung in Zeiten von Krise und Unsicherheit, Science Diplomacy, (post) qualitative methodische Debatten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zusammenarbeit/Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, internationale Bildungs- und Wissenssysteme sowie (Friedens-)Bildung. Fellow in AGYA (Arab-German Young Academy in Berlin).

Gartenschlaeger, Uwe, M. A., Studium der Geschichte, osteuropäischen Geschichte und Philosophie in Berlin und Köln; Leiter von DVV International, dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes; Präsident des Europäischen Erwachsenenbildungs-Verbandes EAEA, Auslandsaufenthalte in Russland, Usbekistan und Laos.

Gawel, Agnieszka, Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg. Studentin an der Fakultät Soziale Arbeit. Schwerpunkt: Jugendpflege und Arbeitsmarktintegration von ukrainischen Flüchtlingen.

Hammer, Veronika, Prof. Dr.; Dipl.-Soziologin (Univ.), Dipl.-Sozialpädagogin (FH). Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg, Fakultät Soziale Arbeit. Lehrgebiete: Sozialarbeitswissenschaft, Gesellschaftswissenschaftliche Grundlagen (Soziologie) und Methoden der empirischen Sozialforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratielernen, Kulturvermittlung, Sozialer Raum, Alleinerziehende. Beisitzerin im Vorstand der vhs Kreis Kronach.

Hantke, Laura, Sozialarbeiterin B. A., Diakonisches Werk Coburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychische Erkrankungen insbesondere Suchterkrankungen.

Hausmann, Johannes, Dipl.-Pädagoge Univ. und Betriebswirt im Sozial- und Gesundheitswesen KA. Pädagogischer Mitarbeiter der Volkshochschule Kreis Kronach, Fachbereich Außenstellen und Fachbereich junge vhs.

Hentges, Gudrun, Univ.-Prof. Dr.; Universität zu Köln. Humanwissenschaftliche Fakultät. Denomination: Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, extreme Rechte in Deutschland und Europa, Rassismus- und Antisemitismusforschung, Demokratietheorien. Laufende Forschungsprojekte in Kooperation mit der TH Köln: „Digitale Politische Bildung als Konsequenz aus der Corona-Krise – Kritische Reflexion von Verschwörungsideologien und Antisemitismus in der schulischen und außerschulischen (digitalen) Politischen Bildung“ (Fördergeber: RheinEnergie Stiftung Wissenschaft und Bundeszentrale für politische Bildung), „Radikalisierung durch Verschwörungsideologien. Auswirkungen auf den Sozialen Nahraum als Herausforderung für die Bildungs- und Beratungsarbeit (RaiSoN)“ (Fördergeber BMBF).

Hiebl, Magdalena, Studentin an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg, Fakultät Soziale Arbeit. Schwerpunkt: Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Hinzen, Heribert, Prof. (H) Dr. Dr. h. c. mult.; nach dem Studium Kursleiter und Fortbildner an Volkshochschulen, dann von 1977 bis 2015 hauptberuflicher Mitarbeiter und langjähriger Leiter des DVV International. Lehre an Universitäten im In- und Ausland zu Lebenslangem Lernen und Nachhaltiger Entwicklung. Forschungsinteressen: institutionalisierte Formen von Erwachsenenbildung in lokaler und globaler, historischer und vergleichender Perspektive.

Hofmann, Angela, Dipl.-Ing. Elektrotechnik (FH), 1. Bürgermeisterin Kronach, 1. Vorsitzende der Volkshochschule Kreis Kronach e. V.

Hörmann, Christian, Dr.; Vorstand Bayerischer Volkshochschulverband. Themenschwerpunkte: Digitalisierung, Strukturentwicklung der Volkshochschulen, Politische Bildung, Marketing.

Jachertz, Ruth, Referentin Gesellschaft und Kultur, Bayerischer Volkshochschulverband e. V.; Arbeitsschwerpunkte: politische Bildung und Demokratielernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen; Kulturelle Bildung.

