

Welche Potentiale bietet Weiterbildung für die Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungen im kommunalen und regionalen Umfeld?¹

Wenn aus der Sicht der Weiterbildung – und ich beziehe mich vor allem auf die organisierte Weiterbildung über Institutionen – gefragt werden soll, welche Potentiale sie bietet, um gesellschaftliche Veränderungen zu bewältigen, ist es zunächst notwendig, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, um welche Veränderungsprozesse es sich handelt, welchen Einfluss diese tatsächlich auf regionaler und kommunaler Ebene haben können und inwiefern die Weiterbildung Möglichkeiten hat, diese Veränderungen mit zu gestalten.

In diesem Zusammenhang wird dann zu diskutieren sein, welche Ansätze und Konzepte der gesellschaftlichen Gestaltung durch die Weiterbildung denkbar und realistischerweise auch umsetzbar sind. – Man sollte sich davor hüten, die Möglichkeiten der Weiterbildung zu überschätzen. Sie kann keine zielgerichtete Regional-, Struktur- und Bildungspolitik ersetzen, sie kann sie aber anregen und unterstützen.

Wenn Weiterbildung regionale und kommunale Entwicklungen unterstützen soll, ist in einem dritten Schritt zu diskutieren, welche neuen Anforderungen dann an die Weiterbildung gestellt werden müssten.

1. Gesellschaftspolitische Veränderungsprozesse und ihr Einfluss auf regionale und kommunale Strukturen

Veränderungen, die in den letzten Jahren Einfluss auf die regionale und kommunale Entwicklung genommen haben und in deren Folgen strukturelle Verschiebungen zu verzeichnen waren, werden auch in Zukunft von sog. „Makrotrends“ beeinflusst werden. Sie bestimmen den gesellschaftspolitischen Rahmen Deutschlands und wurden 2001 für die industriell hoch entwickelten OECD-Staaten prognostiziert:

¹ Vortrag, gehalten im Rahmen der Fachtagung „Weiterbildung als Mitgestalter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse“ vom 5. bis 6. November 2007 in Hannover. Veranstaltet durch LEWUS („Lernende Einrichtungen der Weiterbildung in Umbruchsituationen“, Potsdam).

- globale Vernetzung,
- der Übergang zur Wissensgesellschaft mit neuen Arbeitsformen,
- ein Überangebot an Informationen,
- die Alterung der OECD-Bevölkerung und
- die sog. „Glokalisierung“, d.h. ein Nebeneinander von Globalisierung und Lokalisierung. (Korte u.a. 2001, S. 9).

Diese Trends sind auch für Deutschland erkennbar und zeitigen Folgen in Politik, Ökonomie, der Sozialstruktur, den sozialen Sicherungssystemen, dem Bildungssystem usw. Hinzuzufügen wären sicherlich noch die politischen, sozialen und ökonomischen Veränderungen, die weltweit durch den Klimawandel zu erwarten sind und die auch Folgen für Deutschland haben werden. Der sich beschleunigende soziale Wandel der letzten 10 bis 15 Jahre zeigt bereits gravierende Folgen für die Gesellschaft, die mit 3 Trends charakterisiert werden können:

- **Neue Beliebtheit:** Veränderungen sozialer Milieus und damit traditioneller Milieuverankerungen, die einhergehen mit politischer Interesselosigkeit und Parteienverdrossenheit.
- **Krise der Repräsentation:** wenn auch viele Überzeugungen und Werte in Deutschland weiterhin stabil bleiben (Familienleben, finanzielle Sicherheit, Entfaltung der individuellen Fähigkeiten), scheinen die Repräsentanten von Parteien und anderen gesellschaftlichen Gruppen wie Verbänden, Kirchen, Gewerkschaften oder auch die Intellektuellen diese Einstellungen nicht mehr zu vertreten und für die Bevölkerung als glaubwürdige Fürsprecher dieser Werte zu sein.
- **Abnehmendes Vertrauen:** die Menschen scheinen weder dem politischen noch dem wirtschaftlichen oder sozialen System zu vertrauen. Dieses Misstrauen kann gravierende Folgen für die Gesellschaft haben, deren Funktionalität neben organisatorischen und institutionellen Strukturen auch von gemeinsamen Werten und Normen abhängig ist.

Natürlich kann Weiterbildung nicht die Probleme geopolitischer und internationaler ökonomischer Entwicklungen auffangen. Zu fragen ist aber, ob Weiterbildungskonzepte denkbar sind, die im Sinne einer „active citizenship“ Veränderungen auf lokaler und regionaler Ebene befördern, Diskussionen und Aktivitäten in Gang setzen können, die das Vertrauen der Bevölkerung in ihre eigene Einflussmöglichkeiten und die Gestaltbarkeit von Gesellschaft erhöhen. Denn es ist nach meiner Einschätzung eine Möglichkeit der organisierten Weiterbildung, lokal Einfluss zu gewinnen, darüber u. U. auch neue Zielgruppen zu aktivieren und zur politischen und gesellschaftlichen Beteiligung anzuregen.

Im weiteren Verlauf meines Vortrags werde ich diesen Gedanken weiter verfolgen und zeigen, wie Konzepte der „active citizenship“ Möglichkeiten gesellschaftlicher Gestaltung bieten. „Active citizenship“, aus der angelsächsischen und mittlerweile europäischen Diskussion kommend, wird normalerweise mit „aktiver Bürgerschaft“ eher unzureichend übersetzt. Es impliziert im Ursprungskontext nicht nur ehrenamtliches Engagement im sozialen Bereich, sondern bezieht politisches Wissen und Kenntnisse, politische Handlungsfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit mit ein. – Also das, was wir in der deutschen Diskussion unter politischer Bildung verstehen.

