

Ulrich Klemm

Erwachsenenbildung in der Bürgergesellschaft

Rahmenbedingungen für eine bürgerschaftliche Bildungsarbeit

1. Das „Demokratie-Dilemma“

Ausgangspunkt für das Konzept einer Bürgergesellschaft ist die Modernisierungsdiskussion des Staates vor dem Hintergrund einer neuen Legitimationsdebatte demokratischer Politik angesichts globalisierter und individualisierter gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Soziologe Ulrich Beck spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Demokratie-Dilemma“ (1998), das zu einem Phänomen aller demokratischen Nationalstaaten geworden zu sein scheint und sich vor allem auf zwei Ebenen äußert:

- Für Beck beschreibt dieses Dilemma eine Demokratiekrise, die mit der fortschreitenden Globalisierung zusammenhängt. Er stellt fest: „Während im Rahmen der demokratisch legitimierten, nationalstaatlichen Politik zunehmend Nicht-Entscheidungen politisch legitimiert werden, werden im transnationalen Rahmen der „*Nicht-Politik*“ nicht demokratisch legitimierte Entscheidungen von transnationaler Reichweite und Durchschlagskraft getroffen“ (Beck 1998, S. 6). Dieser Prozeß der Deregulierung und Entdemokratisierung bzw. der zunehmenden Handlungsunfähigkeit nationaler und internationaler Politik wird von den Journalisten Hans-Peter Martin und Harald Schumann auch als „Globalisierungsfälle“ (Martin/Schumann 1996) beschrieben und als einen „Angriff auf Demokratie und Wohlstand“ verstanden.
- Neben dieser aktuellen Auseinandersetzung gibt es auch eine systematisch-politiktheoretische Diskussion, die das Dilemma repräsentativer Demokratien schon länger kennt. So warnt bereits 1911 der Soziologe Robert Michels (1876-1936) in seiner Analyse repräsentativ-demokratischer Organisationen vor oligarchischen Tendenzen und spricht vom „ehernen Gesetz der Oligarchie“ und der allmählichen Herausbildung von basisfernen Führungseliten in repräsentativen Demokratien (1911, hier: Michels 1989). Auf die Bundesrepublik Deutschland bezogen ist es der Politologe Ernst Fraenkel, der erstmals 1951 über das Spannungsverhältnis von repräsentativen und plebiszitären Komponenten in demokratischen Verfassungsstaaten spricht und bezüglich der Bundesrepublik Deutschland feststellt, daß das Grundgesetz den repräsentativen Charakter des Regierungssystems

überbetont hat mit der Konsequenz, daß sich der Ruf nach plebiszitären Verfassungsinstitutionen so lange in „politisch erträglichen Grenzen halten wird, solange die Wähler die Überzeugung besitzen, daß sie in ihren Parteien Gebilde besitzen, die ihre Wünsche und Ansichten ausreichend vertreten“ (erstmals 1951, hier: Fraenkel 1974, S. 149). Ist dies nicht mehr der Fall, dann wird der Ruf nach neuen und direkteren Formen demokratischer Verfaßtheit laut. Und vor dieser Situation stehen wir heute: Nicht nur der Ruf nach mehr „Direkte Demokratie“ in Form von Bürgerbegehren und Volksentscheid (vgl. Heußner/Jung (Hg.) 1999; Wollmann 1999) ist seit Anfang der 90er Jahre zu hören, sondern vor allem auch die Idee der Bürgergesellschaft setzt sich quer durch alle politischen und gesellschaftlichen Lager durch und wird zu einem neuen Hoffnungsträger für zukünftige Entwicklungen (vgl. Eichel/Hoffmann (Hg.) 1999; Hager (Hg.) 1997; Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen 2/2000).

In der Analyse von Fraenkel ist diese Gegenbewegung folgerichtig und gleichsam zwingend für eine repräsentative Demokratie, denn „Nur, wenn den plebiszitären Kräften innerhalb der Verbände und Parteien ausreichend Spielraum gewährt wird, kann eine Repräsentativverfassung sich entfalten“ (Fraenkel 1974, S. 151); d.h.: ohne direkte politische Beteiligungsmöglichkeiten wird es keine tragfähige repräsentative Demokratie geben.

2. Bürgergesellschaft als plebiszitäre Demokratie

Vor diesem Hintergrund - und auch in der Folge der Wiedervereinigung - hat sich in der Bundesrepublik Deutschland seit Anfang der 90er Jahre eine Diskussion entwickelt, die nach neuen politischen und gesellschaftlichen Beteiligungsmodellen hinsichtlich einer „Verantwortungsgesellschaft“ (Etzioni) fragt und nach einem realistischen Konzept der Bürgergesellschaft und des bürgerschaftlichen Engagements sucht. Der Verwaltungs- und Verfassungsrechtler Roland Geitmann spricht in diesem Zusammenhang optimistisch von einem „Siegesszug der kommunalen Direktdemokratie“ (Geitmann 1999, S. 237) seit der Wiedervereinigung („Wir sind das Volk“) und nennt als Beleg die seit 1990 erstmals in verschiedenen Landesverfassungen verankerten Regelungen für Bürgerbegehren und Bürgerentscheide. Die hohe politische Bedeutung, die diesem Thema derzeit eingeräumt wird, deutet die vom deutschen Bundestag eingesetzte Enquet-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagement“ an.

Was steckt hinter dieser Idee der Bürgergesellschaft mit dem zentralen Element des bürgerschaftlichen Engagements, d.h. der Neudefinition von Ehrenamt? Die Idee der Bürgergesellschaft ist der Versuch der Ergänzung repräsentativer demokratischer Strukturen mit Elementen der direkten, plebiszitären Demokratie. Das Ziel ist dabei die Erneuerung der politischen Kultur vor der These, daß die repräsentative Demokratie zunehmend weniger in der Lage ist, Akzeptanz und Legitimität für ihre Politik zu erreichen, komplexe und zentrale gesellschaftliche Fragestellungen (z.B. Arbeitsplätze, soziale Sicherung, Umweltschutz) mittelfristig politisch lösen zu können und drittens ausreichend Schutz vor nicht demokratisch legitimierten außerparlamentarischen Entscheidungen bieten zu können (z.B. technische und wirtschaftliche Globalisierungstendenzen).

