

Teil 1

Bestandsaufnahme und gegenwärtige Diskussion zum Thema Ehrenamt

Seite 7 - 144

Ehrenamt – ein komplexes Aufgabenfeld für Volkshochschulen

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.) durch den

**Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität
Duisburg-Essen, Campus Essen**

vorgelegt von: **Marion Müller**
geboren in Meensen Kr. Hann. - Münden
heute Scheden Kr. Göttingen

Gutachter: **Professor Dr. Dr. h.c.
Ekkehard Nuissl von Rein**

Professor Dr. Anne Schlüter

Tag der mündlichen Prüfung: 4.7.2007

Teil 2
Historisch-theoretischer Teil

Seite 145 - 346

**Ehrenamt –
ein komplexes Aufgabenfeld für
Volkshochschulen**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.) durch den

**Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität
Duisburg-Essen, Campus Essen**

vorgelegt von: **Marion Müller**
geboren in Meensen Kr. Hann. - Münden
heute Scheden Kr. Göttingen

Gutachter: **Professor Dr. Dr. h.c.
Ekkehard Nüssli von Rein**

Professor Dr. Anne Schlüter

Tag der mündlichen Prüfung: 4.7.2007

Ehrenamt – ein komplexes Aufgabenfeld für Volkshochschulen

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	7
1.1	Problembeschreibung als themeninhärente und biografische Ausgangslage	7
1.2	Genese des Themenfeldes Ehrenamt an der VHS Hameln	11
1.3	Problemstellung	14
1.3.1	Forschungsfrage	15
1.3.2	Relevanz des Forschungsthemas	17
1.3.3	Praxisbezogene Problemstellung – die Legitimität des Themas Ehrenamt als VHS-Weiterbildungsaufgabe	21
1.3.4	Inhaltsbezogene fachwissenschaftliche Problemstellung und Methodenwahl	22
Teil A	Bestandsaufnahme und gegenwärtige Diskussion zum Thema Ehrenamt	33
2.	Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema	34
2.1	Definition der Begriffe „öffentlicher bzw. privater Raum“ – Schritte zur Konsensethik	40
2.2	„Ehrenamt“ – Begriffsdefinition	42
2.3	Die Entwicklung neuer Engagementfunktionen im 19. Jahrhundert	47
2.3.1	Ehrenamtliches Handeln als Mittel der Selbstverwaltung	47
2.3.2	Das Ehrenamt – konstitutives Element der Emanzipationsbewegung	48
2.4	Gesellschaftlicher und politischer Wandel im 19./20. Jahrhundert	54
2.4.1	Die Soziale Frage als Thema der Kunst	54
2.4.2	Nationale „Gleichschaltung“ als Instrument politischer Herrschaft im „Dritten Reich“	56
2.4.3	Staatsinstitutionelles und oppositionelles bürgerschaftliches Engagement in der DDR	59
2.5	Nach 1945 – Formen und Ziele institutionalisierter Fürsorge und Wohlfahrtspflege	61
2.6	Soziale Teilhabe und Engagementfreiwilligkeit – ein politisches Paradoxon?	63

Inhaltsverzeichnis

3.	Thema Ehrenamt – (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?	66
3.1	Die 2. Bundeskonferenz „Politische Bildung an der vhs“	66
3.1.1	Stellung des Themas Ehrenamt im Kanon der „Best-Practice-Börse“	67
3.1.2	Der Aufgabenbereich „Ehrenamt“ als diskursives Workshopthema	72
3.2	Der „Arbeitskreis Politische Bildung im DVV“	74
3.2.1	Diskussion zum Thema Ehrenamt aus unterschiedlichen Perspektiven	74
3.2.2	Das Themenfeld Ehrenamt – bildungspolitisch betrachtet	78
3.3	Anforderungen an den Aufgabenbereich „Politische Bildung“	79
3.3.1	Wandel in der Aufgabenstellung	79
3.3.2	Verantwortliches Handeln als Bildungsziel	79
4.	Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln Praxisbeispiel der Politischen Bildung¹	84
4.1	Didaktische Projektprämissen	85
4.1.1	Zielgruppenorientierung	87
4.1.2	Planungsoffenheit	88
4.1.3	Projektstruktur	89
4.2	Projektgenese	92
4.2.1	Veranstaltungsparameter	92
4.2.2	Sonderveranstaltungen und Kursreihen als „didaktische“ Veranstaltungsform	96
4.3	„Konstanten“ der VHS-(Programm)Entwicklung	112
4.3.1	Werte und Normen als Weiterbildungsinhalt und Ziel	112
4.3.2	Der Einfluss von Presse- und Öffentlichkeitsarbeit	114
4.3.3	„Support“ als motivierender Faktor	116
4.4	Kooperation als institutionelles und didaktisches „net-working“	119
4.4.1	Die Bedeutung von „net-working“ für die Programmentwicklung	122
4.4.2	Themenkonzentration versus inhaltliche Diversität	132
5.	VHS-Qualifizierungskonzepte im Bereich Bildung/Soziales	136
5.1	Der Lehrgang „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“ und das Projekt „Ehrenamt“	137

1 In Teil A - Kap. 4 - kürze ich Überschriften ggf um den Zusatz „... in Programmen der VHS Hameln o. ä.“, da ich – wenn nicht anders angegeben – Programme der VHS Hameln evaluiere.

Inhaltsverzeichnis

5.2	Konzeptionelle Prämissen	138
5.2.1	Merkmal Zielgruppenorientierung	138
5.2.2	Merkmal Planungsoffenheit	139
5.2.3	Merkmal Projektstruktur	139
5.3	Zielgruppenorientierung als Basis von Lehrgang und Projekt	141
Teil B	Historisch–theoretischer Teil	145
1.	Wie sollen wir handeln?	146
1.1	Der handelnde Mensch aus Sicht der Evolutions-Biologie: Handeln zwischen Egoismus und Altruismus?	149
1.2	Der frühe Mensch – Dokumente des sozialen Handelns	153
1.3	Positionen der antiken ² Philosophie und der Theologie des Mittelalters	155
1.4	Der Mensch der Neuzeit „entwirft“ sein Handeln	158
2.	Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Antertum und Mittelalter	168
2.1	Die Entwicklung von Pflegen und Heilen als Profession	170
2.1.1	Formen der Krankenpflege in der Antike	170
2.1.2	Mittelalterliche Barmherzigkeit als religiöse Pflicht	171
2.2	Beginn der Säkularisierung sozialer Aufgaben	174
2.2.1	Ritterliche und bürgerliche Pflegeorden	174
2.2.2	Die „Entwicklung“ des städtischen Hospitals	176
3.	Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates	180
3.1	Instrumente der Armenfürsorge im Zeitalter der Reformation	182
3.2	Das „Soziale“ als Frage des 18./19. Jahrhunderts	186
3.3	Das Recht des Bürgers auf Fürsorge	187
3.3.1	Das Prinzip der Dualität von privater „Fürsorge“ und staatlicher „Wohlfahrt“	188
3.3.2	Beginn und Ausbau der Sozialversicherungsgesetzgebung	192
3.4	„Recht“ auf soziale Teilhabe?	194
3.4.1	„Revolution der Erwartungen“	194

2 Den Bezug zur Philosophie der Antike begrenze ich auf die Epoche des griechisch/ römischen Altertums (4. Jahrhundert v. Chr. bis ca. 4./5. nachchristliches Jahrhundert - s. auch Anhang 4 - Glossar).

Inhaltsverzeichnis

3.4.2	Bürgerschaftliches Engagement – Konzepte gesellschaftlicher Teilhabe	198
3.5	Zivilgesellschaft – Bürgergesellschaft	201
3.5.1	Zivilgesellschaft	201
3.5.2	Bürgergesellschaft	203
3.5.3	Engagementfreiwilligkeit als Problem	205
4.	„Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“	210
4.1	Die 14. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages	210
4.1.1	Strategien und Maßnahmen	210
4.1.2	Handlungsempfehlungen	212
4.1.3	VHS-Leitbild 2020: Weiterbildungszentrum für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich	214
4.2	Enquete-Kommission „Demographischer Wandel - Herausforderungen an ein zukunftsfähiges Niedersachsen“	221
4.2.1	Handlungsfelder	222
4.2.2	Neue zukunfts- und gemeinwohlorientierte Aufgabenfelder für Volkshochschulen in Niedersachsen?	223
	Exkurs: Wege zur „guten Gesellschaft“ – Aufgaben für die Erwachsenenbildung	225
E - 1	Die Idee des Kommunitarismus	226
E - 2	Die „gute Gesellschaft“	227
E - 3	Der Kommunitarismus – Chancen und Grenzen	229
E - 4	Internationale Impulse für die Erwachsenenbildung	231
5.	Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels	242
5.1	Die Entwicklung von staatlichem Schulsystem und institutionalisierter Erwachsenenbildung	243
5.1.1	Von der geselligen Bildung bis zum Bürgerengagement	244
5.1.2	Schule – Fortbildungsschule – Volksbildung – „freie“ Erwachsenenbildung: Volkshochschule	246
5.1.3	Erwachsenenbildung als „vierte Säule im deutschen Bildungssystem“	250
5.2	Krisenerfahrung und Bildungsaufgabe	251
5.3	Vom ehrenamtlichen zum professionellen Handeln in der Erwachsenenbildung	254

Inhaltsverzeichnis

5.4	Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung – Chance und Problem	257
5.4.1	Evaluierung – ein temporäres Ereignis?	257
5.4.2	Qualitätssicherung oder/und Existenzsicherung der Volkshochschulen?	261
5.5	PISA – Kompetenz als Bildungsziel	264
5.5.1	Ergebnisse der PISA-Studie	264
5.5.2	Rettungsinsel „2. Bildungsweg“?	268
5.6	Weiterbildungsszenarien für „Schule und Beruf“	270
5.6.1	Soziale Kompetenz – neue Konzepte für die Lehrerfortbildung	270
5.6.2	Gemeinwohlorientiertes Handeln – neue Bildungsinhalte für den „2. Bildungsweg“ und die Berufsbildenden Schulen	273
5.6.3	Befähigung zu ehrenamtlichem Engagement – neue Qualifizierungsziele für Arbeitslose	275
5.7	Zur Neupositionierung der Erwachsenenbildung Anfang des 21. Jahrhunderts	281
5.7.1	Die „normative Wende“ als zu vollziehender Paradigmenwechsel der Erwachsenenbildung	284
5.7.2	„Bildungsmaßnahmen, die besonderen ... Erfordernissen entsprechen, sind...“ ³	288
Teil C	Das Thema Ehrenamt als „Anforderung“ an die Professionalität der Volkshochschulen Zusammenfassung - Ausblick - Resumé	290
1.	Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?	291
1.1	VHS als Teil und Instrument sozialstaatsorientierter und bildungspolitischer Entwicklung	292
1.2	Künftige erwachsenenpädagogische Anforderungen an Volkshochschulen	295
1.3	Bildungspolitische und institutionelle „Erwartungen“	298
2.	Ausblick	303
3.	Resumé	306

³ vgl. Niedersächsische Staatskanzlei (Hrsg.) DVO-NEBG 2005, S. 357

Inhaltsverzeichnis

Anhang	310
Anhang 1 – Methodische Hinweise zur Untersuchung	310
Anhang 2 – Tabellen	311
Anhang 3 – Projektprogramm „Thema Ehrenamt“ an der VHS Hameln – Herbst 2004	325
Anhang 4 – Glossar	327
Anhang 5 – Literaturverzeichnis	330

1. Einleitung

1.1 Problembeschreibung als themeninhärente und biografische Ausgangslage

Meine „Lebensstationen“ reflektierend, führe ich mein erwachsenenpädagogisches Engagement für das Thema Ehrenamt sowie mein wissenschaftliches Interesse daran auf biografische und sozial determinierte Entwicklungen zurück.

Ich nehme auf Grund meiner langjährigen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung einen Wandel im Aufgabenverständnis der Volkshochschulen wahr, welcher sich im Spannungsverhältnis von allgemeiner geisteswissenschaftlich fundierter Bildung und Konzepten der beruflichen Bildung bzw. der Entwicklung und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen sowie Schulabschluss bezogenen Kursen positioniert. Protagonisten der „alten VHS der 70/80er Jahre“ und der „neuen VHS zu Ende des 20. bzw. zu Beginn des 21. Jahrhunderts“ agieren dabei systemimmanent nebeneinander – ohne jedoch i. d. R. beispielsweise eine Integration gemeinwohlorientierter Bildungsziele in berufsorientierende Weiterbildungskonzepte bzw. Maßnahmen des 2. Bildungsweges anzustreben (s. in Teil B – Kap. 5.6 und 5.7).

- Mein privates Engagement zum Thema Ehrenamt liegt in meiner Vita begründet. Ich habe erlebt, dass – in meiner Kindheit in den 50er Jahren – es für meine Familie „selbstverständlich“ war, sich für die Kirchengemeinde und im Chor sowie in der politischen Gemeinde ehrenamtlich zu engagieren. In die Wahrnehmung der Aufgaben waren auch mein acht Jahre älterer Bruder und ich als Kinder mit einbezogen. Aus heutiger Sicht haben meine Mutter und

1. Einleitung

mein Vater in der Nachkriegszeit bewusst die vielfältigen ehrenamtlichen Aktivitäten unserer Familie – meine Mutter und ihr damals 5-jähriger Sohn waren 1943 aus Hannover evakuiert worden – als deutliches Signal zum „Teilhabe-Wollen“ an der Dorfgemeinschaft eingesetzt. Die Perzeption von Erfahrungen meiner Familie hat für mich das Thema Ehrenamt zum professionellen Themenbereich werden lassen (vgl. Schlüter, A. 2004, S. 16).

- Neben grundlegenden anthropologischen Setzungen erkläre ich mir mein „privates Interesse“ an „Ermöglichung von Teilhabe“ aus meiner Biografie: Ich bin gegenüber einer neben der Dorfkirche liegenden Grundschule (Gebäude aus dem 19. Jahrhundert“, s. Kap. 5.1.2) aufgewachsen und habe als Noch-nicht-Schulpflichtige von der elterlichen Wohnung aus auf diejenigen Kinder geblickt, die morgens (Klasse 1-4) sowie nachmittags (Klasse 5-8) dem Schulhaus zustrebten, beim Klingeln hinter der Schultür verschwanden, um dann in der Pause auf dem Schulhof eine fröhliche (Spiel)Gemeinschaft zu bilden.

Zu einem späteren Zeitpunkt ist dann – in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf – realisierte und erfahrene „öffentliche“ Teilhabe für mich in Schule und Erwachsenenbildung sowie im Ehrenamt zum Anlass geworden, für andere die Ermöglichung von „community“, „Policy“, „Sozialität“ oder „Sinn“ professionell zu gestalten. Dabei ordne ich „Sinnerfahrung bzw. Sinnermöglichung“ als wesentliches Ziel kommunaler Erwachsenenbildung ein.

- Selbst gewähltes ehrenamtliches Engagement hat mich im Jugend- und Erwachsenenalter in unterschiedlichen Formen begleitet: von der Jugendgruppenleiterin in meiner Kirchengemeinde zur diakonischen Helferin in einem Krankenhaus (Mitte der 60er Jahre), Gründungs- und Vorstandsmitglied in einem Kunst- und Kulturverein meines Wohnortes (Mitte der 80er Jahre) bis zum

1. Einleitung

derzeitigen Engagement als Vorsitzende des Vereines „Freundes- und Förderkreis Hamelner Münster St. Bonifatii“.

- Als biografische Entwicklungsstränge – Professionserwerb und Sozialisation (auch geschlechtsspezifisch) betreffend – betrachte ich mein Studium u. a. in ev. Theologie, Textilwissenschaften, Politikwissenschaft und Pädagogik, meine berufsbegleitenden Studien (als Beamtin im mittleren technischen Fernmeldedienst) zur Vorbereitung auf die Immaturenprüfung an der Universität Hannover über den 2. Bildungsweg sowie meine langjährige pädagogische Tätigkeit an Volkshochschulen in der Kurs- bzw. Fachbereichsleitung (v. a. Politik, Philosophie/Theologie, Pädagogik, Psychologie, Frauenbildung sowie Umwelt- und Gesundheitsbildung).

Besonders in der Wahrnehmung dieses fachbereichs-übergreifenden Aufgabenkanons haben sich mir in Planungs- bzw. Auswertungsgesprächen mit Kursleitenden bzw. Beratungsgesprächen mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern konkrete Handlungsfelder der sozialen Arbeit als Aufgabenfelder der Erwachsenenbildung erschlossen (s. Teil A), wie z. B. Qualifizierungskurse für die ehrenamtliche Familienhilfe oder die ehrenamtliche Hospizarbeit sowie für eine Beratungstätigkeit am so genannten „Sorgentelefon“. Dem – im Rahmen meiner Fachbereichsaufgaben an der VHS Hameln 1998 vollzogenen – planerischen Schritt zur Konzeption einer VHS-Veranstaltungsreihe zum Thema Ehrenamt (Evaluation s. Teil A) liegt meine Annahme zu Grunde, dass das Themenfeld Ehrenamt Programm inhärent vorhanden gewesen ist, d. h. dass vor der von mir vorgenommenen konzeptionellen Fokussierung des Weiterbildungsthemas „Ehrenamt“ bereits ein adäquates Veranstaltungsangebot in Programmen der VHS Hameln existierte.

1. Einleitung

Des Weiteren gehe ich davon aus (s. Teil B) , dass der Bereich des sozialen Handelns als anthropologische Setzung – vor allem im demokratisch verfassten Sozialstaat – für die kommunalen Volkshochschulen einen umfassenden und zugleich historisch begründeten säkularen gemeinwohlorientierten Aufgabenkomplex generiert. Dabei differenziere ich zwischen der „sozialen Arbeit“ als einem das „Soziale umfassenden Handlungsfeld“ und dem Tätigkeitsbereich der professionsbezogenen „Sozialen Arbeit“.

- In der Ausübung von Funktions- und Leitungsaufgaben – auch in überörtlichen bzw. landesweiten Gremien der Erwachsenenbildung – nehme ich wahr, dass das Thema Ehrenamt hinsichtlich seiner Komplexität als Aufgabenfeld für Volkshochschulen Fragen nach erwachsenenpädagogischer Innovationsfähigkeit und kommunal wirksamer sozialpolitischer Kompetenz aufwirft.

Neue bildungshistorisch verankerte Argumente – in Form von innovativen Qualifizierungskonzepten zum Themenbereich Ehrenamt (s. Teil B) – könnten in die aktuelle Diskussion zur Frage einer andauernden Kommunalität der Weiterbildungseinrichtung VHS einfließen. Hinsichtlich einer – in den Erwachsenenbildungsgesetzen formulierten – gemeinwohlorientierten Aufgabenstellung (s. Teil B, Kap. 5) erhalten m. E. die Volkshochschulen mit dem Aufgabenbereich „Qualifizierung für das soziale Ehrenamt“ bzw. dem Themenfeld Ehrenamt insgesamt die Möglichkeit, sich überregional und zugleich als kommunale Erwachsenenbildungseinrichtung bildungs-, sozial und kommunalpolitisch neu zu positionieren.

In diesem Kontext könnten Volkshochschulen in einem normativ zu führenden politischen Diskurs „zu Recht“, weil bildungshistorisch begründet, die professionelle Rolle des institutionell in der Kommune eingebundenen „neutralen“ Moderators übernehmen bzw. in einem

1. Einleitung

nächsten Schritt die Funktion des professionellen „Weiterbildungszentrums für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich“ wahrnehmen (s. Teil B – Kap. 4 und Teil C, Kap. 1.4, 2. u. 3.). Volkshochschulübergreifende Verbände benachbarter Volkshochschulen sind denkbar, werden jedoch von mir nicht präferiert, da der „Lokalbezug“ der in der Kommune agierenden VHS – als sozial- und bildungspolitische „Qualität“ – dann nicht gegeben wäre.

1.2 Genese des Themenfeldes Ehrenamt an der VHS Hameln

Mit dem Ziel, ein neues – thematisch die Fachbereichsgrenzen überschreitendes – Projekt zu konzipieren, entdeckte ich 1998 das **Thema Ehrenamt** als Themenschwerpunkt (s. Teil A) für die Erwachsenenbildung. Eingebunden in eine von mir entwickelte Projektkonzeption zum Thema Ehrenamt konnte ich im weiteren Projektverlauf vielfältige Programmtraditionen aus den Fachbereichen Politische Bildung, Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Theologie, Frauenbildung sowie Umweltbildung aufnehmen.

Ein wesentliches Element sind dabei von Anfang an (bis heute) bereits langjährig bestehende Formen der Zusammenarbeit mit Trägereinrichtungen ehrenamtlicher Aufgaben – welche in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit haupt- und ehrenamtlich tätig sind – wie

- dem Deutschen Kinderschutzbund in Hameln,
- Fachabteilungen der kommunalen Verwaltungen in Hameln bzw. Hameln-Pyrmont sowie
- dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband in Hameln.

1. Einleitung

Speziell aus diesen Kooperationsbeziehungen entwickelte sich der Projektteil **„Ausbildung – Qualifizierung“⁴**, dessen Veranstaltungen sich an künftige sowie bereits aktive Ehrenamtliche wenden. Auf diesen qualifizierenden Veranstaltungskern aufbauend spezifizierte ich den Projektzusammenhang dahingehend, dass ich (noch) nicht ehrenamtlich Tätige als Zielgruppe der Erwachsenenbildung in den Blick nahm.

Der Kontakt zu den o. g. Trägereinrichtungen generierte den Projektteil **„Projekte – Initiativen – Vereine“**. In kostenlosen Veranstaltungen konnten und können Trägervertreter – mit dem Ziel der Aquirierung evtl. neuer Ehrenamtlicher – die gemeinwohlorientierten spezifischen Aufgabenfelder ihrer Institution vorstellen.

Als Ergebnis professioneller fachspezifischer Diskussionen mit im Projekt Ehrenamt tätigen Kursleitenden entwickelte ich die Konzeption für einen dritten Projektteil – von mir als **„Orientierung – auf der Suche nach Sinn“** bezeichnet. Darin finden sich Themen der Sinnfindung sowie Orientierung, die zuvor im Fachbereich Philosophie bzw. Frauenbildung platziert waren. In ihnen sind Fragen zu biografischen Umbruch- bzw. Krisensituationen fokussiert. Dabei ist Ziel der „Sinnkurse“ nicht eine thematische Engführung auf eine spezifische Engagementempfehlung, sondern die Möglichkeit zum

4 Den Begriff Qualifizierung verwende ich in Anlehnung an die bei Peters verwendete Definition des Deutschen Bildungsrats von 1970, in der Qualifikation personenunabhängige Fähigkeitsbündel umfasst, welche in „formalisierten, standardisierten Bildungsgängen erworben und nach einer Prüfung ... bescheinigt werden.“ (Peters 2004, S. 57). In Abgrenzung dazu steht der Begriff Kompetenz, welcher personengebundenes Können und Zuständigkeiten beschreibt, die „nicht unbedingt formalisierbar oder standardisierbar“ (ebd., S. 57) sind. Geschlechtsspezifische „Barrieren“ im Kompetenzerwerb s. Schlüter/Faulstich-Wieland 2006, S. 213-229.

Die grundsätzliche Problematik, welche mit der Ausbildung bzw. Qualifizierung von ehrenamtlich Engagierten – im Unterschied zu der beruflichen Aus- und Fortbildung im selben Tätigkeitsbereich engagierter Hauptamtlicher – verbunden ist, habe ich im Rahmen der Untersuchung im Kontext verschiedener Fragestellungen dargestellt (s. Anmerkung 6).

1. Einleitung

Gespräch in einem bewertungsfreien „Raum“. D. h. aus einer anfangs als VHS-Kursreihe konzipierten kleinen Anzahl von thematisch weitgehend ungebundenen Kursthemen hat sich ein zusammenhängendes differenziertes Projekt zum Themenbereich „Ehrenamt“ entwickelt:

- Projekte, Initiativen und Vereine stellen ihre gemeinwohlorientierten Aufgabenbereiche mit dem Ziel der „Werbung für ihre Idee“ vor
- Veranstaltungen mit dem Ziel der Ausbildung und Qualifizierung für die Wahrnehmung ehrenamtlicher Aufgaben
- Gesprächskreise mit dem Ziel der lebensgeschichtlichen Orientierung bzw. Unterstützung in Fragen der Sinnsuche

Inhaltsbezogene **Impulse** erhielt das Projekt Ehrenamt durch überregionale Aktionen:

- 2000 durch die internationale Weltausstellung in Hannover „EXPO 2000“
- 2001 durch Veranstaltungen und Veröffentlichungen zum „Internationalen Jahr der Freiwilligen“ sowie von
- 1999 bis 2002 durch Tätigkeit und Bericht der 14. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zum Thema „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

sowie durch zentrale Veranstaltungen in Hameln, in denen Oberbürgermeister bzw. Orts-Bürgermeister die Anerkennung ehrenamtlichen Engagements in den Mittelpunkt stellten. Indem das Thema Ehrenamt als Weiterbildungsthema seit 2005 in die Verordnung zur Durchführung des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz (DVO-NEBG) aufgenommen worden ist, besteht seitdem eine gesetzliche und damit institutionelle Verankerung des Themenbereichs Ehrenamt als Aufgabenfeld der Volkshochschulen.

D. h. das „Ehrenamt“ steht im Kontext von Bildungsmaßnahmen, welche besonderen gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen:

1. Einleitung

„Maßnahmen der Qualifizierung zur Ausübung von Ehrenämtern und freiwilligen Diensten sollen den Teilnehmenden in die Lage versetzen, sich im politischen, sozialen, kulturellen oder bürgerschaftlichen Bereich zum Wohle der Gesellschaft zu betätigen.“ (Niedersächsische Staatskanzlei DVO-NEBG 2005, S. 357)

Maßnahmen der Qualifizierung zur Ausübung von Ehrenämtern und freiwilligen Diensten sind in der o. g. Durchführungsverordnung zum Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz (DVO-NEBG) der wert- und normenorientierten Bildung zugerechnet, die zusammen mit Maßnahmen der politischen Bildung die 23 Maßnahmen bilden, welche besonderen gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen. Auf Grund der Komplexität von Bildungsinhalten ist in der Programmplanung diese zielorientierte Trennlinie zwischen politischer und wert- und normenorientierter Bildung jedoch von untergeordneter Bedeutung.

1.3 Problemstellung

Eingrenzung: Ich gehe im Rahmen der Untersuchung exemplarisch auf den Gender-Aspekt des Themenbereichs Ehrenamt ein, obwohl ich mir der Rollendivergenz von Frauen und Männern im öffentlichen – im hier relevanten Zusammenhang in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit – sowie im privaten Raum bewusst bin (vgl. unter dem Aspekt der Erfahrung Tietgens 1986, S. 51-61). Als Querschnittsthema liegt hierin m. E. ein weiteres komplexes Untersuchungsfeld vor. In Konzentration auf die nachstehend gestellte Forschungsfrage beziehe ich mich auf diesen Problemkreis nur dann, wenn ich eine unmittelbare Verbindung zu der hier gestellten Forschungs- bzw. Untersuchungsfrage diskutiere bzw. analysiere (s. beispielsweise in Teil B, Kap. 1.3.).

Problemfeldvarianz: Mit dem Untersuchungsthema ist die Frage nach derzeitigen bzw. künftigen Aufgabenbereichen der Volkshoch-

1. Einleitung

schulen gestellt. Gleichzeitig wird mit dem Begriff „Ehrenamt“ quasi eine „Antwort“ darauf gegeben. In dieser implizierten Konvergenz ist die Notwendigkeit einer wissenschafts-theoretischen „Grenz-überschreitung“ angelegt. Mit Hilfe dieses Untersuchungsschrittes zeige ich historische Entwicklungsstränge sowie Zeitbezüge zum Thema „Ehrenamt – ein komplexes Aufgabenfeld für Volkshochschulen“ in mehrfacher Hinsicht auf. Ich definiere die Grenzen des Untersuchungsfeldes, in dem ich mich auf folgende Bereiche spezifiziere:

- ehrenamtliches Handeln als politisch-emanzipatorische „Qualität“
- Genese und Durchführung des Projektes Ehrenamt an der VHS Hameln
- Qualifizierungsmodelle zum Thema Ehrenamt an Volkshochschulen
- den universell anthropologisch aufgefassten Handlungsbereich „Handeln“ bzw. „Helfen“
- sozialstaatliche Aufgabenbereiche sowie sozialstaatsorientierte Utopien
- künftige bildungs- und sozialpolitische Aufgabenbereiche sowie Handlungsfelder für die kommunalen Volkshochschulen
- das Feld der professionellen Sozialen Arbeit (auch als Problemfeld im Sozialstaat)
- die Bildungs- bzw. Weiterbildungsbereiche Schule, 2. Bildungsweg sowie berufliche Qualifizierungsmaßnahmen an Volkshochschulen v. a.
- **die Rolle der Erwachsenenbildung – insbesondere der kommunalen Volkshochschulen – hinsichtlich ihrer grundlegenden normativen Funktion im demokratisch verfassten Sozialstaat.**

1.3.1 Forschungsfrage

In der hier vorgelegten Studie zum Thema „**Ehrenamt – ein komplexes Aufgabenfeld für Volkshochschulen**“ stelle ich – Bezug nehmend auf meine langjährigen Erfahrungen (in strategischen und operativen Bereichen) im Praxisfeld Erwachsenenbildung an Universität und Volkshochschule – die folgende **Forschungsfrage** in das Zentrum meiner wissenschaftlichen Arbeit:

1. Einleitung

- **„Welche Anforderungen ergeben sich für die öffentlich verantwortete⁵ Weiterbildung für die Qualifizierung von Ehrenamtlichen im sozialen Bereich – am Beispiel Volkshochschule?“**

Ich spezifiziere die Forschungsfrage, stelle die Ergebnisse dar und ordne sie diskursiv zukunftsorientiert in einen weiterbildungs- und sozialpolitischen Kontext ein. In diesem Prozess beachte ich die institutionelle „Verortung“ der Volkshochschulen im kommunalen Raum sowie deren landes- bzw. bundesweite Vernetzung.

Dem historischen Faktum der professionellen Entwicklungsbereitschaft bzw. -fähigkeit der kommunalen Volkshochschulen weise ich – angesichts der sozial-politischen und einer damit verbundenen bildungspolitischen Problemlage – in der Reflexion der Untersuchungsergebnisse eine zentrale Rolle zu.

Den in der Forschungsfrage implizierten Anforderungskanon bewerte ich abschließend hinsichtlich seines normativen Gehaltes und leite daraus einen von mir für die Volkshochschule des 21. Jahrhunderts als notwendig erachteten Paradigmenwechsel ab.

5 Der für den Bereich Erwachsenenbildung – u. a. im Rahmen eines politischen Legitimitätsdiskurses – verwendete Begriff der „öffentlichen Verantwortung“ beinhaltet auch das Faktum der (anteiligen) öffentlichen Finanzierung bzw. Förderung. Öffentlich geförderte Weiterbildung ist nicht grundsätzlich auch öffentlich verantwortet, d. h. von unterschiedlichen Trägern durchgeführte Weiterbildung – beispielsweise von privaten Weiterbildungsinstitutionen oder kleinen und mittleren Unternehmen – kann ebenfalls öffentlich gefördert sein. Damit wird von dem für die öffentlich verantwortete Weiterbildung gesetzlich verankerten Prinzip der Korrelation von öffentlicher Verantwortung und öffentlichen Förderung (vgl. beispielsweise NEBG 2004) abgewichen. Meisel/Schuldt führen in diesem Zusammenhang den Begriff der öffentlich mitverantworteten Weiterbildung ein (vgl. Friedrich/Meisel/Schuldt 2005, 3. überarb. Auflage, S. 11).

Im Zusammenhang mit der vorgelegten Untersuchung verwende ich den Begriff der öffentlich verantworteten Weiterbildung im Sinne von mit öffentlichen Mitteln gefördert und gesetzlich verantwortet. Wirtschaftlichkeitsfaktoren untersuche ich nicht, da der Themenbereich Ehrenamt im untersuchten Forschungsgebiet und zum Untersuchungszeitpunkt nicht mit der Frage der Finanzierbarkeit des Bildungsinhalts korreliert.

1. Einleitung

1.3.2 Relevanz des Forschungsthemas

Die vielfach konstatierte sozialstaatliche Problemlage in den Bereichen Familie, Schule, Ausbildung und Beruf – einschließlich Fragen der demographischen Entwicklung sowie Migration, Friedenssicherung, Entwicklung und Globalisierung – hat gesellschafts- und sozialpolitische Aufgabenfelder generiert:

„Eine neue Balance zwischen globaler Marktwirtschaft, internationalen Formen des Sozialausgleichs und nationaler Stabilität muss gefunden werden. Die Globalisierung ist also auf soziale Innovationen angewiesen, um nicht in Legitimationskrisen zu geraten.“ (Messner 2006, S. 16)

Von dieser volkswirtschaftlichen bzw. sozial-politischen Entwicklung direkt Betroffene sowie in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit Tätige geraten an ihre persönlichen bzw. professionellen „Grenzen“ der Krisenbewältigung. Freiwillig Engagierte sowie vor allem weitere hauptberuflich Tätige sind in den sozialen Handlungsfeldern (s. Teil B) gefragt.

Der Begriff „ehrenamtliches Engagement“ grenzt sich gegenüber den Bezeichnungen „Freiwilligenarbeit“ bzw. „Bürgerengagement“ inhaltlich ab (Definitionen dazu s. im Exkurs/Teil B), findet aber gleichzeitig in der Literatur synonyme Verwendung. Ehrenamtlich Engagierte sind bei Trägereinrichtungen sozialer Aufgaben vielfach langjährig aktiv. Dabei erweisen sich – auch auf Grund des sozialen Wandels (s. Teil B – Kap. 3.3 und 5) – vorhandene Qualifikationen der freiwillig Tätigen sowie der im selben Tätigkeitsfeld arbeitenden Hauptamtlichen als nicht mehr ausreichend.

- Damit ist ein sozial-politisches Problemfeld entstanden, welches institutionellen sowie professionellen Qualifizierungsbedarf generiert.

1. Einleitung

Vor allem auf die Problemlage der unzureichenden „professionsbezogenen Qualifizierung für das soziale Ehrenamt“⁶ habe ich an der VHS Hameln mit der Implementierung eines Weiterbildungsangebotes zum Thema Ehrenamt reagiert (Darstellung der VHS-Programmentwicklung s. im vorherigen Kap. 1.2 sowie im nachfolgenden Kap. 1.3.3 und in Teil A – Kap. 4).

Freiwilliges Engagement beinhaltet einen zweifachen „Nutzereffekt“. Auf einer ersten Ebene scheint sich die Tätigkeit auf das soziale Handlungsfeld zu konzentrieren – der/die Ehrenamtliche will gemeinwohlorientiert und scheinbar altruistisch orientiert „helfen“. Erst auf den zweiten Blick wird deutlich, dass ehrenamtliches Engagement selbst multifunktional sein kann, in dem es beispielsweise für (Noch)-Nichterwerbstätige, überwiegend im privaten Raum (Familie, Nachbarschaft) organisiert, eine soziale Beteiligungsform im öffentlichen Raum darstellen kann. Damit wäre gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration des „Helfers“ sowie gleichzeitige Unterstützung im „Hilfefeld“ generiert (s. Teil B). Für Berufstätige würden sich im freiwilligen Engagement Möglichkeiten der außerberuflichen sozialen Teilhabe eröffnen.

Nach Beendigung der Schulzeit (vor Ausbildungs- bzw. Studienbeginn) halten ehrenamtliche Tätigkeiten für Schüler und junge

6 Peters stellt als professionelle Handlungsfelder der Erwachsenenbildung zwei Bereiche didaktischen Handelns gegenüber: Markt, Politik und Institutions- bzw. Unternehmerziele sowie Gesellschaft bzw. das Gemeinwesen. Ich versuche – mit der Verbindung von sozial- und bildungspolitischen Handlungsfeldern, welche sich gemeinwohl- und ethikorientierten Handlungszielen vergewissern – in der vorgelegten Untersuchung eine Verbindung beider Handlungsfelder zu generieren (vgl. Peters 2004, S. 219/220).

Den Begriff Qualifizierung verwende ich in Anlehnung an die bei Peters verwendete Definition des Deutschen Bildungsrats von 1970, in der Qualifikation personenunabhängige Fähigkeitsbündel umfasst, welche in „formalisierten, standardisierten Bildungsgängen erworben und nach einer Prüfung ... bescheinigt werden,“ (ebda., S. 57).

In Abgrenzung dazu steht der Begriff Kompetenz, welcher personen- gebundenes Können und Zuständigkeiten beschreibt, die „nicht unbedingt formalisierbar oder standardisierbar“ (ebd., S. 57) sind.

1. Einleitung

Erwachsene in den Bereichen Soziales, Kultur, Umwelt und Sport Kompetenzen fördernde Aufgaben bereit, welche darüber hinaus die Qualität einer Orientierungsfunktion bei der Berufswahl generieren können. Für Erwachsene, welche sich in lebensgeschichtlich relevanten Umbruchsituationen befinden, kann sich im sozialen Engagement die ggf. nicht erlebte Teilhabe „ereignen“. D. h. als Orientierungshilfe in einer krisenhaft erlebten Lebenssituation kann für den Einzelnen die Wahrnehmung einer ehrenamtlichen Aufgabe als Struktur gebend sowie sozialen Kontakt generierend erfahren werden.

- Vor allem das Phänomen der sozialen Exklusion von Bevölkerungsgruppen – und die damit einher gehende Generierung von multiplen Problemfeldern im privaten und öffentlichen Raum – hat „das Soziale“ erneut zu einer der wesentlichsten gesamtgesellschaftlichen Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben werden lassen. Handlungsfelder der Sozialen Arbeit wie Armut, Vernachlässigung und Bildungsrückstand sowie deren Interdependenz zu Lebenslagen, Lebensformen und Lebensführung in Familie, Schule und Alter fallen als Pflichtaufgabe in den Zuständigkeitsbereich der Kommunen.

Damit stellen sich dem öffentlich verantworteten Bildungssystem, welches als institutionalisierter Bereich schulischen bzw. nachschulischen Lernens mit seinen originären Bildungsaufgaben zugleich als institutioneller Teil der sozialstaatlich legitimierten Demokratie in Deutschland positioniert ist, neue gemeinwohlorientierte und damit gesamtgesellschaftlich normativ verantwortete Aufgabenfelder. Aus der o. g. sozialen Problemlage heraus sowie insbesondere in Rückbesinnung auf die Geschichte der Institution VHS sehen sich die öffentlich verantworteten Volkshochschulen in Deutschland – verbunden mit ihrem bildungspolitischen Auftrag – neuen professionsorientierten Erwartungen gegenüber, wie der

1. Einleitung

- **Anforderung an die konzeptionelle erwachsenenpädagogische Innovationsfähigkeit der Volkshochschulen,** welche sich auf dem Fundament „professioneller Empathie“⁷ entwickelt
sowie der
- **Anforderung an ein an den Fachwissenschaften – als Referenzpunkt – sowie an Gemeinwohl und Ethik orientiertem Aufgabenverständnis der Volkshochschulen (Leitbildentwicklung)**

Trotz des scheinbar thematisch intendierten eindimensionalen „sozialarbeiterischen Hilfecharakters“ des Themenbereichs „Ehrenamt“ (was mir auch als Argument gegen das Thema Ehrenamt als VHS-Aufgabe begegnet ist, s. Teil A Kap. 3), habe ich mit der Konzeption und Durchführung des Projektes Ehrenamt den Versuch unternommen, in dem Problemkreis bildungspolitisch und erwachsenenpädagogisch mehrdimensional zu agieren:

- **mit einer Neuorientierung des Programmangebots der Politischen Bildung an der VHS Hameln,**
- **mit einem Angebot zur professionellen Zusammenarbeit im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – an dort hauptamtlich Tätige**
sowie
- **mit einem Orientierungs- und Qualifizierungsangebot zum Thema soziales Ehrenamt – an thematisch Interessierte bzw. haupt- und ehrenamtlich Tätige**

Aus Gemeinwohlverpflichtung sowie Ethikorientierung heraus stellt sich am Beispiel des Aufgabenfeldes Ehrenamt vor allem die zukunftsorientierte Frage nach dem bildungshistorischen und erwachsenenpädagogischen Aufgabenverständnis der Volkshoch-

⁷ Den Begriff der „professionellen Empathie“ führe ich in diesem Zusammenhang als anthropologische Konstante neu ein. Peters reklamiert in diesem Sinne - mit dem Zitieren des Begriffs der „advokatorischen Ethik“ auf S. 166 (vgl. Dräger 1999, S. 20 ff) - einen Anspruch der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik, welche sich vor allem (als Vertreter der 69er-Generation) in den Als ethische Gegenposition zur advokatorischen Ethik ordnet Peters radikal-liberale Forderungen nach Nicht-Gestaltung als ethisch verantwortungslos ein. Ich bin mir bewusst, dass der von mir verwendete Begriff der „professionellen Empathie“ fürsorgende Aspekte einer „advokatorischen Ethik“ enthält.

1. Einleitung

schulen – von mir als „professionelle Empathie“ bezeichnet – und damit deren institutioneller Entwicklungsfähigkeit (s. in Teil B, Kap. 4.1.3). Allerdings betrachte ich – auf der Grundlage der in Teil A, Kap. 4 durchgeführten Analyse von VHS-Programmen – primär

„die Funktion der Forschung nicht im Sinne einer Handlungsanweisung, einer Verfahrensstütze [...], sondern in der Problemdurchdringung und der Sondierungshilfe...“ (vgl. Tietgens 1982, S. 306)

so dass der Themenbereich Ehrenamt in seiner Gemeinwohlorientierung zum konstitutiven Element einer sich selbst neu definierenden Volkshochschule werden kann, welche ihrem eigenen emanzipatorischen Charakter entsprechend neue bildungspolitische sozialstaatsorientierte Funktionen generiert.

1.3.3 Praxisbezogene Problemstellung

- die Legitimität des Themas Ehrenamt als VHS-Weiterbildungsaufgabe

Vor allem zu Beginn des Projektes Ehrenamt musste ich mich in dem die VHS beratenden „kommunal-parlamentarischen Beirat“ mit der Frage auseinandersetzen, ob die VHS für Bildungsangebote zum Themenbereich Ehrenamt der „richtige Veranstalter“ sei – denn traditionell seien Einrichtungen der christlichen Kirchen oder der Wohlfahrtsverbände wie das „Deutsche Rote Kreuz“ bzw. der „Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband“ soziale Aufgaben im Themenbereich „Nächstenliebe“ bzw. „Helfen“ (sozialstaatlich) übertragen.