Käpplinger, Bernd, Prof. Dr.; Justus-Liebig-Universität Gießen. Professur für Weiterbildung. Lehrgebiete: Weiterbildung, Beratung und Professionalisierung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programmplanung, Beratung, Weiterbildungsbeteiligung, Geschichte der Erwachsenenbildung. Positionen: Vorsitzender der Erwachsenenbildungsrates des Landes Berlin sowie Mitglied im Beirat für Weiterbildung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Kestler, Annegret, Leiterin der Volkshochschule Kreis Kronach; Sozialwissenschaftlerin M. A., Studium an der Universität Erfurt und der Boğaziçi Üniversitesi Istanbul; langjährige Berufserfahrung in Forschungsprojekten an den Universitäten Zürich und Potsdam; berufliche Schwerpunkte: allgemeine Erwachsenenbildung, berufliche Bildung und europäische Projektarbeit.

Kirchhof, Felix, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt DiPolBAS. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechtsextremismus, Antisemitismus, materialistische Gesellschaftstheorie, kritische Politische Bildung.

Klemm, Ulrich, Prof. Dr., Diplom-Pädagoge. Seit vierzig Jahren in verschiedenen Funktionen in der Erwachsenenbildung tätig. Seit 2006 Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg; aktuell: Vertretung der Professur für Erwachsenenbildung (/Weiterbildung an der TU Chemnitz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, regionale/ländliche Erwachsenenbildung, Globales Lernen, Alphabetisierung, Bildungspolitik, Bildungsgeschichte/Reformpädagogik, Bildungsmanagement. Lehrtätigkeiten in den Bereichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Allgemeine Erziehungswissenschaft, (Internationale) Reformpädagogik, Politische Bildung, Medizinische Psychologie, Methodik/Didaktik. Seit dreißig Jahren verschiedene ehrenamtliche Vorstandstätigkeiten in der Seniorenarbeit, beim Kinderschutzbund in Baden-Württemberg und Sachsen, in der eigenständigen Regionalentwicklung Baden-Württemberg, in der Gedenkstättenarbeit, im Bereich der Montessori-Pädagogik und im Bereich der vhs-Arbeit.

Kolleck, Nina, Univ.-Prof. Dr.; Universität Potsdam, W3-Professorin. Erziehungs- und Sozialisationstheorie, Bildungs- und Politikwissenschaftlerin. Zuvor: Professuren an der Universität Leipzig, an der RWTH Aachen und der FU Berlin; Gastprofessorin an Universitäten wie der University of California Berkeley, der University of British Columbia in Vancouver und der Hebrew University Jeru-

salem. Auszeichnungen und Preise für Forschung und Lehre: unter anderem einen ERC Grant und den Award für Research Cooperation and High Excellence in Science (Max-Planck-Gesellschaft und Bundesministeriums für Bildung und Forschung). Förderung der Forschung durch diverse Drittmittelgeber (u. a. DFG, BMBF, ERC). Mitglied in Beiräten. Beratung von Ministerien und Stiftungen.

Krämer, Ulrike, M. A. Soziologin, Dipl. Sozialpädagogin; Betzavta-Trainerin; Trainerin für interkulturelle Kommunikation; Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm; Lehrgebiete: Soziologie, Empirische Forschung, Soziale Arbeit. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratielernen, Integrierte Stadtentwicklung, Gemeinwesenarbeit, Altern in der modernen Gesellschaft, Gesundheitshilfen. Mitglied des Vergabeausschusses „Demokratie leben!“ Nürnberg

Krüger, Thomas, Präsident der Bundeszentrale für Politische Bildung, bpb. Präsident des Deutschen Kinderhilfswerkes, Mitglied des Kuratoriums für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, Mitglied des Kuratoriums der Kulturstiftung des Deutschen Fußball-Bundes (DFB), Mitglied im Beirat für Weiterbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes DVV, Mitglied in Beirat der Stiftung Forum Recht, Mitglied im Rat der Stiftung Orte der deutschen Demokratiegeschichte, Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat und im Praxisrat des Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ).

Lang, Kathrin, staatlich anerkannte Erzieherin, staatlich anerkannte Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin (B. A.); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Früh-/Elementarpädagogik, Religionspädagogik, Kinder- und Jugendhilfe.

Lattke, Susanne, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Abteilung Lehren, Lernen, Beraten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen und Professionalitätsentwicklung des Personals in der Erwachsenenbildung, EU-Bildungspolitik, Europäische Erwachsenenbildung

Löffl, Josef, Prof. Dr.; Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Professor für Wissenschaftsdialog, Geisteswissenschaftliches Studium und Promotion an der Universität Regensburg. Top-Management-Consultant in einer Strategieberatung mit Fokus auf die chemische Industrie (Bad Godesberg); Verschiedene Funktionen (Projektleiter, Mitglied der Geschäftsleitung) in KMUs im Bau-Sektor im Großraum München; Strategiemanager bei inhabergeführten Behälterglasproduzenten Wiegand Glas (Nordbayern/Thüringen); Professor für Projekt- und Changemanagement an der Hochschule Coburg; dort auch Mitglied im Technologietransferzentrum Automotive (TAC); Leiter des IWD-Instituts für Wissenschaftsdialog an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe; Professor für regionale Innovationsnetzwerke und Zukunftsdialog an der Hochschule Coburg.