Die Bürgergesellschaft setzt dieser Tendenz idealtypisch einen aktiven, autonomen und verantwortlichen Bürger entgegen, der „Gemeinsinn“ hat und bereit ist, partizipatorisch und antizipatorisch zu denken und zu handeln. Die ethische Utopie dieser neuen politischen Kultur ist die „gegenseitige Hilfe“, wie sie der Russe Peter Kropotkin zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Gegenmodell zum Sozialdarwinismus formulierte (Kropotkin 1902, hier dt. 1975).

Diese neue Politikkultur an der Schnittstelle von repräsentativer und plebiszitärer Demokratie wird dabei sowohl auf lokaler wie auch auf nationaler und internationaler Ebene als Lösung diskutiert.

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

Eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung einer solchen Bürgergesellschaft beruht vor allem auf der Bereitschaft der BürgerInnen zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung. Neben Bewußtseins- und Infrastrukturveränderung im Bereich der Politik und Verwaltung und einer neuen Netzwerkkultur zwischen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft wird die Bürgergesellschaft vor allem zu einem mentalen und kognitiven Problem. Eine vorrangige Frage wird dabei sein, ob es möglich werden wird, BürgerInnen einer repräsentativen Demokratie für neue Formen eines bürgerschaftlichen Engagements zu motivieren? Wie sieht die Bereitschaft aus, sich bürgerschaftlich zu engagieren? Und: Wie können entsprechende Potentiale geweckt werden? Obgleich die Umfragen und Prognosen optimistisch sind - der Sozialpsychologe Heiner Keupp spricht von einem hohen „Aktivitätsniveau von 30 bis 40 %“ (Keupp 2000, S. 8) für freiwilliges soziales Engagement und der Soziologe und Politologe

Helmut Klages sieht im ehrenamtlichen Engagementpotential „Eine riesige 'schlafende Resource', (Klages 1998, S. 34), die weit über 50 % liegen könnte -, ist zu fragen, warum diese Potentiale in der jetzigen Situation nicht ausgeschöpft werden können? Die Transferprobleme liegen für Klages darin, daß erstens Gelegenheiten und Herausforderungen für ein Engagement fehlen und zweitens ein Mangel an Information und Anstößen besteht (ebd., S. 34-37). In diesem Kontext schließt sich nun schnell die Frage nach der Schnittstelle von Bürgergesellschaft und Pädagogik bzw. Bildungsarbeit an. Die Realisierung einer Bürgergesellschaft wird - so meine These - vor allem auch zu einer Bildungsfrage. Bürgerbeteiligung und -engagement setzen ein hohes Maß an demokratischem Bewußtsein und Verantwortungsbereitschaft voraus. Dies ist jedoch zunächst ein Lernprozeß, der in der Kindheit beginnt - oder wie Hildegard Hamm-Brücher es formuliert: „Die Bürgergesellschaft beginnt in der Schule“ (1997).

3. Bürgerschaftliches Engagement als sozial- und wirtschaftspolitischer Entwicklungsfaktor

Die Diskussion über die Begriffe „neues Ehrenamt“, „freiwilliges Engagement“, „die neuen Freiwilligen“, „bürgerschaftliches Engagement“ oder „Bürgerarbeit“ ist vielschichtig und spiegelt eine Aufbruchsstimmung wieder, die bislang allerdings noch keinen politischen Konsens gefunden hat, ausgenommen den, daß freiwilliges bürgerschaftliches Engagement zu einem wichtigen gesellschaftspolitischen Element einer zukünftigen Gesellschaft werden wird.

Als beispielhaft und als ein Ansatzpunkt für einen konkreten Einstieg in die Bürgergesellschaft gilt das Konzept des Sozialministeriums Baden-Württemberg (vgl. Arbeitsgemeinschaft zur Förderung Bürgerschaftlichen Engagements in Baden-Württemberg (Hg.) 1999). Nach diesem Ansatz prägen sieben Merkmale die neuen ehrenamtlichen Tätigkeiten (ebd., S. 8-9):

1. Ausgangspunkt sind *konkrete Belange* in der unmittelbaren Lebensumwelt
2. Es geht um die Übernahme von *Verantwortung* für den unmittelbaren Lebensraum
3. *Gemeinsames Handeln* und der „Wir“-Aspekt steht im Vordergrund
4. Es geht um ein *vernetztes Denken und Handeln* in Zusammenhängen
5. Gefördert werden soll die Eigeninitiative und Selbstorganisation

6. Es geht um eine *gleichberechtigte Kooperation* zwischen BürgerInnen, Verwaltung und Experten
7. Zentrales Ziel ist die *demokratische Teilhabe* aller BürgerInnen an öffentlichen Entscheidungsprozessen.

Mit diesen sieben Merkmalen wird ein neues Politikverständnis umrissen, das eine Erneuerung der repräsentativen Demokratie leisten und jenes oben beschriebene „Demokratie-Dilemma“ auflösen soll.

Bürgerschaftliches Engagement kann in diesem Sinne als eine „spezifische Dimension von Ehrenamt, Selbsthilfe und Freiwilligenwesen“ (ebd., S. 14) definiert werden und etabliert einen sogenannten „dritten Sektor“ zwischen Markt und Staat. Statistisch gesehen hat dieser Non-Profit-Sektor im Vergleich zur Erwerbswirtschaft und dem Öffentlichen Sektor in den letzten Jahrzehnten die höchste Wachstumsrate: Von 1960 bis 1995 stieg die Anzahl der im Dritten Sektor regelmäßig Tätigen in der alten Bundesrepublik von 383.000 auf 1.430.000, was einer Steigerung um 273 % entspricht. Im gleichen Zeitraum veränderte sich bei der Erwerbswirtschaft die Anzahl der Beschäftigten um -2 %, d.h. von 23.201.000 auf 22.754.000. Im Öffentlichen Sektor stieg die Anzahl der Beschäftigten von 1960 bis 1995 von 2.098.000 auf 4.225.000. Das entspricht einem Wachstum von 401 % (zu den statistischen Daten vgl. Priller/Zimmer/Anheier 1999, S. 16). Regelmäßiges ehrenamtliches Engagement, verstanden als Non-Profit-Sektor, erhält also nicht nur sozialpolitisch eine neue und schrittmachende Rolle bei der Demokratisierung bestehender Verhältnisse, sondern wird auch beschäftigungs- und wirtschaftspolitisch eine neue und gestärkte Rolle erhalten.