Erst mein Hinweis, dass dem Projekt Ehrenamt Bildungsaufgaben und nicht unmittelbare „soziale Hilfe“ inhärent seien – diese verbleibe nach wie vor bei den Akteuren der Sozialen Arbeit – generierte die Akzeptanz des mit dem Projekt Ehrenamt von mir erhobenen Weiterbildungsanspruchs im Handlungsraum der so-

1. Einleitung

zialen Arbeit. Auch in der Phase der Projektentwicklung ist für mich in kollegialen Diskussionsrunden wie auf Fortbildungsveranstaltungen, Tagungen oder am Rande von Vorträgen bzw. in informellen Gesprächen deutlich geworden, dass

- das Thema „Ehrenamt“ ohne Verbindung zum bestehenden Programmangebot der VHS angesehen wird, dass ihnen
- der Begriff Ehrenamt altbacken und unmodern vorkommt sowie das Thema Ehrenamt insgesamt „nicht auf der Höhe der Zeit“ sei,
- andere Themen der politischen Bildung wie Migration oder Arbeitslosigkeit auf der aktuellen Agenda der VHS-Programmplanung ständen, des Weiteren
- bestehen Bedenken hinsichtlich einer Konkurrenzsituation in der Aufgabenwahrnehmung zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen bis hin zur
- Annahme, dass das Thema Ehrenamt die Schaffung neuer Arbeitsplätze vor allem für Frauen verhindere sowie
- in der Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten im sozialen Bereich würden Frauen ihr in der Familienarbeit erworbenes „Können bzw. Wissen“ selbst abqualifizieren.

1.3.4 Inhaltsbezogene fachwissenschaftliche Problemstellung und Methodenwahl

Die in der Wissenschaft geführte Diskussion hinsichtlich der Entscheidung des Forschers für die Form der Analyse zwischen Primär- bzw. Sekundäranalyse⁸ wird im Rahmen der Untersuchung von mir nicht alternierend, sondern kumulierend – als dem Untersuchungsgegenstand methodisch begründetes Äquivalent – beantwortet. Nolda/Pehl/Tietgens verweisen auf den Gehalt der Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Ein mögliches Nebeneinander analytischer Forschungsmethoden hebt Nolda hervor. Sie unterstreicht für die Analyse von Programmen der Erwachsenenbildung – auch im Sinne einer historischen Erwachsenenbildungsforschung:

8 Unter Primäranalyse verstehe ich die Untersuchung von mir erstellter Datenquellen, die in der Studie als Text, Grafik oder in Tabellenform vorliegen. Als Sekundäranalyse bezeichne ich den von mir geführten Diskurs mit Positionen, welche ich bereits veröffentlichten Quellen entnommen habe.

1. Einleitung

„den Nutzen von quantitativ-statistischen, bereichsspezifisch-interpretativen und allgemein qualitativen Programmanalysen“.
(Nolda/Pehl/Tietgens 1998, S. 8)

Die von der in der Studie zentral untersuchten Frage evozierte Komplexität fordert neben einer begründeten Auswahl der Untersuchungsmethoden fachwissenschaftliche Zuordnung als Abgrenzungskriterium ein, welche sich inhaltsbezogen im jeweiligen Untersuchungsgegenstand manifestiert. Ich bin mir dessen bewusst, dass die Frage nach dem Thema Ehrenamt komplex ist: deshalb grenze ich die Problemstellung auf die beiden Untersuchungsbereiche – Bestandsaufnahme und gegenwärtige Diskussion zum Thema Ehrenamt sowie auf eine themeninhärente historisch-theoretische Analyse – ein.

Im Fortgang der Studie stelle ich der jeweiligen Analyse bzw. dem Diskurs die Untersuchungsfrage und meine dem Forschungsgegenstand zu Grunde liegende Annahme voran. Die in den beiden Untersuchungsteilen von mir angewandten Methoden spezifiziere ich nachstehend:

Zu Beginn – in **Teil A** – erörtere ich die diachronische Konstituierung ehrenamtlichen Engagements – als emanzipatorisches Handeln im öffentlichen Raum – im Kontext des gesellschafts-politischen sowie sozialen Wandels im 19./20. Jahrhunderts. Dabei beziehe ich mich auch – als Teil dieses sozialreformerischen Entwicklungsprozesses – auf die Forderungen der Frauenbewegung nach Arbeit und Bildung (vgl. Wendt 1995 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 167-215).

Zum Thema Ehrenamt nehme ich Programmanalysen exklusiv vor, d. h. ich erhebe primäre Daten in Form einer Konzept-, Programm- bzw. Veranstaltungsanalyse. Dieser Evaluation schließe ich eine differenzierte bereichsspezifische Interpretation (auch als Konzeptvergleich) an. Bestandsaufnahme und gegenwärtige Diskussion zum

1. Einleitung

Thema Ehrenamt stehen im Mittelpunkt dieses ersten Untersuchungsteils. Die Exploration der VHS-Programme bzw. der Veranstaltungsprotokolle begrenze ich sowohl inhaltlich als auch auf einen definierten Untersuchungszeitraum. Erst die exklusiv von mir erhobenen Daten machen eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem untersuchten Gegenstand möglich.

In einem zweiten Schritt stelle ich – auch aus dem Blickwinkel der langjährigen Praktikerin der Erwachsenenbildung – in **Teil B** – das Thema „Handeln“ hinsichtlich seiner gesellschaftspolitischen Problematik dar. Dabei verstehe ich „Handeln“ als anthropologische und damit auch bildungs- sowie sozialpolitische Konstante, welche ich – unter historisch-theoretischem Blickwinkel – anhand von mir als grundlegend ausgewählter Literatur evaluiere. In Teil B führe ich einen fachgebietsübergreifenden Diskurs, den ich im ethisch-normativen Charakter des sozialen Handelns bzw. Nicht-Handelns begründet sehe. Die in diesem Untersuchungsschritt gewonnen Erkenntnisse ermöglichen die bildungshistorische sowie gesellschafts- und sozialpolitische Einordnung des von mir postulierten Anspruchs, dass das Themenfeld Ehrenamt ein Aufgabenbereich für Volkshochschulen sei. Auf dieser Grundlage wird dann von mir in einem Leitbild bis zum Jahr 2020 ein gemeinwohlorientiertes Aufgabenverständnis der Volkshochschulen – bildungs-politische Utopie (?) – als Basis einer „neuen VHS“, welche sich nun als professionelle Expertin zum Thema „Weiterbildung in Handlungsfeldern der sozialen Arbeit“ versteht.

In **Teil C** fasse ich die gewonnenen Forschungserkenntnisse zusammen, bewerte sie und richte im Resumé bzw. Ausblick den Fokus auf die Ressource „institutionelle Professionalität“, implizit einer „personalen Professionalität“ an Volkshochschulen. Basis dieses von mir eingeforderten professionellen Entwicklungsprozesses der Volkshochschulen – hinsichtlich eines am Gemeinwohl orientierten

1. Einleitung

Weiterbildungskonzeptes im Aufgabenfeld „Ehrenamt“ – ist ein m. E. notwendiger Selbstverständnis-Diskurs an Volkshochschulen.

Teil A Bestandsaufnahme und gegenwärtige Diskussion zum Thema Ehrenamt

Ich befrage in Teil A das Themenfeld Ehrenamt im Kontext der Emanzipationsbewegung des 19./20. Jahrhunderts – als politisches Handlungsfeld – unter dem Aspekt seiner innovativen gemeinwohl-orientierten Funktion sowohl im sozial- als auch im bildungs-politischen Diskurs. Daran schließe ich die Analyse exemplarischer VHS-Programme und Weiterbildungskonzepte an: **In welcher Form und mit welchen (auch historischen) Zielen generiert ehrenamtliches Handeln, als Handeln im öffentlichen Raum, Weiterbildungsimpulse für die öffentlich verantwortete Weiterbildung – insbesondere für Volkshochschulen?**

Ich fokussiere in Kap. 2 unter dem Titel: **Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema** mit der hermeneutischen Methode die sozial-politischen Dimensionen „ehrenamtlichen Handelns“. Indem ich mich einerseits auf Veränderungsräume (Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit) konzentriere sowie gleichzeitig gesellschaftspolitische Konstanten berücksichtige (Kap. 2.1), stelle ich den historischen Wandel, dem ehrenamtliches Handeln seit dem 19. Jahrhundert unterliegt, in den Mittelpunkt. Diesem Schritt vorangestellt habe ich in Kap. 2.2 die Definition des Begriffs Ehrenamt. Im Mittelpunkt des anschließenden Kap. 2.3 steht die Untersuchung der Entwicklung politischer „Engagementfunktionen mit Emanzipationscharakter“, welche mit der Lösung der Bürger vom feudalen Ständestaat im 19. Jahrhundert einhergeht.

1. Einleitung

Den sich im 20. Jahrhundert anschließenden gesellschaftlichen, sozialen und politischen Wandel im „Dritten Reich“ und in der DDR – auch im Hinblick auf sozial-politische Engagementformen in der Kunst – untersuche ich in Kap. 2.4. Die (Neu)Organisation nach dem 2. Weltkrieg von kirchlicher Wohlfahrtspflege bzw. staatlicher Fürsorge steht im Mittelpunkt von Kap. 2.5. In Kap. 2.6 fasse ich die Ergebnisse der Studie vor dem Hintergrund der i. d. R. verfassungsrechtlich gegebenen „Freiheit zum sozialen Engagement“ zusammen und verweise dabei auf die Problemkreise soziale Teilhabe bzw. Exklusion, welche u. U. mit dem Prinzip der Freiwilligkeit zum Engagement korrelieren.

In Kap. 3 stelle ich in der Kapitelüberschrift die Frage: **Thema Ehrenamt – (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?** Dabei gehe ich anhand eines Veranstaltungsprogramms bzw. Veranstaltungsprotokolls der Frage nach: „Welche Themen der Politischen Bildung – Einladende waren die „Bundeskonferenz Politische Bildung an der vhs“ sowie der „Arbeitskreis Politische Bildung im DVV“ – finden sich darin veröffentlicht? Die Evaluation erfolgt als qualitative Programm- bzw. Protokollanalyse in Form einer Sekundär- bzw. Primärerhebung. Daran schließe ich die Analyse ausgewählter Sekundärliteratur unter der Fragestellung eines möglichen Aufgabenwandels in der politischen Weiterbildung seit 1945 an.

Das nachfolgende Kap. 4 stelle ich in seiner strukturellen Anlage differenzierter vor, da in ihm die von mir selbst erzeugten Daten aus dem VHS-Projekt Ehrenamt analysiert werden. Ich nehme auf der Grundlage dieser Primärdaten unter der Kapitelüberschrift: **Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln – Praxisbeispiel der Politischen Bildung** eine qualitative Analyse exemplarischer Programme der VHS Hameln aus dem Zeitraum 1979 bis 2004 vor. In Kap. 4.1 untersuche ich didaktische Projektprämissen, d. h. die formale und inhaltliche

1. Einleitung

Konstruktion des Projektes Ehrenamt. Daran schließe ich in Kap. 4.2 mit der Programmanalyse I, d. h. der Evaluation von Sonderveranstaltungen und Kursreihen (vor allem) im Zeitraum der **Projektgenese** (bis 1998) an. Die Veranstaltungssemester untersuche ich hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die Entwicklung des Projektes Ehrenamt, indem ich mittels einer inhalts- und formorientierten Analyse die – u. a. projektbezogene Verknüpfung unterschiedlicher Bildungsparameter – in das Zentrum meiner Untersuchungsfrage stelle.

In Kap. 4.3 – welches ich unter der Bezeichnung „Konstanten“ der VHS-(Programm)Entwicklung inhalts-, nicht zeitbezogen evaluiere, weite ich den Untersuchungszeitraum auf die – für die Geschichte der Institution „VHS Hameln“ bedeutsame – erste Phase hauptamtlicher VHS-Leitung in Hameln (1979-2001) aus. Ich untersuche mittels der Erhebung selbst erzeugter Primärdaten in Kap. 4.3.1, der Programmanalyse II, Variablen der Programmentwicklung, wozu ich Programm- und Fachbereichstraditionen an der VHS Hameln sowie Formen der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (Kap. 4.3.2) zähle. Daran schließe ich – ebenfalls als Primäranalyse – in Kap. 4.3.3 die (Projekt)Pro-grammanalyse III an, mit der ich qualitative Daten aus dem Projektzeitraum 1998 bis 2004 erhebe. Ergebnis leitend für die Untersuchungsfrage ist der von mir angenommene „Support-Charakter“ von Kooperationsbeziehungen zwischen der Volkshochschule und Trägereinrichtungen der sozialen Arbeit hinsichtlich der Entwicklung des Projektes Ehrenamt.

Unter der Überschrift: **VHS-Qualifizierungskonzepte im Bereich Bildung/Soziales** erhebe ich in Kap. 5 – mit der Methode der Primär- bzw. Sekundäranalyse in der Programmanalyse IV – die Daten zum Lehrgang „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf“ (Konzeption des Landesverbandes der Volkshochschulen Nieder-

1. Einleitung

sachsens e.V.) und vergleiche diese mit den bereits in Teil A, Kapitel 4 erhobenen Daten zum Hamelner VHS-Projekt „Ehrenamt“. Die dort evaluierten Kategorien – Zielgruppenorientierung, Planungsoffenheit sowie inhaltliche und zeitliche Projektstruktur – setze ich als zu untersuchende Projektbedingungen ein.

Von mir zitierte Beiträge aus Tages- bzw. Wochenzeitungen

Verwendete Zitate sind – in Ergänzung der fachwissenschaftlichen Literatur – auch der regionalen örtlichen Tagespresse, d.h. der Hamelner „Deister- und Weserzeitung (DeWeZet)“ sowie der Wochenzeitung „DIE ZEIT“ entnommen. Die DeWeZet ist für mich als Tageszeitung die einzige „Print-Quelle“, in deren Berichterstattung sich Aktivitäten der regional haupt- und ehrenamtlich Tätigen sowie deren mediale „diskursive Begleitung“ durch Vertreter aus Politik, Wirtschaft und den Wohlfahrtsverbänden im Landkreis Hameln-Pyrmont abbilden.

Die Beiträge der Dewezet geben darüber hinaus – ebenso wie in „DIE ZEIT“ veröffentlichte redaktionelle Positionen – auch Einblick in einen überregionalen Diskurs. Insgesamt ordne ich die vorgelegte Untersuchung in einen gesellschaftlich geführten Verständigungsprozess ein, welcher – obwohl in einer „realen“ Diskursgemeinschaft (s. in den Anmerkungen zu Kap. 1.3.4) angesiedelt – diskurs-ethisch⁹ eine „ideale“ Kommunikationsgemeinschaft anstrebt.

9 Diskursethik (D.E.) versteht sich als Teil einer Sprachethik (nach Kant). Der Diskurs wird als Begründungsmittel einer allgemeinen Ethik angesehen. Jede Person, die an einem Diskurs teilnimmt, hat bereits Moralprinzipien als verbindlich anerkannt. Die D.E. unterscheidet derzeit zwei Varianten: eine transzendentalpragmatische Variante, die nach Letztbegründung ihrer Prinzipien sucht (vgl. Apel 1982, S. 115-131) sowie eine (nach Habermas) universalpragmatische, der er eine grundsätzliche Fallibilität einräumt.

1. Einleitung

Teil B Historisch-theoretischer Teil

Im Kontext historischer Entwicklungen und natur- sowie geisteswissenschaftlicher Theoreme untersuche ich in Teil B das Phänomen des „sozialen Handelns“, welches ich in Beziehung zum individuellen bzw. sozialstaatlichen Handeln und zugleich zur reflexiv zukunftsorientierten gemeinwohlorientierten Weiterbildung setze: In welcher Hinsicht generiert „soziales Handeln“ – unter Einbeziehung fachwissenschaftlicher Referenzpunkte – bildungs- und sozialpolitische Anforderungen an die öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtung Volkshochschule?

Ich stelle in Kap. 1 unter der Kapitelüberschrift: **Wie sollen wir handeln?** – welcher der „Auftrag“ an den Menschen handeln zu müssen inhärent ist – die anthropologische und zugleich philosophiegeschichtliche Frage nach der Begründung für soziales Handeln. In Kap. 2 untersuche ich den Prozess, den ich als: **Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Antertum und Mittelalter** bezeichne. Ich stelle in diesem Kapitel den Beginn der Säkularisierung sozialer Aufgaben dar sowie die Entwicklung der Professionalisierung in den Handlungsfeldern Krankenpflege und Armenversorgung. Der o. g. Vorgang generiert die historische „Zusage“: **Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates**, welche ich in Kap. 3 dann untersuche.

In Kap. 4 evaluiere ich unter der Kapitelüberschrift: **„Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“** Berichte bzw. Konzepte der Enquete-Kommissionen in den Jahren 2000 bis 2005 zum Thema Bürgerengagement und frage dabei nach künftigen Handlungsfeldern für Volkshochschulen, aus welchen ich ein „Leitbild 2020“ konzipiere. Den unter dem Stichwort „Kommunitarismus“ geführten gemeinwohlorientierten

1. Einleitung

orientierten Diskurs untersuche ich im Exkurs: **Wege zur „guten Gesellschaft“ – Aufgaben für die Erwachsenenbildung** und diskutiere in diesem Zusammenhang Sonderprogramme der VHS Hameln – in denen als bildungspolitisches Ziel eine „gute Gesellschaft“ angestrebt wird – exemplarisch als Beispiele eines normativ geführten Dialogs. Die bildungshistorische und normative Funktion der: **Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels** insgesamt untersuche ich, Teil B abschließend, in Kap. 5. Dabei stelle ich Weiterbildungsszenarien vor, in denen neue Qualifizierungskonzepte für ehrenamtliches Engagement im Schul-, Bildungs und Weiterbildungsbereich fokussiert sind.

Teil C **Das Thema Ehrenamt als „Anforderung“ an die Professionalität der Volkshochschulen**
Zusammenfassung – Ausblick – Resumé

In der in Kap. 1 formulierten Hypothese: **Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?** – sind von mir bewusst zwei antagonistische Parameter aufgestellt, nämlich „der Aufgabenbereich Ehrenamt“ als mögliches (nur) „formales strategisches Mittel“ und/oder andererseits als „gesamtgesellschaftlicher am Normativen orientierter Weiterbildungsauftrag“. Diese These diskutiere ich auf der Grundlage der von mir in den Teilen A und B subsumierten Untersuchungsergebnisse, welche dann im Kontext zur anfangs gestellten Forschungsfrage differenzierte „Weiterbildungsanforderungen“ an die Volkshochschulen generiert.

Im Ausblick – Kap. 2 – stelle ich eine m. E. von den Volkshochschulen zu leistende Selbstverständnisdiskussion in den Mittelpunkt, die ich als zentrale professionelle Anforderung einordne. Sie mündet in einen m. E. neu zu etablierenden Programmbereich „VHS-Weiter-

1. Einleitung

bildungszentrum für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich“ ein. Dabei fokussiere ich ein wesentliches historisches bildungspolitisches Paradigma, welches Fundament eines an Volkshochschulen zu führenden normativen Diskurses wäre, da sich Volkshochschule immer schon

„... der sozialen „Integration“ verpflichtet fühlt, behinderten Menschen und alleinlebenden Älteren, wie Eingliederung von Minderheiten, also von Ausländern. „Integration“ ist ein soziales Programm, ein Konzept gegen Ghettoisierung, Isolation, Stigmatisierung, soziale Ungleichheit.“ (Siebert 2004, S. 56)

Die bildungshistorische Verknüpfung von (sozial-)politischer Emanzipation und Sozialstaatsentwicklung mit dem Prozess der Institutionalisierung von Bildung und Erwachsenenbildung stelle ich zukunftsorientiert – vor allem hinsichtlich deren politischer Konnexität – in das Zentrum des abschließenden Resumés. Darin verweise ich auf das Zukunftspotential für Volkshochschulen, welches ich darin sehe, dass Volkshochschulen sich wieder als Teil der sozialen Bewegungen des 19./20. Jahrhunderts und künftiger sozial- und bildungspolitischer Entwicklungen – auch hinsichtlich deren Normativität – im 21. Jahrhundert wahrnehmen.

In seiner 2005 erschienen Untersuchung „Die Ethikfalle“ konstatiert und beklagt Berzbach den Verlust der – oben von Siebert beschriebenen – Ethikorientierung der Weiterbildung. Berzbach beobachtet Versuche, die Pädagogik zunehmend aus ihrer historischen Ethikzentrierung zu lösen:

„Normativität wird strukturell notwendig integriert, aber zugleich im pädagogischen Programm „versteckt“. (Berzbach 2005, S. 186)

Berzbach folgert, konsensorientierte Kommunikation vermissend: „...das führt dazu, dass über Ziele und Werte nicht mehr debattiert wird, obwohl überhaupt kein Konsens in Sicht ist.“ (ebd., S. 187). An dieser Nahtstelle zu einem auch von mir als notwendig erachteten Diskurses knüpft meine ethikorientierte Untersuchung mit dem nachfolgenden Kapitel

1. Einleitung

– unter der Überschrift „Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema“ – an.

Anhang

Im fünfteiligen Anhang fasse ich Darstellungen bzw. von mir erzeugte Datensammlungen zusammen, welche für die Studie eine inhaltsbezogene bzw. Struktur gebende Relevanz aufweisen. In ihnen

- gebe ich **methodische Hinweise**, welche in der Untersuchung als ordnende und Erkenntnis leitende Prinzipien zur Geltung kommen,
- nehme ich die Präsentation des empirisch gewonnenen Datenmaterials – in **Form von Tabellen** – vor,
- stelle ich ein exemplarisches **Programm des Projektes „Ehrenamt“** dar, welches ich an der VHS Hameln als Programmverantwortliche im Herbst 2004 konzipiert und durchgeführt habe,
- füge ich ein **Glossar** an, in dem ich v. a. dezidierte **Positionen der antiken Philosophie** sowie deren philosophiegeschichtliche Traditionslinien darlege. Damit will ich den in der Untersuchung geführten Diskurs unterstützen, in welchem ich das Problem der strukturellen und individuellen, v. a. geschlechterorientierten Divergenz darstelle. Diese „Unterschiedlichkeit“ diskutiere ich reflexiv als politisch definierten Handlungsraum, welcher sich spannungsreich zwischen „oikos“ und „polis“ – auch in „aufklärerischer Diktion“ – als philosophie-geschichtliche Konstante präsentiert.
- abschließend lege ich das Verzeichnis der **in der Untersuchung verwendeten Literatur** vor.

Teil A Bestandsaufnahme und gegenwärtige Diskussion zum Thema Ehrenamt

Den ersten Teil der Untersuchung, in welchem ich den politischen Charakter der Emanzipationsbewegung untersuche – die sich im 19./20. Jahrhundert im Kontext von Industrialisierung und Proletarisierung vollzieht – stelle ich insgesamt, d. h. einschließlich der Analyse exemplarischer Aussagen zum derzeitigen Weiterbildungsdiskurs sowie evaluierter VHS-Programme bzw. Bildungskonzepte, unter die Frage: **In welcher Form und mit welchen (auch historischen) Zielen generiert ehrenamtliches Handeln, als Handeln im öffentlichen Raum, für die öffentlich verantwortete Weiterbildung – insbesondere für Volkshochschulen – Weiterbildungsanforderungen?**

Ich gehe auf Grund meiner langjährigen Erfahrungen in der Weiterbildung – auch in leitender Funktion – von der Annahme aus, dass ehrenamtliches Handeln für die öffentlich geförderten Einrichtungen der Erwachsenenbildung – insbesondere für Volkshochschulen – „neue“ Weiterbildungsaufgaben generiert.

2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Für den im folgenden Kapitel geführten Weiterbildungsdiskurs, den Aspekt des ehrenamtlichen Handelns im „öffentlichen Raum“ betreffend, ist für mich die Frage leitend: In welcher Hinsicht unterliegt „ehrenamtliches Handeln“ im Sinne der Aufklärung – auch unter sozialpolitischem Aspekt – einem bildungshistorisch bedeutsamen Aufgaben- und Funktionswandel? Der Untersuchungsfrage liegt meine Annahme zu Grunde, dass ehrenamtliches Handeln – wie andere Formen menschlicher Kommunikation auch – sich im „Laufe der Zeit“ auf divergierende Anforderungen einstellt und damit einem vielschichtigen Veränderungsprozess unterliegt. Den Diskurs halte ich für die geeignete Methode, um in diesem Zusammenhang formulierte „scheinbare“ Selbstverständlichkeiten (s. Teil A – Kap. 3.1 und 3.2) kritisch befragen zu können.

Verständigung über eine „Sache“ oder Angelegenheit ist immer dann erforderlich, wenn bemängelt wird, dass die „Sache“ nicht geklärt sei und sich der betreffende Sachverhalt im Unklaren befinde. Das Vortreiben von „öffentlicher Verständigung“ bzw. die Entwicklung eines Verständigungsprozesses wird von den politisch involvierten Akteuren betrieben, welche an der „Sache“ oder an Teilaspekten interessiert sind. Bezogen auf die hier vorgelegte Studie besteht die Notwendigkeit zum Diskurs im bisherigen programmatischen Weiterbildungsverständnis der Volkshochschulen, welche i. d. R. bis Ende der 90er Jahre den Themenbereich Ehrenamt für sich nicht als komplexen Aufgabenbereich adaptiert hatten. Mit dem von mir an

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

der VHS Hameln 1998 erstmals veröffentlichten Veranstaltungskonvolut zum Thema Ehrenamt habe ich – für Volkshochschulen – erwachsenenpädagogisches und zugleich bildungspolitisches Neuland betreten. Das Thema Ehrenamt war bis zu diesem Zeitpunkt (weitgehend „exklusiv“) in Weiterbildungsangeboten der Protagonisten der sozialen Arbeit wie Caritas, Diakonie u. a. positioniert.

Meiner Erfahrung nach nehmen Volkshochschulen „bildungspolitische Zuständigkeit im sozialen Qualifizierungsbereich“ nur gelegentlich wahr wie in Qualifizierungsmaßnahmen für „ihre“ kommunalen Krankenhäuser. Diese Einschränkung im Handlungsfeld führe ich darauf zurück, dass Volkshochschulen selbst keine sozialen Dienstleistungen anbieten und damit nicht als Akteur im Handlungsfeld der sozialen Arbeit auftreten. Umso dringender müssen sich die öffentlich verantworteten Volkshochschulen neuen Zuschnitts (s. Teil B – Kap. 5) wissenschaftstheoretisch versichern, warum sie genuiner Kooperationspartner für Träger-einrichtungen der sozialen Arbeit sein könnten bzw. sollten. Die Frage, ob Volkshochschulen Einzelveranstaltungen zum Themenkomplex des ehrenamtlichen Engagements anbieten, untersuche ich in Teil A - Kap. 3.

Die von mir in den Folgesemestern mit der Projektentwicklung und dessen Spezifizierung aufgestellte These, dass der Themenkomplex Ehrenamt ein notwendiges Aufgabenfeld für Volkshochschulen ist, steht im Zentrum des in der Untersuchung geführten politischen Diskurses, den ich wissenschaftlich analysiere. Im Unterschied zum fachbereichsorientierten VHS-Programmangebot alter Prägung fließen in der von mir entwickelten Projektkonzeption die Elemente Themenkohärenz, Zielgruppenorientierung, net-working sowie Programm- und Institutionen bezogene Entwicklungsfähigkeit zusammen.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Befände sich im hier gestellten Untersuchungsthema als Aufgabenbereich anstelle des Begriffs Ehrenamt die VHS-Fachbereichsbezeichnungen „Berufliche Bildung bzw. Sprachen“, dann würde sich jeder Praktiker der öffentlich verantworteten Weiterbildung aufgrund der langjährigen Existenz von VHS-Weiterbildungsangeboten in diesen Fachbereichen fragen, worin die grundsätzliche Anfrage an die Berufliche Bildung bzw. den Fachbereich Sprachen bestehe – befinden sich Berufliche Bildung und Sprachen als Programminhalt in der Diskussion? Von einer analogen Existenz – als kontinuierlichem VHS-Programmangebot – kann derzeit für das Thema Ehrenamt nicht ausgegangen werden, d.h. der Themenbereich Ehrenamt befindet sich (noch) nicht auf dem nominellen – beispielsweise durch den Deutschen Volkshochschulverband dokumentierten – Niveau der VHS-Fachbereichsgliederung¹⁰.

Der von mir in der Studie geführte bildungspolitische Diskurs zum Thema Ehrenamt als Weiterbildungsthema der Volkshochschulen findet auf einer auf das Handlungsziel bzw. die Engagementziele bezogenen – auch sozial-historisch verstandenen – Ebene statt. Für grundlegend neu, eingeordnet in die aktuelle Selbstverständnisdiskussion der kommunalen Volkshochschulen, halte ich meine Sichtweise, dass die Volkshochschule bereits jetzt im Bereich Ehrenamt die professionelle „Agentur für Weiterbildung und Qualifizierung“ ist.

Hauptdiskurspartner sind von mir auf Grund historischer Entwicklungen (s. Teil B – Kap.2 u. 3) – sowie meiner eigenen langjährigen Erfahrung in ehren- und hauptamtlichen Tätigkeitsfeldern – unter der Bezeichnung „Akteursgemeinschaften soziales Ehrenamt“ (s. u.) subsumiert.

¹⁰ Fachbereichsgliederung: Systematisierung durch den Deutschen Volkshochschulverband: 01 – Politik, Geschichte usf.; 02 - Psychologie, Pädagogik, Philosophie usf.; 03 – Kunstgeschichte; 04 - Länder- und Heimatkunde usf..

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Dazu zähle ich eben auch die öffentlich verantwortete Weiterbildung, insbesondere die Volkshochschulen. Als diskursive Handlungsfelder der „sozialen Akteursgemeinschaften“ stellen sich v. a. die involvierten Fachwissenschaften einschließlich deren Methodik und Didaktik, Sozial-Politik und Sozial-Ethik sowie gemeinwohlorientierte Weiterbildung dar:

- **Handlungsfeld fachwissenschaftlicher Diskurs, incl. Pädagogik (Methodik/Didaktik)**
Vertreter der wissenschaftlichen Fachgebiete – auch in qualifizierenden Einrichtungen der Sozialen Arbeit wie Universitäten, Fachhochschulen, Berufsbildende Schulen
- **Handlungsfeld Sozial-Politik**
Vertreter der politischen Parteien und der Legislative in Bund und Ländern sowie der Exekutive in den Bundesländern und Kommunen, der gesetzlichen Krankenkassen
- **Handlungsfelder der sozialen Arbeit**
Vertreter der Freien Wohlfahrtsverbände¹¹, Mitarbeiter an Krankenhäusern, Altenpflegeeinrichtungen und Kindergärten
- **Handlungsfeld Sozial-Ethik**
Vertreter der katholischen bzw. evangelischen Kirche sowie
- **Handlungsfeld gemeinwohlorientierte Weiterbildung**¹²
Vertreter der o. g. vier Akteursgruppen sowie - der öffentlich verantworteten, insbesondere der kommunalen Weiterbildung - der Volkshochschulen

Die komplexe Fragestellung dieses Diskurses betrachte ich im umfassenden Sinne als wesentliches Element im Prozess der Standortbestimmung der Volkshochschulen. Als Weiterbildungseinrichtungen der Kommunen befinden sich Volkshochschulen nicht außerhalb sozialer Fragestellungen, sondern quasi im Zentrum der

11 Freie Wohlfahrtsverbände sind Verbände, die neben dem Staat und öffentlichen Trägern wie Gemeinden und Kommunalverbänden Dienstleistungen in der sozialen Arbeit (auf freigemeinnütziger Grundlage) organisieren. Diese Verbände haben Anspruch auf staatliche Unterstützung. Die Arbeiterwohlfahrt e.V., der Deutsche Caritasverband e.V., der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband e.V., das Deutsche Rote Kreuz, das Diakonische Werk – Innere Mission und Hilfswerk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V. und die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. sind in Deutschland die führenden Wohlfahrtsverbände.

12 Anthropologische bzw. philosophiegeschichtliche Aspekte des „Handelns“ untersuche ich explizit in Teil B – Kap. 1.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

„sozialen Frage“. Die soziale Situation in einer Kommune bildet sich für die Volkshochschulen in jeder statistisch erhobenen Nachfrageanalyse der Semesterangebote ab und findet daraufhin Eingang in Überlegungen zur „Marktakzeptanz“ der in den Programmheften veröffentlichten Veranstaltungsgebühren. Ebenso sind von den in einer VHS strategisch Verantwortlichen Marketingstrategien und Entwicklungsoptionen in Beziehung zum sozial-politischen Diskurs ihrer Kommune zu setzen, da „soziale Not“ sich vor allem am Wohnort „ereignet“.

Eine Transformation des sozial-politischen Kontextes in programmatische Programmkonzeptionen zum Themenbereich Ehrenamt ist bisher an Volkshochschulen – trotz eines auf den Sozialstaat bezogenen Krisen- und Entwicklungsdiskurses (s. in Teil B – Kap. 4 u. 5) – weitgehend nicht vollzogen worden. Aus den o. g. fünf – auf den ersten Blick autonomen – „Akteursgemeinschaften soziales Ehrenamt“ hat sich spätestens mit der durch den Deutschen Bundestag im Jahr 2000 vorgenommenen Implementierung der Enquete-Kommission „Zur Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ eine „informelle Diskursgemeinschaft (soziales) Ehrenamt“ mit dem Diskursthema „Sozial-staatliche Entwicklungsfähigkeit Deutschlands“ gebildet. Die Implementierung ihres eigenen (auch bundesweit zu führenden) institutionellen Professionalisierungsdiskurses einschließlich inhaltsorientierter „Qualitätsentwicklung“ (s. in Teil B – Kap. 5.4) – in diesen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess – ist beispielsweise durch die Volkshochschulen bisher nicht erfolgt.

In Anlehnung an Habermas (vgl. Habermas 1990, Neuauflage) könnten – von im öffentlichen Diskurs problematisierten Fragestellungen, mit denen ein sozial-politischer Ausgleich anstrebt wird – innovative Handlungsimpulse für den Weiterbildungsdiskurs und damit für die Weiterentwicklung des Modells einer demokratischen Gesellschaft

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

ausgehen. Politik-historisch betrachtet würden sich dann die von Habermas definierten Handlungsfelder „System“ – repräsentiert durch die systemisch agierenden Steuerungsmittel Macht und Geld – und „Lebenswelt“ weniger antagonistisch gegenüber stehen. Mit einer Beteiligung der Volkshochschulen an diesem durch die Enquete-Kommission initiierten Diskurses, in dem die sozial-staatliche Entwicklungsfähigkeit Deutschlands zentrale Aufgabe ist, könnten Volkshochschulen aktiv eine neue bildungspolitische Position generieren (s. in Teil B – Kap. 4 und 5 sowie Teil C insgesamt).

Volkshochschulen repräsentieren als einziger Diskurspartner die institutionalisierte öffentlich verantwortete sowie politisch und konfessionell ungebundene (allgemeine) Weiterbildung der Kommunen (zur historischen Entwicklung der Volkshochschulen, s. in Teil B – Kap. 5). Sie nehmen mit dieser Funktion eine singuläre Position ein, die ich als „bildungspolitisches Alleinstellungsmerkmal“ bezeichne. Volkshochschulen sind im Unterschied zu allen anderen – an einen spezifischen Träger gebundenen – Weiterbildungseinrichtungen „lediglich“ dem Gemeinwohl und der Sozialstaatsorientierung verpflichtet. Gegenstand der nachfolgenden Studie (in Kapitel 2) sind die historische sowie bildungs- und sozialpolitische Entwicklung ehrenamtlicher Engagementfelder, welche insgesamt die Entwicklung des Sozialstaates in Deutschland präjudiziert haben.

Mit dem hier vorgelegten Kapitel, welches ich mit der Kapitelüberschrift unter die tautologische Aussage „Ehrenamtliches Handeln im öffentlichen Raum“ stelle, will ich auf das Spezifische des „öffentlichen Raums“ verweisen, in dem ehrenamtliches Handeln (immer) stattfindet. Dabei lehne ich mich mit der Verwendung der Begriffe „öffentlicher bzw. privater Raum“ an die dualen Ordnungsvorstellungen der Antike (privater – öffentlicher Handlungsraum) an (s. in Teil A – Kap. 2.1 und in Teil B - Kap. 1.3) an. Außerdem beziehe ich

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

mich auf die von Habermas diskutierte dialektische Bezogenheit von Privatsphäre und Öffentlichkeit (vgl. Habermas 1990, Neuauflage). Ich bin mir bewusst, dass ich zu Gunsten einer Polarisierung – welche ich hinsichtlich einer Beschreibung von Teilhabechancen bzw. Exklusionsbedingungen einsetze – auf „feinschnittige“ Analyse-kriterien verzichte. Schulze kommentiert die Gefahren einer derzeit für die Analyse sozialer Strukturen wahrgenommene Methoden-
vielfalt:

„Die Vorstellung einer vertikalen Ordnung großer sozialer Gruppen, unterschieden durch Soziallagen und Mentalitäten, hat sich in der Geschichte der Soziologie als theoretisch produktiv erwiesen. Gegenwärtig geht die Diskussion hin und her, ob man unserer Gesellschaft mit einer solchen Vorstellung noch gerecht werden kann.“ (Schulze 1992, S. 21)

Allerdings bestehe „...wieder die Gefahr, die Auflösung alter gesellschaftlicher Unterteilungen mit dem Verschwinden soziokultureller Segmentierungen schlechthin gleichzusetzen.“ (ebd., S. 21)

2.1 Definition der Begriffe „öffentlicher bzw. privater Raum“ – Schritte zur Konsensethik

Ehrenamtliches Handeln ereignet sich – in Abgrenzung zum privaten Handlungsraum – im öffentlichen Handlungsraum. Handeln im privaten Handlungsraum meint i. d. R. das Verfolgen privater Ziele – Handeln im öffentlichen Handlungsraum strebt auf das Gemeinwohl gerichtete Ziele an. Wird aus spezifischen Gründen für ehrenamtliches Handeln als Handlungsraum der private Ort gewählt – wie in Phasen repressiver Unfreiheit, in denen Handeln im öffentlichen Raum sanktioniert sein kann, so verliert ehrenamtliches Handeln dennoch nicht automatisch seinen politischen Charakter (s. in diesem Teil der Untersuchung Kap. 2.3 und 2.4). Diese Transformation des

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Handlungsraums (von privat in öffentlich bzw. von öffentlich in privat) erfolgt erst bei einer Änderung der Engagementziele. Im Begriff Handlungsraum sind handlungstheoretisch die definierten Handlungsziele, die konkrete Handlungsaufgabe sowie der Handlungskontext subsumiert. D.h. mit dem Begriff öffentlicher bzw. privater Handlungsraum nehme ich vor allem eine an Zielen, Aufgaben und Kontext gebundene Positionsbestimmung des Handelnden – weniger eine auf einen Ort fixierte Zuschreibung vor.

Die Familie ist naturgemäß in der Regel die erste soziale Gruppe, auf die sich Handeln bezieht. Mit dem Agieren in der Gemeinschaft und evtl. Engagement für gemeinschaftliche Ziele vollzieht der Einzelne dann – entsprechend der generativen Themenstellung – (Entwicklungs-)Schritte aus dem privaten in den öffentlichen Raum. Politische Teilhabe am öffentlichen Handlungsraum, in welchem individuelle und gemeinschaftliche Ziele „zur Sprache kommen“, generiert politische Öffentlichkeit – beispielsweise im deutschen Sozialstaat – jedoch im idealen Sinne erst dann, wenn

„...die sozialstaatlichen Massendemokratien [...] ihrem normativen Selbstverständnis zu Folge [...] das Gebot einer politisch fungierenden Öffentlichkeit ernst nehmen.“ ((Habermas 1990, Neuauflage, S. 33)

Im Verständnis von Habermas wirkt dann die politisch fungierende Öffentlichkeit auf das sozialstaatliche Gesellschaftssystem zurück, so dass normative Setzungen zur Geltung kommen können. Gemeinschaftliche Ziele können sowohl den Charakter der Gemeinwohlorientierung aufweisen als auch eine Kumulierung individueller Ziele darstellen – sie sind nicht per se am Gemeinwohl orientiert.

Die Untersuchung der Legitimität gesellschaftlich akzeptierter Werte und Normen – auch hinsichtlich deren rechtsstaatlicher Verankerung

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

– führe ich exemplarisch an Hand der im Kontext der Studie grundlegenden Frage einer bürgerlichen Engagementpflicht (s. Kap. 3.4.1). In einem sozialstaatlichen System formulierte gemeinwohlorientierte Ziele sind das Substrat normativer, d. h. gesellschaftlich vereinbarter Handlungsorientierungen¹³. Für den Themenbereich Ehrenamt habe ich als semantische Setzung „Handeln als gemeinwohlorientiertes Handeln im öffentlichen Raum“ unterlegt (s. in den nachfolgenden Kap. 2.2 - 2.5).

2.2 „Ehrenamt“ - Begriffsdefinition

Zum Substantiv „Ehrenamt“ assoziieren sich v. a. die Begriffe Ehre und Amt bzw. Amtsinhaber sowie Ehrenbürger, Ehrenbürgerschaft. Als Ehre wird die Achtungswürdigkeit einer Person bezeichnet. Schande ist der „Gegenbegriff“ zu Ehre – er wird für die schlechte Meinung Dritter eingesetzt, die diese vom Wert der Handlung einer Person haben. Mit einer Ehrenbürgerschaft werden Personen, die wegen persönlicher Verdienste oder weil sie sich im Gemeinwesen durch besonderes gemeinwohlorientiertes Engagement verdient gemacht haben, ausgezeichnet. Im Gegensatz zu der bewusst aus

13 Kategorien, die Handlungsorientierung in einen Handlungskontext stellen, untersuche ich im Rahmen der hier gegebenen Fragestellungen normativ sozial-staatsorientiert. Theoreme der kritischen Bildungstheorie oder milieutheoretische Deutungsmuster gesellschaftlicher Ordnung, welche als spezifische Paradigmen für Handlungsorientierung angesehen werden, spreche ich punktuell an - s. in Teil B – Kap. 5.6.2

Zum Thema „Ehrenamt – ein komplexes Aufgabenfeld für Volkshochschulen“ würde sich unter milieutheoretischen Ansatz eine neue Forschungsfrage stellen, welche vorrangig nicht die Volkshochschulen und das Aufgabenfeld Ehrenamt fokussiert, sondern die Analyse sozialer Milieus, in denen ehrenamtliches Engagement bzw. gemeinwohlorientiertes Handeln als Verhaltensdisposition akzeptiert bzw. abgelehnt wird – Daten dazu vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005.