Löffler, Klaus, Landrat des Landkreises Kronach; unter anderem Vorsitzender Bayerisches Rotes Kreuz – Kreisverband Kronach, Vorsitzender Frankenwald Tourismus, Vorsitzender Naturpark Frankenwald, Vorsitzender Landschaftspflegeverband Frankenwald, Verwaltungsratsvorsitzender Kommunalunternehmen Lucas-Cranach-Campus, Verwaltungsratsvorsitzender Sparkasse Kulmbach-Kronach, Kommunalen Vertreter im Verwaltungsrat der vhs Kreis Kronach.

Meisel, Klaus, Dr. phil.; Honorarprofessor an der Philipps Universität Marburg; Direktor am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (bis 2006), Managementdirektor der Münchner Volkshochschule (bis 2020); Arbeitsschwerpunkte: Organisations-, Qualitäts- und Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung.

Mettenberger, Tobias, Dr.; Thünen-Institut für Lebensverhältnisse in ländlichen Räumen, Braunschweig. Forschungsschwerpunkte: Daseinsvorsorge und Digitalisierung in ländlichen Räumen, Jugendliche in ländlichen Regionen, Integrierte ländliche Regionalentwicklung.

Meusel, Marion, Studentin an der Hochschule Coburg, Fakultät Soziale Arbeit; Bachelorstudium der Sozialen Arbeit im 9. Fachsemester.

Mewes, Alexander, Dr.; Bundeszentrale für politische Bildung. Fachbereich Politische Bildung im ländlichen Raum. Schwerpunkte: Programmsteuerung, Qualitätsentwicklung, Sozialer Raum.

Möckl, Michael, Soziale Arbeit B. A., Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg, Fakultät Soziale Arbeit. Arbeitsbereich: Sozialpädagogik in der freien Jugendhilfe nach § 75 SGB VIII, Arbeitsstelle: HIGH FIVE e. V., beruflicher Schwerpunkt: Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen benachteiligter Kinder und Jugendlicher durch sportpädagogische Angebote.

Müller, Theresa, Sozialpädagogin Bachelor of Arts; staatlich anerkannte Erzieherin; Stipendiatin der Hanns-Seidel-Stiftung, Preisträgerin des Johann-Kaspar-Zeuß Preises 2023 der Stadt Kronach für die Bachelorarbeit: „Ich fahr mit dir, wohin ich will!“ – Durch Fahrradfahren zur Weltbeziehung. Erleben von Resonanz, ländlichem Raum und die Bedeutung für Soziale Arbeit“.

Nachtrab, Sabine, Diplom-Germanistin; Pädagogische Mitarbeiterin der Volkshochschule Kreis Kronach, Fachbereich Sprachen, Mitglied im Diversity-Ausschuss des Bayerischen Volkshochschulverbandes.

Näther, Antonia, Studentin an der Hochschule Coburg, Fakultät Soziale Arbeit; Bachelorstudium der Sozialen Arbeit im 9. Fachsemester; Praxisschwerpunkt: Offene Kinder- und Jugendarbeit.

Rebhan, Hans, Bankkaufmann, Sparkassenbetriebswirt, selbstständiger Finanzdienstleister, Vizepräsident IHK für Oberfranken, Vorstand Lucas-Cranach-Campus Stiftung, Vorstandssprecher Innovationszentrum Region Kronach e. V., Vorsitzender CIK e. V., Kreisrat.

Redepenning, Marc, Prof. Dr.; Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften, Inhaber des Lehrstuhls für Geographie I (Kulturgeographie); Promotion 2004 (Leipzig); Habilitation 2011 (Jena). Lehrgebiete: Geographie, Systemtheorie, Nachhaltigkeit; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geographien des Ländlichen und ländlicher Zukünfte; Lokale Kulturen und lokale Identität in Quartieren und auf dem Land; Verhältnis von Stadt und Land in gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen; Partizipative Ansätze und Methoden auf lokaler Ebene; Mitglied im Leitungsgremium des Smart City Research Lab der Universität Bamberg; Mitglied im Klimabeirat von Stadt- und Landkreis Bamberg.