4. Bedingungen einer bürgerschaftlichen Erwachsenenbildung

Bürgerschaftliches Engagement ist im Kern der Versuch einer „Wiederbelebung politischer Beteiligung“ (Eichel 1996) und damit auch eine zentrale pädagogische Frage. Auf die Erwachsenenbildung bezogen muß die Beziehung zum bürgerschaftlichen Engagement methodisch-didaktisch, inhaltlich und infrastrukturell diskutiert werden. Die Realisierung bürgerschaftlicher Konzepte in der Erwachsenenbildung bedeutet die Umsetzung partizipatorischer und antizipatorischer Intentionen und Strukturen in der Bildungsarbeit.

4.1 Methodisch-didaktische Rahmenbedingungen: Erwachsenenbildung als aufsuchende Bildungsarbeit

Bildungspolitisch werden entsprechende Vorstellungen von der neuen Rolle des Lernens Ende der 70er Jahre erstmals vom Club of Rome in einem internationalen Rahmenprogramm gefordert (A. Peccei 1979). Im Mittelpunkt steht hier ein sogenanntes *innovatives* Lernen mit den Komponenten der *Partizipation* (= „Das Gefühl für räumliche Zugehörigkeit entwickeln“) und der *Antizipation* (= „Das Gefühl für die zeitliche Zugehörigkeit entwickeln“) und den Zielen der Autonomie und Integration. Entscheidend für diese Bildungskonzeption ist ein neuer Lernbegriff, der Lernen in erster Linie vom Lernenden aus betrachtet und nicht vom Lehrenden. Dieser gleichsam partizipatorische Lernbegriff fordert und erwartet ein neues Verständnis vom Lernenden als Lernsubjekt und Bürger.

In diesem Sinne finden wir in der jüngsten Geschichte der Erwachsenenbildung nach 1945 Elemente einer bürgerschaftlichen Bildungsarbeit in aufsuchenden Modellen, d.h. in Konzepten, die eine „Geh-Struktur“ der Lehrenden gegenüber einer „Komm-Struktur“ der Lernenden bevorzugen und damit auch eine tendenzielle Entinstitutionalisierung propagieren. Aufsuchende Bildungsarbeit wird so gesehen auch analog einer gemeinwesenorientierten Arbeit verstanden, wie sie in der Jugend- und Sozialarbeit traditionell neben der Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit als Methode und Politik verstanden wird. Vier Ansätze und Modelle können seit 1945 in diesem Sinne beobachtet werden:

Alltägliche Erwachsenenbildung

Dem politischen Ansatz der „Alltäglichen Erwachsenenbildung“, der ab Mitte der 70er Jahre von Lutz von Werder in die Diskussion gebracht wurde und den Versuch darstellt, einerseits Erwachsenenbildung, Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit zu verbinden und andererseits eine Schnittstelle von außerinstitutioneller (= entschulter) und institutionalisierter (= verschulter) Erwachsenenbildung zu schaffen (von Werder 1980; von Werder/Blöchl/Himmelman 1985), geht es um eine parteiliche und handlungsbezogene Hinwendung zu lokalen gesellschaftlichen Problemfeldern und verfolgt folgende allgemeine Ziele:

- Das Alltagsbewußtsein soll durch Diskurse hinterfragt und aufgebrochen werden, um sich zum demokratischen bzw. radikaldemokratischen Bewußtsein weiterentwickeln zu können.

Am Ende soll die Selbstorganisation der Betroffenen stehen und der Erwachsenenbildner nur noch beratende und begleitende Funktionen ausüben.

- Bildungsziele im kognitiven Bereich sind:
 1. Kenntnisse über allgemeine Ursachen urbaner Mißstände (Zusammenhänge von Produktion, Markt, Reproduktion, Verwaltung und Politik);
 2. konkrete Phänomene auf allgemeine gesellschaftliche Ursachen zurückführen;
 3. Einsicht in die Differenz von Sein und Sollen, Wesen und Erscheinung.
- Bildungsziele im affektiven Bereich:
 1. Sensibilität für den Schein der individuellen Autonomie, Bereitschaft zum Zusammenschluß mit Gleichgesinnten;
 2. Bereitschaft, von der Apathie zum demokratischen Handeln zu gelangen.

Das Konzept der „Alltäglichen Erwachsenenbildung“ richtet sich vor allem an die Zielgruppe der Arbeitnehmer (von Werder spricht von Lohnarbeiter), da von Werder davon ausgeht, daß diese das größte Interesse an einer Veränderung ihrer Lage hätten. Um die Barrieren zwischen den Erwachsenenbildnern, die häufig der Mittelschicht angehören, und den Adressaten zu überwinden, setzt von Werder auf sogenannte *Laienpädagogen* als Vermittler.

Er unterscheidet zwischen drei Formen stadtteilnaher Volkshochschularbeit. Die Möglichkeiten der *innerinstitutionellen Entschulung* auf Initiative einzelner Mitarbeiter oder der Projektarbeit in Volkshochschulen beurteilt er sehr kritisch. Als ideale Form der stadtteilnahen Bildungsarbeit bezeichnet er eine freie stadtteilnahe Volkshochschule als Verbund von unabhängigen Projekten und Stadtteilläden (von Werder 1982).