Eine differenzierte Darstellung der Frage nach Erfahrungs-, Orientierungs- und Lernunterschieden zwischen den Geschlechtern sowie die professionelle Berücksichtigung des didaktischen Aspektes „Differenz und Gleichheit unter Frauen“ vgl. im Rahmenplan Frauenbildung Eberhardt/Weiher 1994, S. 50-55.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

der Gemeinschaft heraus gehobenen Position des Ehrenbürgers ist – laut Artikel 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland – „Ehre“ im rechtlichen Sinne das Maß an Achtung, das jeder „unbescholtenen“ Person zukommt.

Das Verwaltungsrecht definiert „Amt“ als ein auf Dauer bestimmter Aufgabenkreis im Dienst anderer. Im allgemeinen Sinn umfasst der Begriff Amt das öffentliche Amt, welches für abgegrenzte Geschäftsbereiche der Staatsgewalt oder Selbstverwaltung Anwendung findet. Strafrechtliche Nebenfolge einer richterlichen Entscheidung kann die Aberkennung der individuellen Amtsfähigkeit sein. Trotz der Verwendung des Adjektivs ehrenamtlich, welches an das formelle Prozedere der Übertragung von Ämtern etwa bei der Auswahl für ein Schöffenamts (ehrenamtliche Richter) erinnert, kommt diese Form der Anerkennung bzw. Auszeichnung bei der Verwendung des Begriffes „ehrenamtlich“ heute nur selten zur Anwendung. „Ehrenamtlich“ kennzeichnet im Allgemeinen weniger den ehrenden Charakter einer sozialen Aufgabe – wie ggf. bei der Übertragung einer Vormundschaft – sondern das Faktum der Freiwilligkeit bei der Übernahme einer weitgehend unbezahlten Tätigkeit.

Mit der Bezeichnung „ehrenamtliche Helfer“ sind beispielsweise bei einer Flutkatastrophe alle Freiwilligen gemeint, welche sich auf Grund einer offensichtlichen Notsituation kurzfristig zum freiwilligen ehrenamtlichen Engagement wie in einem Projekt „Fluthilfe“ entschlossen haben. Ehrenamtliche arbeiten – vor allem in Handlungsfeldern der sozialen Arbeit – mit Hauptamtlichen zusammen, welche für ihre Arbeit bezahlt werden und i. d. R. zu Beginn der Tätigkeit eine Ausbildung absolviert haben bzw. während ihrer Arbeit an Qualifizierungen teilnehmen wie z. B. Mitglieder der Berufsfeuerwehr. Diese qualitativen Voraussetzungen für die Durchführung einer Aufgabe können auch für ehrenamtlich Tätige gelten, analog zu

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

den ehrenamtlichen Brandmeistern der Freiwilligen Feuerwehr (e.V.), der ehrenamtlichen Familienhilfe oder der ehrenamtlichen Hospizarbeit. Art und Umfang der Qualifizierung bzw. Ausbildung sind – neben Bezahlung und tarifvertraglicher Ungebundenheit – ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen ehrenamtlicher und hauptamtlicher Tätigkeit. Die Konturen der Begriffe ehrenamtliches bzw. bürgerschaftliches Engagement sind im Sprachgebrauch unscharf voneinander abgegrenzt. Mit der von mir vorgenommenen Unterscheidung nehme ich dem Bürgerengagement zugeschriebene Adjektive auf:

„Bürgerschaftliches Engagement ist freiwillig, nicht auf materiellen Gewinn gerichtet, gemeinwohlorientiert, öffentlich bzw. findet im öffentlichen Raum statt und wird in der Regel gemeinschaftlich bzw. kooperativ ausgeübt.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 26)

Die genannten Kriterien Engagement- und Kommunikationsform, Zielorientierung sowie Handlungsraum finden auch in der Beschreibung des „modernen Ehrenamts“¹⁴ Anwendung. Ehrenamtliches Engagement findet vor allem in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit sowie in politischen Engagementbereichen statt. Mit der Bezeichnung „bürgerschaftliches Engagement“ rückt die politische Rolle des Bürgers – mit seinen Rechten als Staatsbürger –

14 Den Begriff des „modernen Ehrenamts“ führe ich in der Untersuchung nicht dezidiert aus, da die in der Literatur vorgenommene Abgrenzungen zwischen „altem“ und „neuem“ Ehrenamt eine unzureichende definitorische Sicherheit vermitteln – zumal in der Weiterbildungspraxis häufig ungeklärt bleibt, welche Kriterien von den jeweiligen Akteure adaptiert worden sind. - Ebenso beziehe ich in den von mir geführten Diskurs zum Thema Ehrenamt die „Selbsthilfebewegung“ nicht mit ein, da sich hierin ein (Nicht-)Professionalisierungsanspruch eigener Prägung entwickelt hat. Auch wäre zu diskutieren, ob ein Gespräch in einer Gruppe, welches ohne professionelle Beratung bzw. Leitung individuelle Problemkreise fokussiert, als gemeinwohlorientiert bezeichnet werden kann. Das Prinzip „Selbsthilfe in der Gruppe durch Betroffene – auch als Empowerment bezeichnet“ – befindet sich seit der Gründungsphase in der Diskussion. Die gesundheitsbezogene Selbsthilfe weist mit ihrer bewussten Absenz vom etablierten Gesundheitssystem neoliberalistische Züge auf. In der Summe profitieren die Selbsthilfegruppen von sozialstaatlichen Leistungen dann doch, da seit 2000 eine finanzielle Förderung der Gruppen nach §20, Sozialgesetzbuch (SGB, V) möglich ist.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

in den Vordergrund. Die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements steht

„Im Kontext eines der wichtigsten gesellschaftspolitischen Reformprojekte unserer Zeit: der Stärkung der Bürgergesellschaft... es geht um ein neues Verhältnis zwischen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, in dem bürgerschaftliches Engagement eine zentrale Rolle spielt.“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 9)

Engagieren sich beispielsweise Mütter und Väter im Rahmen einer Elterninitiative für eine angestrebte Umwidmung „ihrer“ Straße in eine Spielstraße, dann kumulieren im definierten Ziel – bürgerschaftliches Engagement für die Einrichtung einer Spielstraße – das private Interesse (Schutz des eigenen Kindes) mit den Zielen anderer Eltern bzw. Anlieger (Schutzbedürfnis für deren Kinder bzw. Verkehrsberuhigung). An diesem Beispiel will ich die Transformation der Handlungs- und Interessenräume „des Privaten“ in „das Öffentliche“ verdeutlichen. Bürgerschaftlich Engagierte verbinden zunehmend den Wunsch nach Eigenverantwortung und Selbstbestimmung mit ihren Aktivitäten – „...daraus resultieren neuartige Anforderungen an Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten.“ (ebd., S. 8).

Anlässlich der 2006 in Deutschland durchgeführten Fußball-Weltmeisterschaft erlebt der Begriff Ehrenamt eine Renaissance. In der so genannten „Ehrenamtskampagne der FIFA (Fédération Internationale de Football Association)“ ist die soziale Engagementfunktion der in den Sportvereinen unentgeltlich Tätigen herausgestellt. Mit der Verwendung des Begriffs Ehrenamt wird von den Organisatoren weniger die politische Nationen übergreifende Dimension des freiwilligen Engagements im System des Weltfußballs unterstrichen, sondern es sind vor allem soziale Engagementziele wie Teamgeist und Einsatzbereitschaft (begrenzt auf das so genannte „Gemeinschaftsprojekt Fußballspielen“) fokussiert.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Dem ehrenamtlichen und dem bürgerschaftlichen Engagement – nachfolgend als bürgerschaftliches Kapital bezeichnet – gemeinsam sind die Handlungsziele:

„Bürgerschaftliches Kapital erzeugt soziales Kapital, demokratische Kompetenz, informelle Lernprozesse.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 26)

Der Zusammenhalt von Gesellschaften wird sozial-geschichtlich auf das Vorhandensein von „sozialem Kapital“ zurückgeführt, wozu Vertrauen, Solidarität und Bereitschaft zur Zusammenarbeit gezählt werden. Als so genannter „Kitt der Gesellschaft“ nimmt das „soziale Kapital“ eine wichtige Funktion ein, indem es – beispielsweise in freiwilligen Engagementformen – Unterschiede zwischen Bevölkerungsgruppen überbrückt. Im Verlauf der Untersuchung stelle ich – unter Verzicht auf die begriffliche Verwendung „soziales Kapital“, welcher m. E. menschliche Engagementbereitschaft versachlicht bzw. materialisiert – die jeweiligen Engagementformen und Bereiche dar (s. in Teil A - Kap. 4). Auf das Faktum der unzureichenden Ausbildung für ehrenamtliches Engagement im Sport – insbesondere für die Aufgabe Gewaltprävention im Sportverein – weist Gunter A. Pilz in seinem Vortrag beim 11. Deutschen Präventionstag in Nürnberg hin:

„Ehrenamtliche Tätigkeit im Verein macht aus Vereinsmitarbeitern noch keine Sozialarbeiter“, betont er. (Deister- und Weserzeitung vom 9.5.2006, S. 1)

Die Frage der Qualifizierung für einen spezifischen freiwilligen Engagementbereich stellt sich den Personen, welche im Aufgabenfeld hauptamtlich qualifiziert tätig sind sowie den künftig (unqualifiziert?) Engagierten. Historisch ist der Bereich Qualifizierung mit der Professionalisierung der sozialen Arbeit sowie der Entwicklung neuer Engagementfunktionen verbunden, welche ich nachfolgend – eingegrenzt auf den Zeitraum des 19., 20. bis zu Beginn des 21. Jahrhundert – darstelle. Eine detaillierte Untersuchung dieses Aspektes nehme ich in Teil B – Kap. 2 vor.

2.3 Die Entwicklung neuer Engagementfunktionen im 19. Jahrhundert

2.3.1 Ehrenamtliches Handeln als Mittel der Selbstverwaltung

Einhergehend mit der zunehmenden Liberalisierung in Politik, Wissenschaft und Kunst nehmen die verschiedenen Formen der bürgerlichen Selbstverwaltung Anfang des 19. Jahrhunderts Freiheits-, Gleichheits- und Brüderlichkeitsideen der Französischen Revolution auf. Als Verwaltungsreformen wollen die „Stein-Hardenbergschen-Reformen“ – nach der 1806/07 erfahrenen militärischen und politischen Niederlage Preußens durch Frankreich – durch eine politisch-gesellschaftlich-militärische Umstrukturierung die Voraussetzung für den Übergang vom absolutistisch regierten Stände- und Agrarstaat zum bürgerlichen Verfassungs-, National- und Industriestaat einleiten. Mit der Steinschen Städteordnung vom 19.11.1808 wird das Prinzip der Selbstverwaltung auf kommunaler Ebene (Stadtverordnetenversammlung und Magistrat) eingeführt. Zu den bürgergesellschaftlichen politischen Engagementformen kommen berufsbezogene Ehrenämter hinzu wie etwa die Interessenvertretung der Handwerker in ihren jeweiligen Innungen.

Eine geistige Rückbesinnung auf die Klassik, in welcher das Werte- und Ordnungssystem der Antike aufgegriffen wird, ist zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Literatur und Kunst zu beobachten. In der „Napoleonischen Zeit“ erfährt das Historisch-Nationale durch die Gebrüder Grimm, Clemens Brentano und Bettina von Arnim eine starke Akzentuierung, die in der Zeit des Vormärz u. a. durch Heinrich Heines gesellschaftsbezogene Antithesen eine literarische Würdigung erfährt. In Abkehr von den Werten der Klassik entwickelt sich ein weltanschaulich-bürgerlicher Liberalismus, der eine „Versöhnung des Realen mit dem Humanen“ anstrebt. Autoren wie Adalbert

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Stifter (Der Bergkristall), Gottfried Keller (Romeo und Julia auf dem Dorfe), Theodor Storm (Der Schimmelreiter) und Theodor Fontane (Grete Minde) entwickeln für die Darstellung des individuell Handelnden literarische Formen. Der Protagonist bleibt im Handeln konfliktreich an das Wertesystem seiner Gemeinschaft gebunden (Poetischer Realismus). Im Deutschen Kaiserreich, ab 1871, schließen sich Bürger (anfangs Männer und später auch Frauen) zusammen, um kulturelle, religiöse, soziale oder politische Ziele (auch) gemeinsam zu verfolgen. Es kommt zur Gründung von Männergesangsvereinen, politischen Parteien; Turn- und Schützenvereinen sowie Frauenvereinigungen. Arbeitervereine sowie die organisierte proletarische Frauenbewegung setzen sich in ihren Forderungen von der bürgerlichen Vereinsbewegung ab.

Den – nach den Vereinsstatuten häufig geselligen – Zusammenschlüssen gemeinsam ist deren politische „Natur“. Einerseits generiert die Vereinsgründungsbewegung in der Sache begrenzte, da konkrete soziale bzw. kulturelle Formen von Gemeinschaft und lokale politische Beteiligungs- und Kompetenzansprüche. Die Vereinsgrenzen überschreitend stellt sich freiwilliges ehrenamtliches Handeln jedoch auch als Teil eines politischen Emanzipationsprozesses dar, in welchem sozialpolitisches Wissen und persönliche biographiebezogene Erfahrung in gesamtgesellschaftliche Entwicklung transformiert wird.

2.3.2 Das Ehrenamt – konstitutives Element der Emanzipationsbewegung

Habermas bewertet die Isolierung der Frauen von der männerdominierten bürgerlichen Öffentlichkeit hinsichtlich deren Funktion als Ausschließungsmechanismus:

„... der ausgrenzt und unterdrückt, zugleich nicht-neutralisierbare Gegenwirkungen hervorruft.“ (Habermas 1990, Neuauflage, S. 18)

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Er schreibt dem Begriff der repräsentativen Öffentlichkeit als Negation die Funktion eines „Nicht-Handlungsraumes für Frauen“ zu und kennzeichnet die repräsentierte Öffentlichkeit – als „Handlungsraum der Männer“, so dass sich Öffentlichkeit für Frauen handlungstheoretisch als nicht zur Verfügung stehender Raum erweist.

Frauen seien nach wie vor auch in der bürgerlichen Öffentlichkeit – und nicht nur in der repräsentativen Öffentlichkeit, in welcher in vordemokratischer Zeit die aristokratische Führungsschicht (Adel, kirchliche Würdenträger, Könige/Kaiser) ihren Status darstellen – nur Kulisse. Allerdings entwirft Habermas für diese geschlechterdominierte Qualität von Öffentlichkeit keinen typisierenden Begriff, sondern verwendet weiterhin politische Zuschreibungen wie bürgerlich oder repräsentativ.

Es erscheint fast zwingend, dass im Weiteren – trotz genderorientierter gesellschafts-politischer Analyse – die Erkenntnis der männlichen Geschlechterdominanz in der repräsentierten Herrschaft dann doch „quasi unauffindbar“ diffundiert. Denn, so Habermas, in dialektischer Bezogenheit gehöre das (ungeschlechtliche?) Volk immer schon – in der Rahmenfunktion repräsentativer Machtinszenierungen –

„... indem es von der repräsentierten Herrschaft ausgeschlossen wird, zu den Konstitutionsbedingungen dieser repräsentativen Öffentlichkeit.“ (ebd., S. 17)

Ausgehend von den Freiheits- und Gleichheitsforderungen der Französischen Revolution formulieren die bürgerliche und die proletarische Frauenbewegung in Deutschland – als Teil einer allgemeinen geistigen Emanzipations- und Reformbewegung – ihre Forderungen nach politisch/sozialer Beteiligung.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

„Aufgrund der Klassenzugehörigkeit bürgerlicher Frauen waren die Ziele der bürgerlichen Frauenbewegung auf die Gleichstellung mit den besitzenden Männern ausgerichtet, während die Frauen aus proletarischen Schichten außerdem noch für die Emanzipation ihrer Klasse kämpften.“ (Schlüter, A. 1987, S. 32)

Habermas stellt das zeitgeschichtliche Nebeneinander der Frauen- und der Arbeiterbewegung hinsichtlich ihrer spezifischen „Ausschlusserfahrungen“ in Frage, ohne dabei jedoch den im Zusammentreffen von Geschlechterrolle (Frau) und sozialer Rolle (Arbeiterin) manifestierten „Doppelcharakter in der Ausschlusspräferenz“ für proletarische Frauen bzw. Mädchen zu beschreiben. Für Habermas sind lediglich zwei „Kategorien“ (Frauen und männliche Proletarier) – nach wie vor – von Exklusion bedroht:

„...ob Frauen in *derselben Weise* wie Arbeiter, Bauern und der „Pöbel“, also die „unselbständigen“ Männer, aus der bürgerlichen Öffentlichkeit ausgeschlossen wurden.“ ((Habermas 1990, Neuauflage, S. 18)

1865 – mit der Gründung des ersten Allgemeinen Deutschen Frauenvereins, welcher sich v. a. für die Bereiche Frauenarbeit und Frauenbildung engagiert, beginnt die organisierte Form der deutschen Frauenbewegung. Tätigkeiten in der Armenpflege und soziale Hilfs- und Fürsorgedienste werden v. a. von Frauen wahrgenommen – bis Anfang des 19. Jahrhunderts gibt es dafür keine professionelle Ausbildung. Erst Theodor Fliedner (Kaiserswerth) und Friedrich Fröbel (Schweina/Thüringen) setzen sich seit den zwanziger und dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts mit Fragen einer berufsorientierten Kleinkinderziehung (Kindergartenbewegung) auseinander.

Mit der 1908 in Berlin durch Alice Salomon (1872-1948) vorgenommenen Gründung der ersten „Sozialen Frauenschule“ vollzieht die Sozialarbeit von der „organisierten Mütterlichkeit“ – als überwiegend von Frauen unbezahlt wahrgenommene soziale Arbeit, welche in Analogie zur „unsichtbaren“ und ebenso nicht entlohnten

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Reproduktionsarbeit von Frauen in ihrer Familie steht – den Schritt zu deren Verfachlichung und damit zur professionellen Dienstleistung. Der modernen Sozialarbeit liegt nun eine zweijährige Ausbildung – mit dem Berufsziel Fürsorgerin – zu Grunde. Die weitere „Verberuflichung“ vollzieht sich mit der Fachhochschulausbildung, welche 1925 in Berlin mit der Gründung (A. Salomon) der „Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit“ beginnt. Jakob „verortet“ diese Entwicklung als Statusverlust der „sozialen Ehrenamtlichkeit“, welcher mit einem „Verbergen“ unbezahlt wahrgenommener sozialer Tätigkeiten einhergeht. Die Professionalisierung bisher sozialer „Hilfetätigkeiten“ habe

„...zu einer Abwertung ehrenamtlicher Tätigkeiten geführt (habe, Einfügung durch die Verfasserin). Bei hauptberuflich Tätigen und Führungskräften im sozialen Bereich findet sich nicht selten eine Haltung, wonach ehrenamtliches Engagement als unqualifiziert und unzeitgemäß gilt. (Jakob 1993, S. 259)

Das Wahlrecht für Frauen – ein wesentliches politisches Ziel der Deutschen Frauenbewegung – erreicht 1918 im Deutschen Reich erst spät die Ebene legaler Bürgerrechte. Habermas sieht davon das Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatsphäre in besonderem Maße berührt, denn

„Anders als die Institutionalisierung des Klassenkonflikts greifen [...] Veränderungen des Geschlechterverhältnisses nicht nur ins ökonomische System, sondern in den privaten Kernbereich des kleinfamilialen Binnenraumes ein.“ (Habermas 1990, Neuauflage, S. 19)

Dieser Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit hat sich jedoch vollzogen, ohne dass patriarchalische Strukturen insgesamt eine Veränderung erfahren hätten. Die Verelendung der Industriearbeiterschaft und die damit einhergehenden sozialen Spannungen zwischen Vertretern von „Kapital und Arbeit“ führen Anfang des 19. Jahrhunderts in Großbritannien zu Protestaktionen und Zusammenschlüssen der Arbeiter. Der in England begonnene Prozess der Solidarisierung von Arbeitern wird in Deutschland von in der Industrie

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

beschäftigten Handwerksgesellen aufgenommen, welche in Deutschland Selbsthilfeorganisationen gründen. Organisierte Zusammenschlüsse der Arbeiterschaft, unter Führung von Ferdinand Lasalle, August Bebel und Karl Liebknecht werden 1875 zur „Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands“ zusammengeführt, aus der 1890 die Sozialdemokratische Partei Deutschlands hervorgeht. Als Teil der sozialistischen Arbeiterbewegung entwickeln sich freie und sozialistische Gewerkschaften, welche sich 1892, nach Aufhebung der Sozialistengesetze, in Halberstadt zur Generalkommission der Gewerkschaften Deutschlands (Vorläufer des Deutschen Gewerkschaftsbundes) zusammenschließen. Für die Gewerkschaften sind ehrenamtliche Engagementformen wesentliches Element zur Durchsetzung ihrer sozial-, wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Ziele wie die Forderungen nach betrieblicher Mitbestimmung und die Einrichtung überbetrieblicher Selbstverwaltungsorgane.

Im Arbeiterbildungswesen sind Bemühungen zusammengefasst, welche Arbeitern – über die Vermittlung von allgemeinem Wissen, Angebote zur beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Befähigung zu persönlicher und solidarischer Interessenwahrnehmung – gesellschaftliche Emanzipation ermöglichen wollen. Arbeiterbildungsvereine – welche u. a. als Vorläufer der Volkshochschulen angesehen werden – entstehen in den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts. Ihre Gründung erfolgt auf Initiative liberaler Bürger. Als Zusammenfassung der katholischen Wohlfahrtspflege gründet 1897 Lorenz Wertmann den Deutschen Caritasverband e.V., der regional gegliederte Diözesan-Caritasverbände und überregional tätige Fachverbände umfasst. Bereits 1841 hat sich in Augsburg ein (katholischer) Elisabethenverein gegründet. In ihm finden sich katholische Frauen zusammen, welche Arme und Kranke unterstützen wollen. Der Verein verteilt bei Hausbesuchen Nahrungs-

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

mittel, Geld, Heizmaterial, Wäsche und Kleidung sowie „geistige Almosen“. Unter der Bezeichnung „Innere Mission“ wird seit dem 19. Jahrhundert (Christian Johann Wichern) die in freien Vereinen und Anstalten organisierte evangelische Sozialarbeit zusammengefasst. Für die Wahrnehmung sozialer Verantwortung im Rahmen institutionalisierter kirchlicher sozialer Dienste verwendet die evangelische Kirche den Begriff Diakonie. Das Diakonische Werk in seiner heutigen Form entsteht 1957 durch einen Zusammenschluss von „Hilfswerk der Evangelischen Kirche in Deutschland“ (1945 gegründet) und „Innere Mission“. Mit der Gründung großer Zusammenschlüsse im Verbandswesen kommt es zur Entwicklung eines Verbandsehrenamtes. 1924 wird eine „Vereinigung der freien privaten gemeinnützigen Wohlfahrtseinrichtungen Deutschlands“ gegründet, welche seit 1949 die Bezeichnung „Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband e.V. führt (DPWV).

Im Kultur- und Bildungsbereich erfährt das Ehrenamt mit der Volkshochschulbewegung, in der sich liberale Bürger engagieren, eine neue Blüte. Theatervereine und Freundeskreise von Museen dokumentieren bürgerschaftliches Engagement für Kultureinrichtungen ihrer Stadt. Aus der Laienkulturbewegung heraus kommt es im ländlichen Raum zur Gründung von Volks- bzw. Bauerntheatern (beispielsweise am Schliersee). Neben sozialem und kulturellem Engagement umfasst „Ehrenamtlichkeit“ im 19. Jahrhundert in Bürgerschaft und Proletariat eine Vielzahl an politisch orientierten Formen des sozialen Handelns. Die Grenzen zwischen sozialem und politischem Ehrenamt sind fließend, da mit der Verbesserung sozialer Bedingungen bzw. der Durchsetzung berufsorientierter Ziele auch längerfristige – die Struktur verändernde – politische partizipative Ziele angestrebt werden – wie in der Arbeiter- und Frauenbewegung, dem Innungswesen sowie in der Erwachsenenbildung (vgl. Schlüter 1987). Soziales bzw. politisches (auch kul-

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

turpolitisches) ehrenamtliches Engagement wird – flankiert vom Ausbau der Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen (vor allem im Handlungsfeld Sozialarbeit, vgl. Wendt 1995 4., überarbeitet und erweiterte Auflage, S. 175-185) – zum bedeutenden Element im sozial-politischen und politischen Gestaltungsprozess des 20. Jahrhunderts.

2.4 Gesellschaftlicher und politischer Wandel im 19./20. Jahrhundert

2.4.1 Die Soziale Frage als Thema der Kunst

Die im 19. Jahrhundert anhaltende Bi-Polarität der wirtschaftlich-industriellen und damit verbundenen sozialpolitischen Entwicklung wird Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts im Kontext der sozialen Bewegungen auch zum Thema in der Kunst. Im- und Expressionismus, Dadaismus, Surrealismus und Neue Sachlichkeit präsentieren als Entwicklungen der Bildenden Kunst in neuer formaler Bearbeitung sozial-kritische Aussagen. Werke der Literatur spiegeln die in der Bildenden Kunst in Bildthematik und Ausdrucksform sichtbare Spannung zwischen „bürgerlicher Wirklichkeit“ und sozial-politischem Engagement wie in der republikanischen Publizistik wider. Heinrich Heine und Ludwig Börne fordern eine Abkehr vom Primat des Ästhetischen hin zum Politischen in der Kultur. Der Zerfall bürgerlicher Werte in einer sich auflösenden Gesellschaft wird in Werken Thomas Manns wie in den „Buddenbrooks, Verfall einer Familie“, 1901 zum Leitthema oder im Werk Franz Kafkas, der die Erfahrung einer persönlich wahrgenommenen Krise literarisch als existenzielle Krise artikuliert. In seinem Roman „Der Prozess“, gedruckt 1925, stellt der Autor Schuld und Selbstverurteilung eines sich den Gemeinschaftsaufgaben Entziehenden dar.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Durch Vertreter aus Musik und Literatur wie Kurt Weil und Bertold Brecht findet die Anklage bürgerlicher Moralvorstellungen in der 1928 erstaufgeführten „Dreigroschenoper“ ihre künstlerische Entsprechung. Indem Vertreter der Kunst mit ihrem künstlerischen Werk und ihrer Person eine gesellschaftskritische Position einnehmen, lassen sie Themen sozialer Ungleichheit wie Vernachlässigung, Hunger und Krankheit (Käthe Kollwitz) bzw. des politisch-moralischen Niedergangs (George Grosz) zum Bildinhalt werden.

Die Künstler transformieren in ihren Werken – vergleichbar mit Lucas Cranach, der mit seinen Lithographien v. a. Martin Luthers kirchenkritische Schriften bildhaft „übersetzte“ und damit für weite Teile der Bevölkerung „Lesbarkeit“ herstellte – die politischen Forderungen der in Partei und Gewerkschaft organisierten Fabrik- und Landarbeiter sowie Gleichstellungsansprüche von Protagonistinnen der proletarisch/sozialistischen bzw. bürgerlichen Frauenbewegung in ästhetische Kategorien. In diesem Prozess verlieren aus heutiger Sicht die programmatischen Aussagen zwar ihren aktuellen Zeitbezug wie bei Werken Wladimir Tatlins oder bei Arbeiten von Werner Tübke. Unter sozial- und kunsthistorischem Aspekt ist in ihnen jedoch nach wie vor ihr sozial-politischer Anspruch formuliert.

Ausstellungs- und Aufführungsverbot, die Vernichtung von Gemälden, politisch inszenierte Bücherverbrennungen sowie das medial gestützte „Verächtlichmachen“¹⁵ von Künstlern – bis hin zu deren Isolierung, Inhaftierung, Folterung und Tötung – erweisen sich im „Dritten Reich“ als Instrumente eines totalitären Herrschaftsystems. Für Künstler hat sich soziales und damit gesellschaftskritisches Engagement – welches auch in der neuen Aus-

15 Verächtlichmachen: Zur besonderen Rolle der Printmedien als Gestalter eines (manipulierten) Strukturwandels der Öffentlichkeit, vgl. Habermas 1990, Neuauflage, S. 275 ff.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

drucksform Film bzw. Fotografie „bildhaft zur Sprache kommt“ – zu einer riskanten Verhaltensdisposition entwickelt.

2.4.2 Nationale „Gleichschaltung“¹⁶ als Instrument politischer Herrschaft im „Dritten Reich“

Die Ernennung Hitlers zum Reichskanzler leitet am 30.1.1933 den Prozess der national-sozialistischen „Machtergreifung“ ein. Politische Gegner werden ausgeschaltet, Parteien- und ihre Organisationen verboten. Für die Reichs- und Kommunalwahlen im März 1933 ist unter diesen Bedingungen – beispielsweise in Hameln – ein freier Wahlkampf nicht mehr möglich.

„Unmittelbar nach den Wahlen zerstörten die Nationalsozialisten die Infrastruktur der SPD völlig. Durchsuchungen durch SA und Hilfspolizei fanden in allen wichtigen Einrichtungen der Partei statt, Sozialdemokraten wurden verhaftet und misshandelt. Vor allem hatten es die Nationalsozialisten auf die Druckerei abgesehen, die am 12. März 1933 durchsucht wurde.“ (Gelderblom 2005, S. 62)

Die Lähmung politisch und gesellschaftlich aktiver Institutionen wie Parlamente, Länder, Presse und Berufsverbände zielen auf die Einschüchterung potenziellen Widerstandes (Konzentrationslager). D.h. der Nationalsozialismus beansprucht für sich, die „monolithische Einheit“ des politischen Willens (Kirchenkampf, Judenverfolgung, Holocaust) zu repräsentieren. Sozial- und agrarromantische Vorstellungen („Blut und Boden“) finden Eingang in die Propaganda der „Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei“ (NSDAP).

16 „Gleichschaltung“ bezeichnet die erzwungene politische, wirtschaftliche und kulturelle Vereinheitlichung in autoritären Staaten. Die Ankündigung der Gleichschaltung des politischen Willens der Länder durch Adolf Hitler (am 12.3.1933) bedeutete die Auslöschung des Weimarer Föderalismus. Die Gleichschaltung wirkte sich nach der politischen Machtübernahme durch die Nationalsozialisten (1933) in den Städten und Ländern des Deutschen Reiches auf alle gesellschaftlichen Gruppen und Vereinigungen aus, insbesondere auf Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände, Parteien, Interessenverbände, Jugendverbände, die Justiz usw. . Mitglieder der Verbände wurden automatisch Mitglieder der NS-Organisationen.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Mit den „Nürnberger Gesetzen“ (1935) werden die juristischen Grundlagen geschaffen, welche eine Implementierung rassenideologischer Vorstellungen – wie Diskriminierung bzw. Vernichtung rassischer oder ethnischer Gruppen – in das deutsche Rechtssystem ermöglichen.

Die Kontinuität gesellschafts- bzw. formkritischer Themen – in Literatur, Kunst und Musik – wird am 19.7.1937 durch die in München eröffnete Ausstellung „Entartete Kunst“ unterbrochen. Im Zentrum der Kampagne, die bis 1941 die großen Kunst- und Ausstellungshallen des Deutschen Reichs erfasst, steht Otto Dix. Er ist von 1927 bzw. 1930 bis 1933 Professor an der Kunstakademie Dresden und von 1930 – 1933 ordentliches Mitglied der Preußischen Akademie der Künste in Berlin. Neun seiner Gemälde sowie Werke von Ernst-Ludwig Kirchner, Emil Nolde, Max Ernst und Ernst Barlach werden von der nationalsozialistischen Propaganda „als entartete Kunst“ in einen ästhetischen Zusammenhang mit Arbeiten geistig behinderter Menschen gestellt.

1932 werden Berufsverbote für Komponisten, Schauspieler, Regisseure und Literaten erteilt. Dix erhält 1936 in Deutschland Ausstellungsverbot und wird 1939 nach dem „Münchener Hitler-Attentat“ für eine Woche inhaftiert.

Von der durch die Nationalsozialisten inszenierte und durchgesetzte „Gleichschaltung“ in Wissenschaft und Kunst sowie Politik und Wirtschaft geht eine „geistige Lähmung“ aus, welche die im 19. Jahrhundert sowie nachfolgend in der Weimarer Republik auf der Basis ehrenamtlichen Engagements entwickelten Selbstverwaltungsstrukturen weitgehend zerstören.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Anstelle divergierender Positionen in Wissenschaft, Kunst, Literatur, Politik oder den Medien ist nun politisches, soziales und kulturelles Ziel der Dienst am Volksganzen. Traditionsreiche Vereine und Verbände aus dem sozialen Bereich wie der Arbeitersamariterbund werden verboten. Dort ehrenamtlich Engagierte können ihre Tätigkeit nicht öffentlich fortsetzen, stattdessen erwartet der nationalsozialistische Staat ehrenamtliches Engagement in Propaganda-Aktionen wie Haussammlungen und dem Straßenverkauf von Abzeichen.

Das Deutsche Rote Kreuz und die Caritas bekommen in Form der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt/NSV, welche am 3.5.1933 als Fürsorgeorganisation (in der Rechtsform eines eingetragenen Vereins) der NSDAP (Nationalsozialistische Arbeiterpartei Deutschlands) gegründet worden ist, eine gleichgeschaltete Konkurrenz. Eines der bekanntesten NSV-Hilfswerke ist „Mutter und Kind“, zu deren Leistungen die Schwangerenberatung, der Unterhalt von Kindergärten und Gemeindepflegestationen zählt.

Auf die geistige Nähe von Vertreterinnen der Deutschen Frauenbewegung zur Ideologie des NS-Staates verweist Nave-Herz. Einerseits hätten in der Weimarer Republik Protagonistinnen der bürgerlichen Frauenbewegung wie Helene Lange und Gertrud Bäumer Distanz zum NS-Frauenbild gewahrt, andererseits teilen sie

„... aber auch manche ihrer Auffassungen, so z.B. `das seelische Anderssein der Frau` und den Grundsatz, dass Frauenrechte- und interessen dem Gesamtinteresse unterzuordnen seien.“ (Nave-Herz 1997, 5. Auflage, S. 46)

Nachstehend untersuche ich spezifische Entwicklungen zum Thema Bürgerengagement in der DDR.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

2.4.3 Staatsinstitutionelles und oppositionelles bürgerschaftliches Engagement in der DDR

In der DDR hat sich nach dem 2. Weltkrieg ein System der sozialen Versorgung entwickelt, in dem hauptamtliche Tätigkeit im sozialen Bereich sowie staatlich gefördertes freiwilliges soziales Engagement sich antagonistisch zur politisch aktiven Bürgerrechtsbewegung befinden:

„Zum einen die allumfassende staatlich initiierte und kontrollierte offizielle Infrastruktur, zum anderen die informellen Zirkel, in denen sich die nicht gesellschaftlich geförderten Aktivitäten mit oppositionellem Charakter entfalten konnten.“ (Land Brandenburg - Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 1996, Seite 21)

Der größte Teil der sozialen Versorgung und der sozialen Aktivitäten aus der ersten Gruppe wird durch ein dichtes und verzweigtes Netz von Institutionen des Staatsapparates der SED und dessen Organisationen beherrscht.

„Daß ein solcher Apparat nicht nur aus seinen Funktionärinnen besteht, ist selbstverständlich. Eine große Anzahl mehr oder weniger freiwilliger Helferinnen war aktiv daran beteiligt, die Ziele der Organisationen zu erreichen.“ (ebd., S. 21)

Mit dem Aufbau eines Netzwerks der sozialen Versorgung unternimmt die DDR den Versuch, sämtliche Lebensbereiche ihrer Bürger zu erfassen und zentral zu steuern.

„Das ist in beängstigend hohem Maße auch gelungen, [...] Es war sehr schwer, sich diesem Netz zu entziehen. Nahezu jeder wurde im Laufe ihrer/seiner Biographie in irgendeiner Form in die Strukturen der vom Staat organisierten und koordinierten Verbände mit einbezogen.“ (ebd., S. 21)

Für Menschen mit einer höheren schulischen Ausbildung, welche berufliche Aufstiegschancen anstreben, wird die Mitgliedschaft in mindesten einer der verschiedenen Massenorganisationen quasi zur Pflicht, wie im FDGB (Freier Deutscher Gewerkschaftsbund), in der FDJ (Freie Deutsche Jugend), in der DSF (Gesellschaft für Deutsch-

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Sowjetische Freundschaft) und im DFDE (Demokratischer Frauenbund Deutschlands).

„Der Zugriff und die Einflussmöglichkeit durch den Staat vollzogen sich sehr direkt. Es wurden finanzielle Anreize (z.B. Prämien) für die besten Kollektive geschaffen und ohne ehrenamtliches Engagement oder direkte Funktionsübernahme in der SED oder den angeschlossenen Massenorganisationen war der individuelle Aufstieg im Beruf kaum möglich.“ (ebd., S. 22)

Mit der in diesen Einrichtungen unentgeltlich geleisteten Arbeit wird versucht, normativ Einfluss zu nehmen und zu kontrollieren, andererseits ist sie Garant für ein soziales Netz, in dem ältere Bürger, Kinder, straffällige Jugendliche oder von persönlichen Notlagen Betroffene aufgefangen werden. Neben staatsinstitutionell vorgegebenen Engagementbereichen hat sich – in gesellschaftskritischer Auseinandersetzung mit dem Staatssystem bzw. der SED-Herrschaft – in der DDR ein selbst gewähltes, systemkritisches Engagementfeld entwickelt. Es kann nicht auf ein Anreizsystem zurückgreifen, da

„... die Engagierten oft mit beruflichen Nachteilen oder gar Verfolgung rechnen...“ [...] Mit dem Zusammenbruch der DDR ist die bis dahin vorhandene Infrastruktur des sozialen Engagements insgesamt zusammengebrochen, d.h. es haben sowohl die „arbeitsweltorientierten Kollektive, als auch die Oppositionsgruppen und die Nachbarschaftshilfe [...] bedingt durch zunehmende Entsolidarisierungstendenzen ihre Basis verloren.“ (ebd., S. 22/23)

Mit der Vereinigung der beiden Teile Deutschlands stoßen im Aufgabenbereich der sozialen Arbeit – beispielsweise in der Kinder- und Jugendhilfe – zwei gegensätzliche Strukturmuster aufeinander. Die in den westlichen Bundesländern entwickelte Kinder- und Jugendhilfe verweist auf die Verantwortung der Familie. Nur in dem Fall, in dem die Leistungskraft der Familie nicht ausreicht, übernimmt die Kinder- und Jugendhilfe Leistungsverpflichtungen. Eine in der DDR aufgebaute Form der Kinder- und Jugendhilfe stellt vorrangig eine Grundversorgung Benachteiligter in den Mittelpunkt. Sie hat dabei weniger das Ziel, die Problemlösungskompetenz der Familien

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

zu erhöhen. Die „Volkssolidarität“, welche sich in der DDR vorrangig um die Betreuung älterer Menschen kümmert, vollzieht 1990 mit ihrem Beitritt zum „Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband“ den Transformationsprozess in das ehemals westdeutsche Sozialsystem.

2.5 Nach 1945 –

Formen und Ziele institutionalisierter Fürsorge und Wohlfahrtspflege

In den ersten Jahren nach dem 2. Weltkrieg steht die Hilfe für Kinder, Jugendliche, Vertriebene, Heimatlose, Kriegsgefangene, Kriegsversehrtete und Heimkehrer aus den Kriegsgefangenenlagern für die staatliche Fürsorge und für Einrichtungen der kirchlichen Wohlfahrtspflege im Zentrum ihrer Bemühungen. Das heute vorhandene Hilfesystem im Bereich der Sozialen Arbeit übernimmt Strukturen aus dieser Phase der staatlichen Neuorientierung. Mit der Art der kirchlichen Hilfseinrichtungen (wie Heime, Anstalten, Kindergärten und Altentagesstätten) unterscheiden sich das „Diakonische Werk der evangelischen Kirche in Deutschland“ sowie der „Deutsche Caritasverband“ nur wenig. Auch nehmen Caritas und Diakonie weitgehend die gleichen Aufgaben wahr:

Für den katholischen Caritasverband kommt die enge Zusammenarbeit mit den karitativ tätigen Ordensgemeinschaften hinzu, die Sozialarbeit in den Sozialdiensten (u. a. in der Mädchenarbeit, die durch den Sozialdienst katholischer Frauen wahrgenommen wird) sowie die Wahrnehmung internationaler Aufgaben wie z.B. die Katastrophenhilfe, deren Zentrum die „Caritas Internationalis“ in Rom ist. Das „Diakonische Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland“ unterhält Mutterhäuser, Schwesternschaften, Diakonissen-

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

anstalten und Ausbildungsstätten für kirchliche und soziale Berufe. War bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhundert die staatliche Fürsorge für die wirtschaftlich schwache Bevölkerung auf Armenpflege und private Hilfe beschränkt – ergänzt durch Hilfskassen der Arbeiterschaft – so kann das Krankenversicherungsgesetz vom 15.6.1883 als der Beginn der deutschen Sozialversicherung angesehen werden. Sozialrechtliche Bestimmungen der Reichsversicherungsordnung vom 19.7.1911 gehen zum überwiegenden Teil als Sozialrecht in das Sozialgesetzbuch (SGB) der Bundesrepublik Deutschland ein:

- Beispielsweise enthält SGB Sozialgesetzbuch VIII. Regelungen der Kinder- und Jugendhilfe, SGB IX. umfasst die Bereiche Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen und SGB X. regelt die Zusammenarbeit der Leistungsträger sozialer Aufgaben.
- Wichtige Sozialgesetze bleiben außerhalb des SGB in Kraft, wie das Bundessozialhilfe-Gesetz, welches zwischen der Hilfe zum Lebensunterhalt und der Hilfe in besonderen Lebenslagen unterscheidet.

Aus dem „fürsorgenden Handeln“ der Sozialversicherungen entwickelt sich ein Versicherungszwang, der – beispielsweise in Zeiten von Arbeitsunfähigkeit – Erwerbstätigen ein Mindesteinkommen garantieren will. Angesichts der Vielzahl der Versicherungsarten in der Sozialversicherung wie Krankenversicherung, Pflegeversicherung, Unfallversicherung, Rentenversicherung der Arbeiter und der Angestellten, Knappschaftsversicherung sowie Arbeitslosenversicherung wird deutlich, welche bedeutende Funktion der versicherungspflichtigen Tätigkeit – neben dem eigentlichen Gelderwerb zum Lebensunterhalt – zukommt. Im Sozialrecht definierte Personengruppen unterstehen der Versicherung schon dadurch, dass sie sich in einem definierten Arbeitsverhältnis befinden. Davon unterscheidet sich soziales ehrenamtliches Engagement grundlegend, da es in Bereichen wirksam ist, die außerhalb des Leistungskatalogs der Sozialversicherungen liegen bzw. in den Leistungen des SGB nicht wirksam werden (können).