Rehm, Alexandra, Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin (B. A.); Allgemeiner Sozialer Dienst des Landratsamtes Sonneberg im Bereich Pflegekinderdienst; ehrenamtliche Tätigkeit seit 2022 im Kreisjugendring Kronach im Rahmen des Spielmobils; seit 2010 zehn Jahre lang Jugendleiterin im Rahmen der Betreuung von Ferienlagern im Kinder- und Jugendholungszentrum am Filzteich; Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendarbeit, Kulturarbeit.

Riedel, Gabriele, Lucas-Cranach-Campus Kommunalunternehmen, geschäftsführende Vorständin. Dipl.-Soziologin mit Schwerpunkt Arbeits- und Organisationssoziologie, Institutionentheorie und Personalmanagement. Lehrkraft für Soziologie an Fachoberschulen.

Rossmann, Ernst Dieter, Dr. der Sportwissenschaften; Dipl. Psychologe; von 1987 bis 1998 MdL in Schleswig-Holstein, von 1998 bis 2021 MdB, dort von 2018 bis 2021 Vorsitzender des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung; Vorsitzender des Deutschen Volkshochschulverbandes von 2007 bis 2019, seit 2019 dessen Ehrenvorsitzender; seit 2019 Vorsitzender des Landesverbandes der Volkshochschulen Schleswig – Holstein; seit 2012 Mitglied des Hochschulrates der Europa – Universität Flensburg.

Scheibe, Jenny, B. A. Soziale Arbeit. Masterstudentin im Bereich Pädagogik, Leitung und Bildungsberatung. Absolventin des Begleitstudiums „Management in sozialen Organisationen“ an der Hochschule Coburg. Ehemals ehrenamtlich beim Jugendamt Coburg.

Schmidt, Sara, Bundeszentrale für politische Bildung, Referentin im Fachbereich Politische Bildung im ländlichen Raum.

Schnabel, Patrizia, IPSG Weidach/Weitramsdorf; Sozialarbeiterin B. A.; Werdegang: Ernährungswissenschaften B.Sc.; Freie Rednerin für Trauungen, Trauerfeiern und Willkommensfeste.

Schrader, Josef, Prof. Dr.; seit 2012 Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.; seit 2003 Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen; Lehrgebiete: Steuerung von Weiterbildungssystemen, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wandel der institutionellen Struktur und Steuerung der Weiterbildung, empirische Lehr-Lern-Forschung, Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Fallarbeit in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung, Interventions- und Implementationsforschung. Mitglied unter anderem in der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der American Educational Research Association, der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts, im Wissenschaftlichen Beirat der Nationalen Dekade Alphabetisierung und Grundbildung.

Schweighöfer, Britta, M. A.; Studium der Ethnologie sowie Studium der Personalentwicklung; freie Beraterin, Projektgutachterin und Trainerin in der Entwicklungszusammenarbeit und der Menschenrechtsarbeit. Themenschwerpunkte: Zivilgesellschaft, Menschenrechte und demokratische Teilhabe. Auslandsaufenthalte in Südosteuropa, der Ukraine und Israel/Palästina.

Sgodda, Regine, Dr.; Vorstand Bayerischer Volkshochschulverband. Themenschwerpunkte: Weiterbildungsmanagement, Kooperationen in der Weiterbildung, Qualitätsmanagement, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Völk, Ralf, Dr.-Ing.; ZF Friedrichshafen AG, Technologieexperte Produktion mit Schwerpunkten Umformtechnik, Nachhaltigkeit, Innovation. Stadtrat, Kreisrat, SPD-Fraktionsvorsitzender im Stadtrat Kronach, Vorsitzender SPD-Stadtverband Kronach, stellv. Vorsitzender vhs Kreis Kronach, stellv. Vorsitzender Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Kronach.

Wenzel, Florian, M. A.; Studium der Sozialwissenschaften und der politischen Theorie in Kanada und England; selbstständiger Moderator und Prozessbegleiter im Bereich des Demokratie-Lernens, interaktiver Veranstaltungsformate sowie partizipativer Evaluation. Betreiber der Bildungs- und Begegnungsplattform peripharia.de. Kontakt: florian.wenzel@peripharia.de – Projektwebsite: www.dorfgesprach.net