Dezentrale Stadtteilarbeit an Volkshochschulen

Der organisations- und bildungssoziologische Ansatz der dezentralen Stadtteilarbeit an Volkshochschulen, der als Versuch zur innerstädtischen Regionalisierung des VHS-Angebots ebenfalls in den 70er Jahren entstand, hat folgende Ansprüche: Bürgernähe, ein flächendeckendes Angebot, eine neue Zielgruppenorientierung und eine Demokratisierung und Entinstitutionalisierung der Arbeit. Ein Rückgriff auf gemeinwesenorientierte Ansätze aus der Sozialarbeit sollte sowohl Impulse für eine innerinstitutionelle als auch bildungsstrategische Reform vermitteln (vgl. Hessische Blätter für Volksbildung Heft 2/1974; Landscheidt/Ufermann 1983; Klenk u.a. 1988).

Dieser Ansatz wurde zum einen durch die Stadtteilarbeit bürgerschaftlich engagierter Gruppen angeregt. Zum anderen wurde die Institutionalisierung der stadtteilbezogenen Volkshochschularbeit durch die Schaffung von gesetzlichen Grundlagen für die Erwachsenenbildung begünstigt. Vor dem Aufbau von Zweigstellen in den Stadtteilen standen die Auswertung von

Daten über die Bevölkerungsstruktur im Stadtteil und strategische Überlegungen zur Wahl des Standorts:

- Sind geeignete Räume vorhanden oder ist ein Neubau in Erwägung zu ziehen?
- Wie groß soll der Einzugsbereich sein?
- Ist der Standort für die Bevölkerung gut zu erreichen? Wie mobil ist diese?
- Wie können die Mittel am effektivsten eingesetzt werden? Welche Gebiete haben Vorrang?

Jedoch es wurde auch deutlich, daß durch Dezentralisierung allein das Ungleichgewicht in der Teilnehmerstruktur nicht überwunden werden konnte. Neue Angebotsformen neben dem traditionellen Kursprogramm und die Abstimmung mit anderen Institutionen im Stadtteil wurden nötig. Die Programme wurden um offene Angebote und Veranstaltungen mit lokalem Bezug ergänzt. Neben der Herausgabe eines Stadtteilprogramms mußten andere Wege der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung gegangen werden. Bis heute hat sich diese zentrale Arbeit nicht nur bewährt, sondern wurde auch weiterentwickelt und gehört derzeit zum festen Bestandteil städtischer VHS-Arbeit.

Lernen vor Ort

Der vor allem methodisch-didaktisch orientierter Ansatz, *Lernen vor Ort*, wurde von Klaus I. Rogge ab Mitte der 80er Jahre in Nordrhein-Westfalen entwickelt. Ziele sind eine Dekonzentrierung des Bildungsangebots, die Aufhebung der Disparität der Teilnehmer- und Bevölkerungsstruktur und die lokale Ausrichtung des Angebots. Die thematische Orientierung am lokalen Umfeld wird durch entsprechende Methoden und möglichst weitgehende Beteiligung und Mitbestimmung der Teilnehmer ergänzt. *Lernen vor Ort* steht so am Schnittpunkt dezentraler Bildungs-, Kultur- und Sozialarbeit. Als wichtige Partner für die Erwachsenenbildung versteht Rogge die lokalen Vereine und Bürgerinitiativen. Das Konzept umfaßt die Fortentwicklung des Dezentralisationsansatzes aus den 70er Jahren, versieht ihn mit einem neuen Label und entpolitisiert ihn in gewisser Weise auch (vgl. Rogge 1985, 1992; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1988).

Die Zielsetzungen dezentraler Bildungsarbeit umfassen quantitative Ziele wie räumliche Nähe zu den Teilnehmern und die Bereitstellung eines bedarfs- und flächendeckenden Angebots. Als qualitative Ziele werden genannt:

- Abbau des Bildungsgefälles zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen und Regionen.
- Abbau von Schwellenängsten.

- Gleiche Verteilung und Wahrnehmung der Chancen zu Selbstbestimmung und Beteiligung am sozialen, kulturellen und politischen Leben.
- Demokratisierung aller staatlichen und gesellschaftlichen Bereiche zur Sicherung und zum Ausbau des sozialen Rechtsstaates.

Der damit verbundene Lernbegriff definiert sich mit folgenden Elementen:

- Lernen soll in die gesellschaftliche Wirklichkeit eingreifen und am Alltag und Lebenszusammenhang der Menschen anknüpfen.
- Lernen wird nicht als Konsum, sondern als selbstorganisierte Selbstversorgung
- Die Motivation ergibt sich aus den Bedürfnissen der Teilnehmer.
- Lernen vor Ort dient der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung.
- Lernen vor Ort ist in seiner Infrastruktur dezentral, vernetzt, offen und partizipativ.
- Lernen vor Ort soll lokale Identität stützen und thematisieren, d.h. die Menschen bei der Entwicklung ihres Lebensgefühls und der Gestaltung ihrer Lebenswelt unterstützen.

Lernen vor Ort bewegt sich damit nach Rogge zwischen „Idylle und Abbruch, Plausch und Planung, Mundart und Video, Dorf und Stadt, Begrünungsaktion und Bürgerprotest, Heimattümelei und Kumpelgeschichte, röhrendem Hirsch und Landschaftszerstörung“ (Brown/Rogge 1987, S. 14).