Warum setze ich einen Schwerpunkt auf die politische Bildung innerhalb der Weiterbildung? Damit meine ich nicht, dass die anderen Bereiche der Weiterbildung – berufsbezogene, allgemeine, kulturelle – unwichtig wären. Aber in Bezug auf die Frage, welche Gestaltungsmöglichkeiten regional und kommunal von der Weiterbildung ausgehen könnten, sehe ich in einem erweiterten Bereich der politischen Bildung das größte Potential. – Ich werde später darauf zurückkommen, mich aber zunächst der Rolle der Weiterbildungseinrichtungen im regionalen Kontext zuwenden.

1. Unterstützung von Lernprozessen durch die institutionelle Weiterbildung, die sich aus den Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels ergeben

Wenn man die bereits erwähnten Makrotrends als eine wahrscheinliche Entwicklung annimmt – und sie haben eine gewisse Plausibilität – dann sind für unser Thema sicherlich die Frage der Veränderung von Arbeitsstrukturen, der demographische Wandel und die „Glokalisierung“ von besonderer Bedeutung. Die drei Themen spielen bei der Gestaltung und zukünftigen Ausrichtung von Weiterbildungseinrichtungen eine Rolle und ihnen kommt in den ostdeutschen Bundesländern, in denen das Projekt LEWUS angesiedelt ist, eine besondere Bedeutung zu. Denn hier haben sich die Strukturen von Ökonomie und Arbeit in den letzten 15 Jahren extremer verändert als im Westen; der demographische Wandel zeitigt im Osten auf Grund einer verstärkten Abwanderung vor allem der Jüngeren bereits wesentlich gravierendere Folgen als im Westen. Beide Faktoren, die Veränderung der Arbeitsmarktstrukturen und die demographische Entwicklung, prägen die Regionen entsprechend und haben wiederum Auswirkungen auf das Bildungssystem und damit auf die Erwachsenenbildung.

Der Erwachsenenbildner Ortfried Schäffter hat im Hinblick auf die ostdeutschen Bundesländer den Begriff der „Transformationsgesellschaft“ aufgegriffen und im Sinne einer pädagogischen Kategorie Konsequenzen für die Erwachsenenbildung beschrieben (Schäffter 2001). Ich möchte den Begriff in meine Argumentation integrieren, da er bestimmte politische und ökonomische Phänomene so in den Blick nimmt, dass auch Handlungsoptionen für Erwachsenenbildungseinrichtungen abgeleitet und begründet werden können.

Mit dem Begriff Transformationsgesellschaft beschreibt Schäffter die gesellschaftlichen Umbrüche im Osten Deutschlands, die eine Anpassung an das westliche System erforderten. Er weist aber ausdrücklich darauf hin, dass diese nicht einseitig zu betrachten ist: „In einem komplexen Veränderungsprozess vollzog sich im Zuge dieser Anpassung zugleich ein Strukturwandel in den globalen, europäischen und innerstaatlichen Gesamtordnungen“ (Schäffter 2001, S. 44).

Der Westen befand sich bereits seit den 1980er Jahren in einem tief greifenden Strukturwandel (Stichworte dazu waren Risikogesellschaft, Wissensgesellschaft, Informationsgesellschaft usw.), die sich in der Suche nach neuen gesellschaftlichen Funktionsbestimmungen ausdrücken. Die Anfang der 1990er Jahre erfolgte Vereinigung bedeutete für den Osten zwar den Zwang zur Anpassung, die Richtung dieser Anpassung konnte aber nicht eindeutig sein. Denn der gleichzeitige Strukturwandel des Westens verlangte eine Anpassung an ungewisse, im Fluss befindliche Strukturen und damit die Antizipation möglicher weiterer Veränderungen. Diese Komplexität erschwerte den Wandlungsprozess zusätzlich.

Ausgehend von einer solchen Analyse, in der eine Transformationsgesellschaft einen Wandel im Wandel zu bewältigen hat, ist zu fragen, welche Rolle die Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems dabei spielen kann und welche Position die Erwachsenenbildungseinrichtungen in diesem Zusammenhang einnehmen können.

Schäffter definiert nach der Analyse empirischer Ergebnisse unterschiedliche Modelle der Transformation, innerhalb derer Erwachsenenbildungsinstitutionen bestimmte Rollen übernehmen. Das einer Transformationsgesellschaft angemessenste Modell bezeichnet er als „Reflexive Transformation.“ Es impliziert einen ständigen Prozess der Selbstreflexion, der durch eine unbestimmte Ausgangslage und multiple Zielfindungen charakterisiert ist (Schäffter 2001, S. 60). Die prinzipielle Offenheit des Modells macht einen Transformationsprozess, übertragen auf Erwachsenenbildungseinrichtungen zwar kompliziert, eröffnet aber auch die meisten Möglichkeiten der Veränderung. Die auf einer Situationsanalyse der Einrichtung aufbauenden einzuleitenden Veränderungsprozesse können zu verschiedenen Zuständen „Bx“ führen, die allerdings ebenfalls nur Übergangszustände sein können und von denen ausgehend weitere Veränderungen zu denken und auch verwirklichen sind.

Die „reflexive Transformation“ nach Schäffter ist gut geeignet, modellhaft Veränderungsprozesse zu erklären. Kritisieren würde ich das Modell aus meiner Perspektive aus dem folgenden Grund: die Beliebigkeit des Ergebnisses des Veränderungsprozesses und der bewusste Verzicht auf eine Zielformulierung sind zwar unter Umständen der realistischen Durchführung eines Transformationsprozesses geschuldet. Zu überlegen ist aber meiner Meinung nach, ob diese intendierte Ergebnisoffenheit sinnvoll ist. Das Modell folgt einer innersystemischen Logik, also bezogen auf eine Einrichtung und ihre Möglichkeiten und ignoriert nach meinem Eindruck weitgehend die Einbettung von Erwachsenenbildungseinrichtungen in das Bildungs-

und das Gesellschaftssystem in seiner Gesamtheit und damit auch weitgehend die Frage ihrer gesellschaftlichen und politischen Aufgaben.