2.6 Soziale Teilhabe und Engagementfreiwilligkeit – ein politisches Paradoxon?

Die Freiwilligkeit zu ehrenamtlichem Handeln im öffentlichen Raum steht im Kontext zu Art. 12 des Grundgesetzes (GG) der Bundesrepublik Deutschland. Vor dem Hintergrund der Erfahrung des Dritten Reichs haben die Verfasser des GG 1949 eine Arbeitsaufnahme, welche nicht freiwillig vorgenommen wird, in der Regel untersagt. Hesselberger kommentiert Artikel 12 Absatz 2 des Grundgesetzes vor diesem zeitgeschichtlichen Hintergrund:

„Art. 12 Abs. 2 schließt - in Abkehr von der nationalsozialistischen Praxis – grundsätzlich jede zwangsweise Heranziehung zur Arbeit aus. [...] Im übrigen ist die Heranziehung zu einer bestimmten Arbeit nur zulässig, wenn sie im Rahmen einer herkömmlichen, allgemeine und für alle gleichen öffentlichen Dienstleistungspflicht erfolgt. Eine solche herkömmliche Dienstleistungspflicht ist etwa der Feuerwehrdienst oder die Hand- und Spanndienste in dörflichen Gemeinden. ...“ (Hesselberger 2003, 13. Auflage, S. 146)

Allerdings sind auch gesetzlich verankerte Ausnahmeregelungen rechtswirksam. In ihnen wird die Übertragung von Arbeitspflichten eingeräumt: „Deshalb ist die im Jugendgerichtsgesetz vorgesehene Möglichkeit, straffällige Jugendliche anzuweisen, bestimmte Arbeitsleistungen zu erbringen, mit dem GG vereinbar...“ (ebd., S. 146). Für die Entwicklung sozial-politischer und bildungs-politischer Konzepte ist es deshalb von Bedeutung, ein neues „Teilhabe-Modell“ zu entwickeln, welches „Brücken in die Arbeitswelt bauen und einen Beitrag zur sozialen Integration Arbeitsloser leisten kann.“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 17). Dabei einen möglichst hohen Grad an Engagementfreiwilligkeit zu generieren, könnte Ziel kommunaler Weiterbildung sein. Mit Blick auf national-sozialistische Rechtspraxis stellt sich eine in diesem Zusammenhang vorgenommene staatlich präjudizierte Einschränkung der bürgerlichen Entscheidungsfreiheit als Merkmal eines totalitären Systems dar.

Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ – Diskurs über ein Weiterbildungsthema

Mit der programmatischen Positionierung des Themas Ehrenamt verweisen Volkshochschulen – als aktiver Teil eines sozialstaatlich orientierten und auf Konsens ausgerichteten Diskurses – auf emanzipatorische Entwicklungslinien des 19./20. Jahrhunderts in Europa, insbesondere in Deutschland. Körber charakterisiert Engagierte bzw. Engagementbereite, welche von ihm unter dem Begriff „Aktivbürger“ subsumiert sind, als Personen mit affektiv verankerten grundlegenden Einstellungen und sozial orientierten moralischen Dispositionen. Sie sind zu einem am Gemeinwohl orientierten Handeln auch dann bereit, wenn aus dieser Handlungsdisposition heraus persönliche „Nachteile“ erwachsen könnten (Körber 2006, S. 185).

D. h. indem ehrenamtliches Handeln sich im 19. und 20. Jahrhundert als „Motor“ der Emanzipationsbewegungen erwiesen hat, kommt dem ehrenamtlichen Engagement, als Handeln im öffentlichen Raum, auch künftig eine politisch und sozial determinierte Funktion zu. In Phasen gesellschaftlichen Wandels spielt das Ehrenamt hinsichtlich Aufbau und Verstetigung von Partizipationsprozessen – v. a. als politische Kraft von „unten“ wie in der Bürgerinitiativ- oder der Kinderladenbewegung der 1970/80er Jahre – für die weitere Entwicklung von Demokratie und Sozialstaat insgesamt eine bedeutsame Rolle.

Die Stellung der Politischen Erwachsenenbildung¹⁷ an Volkshochschulen untersuche ich diskursiv kontextbezogen im nachfolgenden Kapitel 3 „Thema Ehrenamt – (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?“, wobei ich die Aufgabenbereiche Bildung und Weiter-

17 Die Begriffe Politische Bildung und politische Erwachsenenbildung werden von mir synonym verwandt. Im Rahmen der Untersuchung stehen, wenn nicht ausdrücklich anders benannt, Fragen der Erwachsenenpädagogik und nicht des schulischen Lernens im Zentrum.

Das Thema Ehrenamt habe ich als Bildungsinhalt der Politischen Bildung zugeordnet, da für mich als erwachsenenpädagogisches Bildungsziel die Ermöglichung zur gesellschaftlichen Teilhabe bzw. Partizipation prioritär ist.

**Teil A - 2. Ehrenamtliches Handeln im „öffentlichen Raum“ –
Diskurs über ein Weiterbildungsthema**

bildung im weitesten Sinne in das Aufgabenfeld der sozialen Arbeit einordne. Der Begriff „Soziale Arbeit“ – als professionalisierte soziale Arbeit – findet im Kontext zu „soziale Arbeit“ uneinheitliche Verwendung:

„Es herrscht durchaus keine Einigkeit unter den Beteiligten, was Soziale Arbeit ausmacht und definitiv zu ihr gehört. Sie zieht in ihrer politischen und beruflichen Organisation Aktivitäten an sich und handelt deren Stellenwert aus.“ (Wendt 1995. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 3)

3. Thema Ehrenamt – (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

Im nachfolgenden Kapitel stelle ich erwachsenenpädagogische Praxisbeispiele in den Mittelpunkt der Studie. Dabei untersuche ich in Kapitel 3: „Welchen aktuellen bzw. künftigen „Präsenz- und Akzeptanzwert“ weist das Thema Ehrenamt in der Politischen Bildung an Volkshochschulen auf?“ Der Untersuchungsfrage liegt meine Annahme zu Grunde, dass das gemeinwohlorientierte Ehrenamt – besonders auf Grund der vielfältigen sozial-politischen „Problemlagen“ – für Volkshochschulen ein akzeptiertes Weiterbildungsthema ist.

3.1 Die 2. Bundeskonferenz „Politische Bildung an der vhs“

Am Beispiel der Bundeskonferenz „Politische Bildung an der vhs“, die am 17./18.9.2003 durch den Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. an der VHS Bielefeld durchgeführt worden ist, stelle ich aus dem Bereich der Politischen Bildung das Themenspektrum („Best Practice“) der VHS-Arbeit dar. „Best-Practice-Themenkatalog sowie die von mir geleiteten Workshops zum Projekt Ehrenamt analysiere ich anhand der Frage: „Welchen Standort nimmt das Projektthema Ehrenamt im Kanon der in der Veranstaltung präsentierten Themen – und damit innerhalb der politischen Erwachsenenbildung an Volkshochschulen – ein?“. Ich gehe davon aus, dass das Hamelner „Best-Practice-Thema Ehrenamt“ zwar eines der wenigen expliziten Projektthemen im

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

Aufgabenbereich Ehrenamt sein wird, sich aber implizit in anderen Themenstellungen präsentiert.

Die VHS Hameln hatte ihr Projekt Ehrenamt als „Best Practice-Thema“ eingereicht, so dass ich als Referentin zur Vorstellung des Projektes Ehrenamt eingeladen worden war. Auf die aktuelle sozial- und bildungspolitische Bedeutung der Politischen Bildung als Programmbereich der Volkshochschulen sowie auf die historische Verankerung der Volkshochschulen in ihrer Kommune – als deren originäre Bildungseinrichtung – weist Walter Möller, Vorsitzender des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V., in seinem Grußwort zur Tagung hin:

„Gerade in den Zeiten großer Umbrüche und gesellschaftspolitischer Veränderungen – als Stichworte seien hier nur Globalisierung, Umbau der Sozialsysteme, Generationenvertrag, Arbeitsmarktprobleme usw. genannt, ist eine politische Bildung unverzichtbar, die dazu beiträgt, Bürgerinnen und Bürgern Entwicklungen und Partizipationsmöglichkeiten transparenter zu machen. Volkshochschulen als weltanschaulich neutrale Weiterbildungsanbieter im lokalen Kontext haben hier eine gute Tradition.“ (Möller 2003, der Text liegt mir als unveröffentlichtes Redemanuskript vor)

3.1.1 Stellung des Themas Ehrenamt im Kanon der „Best-Practice-Börse“

Der Veranstalter (Landesverband der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen) der 2. Bundeskonferenz Politische Bildung (Bielefeld, 17./18.9.2003) hat die vor Konferenzbeginn bundesweit bei den Volkshochschulen ermittelten „Best-Practice-Themen“ unter zehn Aspekten gebündelt, so dass mit der Tagungseinladung bereits eine Themenübersicht präsentiert werden konnte. Mit der Erhebung von „Best-Practice-Themen“ (Datensammlung s. Tabelle A/I im Anhang 2) sowie deren thematischem Ranking evaluiere ich mit der Methode der qualitativen Programmanalyse die Position des Themas „Ehrenamt“ innerhalb der Tagungsthemen. Des Weiteren erfrage ich die Häufigkeit des Themas „Ehrenamt“ als durch die Tagungsteilnehmer vorgenommene Workshop-Themenwahl. In der additiven Auflistung

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

der einzelnen Veranstaltungsthemen – gebündelt nach ihrer zentralen Fragestellung – erhebe ich sowohl das Themenspektrum als auch die Anzahl der Veranstaltungsthemen pro Fragestellung.

Mit der anschließend durchgeführten Konzentrierung der Einzelthemen auf zentrale Fragestellungen untersuche ich die bildungspolitische Schwerpunktsetzung der „Best-Practice-Börse“ insgesamt. Daran schließe ich die Erhebung von Daten zur Frage der Veranstaltungshäufigkeit – orientiert an den vom Veranstalter vorgegebenen Gruppierungen – an. Mit dem Ergebnis dieser Datenerhebung wird eine Analyse der Relevanz des Themas „Ehrenamt“ zum Zeitpunkt der Bundeskonferenz möglich. Des Weiteren stelle ich in der Auswertung der „Best-Practice-Themen“ deren Position bzw. Verschränkung mit dem Thema Ehrenamt dar. Das Konferenzprogramm weist in der Zusammenstellung „Best-Practice der politischen Bildung an der VHS“ insgesamt 33 Veranstaltungen auf, welche vom Veranstalter in Form einer Themenabfrage vorab bei den Volkshochschulen bundesweit erhoben worden ist. Der Veranstalter der Fachkonferenz hatte die Workshopthemen in zehn Themengruppen (die Veranstaltungsthemen im Einzelnen s. im Anhang 2 - Tabelle A/I) subsumiert. Die Reihenfolge der Themengruppen ist von mir in der vom Veranstalter gewählten Darstellungsform wiedergegeben, d. h. nicht unter einem Rankingaspekt angeordnet:

- **Dialog der Kulturen**
zwei Themen
- **„Junge vhs – Politische Bildung für Jugendliche“**
ein Thema
- **„Politische Bildung für Frauen“**
ein Thema
- **„Europa Veranstaltungen in der vhs“**
vier Themen
- **Ehrenamt – „Bürgerschaftliches Engagement“**
ein Thema

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

- **„Internet und Politik“**
ein Thema
- **„Lokale Agenda 21“**
zwei Themen
- **„Interkulturelle politische Bildung“**
sechs Themen
- **(Neue) Veranstaltungsformen, Vernetzung**
sieben Themen
- **Un-Gewöhnliches: Politische vhs-Projekte o.ä.**
acht Themen außerhalb der ‚normalen‘ Veranstaltungen

„Best-Practice-Themengruppen“ – 2. Bundestagung Politische Bildung 2003

Die o. g. Kategorie „Un-Gewöhnliches“ lasse ich unter dem Aspekt der Häufigkeit in der Themennennung unberücksichtigt, da hierunter zwar acht Themen genannt sind, die aber wegen ihrer Unterschiedlichkeit keine zentrale Fragestellung aufweisen. Unter dem Gruppentitel „(Neue) Veranstaltungsformen/Vernetzung“ sind sieben Lern/Lehrrangements genannt. Da bei Lernformen die Lern/Lehrstruktur im Mittelpunkt steht und nicht der Inhalt, kann ich hier keine Aussage hinsichtlich der inhaltlichen Nähe zum Thema Ehrenamt machen.

Sechs Veranstaltungsthemen sind unter dem Thema „Interkulturelle politische Bildung“ aufgeführt, welche eine deutliche Zielgruppenorientierung (Fortbildungsangebot für Verwaltungsmitarbeiter, Qualifizierung von Asylsuchenden, Medienkompetenz für junge Migranten) aufweisen. Eine inhaltliche Verbindung mit dem Thema Ehrenamt ist hier wahrscheinlich, da Angebote zur Kompetenzentwicklung von Asylsuchenden und Migranten in den Kommunen sowohl auf hauptamtlich-administrativer (in den kommunalen Verwaltungen) als auch auf ehrenamtlicher Ebene (in gemeinnützigen Initiativen und Vereinen) angesiedelt sind.

Der Themengruppe „Europa-Veranstaltungen in der vhs“ sind vier Einzelveranstaltungen zugeordnet. Als bildungspolitisches Thema,

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

welches den Bürgern europapolitische Fragestellungen nahe bringen will, stellt es ein klassisches Bürgerengagementthema dar. Der Veranstaltungstitel der VHS Oldenburg „Europapolitische Bildung – Kooperationsprojekte“ lässt die Annahme zu, dass hier als Vernetzungsidee von der VHS Oldenburg neben hauptamtlich involvierten Personen auch europapolitisch orientierte ehrenamtlich arbeitende Zusammenschlüsse angesprochen worden sind. Analog interpretiere ich den Veranstaltungstitel der Interkulturellen Initiative für Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (iiz-dvv) „Bewusstsein für ein Europa von morgen“ und „Bewusstsein für ein Europa der Bürger“.

Die beiden Themen zur Veranstaltungsgruppe „Dialog der Kulturen“ stellen Informationen zu „Fragen des Ausländerseins in Deutschland“ in den Mittelpunkt. Damit sprechen sie alle Zielgruppen an, die haupt- oder ehrenamtlich mit Asylsuchenden oder Migranten zusammenarbeiten. Explizite Zielgruppen der Erwachsenenbildung finden sich in diesem Kontext nicht bestätigt.

Die jeweils singulär belegte Veranstaltungsgruppe umfasst folgende „Best-Practice-Themen“: „Junge vhs – Politische Bildung für Jugendliche“, „Politische Bildung für Frauen“, „Ehrenamt – **Bürger-schaftliches Engagement**“ sowie „Internet und Politik“. Neben dem Thema Ehrenamt selbst weist keine der anderen drei Veranstaltungen offensichtliche Präferenzen zum Ehrenamtsthema auf.

32 Veranstaltungsthemen bzw. die subsumierten Veranstaltungsgruppen weisen auf den ersten Blick keine nominelle Verbindung zum Thema Ehrenamt auf. Obwohl in der Veranstaltungsausschreibung mit dem Hamelner Projektbericht das Thema Ehrenamt nur einmal genannt ist, ergibt die Analyse auf einer

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

zweiten Kategorieebene – in Auswertung der Einzelveranstaltungsthemen zu den Merkmalen Veranstaltungsinhalt, Zielgruppe, Veranstaltungsform sowie Kooperationspartner bzw. Netzwerkarbeit – für weitere zehn Nennungen einen Bezug zum Themenbereich Ehrenamt. Mit den Themengruppen „Interkulturelle politische Bildung“, „Europa-Veranstaltungen in der vhs“ sowie „Dialog der Kulturen“ stellt sich eine vielfache Verbindung zum Thema Ehrenamt her (s. Tabelle A/I im Anhang).

Ich hatte erwartet, dass wegen der thematischen Verbindung des Themas Ehrenamt zu anderen gemeinwohlorientierten Problemkreisen die Begriffe Ehrenamt und Bürgerengagement bzw. Freiwilligenarbeit auch zum Kanon der in der politischen Bildung verwendeten Bildungsziele gezählt wird. Diese Annahme hat sich in der Analyse der „Best-Practice-Themen“ nicht bestätigt. Trotz dieses „Negativergebnisses“ in der Auswertung der Datensammlung hat die Themenevaluation ergeben, dass an den Volkshochschulen zum evaluierten Zeitpunkt – auch ohne Verwendung der o. g. spezifischen Begrifflichkeit – eine programmatische Affinität zum gemeinwohl- und sozialorientierten Aufgabenbereich Ehrenamt besteht.

Eine dem Thema Ehrenamt „verwandte“ Problematik, weil auf bürgerschaftliches Engagement aufbauend, lässt sich für den Begriff der Stadtentwicklung ableiten: als direktes Thema spricht nur die vhs Bochum Fragen der städtischen Entwicklung an: „Mehr Frauen für unsere Stadt“; inhaltsbezogen lassen sich jedoch vielfache Verbindungen evaluieren wie „Globales Lernen in der VHS“, „Politik am Nachmittag – Arbeitsgemeinschaft im Rahmen der Akademie für Ältere“ und „Politische Bildung an der VHS: Bewahren einer Tradition – Offen für Neuerungen.“ Eine von mir angenommene Themenverbindung zwischen Stadt- bzw. Quartiersentwicklung (soziale

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

Stadt) und dem Thema Ehrenamt ist jedoch in den „Best-Practice-Nennungen“ nicht erkennbar.

3.1.2 Der Aufgabenbereich „Ehrenamt“ als diskursives Workshopthema

Die Ankündigung des Hamelner Projektberichtes „Ehrenamt“ im Veranstaltungsplan der „Best-Practice-Börse“ mit der Formulierung: Das Thema „Ehrenamt“ im VHS-Programm – Genese des Projektes, Bewertung der Projektarbeit, Wirkungen nach innen/außen – löste bei knapp 20% der Teilnehmenden (insgesamt nahmen ca. 80 pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Volkshochschulen, Landesverbänden sowie dem Deutschen Volkshochschulverband an der Tagung teil) Interesse an einer Workshopteilnahme aus.

In meinen Darstellungen zur Projektgenese (s. in Teil A – Kap. 1.2) habe ich den Workshopteilnehmern beschrieben, wie ich aus dem von mir wahrgenommenen Weiterbildungsbedarf zum Themenfeld (soziales) Ehrenamt an der VHS Hameln ein erwachsenenpädagogisches Konzept entwickelt habe. Als weitere grundlegende Überlegung hinsichtlich der Frage, warum ich das Thema Ehrenamt für einen Aufgabenbereich der Volkshochschulen halte, ist von mir auf die kommunalrechtliche Verankerung der Institution VHS verwiesen worden. Damit verbunden sei die sich aktuell diskursiv fokussierende Aufgabenproblematisierung an Volkshochschulen.

In diesen Selbstverständnisprozess eingebettet sei der (ggf. neue) Aufgabenbereich (soziales) Ehrenamt, welcher die historische Position der institutionalisierten Erwachsenenbildung erneut an das bildungspolitische Ziel der Gemeinwohlorientierung anbinden würde (s. Teil C).

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

Die Teilnehmer der Tagung haben mit ihrer Nachfrage zum „Workshop Ehrenamt“ dokumentiert, dass sie in ihrem Aufgabenbereich – als Fachbereichsleitende an Volkshochschulen sowie in VHS-Landesverbänden – das Themenfeld Ehrenamt als zu diskutierendes Aufgabenfeld ansehen. Wesentlicher Diskussionspunkt in den beiden Ehrenamts-Workshops war, dass sich Volkshochschulen mit einem Thema Ehrenamt als Veranstaltungsthema nicht neu definieren müssen, sondern als überkonfessionelle und politisch neutrale sowie öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtung an ihre bisherige Programmarbeit anschließen können. Des Weiteren wurde in den Workshop-Beiträgen herausgestellt, dass für ein längerfristiges Engagement zum Thema Ehrenamt das Anbahnen von Kooperationsbeziehungen unerlässlich sei.

Aus zahlreichen Plenumsbeiträgen wurde deutlich, dass für die Politische Bildung vielfache Formen der Zusammenarbeit quasi zum Handwerkszeug der Fachbereichsleitungen zählen. Für die Entwicklung eines eigenständigen Programmangebots zum Thema Ehrenamt sei es dann „lediglich“ erforderlich, bereits bestehende Arbeitsbeziehungen zu Trägereinrichtungen der Sozialen Arbeit (sei es im haupt- oder ehrenamtlichen Bereich) aus einem neuen konzeptionell fundierten Blickwinkel zu betrachten. Die Teilnehmenden im „Workshop Ehrenamt“ berichten über zahlreiche Veranstaltungen in „ihren“ spezifischen Fachbereichsprogrammen, welche sie inhaltlich dem Projektthema Ehrenamt zuordnen. D. h. meine Annahme hat sich bestätigt, dass das Thema Ehrenamt an Volkshochschulen bereits Programmthema ist – jedoch, wie bereits von mir angenommen, in Form konzeptionell unverbundener Einzelveranstaltungen. Im nachfolgenden Kapitel untersuche ich, wie die Teilnehmer der 2004 durchgeführten Bundestagung „Arbeitskreis Politische Bildung im DVV“ das Hamelner VHS-Projekt „Ehrenamt“ bildungs- und sozialpolitisch einordnen.

3.2 Der „Arbeitskreis Politische Bildung im DVV“

Auf Einladung des Landesverbandes Niedersächsischer Volkshochschulen e.V. in Hannover habe ich am 26.4.2004 auf der Bundestagung des „Arbeitskreises Politische Bildung im DVV“ das Hamelner Projekt Ehrenamt vorgestellt. An mein Referat schloss sich eine bildungspolitische Diskussion über die Frage an: „Stellt das Thema Ehrenamt unter dieser Begrifflichkeit ein aktuelles Thema der Erwachsenenbildung dar?“ Mit der nachstehenden Untersuchung beziehe ich mich auf diese Diskussion.

3.2.1 Diskussion zum Thema Ehrenamt aus unterschiedlichen Perspektiven

Die o. g. Bundestagung 2004 ist unter dem Thema „Ehrenamt – Demokratie und Bürgergesellschaft“ durchgeführt worden. In der Rückschau analysiere ich den von mir geleiteten ersten Veranstaltungsteil unter der Frage: „Unter welchen sozial- und bildungspolitischen Aspekten wurde die von mir referierte, an der Praxis orientierte Prämisse – das Thema Ehrenamt sei ein Aufgabenbereich der Volkshochschulen – von den Konferenzteilnehmern diskutiert?“ In meinem professionellen Selbstverständnis war seit Projektbeginn Referenzpunkt für das Projektthema Ehrenamt meine Annahme, dass ein Aufgabenbereich Ehrenamt in Kontinuität zu den an Volkshochschulen tradierten sowie akzeptierten Weiterbildungszielen stehe und in diesem Sinne auch von anderen konzeptionell an Volkshochschulen Tätigen wahrgenommen wird.

Nach der Darstellung von Projektanlass, Projektgenese und Einflussfaktoren bei der Entwicklung und Durchführung des Hamelner VHS-Projektes Ehrenamt entwickelte sich auf der

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

Grundlage meiner Darstellung über Projektaufbau, Projektinhalt sowie institutionell verfolgte Projektziele im Plenum (Fachbereichsleitende für Politische Bildung aus VHS-Landesverbänden, Volkshochschulen und dem DVV) eine intensive Diskussion. Das Konzept des ersten Projektteils – in dem sich die VHS Hameln Initiativen und Gruppen als neutrale Plattform zum Thema Ehrenamt anbietet – erhielt in seiner Möglichkeit zur Darstellung ehrenamtlicher Tätigkeitsfelder durch Trägereinrichtungen ungeteilte Zustimmung. Im weiteren Verlauf meiner Projektdarstellung wurde vor allem kontrovers diskutiert, ob das Projektthema Ehrenamt grundsätzlich ein bzw. kein Aufgabenfeld für Volkshochschulen sei.

- Position 1: Dem Thema Ehrenamt unterliege ein Bildungsbegriff, welcher die Volkshochschulen politisch konservativ positioniere (der Begriff konservativ blieb dabei undefiniert). Qualifizierung für das Ehrenamt sei nicht das politische Handlungsziel von Volkshochschulen;
- Vertreter von Position 2 hielten die Thematik zwar einerseits für wertkonservativ, aber gleichzeitig für ausreichend progressiv, so dass es in dieser Balance auch für emanzipatorische VHS-Bildungsarbeit geeignet sei. Einige Teilnehmer bezeichneten das Thema Ehrenamt als „überfällig im VHS-Aufgabenkanon“;
- der Begriff „Ehrenamt“ sei antiquiert und nicht-kompatibel zum an Volkshochschulen verwendeten „modernen“ Sprachcode, so Vertreter von Position 1. Anstelle des Begriffs „ehrenamtliches Engagement“ wurden die Bezeichnungen „bürgerschaftliches bzw. zivilgesellschaftliches Engagement“ – im Sinne einer politisch-partizipativen Bürgerbeteiligung – für geeigneter gehalten;
- neben begriffsbezogener Definitionskritik wurde v. a. von Vertretern der Position 1 mein mit dem Projekt verfolgtes Ziel der Qualifizierung neuer Ehrenamtlicher für soziale ehrenamtliche Aufgaben (beispielsweise im Bereich Familienhilfe oder Hospiz-Arbeit), als ablehnenswürdige Bestrebung angesehen, da hiermit der Aufbau eines nicht sozialversicherungspflichtigen „semiprofessionellen“ Tätigkeitsfeldes vorangetrieben würde. Schließlich würden dann (u. U. bereits jetzt) qualifizierte Ehrenamtliche die Arbeit hauptamtlicher Mitarbeiter unentgeltlich oder für eine geringe Aufwandsentschädigung wahrnehmen. Beispielsweise habe in Pflegeeinrichtungen die Qualifizierung von Ehrenamtlichen einen Stellenabbau im Bereich der examinierten Pflegekräfte zur Folge gehabt.

Besonders kritisch sahen einige Tagungsteilnehmer den dritten Teil des Hamelner VHS-Projektes: Orientierung – auf der Suche nach Neuem an (s. im Anhang 2 - Tabelle B/III). In ihm manifestiere sich nicht

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

der politische Weiterbildungsauftrag der Volkshochschulen. Obwohl von mir deutlich gemacht wurde, dass Veranstaltungen dieses Programmteils – in welchem Themen zur Sinnfindung subsumiert sind – seit der Institutionalisierung der Volkshochschulen ihren „Standort“ in den Programmbereichen Politische Bildung sowie Philosophie und Theologie haben und mit der normativen Frage zu Ethik und Moral, die wesentlichen Bildungsfragen der Politischen Bildung enthalten, blieb für einige Tagungsteilnehmende das Themenfeld „Sinnsuche“ im Projektzusammenhang bzw. als VHS-Thema deplaziert.

In der abschließenden Plenumsdiskussion „konkurrierten“ in der bildungs-politischen Bewertung des von mir vorgestellten VHS-Projektes Ehrenamt zwei Positionen:

- **ob grundsätzlich ein Programmangebot zum Thema Ehrenamt an Volkshochschulen angebracht sei**
 - da es als Anpassungsbildung an bestehende sozialpolitisch begründete Defizite kritisch bewertet werden müsse (eine Einschätzung die in Teilbereichen der beruflichen Qualifizierung weitgehend klaglos hingenommen wird)
 - da die gesellschafts- und sozialpolitische Problematik durch den Einsatz ehrenamtlicher Helfer abgeflacht werden würde, dadurch den „Charakter einer offenen Wunde“ verliere und so eine sozial-politisch erstrebenswerte langfristig wirksame Problemlösung verzögert bzw. verhindert würde – oder
- **ob die Volkshochschulen für einen Aufgabenbereich Ehrenamt mit ihrem emanzipatorischen Bildungsanspruch und ihrer institutionellen Verankerung in der Kommune genau der „richtige Ort“ seien, da**
 - ehrenamtlich wahrgenommene soziale Aufgaben derzeit faktisch, durch hauptamtliche Mitarbeiter nicht oder nicht ausreichend wahrgenommen werden (können);
 - der gesellschaftliche, soziale sowie der individuelle „Nutzen“ für die Ehrenamtlichen selbst (z.B. durch Teilhabe am gesellschaftlichen Leben) überwiege und
 - die Volkshochschule neben den Hilfe-Einrichtungen von Diakonie und Caritas für die Bürger in ihrer politischen Gemeinde der institutionelle Ort ist, an dem sie Orientierung suchen. Dokumentiert würde diese Suche jedes Semester neu durch die Nachfrage nach Veranstaltungen in den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen.

**Teil A - 3. Thema Ehrenamt -
(k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?**

Im Rahmen meines Vortrags habe ich ansatzweise die innere Verbindung der drei auf das Gemeinwohl gerichteten Projektbereiche darstellen können, welche ich v. a. in der Entwicklungsgeschichte der Volkshochschulen sehe. Bildungs-historisch scheinen zum Thema Ehrenamt bis heute die zentralen Ziele der damaligen VHS-Bewegung auf, mit denen das Schaffen von Strukturen für das nachschulische „Lernen“ sowie die Implementierung konkreter Weiterbildungsangebote für sonst vom „Lernen“ Ausgeschlossener anstrebt werden. Eine Verbesserung der sozialen Lage durch gesellschaftliche Teilhabe, d. h. Ermöglichung zur Partizipation am gesellschaftlichen Entwicklungsprozess, hat bis heute als zentral erkennbares Kontinuum im Bildungsanspruch einer öffentlich verantworteten Weiterbildung Gültigkeit. Exemplarisch verdichtet sich für den Einzelnen im Aufgabenbereich soziales Ehrenamt die – auf Grund der Arbeitsmarktproblematik vielleicht einzigartige – Chance zur Einbindung in sozial- bzw. gesellschaftspolitische Veränderungsprozesse. Das Veranstaltungskonvolut des Hamelner Projektes Ehrenamt fächert sich im Sinne dieser Zielsetzung in drei Weiterbildungsbereiche auf, welche wiederum in einer Engführung ein „Zentrum für sozial-orientierte, professionsgestützte Kommunikation“ generieren:

Volkshochschule Hameln – Das Projekt Ehrenamt

Plattform für Trägereinrichtungen sozialer Aufgaben

•

Ort der Qualifizierung für ehrenamtliches Engagement

•

Ort der Orientierung und Sinnfindung

***Zentrum für sozial-orientierte und
professionsgestützte Kommunikation***

Grafik – eigene Darstellung

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

Mit diesem veränderten Selbstverständnis in der Aufgabenstellung hat die VHS Hameln ein neues „professionelles Türschild“ generiert und die bisher im Bereich der Beruflichen Bildung/EDV verwendete Bezeichnung „Büro-Kommunikationszentrum“ erweitert.

3.2.2 Das Themenfeld Ehrenamt – bildungspolitisch betrachtet

Zwei Jahre nach o. g. Tagung stelle ich fest, dass das Thema Ehrenamt inzwischen in zahlreichen VHS-Programmen – auch redaktionell hervorgehoben – als explizites Veranstaltungsthema präsentiert wird. D.h. die während der Tagung (noch) geführte Diskussion über ein Ja oder Nein zum Thema Ehrenamt in VHS-Programmen ist von der Programmpraxis inzwischen überholt worden. Eine Einordnung des Themas Ehrenamt nach den politischen Kriterien konservativ, sozialdemokratisch oder liberal – wie in der Diskussionsrunde gelegentlich angesprochen – birgt m. E. die Gefahr, dass dem Argument (unausgesprochen) der politische Standort des Redners bzw. der Rednerin zu Grunde liegt und damit jedes Argument für das Thema Ehrenamt selbst „steht oder fällt“. Zur Frage einer bildungs- und sozialpolitischen Einordnung des Themas Ehrenamt als kontinuierlichem VHS-Aufgabenbereich – z.B. unter dem Aspekt der „bildungs- und sozial-politischen Bedarfe“, welche ggf. vorrangig vor betriebswirtschaftlich fundierten und damit marktorientierten Argumenten zu bewerten sind – konnte im Verlauf der Tagung kein Konsens erzielt werden.

Aus Zeitgründen war eine bildungshistorische Einordnung des Themenkomplexes Ehrenamt sowie dessen Position im Kanon aktueller Weiterbildungsziele nicht möglich. Die damit verbundene Frage eines veränderten Aufgabenverständnisses der Politischen Bildung an Volkshochschulen sowie des Selbstverständnisses der kommunalen Erwachsenenbildung und deren Trägereinrichtungen

**Teil A - 3. Thema Ehrenamt -
(k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?**

mussten undiskutiert bleiben. Im Kontext der o. g. Veranstaltung zum Thema Ehrenamt untersuche ich im folgenden Kapitel Aspekte des Wandels bzw. der Kontinuität in der Aufgabenstellung der Politischen Bildung.

3.3 Anforderungen an den Aufgabenbereich „Politische Bildung“

3.3.1 Wandel in der Aufgabenstellung

Mit der empirischen Methode der qualitativen Sekundäranalyse fokussiere ich an Hand ausgewählter Literatur die Frage: „Was wird heute – mehr als 60 Jahre nach dem Beginn der Politischen Bildung (Kriegsende) an Volkshochschulen – von Vertretern der öffentlich verantworteten Weiterbildung als Aufgabe der Politischen Bildung angesehen?“¹⁸ Ich nehme war, dass die vor allem nach dem 2. Weltkrieg sich erneut stellende soziale Frage derzeit – zwar mit veränderten Problemlagen – als nicht beantwortet angesehen werden kann. Angesichts der Komplexität der sozialen Problemlage (s. Teil B) gehe ich von einer Kontinuität im Bildungsauftrag der Politischen Bildung aus, den ich hinsichtlich individueller und gesellschaftspolitischer Ziele, nun mit veränderter Begrifflichkeit auf die Bereiche „Teilhabe und Gemeinwohlorientierung“ eingrenze.

3.3.2 Verantwortliches Handeln als Bildungsziel

Volkshochschulchroniken, welche aus Anlass des 50-, 75- oder 85jährigen Bestehens angefertigt worden sind, dokumentieren mit

¹⁸ Ich bin mir bewusst, dass angesichts des gesellschaftlichen Wandels die o. g. Untersuchungsfrage zu diesem Kapitel – als Grundsatzfrage der Politischen Bildung – eine umfangreichere Diskussion einfordert. Dennoch begrenze ich den Untersuchungsbereich, in dem ich exemplarisch in den fachwissenschaftlichen Diskurs im Praxisfeld „Erwachsenenbildung an einer Volkshochschule“ einführe

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

den in ihnen veröffentlichten historischen Arbeitsplänen auf vielfältige Art den Aufgaben- und Funktionswandel der kommunalen Erwachsenenbildungseinrichtung sowie gleichzeitig deren Kontinuität in der bildungspolitischen Problemstellung. Die nachstehend zitierten Vortragsthemen aus dem Arbeitsplan der Volkshochschule Hameln (das Winterhalbjahr 1953/54 betreffend) könnten fast vollständig einem aktuellen VHS-Programm entnommen sein. Zeitgeschichtlich wären ggf. andere Inhalte unterlegt wie bei dem Thema „Unser deutscher Osten“, da Deutschland 1991 bzw. 1992 in Verträgen gegenüber Polen bzw. der Sowjetunion verbindlich seinen Anspruch auf die ehemaligen deutschen Ostgebiete aufgegeben hat. Eine zeitgemäße Diskussion dieser Problematik müsste eine zukunftsorientierte Zielrichtung aufweisen wie beispielsweise Fragen zur Integration weiterer Staaten in den europäischen Staatenbund. Trotz Veränderung gesellschaftlicher und politischer Rahmenbedingen der Bundesrepublik seit 1954 belegen die Kurstitel exemplarisch die Kontinuität der Weiterbildungsthemen im Politischen Bildungsauftrag:

- „Jugendforum“
- Unser deutscher Osten
- Übung der freien Rede - Diskussionsleitung
- Arbeitsrecht
- Betriebsverfassungsgesetz
- Genossenschaftswesen
- Soziale Sicherheit
- Du und Deine Krankenkasse
- Probleme unserer Zeit“ (Buchholz 1990, S. 260)

Vortragsthemen

Quelle: „Arbeitsplan“ VHS Hameln Winter 1953/1954

Politische Bildung ist in der Bundesrepublik seit ihrer Gründungsphase ein Instrument der Demokratieentwicklung, d. h. vor dem Hintergrund erfahrener politischer Gleichschaltung in der NS-Zeit sowie der „Teilung“ Deutschlands kommt der Politischen Bildung nach 1945 die Funktion eines „Wächters“ im politischen Handlungsfeld zu.

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

Aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) legt der Verband eine programmatische Schrift vor, worin er (1978) eine Neuformulierung des Aufgabenverständnisses der Volkshochschulen vornimmt. Unter Hervorhebung des Aspektes der Teilnehmerorientierung bzw. Support zum selbsttätigen Handeln sind in dieser Schrift drei Funktionen der Volkshochschularbeit genannt:

„Hilfen zu leisten für das Lernen, Hilfen zu leisten für die Orientierung und Urteilsbildung, Hilfen zu leisten für die Eigenständigkeit.“
(Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. 1978, S. 11)

Mit der Zusammenführung der beiden deutschen Staaten Bundesrepublik Deutschland und DDR (1989) ist der Politischen Bildung eine neue Aufgabe zugewachsen, nämlich die Entwicklung eines gesamtstaatlichen Verständnisses für den demokratischen Sozialstaat. Esping-Andersen (vgl. Esping-Andersen 1990) verweist in seiner Replik auf den „Zustand“ des Wohlfahrtsstaates des 20. Jahrhundert auf das „unerreichte“ Ziel der Chancengleichheit:

„Die Wohlfahrtsstaaten des 20. Jahrhunderts hätten viele ihrer Ziele erreicht, schreibt er (der dänische Soziologe Gösta Esping-Andersen, Anmerkung der Verfasserin) in seinem jüngsten Buch *Why we need a new welfare state*: mehr soziale Sicherheit, eine nivellierte Einkommungsverteilung, die Öffnung der Bildungssysteme. Die Bildungsexpansion habe die Bedeutung sozialer Herkunft für Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten nicht verändert.“ (Niejahr 2003, DIE ZEIT Nr. 41, S. 2)

Rudolf sieht in der derzeitigen Situation, vergleichbar mit der Nachkriegssituation nach 1945 und der damaligen Aufbauleistung der Bürger, eine qualifizierte bürgerschaftliche Wende als notwendig an. Die Diskussion eines veränderten Verständnisses der Rolle des Bürgers sei nun die vordringliche Aufgabe der Politischen Bildung:

„Daher ist eine „qualifizierte bürgerschaftliche Wende“ in der politischen Bildung notwendig, die politische Bildungsarbeit heute mindestens genauso wichtig macht wie in der unmittelbaren Nachkriegszeit [...] Diese Wende muss zunächst gekennzeichnet sein durch einen „Aufbruch zum Bürger“ und eine Unterstützung seiner neuen Bürgerrolle.“ (Rudolf 2004, S. 13)

Teil A - 3. Thema Ehrenamt - (k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?

Mehnert nimmt mit ihrer aktuellen Beschreibung von Funktion und Aufgabe der Politischen Bildung wiederum Bezug auf den gesellschafts- und sozialpolitischen Problembereich der Exklusion gesellschaftlicher Gruppen:

„... in einer komplexer und globaler werdenden Umwelt, in Zeiten der Informationsüberflutung und strukturellen Unsicherheit steigt das Bedürfnis vieler Menschen nach Informiertheit, Orientierungs- und Urteilsfähigkeit – das sind Kompetenzen, die für eine umfassende Teilhabe an der Gesellschaft notwendig sind.“ (Mehnert 2002, S. II).

Kompetenzentwicklung sowie die Ermöglichung sozialer Teilhabe sind die von Mehnert 2002 geforderten künftigen Ziele der Politischen Bildung. Als neuen Aufgabenbereich der Politischen Bildungsarbeit beschreibt vor allem Rudolf die Unterstützung des Bürgers in einer neu zu entwickelnden Bürgerrolle. Im Sinne der oben beschriebenen Kontinuität in der Zielorientierung der Politischen Bildung schließt sich das Hamelner Projekt Ehrenamt an traditionelle Bildungsziele an, bildet aber gleichzeitig durch deren Transformation in das neue Aufgabenfeld Bürgerengagement eine bildungs- sowie sozialpolitische Synthese, denn „Weiterbildung ist hier in die Verwendungskontexte bürgerschaftlichen Engagements eingebettet.“ (Fischer 2004, S. 58).

Die Volkshochschule, als kommunaler Weiterbildungsort, könnte mit dem „Transport“ eines neuen Verständnisses von „Bürgersein“ die Rolle eines „gemeinwohlorientierten Weiterbildungsmotors“ übernehmen. Hinsichtlich der künftigen weiterbildungsrelevanten Handlungs- bzw. Aufgabenfelder zeichnet sich jedoch m. E. ein Wandel ab: vom staatsbürgerlich orientierten Bürger (politische Grundrechte) zum gemeinwohlorientierten Bürger (sozialstaatlich und sozialrechtlich verankerte Bürgerrechte und Pflichten). Die Rolle des idealen Ortes für sozial-orientierte professionsgestützte Kommunikation könnte in diesem Handlungsfeld die Volkshochschule einnehmen (s. im vorhergehenden Kapitel 3.2.1). Als eines der wesentlichen Untersuchungsergebnisse in diesem Kapitel sehe ich

**Teil A - 3. Thema Ehrenamt -
(k)ein Aufgabenfeld für Volkshochschulen?**

die deutlich sichtbar gewordene „politische Unterbewertung“ ehrenamtlichen Handelns von in der Weiterbildung professionell Tätigen an.

Beispielhaft für eine zu diskutierende Erweiterung des Aufgabenverständnisses im Fachbereich Politische Bildung an Volkshochschulen, untersuche ich im nachfolgenden Kapitel die Entwicklung des „Projektes Ehrenamt“ an der VHS Hameln.