Regionalorientierte ländliche Erwachsenenbildung

Ab Mitte der 80er Jahre läßt sich in der ländlichen Bildungsarbeit ein Umbruch feststellen (Klemm (Hg.) 1997), der zu einer neuen Regionalorientierung führt. Als zentrales Leitbild - insbesondere für Bildungseinrichtungen der Kirchen und für Volkshochschulen - steht nun nicht länger ein flächendeckendes Einheitsangebot im Mittelpunkt, sondern der spezifische Bezug zur Region und zum Dorf. Diese Neuorientierung, die erstens ihre Ursache in der Suche nach neuen Bildungs- und Kulturinstrumenten angesichts eines raschen Strukturwandels ländlicher Räume hat und zweitens in einer allgemeinen Hinwendung zu kleinräumlichen Strukturen als Alternative zu urbanen Metropolen, wird durch zwei Konzepte definiert: Die Idee der *Eigenständigen Regionalentwicklung* - als partizipatorische Alternative zu einer zentralen Planungspolitik und -philosophie - gibt eine neue bildungsstrategische Orientierung; die Methode der *Gemeinwesenarbeit*, verstanden als ein politisches und kulturelles Lernen vor Ort, rückt methodisch-didaktisch in den Vordergrund (Klemm 1986, 1995). Regionale Bildungsarbeit wird vor diesem Hintergrund als ein Ansatz mit *partizipatorischen, dezentralen und kooperativen/vernetzten* Binnen- und Außenstrukturen gesehen, der *problem- und projektorientiert* auf neue andragogische Rahmenbedingungen reagiert.

(1) *Bildungspolitisch* geht es um die Ermöglichung von Bürgerbeteiligung, es geht um *Instrumente zur Moderation und Animation*. Die Idee der eigenständigen Regionalentwicklung, nämlich *endogene Potentiale* zu aktivieren, wird zu einer zentralen Aufgabe, wenn es ansteht, gesellschaftliche Entwicklungen zu steuern.

(2) *Methodisch-didaktisch* gesehen bedeutet regionale Erwachsenenbildung,

- daß das Dorf, die Kleinstadt oder die Region zur methodisch-didaktischen Handlungsebene und zum Bezugspunkt wird,
- daß Lernen als ein *antizipatorischer und partizipatorischer Prozeß* im Sinne des Lernbereichs des Club of Rome (Peccei (Hg.) 1980) verstanden wird, daß Lernen mit einem *zeitlichen und räumlichen Zugehörigkeitsgefühl* mit der Region verbunden werden muß.
- schließlich geht es um ein *Lernen vor Ort*, bzw. um eine *alltägliche Erwachsenenbildung*, die die klassische *Komm-Struktur* durch eine *Geh-Struktur* ersetzt. Erwachsenenbildung wird zu einer *aufsuchenden* Bildungsarbeit.

(3) *Inhaltlich* verändert sich Erwachsenenbildung dergestalt,

- daß sie politisch wird und an regionalen Problemfeldern ansetzt, d.h. Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor muß sich einmischen;
- daß der *gesellschaftliche Wandel des ländlichen Raumes* zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Kulturarbeit wird;
- daß sowohl der einzelne als auch das Gemeinwesen als die wichtigsten *endogenen Potentiale* zur Förderung von Entwicklung gesehen werden;
- Erwachsenenbildung darf also nicht nur defizitorientiert sein, sondern muß individuelle und gesellschaftliche Ressourcen zum Ausgangspunkt haben.

Alle vier Ansätze sind geprägt durch einen partizipatorischen Lernbegriff und ein neues Methodenverständnis, die sich parallel zu der Standard-Kurs- und Seminardidaktik entwickelt haben und neue Kompetenzen seitens der ErwachsenenbildnerInnen erfordern.

Es geht um die Frage, wie Bürgerbeteiligung systematischer und effektiver gestaltet werden kann, wie gemeinsame Entwicklungen und Prozesse gesteuert und begleitet werden können und wie kreative Potentiale von BürgerInnen gemeinwesenorientiert aktiviert und umgesetzt werden können. Die Bedeutung dieser neuen Methodenkompetenz ist vor allem im Zusammenhang mit Lokalen Agenda 21-Prozessen deutlich geworden (vgl. Apel/Dembach/Ködelpeter/Weinbrenner (Hg.) 1998). Bürgerbeteiligungsverfahren werden in diesem Sinne zum Scharnier und zur Schnittstelle zwischen Bildungsprozessen und politischen Entwicklungen, d.h. zwischen Politik und Pädagogik.

Bürgerschaftliche Erwachsenenbildung ist in dieser Hinsicht methodisch-didaktisch geprägt durch

- entinstitutionalisierende und aufsuchende Formen von Lehr-Lern-Prozessen
- selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse
- Motivations- und Animationsaufgaben der ErwachsenenbildnerInnen
- eine lokale und regionale Orientierung
- Bedürfnisorientierung.

4.2 Inhaltliche Rahmenbedingungen: Ebenen der Auseinandersetzung

Die Inhalte einer bürgerschaftlichen Erwachsenenbildung können auf drei Ebenen definiert werden.

(1) Bildungspolitisch gesehen kann eine entsprechende Weiterbildungseinrichtung zu einem Ermöglichungsort für bürgerschaftliches Engagement werden, indem sie als Moderator und Animator von Bürgerbeteiligungsprozessen auftritt, als Agentur für Angebote und Nachfrage wirkt und sich bewußt als Bestandteil einer Bürgergesellschaft versteht. Dabei rücken vor allem partizipatorische Formen der Planung von Bildungsangeboten in den Vordergrund.

Dies bedeutet für die Einrichtung jedoch auch eine bildungspolitische Neuorientierung, die eine andere institutionelle Binnenstruktur und Verantwortungsstruktur bedarf.

Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft haben hier besondere Chancen, wenn eine Politik der Bürgergesellschaft Konsens der Kommunalpolitik ist. Neben dem notwendigen neuen Selbstverständnis einer Bildungseinrichtung sind es jedoch vor allem auch finanzielle Aspekte, bzw. die Erwachsenenbildungsgesetze der Länder, die die Realisierung bürgerschaftlicher Erwachsenenbildungseinrichtungen erschweren. Solange die Förderung der allgemeinen Erwachsenenbildung noch überwiegend leistungsorientiert ist und nur eine „Tonnenideologie“ ihr Überleben sichert, bei der zum zentralen Erfolgsfaktor die Anzahl der Unterrichtseinheiten und erreichten Kursteilnehmer werden, wird es allerdings schwierig werden, mehr als nur bildungspolitische Lippenbekenntnisse abzugeben. Von der Allgemeinen Erwachsenenbildung, die derzeit finanziell mit dem Rücken zur Wand steht und von der verlangt wird, Bildung als marktwirtschaftlich verkaufbare Ware anzubieten, wird nur zögerlich unter den jetzt bestehenden Rahmenbedingungen ein nachhaltiges Engagement für eine Bürgergesellschaft zu erwarten sein.