Nun ist es im Zeitalter zunehmender Ökonomisierung der Bildung insgesamt und der Weiterbildung im Besonderen wenig opportun, den Anspruch an die Weiterbildung zu formulieren, auch politische Bildung zu sein und im weiteren Sinn politisch zu wirken. Ich werde es aber trotzdem tun und begründe dieses folgendermaßen: erstens hat die Erwachsenenbildung historisch gesehen seit ihrer Entstehung Ende des 18. Jahrhunderts immer politische und kompensatorische Aufgaben übernommen, wobei lange Zeit die politischen Zielsetzungen Emanzipation und Gestaltung von Demokratie überwogen. In einer Zeit der politischen Unübersichtlichkeit und der ökonomischen Unsicherheit kann Erwachsenenbildung heute wie damals ein Forum des Austauschs sein und die Artikulation politischer Interessen jenseits der organisierten Politik bieten.

Ein zweiter Grund ist ein struktureller: in der Erwachsenenbildungswissenschaft werden seit einigen Jahren die Phänomene „Entgrenzung“ und „Deinstitutionalisierung“ in Bezug auf die Erwachsenenbildung diskutiert. Dabei steht die Beobachtung im Vordergrund – deren empirischer Beweis allerdings nach meinem Eindruck nach noch aussteht – dass sich Erwachsenenbildungseinrichtungen in zunehmenden Maße auflösen, primär aus ökonomischen Gründen, aber teilweise auch aus politischen. Gleichzeitig wird die Verlagerung genuin erwachsenpädagogischer Aufgaben von speziellen Institutionen in andere gesellschaftliche Bereiche beobachtet. Stichworte hierzu sind in im beruflichen Bereich „learning on the job“, informelles Lernen, Lernen mit Medien. Im allgemeinen und politischen Bereich wird pauschal der Begriff „Neue Lernkulturen“ verwendet um zu zeigen, wie Lernen außerinstitutionell stattfindet. Diese Form der Entgrenzung kann natürlich im Umkehrschluss Folgen für die Weiterbildungseinrichtungen haben.

Wenn diese Annahmen stimmen – und ich bin nicht ganz davon überzeugt, weil sich nachweisen lässt, dass im historischen Verlauf der Erwachsenenbildung immer wieder Einrichtungen aufgelöst haben und neue gegründet wurden, denn dieser Bereich ist aufgrund seiner speziellen strukturellen Einbindung in das Bildungssystem niemals so stabil gewesen wie das Schul-, Hochschul- und das Berufsbildungssystem – liegt es nahe zu überlegen, welche gesellschaftlichen Aufgaben Erwachsenenbildungsinstitutionen in Zukunft übernehmen könnten. Diese Aufgaben sollten so definiert werden, dass sie erstens von keiner anderen Einrichtung oder Lernform kompensiert werden können und damit dauerhaft sind. Zweitens sollten sie gesellschaftlich notwendig sein und damit über rein kompensatorische Angebote hinausgehen.

Habe ich bisher aus der Perspektive der Einrichtungen argumentiert, kommen aber auch Gründe für den Erhalt und einer spezifischen Ausrichtung von Erwachsenenbildungseinrichtungen aus der Sicht der Adressaten und Teilnehmer zum Tragen: erstens können Erwachse-

nenbildungseinrichtungen kompensatorische Angebote für Personen offerieren, die im traditionellen Bildungssystem nicht alles erreicht haben. Zweitens bieten diese Einrichtungen Bildungsmöglichkeiten in den Bereichen Kultur, Gesundheit, Allgemeinbildung, die ebenfalls sonst nicht abgedeckt werden. Drittens ist der soziale Faktor der Erwachsenenbildung nicht zu unterschätzen, vor allem in Regionen mit geringeren sozialen und kulturellen Angeboten. Über sie können verschiedene Altersgruppen angesprochen werden, aber auch generationenübergreifend gearbeitet werden. Viertens könn(t)en Interessierte mit Hilfe von Erwachsenenbildungseinrichtungen regionalpolitische Wirkungen entfalten, auch ohne einer Partei oder gesellschaftlichen Organisation anzugehören. Viele Einrichtungen engagieren sich sicherlich im dem Einen oder Anderen Bereich. Ob Einrichtungen allerdings alleine oder im Verbund mit anderen gezielt regionalpolitische Wirkungen erzielen wollen und damit auch die Bevölkerung anders ansprechen, bedürfte weiterer Recherchen.

2. Konkrete Ansätze und Beispiele

Wenn ich nun solche Aufgaben für die Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungseinrichtungen formuliere – die ja durchaus nicht neu sind, die aber unter den ökonomischen Prämissen der letzten 30 Jahre immer stärker in den Hintergrund gerückt sind – ist auch zu fragen, wie Einrichtungen diese angehen und bewältigen können.

Ich möchte Ihnen dazu als Anregung für unsere spätere Diskussion einige Beispiele aus dem angelsächsischen Bereich vorstellen. Dabei werde ich ausgehen von einer theoretischen Perspektive, nämlich der Frage, welche Form des Lernens einen solchen Prozess eigentlich unterstützen kann. In einem zweiten Schritt werde ich zwei eher praxisorientierte Lernansätze vorstellen, die die im Rahmen dieses Workshops diskutierte regionale und kommunale Entwicklung unterstützen könnten. Dies ist zum einen die Idee der „Community Development“ in den angelsächsischen Ländern, die von der Erwachsenenbildung unterstützt wird und zum anderen die Ideen zur „Citizenship Education“.