4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Im Laufe der von mir durchgeführten Untersuchung kann – hinsichtlich der Beurteilung der Projektkonzeption – u. U. konstatiert werden:

„Einzelne Elemente können durchaus bereits bekannt, teils auch in der Praxis umgesetzt, also „alt“ sein; „neu“ werden sie erst in der Zusammenschau einzelner Orientierungen und Dimensionen und in der ernsthaften, tatsächlichen Rückkopplung an den Kern einer Leitidee. Dass [...] in einer Bildungssituation z.B. an die Lebenslagen und Interessen der Menschen angeknüpft wird, genießt fraglos [...] Zustimmung.“ (Knoll/Nicklas 2003, S. 14)

Diese von Knoll/Nicklas thematisierte Bekanntheit der Elemente ist im Rahmen der Studie jedoch kein zu verbergender „Makel“, sondern konzeptionelle Absicht. Erst durch die von mir vorgenommene Zusammenstellung von gemeinwohlorientierten Einzelveranstaltungen aus den geisteswissenschaftlichen Programmbereichen – welche ich der Leitidee ehrenamtlichen Engagements zuordne – zu einer Veranstaltungsgruppe „Ehrenamt“ generieren bereits bekannte Einzelthemen aus dem Themenfeld Ehrenamt das neue fachbereichsübergreifende „Thema Ehrenamt“.

In Kapitel 4 sind von mir exemplarische Programme der Volkshochschule Hameln in das Zentrum meiner Untersuchung gestellt. Ich begrenze den Untersuchungszeitraum auf definierte Zeitabschnitte: unter chronologischem Blickwinkel stelle ich anfangs Fragen zur Projektkonsolidierung, um dann prospektiv qualitative Aspekte der Projektgenese zu evaluieren. Als dritten Schritt fokussiere ich spezifische Bereiche der sich daran anschließenden

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Phase der Projektdurchführung. „Welche inneren – in meinen didaktischen Überlegungen antizipierten und in der Projektstruktur dokumentierten – sowie äußeren, d.h. durch die Institution VHS Hameln oder durch Kooperationspartner vorgegebenen Bedingungen sind für die Entwicklung des Projektes Ehrenamt von Bedeutung?“ frage ich umfassend in Kapitel 4. Der Untersuchungsfrage ist meine Annahme implizit, dass sowohl in der Phase der Projektgenese als auch während der Projektkonsolidierung für die Entwicklung des ethikorientierten Projektes Ehrenamt spezifische Supportstrukturen vorgelegen haben. Zu Projektbeginn von mir noch weitgehend unbemerkt, erweisen sie sich zunehmend als didaktisch bzw. personenspezifisch und vor allem hinsichtlich kooperativer Strukturen dem Themenkonvolut inhärent (von mir dazu erhobene Daten s. Anhang 2).

4.1 Didaktische Projektprämissen¹⁹

An der Volkshochschule Hameln-Pyrmont – seit 2005 Zweckverband der Städte und Gemeinden im Landkreis Hameln-Pyrmont, welche bis 2004 unter der Bezeichnung „VHS Hameln“ eine Abteilung des Fachbereichs Kultur der Stadtverwaltung Hameln ist – wird seit dem Herbstsemester 1998 ein von mir konzipierter fachbereichsübergreifender Programmbereich zum Thema Ehrenamt durchgeführt. Die Volkshochschule bezeichne ich nachfolgend als „VHS Hameln“. Für Planung und Durchführung des später als „Projekt Ehrenamt“ bezeichneten Veranstaltungskonvoluts waren keine zusätzlichen finanziellen Mittel für Honorare oder Sachmittel erforderlich, da das

¹⁹ Didaktische Projektprämissen: Ich bin mir bewusst, dass ich Fragen der Didaktik an dieser Stelle der Untersuchung nur komprimiert darstelle. Auf eine ausführliche Diskussion verzichte ich hier jedoch, da ich im Fortgang der Untersuchung spezifische Fragen der Didaktik noch in den Blick nehme – vor allem in Teil B, Kap. 5 sowie im abschließenden Teil C.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Projekt Ehrenamt integrativer Bestandteil des VHS-Programms ist und damit keine spezifischen „Bewilligungs- bzw. Beantragung-prozeduren“ absolviert werden mussten. Durch den ab 1998 erfolgten didaktischen Aufbau des expliziten Themas Ehrenamt im Hamelner VHS-Programm ist das Thema Ehrenamt als komplexes gemeinwohlorientiertes Aufgabenfeld für Volkshochschulen – eben nicht, wie bisher in Form von konzeptionell unverbundenen Einzelveranstaltungen – und damit als neues Aufgabenfeld eingeführt worden.

Siebert beschreibt 1982 das konzeptionelle Tätigsein der Fachbereichsleitungen in ihrer erwachsenenpädagogischen „Klammerfunktion“, indem er „Programmplanung als didaktisches Handeln“ bezeichnet. Nolda differenziert dieses professionelle Handeln als

„...ein Bindeglied zwischen dem Lehren und Lernen von Erwachsenen einerseits und bildungspolitischen, ökonomischen und institutionellen Rahmenbedingungen andererseits. (Nolda 1998, S. 141)

Im Kontext dieser o. g. Rahmenbedingungen der Programmplanung ist beispielsweise meine konzeptionelle Entscheidung für das non-profit-Thema Ehrenamt, anstelle eines Engagements für „profitable“ Veranstaltungen, an der VHS Hameln 1998 nicht problematisiert worden. Dies liegt m. E. darin begründet, dass Fachbereichsleitende der geisteswissenschaftlichen Programmbereiche nur selten gefordert sind, „ihr“ Programmangebot unter wirtschaftlichen Aspekten zu konzipieren. Weiterführende wissenschaftstheoretische bzw. bildungspolitische Analysen des Problemkreises Ehrenamt – als Aufgabenfeld für Volkshochschulen – nehme ich in Teil B sowie in Teil C der Untersuchung vor.

Die Praxis der Programmplanung hat in den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen häufig ein Nebeneinander der Programmangebote zur Folge – die einzelnen Veranstaltungs-

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

themen weisen in der Regel keine Kohärenz auf, so dass VHS-Programme in diesem Bereich nur ansatzweise curricular bzw. thematisch gebündelt angeordnet sind. Mit der Veranstaltungsreihe VHS-extra: „Thema Ehrenamt – Engagement auf Zeit“ wollte ich im Herbstsemester 1998 geeignete Einzelveranstaltungen auf das Thema Ehrenamt konzentrieren, um aus Marketing- und Nachfragegesichtspunkten das Weiterbildungsthema Ehrenamt im Programm der VHS Hameln exponiert herausstellen zu können.

4.1.1 Zielgruppenorientierung

In der traditionellen Form des Programmaufbaus der geisteswissenschaftlichen Fachbereiche sehe ich prinzipiell die Gewähr für ein breites inhaltliches Veranstaltungsspektrum angelegt. Andererseits lässt sich im Semester sowie semesterübergreifend nur schwer eine „didaktische Verklammerung“ herstellen, mit der ein Problemfeld vertiefend dargestellt werden kann. Diese ambivalenten Planungsprämissen abwägend, habe ich seinerzeit das im Folgenden beschriebene didaktische Konzept entwickelt. Mit ihm stelle ich einerseits thematisch problemorientiert das Themenfeld Ehrenamt und andererseits definierte Zielgruppen in den Mittelpunkt, wie

- an einer ehrenamtlichen Aufgabe Interessierte
- in einem Ehrenamt bereits aktiv Tätige, wie
Vorstandsmitglieder von gemeinwohlorientierten Vereinen und Gruppen
- Vertreter von Trägereinrichtungen sozialer Aufgaben – auch in Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege sowie Kommunen - sowie
- hauptamtlich Tätige, welche mit Ehrenamtlichen zusammen arbeiten

Das von mir realisierte Konzept der Zielgruppenorientierung wird im Projektthema, in der Projektstruktur sowie in den Veranstaltungsthemen deutlich.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

4.1.2 Planungsoffenheit

Als konzeptionellen, d.h. redaktionell durchgeführten Planungsschritt, den ich als „Initialidee“ des Projektes Ehrenamt (hinsichtlich Veranstaltungsform und Programmanordnung) bezeichne, betrachte ich meine Entscheidung, Einzelveranstaltungen aus ihrem Fachbereich zu extrahieren sowie sie in einem nächsten Schritt zu einem Veranstaltungsbündel zu konzentrieren.

Seit Beginn meiner Tätigkeit als Fachbereichsleiterin (1992) sind von mir – aus Gründen der Steigerung der Programmattraktivität sowie meinem grundsätzlichen Wunsch nach thematischer Konzentration (anstelle einer weit gefassten Fachbereichsordnung, deren innerer Zusammenhang sich nur gelegentlich erschließt) – im VHS-Programm pro Semester ein bzw. zwei Veranstaltungsgruppen zu unterschiedlichen Themen gebildet worden. Die inhaltsbezogenen Impulse dazu erhielt ich durch

- aktuelle Ankündigungen der Museen bzw. Kunsthallen über geplante Sonderausstellungen
- Informationen über Jahrestage oder Jubiläen beispielsweise durch den Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens sowie
- Anfragen von Kooperationspartnern (vor allem aus dem Hameln-Pyrmonter Raum) nach Ausstellungsbeteiligungen oder
- meine eigene Wahrnehmung - beispielsweise in der **Phase der Programmplanung des Projektes Ehrenamt** - dass bestimmte Themen „bildungspolitisch in der Luft liegen“.

*Themenbezogene Impulse vor Beginn des Projektes Ehrenamt
Quelle: Programmhefte VHS Hameln 1992-1998*

In dieser professionellen Art der Informationsaufnahme und Verarbeitung – bis hin zur konkreten Programmgestaltung – ist das Prinzip Planungsoffenheit, verbunden mit einer inhaltlichen Auswahl sowie Themenverdichtung dokumentiert. Als beispielhaft für diesen Prozess können die beiden Sonderprogramme der VHS Hameln aus Anlass der EXPO 2000 bzw. das Veranstaltungskonvolut zum Internationalen Jahr der Freiwilligen (s. in Teil B im Exkurs, Kap. E-4) gelten.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

4.1.3 Projektstruktur

Mit dem o. g. bewährten Planungsschema sind dann 1998 von mir die geisteswissenschaftlichen Programmbereiche – unter dem Fokus „ehrenamtliches Engagement“ – evaluiert worden. Aus dem 1998 lediglich für zwei Semester geplanten Programmthema „Ehrenamt“ hat sich (für mich anfangs unerwartet) nach mehr als 15 Projektsemestern ein differenzierter eigenständiger Programmbereich entwickelt. Interessierte Teilnehmer können sich zu jeder Veranstaltung einzeln anmelden. Das Veranstaltungskonvolut bindet die Teilnehmenden nicht durch ein Lehrgangssystem (s. in Teil A, Kap. 5), sondern gewährt in der Veranstaltungsauswahl möglichst große Entscheidungsfreiheit.

Seit dem Programmheft Frühjahrssemester 2001 führt ein moderierender Text zielgruppen- und problemorientiert in das gemeinwohlorientierte Thema Ehrenamt und damit in das Aufgabenverständnis der VHS Hameln ein (s. im Anhang 3 den Text für das Herbstsemester 2004): hier ist von mir der institutionelle Anspruch formuliert, dass die VHS neutrale Plattform für das Ehrenamt und für an einem Ehrenamt Interessierte bzw. bereits Aktive sein will. Abschließend verweise ich auf einen von mir publizierten Projektbericht, welcher unter der Internetadresse der VHS Hameln abgerufen werden kann.

Der Programmteil Ehrenamt, welcher sich beispielsweise im Herbstsemester 2004 im Hamelner VHS-Programm über sechs Programmseiten erstreckt (s. Anhang 3), differenziert sich bereits seit dem Herbstsemester 2001 in drei Bereiche:

- **Projekte – Initiativen – Vereine**
- **Ausbildung – Qualifizierung für das Ehrenamt**
- **Orientierung – Suche nach Sinn**

Struktur des Projektes Ehrenamt

Quelle: Programmheft VHS Hameln Herbstsemester 2001

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Mit dem ersten **Projektteil: Projekte – Initiativen – Vereine** will ich über die einzelnen Veranstaltungsthemen Personen ansprechen, welche sich für eine ehrenamtliche Aufgabe interessieren. Sie können sich kostenlos am „neutralen Ort Volkshochschule“ von Trägervertretern ehrenamtlicher Aufgaben informieren lassen wie im Herbstsemester 2004:

- Das neue Funkhaus von radio aktiv wird vorgestellt sowie
- Elternarbeit im Kindergarten

Veranstaltungen im Projektteil: Projekte - Initiativen - Vereine

Quelle: Programmheft VHS Hameln Herbstsemester 2004

Im **Projektteil: Ausbildung – Qualifizierung für das Ehrenamt** stelle ich das Bildungsmotiv bzw. Ziel der Teilnehmenden – Ausbildung bzw. Qualifizierung für die ehrenamtliche Tätigkeit – in den Vordergrund. Diese Veranstaltungen bereiten künftig ehrenamtlich Tätige auf ihre Aufgabe vor wie beim Sorgentelefon oder der Familienhilfe – oder sie qualifizieren beispielsweise Vorstandsmitglieder in den Themen Pressearbeit, Rhetorik oder Vereinsrecht im bereits ausgeübten Ehrenamt. Entsprechend der Themenstellung sind die Veranstaltungen numerisch beispielsweise den Fachbereichen Politische Bildung, Psychologie oder Recht zugeordnet. Das Programmheft im Herbstsemester 2004 nennt im zweiten Projektteil folgende Veranstaltungen:

- Ehrenamtliche FamilienhelferIn „Hilfe für Kinder“ Teil 2
- Sterbende begleiten – Ausbildung für den Einsatz in der Hospiz-Arbeit
- Reden und verstanden werden – Erfolg durch sicheres Auftreten und soziale Kompetenz
- Gesprächsführung nach C. Rogers – Beratungsgespräche professionell führen lernen
- Grundlagen des Projektmanagements
- Mediation – Ein neuer Weg zur Konfliktlösung

Veranstaltungen im Projektteil: Ausbildung – Qualifizierung für das Ehrenamt

Quelle: Programmheft VHS Hameln Herbstsemester 2004

Eine sich an biografischen Entwicklungspunkten orientierende und damit aktuelle lebensgeschichtlich relevante Fragen in den Blick nehmende Gruppe von Veranstaltungen schließt das Projekt thema-

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

tisch ab: der **Projektteil: Orientierung – auf der Suche nach Sinn**. Als Veranstaltungsform finden sich hier themengebundene Gesprächskreise aus den Fachbereichen Frauenbildung, Philosophie und Theologie. In diesem Projektteil sind u. a. für das Herbstsemester 2004 ein Gesprächskreis sowie zwei Querverweise auf „themennahe“ Veranstaltungen an anderer Stelle im VHS-Programm dokumentiert:

- Mediation – Ein neuer Weg zur Konfliktlösung
- Gesprächskreis im Café – Philosophie als „Lebenshilfe“
- „Der bestirnte Himmel über mir...“ – Philosophieren mit Kant und anderen Meisterdenkern (Querverweis auf ein Seminarangebot der Universität Hannover)
- Auf der Suche nach Sinn und Glück – Grundfragen der Philosophie (Querverweis auf ein Seminarangebot der Universität Hannover)

Veranstaltungen im 3. Projektteil

Quelle: Programmheft VHS Hameln Herbstsemester 2004

Das Thema Ehrenamt richtet sich mit seinen aus Info-Veranstaltungen, Lehrgängen und Wochenendseminaren bestehenden Angebotsformen (Rhetorikkurse, Gesprächskreise sowie semesterübergreifenden Ausbildungslehrgängen für ehrenamtliche Familienhelferinnen und Familienhelfer) im Herbstsemester 2004 insgesamt mit zehn Veranstaltungen an die jeweils o. g. Zielgruppe. Zu den Eckpfeilern des Projektes Ehrenamt zähle ich, neben diesen oben beschriebenen „VHS-Basisveranstaltungen“, die langjährige Zusammenarbeit mit Trägereinrichtungen ehrenamtlicher Aufgaben wie dem Deutschen Kinderschutzbund, dem Sorgentelefon sowie Jugendamt, DPWV und radio aktiv. Die Kursleitenden sind in der Mehrzahl bereits als Kursleiter an der VHS bzw. beim Kooperationspartner tätig. Zu spezifischen Fragestellungen wie Pressearbeit, Vereinsrecht oder Fragen der Ethik und Moral aus historischer Sicht konnten von mir jeweils Experten ihres Fachs als Kursleiter gewonnen werden.

Die oben dargestellte Projektstruktur – als Ergebnis der Projektentwicklung – hat sich in meiner Beratungspraxis sowie in der Öffent-

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

lichkeitsarbeit bewährt. Zielgruppenorientierung, Planungsoffenheit und Projektstruktur sehe ich als wesentliche didaktische Merkmale des Projektaufbaus an, mit denen ich auf von mir wahrgenommene Veränderungstendenzen beispielsweise in der Kursnachfrage bzw. in Veranstaltungsangeboten reagieren kann. Die Merkmale bilden einzeln sowie als Gruppe jedoch kein manifestes Veranstaltungssystem, da bei Fortführung des Programmbereiches auch ggf. konzeptionell begründete Strukturveränderungen vorgenommen werden können. Insgesamt bezeichne ich den Projektzeitraum 1998 bis 2004 als **Phase der Projektkonsolidierung**, da jedes Folgesemester das Projekt Ehrenamt programmatisch stärker – auch in mit Kollegen geführte Diskussionen zur Programmplanung – „verankert“ hat. Den spezifischen Charakter der zu Projektbeginn vorliegenden Supportstrukturen in der **Phase der Projektgenese** analysiere ich in Kap. 4.2.

4.2 Projektgenese

Nachdem ich in Kapitel 4.1 exemplarische Projektsemester in der Phase der Projektkonsolidierung analysiert habe, betrachte ich in Kapitel 4.2 die Zeitspanne, die vor dem eigentlichen Projektbeginn (1998) liegt. Ich beginne mit dem Herbstsemester 1992, welches das erste konzeptionell durch mich verantwortete Semester als Fachbereichsleitung an der VHS Hameln ist. Mit der Evaluation stecke ich (Programmanalyse I) den Zeitraum Herbst 1992 bis Herbst 1997 – die Phase der Projektgenese – ab.

4.2.1 Veranstaltungsparameter

In der Annahme, dass die VHS-Programme in den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen eine spezifische formale und inhaltliche Struktur aufweisen, die quasi als „Vorläufer“ für das

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Projekt Ehrenamt gelten kann, analysiere ich exemplarische Programme der VHS Hameln vor Projektbeginn 1998. Dabei konzentriere ich mich auf die Frage (Kap. 4.2): Aus welcher in den Hamelner VHS-Programmen dokumentierten Programmstruktur heraus habe ich 1998 an der VHS Hameln das Projekt Ehrenamt entwickelt? Ich beginne die Programmevaluation im Herbstsemester 1992 – vor dem tatsächlichen Beginn des Projektes Ehrenamt – mit der Erhebung von Primärdaten, indem ich die Daten aller Sonderveranstaltungen und Kursreihen in den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen erhebe.

Zu Anfang der Programmanalyse I erhebe ich aus den Semesterprogrammen der Volkshochschule Hameln, als Quelle der Primärdaten, alle dort im Erhebungszeitraum 1992 – 1997 veröffentlichten Sonderveranstaltungen und Kursreihen mit ihren jeweiligen Veranstaltungstiteln sowie die dort vermerkten Kooperationspartner. Ich wähle das Jahr 1992 als Untersuchungsbeginn, weil das Herbstsemester 1992 mein erstes selbst geplantes VHS-Semester für die Programmbereiche Kunstgeschichte, Ökologie, Theologie/Philosophie, Pädagogik und Psychologie sowie Frauen- und Gesundheitsbildung darstellt. 1995 kommen die Bereiche Geschichte und Politische Bildung hinzu. Die Programmanalyse I schließe ich 1997 ab, denn zu diesem Zeitpunkt ist die Phase der Projektgenese beendet.

Als Erstes befrage ich die Sonderveranstaltungen und Kursreihen zu Themen bzw. Titel und deren Veranstaltungszahl, d. h. ich evaluiere von 1992 bis 1997 die themengebundene didaktische Präsenz der Sonderveranstaltungen und Kursreihen sowie im Ankündigungstext dokumentierte Kooperationspartner. Ich gehe von einer vor dem Projektbeginn liegenden Kontinuität in der Präsentation von Sonderprogrammen in Hamelner VHS-Programmen sowie einer

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

werte- und normenorientierten Themenstellung aus, welche auch an die Zusammenarbeit mit externen Weiterbildungspartnern gebunden ist.

Die von mir erhobenen Semester bezogenen Daten des Erhebungszeitraumes 1992 – 1997 fasse ich unter o. g. Fragestellungen in der Tabelle A/II (s. im Anhang 2) zusammen. Vertikal ist die Tabelle in folgende Parameter gegliedert:

Spalte 1 - Veranstaltungssemester
Spalte 2 - Thema bzw. Titel der Kursreihe/Sonderveranstaltung
Spalte 3 - Kooperationspartner

Tabellenstruktur zu A/II

Diese Form der Datenpräsentation ermöglicht mir im Erhebungszeitraum eine Analyse der Veranstaltungshäufigkeit (s. Spalte 1), der thematischen Präferenzen von Seiten der Fachbereichsleitung in der Phase der Programmplanung (s. Spalte 2) sowie der an der Veranstaltungsplanung beteiligten Kooperationspartner bzw. der Kontinuität der Zusammenarbeit von kooperierenden Einrichtungen mit der Volkshochschule Hameln (s. Spalte 3). Horizontal kann jede evaluierte Veranstaltung hinsichtlich der Korrelation von Veranstaltungssemester und Thema bzw. Titel sowie Kooperationspartner gelesen werden. Die Tabelle A/III (s. im Anhang 2) enthält – bis auf Spalte 3, Kooperationspartner – als Datenbestand die in Tabelle A/II erhobenen Daten zu Veranstaltungssemester und Thema bzw. Titel. Die jeweilige Fachbereichszuordnung (s. Tabelle A/III) ist veranstaltungsbezogen in Spalte 3 neu erfasst. D. h. Tabelle A/III erweitert Tabelle A/II um die Information Fachbereichszuordnung. Der Erhebungszeitraum sowie die in beiden Tabellen erhobenen Veranstaltungen sind identisch.

Spalte 1 - Veranstaltungssemester
Spalte 2 - Thema bzw. Titel der Sonderveranstaltung bzw. Kursreihe
Spalte 3 - Fachbereichszuordnung

Tabellenstruktur zu A/III

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Mit der in Tabelle A/III vorgenommenen Datenerhebung ist eine quantitative Analyse der Fachbereichszuordnungen möglich, welche eine qualitative Aussage über inhaltliche Themenpräferenzen zulässt. In einer horizontalen Evaluation der erhobenen Daten kann das didaktische Konstrukt der fachbereichsübergreifenden Veranstaltungsplanung analysiert werden. In einer Zusammenschau der Daten – betreffend Veranstaltungssemester, Thema bzw. Titel der Sonderveranstaltung und Kursreihe, Kooperationspartner und Fachbereichszuordnung (s. in Tabelle A/II, Spalte 1-3 – ergänzt um die Information in Spalte 3, Tabelle A/III) – ist nun eine ggf. vorliegende Ethikorientierung in den Veranstaltungsthemen evaluierbar.

In einem nächsten Schritt analysiere ich – weiterhin den Zeitraum der **Projektgenese** fokussierend – Inhaltsverzeichnisse der Semesterprogramme der VHS Hameln und evaluiere damit die Position²⁰ der Sonderveranstaltungen und Kursreihen in der VHS-Programmstruktur.

Indem ich den Untersuchungsbereich von den bisher analysierten Sonderveranstaltungen/Kursreihen auf alle im Analysezeitraum in Hamelner VHS-Programmen abgedruckten Veranstaltungen (Grundgesamtheit) ausweite, ist die Positionierung der Veranstaltungsformen im Inhaltsverzeichnis und damit auch im VHS-Programm möglich. Dieser Analyse einer additiven Veranstaltungsabfolge schließe ich eine Evaluation aller Veranstaltungsgruppen hinsichtlich spezifischer Merkmalkategorien im VHS-Programm an.

20 Den Begriff „Position“ verwende ich in diesem Zusammenhang multivariat: Ich beschreibe damit einerseits die scheinbar formale Planungspraxis, Sonderveranstaltungen/Kursreihen (vormals Einzelveranstaltungen) im Programmheft zu Beginn des jeweiligen Semesterprogramms zu positionieren. Andererseits generiert dieser „pädagogische Kunstgriff“ – mit der Zusammenfassung von Veranstaltungen zu thematischen Einheiten (Sonderveranstaltungen und Kursreihen) - m. E. eine fachbereichs-übergreifende didaktische Variable.

4.2.2 Sonderveranstaltungen und Kursreihen als „didaktische“ Veranstaltungsform

Das Problem der Kohärenz von Unterrichtsinhalt, Vermittlungsform und sich präsentierenden Rahmenbedingungen – bezüglich der personalen und der institutionellen Akteure – ist eines der Grundprobleme von Pädagogik und Erwachsenenbildung. Ende der 50er Jahre sind Fragen der Didaktik – seinerzeit vor allem die Planung des Schulunterrichts fokussierend – unter Verwendung des Begriffes „Bedeutungskreise“ wissenschafts-theoretisch prägend in Deutschland erstmals von Klafki eingeführt worden. Er verweist auf die Begrenztheit der – seinerzeit in der Pädagogik favorisierten – behavioristisch orientierten Unterrichtsplanung, welche in ihrem Bemühen um Operationalisierung der Lernziele die innere Verbindung der „vier didaktischen Felder“ verliert:

„Didaktik als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen [...] als Bildungslehre [...], Didaktik als „Wissenschaft vom Unterricht“ [...], Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans [...] - Welchem Sprachgebrauch man sich jeweils anschließt, ist eine Frage der Zweckmäßigkeit. In jedem Falle muß aber einerseits der unauflösbare Zusammenhang aller vier Bedeutungskreise ständig bewusst bleiben, andererseits darf das Spezifikum pädagogisch verantwortlicher Auswahl von Inhalten für bestimmte Formen und Stufen eines durchorganisierten Bildungswesens nicht durch die schematische Einordnung in „Lehr- und Lernvorgänge überhaupt“ verwischt werden.“ (Klafki 1971, S. 4)

Im Sinne der von Klafki verwendeten Terminologie und Kritik an lerntheoretischen Planungsmodellen nehme ich in der vorgelegten Untersuchung zwar anfangs eine Trennung von Fragen der Methodik und Didaktik vor (vgl. ebd., S. 3), um sie jedoch zu einem späteren Zeitpunkt unter erwachsenenpädagogischem Blickwinkel zu evaluieren (s. im Exkurs Kap. E-4 sowie in Teil B Kap. 5.4 und 5.6). Die von mir durchgeführte Bestandsaufnahme in den elf evaluierten VHS-Semestern hat ergeben, dass in neun Semesterprogrammen Sonderveranstaltungen und Kursreihen angeboten werden. Lediglich in zwei Semestern (Frühjahr 1993 und Frühjahr 1995) finden sich keine Sonderveranstaltungen. Langfristig betrachtet konnten die VHS-

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Teilnehmer jedoch von einer Kontinuität dieser Angebotsform ausgehen.

a) *Ethikorientierung und Kooperation als bivariate Merkmale*²¹

Die in Tabelle A/II (s. in Anhang 2) erhobenen Sonderveranstaltungen/Kursreihen weisen eine große „Themenoriginalität“ auf. Nur zwei der siebzehn Sonderveranstaltungen/Kursreihen – das sind die universitären Studienbegleitzirkel zum Funkkolleg „Literarische Moderne“ sowie zum Thema „Altern“ – werden in zwei nacheinander folgenden Semestern angeboten. D. h. von den 17 Veranstaltungen weisen 15 originäre Themenstellungen auf.

Die Sonderveranstaltungen/Kursreihen vereinen auf sich – im Unterschied zur übrigen Semesterplanung in den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen – eine hohe Kooperationsdichte. Von 17 Veranstaltungen weisen 10 mehr als eine Kooperationsbeziehung auf. Die erhobenen Daten weisen die höchste Anzahl von Kooperationsfällen (14 von insgesamt 32) für die universitären Einrichtungen nach. Das liegt meiner Erfahrung nach darin begründet, dass die Universitäten mit ihrem – durch die „Zentralen Einrichtungen für Weiterbildung“ – vorgehaltenen Seminarangebot für die Programmplanenden verlässliche Kooperationspartner sind. Ein wesentliches Evaluationsergebnis ist für mich die Feststellung, dass die Veranstaltungsthemen fasst vollzählig (14 von 15) eine

21 Ich nehme an dieser Stelle hinsichtlich der Merkmale eine Glättung des Auswertungsergebnisses vor, indem ich auf die Darstellung der in der Analyse festgestellten eingeschränkten Kongruenz zwischen den Variablen Ethikorientierung und Kooperationspartner verzichte. Die analysierte Abweichung bezieht sich nur auf einen geringen Anteil (bezogen auf die Grundgesamtheit) der untersuchten Veranstaltungen. In Spalte 3 habe ich den Begriff Einzelreferent verwendet, den ich - u. U. wegen fehlender Angaben im Programmheft - nicht der Kategorie Kooperationspartner zuordne.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

ethisch fundierte Fragestellung aufweisen. Lediglich die Kategorie „Literarische Moderne“ lässt sich keiner normativen Position zuordnen. Diese eindeutige thematische Orientierung ist für mich bemerkenswert, da von mir konzeptionell nicht ausdrücklich angestrebt. Der erste Evaluationsschritt lässt jedoch, trotz normativer Ausrichtung, eine Themenvielfalt erkennen. In einer Zusammenschau (s. Tabelle A/II - Spalte 2) der erhobenen Daten ist dann allerdings erkennbar, dass sich dieses scheinbar unsystematische „ethikorientierte Themenpuzzle“ zu der Metafrage der Politischen Bildung „Wie sollen wir handeln?“ zusammensetzt:

- ...mehr als ein Buch – die Bibel
- Der Mensch – Anthropologie heute
- Literarische Moderne: Europäische Literatur im 19. und 20. Jahrhundert
- „Die Welt der Anne Frank, 1929-1945“
- Arbeitslos? – Ihre Chancen und Wege
- Ökologische Qualitäten im Städtebau
- Technik: einschätzen- beurteilen- bewerten
- Ökumenische Kirchentage in Hameln
- Aktiv das Leben gestalten!
- Steuern – das Geld der Gesellschaft
- VHS-extra: Der Lange Abend - „Was Du ererbt von Deinen Vätern...“
- VHS-extra: Der Lange Abend - „Wie geben wir unserem Leben Sinn?“
- VHS-extra: Der Lange Abend - „Jeder Tag neu geschenkt...?“
- VHS-extra: Der Lange Abend - „Gute Mütter haben immer Zeit...?“

Themen bzw. Titel der Sonderveranstaltungen und Kursreihen

Quelle: Programmhefte der VHS Hameln 1992-1997

Die hohe Anzahl von Sonderveranstaltungen bzw. Kursreihen sowie die Vielfältigkeit der Kooperationsbeziehungen im evaluierten Zeitraum sind für mich unerwartete Untersuchungsergebnisse, denn an den insgesamt 17 Sonderveranstaltungen/Kursreihen sind 21 Kooperationspartner beteiligt. Mit mehr als zwei Partnern hat die VHS bei 10 Veranstaltungen zusammengearbeitet. Der jeweilige Planungsanlass bzw. Impuls zur Kooperation lässt sich heute nicht mehr rekonstruieren. Nur drei Veranstaltungen, die so genannten Langen Abende, sind in Einzelverantwortung der VHS Hameln durchgeführt worden. Ein für die untersuchten Sonderveranstaltungen/Kursreihe evaluierter didaktischer Zusammenhang (als Analyse von

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Spalte 2 u. Spalte 3 der Tabelle A/II) – welchen ich auf das Merkmal Ethikorientierung verengt habe – stelle ich exemplarisch anhand der Kursreihe „...mehr als ein Buch – die Bibel“ im Herbst-semester 1992 dar. Das Jahr 1992 – seinerzeit als „Jahr der Bibel“ deklariert – ist für meinen damaligen Kollegen und für mich Anlass gewesen, eine Veranstaltungsreihe mit christlich-orientierten Inhalten zu konzipieren. Institutioneller Hintergrund dafür war, dass sich im „Jahr der Bibel“ in Hameln eine „Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen (ACK)“ gebildet hatte, in welcher die Volkshochschule Hameln als einzige Partnerin aus dem Weiterbildungsbereich aktives Mitglied war. Die ACK veranstaltete vom 21. bis 28.10.1992 in Hameln Ökumenische Kirchentage. Mit der Veranstaltungsreihe „...mehr als ein Buch – die Bibel“ leistete die VHS Hameln ihren professionellen Beitrag dazu. Diese fachbereichsübergreifend konzipierte Veranstaltungsreihe beinhaltet acht Vorträge bzw. Seminare zu folgenden Themen:

- Frauen im neuen Testament?
- Mehr als ein Buch! Heilsworte mit dem Ruf um Antwort
- Marc Chagall als Maler der Bibel
- Die Bibel: ein Buch fürs Leben?
- Die Qumram-Rollen und die Wahrheit für das frühe Christentum
- Biblische Mythen – Ausdruck menschlicher Erfahrungen
- Botschaft und Wahrheit der Weihnacht – in der Auslegung E. Drewermanns
- „Begegnungen mit einer leidenschaftlichen Hoffnung“ Biblische Erfahrungen heute

Vorträge und Seminare der fachbereichsübergreifenden Veranstaltungsreihe zum Thema „...mehr als ein Buch – die Bibel“

Quelle: Programmheft der VHS Hameln Herbst 1992

Rückblickend stelle ich fest, dass aus Gründen des erhöhten Arbeitsaufwandes bei Kursreihen bzw. Sonderveranstaltungen (Konzeptions- und Organisationsarbeit) die Vielzahl der Veranstaltungen nur mit Hilfe der inhaltlichen bzw. personalen Kompetenz der jeweiligen Kooperationspartner zu leisten war. Dies ist beispielsweise bei dem umfangreichen Rahmenprogramm zur im EXPO-Projekt „Rotenberg-Ost“ in Hameln gezeigten Sonderausstellung „Ökologische Qualitäten im Städtebau“ im Herbstsemester 1994 der Fall gewesen.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Ich habe seinerzeit zu Aspekten des ökologischen Städtebaus ein komplexes Rahmenprogramm entwickelt – Seminare, Vorträge, Führungen durch die Ökologie-Ausstellung sowie eine Podiumsdiskussion. An diesem Beispiel wird deutlich, dass mit einer Beteiligung der Bezirksregierung Hannover, dem Allgemeinen Deutschen Fahrradclub, Vertretern der Städte Hameln und Dortmund, dem Solarinstitut Emmerthal/Ohr sowie der Universität Hannover eine Ethikorientierung nicht (fast) ausschließlich – wie im Beispiel „...mehr als ein Buch – die Bibel“ – Angelegenheit konfessionsgebundener Kooperationspartner ist:

Veranstaltungstitel

Kooperationspartner

Lehrerfortbildung zur Konzeption der Ausstellung
Bezirksregierung Hannover

Das Fahrrad – Auto der Zukunft?
Allgemeiner Deutscher Fahrradclub

Ökologie + Ökonomie - Das ungleiche Paar im Städtebau
Stadt Hameln, Stadt Dortmund

„Was heißt Ökologie?“
Einzelreferent

„Solarenergie – Energiequelle der Zukunft?“
Solarinstitut Emmerthal/Ohr

Problemfeld Wohnungsmarkt
Einzelreferent

Der Hausgarten: Planung – Ausführung – Pflege
Einzelreferent

„Wohin mit dem Regenwasser?“
Universität Hannover

Wetter – Klima – Mensch
Einzelreferent

Unkräuter
Einzelreferent

Sonderprogramm zur Ausstellung „Ökologische Qualitäten im Städtebau“
Quelle: Programmheft der VHS Hameln Herbst 1994

Die an der VHS Hameln durchgeführte Sonderveranstaltungsreihe „Ökologische Qualitäten im Städtebau“ hat auch Vertreter von Landes- bzw. Kommunalverwaltungen wie das Niedersächsische Ministerium

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

für Frauen, Arbeit und Soziales in Hannover sowie des Fachbereichs Planen und Bauen der Stadt Hameln zusammengeführt.

Die Analyse verdeutlicht, dass eine Volkshochschule, wenn sie den konzeptionellen Anspruch vertritt, eine Thematik unter vielfachen Aspekten darzustellen, auf fachlich kompetente Partner angewiesen ist. Erst in der Zusammenführung von Einzelreferenten (evtl. ohne definierten institutionellen Hintergrund) und multiplen Kooperationspartnern in einer Veranstaltungsreihe wird eine inhaltlich differenzierte Themenstellung und damit Programmgestaltung möglich. Eine – an kommunalen Volkshochschulen durchgeführte – ethikorientierte Programmplanung kann einerseits auf kirchliche Institutionen als genuine und kompetente Partner zurückgreifen, mit der Öffnung auf weitere Kooperationspartner erfährt sie jedoch säkulare Impulse.

b) Geschichte, Politik, Philosophie und Theologie als präferierte Fachbereiche

In Tabelle A/III - Spalte 3 sind Daten von Veranstaltungen aus Sonderveranstaltungen/Kursreihen subsumiert, welche ich im Rahmen meiner Aufgaben als Fachbereichsleitung konzipiert, geplant und ggf. auch durchgeführt habe – davon zwei Veranstaltungsgruppen fachbereichsübergreifend aus Psychologie, Politischer Bildung und Beruflicher Bildung zum Problemkreis „Arbeitslosigkeit“. In diesem Themenfeld konnte ich exemplarisch die Zusammenarbeit mit Fachbereichskollegen „im eigenen Haus“ realisieren.

In einer Zusammenfassung und Bewertung der in Spalte 3/Tabelle A/III erhobenen Daten zeigt die fachbereichsbezogene Zuordnung der 17 Sonderveranstaltungen/Kursreihen – Mehrfachnennung war möglich – folgendes Fachbereichsranking auf den ersten drei Positionen:

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Fachbereich Geschichte	12	Veranstaltungen
Fachbereich Politische Bildung	8	Veranstaltungen
Fachbereich Philosophie	5	Veranstaltungen

„Fachbereichsranking“ der Sonderveranstaltungen/Kursreihen
Quelle: Programmhefte der VHS Hameln 1992-1997

Der Fachbereich Literatur mit vier Veranstaltungen sowie die Fachbereiche Psychologie und Gesundheitsbildung mit je drei Veranstaltungen sind im Programmangebot numerisch den Bereichen Geschichte und Politische Bildung deutlich nachgeordnet.

Die höchste Mehrfachnennung in der fachbereichsübergreifenden Zuordnung der Veranstaltungsthemen liegt – bei insgesamt 41 Zuordnungen – mit 25 Nennungen bei den drei Fachbereichen Geschichte (12 Nennungen), Politische Bildung (8 Nennungen) und Philosophie (5 Nennungen). Die Fachbereiche Theologie, Ökologie, Psychologie, Literatur, Gesundheit, Berufliche Bildung und Pädagogik vereinen 16 Zuordnungen auf sich. Auf den Fachbereich Kunstgeschichte entfällt keine Nennung.

D. h. in der Auswertung der Fachbereichsnennung lässt sich für Sonderveranstaltungen/Kursreihen eine inhaltliche Fokussierung auf die drei Bereiche Geschichte, Politische Bildung und Philosophie ableiten. Das ist für mich plausibel, da Fragestellungen zu Ethik und Moral (neben der Theologie) wissenschaftshistorisch und aktuell vor allem in diesen Fachbereichen fachwissenschaftlich diskutiert werden. Würde sich die Volkshochschule Hameln als Weiterbildungseinrichtung nicht in kommunaler Trägerschaft befinden, sondern beispielsweise als katholische Heimvolkshochschule eine Erwachsenenbildungseinrichtung in kirchlicher Trägerschaft sein, wäre an dieser Stelle sicherlich der Fachbereich Theologie führend. Zwei in der Übersicht „Fachbereichsranking“ nicht genannte Veranstaltungen sind – anstelle der Fachbereiche Geschichte, Politische Bildung, Philosophie bzw. Literatur, Psychologie, Gesundheitsbildung – den Fachbereichen Theologie/Religion bzw.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Ökologie/Umwelt/Gesundheit sowie der Beruflichen Bildung zugeordnet.

Diesen „Ausnahmeveranstaltungen“ liegt folgende spezifische Planungssituation zu Grunde: bei der Kursreihe „Ökologische Qualitäten im Städtebau“ im Herbstsemester 1994 nehme ich Aspekte aus der Gesundheitsbildung auf. In diesem Fall kooperiere ich als Fachbereichsleitung mit mir selbst, während ich bei der Konzeption der Veranstaltungsreihe „Aktiv das Leben gestalten“ im Herbstsemester 1995 mit dem Kollegen zusammenarbeite, der für den Fachbereich Berufliche Bildung verantwortlich ist. Unter quantitativen Aspekten ist dieser „Fachbereichsausflug“ unbedeutend, als qualitative Themenerweiterung jedoch m. E. wünschenswert. Meine Erfahrung aus der Praxis der Programmplanung zeigt jedoch, dass es sehr zeitaufwändig ist, nachfrageorientierte Konzepte zu Fragen der Ethik und beispielsweise der Gesundheit oder Probleme der Berufsorientierung zu „inszenieren“ bzw. zu koordinieren. Deshalb findet sich diese fachbereichsübergreifende Form der ethikorientierten Programmplanung in VHS-Programmen nur marginal dokumentiert.

Eine direkte Nennung der Ehrenamtsthematik konnte ich überraschender Weise nicht evaluieren, allerdings ist – bis auf das Funkkolleg zur Literaturgeschichte – die Gemeinwohlorientierung stetiges Hintergrundthema. Die Analyse zeigt, dass im Vergleich mit den anderen Veranstaltungsthemen das Funkkolleg „Anthropologie heute“ die deutlichste Nähe zum Themenbereich Ehrenamt aufweist. Meine Annahme, dass das Thema Ehrenamt in der Phase der Projektgenese quasi inhaltlich vorbereitet worden ist, hat sich auf der Ebene der Veranstaltungstitel nicht bestätigt, wohl aber als fachwissenschaftlich immer mitgedachter „back-ground“ in den Fachgebieten Geschichte, Politische Bildung und Philosophie.

**Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln -
Praxisbeispiel der Politischen Bildung**

*c) Didaktik und Teilnehmerorientierung –
Aspekte des Programmaufbaus*

Alle in Tabelle A/II sowie A/III dargestellten Sonderveranstaltungen und Kursreihen sind in der Struktur der jeweiligen Semesterprogramme am Programmanfang positioniert und in einigen Semestern zusätzlich auf der Umschlagvorderseite des VHS-Programms mit einem spezifischen Logo angekündigt wie

Herbst	1992	Die Reihe „Ökumenische Kirchentage Hameln“
Frühjahr	1994	Das Rahmenprogramm zu den „Anne-Frank-Wochen“
Herbst	1994	Das Rahmenprogramm zur Sonderausstellung „Ökologische Qualitäten im Städtebau“
Herbst	1995	Die VHS-Kursreihe „Aktiv das Leben gestalten!“
Frühjahr	1996	Die Veranstaltung „VHS-extra: Der Lange Abend“ – „Was Du ererbt von Deinen Vätern...!“

*Zu Programmanfang platzierte Sonderveranstaltungen/Kursreihen
Quelle: Programmhefte der VHS Hameln 1992-1997*

Mit einer Positionierung von Sonderveranstaltungen/Kursreihen auf den ersten Seiten des VHS-Programmhefts kann beim Leser eine erhöhte Aufmerksamkeit generiert werden. Diese von mir angenommene besondere Wahrnehmungschance kann ich zwar nicht mit einer Datenerhebung belegen, ich nehme jedoch das von mir beobachtete Leseverhalten der Medienvertreter in Pressekonferenzen sowie von VHS-Besuchern als empirischen Beweis.

Üblicherweise richtet sich die Reihenfolge der einzelnen Programmbereiche in den VHS-Programmen nach einem bundesweiten Standard, welcher sich der Struktur einer vom Deutschen Volkshochschulverband (DVV) vorgelegten numerisch aufsteigenden – von 01 bis 12 – Reihenfolge der Fachbereiche anschließt. Ein derart aufgebautes standardisiertes VHS-Programm setzt unausgesprochen – auch beim nicht akademisch gebildeten Leser – die Kenntnis der jeweiligen Fachbereichsbegriffe voraus. Der Leser eines VHS-Programms könnte sich fragen „Was finde ich wo im VHS-Programm?“ oder „Welches Kursthema finde ich unter Philosophie?“.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Für ein an den klassischen Fachbereichen orientiertes und strukturiertes VHS-Programm besteht die Gefahr, dass es auf Grund weitgehend additiv zusammengestellter Kursthemen zu einem (zwar fachorientierten) „Kurs-Sammelsurium“ gerät. Die sich auf der Grundlage von weitgehend unverbundenen Einzelthemen vorgenommene Veranstaltungsgliederung ist zwar im Rahmen der Fachbereichszuordnung fachwissenschaftlich begründbar („Was steht warum wo?“), stößt aber bei einem übergreifenden Kursinhalt („Warum befindet sich die Veranstaltung gerade in diesem Fachbereich?“) an ihre Grenzen.

Beispielsweise sind Kursinhalte, die ihrem jeweiligen Fachbereichsthema zuzuordnen wären – wie z.B. in der Frauenbildung dem Fachbereich 0205 – inhaltlich jedoch umfassender angelegt und dadurch mit anderen Fachbereichen verzahnt. Andererseits: Würde z.B. ein Kurs über Hildegard von Bingen den Fachbereichen Geschichte, Theologie bzw. Gesundheit zugeordnet, so impliziert der Leser eine fachbereichsspezifische (historische, theologische bzw. gesundheitsorientierte) Thematik und weniger eine an historisch-biographischen Fragen orientierte Themenstellung. Bei einem multiplen Fachbereichsbezug unterbleibt häufig – wegen fehlender Programmkapazitäten – ein mehrfacher Kursabdruck im Programm. Die evaluierten spezifischen Merkmaleigenschaften – Ethikorientierung und Kooperation; Fachbereichs-, Themen- und Veranstaltungspräferenz; Didaktik und Wissen sowie Teilnehmerorientierung – kennzeichnen insgesamt die Veranstaltungsgruppen im hier untersuchten Zeitraum (1992 – 1997).

Eine Möglichkeit des didaktischen „Ausstiegs“ aus dem oben skizzierten Zuordnungsdilemma – zu Gunsten einer leichteren Auffindbarkeit von Veranstaltungsthemen im VHS-Programm – besteht in der Konzeption von Kursreihen bzw. Projekten, welche dann im VHS-Programm außerhalb der jeweiligen Fachbereiche abgedruckt

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

werden. Für mich sind zu Beginn meiner Tätigkeit als Fachbereichsleiterin prominente Gedenktage bzw. Jubiläen „methodisch-didaktischer Impuls“ für die oben beschriebene Praxis der Programmplanung gewesen.

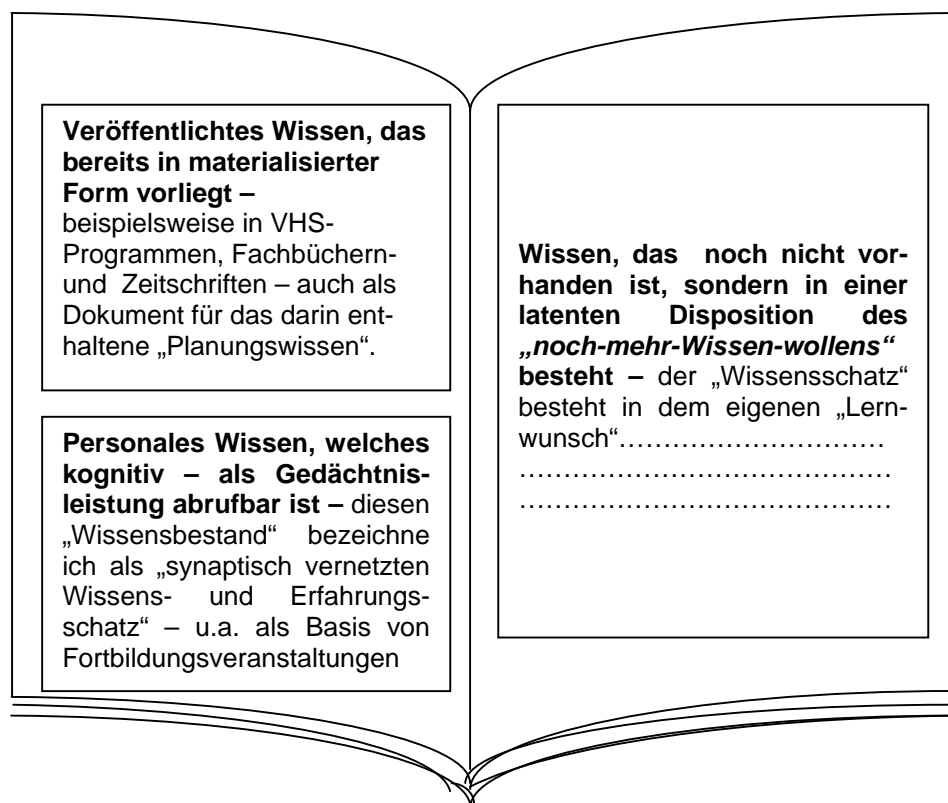
Mit der Programmanalyse ist meine Annahme bestätigt, dass eine thematische Bündelung bisher einzelner Veranstaltungen in Form von Sonderveranstaltungen/Kursreihen neue Formen der VHS-Programmstruktur generieren kann.

d) *Didaktik und Wissen - Aspekte professioneller Programmentwicklung*

Im Laufe der Programmentwicklung habe ich für die Veranstaltungen der geisteswissenschaftlichen Fachbereiche eine immer intensivere pädagogische „Spezialisierung“ vorgenommen. Von dieser methodisch/didaktischen Veranstaltungskonzentrierung weiche ich inzwischen ab, indem ich beispielsweise Kursreihen „auflöse“ und die Kursthemen wieder in deren traditionellen Fachbereich transferiere. Von dieser konzeptorientierten Praxis nehme ich das Projekt Ehrenamt aus, da es mir bei diesem Thema gerade auf die programmatische „Engführung“ ankommt.

Peters ordnet in der von ihr durchgeführten Untersuchung zur Erwachsenenbildungs-Professionalität das Wissen der in der Erwachsenenbildung professionell Handelnden als Teil ihres Professionswissens ein (vgl. Peters, S. 198 ff.). Meiner Erfahrung nach fächert sich „Wissen“ – besonders in den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen – in drei relevante „Wissensbestände“ bzw. „Bibliotheken“ auf, welche professionelles Fundament der Programmplanung sind:

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln -
Praxisbeispiel der Politischen Bildung



Grafik eigene Darstellung: Multiple „Wissensbestände“ als Fundament professioneller Programmplanung

Die Kenntnis über relevantes veröffentlichtes Wissen – beispielsweise aus den Fachwissenschaften – einschließlich der Bereitschaft zum professionsbezogenen Diskurs durch Fortbildung, halte ich für die Programmentwicklung bestimmende Faktoren. In ihnen verdichten sich personales Wissen sowie die Bereitschaft zum „Mehr-Wissen-Wollen“, d. h. professionelles Wissen stellt sich als Konglomerat bestehender Wissensbereiche sowie noch zu erwerbendem Wissen dar. Erst in der Addition und inhaltsbezogenen Transformation der drei o.g. „Wissensbestände“ kann ein Professionalisierungsanspruch konkret werden. Untersuchungsergebnisse dazu diskutiere ich im Hinblick auf die Entwicklung des Projektes Ehrenamt u. a. in Kapitel E-4 des Exkurses (s. Teil B). Zu Beginn der Programmanalyse war ich mir dieser vielschichtigen „didaktischen Wissens-Dynamik“ nicht bewusst. Ich habe mein

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Handeln während der Phase der Programmplanung – trotz Konzeption von Veranstaltungsreihen – stärker als semesterbezogenes und damit auch zeitlich begrenztes „Ereignis“ wahrgenommen. Als Begründung für ein neu zu definierendes Verständnis erwachsenenpädagogischer Professionalität – da angesichts der sozialen Problemlage vorhandene Wissensstrukturen nicht ausreichend seien – hält Dewe eine Erweiterung der „Wissensbestände“ – von ihm als Wissens- und Kompetenzstrukturen bezeichnet – für wünschenswert:

„Gleichzeitig finden sich Anzeichen dafür, dass die durch den Strukturwandel bedingte Steigerung der Komplexität sozialer Risiken erweiterte Wissens- und Kompetenzstrukturen erforderlich macht, die in den bisher gehandelten Varianten erwachsenenpädagogischer Professionalität nicht in ausreichendem Maße enthalten sind.“ (Dewe 2005, S. 9)

e) *Themenkohärenz und Veranstaltungspräsenz als Alleinstellungsmerkmal*

Ein Ergebnis der von mir durchgeführten Programmanalyse I besteht in der Erkenntnis, dass ich – um das Spezifische und damit ein professionell planbares Konstrukt evaluieren zu können – alle in Programmen der VHS Hameln veröffentlichten Veranstaltungsgruppen untersuchen muss. Deshalb nehme ich mit dem Untersuchungszeitraum 1998 bis 2004 eine mir bisher nicht als notwendig erscheinende Ausweitung des Untersuchungsfeldes auf weitere Programmbereiche der VHS Hameln vor. Dieser Schritt präjudiziert die methodische Notwendigkeit – auch am eigentlich unpassenden Ort der in diesem Kapitel durchgeführten Ergebnisdiskussion – den Untersuchungsgegenstand erneut fragend zu reflektieren sowie die neuen Untersuchungsergebnisse zu diskutieren. Mit diesem Schritt nehme ich Veranstaltungsgruppen (s. u.) in den Blick, die Bestandteil des VHS-Gesamtprogramms sind. Sie bilden zusammen mit den Fachbereichsveranstaltungen das Hamelner VHS-Programm. Zu diesen Veranstaltungsgruppen, welche im

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

engeren Sinn keine Sonderveranstaltungen sind, zähle ich trotzdem das Projekt Ehrenamt, da es sich dem Leser eines VHS-Programms wie ein „verwurzeltes“ Programmteil präsentiert. Da ich annehme, dass dieses Projekt sich signifikant durch Merkmale von den anderen Veranstaltungsgruppen unterscheidet, untersuche ich alle Veranstaltungsgruppen im Untersuchungszeitraum: „Mit welchen spezifischen Merkmalen grenzen sich die Veranstaltungsgruppen voneinander ab bzw. wodurch assoziieren sie?“

Fünf Veranstaltungsgruppen werden aus Gründen der „Wieder auffindbarkeit“ in jedem Semester zwar unter identischer Überschrift, aber mit unterschiedlichen Veranstaltungsthemen in der oben skizzierten Form im Hamelner VHS-Programm ausgeschrieben. Von dieser Präsentationsform weichen die Lehrgänge des 2. Bildungsweges ab, bei denen Überschrift und Angebot von Semester zu Semester weitgehend konstant bleiben. Die Ankündigungstexte im „2. Bildungsweg“ weisen auf deren gemeinsames zentrales Merkmal hin, nämlich dass die Schulabschluss- bzw. Vorbereitungskurse für einen Hochschulzugang ein

- *schulform- und prüfungsbezogenes Bildungsziel anstreben.*

Vier weitere unterschiedliche Veranstaltungsgruppen fasse ich in der Analyse zusammen – Bildungsurlaube/Wochenseminare, Vorträge, Studienreisen/Exkursionen sowie „Lange Abende“. Sie weisen ein gemeinsames Merkmal auf, welches

- *mit der jeweils formulierten Veranstaltungsform (BU, Vortrag, Studienreise, Exkursion, „Langer Abend“) auf den formal verbindlichen Kontext der Weiterbildungsveranstaltung verweist.*

Das gemeinsame Veranstaltungsmerkmal der Vortragsreihe „VHS-Kolleg“ ist bei jedem Seminar dieser Reihe im Untertitel durch den Hinweis auf die „Zusammenarbeit mit der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung an der Universität Hannover“ dokumentiert, d.h. das

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

typisierende Merkmal nennt keine thematische Relevanz, sondern verweist auf

- *die fachwissenschaftliche Qualifikation der Dozenten, welche durch die Zusammenarbeit mit beispielsweise der „Zentralen Einrichtung für Weiterbildung“ an der Universität Hannover gewährleistet ist.*

Die beiden Veranstaltungsgruppen „Junge VHS“ und „Frauenbildung“ tragen das Merkmal der

- *alters- bzw. geschlechtsspezifischen Zielgruppe.*

Als fünfte Veranstaltungsgruppe lässt sich den Sonderveranstaltungen und Kursreihen, welche zu den unterschiedlichsten Anlässen wie Jahrestage und Jubiläen konzipiert werden, ein gemeinsames Merkmal zuordnen,

- *deren thematische Kohärenz (s. Tabelle A/II, Anhang 2)*

Die Sonderveranstaltungen und Kursreihen mit dem o. g. Merkmal Themenkohärenz sind im Vergleich zu den ersten drei Veranstaltungsgruppen – auch als Negation – durch spezifische Eigenschaften, da die Sonderveranstaltungen und Kursreihen dieser Gruppe

- *i. d. R. nicht auf ein prüfungsorientiertes Bildungsziel vorbereiten*
- *offen sind für Veranstaltungsformen, die dem Thema adäquat sind*
- *Kooperationspartnerschaften mit den Zentralen Einrichtungen der Universitäten in Niedersachsen eingehen und*
- *zielgruppenorientierte Weiterbildungsangebote enthalten können.*

D. h. trotz konzeptioneller Bindung an ein Veranstaltungsthema – wie bei den Sonderveranstaltungen zur EXPO 2000, dem Internationalen Jahr der Freiwilligen oder bei dem Thema Ehrenamt – bleibt bei thematischer Kohärenz ein höchst mögliches Maß an Freiheit in der Entscheidung für eine Veranstaltungsform sowie in der Wahl eines adäquaten Kooperationspartners und in einer ziel-

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

gruppenorientierten Ausrichtung der Veranstaltungskonzeption erhalten.

- Für das Projekt Ehrenamt, welches auch Teil der o. g. Merkmalsgruppe der Sonderveranstaltungen und Kursreihen ist, kommt jedoch im Laufe der Projektentwicklung zum Merkmal Themenkohärenz ein weiteres Merkmal hinzu, so dass für diese Veranstaltungsgruppe zwei Merkmale als typisierend gelten: **Themenkohärenz und Veranstaltungspräsenz.**
- Nur die Veranstaltungsgruppe Ehrenamt ist durch die beiden Variablen **Themenkohärenz und Veranstaltungspräsenz** gekennzeichnet. Die thematische Kohärenz bzw. inhaltliche Verbundenheit der Veranstaltungen zum Thema Ehrenamt sind durch den Veranstaltungstitel Ehrenamt sowie die Projektstruktur gegeben. Das Merkmal einer verstetigten Veranstaltungspräsenz im VHS-Programm ist ein Ergebnis der Projektpräsenz im VHS-Programm, der Veranstaltungsnachfrage durch Teilnehmer und Kooperationspartner sowie sich an der Projektkonzeption anlehnendes Agieren im Bereich Öffentlichkeitsarbeit.

Das Projekt Ehrenamt²² ist in den VHS-Programmen neben anderen Sonderveranstaltungsthemen positioniert. Es unterscheidet sich davon innerhalb der oben untersuchten Merkmalgruppe inzwischen in mehrfacher Hinsicht, nämlich durch drei spezifische professionelle Handlungsebenen:

- **Strukturelle inhaltliche Differenzierung** - didaktische Ebene
- **Veranstaltungsbezogene intensive Presse- und Öffentlichkeitsarbeit** - Marketingebene sowie
- **Langjährige Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, die mit dem Thema Gemeinwohlorientierung befasst sind** - kooperative Ebene.

Spezifische Handlungsebenen als Unterscheidungsmerkmale des Projektes Ehrenamt im Vergleich zu anderen Veranstaltungsgruppen im VHS-Programm

²² Mit meiner Analyse der Fachbereichspraxis, welche sich auf das Projekt Projekt Ehrenamt bezieht, greife ich aus Erkenntnisinteresse z. T. der Chronologie der Projektentwicklung vor.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Die oben dargestellte erwachsenenpädagogische „Differenzierungsleistung“, hinsichtlich der Teilgesamtheit der untersuchten Gruppen, ist durch die Fachbereichsleitung bei jeder Programmplanung erneut zu beachten bzw. herzustellen.

Im folgenden Kapitel untersuche ich an der VHS Hameln vorliegende Programmtraditionen sowie Programmwartungen, welche ich unter dem Begriff „Konstanten“ zusammenfasse, die zum spezifischen Programmthema „Ethik“ in Hamelner VHS-Programmen geführt haben.

4.3 „Konstanten“ der VHS-(Programm)Entwicklung

4.3.1 Werte und Normen als Weiterbildungsinhalt und Ziel

Die auf der Zeit- und Inhaltsebene angelegte Analyse (Programm-analyse II) der programmatischen Entwicklung der VHS Hameln erfährt – auf der spezifischen Ebene des professionellen²³ Handelns der Programmplanenden in den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen vor Projektbeginn 1998 – eine Erweiterung.

Auf Grund meiner langjährigen Praxis in der Erwachsenenbildung gehe ich davon aus, dass die Person der Fachbereichsleitung mit ihrem professionellen Wissen wie Studienfächer und Berufserfahrung langfristig auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung der VHS-Programme einwirkt, so dass darin deren „personale Fokussierung“ als fachliche Spezialisierung – beispielsweise im hier untersuchten

²³ Professionalität einer Fachbereichsleitung: Dezierte Ausführungen zum Begriff der erwachsenenpädagogischen Professionalität nehme ich in Teil B, Kap. 5 sowie in Teil C, Kap. 1 vor.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Fall als Ethikorientierung der Sonderveranstaltungen und Kursreihen – begründet sein kann. Den inhaltlichen Schwerpunkt im geisteswissenschaftlichen Programmteil auf werte- und normenorientierte Kursinhalte zu legen, kann an der VHS Hameln bereits auf den institutionellen Beginn der Volkshochschule in Hameln – das Jahr 1920 – zurückgeführt werden.

Diese „didaktische Tradition“²⁴ der Hamelner VHS findet in Programmen der Nachkriegszeit ihre Fortsetzung. Auch die Programm-analyse aus der Zeit nach 1979 zeigt, dass die programmatische Ethikorientierung nach dem sich Ende der 1970er Jahre vollziehenden Übergang von der ehrenamtlichen zur hauptberuflichen VHS-Leitung Kontinuität aufweist. Dokumentiert ist dies in den Kursthemen von 1979 bis 1991 wie:

- Familien-Seminare
- Fragen zur Bedeutung der Philosophie
- Begleitkreis zum Funkkolleg Geschichte
- Ratschläge für den Umgang mit Kinderbüchern sowie
- Kurse zu Fragen nach dem Sinn des Lebens.

Ethikorientierte Kursthemen

Quelle: Programmhefte der VHS Hameln 1979-1991

Der erste hauptberuflich tätige Leiter der VHS Hameln hat ein Studium der katholischen Theologie absolviert. Er entwickelt im Fachbereich Politische Bildung die an Werten und Normen orientierte Vortragsreihe „Hamelner Forum“. Eine Schwerpunktsetzung in Fragen der Ethik und Moral ist für den Beginn seiner Tätigkeit mit dem Vortragsthema „Macht und Moral – Zur Philosophie der praktischen Politik“ dokumentiert sowie 1980 mit folgenden Themen:

24 Ich führe die Kategorie „Tradition“ ein, und verweise damit auf ein Neben- und Ineinander der unterschiedlichen (personalen, institutionellen sowie didaktischen) Traditions- und Entscheidungsstränge an einer VHS sowie deren Aufeinanderbezogenheit. Diese Programm- bzw. Fachbereichstraditionen sind m. E. für die authentische Darstellung/Entwicklung eines VHS-Profiles wie auch im reflexiven Selbstverständnisdiskurs einer VHS wesentlich.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

- Eine zerstörte Umwelt bringt uns um
- Der Behinderte in unserer Gesellschaft
- Vortragsabend zu Bertold Brecht: Verändere die Welt
- Ökologie und Ethik
- Ursachen und Anlässe kriminellen Verhaltens bei Jugendlichen etc. .

Ethikorientierte Kursthemen

Quelle: Programmhefte der VHS Hameln Frühjahr-/Herbst 1980

Mit dem Frühjahrssemester 1981 erweitert sich die Basis der hauptberuflich tätigen Pädagogen um eine Kollegin, die vor ihrem Studium der Erwachsenenbildung ein Lehramtsstudium absolviert hat, in dessen Rahmen sie ev. Theologie studiert. Sie übernimmt als dritte hauptamtliche Fachbereichsleiterin u. a. die Leitung der Bereiche Philosophie, Erziehung, Psychologie, Theologie, Seniorenbildung. Bereits im Wintersemester 1981 führt sie im VHS-Programm die begonnene ethikorientierte Schwerpunktbildung mit folgenden Kursthemen fort:

- Ökologie und Ethik
- Natur und Mensch
- Sterben, Tod, Trauer
- Die Frage nach dem Sinn des Lebens
- Die Zehn Gebote
- Soziales Verhalten in der Gruppe
- Elternarbeit im Kindergarten etc..

Ethikorientierte Kursthemen

Quelle: Programmheft der VHS Hameln Herbst 1981

Als weitere wesentliche, weil die Programm- und VHS-Entwicklung bestimmende Konstante, sehe ich die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit an. Sie ist im besonderen Maße für die Implementierung innovativer Programmenthemen von Bedeutung.

4.3.2 Der Einfluss von Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

An der VHS Hameln vollzieht sich Pressearbeit für die Fachbereichsleitenden vor Allem in der Erstellung redaktioneller Presstexte, aber auch im „Bereithalten“ als Interviewpartner für den örtlichen Radiosender radio aktiv bzw. die Tageszeitung. In einem quasi medialen Ritual werden seitens der VHS – jeweils vor Semester-

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

beginn – im Rahmen einer Pressekonferenz die für die Hamelner VHS relevanten Medienvertreter über das kommende Semesterangebot informiert. Ich gehe davon aus, dass Presseberichterstattung von der Aktualität und dem Neuigkeitsgrad einer Nachricht lebt, so dass ich mich in Auseinandersetzung mit spezifischen Programm-erwartungen „von außen“, welche beispielsweise in den Pressegesprächen an mich herangetragen worden sind, aktiv mit der Programmpräsentation zum Thema Ehrenamt auseinandergesetzt habe.

Nuissl und von Rein weisen in den „Studententexten für Erwachsenenbildung“ explizit auf die besonderen Anforderungen an das für Öffentlichkeitsarbeit zuständige Personal sowie Ziel und Qualität des öffentlichen „Gesamtauftritts“ einer Bildungseinrichtung hin,

„...dass Öffentlichkeitsarbeit selbst schon bildend sein muß, Form und Inhalt den Charakter von Bildung umsetzen müssen.[...] Dabei geht es um eine spezifische Art von Öffentlichkeitsarbeit, die zu Bildungseinrichtungen „passt“. Dabei geht es aber auch darum, das besondere Profil der Institution, die Corporate identity [...] in Kooperation wie auch in Konkurrenz zu anderen Einrichtungen des Kultur- und Bildungsbereiches zu definieren.“ (Nuissl/von Rein 1995, S. 6)

In Pressekonferenzen werden durch die Vertreter der Medien von den anwesenden VHS-Vertretern – in Anknüpfung an die so genannten „Programm-high-lights“ der Vorsemester – neue spektakuläre und damit berichtenswerte Programmpunkte eingefordert. Mit der seit 1992 von mir kontinuierlich aufgebauten Form der Sonderveranstaltungsreihen, welche jeweils zu Anfang des Programmheftes platziert sind, konnte ich bei den Pressevertretern die Erwartung nach „Neuem“ aus dem Hamelner VHS-Programm wecken.

Besonders seit der 1996 erfolgten Gründung des lokalen nicht-kommerziellen Radio-Senders „radio aktiv“ in Hameln musste sich die VHS mit neuen Formen der Pressearbeit vertraut machen wie Live-Interviews und ausführliche Projekt- bzw. Programm-

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

darstellungen im Rundfunkstudio. Die Forderung der Rundfunkredakteure nach Berichtens- und Hörenswertem generierte nach meiner Erfahrung eine Dynamik, welche in der planerischen Praxis vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen wirksam werden konnte.

Der Sender „radio aktiv“ ist in diesem Zusammenhang sowie durch die Zusammenarbeit im Projekt Ehrenamt mit der VHS zu einem kontinuierlich beteiligtem Kooperationspartner geworden, d. h. „radio aktiv“ nutzt das Projekt Ehrenamt im Sinne des Projektes, in dem der Sender sich in Info-Veranstaltungen in der VHS Hameln an interessierte künftige „Radiomacher“ wendet. Des Weiteren führt der lokale Hörfunksender in jedem Semester für neue bzw. aktive (auch ehrenamtliche) Rundfunkredakteure – im Rahmen des Projektes Ehrenamt – Qualifizierungskurse in den eigenen „gläsernen“ Sendestudios durch.

4.3.3 „Support“ als motivierender Faktor

Neben der ethikorientierten Programmtradition an der VHS Hameln hat auch der mit den Printmedien und dem Bürgerfunk „radio aktiv“ geführte mediale Diskurs im Frühjahrssemester 1998 zur Entwicklung der Kursreihe „**VHS-extra: Das Ehrenamt – Engagement auf Zeit**“ geführt. Anfangs setzte sich diese neue Veranstaltungsgruppe aus vier Einzelkursthemen zusammen:

- Vereinsbuchführung
- Vereinsrecht
- Pressearbeit im Verein
- Rhetorik.

*Kursthemen der Kursreihe „**VHS-extra: Das Ehrenamt – Engagement auf Zeit**“
Quelle: Programmheft der VHS Hameln Frühjahr 1998*

In meiner semesterübergreifenden Programmkonzeption zur Kursreihe hatte ich zum Thema Ehrenamt lediglich ein Folgesemester geplant, um danach wieder ein „aktuelleres Thema“ auf-

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

greifen zu können. Eine mehrjährige Fortführung des Projektthemas Ehrenamt war seinerzeit nicht abzusehen.

Als regionalen „Support“, welcher das VHS-Thema Ehrenamt für einen längeren Zeitraum an die VHS „gebunden“ hat, sehe ich folgende Veranstaltungen an:

- die im Jahr 2000 erstmals in Hameln durchgeführte öffentliche Ehrung ehrenamtlich Tätiger durch den Hamelner Oberbürgermeister sowie die wiederholte Möglichkeit der Vorstellung des Projektes Ehrenamt durch mich im Rahmen des Festaktes sowie in kommunalpolitischen Ausschüssen.

Zu den überregionalen „Support-Ereignissen“ zum Thema Ehrenamt zähle ich

- für das Jahr 2000 die Einsetzung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ sowie
- im Jahr (2001) die von der UNO initiierte Kampagne zum „Internationalen Jahr der Freiwilligen“ sowie
- die 2004 erfolgte gesetzliche Implementierung des Aufgabebereichs Ehrenamt im Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz, s. in Teil B – Kap. 5.7.2

Auf der Grundlage dieses m. E. für das Themenfeld Ehrenamt günstigen Bildungsklimas gerät – jeweils Anlass bezogen – die kleine VHS-Kursreihe „Ehrenamt“ auch in den Blickwinkel der regionalen und überregionalen Presse sowie bildungspolitisch orientierter Kommunalpolitiker. Mir ist bei der Vorstellung anderer themengebundener Sonderveranstaltungen und Kursreihen in VHS-intern geführten Gesprächen gelegentlich die Frage nach einem „Warum dieser Bildungsinhalt?“ gestellt worden, ähnlich dem Diskussions-

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

prozess Anfang der 90er Jahre, die Implementierung des damals neuen Fachbereiches Frauenbildung an der Hamelner VHS betreffend. In der medialen Öffentlichkeit waren Begründungen für das Thema Ehrenamt als VHS-Thema nur selten virulent. Spätestens seit 2001 ist die Problematik (auch fehlenden) freiwilligen Bürgerengagements in den Medien immer präsenter, so dass es mir von Semester zu Semester immer „unmöglicher“ geworden ist, dieses gemeinwohlorientierte Thema glaubhaft abzuschließen.

Inzwischen ist das Projekt Ehrenamt der VHS Hameln so bekannt, dass beispielsweise der Vorsitzende des VHS-Beirates davon ausgeht, dass in den Sitzungen des VHS-Beirates (bis 2004) von mir ausschließlich die neuen Kurse des Projektes sowie Erfahrungen mit dem Projekt „Ehrenamt“ vorgestellt werden. Andere Programmbereiche – wie „Familie heute“, ein m. E. ebenfalls aktuelles Programmthema, da es mit dem Handlungsraum „oikos“ das Äquivalent zum Handlungsraum „polis“ (Thema Ehrenamt) darstellt – konnte ich nur dann referieren, wenn es mir gelungen war, die Aufmerksamkeit der Zuhörer vom Projektthema Ehrenamt „abzulenken“. Die mit dem VHS-Programm nach „außen“ getragene inhaltliche Arbeit der VHS Hameln wirkt so auf das kommunal-politische Gremium „VHS-Beirat“ – welcher als beratendes Organ die Programmentwicklung begleitet – und generiert damit ein intensiveres Interesse an den Programmkonzeptionen der Fachbereichsleitung. Meine „interne Öffentlichkeitsarbeit“ zum Thema Ehrenamt hat bei mir erreicht ein:

„... Bewußtsein darüber, dass Öffentlichkeitsarbeit „nach außen“ ohne Öffentlichkeitsarbeit „nach innen“ nicht realisiert werden kann, ...“
(ebd., S. 7)

Allerdings verengt sich durch meine konzeptionelle Konzentrierung auf das Projekt Ehrenamt die bisherige Themenvielfalt innerhalb der Reihe der Sonderveranstaltungen und Kursreihen, (s. zu diesem Aspekt die Daten in Spalte 2 von Tabelle IV, Anhang 2). Auf der Suche nach

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

weiteren relevanten Faktoren der (Projekt)Programmentwicklung analysiere ich die Themenstellungen der Sonderveranstaltungen und Kursreihen (geisteswissenschaftliche Fachbereiche) sowie die Existenz beteiligter Kooperationspartner.

4.4 Kooperation als institutionelles und didaktisches „net-working“

In Fortsetzung der beiden vorhergehenden Programmanalysen bezeichne ich die nachfolgende Untersuchung als (Projekt)Programmanalyse²⁵ III. Mit dem Zusatz „Projekt“ vor dem Begriff Programmanalyse will ich verdeutlichen, dass ich im Rahmen dieses analytischen Schrittes – im Unterschied zu den Programmanalysen I und II, welchen als Untersuchungszeitraum im Wesentlichen die Zeit vor Projektbeginn zu Grunde liegt – die Evaluierung des 1998 begonnenen Projektes Ehrenamt vornehme. Der Erhebungszeitraum erstreckt sich vom Frühjahr 1998 bis zum Herbst 2004, als Erhebungsinstrument wähle ich die Tabelle (s. im Anhang 2 Tabelle A/IV), welche zwei Funktionen erfüllt:

- **Darstellung der Sonderveranstaltungen und Kursreihen unter quantitativem Aspekt**, die ich referentiell auf die Grundgesamtheit aller Sonderveranstaltungen und Kursreihen im Erhebungszeitraum sowie auf die Teilgesamtheiten in den Erhebungszeiträumen 1 und 2 beziehe sowie eine
- **qualitative Evaluation derselben Sonderveranstaltungen und Kursreihen**, die ich auf Grundlage der Merkmale – Themen, Titel, Kooperationspartner – vornehme.

Für dieses Kapitel nehme ich die Problemstellung der Untersuchung differenzierter vor, um als Hintergrund für die Untersuchungsfragen den spezifischen Projektrahmen zu kennzeichnen.

25 Bei der Bezeichnung für die (Projekt)Programmanalyse habe ich den Begriff „Projekt“ in Klammern gesetzt, um die Untersuchungsteile der Programmanalysen fortlaufend nummerieren zu können. Richtiger wäre die Bezeichnung Projektprogrammanalyse, die aber für sich eine neue Kategorie bilden würde.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Von mir im nachfolgenden Kapitel analysierte Programme im Themenbereich Ehrenamt bezeichne ich zusammenfassend als „Projekt Ehrenamt“, obwohl ich diesen Begriff erst ab Herbstsemester 2001 – analog zu der erst dann vorgenommenen thematischen Differenzierung des Veranstaltungsangebotes – verwendet habe. Mit der Glättung in der Begriffsverwendung sowie der Zusammenfassung der Erhebungsdaten in einer Tabelle, will ich – trotz der zweiseimestrigen Unterbrechung in der Projektdurchführung – den didaktischen Zusammenhang zwischen dem Erhebungszeitraum 1 und dem Erhebungszeitraum 2 hervorheben.

Die erste kurze Phase des Projektes Ehrenamt erstreckt sich über zwei Semester. Mit der Kursreihe „VHS-extra: Das Ehrenamt – Engagement auf Zeit“ beginne ich im Frühjahr und Herbst 1998. Daran schließt eine „Projektpause“ an, welche die nächsten beiden Semester im Jahr 1999 umfasst. Einen neuen Programmimpuls für die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche stellt die EXPO 2000 dar. Mit einem umfangreichen VHS-Sonderprogramm zur EXPO 2000 nimmt das Frühjahrssemester 2000 im Rahmen der Projektentwicklung eine Sonderstellung ein. Anlass dafür ist die räumliche Nähe der Stadt Hameln zur EXPO-Stadt Hannover sowie das Engagement der Stadt Hameln, welche mit dem EXPO-Projekt „Rotenberg-Ost – Erdgas zum Anfassen“ Standort eines dezentralen EXPO-Projektes ist. Mit dem EXPO-Thema „Mensch – Natur – Technik – Wie wollen wir in der Zukunft leben“? ist an alle EXPO-Partner eine zentrale Frage der Ethik gestellt, unter welche ich die Veranstaltungen des Projektes Ehrenamt subsumiert habe. D. h. die ursprüngliche Konzeption zum Thema Ehrenamt integriere ich Anlass bezogen in das Sonderprogramm zur EXPO 2000. Die Programmanalyse der Projektprogramme weite ich deshalb auf die Analyse des Sonderprogrammteils der VHS Hameln zur EXPO 2000 aus.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Die erhobenen Daten stelle ich in der Tabelle A/IV (s. im Anhang 2) dar, welche von mir in zwei Erhebungszeiträume unterteilt ist: Teil 1 umfasst Frühjahr 1998 bis Herbst 1999 – Teil 2 Frühjahr 2000 bis Herbst 2004. Ich habe eine chronologische Gruppierung der untersuchten Semester vorgenommen, da ich mit dem VHS-Sonderprogramm zur EXPO eine erneute intensive konzeptionelle Arbeit im Bereich der Sonderprogramme begonnen habe. Nach Abschluss der EXPO nehme ich im Herbstsemester 2000 das Thema Ehrenamt als explizite Veranstaltungsreihe wieder auf. Mit dem Programm Frühjahr 2001 verändere ich die Projektstruktur zum Themenbereich Ehrenamt, welche ich in dieser differenzierten Form bis heute beibehalten habe. Die Datenerhebung zum Projekt Ehrenamt schließe ich mit dem Herbstsemester 2004 ab. Ich nehme diesen „Schnitt“ zu diesem Zeitpunkt vor, da 2005 eine Neufassung der Rechtsform der bisher kommunalen VHS Hameln zum Zweckverband Volkshochschule Hameln-Pyrmont erfolgt ist. Damit sind u. a. die Aufgabenbereiche in den Fachbereichsleitungen neu gebildet worden, so dass sich die strukturellen Analysebedingungen verändert haben.

Daten für den gesamten Erhebungszeitraum und zugleich für dessen beide Teilerhebungszeiträume, die ich den Kategorien Semester, Thema bzw. Titel der Sonderveranstaltung/Kursreihe sowie Kooperationspartner zuordne, sind in Tabelle A/IV subsumiert. In Tabellenspalte 1 habe ich für den Gesamterhebungszeitraum die Daten der Semester Frühjahr 1998 bis Herbst 2004 sowie implizit für die beiden Teilerhebungszeiträumen 1 und 2 dargestellt. Themen bzw. Titel aller Sonderveranstaltungen und Kursreihen im Erhebungszeitraum sind in Spalte 2 in chronologischer Anordnung subsumiert. Daten über die an den einzelnen Veranstaltungen beteiligten Kooperationspartner habe ich in Spalte 3 erhoben. Ich analysiere horizontal und vertikal mit Hilfe der Spalten 1 bis 3: d. h.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

die vertikale Lesart ermöglicht in der Addition der semesterbezogenen Erhebungsdaten eine Evaluation hinsichtlich Kontinuität bzw. Veränderung der tabellarischen Kategorien Semester bzw. Thema bzw. Titel oder Kooperationspartner; horizontal erschließen die erhobenen Daten für jedes Semester den inhaltsbezogenen Zusammenhang von Veranstaltungsthema und Kooperationspartner, welchen ich in einer Analyse aller Tabellenhorizontalen in Hinsicht auf deren Konnexität untersuche.

4.4.1 Die Bedeutung von „net-working“ für die Programmentwicklung

Meine Annahme, dass unter dem Aspekt der Programmentwicklung die Variablen „Anzahl und Themen der Sonderveranstaltungen und Kursreihen“ von den in den Semesterprogrammen dokumentierten Kooperationspartnerschaften geprägt sind, untersuche ich im nachfolgenden Kapitel. Dabei ist von besonderem Interesse, auf welche Traditionslinien ich in den kooperativen Arbeitsbeziehungen zurückblicken kann – bzw. welche Schlussfolgerungen ich aus dem Ergebnis für die aktuelle Projektarbeit ziehe.

In den kommenden Jahren werden Bildungseinrichtungen neue Formen der Zusammenarbeit entwickeln (müssen), so Nuißl und Pehl (2004). Unter dem Aspekt „Tendenzen und Perspektiven“ stellen die Autoren heraus, dass künftig kooperative Arbeitsformen in der Weiterbildung an Bedeutung gewinnen werden:

„Ein großes Gewicht wird auf dem Zusammenhang des Bildungsbereichs mit anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Kultur und Arbeit liegen. Einrichtungen der Bildung werden in verstärktem Maße mit Betrieben, Arbeitsverwaltung, kommunaler Verwaltung, Kultur und Organisationen zusammenarbeiten müssen. Entsprechende Erfahrungen und Ansätze werden heute in kooperativen Netzwerken (etwa im Kontext des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“) gefunden. (Nuißl/Pehl 2004, 3. aktualisierte Aufl., S. 54/55)

**Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln -
Praxisbeispiel der Politischen Bildung**

a) *die Rolle der Konnexität zwischen
Kooperationspartner und Weiterbildungsthema*

Mit der von mir durchgeführten Textanalyse der Veranstaltungen zur Kursreihe Ehrenamt im Erhebungszeitraum 1 (s. Anhang 2 – Tabelle IV) – Frühjahr und Herbst 1998 – können zwar keine expliziten Hinweise auf Kooperationsbeziehungen evaluiert werden, ich erinnere mich jedoch anhand der Dozentennamen an deren Arbeitsbereich und kann darüber beteiligte Kooperationspartner evaluieren. Im Frühjahrssemester 1998 hat beispielsweise T. Wahmes im Rahmen des Projektes Ehrenamt eine VHS-Veranstaltung zum Thema „Pressearbeit im Verein“ angeboten und durchgeführt.

Ich habe seinerzeit diesen Themenbereich als Einzelveranstaltung in die Kursreihe Ehrenamt implementiert, da ich aus eigener Erfahrung die Situation in einem Vereinsvorstand kenne, in der sich ein neu gewählter Vereinsvorstand mit ihm bisher unbekanntem Tätigkeiten auseinandersetzen muss. Meine telefonische Anfrage bei dem Kollegen – Leiter der Abteilung für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit bei der Stadt Hameln – nach einer evtl. Kurstätigkeit weckt sein Interesse am Projektthema und führt im Rahmen des Projektes zu wiederholtem Engagement. Ich beschreibe mit dieser Form der kollegialen Zusammenarbeit eine in der Praxis relevante Form der Kooperation innerhalb des Systems Stadtverwaltung.

Vor allem langfristig bestehende Kontakte – sowohl professionsbezogener als auch privater Natur – zwischen mir und Einzelpersonen sowie zu Initiativen, Verbänden, Verwaltungen und anderen Institutionen sind, im Rahmen des Projektes zur wesentlichen Grundlage für die Gewinnung von neuen Referenten zum Projektthema Ehrenamt geworden. D. h. der Kursreihe unterliegt neben einem institutionellen Support (welcher in den im VHS-Programm

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

veröffentlichten Kooperationshinweisen dokumentiert ist) eine undokumentierte personale Supportebene.

Weitere als die hier vorgestellten Beispiele für die im VHS-Programm dokumentierte Konnexität zwischen kooperierendem Partner und Veranstaltungsthema sind – für die Phase der Projektentwicklung – Thema der Programmanalyse II (s. Tabelle A/II, Anhang 2) evaluiert:

- Ökumenische Kirchentage in einer Kommune können nur in Zusammenarbeit mit den örtlichen Kirchengemeinden veranstaltet werden, vgl. im Herbst 1994;
- die Entwicklung einer Veranstaltungsreihe zur exemplarischen Darstellung des Themas Ökologische Qualitäten im Städtebau in Hameln, siehe im Herbst 1994, erfordert zwingend die Zusammenarbeit der VHS mit den Stadtplanern des Fachbereichs Planen und Bauen bei der Stadt Hameln oder
- das Engagement der VHS Hameln zur Wanderausstellung „Die Welt der Anne Frank“ in Hameln generiert einen Weiterbildungsdialog, u.a. mit den Vertretern der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit in Hameln.