Hier würde für eine Politik des bürgerschaftlichen Engagements eine große Chance vertan werden, wenn es nicht gelingt, geeignete Rahmenbedingungen für Bildungseinrichtungen zu

schaffen. Man bedenke: Allein die etwa 1000 Volkshochschulen der Bundesrepublik erreichen jährlich etwa 10 Millionen Menschen, die nahezu alle freiwillig in die Erwachsenenbildung kommen.

(2) Die zweite Ebene, die unterhalb der institutionellen liegt und nicht in dem Maße eine Identifikation seitens der Einrichtung mit der Idee der Bürgergesellschaft bedeutet, ist die methodisch-didaktische. Beispielhaft ist z.B. die Methode der Moderation von Agenda-Prozessen. Es geht hier um die Rolle des Moderators und eines Prozeßberaters. Auf der ersten Ebene wird die Einrichtung selbst aktiv, d.h. sie greift eigeninitiativ und normativ in den Prozeß der Bürgergesellschaftsbildung ein. Auf der zweiten Ebene steht die Erwachsenenbildung vor allem mit ihrer Methodenkompetenz zur Verfügung. Seit Mitte der 90er Jahre finden wir dieses Engagement vor allem im Kontext der Lokalen Agenda 21, wo Volkshochschulen und kirchliche Erwachsenenbildungsträger als Prozeßbegleiter auftreten.

(3) Bei der dritten Handlungsebene ist die Erwachsenenbildung in ihrer ursprünglichen Rolle als Anbieter von Weiterbildungsangeboten, beispielsweise in Form einer „Ehrenamtsakademie“ zur Fortbildung und Schulung von ehrenamtlich Engagierten, Vereinsvorständen usw. tätig. In diesen Kontext gehören z.B. Fortbildungsangebote in Moderations- und Mediationstechniken, zu Rechtsfragen, zur Öffentlichkeitsarbeit und Buchhaltung. Hier kann eine Erwachsenenbildungseinrichtung wie die Volkshochschule oder ein kirchliches Bildungswerk in Kooperation mit der Kommune oder anderen freien Trägern auftreten.

In dieser dritten Handlungsebene ist eine Weiterbildungseinrichtung außerdem in ihrer klassischen Rolle der Aufklärung mit Informationsvorträgen, -seminaren und Exkursionen zu den Themen bürgerschaftliches Engagement, Bürgergesellschaft, neues Ehrenamt aktiv.

Diese unverbindlichste Handlungsebene ist politisch wie finanziell am risikolosesten. Alle anderen Ebenen benötigen sowohl außergewöhnliche finanzielle wie auch personelle und infrastrukturelle Leistungen, die nur selten über die vorhandenen Ressourcen geboten werden können.

4.3 Infrastrukturelle Rahmenbedingungen

Eine weitere Problemebene neben der methodisch-didaktischen sowie der inhaltlich-bildungspolitischen ist die infrastrukturelle, die sowohl eine personelle als auch eine materielle Komponente besitzt.

Personell bedarf eine aufsuchende oder gemeinwesenorientierte Arbeit Kompetenzen und Ressourcen, die ergänzend zu der Palette der Vortrags- und Seminardidaktik hinzukommen

und mit Moderation und Animation umschrieben werden können (z.B. Open Space-Konzepte). Und auch im Bereich des Angebotsmanagement sind andere und neue Vorgehensweisen erforderlich (z.B. in Form einer aufsuchenden Bildungswerbung). In weiten Teilen geht es hier vor allem um eine *entinstitutionalisierte Bildungsarbeit*, die aufsuchend zu organisieren ist. Empfehlenswert ist hier ein Blick über den Rand der Disziplin hin zur aufsuchenden Jugend- und Sozialarbeit (vgl. Becker/Simon (Hg.) 1995) oder zur Gemeinwesenarbeit (Ries/Elsen/Steinmetz/Homfeldt (Hg.) 1997).

Der andere Aspekt betrifft die Infrastruktur der Einrichtung. Die Frage ist hier, in welche Richtung eine Organisationsentwicklung erfolgen muß, die neben den klassischen Bildungsangeboten auch aufsuchende und gemeinwesenorientierte managen soll. Hier ist eine Neuorientierung hinsichtlich der Angebotsorganisation, der Öffentlichkeitsarbeit und der allgemeinen Supportstrukturen erforderlich.

Diese personellen und infrastrukturellen Anforderungen an eine gemeinwesen- und bürgerschaftlich orientierte Erwachsenenbildung bedeuten eine Umstellung, die nicht leicht fallen wird, da die Erwachsenenbildungseinrichtungen traditionell auf eine Komm-Struktur ihrer TeilnehmerInnen eingerichtet sind und nicht auf eine Geh-Struktur ihrer Pädagogen.

5. Fazit

Zusammengefaßt ergeben sich folgende Thesen für das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Bürgergesellschaft.

1. Traditionen

Die Erwachsenenbildung verfügt nach 1945 über eine Reihe von Konzeptentwürfen für eine aufsuchende Bildungsarbeit, die mehr oder weniger nachhaltig heute anzutreffen sind:

- Die politisch und antikapitalistisch orientierte „alltägliche Erwachsenenbildung“ von Lutz von Werder aus den 70er Jahren;
- die dezentrale Volkshochschularbeit, verstanden als Stadtteilarbeit zur Erreichung von bildungsfernen Gruppen, ebenfalls aus den 70er Jahren;

- das Konzept aus den 80er Jahren von Klaus I. Rogge, Lernen vor Ort, als Weiterentwicklung der dezentralen Stadtteilarbeit mit dem Fokus auf eine Vernetzung von Kultur-, Sozial- und Bildungsarbeit;
- die gemeinwesenorientierte ländliche Erwachsenenbildung aus den 90er Jahren, die Bildungs- und Kulturarbeit als regionale und lokale Entwicklungsfaktoren für strukturschwache Räume versteht.