Transformatives Lernen

Die von Schöffter idealtypisch beschriebenen Transformationsmodelle können lerntheoretisch ergänzt und begründet werden mit dem Ansatz des sog. „transformativen Lernens“, der in den 1970er Jahren in den USA entstand und später in Kanada und Südamerika entwickelt wurde. Während der prominenteste US-amerikanische Vertreter, Jack Mezirow, die durch Lernen möglichen Transformationen hauptsächlich individuell beschreibt, geht es südamerikanischen und kanadischen Lerntheoretikern primär um kollektive, d.h. gesellschaftliche Lernprozesse.

Entstanden ist die Theorie des transformativen Lernens aus Beobachtungen von subjektiven und personalen Lernprozessen von Personen, die primär durch Veränderungen der individuel-

len Lebenssituation ausgelöst wurden. Dabei charakterisiert die Theorie diesen Prozess als Lernprozess, der sich stufenweise entwickelt.

Die amerikanische Variante des transformativen Lernens nimmt primär Lernprozesse von Individuen in den Blick – ohne allerdings soziale, politische und ökonomische Einflüsse auszublenden, die auf den Transformationsprozess Einfluss nehmen. Diese Berücksichtigung externer Einflussfaktoren auf den Lernprozess lässt es meiner Meinung nach auch nicht zu, diese Lerntheorie unter dem Konstruktivismus zu subsumieren, wie es in der deutschen Diskussion üblich ist, wenn sie überhaupt rezipiert wird.

Mezirow definiert Transformatives Lernen folgendermaßen:

„Transformatives Lernen bezieht sich auf einen Prozess, bei dem wir unsere als sicher angenommenen Vorannahmen (Perspektiven, Denkgewohnheiten, Denkweisen) transformieren, um sie zu erweitern und zu verändern. Eine emotionale und reflektive Öffnung ermöglicht Wandel, indem neue Überzeugungen und Meinungen entwickelt werden, die einen sinnvollen Rahmen für veränderte Handlungsbedingungen ergeben. Transformatives Lernen erfordert es, aktiv an konstruktiven Diskursen teilzunehmen. Über den Rückgriff auf die Erfahrungen anderer können neue Annahmen eingeschätzt und begründet werden. Basierend auf diesen neuen Erkenntnissen werden Handlungen entschieden.“²

Zentral an der Lerntheorie sind die Elemente Erfahrung, kritische Reflexion und rationaler Diskurs, basierend auf Elementen der Psychoanalyse und der kritischen Theorie. Der Handlungsrahmen („frame of reference“) definiert individuelle wie kollektive Erfahrungen und ist damit ausschlaggebend für die Wahrnehmung von Welt: er bezieht sich auf Einstellungen, Überzeugungen und Annahmen, die Menschen sich im Laufe ihres Lebens aneignen. Kollektive Erfahrungen schließen kulturelle Paradigmata wie soziale Normen, eine gemeinsame Sprache, Ideologien, Gewohnheiten, Bräuche, Philosophie, Religion, Ästhetik und Philosophie mit ein. Werte und die individuelle oder kollektive Selbstwahrnehmung prägen eine Person/eine Gesellschaft und führen zu Stabilität, Kohärenz, Gemeinschaft, Identität. Folglich sind sie emotional besetzt und werden verteidigt, sobald sie bedroht erscheinen. Daher werden auch Veränderungen – ob physische wie psychische, soziale und politische nur zögernd akzeptiert, da sie Identität bedrohen.

² Jack Mezirow. „Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory.“ In: Jack Mezirow and Associates. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass 2000. 7-8.

Originalzitat: *“Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective, so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action. Transformative learning involves participation in constructive discourse, to use the experience of others to assess reasons justifying these assumptions, and making an action decision based on the resulting insights.”*

Diese psychoanalytisch bekannten Tatsachen verband Mezirow mit Beobachtungen über das Lernen und stellte fest, dass Menschen/Gruppen, die bereit sind, ihren auf Erfahrung beruhenden Referenzrahmen in Frage zu stellen, auch fähig sind, transformativ zu lernen. Er definierte idealtypische Phasen, nach denen transformative Lernprozesse ablaufen.

1. Desorientierendes Dilemma
2. Selbsteinschätzung mit Gefühlen wie Angst, Wut, Schuld oder Scham
3. Eine kritische Einschätzung der Vorannahmen
4. Die Erkenntnis, dass die eigene Unzufriedenheit und der Prozess der Transformation mit anderen geteilt wird.
5. Erkundung von Möglichkeiten für neue Rollen, Verbindungen/Beziehungen und Handlungen
6. Planung einer Handlung/Aktion
7. Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, den Plan durchzuführen
8. Ausprobieren des Plans
9. Aufbau von Kompetenzen und Selbstvertrauen bezüglich der neuen Rollen und Beziehungen
10. Reintegration in das eigene Leben auf der Basis der neuen Bedingungen, die durch die neuen Perspektiven entstanden sind.³

Dass Transformatives Lernen aber nicht nur geeignet ist, individuelle Lernprozesse zu erfassen und reflexive Lernprozesse zu beschreiben, die es dem Individuum ermöglichen, Handlungsdiskrepanzen zu überwinden, sondern auch dazu, kollektive Lernprozesse reflexiv zu steuern und kritisch zu unterstützen, zeigt die kanadische und südamerikanische Variante des transformativen Lernens. Ihr Hauptvertreter, Ed O'Sullivan, argumentiert dezidiert politisch und transformiert den Lernbegriff gleichsam, indem er ihn in einen kritischen Lernbegriff umwandelt. Ihm geht es nicht mehr nur um Veränderungsprozesse des Einzelnen, sondern um die Einsichtsfähigkeit der Menschheit, dass das Überleben des Planet Erde von der Notwendigkeit einer globalen Veränderung des politischen Bewusstseins abhängig ist:

„Transformative Kritik bedeutet eine radikale Neustrukturierung der dominanten Kultur und einen fundamentalen Bruch mit der Vergangenheit. Ich sehe in der transformativen Kritik drei gleichzeitige Momente: Das erste besteht in einer fundamentalen Kritik an der domi-

³ Jack Mezirow. "Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory." In: Jack Mezirow and Associates. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass 2000, S. 22.