Besonders im Erhebungszeitraum 2 lässt sich dieser innere Zusammenhang in vielfacher Weise analysieren wie z. B. die Ausbildung zur Familienhelferin/zum Familienhelfer, welche in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund durchgeführt wird oder die Ausbildung für ein Engagement in der ehrenamtlichen Hospizhilfe (Kooperation mit dem Hamelner Hospiz-Verein). Die Programmanalyse des Erhebungszeitraums 1 stützt zwar meine anfängliche Annahme, dass ich zu Projektbeginn auf bekannte Kooperationspartner zurückgegriffen habe. Das Ergebnis des gesamten Untersuchungszeitraums weist jedoch intensive Arbeitsbeziehungen nach, welche den Rahmen einer gelegentlichen Zusammenarbeit überschreiten. Diesen Vorgang bezeichne ich als „net-working“.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

In der Regel wird im Verlauf von Planungskonferenzen zwischen Vertretern der kooperierenden Partner und mir die Frage nach dem Veranstaltungsort – Soll beispielsweise die Ausbildung „FamilienhelferIn“ in den Räumen der VHS oder beim Deutschen Kinderschutzbund bzw. beim „Jugendamt“ durchgeführt werden? – „zu Gunsten“ der VHS beantwortet. Die Annahme, dass die VHS ein „neutraler Bildungsort“ sei, dem keine eigenen sozial-politischen Präferenzen im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit inhärent sind, ist dafür entscheidend gewesen.

b) *„net-working“ - ein erwachsenenpädagogisches Arbeitsprinzip*

Indem ich in dem Zeitraum der Projektgenese bei der Entwicklung von Sonderveranstaltungen und Kursreihen das erwachsenenpädagogische Arbeitsprinzip der didaktischen Vernetzung von Institutionen bzw. deren Mitarbeitern mit der VHS „entdeckt“ und angewendet habe, konnte ich in Kontinuität zu diesen Arbeitserfahrungen auf die in diesem Zusammenhang entwickelten Arbeitsbeziehungen aufbauen und das Prinzip „net-working“ bei der Programmentwicklung insgesamt wie auch in der Wahrnehmung von Leitungs- und Funktionsaufgaben anwenden.

Bei fortschreitender Entwicklung des Projektes ist im Erhebungszeitraum 2 eine deutliche Zunahme in der Anzahl der Kooperationspartner und deren Verschiedenartigkeit hinsichtlich ihrer Aufgabewahrnehmung festzustellen. Beispielsweise kooperieren im Rahmen des ethikorientierten EXPO-Veranstaltungsthemas „Wie wollen wir in der Zukunft leben?“ mit der VHS Hameln im Frühjahr 2000 (s. in der nachstehenden Tabelle A/IV, Erhebungszeitraum 2) neun verschiedene, auch überregionale Partner:

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

- EXPO-Gesellschaft in Hannover
- Stadtwerke Hameln
- Fachbereich 6 (Planen und Bauen) der Stadt Hameln
- „Jugend-Werkstatt-Hameln“ als diakonische Einrichtung des Kirchenkreises Hameln-Pyrmont
- Institut für Solarenergieforschung der Universität Hannover, Emmerthal/Ohr
- Stadt Bad Pyrmont
- Firma Wilkhahn, Bad Münder/Eimbeckhausen
- Universität Göttingen
- Universität Hannover.

*Kooperationspartner im Rahmen des Sonderprogramms zur EXPO 2000
Quelle: Programmheft VHS Hameln Frühjahr 2000*

Die nachstehend dargestellte Tabelle A/IV ermöglicht eine Einordnung der bisher in Kap. 4.4.1 durchgeführten Datenzusammenfassungen in ihren jeweiligen Gesamtzusammenhang – einschließlich einer Zuordnung der Kooperationspartner zum Veranstaltungsthema (Erläuterung der in den Tabellen verwendeten Abkürzungen s. im Anhang 2):

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln -
Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Tabelle A/IV - VHS Hameln: Sonderveranstaltungen und Kursreihen
Fachbereiche 01 – 03
1998 – 1999/ 2000 – 2004

<i>Spalte 1</i>	<i>Spalte 2</i>	<i>Spalte 3</i>
Semester	Thema bzw. Titel der Sonderveranstaltung/Kursreihe	Kooperationspartner
Erhebungszeitraum 1		
FS 1998	<ul style="list-style-type: none"> - VHS-extra: Das Ehrenamt – Engagement auf Zeit - Der Lange Abend: u. a. Großeltern – die zweite Chance? 	AbtPrÖHm, DKSB EinzRef
HS 1998	<ul style="list-style-type: none"> - VHS-extra: Das Ehrenamt – Engagement auf Zeit - Der Lange Abend: u. a. Engel – gibt`s die? - Kontaktstudium: „Philosophie“ 	AbtPrÖHm EinzRef UniHan
FS 1999	<ul style="list-style-type: none"> - Der Lange Abend, u.a.: Das unausweichliche Erbe... - Frühling – „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne ...“ 	EinzRef EinzRef
HS 1999	<ul style="list-style-type: none"> - Der Lange Abend u. a. Das unausweichliche Erbe 	EinzRef
Erhebungszeitraum 2		
FS 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Hameln ist dabei – EXPO 2000 – Hannover - Der Lange Abend u. a. Albert Schweitzer: „Ehrfurcht vor dem Leben“ 	EXPOHan, StadtWm, Fb6Hm, JuWeHm, ISF, BadPyr, FirmaWilk, UniHan, UniG EinzRef
HS 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Thema Ehrenamt - Lebenszeiten im Wandel - Der Lange Abend u. a. Freiwilliges soziales Engagement: Wo kann ich helfen? 	DKSB, FA

**Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln -
Praxisbeispiel der Politischen Bildung**

FS 2001	- Thema Ehrenamt Projekte – Initiativen – Vereine Ausbildung – Qualifikation Orientierung – Suche nach Neuem	DKSB, FA, H-V, IKEM, Fb4Hm, Radio Aktiv, Aki, SorgTel
	- Studienreise nach Israel	C-J Z
HS 2001	- Thema Ehrenamt	Radio Aktiv, StER Kita, DKSG, BezRegHan, BUND, NaBu, , AK, H-V, DKSB, FA LV VHS Nds
	- Freiwilligenarbeit und Ehrenamt	
FS 2002	- Thema Ehrenamt	FA, GebHsHm, Dt-F, Kassiopeia e.V., FgWiA, Radio Aktiv, H-V, DKSB
HS 2002	- Thema Ehrenamt	FA, SkF, BahnM, DKSB, H-V
FS 2003	- Thema Ehrenamt	FA, BetrV, FreiFeu, THW, Radio Aktiv, DKSB
HS 2003	- Thema Ehrenamt	FA, JRK, DRK, ai, MüZe, DKSB, Radio Aktiv
FS 2004	- Thema Ehrenamt	FA, MeGeHsHm, HilKre, DKSB, Radio Aktiv, H-V
HS 2004	- Thema Ehrenamt	Radio Aktiv, StErKita, DKSB, JugA LK Hm-Py, H-V, UniHan

Ab Herbst 2000 kommen weitere Kooperationspartner hinzu – bestehende kooperative Beziehungen werden fortgesetzt (Erhebungsdaten dazu s. Tabelle A/IV, Anhang 2).

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Die Rechtsformen der in Tabelle A/IV dargestellten kooperierenden Gruppen bzw. Einrichtungen umfassen folgendes Spektrum:

- Offener themenorientierter Zusammenschluss, Initiativen
- Eingetragener Verein
- Verband
- Kommunalverwaltung
- Diakonische Einrichtung der ev. lutherischen Kirche bzw. Einrichtung der Caritas (katholische Kirche)
- Einrichtung der Freien Wohlfahrtsverbände
- Andere Einrichtungen des öffentlichen Rechts

Rechtsformen Kooperationspartner – Erhebungszeitraum 1998-2004

Quelle: Erhebungsdaten s. Tabelle A/IV

Kooperationspartner in chronologischer Reihenfolge ihres „Erstengagements“ zum Thema Ehrenamt an der VHS Hameln:

- Deutscher Kinderschutzbund, Ortsverband Hameln e.V.
- Freiwilligenagentur Hameln im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband
- Hospiz-Verein Hameln e.V.
- Informations- und Koordinationsstelle für ehrenamtliche Mitarbeit bei der Stadt Hannover
- Fachbereich Soziales, Jugend und Schulen bei der Stadt Hameln
- Radio Aktiv e.V. (Hameln)
- Aktion Kinderhilfe e.V. (Hameln)
- Das Sorgentelefon Hameln-Pyrmont e.V.
- Niedersächsische Landesvereinigung kulturelle Jugendhilfe e.V. (Hannover)
- Bund für Umwelt- und Naturschutz e.V., Ortsverband Hameln
- Arbeitskreis ausländische Kinder e.V. Hameln
- Jugendamt des Landkreises Hameln-Pyrmont
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hannover)
- Das Geburtshaus Hameln e.V.
- Der Deutsche Frauenring, Ortsverband Hameln, e.V.
- Kassiopeia e.V. (Hameln-Pyrmont)
- Forum für gemeinschaftliches Wohnen im Alter (Hameln-Pyrmont)
- Stadtparkasse Hameln
- Sozialdienst katholischer Frauen in Hameln (Einrichtung der Caritas)
- Bahnhofsmision Hameln (Einrichtung der Diakonie)
- Betreuungsverein Hameln e.V.
- Freiwillige Feuerwehr Hameln e.V.
- Technisches Hilfswerk, Ortsverband Hameln e.V.
- Das Deutsche Rote Kreuz, Ortsverein Hameln e.V.
- Amnesty international e. V. (Hameln)
- Mütterzentrum Hameln e.V.
- Mehrgenerationenhaus Hameln e.V.
- Hilfe bei Krebs e.V. (Hameln)
- Stadtelternrat der Hamelner Kindertageseinrichtungen
- Universität Hannover
- Universität Göttingen

Kooperationspartner zum Themenbereich Ehrenamt

Quelle: Programmhefte VHS Hameln 1998-2004

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Mit den von mir vorgenommenen Unterstreichungen der Ortsbezeichnungen will ich den Regionalbezug der im Erhebungszeitraum mit der VHS Hameln zum Thema Ehrenamt kooperierenden 31 Einrichtungen verdeutlichen. Die Ortsangabe ist von mir in Klammern gesetzt, wenn sie nicht Bestandteil der Selbstbeschreibung – Hameln jedoch „Aktionssort“ – ist. Beispielsweise Amnesty international definiert sich zwar von der Namensgebung her weltweit, kooperiert aber vom Hamelner Büro aus mit der VHS.

Signifikant ist die Zusammenarbeit der VHS Hameln im Rahmen des Projektes Ehrenamt mit Einrichtungen aus Hameln bzw. dem Landkreis Hameln-Pyrmont (26 von 31 Nennungen insgesamt). Das erklärt sich auch durch den regional definierten Weiterbildungsauftrag der VHS Hameln für die Einwohner der Stadt Hameln. Wobei in jedem Semester etwa 25 % der VHS-Teilnehmer im Landkreis Hameln-Pyrmont wohnen, so dass auch im Landkreis etablierte und engagierte Institutionen für die VHS Hameln legitime Projektpartner sind. Da seit 2005 die beiden örtlichen Volkshochschulen in einem „Zweckverband Volkshochschule Hameln-Pyrmont“ integriert sind, hat sich inzwischen die potentielle Teilnehmerzahl für das Projekt Ehrenamt vergrößert.

Überregionalen Kontakt habe ich zu Kooperationspartnern mit innovativen Erfahrungen bzw. landesweit bedeutsamen Fragestellungen gesucht:

- Informations- und Koordinationsstelle für ehrenamtliche Mitarbeit der Stadt Hannover
- die Niedersächsische Landesvereinigung kulturelle Jugendhilfe e.V. (Hannover)
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hannover)
- Universität Hannover
- Universität Göttingen

Überregionale Kooperationspartner zum Themenbereich Ehrenamt

Quelle: s. o. - Darstellung der Kooperationspartner zum Themenbereich Ehrenamt

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Dazu zähle ich die Informations- und Koordinationsstelle für ehrenamtliche Mitarbeit bei der Stadt Hannover, welche für den Einsatz und die Qualifizierung ehrenamtlich Engagierter im Bereich der Stadtverwaltung Hannover zuständig ist oder den Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.. Er stellt den genuinen Weiterbildungspartner der VHS Hameln auch zum Thema Ehrenamt dar (s. Tabelle A/IV - Herbst 2001 - Anhang 2). Ebenso relevant für die Zusammenarbeit ist die Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover (ZEW), über die außerhalb des Universitätsstandortes stattfindende Seminarveranstaltungen mit an niedersächsischen Universitäten wie Hannover und Göttingen tätigen Akademikern „gebucht“ werden können. Der fachwissenschaftlich orientierte Diskurs zu Fragen der Ethik ist von mir i. d. R. jedoch im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Universität vor Ort – VHS-Kolleg“ platziert. Dort nimmt er seine Position im Kanon der anderen fachwissenschaftlichen Fragestellungen aus Politik, Geschichte, Theologie, Philosophie und Kunstgeschichte ein. Im Projekt Ehrenamt stelle ich die ggf. vorhandene thematische Nähe durch einen Querverweis auf das Seminar her.

Das analysierte „net-working“ stellt sich auf einer quantitativen und einer qualitativen Ebene dar. Beispielsweise bildet die seit über zwanzig Jahren andauernde Kooperation zwischen Deutschem Kinderschutzbund und der Hamelner VHS in der Ausbildung von Familienhelferinnen und Familienhelfern eine stabile Basis für eine Zusammenarbeit. Andererseits können auch einmalige Formen der Kooperation, wie mit der Informations- und Koordinationsstelle für ehrenamtliche Mitarbeit bei der Stadt Hannover, innovative Impulse für die Projektentwicklung vermitteln.

Das Projekt Ehrenamt „lebt“ von stabilen Kooperationsbeziehungen wie etwa dem Deutschen Kinderschutzbund oder der Freiwilligenagentur Hameln sowie von neuen Projektimpulsen, über die ggf.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

bisher konzeptionell nicht vertretene Aspekte in das Projekt Eingang finden. Dazu zähle ich die Entwicklung eines Lehrgangs zum Thema „Freiwilligenarbeit und Ehrenamt“ durch den Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V., welcher die konzeptionelle Frage nach der Form des Projektes Ehrenamt – unverbundenes Modulsystem oder verbindliches Curriculum – thematisiert hat (s. in Teil A – Kap. 5).

4.4.2 Themenkonzentration versus inhaltliche Diversität

Im Erhebungszeitraum 1 – Frühjahr 1998 bis Herbst 1999 – beginne ich das Projekt Ehrenamt mit einer vierteiligen Veranstaltungsreihe, auf die in den VHS-Programmheften mit der Bezeichnung „VHS-extra: Das Ehrenamt – Engagement auf Zeit“ verwiesen wird. Ich habe der Kursreihe einen moderierenden Einführungstext vorangestellt, indem ich mit dem Hinweis auf eine veränderte Arbeits- und Lebenssituation und ein neues Verständnis von ehrenamtlichem Engagement (auf Zeit) sowie dessen möglicherweise in besonderen Lebenssituationen sinnstiftende Funktion verweise; des Weiteren informiert der Einführungstext darüber, dass die Projektveranstaltungen Hilfestellung bei der Erfüllung selbst gewählter ehrenamtlicher Aufgaben geben wollen (Textbeispiel s. Anhang 3). In diese textliche „Anmoderation“ der Projektveranstaltungen lasse ich von Semester zu Semester reflexiv meine Erfahrungen mit dem Projekt einfließen, so dass ich auf diesem Weg dem interessierten Leser des VHS-Programms meine aktuelle konzeptionelle Absicht mitteilen kann.

Die Kursreihe präsentiert sich im Herbstsemester 1998 wiederum mit vier Veranstaltungsthemen, die ich von ihrem Unterrichtsvolumen her bewusst „sparsam“ angelegt habe, d.h. die einzelnen Kursthemen umfassen jeweils sechs, vier, neun bzw. zwölf Unterrichtsstunden. Von den nachstehend skizzierten vier Themeninseln sind die

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

einmalig stattfindende Abendveranstaltung „Pressearbeit im Verein“
und das dreiteilige Kursangebot „Reden und verstanden werden!“
durchgeführt worden:

- **Pressearbeit im Verein**
Mittwoch, den 4. und 11.11.1998 jeweils 18.15 - 20.30 Uhr
16,00 DM Kursgebühr (ermäßigt 12,80 DM)
Kursleiter Thomas Wahmes, Pressesprecher der Stadt Hameln
der Kurs wurde mit sieben Teilnehmern durchgeführt
- **Vereinsrecht**
Mittwoch, den 7.10.1998, 18.15 – 21.45 Uhr
11,00 DM Kursgebühr (ermäßigt 8,80 DM)
Kursleiter Rüdiger Hochstädt, Rechtsanwalt und bereits Kursleiter bei der
VHS Hameln
der Kurs konnte nicht durchgeführt werden (4 Anmeldungen)
- **„Reden und verstanden werden!“**
Mittwoch, den 4./11. und 18.11.1998, jeweils 18.15 – 20.30 Uhr
24,00 DM Kursgebühr (ermäßigt 19,20 DM)
Kursleiterin Ute Kuprat, Kursleiterin bei der VHS Hameln
der Kurs wurde mit acht Teilnehmern durchgeführt
- **„Hilfe für Helfer“**
Gesprächskreis für ehrenamtlich Tätige
Beginn Montag, den 21.9.1998, jeweils 18.15 – 20.30 Uhr
32,00 DM Kursgebühr (ermäßigt 25,60 DM)
Kursleiterin Heidemarie Glaser, Kursleiterin bei der VHS Hameln
der Kurs konnte nicht durchgeführt werden (0 Anmeldungen)

Projekt Ehrenamt

Quelle: Programmheft VHS Hameln Herbstsemester 1998

Da die Veranstaltungsreihe sehr spezielle Problemkreise zum Thema Ehrenamt aufgreift, wird unter inhaltlichem Aspekt eine differenzierte „Planungs-Nachfrage-Diskrepanz“ deutlich. Das Problem der Pressetätigkeit im Verein kann nur einen sehr begrenzten Personenkreis, so genannte Pressewarte, in den Vereinsvorständen ansprechen; d.h. es betrifft in einem Verein maximal eine Person – wie auch das juristisch orientierte Veranstaltungsthema Vereinsrecht, welches v. a. in der Gründungsphase eines Vereins relevant ist.

Der Gesprächskreis „Hilfe für Helfer“ bietet eine Supervisionsfunktion an, die jedoch nicht nachgefragt worden ist. Hier können multiple Gründe, etwa die fehlende Einbindung in ein Qualifizierungskonzept für „Helfer“, vorliegen. Für das Supervisionsthema hätte vermutlich

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

von mir ein konkreter Träger ehrenamtlicher Aufgaben vor der Programmplanung angesprochen werden müssen. Als offenes Kursangebot hat es keine Nachfrage generiert, während auf den Kurs „Reden und verstanden werden!“ vermutlich deshalb die höchste Anmeldezahl fällt, weil das Thema „Sich-verständigen-können“ die größte, weil unspezifische Zielgruppe anspricht.

Vor dem Hintergrund meiner Projekterfahrungen ordne ich heute die einzelnen Veranstaltungsthemen – bis auf „Reden und Verstanden werden!“ – zu diesem Zeitpunkt als zu spezifisch ein. Die Kursreihe Ehrenamt korrespondiert inhaltlich mit allen anderen Veranstaltungen in der Gruppe der Sonderveranstaltungen und Kursreihen: „Großeltern als zweite Chance“, „Engel gibt’s die?“ und dem „Kontaktstudium Philosophie“. D.h. ich habe mich in der Planung auch außerhalb der Reihe Ehrenamt auf das ethische Thema – Wie sollen wir handeln? – konzentriert, so dass sich meine anfangs formulierte Annahme hinsichtlich der thematischen Nähe des Projektes zu den anderen durch mich verantworteten Sonderveranstaltungen und Kursreihen bestätigt.

Zu Beginn des Erhebungszeitraums 2 – im Frühjahr 2000 – wird neben dem Projekt Ehrenamt als Langer Abend noch ein weiteres ethikorientiertes Thema „Ehrfurcht vor dem Leben – Albert Schweitzer“ angeboten. Seit dem Herbst 2001 jedoch bestreitet das Projekt Ehrenamt den „Raum“ für Sonderveranstaltungen und Kursreihen vollständig. Damit hat sich eine Entwicklung vollzogen, welche bereits für den Projektbeginn 1998 erkennbar ist. Die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern hat sich ausgeweitet – seit dem Herbst 2001 arbeite ich im Rahmen des Projektes Ehrenamt mit mindestens fünf bzw. maximal 12 Kooperationspartnern pro Semester zusammen.

Teil A - 4. Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln - Praxisbeispiel der Politischen Bildung

Die Anzahl der Einzelveranstaltungen pro Semester variiert zwischen elf und fünfzehn. Wobei ich, um dort die thematische Vielfalt des Fachbereichs nicht zu gefährden, im Projektverlauf zunehmend Einzelveranstaltungen im traditionell zuständigen Fachbereich belassen habe. Im Projekt selbst verweise ich mit einem inhaltlichen Querverweis auf themenadäquate Veranstaltungen im Fachbereich. Meine professionelle Konzentrierung auf das Thema Ehrenamt hat im Projektverlauf dazu geführt, dass ich keine zusätzlichen Sonderveranstaltungen und Kursreihen (unter anderer Themenstellung) geplant habe.

Wenn ein VHS-Programm seine fachbereichsorientierte Programmstruktur jedoch beibehalten soll, sind dem Volumen eines zusätzlich entwickelten Programmbereichs wie dem Projekt Ehrenamt Grenzen gesetzt. Würden in pädagogischen Planungskonferenzen neue Aspekte des Programmaufbaus fokussiert, könnte beispielsweise die (VHS-interne) Zusammenarbeit mit den Fachbereichskollegen Sprachen, Berufliche Bildung und Gesundheitsbildung sowie des Zweiten Bildungsweges zum Thema Ehrenamt neue (integrierte) Weiterbildungskonzepte generieren (s. in Teil B – Kap. 5.6). Für die VHS ist in einem Aufbau intrakommunaler Zusammenarbeit mit den im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit tätigen kommunalen Fachdiensten – wie z. B. „Jugendarbeit“ und „Erzieherische Hilfen“ – die Chance zur Minimierung einer systemimmanenten „Praxisferne“ der Volkshochschulen im Arbeitsfeld „Soziales“ gegeben.

Im Kap. 5 nehme ich eine vergleichende Untersuchung des Weiterbildungskonzeptes von „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf“ mit dem Projekt „Ehrenamt“ vor. Ich verwende die Methode der vergleichenden Betrachtung, um ggf. existente spezifische konzeptionelle Präferenzen evaluieren zu können.

5. VHS-Qualifizierungskonzepte im Bereich Bildung/Soziales

Mit dem Weiterbildungskonvolut „vhsConcept“²⁶ stellt der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. seinen Mitgliedseinrichtungen in Niedersachsen Lehrgänge und Weiterbildungsprogramme in den Bereichen Gesundheit, Bildung und Soziales zur Verfügung. Die Durchführungsverantwortung eines „vhsConcept“-Lehrgangs liegt bei der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung.

Im Unterschied dazu ist das Projekt „Ehrenamt“ ein Weiterbildungskonzept der Hamelner Volkshochschule, welches in regionaler Begrenzung über das „Instrument“ VHS-Programm die Bürger der Stadt Hameln sowie (in der Praxis) auch des Landkreises Hameln-Pyrmont anspricht. In der Durchführung ist das Projekt auf die Stadt Hameln begrenzt. Von mir geleitete Fortbildungsveranstaltungen zum Projekt Ehrenamt haben einen wechselseitigen kollegialen Erfahrungsaustausch zum Thema Ehrenamt ermöglicht. Projektberichte in Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung sowie in Publikationen des Deutschen und des Niedersächsischen Städtetages erweiterten die Zielgruppe um die überregional professionell mit diesem Weiterbildungsthema Beschäftigten – Konzeptnachfragen sind v. a. durch VHS-Landesverbände, Heimvolkshochschulen und großstädtische Volkshochschulen wie Berlin und München sowie Kommunalverwaltungen erfolgt.

26 Als Verbund von 60 niedersächsischen Volkshochschulen bietet „vhsConcept“ landesweit ein nach festgelegten Qualitätsstandards entwickeltes Weiterbildungsprogramm und Lehrgänge zur Qualifizierung und Fortbildung in den Bereichen Gesundheit, Bildung und Soziales an.

5.1 Der Lehrgang „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“ und das Projekt „Ehrenamt“

Der Lehrgang „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“ präsentiert sich als Bestandteil des Gesamtangebots von „vhsConcept“. Im vhsConcept-Weiterbildungsprogramm sind Veranstaltungen aus den Bereichen Gesundheit, Bildung und Soziales vertreten, für welche der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens als Ansprechpartner zeichnet. VhsConcept ist ein Verbund von 60 Volkshochschulen, in dem Weiterbildungsprogramme und Lehrgänge – mit dem Ziel der Qualifizierung und Fortbildung – nach festgelegten Qualitätsstandards entwickelt worden sind bzw. in Orientierung am aktuellen Weiterbildungsbedarf neu konzipiert werden. Neben Qualifizierungsthemen wie Ausbildung zum Suchtkranken- und Gesundheitsberater oder Schulmediator/in sind v. a. Fragen aus dem Handlungsfeld der sozialen Arbeit insbesondere der Gesundheitsprävention Bestandteil des Lehrgangskonzepts von „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“.

Mit dem vhsConcept-Lehrgang und dem an der VHS Hameln von mir entwickelten Projekt „Ehrenamt“ liegen zwei Weiterbildungsmodelle vor, welche bereits im Veranstaltungstitel explizit auf ihre Affinität zum Themenbereich Ehrenamt verweisen. Die Ankündigungstexte von Projekt und Lehrgang analysierend gehe ich der Frage nach: „In welchen Bereichen liegen dem o. g. Lehrgang bzw. Projekt identische bzw. divergierende, d.h. spezifische konzeptionsgebundene Veranstaltungskriterien zu Grunde?“ Dabei setze ich die in Teil A – Kap. 4 für das Projekt Ehrenamt evaluierten Merkmalkategorien – Zielgruppenorientierung, Planungsoffenheit sowie inhaltliche und zeitliche Projektstruktur – als zu vergleichende Größen ein.

5.2 Konzeptionelle Prämissen

5.2.1 Merkmal Zielgruppenorientierung

Mit der Themenstellung des Projektes „Ehrenamt“ ist von mir bereits in der Planungsphase 1998 – anstelle einer thematischen Vielfalt – eine inhaltliche „Verengung“ vorgegeben. Diese konzeptionelle Entscheidung generiert fast zwangsläufig spezifische dem Thema Ehrenamt inhärente Zielgruppen:

- Bereits in einer ehrenamtlichen Tätigkeit Engagierte
- In einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit sowie Umwelt- und Naturschutz oder einer Kommunalverwaltung hauptamtlich Beschäftigte, die mit ehrenamtlichen Helfern in strategischen bzw. operativen Bereichen zusammenarbeiten (wollen).
- Menschen in lebensgeschichtlichen Umbruchsituationen, wie Schulabschluss, Arbeitslosigkeit, „empty-nest“-Erfahrungen oder krankheitsbedingten Lebenskrisen bzw. Partnerverlust
- Noch nicht ehrenamtlich Aktive, jedoch an einem Ehrenamt Interessierte

Themeninhärente Zielgruppen des Projektes „Ehrenamt“

Die berufsbegleitende Weiterqualifizierung von vhsConcept „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“ weist bereits in ihrem Titel auf zwei Zielgruppen hin: als Erstes auf die Gruppe der ehrenamtlich Tätigen wie in Ehrenämtern im Vereinsvorsitz, als Gruppenleitung oder ehrenamtliche Betreuer/-innen Engagierte – die zweite Gruppe setzt sich aus hauptamtlich Tätigen mit Qualifizierungsbedarf zusammen wie z. B. Erzieher/-innen, Berufsbetreuer/-innen, Arbeitsanleiter/-innen aus dem sozialen Bereich, Ansprechpartner/-innen in Betrieben und Behörden, Ergotherapeut/-innen und Übungsleiter/-innen in Sport und Freizeit. Erweitert wird die Zielgruppe m. E. um die pflegenden Angehörigen, welche – bei ähnlicher Problemlage – im engeren Sinne jedoch keiner der o. g. Zielgruppen zuzurechnen sind, da Pflege im familiären Umfeld Handeln im privaten und nicht im öffentlichen Raum ist (s. in Teil B – Kap. 1.3). Für die Unterstützung pflegender Angehöriger stehen Angebote im Fachbereich Gesundheit bereit, die

Teil A - 5. VHS-Qualifizierungskonzepte im Bereich Bildung/Soziales

jedoch meiner Erfahrung nach nur sehr aufwändig zu realisieren sind. Aus Beratungsgesprächen mit Teilnehmerinnen ist mir deutlich geworden, dass zwei wesentliche Faktoren als Weiterbildungsbarriere dieser Gruppe angesehen werden können: Pflegende Angehörige müssten für die Zeit ihrer häuslichen Abwesenheit eine „Ersatzpflege“ organisieren – und sie nehmen sich selbst (häufig als Tochter bzw. Schwiegertochter) der Betreuungsperson gegenüber als „zur Anwesenheit verpflichtet“ wahr.

5.2.2 Merkmal Planungsoffenheit

Die einzelnen Veranstaltungen des Projektes „Ehrenamt“ werden halbjährlich, in der Phase der Semesterplanung, evaluiert und auf Grund der Teilnehmernachfrage erneut in das Projektprogramm aufgenommen bzw. „auf Eis gelegt“. Bisher nicht im Programm präsente Veranstaltungsthemen im Bereich Ehrenamt können jedes Semester neu aufgenommen werden, so dass die Semesterprogramme sich inhaltlich unterscheiden und dadurch wegen des Prinzips der Einzelveranstaltungen Themenvielfalt bieten. Das Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebot „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“ ist in den Bereichen Veranstaltungsform, Umfang, Weiterbildungsinhalt und Lehrgangsgebühr standardisiert, d. h. die jeweils durchführende Volkshochschule ist durch das vhsConcept-Modell weitgehend an die Konzept inhärente Einheitlichkeit gebunden.

5.2.3 Merkmal Projektstruktur

Durch die in der Entwicklungsphase des Projektes „Ehrenamt“ von mir durchgeführte Dreistufigkeit im Projektaufbau:

- **Projekte – Initiativen - Vereine**
- **Ausbildung - Qualifizierung**
- **Orientierung - auf der Suche nach Neuem**

Teil A - 5. VHS-Qualifizierungskonzepte im Bereich Bildung/Soziales

konzentriere ich einzelne dem Projektthema inhärente Fragestellungen und lege damit spezifische Zielgruppen fest. Gleichzeitig lasse ich andere Fragestellungen weitgehend unberücksichtigt wie Rechts- und Versicherungsfragen im Bereich Ehrenamt. Die Dauer der geplanten Einzelveranstaltungen umfasst mindestens zwei Unterrichtsstunden (als Informationsveranstaltung) sowie höchstens (als Ausnahme) bei dem zweisemestrigen Lehrgang „Ausbildung ehrenamtliche/r FamilienhelferIn“ 80 Unterrichtsstunden. Die „vertragliche Bindung“ der Teilnehmer an das Projekt Ehrenamt bzw. die VHS Hameln erstreckt sich i. d. R. lediglich über den Umfang einer Einzelveranstaltung. Seinen individuellen Weiterbildungs- bzw. Qualifizierungsplan entwickelt jeder Teilnehmer seinem Bedürfnis entsprechend. Auf Wunsch stehe ich beratend zur Verfügung. Die Ziele des Projektes „Ehrenamt“ sind im Ankündigungstext veranstaltungsübergreifend subsumiert:

- Orientierungswissen im Bereich der ehrenamtlichen Arbeit
- Qualifizierungswissen für haupt- und ehrenamtlich Tätige in Handlungsfeldern der sozialen Arbeit
- Kenntniserwerb für die Wahrnehmung im Vereinsvorstand
- Orientierungshilfe in lebensgeschichtlichen Umbruchsituationen.

Ziele des Projektes Ehrenamt im Ankündigungstext

Da es kein definiertes Veranstaltungskonvolut gibt, kann es auch keinen definierten Lehrgangsabschluss einschließlich einer qualitativen Bescheinigung geben (Ausnahme: Ausbildung zur/zum ehrenamtlichen Familienhelfer/In). Die einzelnen Veranstaltungen berechnen sich nach der Anzahl ihrer Unterrichtsstunden.

„Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“ strukturiert sich als Lehrgangssystem mit 180 Unterrichtsstunden (an acht Wochenenden Samstag/Sonntag sowie einem fünftägigem Wochenseminar als Bildungsurlaub) thematisch wie folgt:

Teil A - 5. VHS-Qualifizierungskonzepte im Bereich Bildung/Soziales

- Psyche
- Soziale Systeme und Gruppe(n)
- Helfen und „Helfen“
- Beratung
- Therapie und Therapieformen
- Gesundheit und Krankheit
- Rechtsfragen

*Themen des Lehrgangs „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“
Quelle: Zweckverband Volkshochschule Hameln-Pyrmont 2005*

Als Ziele des Lehrgangs sind in der Beschreibung der Qualifizierungsmaßnahme genannt:

- Erwerb psychologischer Kenntnisse
- spezifischer Kompetenzerwerb für komplexe Beratungssituationen
- Verständnis für seelische Zusammenhänge sowie
- Entwicklung von Beratungs- und Gesprächskompetenz

*Ziele des Lehrgangs „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“
Quelle: Zweckverband Volkshochschule Hameln-Pyrmont 2005*

Zum Abschluss des Lehrgangs führt die betreffende Volkshochschule ein Kolloquium durch, welches mit einer Zertifikatübergabe abschließt.

5.3 Zielgruppenorientierung als Basis von Lehrgang und Projekt

Das Projekt „Ehrenamt“ der VHS Hameln legt einen konzeptbedingten Schwerpunkt – unter dem Aspekt Zielgruppe – auf eine orientierende Funktion (s. Projektprogramm im Anhang 3). In diesem Punkt unterscheidet sich das Projekt Ehrenamt vom vhsConcept-Lehrgangssystem, welches diesen programmatischen Aspekt nicht benennt.

„Lernen im Erwachsenenalter“ im Spannungsfeld von „ungebundenen und verbindlichen Weiterbildungsmodellen“

Der Erwerb von Kenntnissen ist – im Unterschied zum Projekt „Ehrenamt“ – wesentliches Ziel des Lehrgangs „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“. „Lernen“ findet im vhs-

Teil A - 5. VHS-Qualifizierungskonzepte im Bereich Bildung/Soziales

Concept-System in Form eines Lehrgangs statt, während das Projekt „Ehrenamt“ i. d. R. Einzelveranstaltungen präsentiert. Die Offenheit des modularen Lernsystems Projekt „Ehrenamt“ ermöglicht konzeptionell eine große veranstaltungsbezogene und zugleich adressatenorientierte Vielfalt, welche Kompetenzentwicklung (u. a.) im sozialen Handlungsfeld fördern will. Im Konstrukt des vhsConcept-Lehrgangs wird von den Teilnehmenden ein höherer Einsatz an Zeit und Geld eingefordert. Mit dem steigenden Grad an Verbindlichkeit – hinsichtlich der Anzahl der Unterrichtsstunden, der Lehrgangskosten sowie Dauer des Lehrgangs – schränkt sich nach meiner Erfahrung die mögliche Teilnehmergruppe ein.

Das Spezifische eines „Lernbeginns für Frauen“

Veranstaltungen des Projektes „Ehrenamt“ verstehen sich auch als eine erste Gelegenheit zum institutionalisierten „Lernen im Erwachsenenalter“ bzw. zum „Wiedereinstieg“, ähnlich dem Modellprojekt für Frauen „Neuer Start ab 35“. Diese seinerzeit ebenfalls projektorientierte und fachbereichsübergreifend konzipierte „Lernform“, welche am Lehrgangsende eine Teilnahmebescheinigung – jedoch kein Zertifikat – vergab, ermöglichte den teilnehmenden Frauen (häufig erstmals) ihr derzeit generatives Thema – die „Sinnfrage“ – an einem öffentlichen Ort zu diskutieren. Wurden die Veranstaltungen zu „Neuer Start ab 35“ in den 80/90er Jahren u. a. an Volkshochschulen in Form von Orientierungs- und Motivierungskursen für Frauen (vgl. Sessar-Karpp, E. o. J.) durchgeführt, so setzen Veranstaltungen des Projektes Ehrenamt stärker handlungsorientiert an. Im Projektteil „Orientierung – auf der Suche nach Sinn“ ist die größte didaktische Nähe zwischen „Neuer Start ab 35“ und dem Projekt Ehrenamt gegeben.

Die angekündigte Vergabe eines Zertifikats nach erfolgreichem Lehrgangsabschluss sowie die inhaltliche Schwerpunktsetzung auf

Teil A - 5. VHS-Qualifizierungskonzepte im Bereich Bildung/Soziales

den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen unterstreichen den berufsorientierten qualifizierenden Charakter des Lehrgangs „Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“. Beide Veranstaltungssysteme benennen den Themenbereich Ehrenamt als Weiterbildungsaufgabe und positionieren ihn damit bildungs- und sozialpolitisch als Angebotsfeld der Volkshochschulen.

Im Ergebnis verweist die Studie in Teil A darauf, dass die Entscheidung für gemeinwohlorientiertes ehrenamtliches Engagement sich – als historischer Handlungsraum der politischen Emanzipationsbewegung und der sozialen Bewegungen – immer noch systemkritisch, da sozial-politische „Mängel“ aufdeckend, positioniert.

Desweiteren verdeutlicht die Studie, dass für eine bildungspolitisch verstandene Weiterbildungsarbeit an Volkshochschulen externer Support – in Form von „net-working“ – ein notwendiges Moment professioneller erwachsenenpädagogischer Arbeit darstellt. Gleichzeitig ist mit der Durchführung von ethikorientierten Veranstaltungen im kommunalen Weiterbildungskontext ein „normativer Positionierungsanspruch“ der Volkshochschule verbunden, welcher – als Qualifizierungsanspruch nach „innen“ – VHS-Entwicklung insgesamt einfordert (s. in Teil B – Kap. 5.7 und in Teil C).

Trotz dezidiertem VHS-Engagement im Aufgabenbereich (soziales) Ehrenamt ist dem Thema ein zielorientierter Weiterbildungswiderspruch inhärent: Einerseits das Engagement für von Exklusion bedrohte Gruppen zu unterstützen und damit Partizipation, d. h. politische Mitarbeit am Erhalt einer sozialstaatlich orientierten Demokratie zu generieren – andererseits eine durch die Erwachsenenbildungseinrichtung in den Handlungsfeldern der sozialen Arbeit „ungewollt“ vorgenommene Unterstützung von „Deprofessionalisierungs- und Entfachlichungsprozessen“ zu verantworten.

Teil A - 5. VHS-Qualifizierungskonzepte im Bereich Bildung/Soziales

Dieser Vorgang betrifft im o. g. Kontext vor allem die soziale Frauenerwerbsarbeit.

Trotzdem beinhaltet – unter dem Blickwinkel eines „Wiedereinstiegs“ in das „Lernen“ und damit in die „polis“ – ehrenamtliches Engagement besonders für bisher auf das „Private“ konzentrierte Frauen eine u. U. „erste Lernchance im Erwachsenenalter“, welche (z. T.) auch anderen – an Zielgruppen orientierten – Weiterbildungsmodellen inhärent ist.

Teil B Historisch-theoretischer Teil

Angesichts der o. g. Ambivalenz im Ergebnis von Teil A, untersuche ich in Teil B geisteswissenschaftliche Positionen bzw. Theoreme, die das Handeln als Phänomen und u. U. daraus abgeleitetes professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln – konkretisiert in bildungspolitischen Konzepten zum Thema Ehrenamt – fokussieren: „In welcher Hinsicht generiert soziales Handeln – unter Einbeziehung geistes- und naturwissenschaftlicher Referenzpunkte – bildungs- und sozial-politische Anforderungen an die öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtung Volkshochschule?“

Ich gehe davon aus, dass eine anthropologisch gegebene Notwendigkeit zu sozialem Handeln auch für die öffentlich verantworteten Volkshochschulen komplexe Aufgaben erzeugt. Volkshochschulen agieren zwar nicht unmittelbar in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, sind jedoch über ihr Veranstaltungsprogramm und über spezifische Weiterbildungsveranstaltungen involviert. Darüber hinaus repräsentieren die kommunalen Volkshochschulen exemplarisch das sozialstaatlich verantwortete Weiterbildungssystem.

1. Wie sollen wir handeln?

Im ersten Kapitel des Untersuchungsteils B setze ich mich mit anthropologischen bzw. philosophischen Positionen zur Frage des sozialen Handelns bzw. Nichthandelns auseinander: „Mit welchen anthropologischen Theoremen wird philosophie- sowie evolutionsgeschichtlich das „soziale Handeln“ des neuzeitlichen Menschen beschrieben?“ Ich gehe von einer „moralgeschichtlichen“ Überhöhung des sozialen Handelns aus sowie einer evolutionsgeschichtlich „mitgegebenen Anlage“ zur sozialen Handlung.

Dem Themenfeld Ehrenamt ist im Verständnis der Aufklärung die Entscheidung des Menschen zum Handeln¹ hinterlegt. Philosophie, Theologie und Naturwissenschaften setzen sich mit der Begründung des Handelns bzw. Nichthandelns auseinander. In Unterscheidung zur angewandten Ethik², deren Überlegungen auf besondere lebensweltliche Problemfelder bezogen sind, befindet sich Handeln als Problem der allgemeinen Ethik im Spannungsfeld individueller menschlicher Freiheit sowie einer Bestimmung von Gut und Böse.