Diese Konzeptionen bieten Erfahrungen und Traditionen für eine bürgerschaftliche Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert.

2. Leitidee

Die mit einer bürgerschaftlichen Erwachsenenbildung verbundene bildungspolitische Leitidee ist nicht die einer flächendeckenden und allen alles bietende Angebotspalette der Grundversorgung, sondern die Idee der Bürgergesellschaft und des bürgerschaftlichen Engagements. Ausgangspunkt ist die politische Idee der Partizipation und der plebiszitären Demokratie. Erwachsenenbildung wird hier qualitativ (d.h. als Wert) und nicht quantitativ (d.h. als Ware) definiert.

3. Lernbegriff

Im Sinne eines Wandels der Lernkultur (Rolf Arnold) impliziert bürgerschaftliche Erwachsenenbildung den Bruch mit der klassischen Belehrungs- und Erzeugungsdidaktik. Die Vorstellung von selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lern- und Bildungsprozessen wird zum methodisch-didaktischen Leitbild. Wenn politisches Lernen als Chance für eine Erneuerung der Demokratie gesehen wird, dann bedeutet dies auch eine Entinstitutionalisierung und Enthierarchisierung von Lehr-Lern-Prozessen und damit eine Abkehr vom traditionellen Lehrer-Schüler-Modell.

4. Lerninhalte

Die Lerninhalte ergeben sich aus einem bedürfnisorientierten Diskurs und nicht aus curricularen Rahmenplänen und institutionellen Vorgaben. In einem Prozeß der Moderation aller Beteiligten findet eine Entgrenzung von Lernern und Lehrern statt. Das institutionalisierte Veranstaltungsmanagement wird zu einem dynamischen - und damit aber auch schwerer vorherbestimmbaren - Planungsprozeß, bei dem andere zeitliche und strukturelle Kriterien für Inhalte eine Rolle spielen als bei einer institutionell geregelten Programmplanung. Die

Verwertbarkeit des „Bildungsoutputs“ wird noch stärker durch die Teilnehmer vordefiniert und unterliegt weniger dem Kriterium des Warencharakters für den Weiterbildungsmarkt.

5. Organisationsstruktur

Aus dem oben gesagten wird deutlich, daß eine bürgerschaftliche Erwachsenenbildung auch neue Formen der Institutionalisierung benötigt. Der notwendige institutionelle Egoismus, dem jeder Weiterbildungseinrichtung eigen sein muß, wenn sie auf dem wirtschaftlich orientierten Weiterbildungsmarkt überleben will und Bildung als Ware betrachtet, muß verändert werden. Die Erwachsenenbildungsinstitutionen müssen sich stärker für die Idee des Selbstlernzentrums öffnen. Aus der methodischen Orientierung an einer Ermöglichungsdidaktik (im Gegensatz zu einer Erzeugungsdidaktik) folgt die Notwendigkeit eines andragogischen „Ermöglichungsortes“. Der Charakter einer klassischen Weiterbildungseinrichtung entspricht dem eines „Erzeugungsortes“, d.h. eines Ortes, der als Bildungsagentur zwischen Angebot und Nachfrage vermittelt - verbunden mit einem hohen Anteil an Eigeninteresse zwecks Überlebenssicherung. Dieser Erzeugungsort von Bildung ist jedoch weitestgehend fremdbestimmt, d.h. ohne großen Einfluß der Kunden, außer dem der „Abstimmung mit den Füßen“. Als Ermöglichungsort muß eine Einrichtung dagegen die strukturellen Elemente

- der inhaltlichen Partizipation der Teilnehmer,
- der aufsuchenden Arbeit durch die Professionellen und
- der didaktischen Möglichkeit der Selbststeuerung und Selbstorganisation bieten.

6. Berufsbild

In dem Maße, wie sich Inhalte, Strukturen und Didaktik verändern, in dem Maße muß auch das Berufsbild professioneller ErwachsenenbildnerInnen überdacht werden. Bürgerschaftliche Erwachsenenbildung erfordert ein Selbstverständnis, das Abstand gewinnt vom Bild eines Kurs- und Vortragsmanagers, der als Zielmarke eine möglichst große Output-Rate an Unterrichtseinheiten und TeilnehmerInnen hat. Der bürgerschaftliche Andragoge muß sich vielmehr als Lernberater verstehen. Neben Management- und Didaktik-Kompetenzen stehen dabei vor allem Sozial- und Moderations-Qualifikationen im Mittelpunkt. Als aufsuchender Lernberater geht es um die Gestaltung von institutionellen und „beiläufigen“ Lernmilieus für selbstgesteuerte und bürgerschaftliche Aktivitäten.