Originalität:

1. A disorienting dilemma
2. Self-examination with feelings of fear, anger, guilt or shame
3. A critical assessment of assumptions
4. Recognition that one's discontent and process of transformation is shared
5. Explorations of options for new roles, relationships, and actions
6. Planning a course of action
7. Acquiring knowledge and skills for implementing one's plans
8. Provisional trying of new roles
9. Building competence and self-confidence in new roles and relationships
10. A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective.

nanten Kultur und der Infragestellung ihrer Berechtigung. Das zweite Moment besteht darin, Visionen über alternative kulturelle Konzepte zu entwickeln. Das dritte Moment beinhaltet Diskussionen zu der Frage, wie eine Kultur diejenigen Elemente überwinden kann, die sich als dysfunktional erweisen und, gleichzeitig, solche neuen kulturellen Formen entwickeln kann, die für die Gesellschaft funktional sind.“⁴

Die Initiierung Transformativer Lernprozesse muss also immer zwei Perspektiven berücksichtigen: zum einen den individuellen und/oder kollektiven Lernprozess als Prozess und zum anderen das Ziel des Prozesses, die Transformation. Ein Rückgriff auf die lerntheoretischen Ansätze des transformativen Lernens, der beide Varianten im Blick behält – die Berücksichtigung individueller transformativer Lernprozesse ebenso wie die kollektiver – könnte nach meiner Einschätzung auch fruchtbar gemacht werden für die Frage, welche regionalen Lernprozesse in Transformationsgesellschaften notwendig sind. Dabei zeigt die Variante von O’Sullivan Möglichkeiten, über Kritik an bestehenden Verhältnissen antizipativ gestaltend einzugreifen und somit auf Veränderungen nicht nur zu reagieren.

Community Development

Der zweite Ansatz, den ich Ihnen vorstellen möchte und der für die Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungen im kommunalen und regionalen Umfeld genutzt werden könnte, bezieht auf die sog. „Community Development“. Erste Konzepte hierzu sind im angelsächsischen Sprachraum bereits Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt worden. Auf der einen Seite in den städtischen Industriegebieten Englands, in denen Settlements unter anderem als gezielte Bildungsinterventionen begriffen wurden, durch die die soziale Lage der Arbeiterschaft verbessert werden sollte. Auf der anderen Seite hatte Community Development einen wichtigen Stellenwert in der sozialen und infrastrukturellen Entwicklung ländlicher Siedlungsgebiete in den USA und Kanada.

Wurden diese frühen Ansätze von Community Development aber vor allem aus philanthropischen Gründen initiiert, entstanden viele Community Development Projekte in den letzten 30 Jahren in den USA und Kanada unter dezidiert politischen Zielsetzungen. Zumeist geht es

⁴ Edmund O’Sullivan. „The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning.“ In: Edmund O’Sullivan, Amish Morrell and Ann O’Connor (Hg.). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*. New York: Palgrave 2002. S. 3.

Originalzitat: *“transformative criticism suggest a radical restructuring of the dominant culture and a fundamental rupture with the past. I suggest that transformative criticism has three simultaneous moments. The first moment I have already described as the critique of the dominant culture’s formative appropriateness. The second is a vision of what an alternative to the dominant form might look like. The third moment includes some concrete indications of practical exigencies of how a culture should abandon those aspects of its present forms that are functionally inappropriate while, at the same time, points to a process of change that can create a new cultural form that is functionally appropriate.”*

darum, Bevölkerungsgruppen oder auch Regionen zu unterstützen, die auf Grund ökonomischer Entwicklungen immer stärker in das gesellschaftliche Abseits gerückt und damit sozial benachteiligt wurden.

Sicherlich wird nun der eine oder die andere unter Ihnen denken, dass auch in Deutschland kommunale und regionale Entwicklungsprojekte und -strategien initiiert wurden, um Folgen des sozialen Wandels aufzufangen und dass dieser Ansatz nicht wirklich neu ist. Zu berücksichtigen ist aber zweierlei und diese Aspekte sind in unserem Zusammenhang wichtig: erstens verfolgen Community Development Projekte meistens eine konsequente „bottom up“-Strategie, d.h., Initiative, Zielfindung, strategische Ausrichtung solcher Projekte und die Durchführung bis hin zur ökonomischen Absicherung wird primär von den in der jeweiligen Community (Gemeinschaft) lebenden Menschen entwickelt.

In diesem Sinn bedeutet Community development „eine Gruppe von Menschen, die an einem bestimmten geographischen Ort einen sozialen Prozess in Gang setzen (d.h., eine geplante Intervention), um ihre ökonomische, soziale, kulturelle und/oder umweltpolitische Situation zu verändern“ (Christenson u.a. 1994, S. 14).⁵

Die Autoren des Zitats differenzieren nach Analyse unterschiedlicher Community Development Projekte und der Auswertung des theoretischen Diskurses darüber hinaus Typen von Community Development, die sich in ihrer Reichweite hinsichtlich des intendierten sozialen und politischen Wandels und auch der Intensität der Interventionen und der Beteiligung unterscheiden. Vor allem spielt die Frage eine Rolle, inwiefern die Projekte die politische Machtverteilung in Frage stellen und evt. eine neue Balance herstellen können (Christenson u.a. 1994, S. 11). Es liegt nahe, dass solche Ansätze lerntheoretisch über das transformative Lernen begründet werden können und dieses Anregungen für die konkrete Umsetzung in der Praxis geben kann.

Zweitens – und hier kommt die Erwachsenenbildung zum Tragen – werden diese Prozesse meistens von Personen (sog. „facilitators“) moderiert, die häufig aus lokalen Einrichtungen stammen. Sie stellen ihr Expertenwissen sowie das ihrer Einrichtung und deren Infrastruktur zur Verfügung und unterstützen damit regionale Interaktions- und Entwicklungsprozesse auf eine andere Weise, als wenn nur eine bestimmte Lerninfrastruktur zur Verfügung gestellt würde.

⁵ James Christenson, Kim Fendley und Jerry Robinson. „Community Development.“ In James Christenson, Jerry Robinson (Hg.). *Community Development in Perspective*. Ames, Iowa: Iowa State University 1994, S. 3-25.

Originalzitat: „... we have come to define Community development as „a group of people in a locality initiating a social action process (i.e., planned intervention) to change their economic, social, cultural, and/or environmental situation.“

Personen, die entsprechende Kompetenzen und Fähigkeiten mitbringen – und sie gehen darüber hinaus, was zukünftige Erwachsenenbildner in unseren Studiengängen normalerweise vermittelt bekommen – werden in den USA und Kanada in kombinierten Studiengängen für „Adult Education and Community Development“ ausgebildet. Dabei geht es neben klassischen Inhaltsbereichen wie der Aneignung von Kenntnissen zu Lehr- und Lernprozessen, ihrer Planung und Organisation auch um Fragen der Aktivierung von Personen für politisches Handeln, um Kenntnisse politischer, sozialer und ökonomischer Zusammenhänge, die Bedeutung lokaler Strukturen und Einrichtungen und die Fähigkeit, mittels Netzwerkarbeit Veränderungen anzustoßen. Diese erweiterten Kenntnisse sollen dann im Rahmen von Community-Development-Projekten den Menschen zur Verfügung gestellt werden.

Meine bisherigen Ausführungen konzentrierten sich auf dem Prozess von Community Development und fragten, welche Rolle die Erwachsenenbildung dabei spielen könnte. Abschließend möchte ich eine weitere Perspektive in den Blick nehmen, nämlich die der Menschen, die am Prozess der Community Development nicht nur beteiligt sein, sondern die Hauptrolle übernehmen sollten: die regionale Bevölkerung. Zu fragen ist, welche Voraussetzungen sie eigentlich mitbringen müssten um solche Prozesse zu initiieren und zu verstetigen bzw., wie und welche Kenntnisse sie sich dazu aneignen müssten.

Citizenship Education

Ansätze der Citizenship Education kommen ebenfalls aus dem angelsächsischen Raum, werden aber mittlerweile auch auf der Ebene der europäischen Union und in vielen Staaten Europas intensiv diskutiert. Dabei geht es primär um die Frage der Integration von Einwanderern über bestimmte Bildungsmaßnahmen – Kanada und die USA als klassische Einwandererländer und Großbritannien, das seit Jahrzehnten Menschen aus den ehemaligen Commonwealth-Staaten integriert – sind mit der Entwicklung entsprechender Konzepte weiter als viele europäische Länder. Aber auch in Europa und in Deutschland als faktischem aber politisch noch nicht anerkanntem Einwandererland sieht sich Problemen der Integration von Einwanderern aus den unterschiedlichsten Ländern und Kulturen gegenüber.

Ich kann hier nicht näher auf die Frage eingehen, welche Chancen die Adaption von Konzepten zur Citizenship Education kanadischer Provenienz böten und auch nicht ausführen, welche Widersprüchlichkeiten und auch potentielle Ausschlusskriterien die Frage birgt, wer unter welchen Umständen als „citizen“, also Staatsbürger eines Landes anerkannt wird (vgl. dazu Zeuner 2006, 2006a).

Vielmehr geht es mir um die Frage, ob Konzepte von Citizenship Education auch dazu geeignet wären, Menschen auf die Mitarbeit in Community Development Projekten vorzubereiten. Denn wenn man Citizenship Education – oder, entsprechend der europäischen Diskussion

„active citizenship“ – versteht als Beteiligungsfähigkeit der Menschen an der Gestaltung des Gemeinwesens, wird der Zusammenhang deutlich.

Die sich anschließende Frage ist, welche Inhalte vermittelt werden müssten, um „active citizenship“ zu unterstützen. Ich beziehe mich hierbei auf die britische Diskussion, die sich in den 1990er Jahren intensiv mit dieser Frage auseinandergesetzt hat. Für das Nationale Schulcurriculum wurden drei Elemente für eine „education for citizenship“ als unverzichtbar definiert:

1. Social and moral responsibility (Die Vermittlung sozialer und moralischer Verantwortung).

Ein solches Bewusstsein und Verständnis ist Voraussetzung für die beiden anderen Elemente:

2. Community involvement (aktive Beteiligung am Gemeinwesen).

3. Political Literacy (politische Literarität).

Erst die politische Literarität, also politische Grundbildung, die die Vermittlung von Wissen über politische, ökonomische und soziale Zusammenhänge, die Vermittlung politischer Rechte und gesellschaftlicher Werte sowie die Entwicklung politischer Beteiligungsfähigkeit einschließt, ermöglicht es Menschen, auf lokaler, nationaler, europäischer oder globaler Ebene verantwortungsvoll zu handeln. (Arthur u. a. 2002, S. 14)

Eine Analyse der englischen, kanadischen und auch europäischen Diskussion zur „active citizenship“ verdeutlichen zweierlei:

1. Ist Grundlage und Zielsetzung der „citizenship education“ immer der demokratische Staat und die Integration der Bürgerinnen und Bürger in denselben. Dies schließt eine kritische Auseinandersetzung mit und über ihn nicht aus – in den partizipativen Ansätzen ist diese sogar ausdrücklich gewünscht – aber „citizenship education“ wird als normativ im Sinne der Demokratieförderung verstanden.