Literatur

- Apel, Heino/Dembach, Dorothee/Ködelpeter, Thomas/Weinbrenner, Peter (Hg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit - ein Methodenhandbuch. Bonn 1998
- Arbeitsgemeinschaft zur Förderung Bürgerschaftlichen Engagements in Baden-Württemberg (Hg.): Wege zur Bürgergesellschaft. Ein Leitfaden zur Förderung Bürgerschaftlichen Engagements in Städten, Gemeinde und Landkreisen in Baden-Württemberg. Freiburg-Stuttgart 1999
- Beck, Ulrich: Das Demokratie-Dilemma im Zeitalter der Globalisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, 11. September 1998, S. 3-11
- Beck, Ulrich: Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt a.M./New York 1999
- Becker, Gerd/Simon, Titus (Hg.): Handbuch aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Weinheim und München 1995
- Brown, U./Rogge, K.I.: Von der Lokalgeschichte zur Stadtteilkommunikation. Eine Veranstaltungsübersicht zu Lernen vor Ort. Soest. 1987
- Dettling, Warnfried: Bürgergesellschaft. Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, 11. September 1998, S. 22-28
- Dewe, B.: Gemeinwesenarbeit als Erwachsenenbildung. In: Peters, F. (Hg.): Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik. Bielefeld 1983, S. 231-257
- Eichel, Hans (Hg.): Einmischen. Vorschläge zur Wiederbelebung politischer Beteiligung. Frankfurt a.M. 1996
- Eichel, Hans/Hoffmann, Kilmar (Hg.): Ende des Staates - Anfang der Bürgergesellschaft. Über die Zukunft der sozialen Demokratie in Zeiten der Globalisierung. Reinbek 1999
- Etzioni, Amitai: Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Stuttgart 1995 (engl. 1993)
- Etzioni, Amitai: Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie. Berlin 1999 (engl. 1996)
- Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, H. 2, Juni 2000 (Schwerpunkt: In Amt und Ehren? Zukunft bürgerschaftlichen Engagements)
- Fraenkel, Ernst: Deutschland und die westlichen Demokratien. Stuttgart u.a. 1964, 6. Aufl. 1974
- Geitmann, Roland: Der Siegeszug der kommunalen Direktdemokratie. In: H.K. Heußner/O. Jung (Hg.): Mehr direkte Demokratie wagen. Volksbegehren und Volksentscheid: Geschichte - Praxis -Vorschläge. München 1999, S. 237-254
- Hager, Frithjof (Hg.): Im Namen der Demokratie. Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Darmstadt 1997
- Hamm-Brücher, Hildegard: Die Bürgergesellschaft beginnt in der Schule. In: Hager, Frithjof (Hg.): Im Namen der Demokratie. Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Darmstadt 1997, S. 43-49
- Hepp, Gerd/Schneider, Herbert (Hg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum Schule. Schwalbach/Ts. 1999
- Hessische Blätter für Volksbildung H. 2/1974 (Schwerpunkt: Stadtteilbezogene VHS-Arbeit I)
- Heußner, Hermann K./Jung, Otmar (Hg.): Mehr direkte Demokratie wagen. Volksbegehren und Volksentscheid: Geschichte - Praxis -Vorschläge. München 1999
- Keupp, Heiner: Verbände, bürgerschaftliches Engagement und seine Fördermöglichkeiten. In: Jugend Nachrichten. Zeitschrift des Bayerischen Jugendrings, 6/2000, S. 8-9
- Klages, Helmut: Engagement und Engagementpotential in Deutschland. Erkenntnisse der empirischen Forschung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, 11. September 1998, S. 29-38

- Klemm, U. (Hg.): Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch. Werkstattbericht Weiterbildung Band 1. Ulm 1997
- Klemm, U.: Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Frankfurt a.M. 1995
- Klenk, W. u.a.: Volkshochschule und Stadtteilarbeit. Beiträge zur Entwicklung der Stadtteilarbeit der Stuttgarter VHS 1978-1988. Stuttgart 1988
- Kropotkin, Peter: Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt. Neuausgabe von H. Ritter. Frankfurt a.M. 1975 (erstmalig engl. 1902)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lernen vor Ort. XVI. Soester Weiterbildungsforum. Soest 1988
- Landscheidt, P./Ufermann, F.: Dezentralisierte Programm- und Organisationsstruktur. Erfahrungsbericht aus der Arbeit einer großstädtischen Volkshochschule. Hg. von PAS/DVV Bonn 1983
- Martin, Hans-Peter/Schumann, Harald: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek 1996
- Michels, Robert: Zur Soziologie des Parteienwesens in der modernen Demokratie. Untersuchungen über die oligarchischen Tendenzen des Gruppenlebens. Stuttgart 4. Aufl. 1989 (erstmalig 1911)
- Notz, Gisela: Die neuen Freiwilligen. Das Ehrenamt - Eine Antwort auf die Krise? Neu-Ulm 1998
- Peccei, Aurelio (Hg.): Zukunftschance Lernen. Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. München 1980
- Priller, Eckhard/Zimmer, Annette/Anheier, Helmut, K.: Der Dritte Sektor in Deutschland. Entwicklungen, Potentiale, Erwartungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 9/99, 26. Februar 1999, S. 12-21
- Reese-Schäfer, Walter: Die politische Rezeption des kommunitaristischen Denkens in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 36/96, 30. August 1996, S. 3-11
- Ries, Heinz A./Elsen, Susanne/Steinmetz, Bernd/Homfeldt, Hans Günther (Hg.): Hoffnung Gemeinwesen. Innovative Gemeinwesenarbeit und Problemlösungen in den Bereichen lokaler Ökonomie, Arbeitslosigkeit, Gesundheit, Benachteiligung. Neuwied 1997
- Rogge, K.I.: Lernen vor Ort. Anmerkungen zu einer über 10jährigen Auseinandersetzung mit gemeinwesenorientierten Bildungsansätzen. In: PÄD EXTRA, Dezember 1992, S. 23-25
- Rogge, K.I.: Lernen vor Ort. Ziele, Strukturen, Inhalte dezentraler Weiterbildung. Soest 1985, 1988²
- Wehling, Hans-Georg: Elemente direkter Demokratie: Bürgerbegehren und Bürgerentscheid. In: Th. Pfizer/H.-G. Wehling (Hg.): Kommunalpolitik in Baden-Württemberg. Stuttgart/Berlin/Köln, 3. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. 2000, S. 137-147
- Werder, L. von/Blöchl, E./Himmelman, K.: Praxishandbuch Stadtteilarbeit und Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1985
- Werder, L. von: Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel 1980
- Werder, L. von: Stadtteilnahe Bildungsarbeit. In: Nuissl, E. (Hg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982, S. 292-317
- Wollmann, Hellmut: Kommunalpolitik: Mehr (direkte) Demokratie wagen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 24-25/99, 11. 6. 1999, S. 13-22

Prof. Dr. Ulrich Klemm, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Geschäftsführer der Europäischen Donau-Akademie, Ulm; Verleger. E-Mail: ulrich.klemm@phil.uni-augsburg.de