2. Daraus folgt zweitens, dass als Zielsetzung der „citizenship education“ die Inklusion aller Bevölkerungsgruppen gesehen wird. Hier ist zumindest für Kanada und Großbritannien, aber auch beispielsweise für junge Demokratien wie Lettland auffällig, dass sich vor allem Nicht-Regierungs-Organisationen (Non-Governmental Organizations, NGOs) bestimmter Bevölkerungsgruppen annehmen oder Themen besetzen, die von den staatlichen Institutionen nicht berücksichtigt werden. Dies wird allerdings nicht in Konkurrenz zueinander gesehen, sondern als sinnvolle und wünschenswerte komplementäre Ergänzung.

3. Für Kanada ist zu beobachten, dass viele Aktivitäten, die als „citizenship education“ bezeichnet werden können, nicht unbedingt als organisiertes Lernen stattfinden, sondern im Rahmen sog. „community development“-Prozesse als informelle Lernprozesse von sog. „facilitators“ begleitet werden. (z.B. housing communities; Kooperativen; Bürgerinitiativen; Vereine; Selbsthilfegruppen usw.). Zu erklären ist eine solche Entwicklung auch, weil staatlich

institutionalisierte Formen der politischen Bildung, wie wir sie in Deutschland kennen, eher unüblich sind.

Der Erfolg, der manchen Konzepten der „citizenship education“ beschieden ist, liegt sicherlich darin, dass hier lokale und regionale Probleme thematisiert werden und unmittelbar sichtbare Veränderungen durchgesetzt werden, die bei den Beteiligten Vertrauen in die eigenen Partizipations- und Durchsetzungsfähigkeiten geben. Hierin sehe ich einen Ansatz für Kooperation zwischen gesellschaftlichen Gruppen und der institutionalisierten politischen Bildung: sie könnte sich als „facilitator“ agieren indem sie entsprechende Initiativen inhaltlich wie organisatorisch unterstützt und selber zu bestimmten Fragestellungen Angebote macht.

Es ist vorstellbar, dass eine Kombination dieser verschiedenen Ansätze – transformatives Lernen als theoretischer Rahmen und Begründung der Praxis, Community Development in seiner kollektiven politischen Variante sowie Grundprinzipien einer auf politisches Handeln ausgerichteten Citizenship Education – regionale Entwicklungen unterstützen könnte und der Erwachsenenbildung in diesem Prozess eine wichtige Rolle zukäme. Denn solche komplizierten Prozesse ergeben sich nicht zufällig und von alleine, sondern bedürfen der Initiative und eines Raumes, in dem sie stattfinden können.

Denn wenn eher abgeschiedene und teilweise von Krisen betroffene Regionen für ihre Bevölkerung auch weiterhin lebenswert bleiben und möglichst an Attraktivität gewinnen sollen, ist nicht nur ihre ökonomische, sondern auch ihre politische und soziale Entwicklung von besonderer Bedeutung. – Nicht nur für die Menschen, die dort leben, sondern auch für die Gesellschaft als Ganzes, wie der Hannoveraner Soziologe Oskar Negt 2002 betonte:

„Es wird großer politischer Anstrengungen der [...] existierenden Regierungen bedürfen, um mit soziologischer und politischer Phantasie die sich ausdehnenden gesellschaftlichen Krisenfelder zu bearbeiten, um den Menschen zu vermitteln, dass es sich lohnt, für den Erhalt demokratischer Institutionen und Rechte zu kämpfen.

Das setzt auch ein neues Öffentlichkeitsbewusstsein voraus, die Schaffung öffentlicher Räume, die nicht zu klein und nicht zu groß sind, wo also die Menschen die Wirkungen ihre Beteiligung erfahren könne. Es ist bedrohlich, in welcher Weise gerade diese zwischen Distanz und Nähe ausbalancierten „Lebbare Einheiten“ der betriebswirtschaftlichen Rationalisierung zum Opfer fallen. Viele der Institutionen sind zu weit entfernt und andere zu sehr auf die individualistischen Perspektiven reduziert. Diese gesellschaftlichen Zwischenwelten wieder zu fördern, ist ein wesentliches Element des notwendigen Umdenkens.“⁶

⁶ Oskar Negt „Der gute Bürger ist derjenige, der Mut und Eigensinn bewahrt.“ In: *Frankfurter Rundschau* 16.9.2002.

3. Anforderungen an die Weiterbildung

Auf der Grundlage meiner vorhergehenden Ausführungen möchte ich jetzt noch einige Thesen formulieren, die, ausgehend einer politisch-gesellschaftlichen Perspektive zugespitzt einige Anforderungen an die Weiterbildung formuliert

1. Die Rolle von Regionen im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang sollte nicht unterschätzt werden und sie sollten, auch wenn sie ökonomisch als randständig und damit unwichtig angesehen werden, in der gesellschaftlichen Gestaltung unbedingt berücksichtigt werden, da ihre Bevölkerung ein Recht auf gleichwertige Lebensverhältnisse hat. Dabei geht es nicht nur um ökonomische Fragen, sondern auch um Chancen der gesellschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Teilhabe. Dieses schließt den Zugang zu Bildung ebenso mit ein wie die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Gestaltung durch alle sozialen Gruppen und Altersstufen.

2. In diesem Zusammenhang kann der Erwachsenenbildung auf regionaler und lokaler Ebene eine große Bedeutung zukommen, da sie über das Angebot von Lernmöglichkeiten hinaus eine aktive Rolle im Gestaltungsprozess einer Region übernehmen und der Bevölkerung entsprechende Räume bieten kann.

3. Daraus folgt, dass sich die Rolle von Erwachsenenbildungseinrichtungen als „Lernzentren“ verändert. Sie wären keine „passiven“ Organisatoren von Bildungsveranstaltungen bzw. Bereitsteller einer technischen Infrastruktur, die die Interessenten/Teilnehmer weitgehend sich selbst überlässt, weil sich ja vor allem selbstorganisiert lernen sollen. Vielmehr würden sie über ihre Angebote selbst eine aktive Rolle bei der Gestaltung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse übernehmen, indem sie sich als regionale „Facilitator“ oder Moderatoren begreifen.

4. Die Übernahme solcher gesellschaftlichen Aufgaben bedeutet ein verändertes professionelles Selbstverständnis der in den Einrichtung tätigen Personen – sie sind nicht mehr nur die Organisatoren nachfrageorientierter Veranstaltungsangebote, sondern begreifen sich im Sinne amerikanischer und kanadischer Ansätze des „Community Development“ auch als Promotoren des gesellschaftlichen Wandels im Sinne der Bevölkerung und der Kommune. Dies erfordert breiteres Wissen, politischen Handlungswillen, politische Handlungsfähigkeit und ein erhöhtes Maß an Interaktionsfähigkeit. – Ihre Rolle sollte aber nicht missverstanden werden als technokratische „Change Agents“, die einen politisch „verordneten“ Wandel initiieren.

5. Die Angebote von Weiterbildungseinrichtungen müssten sich dann stärker an den Anforderungen einer politisch aktiven Bevölkerung ausrichten. Es ginge nicht nur um die Vermittlung politischer Kenntnisse, sondern im Sinne einer aktionsorientierten Citizenship-Education auch darum, eher bildungsferne Menschen anzusprechen, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, gemeinsam mit ihnen Interessen zu formulieren und sie bei der Durchsetzung dieser Interessen zu unterstützen.

6. Diese Formen gesellschaftlicher Bildungsarbeit im weiteren Sinne würden zudem eine Veränderung der Ausbildung von Erwachsenenbildnern erfordern, indem sie stärker auf die aktive Unterstützung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse vorbereitet werden. – D.h. also, der zurzeit eher übliche Focus auf professionelle Tätigkeiten im Bereich Planung, Organisation, Durchführung und evt. Evaluation von organisierten Bildungsveranstaltungen würde ergänzt durch eine größere Handlungsorientierung. Dann bekämen neben pädagogischen Kenntnissen vor allem auch gesellschaftswissenschaftliches Zusammenhangswissen sowie praktisches politisches und gesellschaftliches Wissen einen höheren Stellenwert.

4. Literatur

- James, Arthur/ Davies, Ian/Wrenn, Andrew/Haydn,Terry/Kerr, David. *Citizenship through Secondary History. Citizenship Education in Secondary Schools*. London: Routledge Falmer 2001.
- Christenson, James/Robinson, Jerry (Hg.). *Community Development in Perspective*. Ames, Iowa: Iowa State University 1994.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim: Juventa-Verlag ²2006.
- Harris, Elayne. „Adult Education and Community.“ In: Frank Cassidy and Ron Faris, (Hg.). *Choosing our Future. Adult Education and Public Policy in Canada*. Toronto: Thompson Educational Publishing Inc., ²1998, S. 157 - 175.
- Korte, Karl-Rudolf/Weidenfeld, Werner (Hg.). *Deutschland Trend Buch*. Schriftenreihe Band 375. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2001.
- Mezirow, Jack and Associates. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 2000.
- Mezirow, Jack. *Transformative Erwachsenenbildung*. Grundlagen der Berufs- und Weiterbildung Bd. 10. Hohengehren: Schneider Verlag 1997.
- Negt, Oskar. „Der gute Bürger ist derjenige, der Mut und Eigensinn bewahrt.“ In: *Frankfurter Rundschau* 16.9.2002.
- Olssen, Mark. *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Paul Chapman 2003.
- O’Sullivan, Edmund. „The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning.“ In: O’Sullivan, Edmund/ Morrell, Amish/ ’Connor, Ann (Hg.). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis*. New York: Palgrave 2002, S. 3.
- Schäffter, Ortfried. „Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positionierung des Unbestimmten im Lernarrangement.“ In: Wittpoth, Jürgen (Hg.). *Erwachsenenbildung als Zeitdiagnose*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2001, S. 39-68.
- Zeuner, Christine. „Citizenship Education – Brücke zu einer europäischen Identität?“ In: *Tertium Comparationes* 12 (2006/1), S. 73 - 97.
- Zeuner, Christine. „Citizenship Education in Kanada: Zwischen Integration und Selektion.“ In: Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann J. (Hg.): *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung*. Hohengehren: Schneider-Verlag 2006a, S. 65-82.
- Zeuner, Christine. „Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung“. In: *Erwachsenenbildung im Zeitraum 1990 - 2006 - 2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten*. Festschrift für Peter Faulstich. Weinheim: Juventa Verlag 2006b, S. 41-60.