1 Der Begriff des Handelns spielt seit der 2. Hälfte des 19. Jahrhundert in der Philosophie des Pragmatismus eine zentrale Rolle. Das Handeln ist die zentrale Kategorie des Menschen, auf die seine theoretischen, wissenschaftlichen und andere Leistungen bezogen werden. Das soziale Handeln ist für Max Weber (1864-1920) einer der Grundbegriffe der im 19. Jahrhundert entstehenden Sozialwissenschaften. Weitere Ausführungen dazu vgl. Teil B - Kap. 5.6.2

2 Der Begriff Ethik (griechisch ethos „gewohnter Sitz, Gewohnheit, Sitte, Brauch, Charakter, Sinnesart) wird von Aristoteles eingeführt. Ethik ist für Aristoteles eine philosophische Disziplin, die den gesamten Bereich menschlichen Handelns zum Gegenstand hat, diesen Gegenstand einer normativen Beurteilung unterzieht und zur praktischen Umsetzung - der auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse - anleitet. Seit Sokrates ist die griechische Philosophie der Überzeugung, dass es für ein Vernunftwesen, wie den Menschen, unangemessen sei, wenn dessen Handeln ausschließlich von Konventionen und Traditionen geleitet werde.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

Mit der Frage „Was ist der Mensch?“ formuliert Immanuel Kant (1724-1804) die Aufgabe der philosophischen Anthropologie³. Die Ideen von Gott, Freiheit und Unsterblichkeit sind für Kant⁴ keine Verstandesbegriffe, sondern letzte Forderungen der Vernunft. Ihre Realität muss angenommen werden, da sie Bedingungen sittlichen Handelns sind. Kant stellt – in Abgrenzung zu Problemen der Logik, Erkenntnistheorie und Metaphysik, der so genannten „theoretischen Philosophie“ – die Fragestellung der Ethik „Wie sollen wir handeln?“ in den Mittelpunkt der „praktischen Philosophie“.

Kant bezeichnet die Norm als die Regel allen Handelns. In der nachkantischen Philosophie werden Normen auf Werte zurückgeführt (Scheler). Die heutige Philosophie stellt die Problematik der Sprache in den Mittelpunkt, in der normativ relevante Gehalte formuliert werden sowie die Frage der Normenbegründung.

In der Philosophie der Antike ist Handeln Teil der Weltordnung (Kosmos). Vertreter der Philosophie des Mittelalters sehen den Menschen sowie Fragen der Ethik als Teil der von Gott geschaffenen Ordnung an, die sich in jüdisch-christlichen Schriften (Tanach, Talmud, Bibel, Kirchenväter) tradieren. In der Neuzeit löst sich die Philosophie vom theologischen Weltbild. Kant fragt nach dem Apriori menschlicher Erkenntnis. Er bezieht Handeln auf äußere Ziele, welches kein Handeln aus freiem Willen sei. Diesem Handeln stehe das sittliche Handeln gegenüber, das den Sittengesetzen unterliegt und insofern frei ist.

3 Philosophische Anthropologie (p. A.) ist die Lehre von den Eigenschaften und Verhaltensweisen des Menschen. Sie umfasst Definitionen von der Antike über das Mittelalter bis zur Neuzeit. Die p. A. grenzt sich ab zur naturwissenschaftlich-medizinischen, naturwissenschaftlich-biologischen, soziologischen, ethnologischen, theologischen sowie philosophischen Anthropologie und Kulturanthropologie.

4 Freiheit - im philosophischen Sinn - meint die Entscheidungs- oder Willensfreiheit. Für Kant ist Freiheit ein Faktum der praktischen Vernunft. Der Mensch unterliege sowohl dem Gesetz der Freiheit als auch der Naturnotwendigkeit. Weitere Ausführungen zum Freiheitsbegriff vgl. Teil B - Kap. 1

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

Philosophische Anthropologie des 19. und 20. Jahrhunderts fragt auf der Grundlage von Evolutionstheorie⁵ sowie moderner Biologie, Charles Darwin (1809-1882) – in der Tradition antiker und mittelalterlicher Ordnungsprinzipien – nach einer neuen über-historischen Fundierung von sozialen Ordnungsvorstellungen. Die Weltoffenheit des Menschen leitet sich – im Gegensatz zum Tier – nach Max Scheler (1874-1928) von dem „Prinzip“ Geist ab, welches die Vergegenständlichung seiner selbst, d.h. sein Selbstbewusstsein, einschließt. Für Scheler gelten Werte, in Abgrenzung zur Pflichtethik Immanuel Kants, als streng „a priorische“ Wesensideen.

- In der Philosophie des 20. Jahrhunderts gilt seit Hartmut Plessner (1892-1986) in der Tradition von Wolfgang v. Goethe, H. Bergson, W. Dilthey und E. Husserl die „exzentrische“⁶ Positionalität des Menschen – im Gegensatz zu den „zentrischen“ Lebensformen der Tiere als Leitmotiv, d.h. der Mensch ist auch sich selbst gegenüber reflexiv distanzfähig.

Die Frage, ob der Mensch sein Handeln als Teil äußerer Ordnungsvorstellungen betrachtet oder – als der „sich seines Selbst bewusste Mensch“ – sein (freiwilliges) Handeln reflexiv begründet, erweitere ich im folgenden Kapitel um Positionen der Evolutions- und Sozio-Biologie.

5 Die Evolution umfasst - in der Biologie - den sich über einen längeren Zeitraum erstreckenden Prozess der Veränderung der Struktur und des Verhaltens eines Lebewesens.

6 Exzentrizität steht als Begriff der philosophischen Anthropologie für den Wesenszug der menschlichen Existenz, wonach der Mensch einerseits einem natürlichen Trieb gehorcht, andererseits bewusst und selbstverantwortlich ist. Die Exzentrizität des Menschen stellt seine Disposition zur Ich-Findung dar.

1.1 Der handelnde Mensch aus Sicht der Evolutions-Biologie:

Handeln zwischen Egoismus⁷ und Altruismus⁸?

Handeln steht nur bedingt im Spannungsfeld von egoistischen und selbstlosen Motiven – so die These der Sozio-Biologie. Einer der „Urväter“ dieses Forschungszweiges, Charles Darwin (1809-1882), veröffentlicht 1859 unter dem Titel „Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl“ die These, dass die Vielfalt der Organismen nicht in einem göttlichen „Schöpfungsakt“ begründet sei, sondern sich langsam aus Urformen entwickelt habe (vgl. Sommer 2000, S. 36). 1871 setzt er in seinem Werk „Die Abstammung des Menschen“ diesen evolutionstheoretischen und letztlich Kirchenkritischen Ansatz in Beziehung zur Frage der „Menschwerdung“: Der Mensch sei ebenfalls Teil des evolutionären Prozesses und nicht „göttlicher Natur“. Der Mensch stammt jedoch nicht, wie vielfach diskutiert, von lebenden Affenarten ab, so Sommer, sondern von einer ausgestorbenen „Urform“ (ebda., S. 36/37).

„Quasi als Stellvertreter spiegeln die heutigen Affen die schrittweise Entwicklung zum Menschen wider.“ (ebda., S. 37)

Der Biologe geht von einer für das Überleben erforderlichen genetischen „Gesamtfitness“ aus. „Gesamtfitness“ nimmt an, dass Organismen mit unzulänglichen Eigenschaften aussterben, während Organismen mit günstigen Eigenschaften sich fortpflanzen können.

7 Egoismus wird als Begriff für ein Verhalten verwendet, welches sich vorrangig bzw. ausschließlich an den eigenen Wünschen orientiert. Die Interessen der Mitmenschen finden dabei keine oder kaum Berücksichtigung, im Gegensatz dazu - Altruismus.

8 Der Begriff Altruismus bezeichnet selbstloses, uneigennütziges Verhalten. Altruismus - wird seit Auguste Comte „vivre pur autrui“, d.h. für den anderen leben - als Synonym für eine Haltung verwendet, in der das Wohl des anderen zugunsten des Eigenwohls (Egoismus s. o.) gefordert wird.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

Mensch und Tier stellt sich hinsichtlich einer evolutionsgeschichtlichen Merkmalsdefinition ein konzeptuales Paradoxon:

„Wie konnten sich so genannte „altruistische“ Merkmale in einer Population behaupten, welche die eigene Fortpflanzung ausgeschlossen?“ (ebda., S. 11).

Die Sozio-Biologie sucht als moderne Evolutionsbiologie (William Donald Hamilton 1936-2000) Erklärungen für soziales Handeln. Anfang der 1960er Jahre stellt sie die These auf, dass bei Tieren beobachtete kooperative Muster allein auf der Basis des Eigennutzprinzips zu erklären seien. Bei Vogelarten, Windhunden und Krallenaffen, so der Anthropologe, Primatenforscher und Sozio-Biologe Volker Sommer, seien zahlreiche „Helfer-am-Nest“ zu beobachten. Die „Helfer-am-Nest“ bewachen die Jungen, tragen sie herum, säubern ihnen Fell oder Gefieder und schaffen Nahrung herbei, obwohl sie selbst eigenen Nachwuchs zu versorgen haben. Hamilton bewertet – in Hinsicht auf möglicherweise altruistisches Verhalten – die verwandtschaftliche Nähe der Akteure zueinander als wenig bedeutsam,

„...woher die Genkopien stammen, mit denen sich ein Individuum reproduziert. [...] Der Fortpflanzungserfolg eines Individuums bemisst sich demnach nicht nur an der individuellen Fitness (personal fitness), sondern, die im eigenen Erbgut codierte genetische Information kann auch über genetische Verwandte weitergegeben werden.“ (ebd., S. 13)

Im Hinblick auf das angebliche Gegensatzpaar „Altruismus“ und „Egoismus“ lässt sich ableiten, dass (scheinbar) altruistisches Verhalten letztlich doch der „egoistischen“ Ausbreitung des eigenen Erbgutes dient. Als Beispiel für reziprokes altruistisches Verhalten – als „Selbstlosigkeit auf Gegenseitigkeit“ – führt Sommer die Fellpflege innerhalb von Affengesellschaften an. Sommer sieht die bisherige „Sonderstellung des Menschen“ (ebd., S. 44) als anthropozentrisch⁹ an. Dieser veränderte Fokus ermöglicht nun

„...eine zeitgemäße Deutung des Verhältnisses von Menschen und ihren stammesgeschichtlich nächsten Verwandten.“ (ebd., S. 35)

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

Nach Sommer unterstelle der Begriff Evolution (evolvere = entwickeln) ungerechtfertigt Zielgerichtetheit (worauf hin?) und sei besser zu umschreiben mit „... während eines früheren/anderen Stadiums“ (ebd., S. 45). Das Wissen um die Notwendigkeit von Handeln¹⁰ ist als erstes auf das biologische Ziel der Lebenserhaltung des Individuums¹¹ gerichtet und erst dann auf das der Arterhaltung¹². Evolutions- und Sozio-Biologie bezeichnen Beweggründe für – auf den ersten Blick – nicht dem eigenen Wohl dienendes Handeln als „genetischen“ Egoismus bzw. reziproken Altruismus.

Handlungsbereitschaft, die aus Sicht der verhaltensbiologischen Forschung als Summe aller inneren (endogenen) Faktoren angesehen wird – welche ein Verhalten auslösen können – gilt als Erklärungsmodell der Instinkttheorie. Inzwischen wird, u. a. von Vertretern der Neuro-Biologie sowie der Verhaltenspsychologie, diese Position als problematisch eingestuft, da innere (endogene) und äußere (exogene) Faktoren auch wechselseitig das Verhalten eines Individuums steuern. Beispielsweise erhöhen motivierende Faktoren die Handlungsbereitschaft, demotivierende Faktoren setzen sie herab.

- Die kognitions- und neuropsychologische Forschung geht derzeit davon aus, dass Entscheidungen – um Erfolg zu haben – an eine gegebene Umwelt und an die sozialen Strukturen angepasst sein müssen. Da der Mensch aus Sicht der Sozio-Biologie stets aus egoistischen bzw. reziprok altruistischen Motiven handelt, stellen

9 Als anthropozentrisch wird eine Anschauung bezeichnet, in welcher der Mensch sich in den Mittelpunkt der Welt stellt, d.h. er sieht sich als Ziel und Zweck des Geschehens an.

10 Handlungstheoretisch unterliegt eine Handlung einer normativen, situativen und motivationalen Determination, indem ein Zustand in einen anderen überführt wird.

11 Als Individuum (Einzelwesen) wird der Mensch bezeichnet, der aufgrund seiner artspezifischen Besonderheiten in Gesellschaften lebt.

12 Die Individuen einer Art bilden im Allgemeinen eine Fortpflanzungsgemeinschaft.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

Altruismus und Eigeninteresse aus sozio-biologischer Sicht kein Gegensatzpaar dar. Denn auch altruistisches Handeln, dem häufig selbstlose Absichten unterstellt werden, kann als partizipatives¹³ Engagement dem Eigenwohl dienen:

„Im kulturellen Wandel gesellschaftlicher Werte kann dann auch die Bereitschaft zu sozialem Engagement und zu öffentlicher Verantwortung für viele Menschen zu einer für sie sinnvollen Lebensperspektive werden..“ (Pankoke 2002, S. 75)

Allerdings beinhaltet das Problem sozialer bzw. kultureller Desintegration auch die Frage nach der „Bewertung von menschlichem Leben“.

Damit ist die Frage fokussiert, wer zu „sozialer Gemeinschaftlichkeit“ Zutritt hat bzw. davon ausgeschlossen ist/wird. In totalitär konstituierten Staatsformen wie im „Dritten Reich“ führen Aspekte menschlicher „Nützlichkeitsbeschreibungen“ in letzter Konsequenz zu politischen Entscheidungen darüber, ob ein Leben schützenswert bzw. „unwert“ sei (Euthanasie):

„Denn mit der Frage, welche Entitäten um ihrer selbst willen eine moralische Berücksichtigung verdienen, d.h., welche zur „moralischen Gemeinschaft“ gehören und nicht nur im Interesse anderer geschützt werden sollen, ist eine Besonderheit des Gegenstandsbereichs der Bioethik angesprochen.“ (Engels 2005, S.12)

Nachfolgend untersuche ich die Frage, ob Artefakte von der Forschung als Dokumente sozialen Handelns eingeordnet werden.

13 Partizipation wird als Bezeichnung für die Teilnahme der Mitglieder einer Organisation am Entscheidungsprozess verwendet und kann als eine Form der „Teilhabe“ bezeichnet werden. Beide Begriffe, die ich auch synonym verwende, repräsentieren bipolar - d.h. Teilhabe als „reziprok angestrebtes Ereignis“ für Gesellschaft und Individuum - eines der zentralen bildungspolitischen Ziele des Themenfeldes „Ehrenamt“.

1.2 Der frühe Mensch – Dokumente des sozialen Handelns

Frühgeschichtliche Schädelknochen von Neandertalern¹⁴ weisen bereits für den prähistorischen¹⁵ Menschen soziales Handeln nach, da von ihm schwerste Verletzungen um Monate oder Jahre überlebt worden sind, „ ... was nur mit einer Pflege und Versorgung durch die jeweiligen Gruppenmitglieder zu erklären ist.“ (vgl. Schmitz 2002, S. 108).

D.h. der frühzeitliche Mensch ist von Mitgliedern seiner Siedlungsgruppe gepflegt und mit Nahrungsmitteln versorgt worden. Auf der Grundlage ethnographischer Feldforschung (als vergleichendem Forschungsansatz) gilt allerdings auch die Annahme als gesichert, dass im Hinblick auf unterstützendes Verhalten ein idealisierendes Verständnis von Siedlungsgruppe und Sozialverhalten unbegründet ist.

„Die Menschen jagten und sammelten während des Spätpaläolithikums in kleinen Gruppen. Die Bevölkerungsdichte war noch sehr gering; man kann von etwa 4000 auf der Fläche des heutigen Deutschland lebenden Menschen ausgehen. Um dennoch soziale Kontakte zu unterhalten, waren die Menschen sehr mobil, wie die weit entfernt vorkommenden Rohmaterialien der Steingeräte zeigen. Durch regelmäßige Kontakte entstand ein dichtes Geflecht verwandtschaftlicher Beziehungen, das zum Beispiel in Krisenzeiten Unterstützung versprach. Auf diese Weise verstand es der Mensch letztlich auch, sich während der späteiszeitlichen „Klimakatastrophe“ zu behaupten.“ (Baales 2002, S. 123)

Insgesamt verweisen altsteinzeitliche Funde auf kommunikative

14 Europa und Asien wurde seit Beginn der letzten Zwischeneiszeit (vor rund 125 000 Jahren) vom Neandertaler besiedelt, der sich ca. 100 000 Jahre danach nicht mehr nachweisen lässt – er wird durch den homo sapiens abgelöst. Der Neandertaler ist anatomisch dem modernen Menschen ähnlich. Er gilt neben dem homo sapiens als Sonderform. Der homo sapiens ist durch Skelettfunde in Afrika seit mehr als 100 000 Jahren belegt.

15 Als Prähistorie (Vor- oder Urgeschichte) wird die Geschichte der Menschheit – der Mensch wird als Werkzeug herstellendes Lebewesen definiert - von den Anfängen bis zum Einsetzen schriftlicher Quellen bezeichnet. Das Forschungsgebiet der Vorgeschichte setzt vor ca. 2,5-3 Millionen Jahren mit der Altsteinzeit (Altpaläolithikum) ein.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

Arbeits- und Siedlungsformen des homo erectus.¹⁶

„Ohne Zweifel wurden pflanzliche und tierische Nahrungsmittel gesammelt. [...] Doch die gewichtigere Rolle spielte die Großwildjagd. [...] Das Basislager stellte den Mittelpunkt eines größeren Schweifgebietes dar. Seine Größe richtete sich offenbar nach der Entfernung, die man Lasten tragend an einem Tag vom Basislager aus hin und zurück bewältigen konnte. Das bedeutete einen Radius von etwa 15 bis 20 km und eine Fläche von 300 bis 400 km².“ (Mania 2002, S. 103)

Eine Bestätigung der evolutionsbiologischen These vom reziproken Altruismus lässt sich aus den Lebensbedingungen des Paläolithikers ableiten. Der altsteinzeitliche Jäger ist im Falle eines Unfalls, einer Verletzung oder Erkrankung an der Grenze seines Jagddistriktes auf die Hilfe der Jagdgenossen angewiesen. Da er als Verletzter sein Basislager bei Tag nicht erreichen kann, ist er sich – vor allem während der Dunkelheit – auf Grund reduzierter Verteidigungs- und Fluchtmöglichkeiten seines Todes gewiss. Gleichzeitig stellt für ihn im umgekehrten Fall die Notwendigkeit der Unterstützung anderer durch ihn selbst – quasi als Gegenleistung auf Zukunft – eine lebenserhaltende Einsicht dar:

„Der Tod war für den Menschen der Steinzeit allgegenwärtig. Die frühesten Bauern des steinzeitlichen Mitteleuropas, die Menschen der so genannten linienbandkeramischen Kultur (5600/5500 v. Chr.), erreichen ein durchschnittliches Lebensalter von nur 28 Jahren. (Spatz 2002, S. 146)

- Der von der archäologischen Forschung – anhand erhaltener Artefakte¹⁷ bzw. anderer Funde – geführte Nachweis über soziale Beziehungen des frühen Menschen zu anderen Gruppenmitgliedern

16 Der homo erectus (h.e.) ist für den Zeitraum vor ca. 1,5 Millionen Jahren nachgewiesen. Er weist bereits die Körpergestalt (auch Schädelbau) des heutigen Menschen auf. Als erste menschliche Evolutionslinie hat er sich über Afrika nach Asien bis Europa verbreitet. Vom h. e. geht die Entwicklung zum homo sapiens über.

17 Als Artefakt wird in der Archäologie von Menschenhand Geschaffenes wie Steinbeil, Lederbekleidung und Tongefäß bezeichnet. Die archäologische Forschung befindet sich in einem Diskurs (u. a.) mit der kritischen Ethnologie (Methode der Sozialethnologie), d. h. archäologische Forschungsergebnisse werden mit lebensweltlichen Beobachtungen zu Fragen von Macht und Politik in Beziehung gesetzt.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

(oder einer „das Handeln leitenden Gottheit“) lässt soziales Handeln als Grundbedingung menschlichen (aber nicht nur menschlichen) Lebens erkennen. Im Unterschied zur frühgeschichtliche Epoche stehen für die Rezeptionsgeschichte menschlichen Handelns in der klassisch griechischen Antike schriftliche Dokumente zur Verfügung.

In Homers Ilias (8. Jahrhundert v. Chr.) oder in Schriften der antiken Philosophen ist das Handeln des freien (volljährigen) Mannes in der „polis“ beschrieben, welche als außerfamiliare Öffentlichkeit die Gemeinschaft umfasst. Der von der „polis“ abgegrenzte und v. a. den Frauen und Sklaven zugeordnete Lebensraum, die Familien- oder Hausgemeinschaft, wird als „oikos“ bezeichnet – ähnlich der römischen villa. Mit dieser Definition sind die beiden Handlungsräume umrissen, in denen in der Antike soziales Handeln für die Familie bzw. für Andere stattfindet. Da die Begriffe „oikos und polis“ auch für moderne Gesellschaften den abgrenzenden Charakter der beiden „Handlungsräume“ illustrieren, beziehe ich mich im Fortgang der Untersuchung darauf.

1.3 Positionen der antiken Philosophie und der Theologie des Mittelalters

Aristoteles (384-322 v. Chr.), als Philosoph des klassischen Griechenlands, hat die praktische Philosophie in der Unterscheidung von Herstellen und Handeln begründet. Herstellen, als begrenztes Tun, welches seinen Zweck in der Lebenserhaltung (das konkrete Seiende, das im Unterschied zum Seienden als solches steht, welches auch als Sein bezeichnet wird) innerhalb der Familie (oikos) – als Raum für das Private – hat. Handeln betrifft nach Aristoteles nicht mehr die natürliche Lebenserhaltung, sondern das gute Leben (das Sein des Seienden), welches das Herstellen als Voraussetzung

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

benötigt und seinen Ort in der Stadt (polis) – als Raum der männlichen Öffentlichkeit – hat. Mit der Ethik Aristoteles, die um die Frage der Glückseligkeit als höchstes Gut kreist, ist eine Tugendlehre geschaffen worden, aus der eine Staatslehre hervorgeht. In ihr wird der Mensch als „Zoon politikon“, als ein auf Gemeinschaft hin veranlagtes Wesen definiert.

Die anfangs gestellte Frage „Wie sollen wir handeln?“ wird in der antiken Philosophie zum „Wo sollen wir (ver)handeln?“. In der Philosophie Aristoteles sind Handlungen außerhalb des oikos, welche ihr Motiv im sozialen Wissen des zoon politikon haben, dem Bereich des guten Lebens zuzuordnen, da sie – als Handlungsraum der Männer – in der polis über das konkrete Seiende hinausgehen. Genevieve Lloyd stellt als feministische Philosophin in „Das Patriarchat der Vernunft“ den in der antiken Philosophie angelegten Exklusivcharakter des Weiblichen – nämlich aus dem öffentlichen Handlungsraum – heraus, indem sie hervorhebt,

„...dass unsere Vernunftideale historisch immer schon einen Ausschluss des Weiblichen verkörpert haben und dass sich die Weiblichkeit selbst durch solche Prozesse des Ausschlusses konstituierte.“ (Lloyd 1985, S. XI)

Die philosophische Schule der Stoa (um 300 v. Chr.) wertet den Mann zu einem den Göttern verwandten Vernunftwesen auf. In der Figur des „weisen Mannes“ generiert er, als ein auf Grund seiner Vernunft¹⁸ selbstständig Handelnder, zum Ideal der Stoiker. In der Spätantike übernimmt das Christentum von der Philosophie die Aufgabe des Trostspenders und des Verkünders moralischer Kategorien:

18 Nach Aristoteles unterscheidet das Vernunftvermögen den Menschen vom Tier und befähigt ihn als „zoon politikon“ zum gesellschaftlichen Zusammenleben.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

„Seit der Spätantike lässt sich die griechische Philosophie auf eine enge Symbiose mit dem kirchlichen Christentum ein, wird zum wissenschaftlichen Organ der Theologie und büßt ihre eigenständige Heilsbedeutung ein.“ (Habermas 1999/2004, S. 348)

Die Norm gebende Funktion der Philosophie in der griechisch/römischen Antike wird – mit der Entwicklung des Christentums – weitgehend durch die Theologie abgelöst. Philosophie wie auch Theologie unterscheiden sich in der Spätantike bzw. im Mittelalter¹⁹ jedoch nicht in der Annahme, dass Vernunft männlich sei, denn

„...der Einfluss des Aristoteles auf das Denken des Thomas von Aquin gibt der Idee der tatsächlichen Unterlegenheit der weiblichen Vernunft neue Nahrung.“ (Lloyd 1985, S. 50)

Im Zentrum der Scholastik²⁰ steht die rationale Begründung, Deutung und Systematisierung der Glaubenswahrheit.

- Diskursives Problem der Frühscholastik (9.-12. Jahrhundert) ist die Frage, ob die Vernunft oder die kirchliche Autorität über die „Wahrheit“ zu entscheiden habe.

Argumente der Vertreter der Hochscholastik des 12.-14. Jahrhunderts wie Thomas von Aquin (1225-1274), der in seinem Werk „Summa Theologica“ eine Synthese von antikem griechischen und christlichem Denken vornimmt, münden in eine Unterordnung der Philosophie unter die Theologie.

19 Der Begriff Mittelalter wird von den Humanisten des 16./16. Jahrhunderts für die europäische Geschichte zwischen dem Ende der Antike und dem Beginn der Neuzeit geprägt.

20 Als Scholastik werden im Allgemeinen die philosophisch-theologischen Lehren zwischen dem 9. und 16. Jh. bezeichnet; im engeren Sinne die in den Schulen des Mittelalters (der zweiten Hälfte des Mittelalters) ausgebildete theologisch-philosophische Schulwissenschaft – lat. Schola, Schule und scholasticus, Lehrer.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

- In der Theologie und Ethik des Thomas von Aquin ist Gott Verursacher und Endzweck der Welt, d.h. der Mensch hat mit seinem Handeln dem göttlichen Gesetzeswillen zu entsprechen. Handeln befindet sich in der Philosophie der Antike und in der Theologie des Mittelalters im Spannungsfeld zwischen Vernunft und dogmatischer Setzung sowie geschlechtsspezifischer und ständischer Position. Mit dem Ende der geschichtlichen Epoche des Mittelalters begründet die Neuzeit in Europa (mit der geistesgeschichtlichen Epoche des Humanismus²¹ sowie der Reformation²²) ein neues Welt- und Menschenbild, in welchem vor allem das Primat der Vernunft in das Zentrum philosophischer Positionen rückt.

1.4 Der Mensch der Neuzeit „entwirft“ sein Handeln

Mit der Spätscholastik (14.-16. Jahrhundert) bildet sich die Ablösung des wissenschaftlichen Denkens von den theologischen Prämissen heraus (Wilhelm von Ockham, 1285-1349), wonach nur das Individuelle wirklich und Erkenntnisgewinn nur auf der Grundlage von Erfahrung (nicht Offenbarung) möglich ist. Allein Einzeldinge und

21 Der Humanismus gilt in der europäischen Geistesgeschichte als geistige Bewegung des 14.-16. Jahrhunderts, welche im Zeitalter der Renaissance an das geistige Gut der Antike anknüpft. Der Humanismus wendet sich gegen die Scholastik des Mittelalters und ist prägend für Luthers reformatorische Kirchenkritik. Die heliozentrische These Nikolaus Kopernikus (1473-1543), dass die Erde und die Planeten konzentrisch die Sonne umkreisen, schließt die antike Astronomie ab und beginnt damit das naturwissenschaftliche Jahrhundert. Galileo Galilei (1564-1642) geht in seiner Erkenntnissuche vom Experiment aus und verändert die Fragestellung der Naturwissenschaft vom: Warum? zum Wie?.

22 Der Begriff Reformation findet seit Ende des 17. Jahrhunderts für die im 16. Jahrhundert von Martin Luther begründete kirchliche Reformbewegung Verwendung. Geistige Unterstützung erhält die Reformation durch den Humanismus. Die Reformation strebt eine geistliche Erneuerung an, in deren Folge sich die Auflösung der kirchlichen Einheit der lateinischen Kirche vollzieht. Reformatorische Dogmen gelten als grundlegend für einen sich mit der Aufklärung vollziehenden philosophischen Paradigmenwechsel.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

Individuen existieren, Allgemeinbegriffe (Universalien) besitzen danach keine eigene Realität (Nominalismus).

Im Zweifel an der Erkennbarkeit der Welt (des Seienden) lautet die philosophische Anfangsfrage der Neuzeit „Unter welchen Voraussetzungen kann ich etwas erkennen?“. René Descartes (1596-1650) sieht das Ich als das zu Grunde Liegende an und fragt auf der Grundlage der aristotelischen Anthropologie nach dem Wissen, das wir von dem Seienden haben. Die Selbstgewissheit des sich als denkendes Wesen wissenden Ich postuliert Descartes mit einem – Ich denke, also bin ich = cogito, ergo sum. Descartes geht von der Existenz angeborener Ideen bzw. Wahrheiten aus, die dem Menschen als erfahrungsfreie Wahrheiten zur Verfügung stehen. Im Sinne Descartes wäre (egoistisches) Wissen über die Notwendigkeit sozialen Handelns im Naturrecht²³ auf Selbsterhaltung begründet. In diesem erfahrungsfreien Wissensbestandteil wäre das Wissen über das Naturrecht des Anderen auf Selbsterhaltung mit eingeschlossen.

Im Unterschied zu Descartes sieht sein Zeitgenosse Thomas Hobbes (1588-1679) im Naturzustand – mit dem Ziel der Selbsterhaltung – die triebhafte Auseinandersetzung jeder gegen jeden, so dass nichts als unerlaubt gelten kann. Nach Hobbes könne jeder sich alles aneignen und es so lange für sich behaupten, wie er es sichern kann. Erst ein Vertrag zwischen gemeinschaftlich lebenden Menschen könne einer Person Macht zusprechen, um die Handlungen des Einzelnen auf das Gemeinwohl zu lenken.

²³ Das Naturrecht wird seit der Aufklärung als ein im Wesen bzw. der Vernunft des Menschen begründetes unwandelbares Recht angesehen. Es dient als höchstrangige Rechtsquelle zur Legitimierung des positiven Rechts. Im christlichen Mittelalter wird das Naturrecht als Reflexion des göttlichen Schöpfungsplans im Bewusstsein des Menschen betrachtet. Zur Dreiheit der natürlichen Rechte werden Leben, Freiheit und Eigentum gezählt. Seit Beginn der Neuzeit wird versucht, in Loslösung des Naturrechts von der Theologie, ein alle Rechtsgebiete umfassendes System von allgemein gültigen Gesetzen abzuleiten.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

Für Immanuel Kant (1724-1804) liegt alles allgemeingültige Erkennen erkenntnislogisch vor der Erfahrung und ist deshalb a priori. Das Ich schafft im Erkennen die Vorstellung von Dingen nicht aus völliger Freiheit heraus. Die Begrenzung der Handlung liege in einem a priori der Erkenntnis; die Natur ist auf der Ebene der Erscheinungen kausal determiniert²⁴. Das Wollen des Handelns wäre nach Kant a priori – d.h. der Erfahrung vorausgehend – als Naturgesetz existent und außerdem dem Sittengesetz zuzuordnen. Kant sieht den Menschen der Natur, d.h. den Naturgesetzen und der Vernunft (dem Reich der Freiheit) sowie dem Sittengesetz (als kategorischem Imperativ) unterworfen.

- Für Kant ist die Freiheit zur Entscheidung, welche außerhalb einer objektiven Vernunft gegeben ist, eine gebundene Freiheit zur Vernunft. In Ablösung der antiken Philosophie wird in der modernen Ethik das vernünftige Handeln zur philosophischen Kategorie:

„Seit Kant und Kierkegaard zeichnen moderne Ethiken keine öffentlich anerkannten Modelle vorbildlichen Lebens mehr aus, sie richten an den privaten Einzelnen den Rat, sich mit dem Ziel einer authentischen Lebensführung auf eine bestimmte Form der Reflexion einzulassen.“
(Habermas 1999/2004, S. 349)

- Als Philosoph des Deutschen Idealismus²⁵ versucht Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) die (Kantsche) Trennung von Subjekt und Objekt aufzuheben, indem er mythologische (des Mittelalters) und kosmologische Vernunft (der Antike) als Welt Ganzes

24 Im philosophischen Determinismus wird eine eindeutige Bestimmtheit allen Geschehens durch Ursachen vorausgesetzt. Alle späteren Ereignisse sind durch frühere determiniert.

25 Im Idealismus wird die Grundposition vertreten, dass es rein geistiges Sein – als das einzige Wirkliche dem Stofflichen übergeordnet und gestaltend – gibt. Platon sieht einen Dualismus von Ideen und Materie als existent an. D.h. nicht dem sinnlichen Materiellen (der Materie) sondern dem Idellen (bzw. den Idealen), Geistigem wird die entscheidende Position zugewiesen. Der deutsche Idealismus – Periode zwischen Kant und Hegel, mit den Vertretern Fichte und Schelling - wird als Höhepunkt der idealistischen Philosophie betrachtet. Fichte leitet die Inhalte des Bewusstseins als die Setzung des Selbst zum Ich ab.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

definiert, welches als von der Vernunft durchwirkter und gestalteter Zusammenhang gedacht wird. Nach Hegel befinde sich das Absolute – als das Gedachte – im Zustand des An-sich-seins, denn der absolute Geist ist nicht der Geist des Menschen, sondern der Geist Gottes. In der materiellen Welt der Natur gewinnt nach Hegel das Absolute seine dingliche Form.

Nur in Einrichtungen wie Familie, Gesetz und Staat drücke sich der objektiv gewordene Geist als das sichtbar und wirksam gewordene Ergebnis des vernünftigen (männlichen) Handelns aus. Ganz in der Tradition der antiken und mittelalterlichen patriarchalen Philosophie ist für Hegel vernünftiges Handeln dem Mann vorbehalten. Er bringt

„... die Weiblichkeit mit vergleichsweise unmündigen Stufen im Verlauf des Fortschritts der Vernunft in Beziehung..“ (Lloyd 1985, S. 98)

In der Sittlichkeit – der Einheit von Wissen, Wollen und Handeln – als der zweiten Natur des Menschen, ist nach Hegel der subjektive Wille aufgehoben (aufbewahrt). Hegel führt im Gegensatz zu Kant die Kategorie der Geschichtlichkeit sowie der Prozesshaftigkeit des Vernunftbegriffes ein, in dem er die Vorstellung einer durch Natur und Geschichte hindurch greifende Vernunftgenese generiert.

Im 19. Jahrhundert wird von Feuerbach die „Vernünftigkeit“ des Handelns atheistisch begründet. Der Mensch sei das Maß aller Dinge und damit auch aller Wirklichkeiten, da der erste Gegenstand des Menschen der Mensch sei. Bei Marx, Engels und Nietzsche wird die welterklärende Metaphysik der Antike und der Neuzeit durch differenzierte Wissenschaftsbereiche (u. a. Soziologie, Ökonomie, Politische Wissenschaft) abgelöst. Mit der Reduktion der Religion auf den Menschen selbst (nicht auf Gott!) nimmt Feuerbach eine Zerstörung des mittelalterlichen Gottesbegriffs und damit auch des Handlungsziels vor.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

John Stuart Mill (1806-1873) verbindet 1861 in seinem Werk „Utilitarismus“ die Freiheit des Einzelnen zu einer Entscheidung, als vernünftige Abwägung der eigenen Interessen mit den Interessen der Allgemeinheit, d.h. einer Einsicht in den Zusammenhang mit dem Ganzen. Für Karl Marx (1818-1883) sind die realen Gegebenheiten der menschlichen Natur und seines Lebens in Gesellschaft – anstelle der freien Subjektivität – Ort der Erkenntnis. Philosophie wird bei Marx zum Instrument der Kritik an der Gesellschaft, in dem er das Primat der Vernunft in Abrede stellt. Die Gestaltung der Wirklichkeit geschehe (nach Marx) nicht durch die Vernunft, sondern durch die materiellen Bedingungen der Ökonomie.

- Grundlage der Selbsterhaltung, also des Handelns, sei die Arbeit. Wo die Arbeit und das Reich der Zweckmäßigkeit aufhören, beginnt für Marx und Engels – bei Aristoteles das gute Leben genannt – das Reich der Freiheit. Die Arbeit ist nach Marx und Engels die Bedingung zur Freiheit. Erst in ihr kann sich auch die zwischenmenschliche Produktivität aller Menschen – von mir als Äußerung des sozialen Wissens bezeichnet – frei entfalten.

Als Kritik an Marx und Engels definiert Michail Alexandrowitsch Bakunin (1814-1876), in Anlehnung an den deutschen Idealismus, das Reich der Freiheit nur außerhalb einer Partei oder Religion. Die selbst organisierte Solidarität der Arbeiterklasse stellt für Bakunin das wahre Reich der Freiheit dar. Das soziale Wissen hätte nach Bakunin erst in der Welt der solidarischen Menschheit seinen umfassenden Handlungsort. Den Staat definiert Max Weber (1864-1920) als die organisierte Form des Zusammenlebens. Sein Gewaltmonopol ist legitimiert durch den Kampf der Menschen um die Macht. Alle Formen des sozialen Handelns finden ihre Ausdrucksformen in der Kategorie des Kampfes.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

- Ein Ort des sozialen Wissens als Handlungsraum lässt sich nach Weber nicht bestimmen, da der Staat nicht mehr von seinem Zweck her – das Beste für die Gemeinschaft herzustellen – definiert ist.

Nur in der bewussten Annahme der kritischen Methode als Hauptinstrument für den Gewinn von Wissen ist für Karl Popper (1902-1994) erst dessen Wachstum möglich. Popper betrachtet, in der Tradition des Aufklärers Kant, wieder die Vernunft als höchste Instanz:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit – das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude!“ (Kant 1784, zitiert in Nuissl/Pehl 2004, S. 13).

Vernünftigkeit ist nach Popper – von ihm als Kritischer Rationalismus bezeichnet – Offenheit für die Kritik anderer und zugleich Fähigkeit zur Selbstkritik. Die Geschichte ist für Popper ein offener, mehr oder weniger determiniert ablaufender Prozess. Wahrheit ist nach Popper nicht beweisbar, sie sei lediglich falsifizierbar. Falsifikation und Revision, d.h. Formulierung einer wissenschaftlichen Theorie und deren Nachprüfung, sind für Popper zentrale Begriffe für eine lebendige Wissenschaft.

Einen auf der Grundlage kritischer Rationalität organisierten Staat bezeichnet Popper – als Pendant zu einer anti-individualistisch ausgerichteten „geschlossenen Gesellschaft“ – als „offene Gesellschaft“. Auch ein idealer Staat wäre nach der Definition Poppers zum Scheitern verurteilt, da er immer zur Diktatur führen würde. Stattdessen setzt Popper auf ein kleinräumiges Reformkonzept – von ihm Stückwerktechnologie genannt. Mit dieser Sozialtechnik sollen Probleme nacheinander, Stück für Stück angegangen werden, da

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

kaum ein Politiker soziale Maßnahmen im großen Maßstab übersehen könne.

- Handeln steht im 19. Jh. ideengeschichtlich zwischen selbst organisierten Formen, die solidarisch realisiert (Bakunin) bzw. kleinräumig organisiert (Popper) werden und der individuellen Freiheit zur Vernünftigkeit, sich für das Gemeinwohl zu entscheiden (John Stuart Mill), welche in der Tradition von Descartes und Kant erkenntnislogisch (im Sinne eines für alle Menschen gültigen Naturrechts) vor der Erfahrung liegt (a priori). Die Gegenposition dazu – Kampf Jeder gegen Jeden – wird von Hobbes und Weber vertreten.

In der Aufklärung vollzieht sich mit der Entwicklung eines Moral-²⁶ und Rechtssystems²⁷, welches seine Begründung im Naturrecht sucht, eine ideengeschichtlich begründete Ablösung von der Theologie (Hegel) hin zu staatlichen Ordnungssystemen (Feuerbach, Marx, Nietzsche).

Die Existenzphilosophie²⁸ (Martin Heidegger 1889-1976) sucht – vor dem Faktum der Erfahrung bzw. des Wissens um die Kriege des 20. Jahrhunderts – nach neuen naturrechtlichen Begründungssystemen für soziales Handeln. Das Verhältnis des Daseins zur Umwelt wird von Heidegger als das „Besorgen“ bezeichnet, die Beziehung der „Mitmenschen“ untereinander als die „Fürsorge“.

26 Der Begriff Moral umfasst in seiner umfassenden Definition die der gesellschaftlichen Praxis zugrunde liegenden und als verbindlich akzeptierten ethisch-sittlichen Normen(systeme) des Handelns.

27 Als objektives Recht wird die Gesamtheit staatlich institutionalisierter Regeln dann bezeichnet, wenn sie zueinander in einer gestuften Ordnung stehen und menschliches Verhalten anleiten oder beeinflussen. Die Definition für das subjektive Recht umfasst den Anspruch, der für einen Berechtigten aus dem objektiven Recht erwächst.

28 Existenz = lat. *existere*, hinausstehen; bei Kierkegaard steht der konkret existierende Mensch, welcher sich zu sich selbst verhält, im Gegensatz zum abstrakt-begrifflichen Wesen des Menschen.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

Die Kategorie „Sorge“ wird von ihm als Grundmoment des Daseins²⁹ eingeführt. Der von ihm beschrittene Analyseweg steht im Dienst der Frage nach dem „Sinn von Sein“. Sterben, als vom Menschen „gewusstes“ Ereignis, wird zum unsichtbaren „Motor“ für die Zuwendung des Einzelnen zur Gemeinschaft.

Mit seiner am „Warum handeln?“ orientierten Frage bezieht sich Heidegger auf Denktraditionen, die Vertreter der Aufklärung als überwunden angesehen haben. Der Mensch ist, nach Heidegger, mit lebensweltlichen Phänomenen zwar immer schon vertraut, sich dessen aber nicht bewusst, so dass er letztlich nur bedingt sein Handeln in Freiheit³⁰ entscheiden kann.

Das Hauptinteresse von Jürgen Habermas (geb. 1929) ist auf den Wissensstand der Gegenwart sowie den emanzipatorischen Gehalt der Marxschen Gesellschaftskritik im Kontext der europäischen Aufklärung gerichtet. Er hat ein Modell deliberativer Öffentlichkeit entworfen, in welchem sich Bürger in zivilgesellschaftlichen Foren argumentativ zu bestimmten Themen und Sachfragen begegnen. In Habermasscher Begrifflichkeit stellt sich in einer Beteiligung am

29 In der Daseinsanalytik will Heidegger die Struktur des Daseins aus existenz-philosophischer Sicht aufzeigen. Der konkrete Mensch steht dabei im Mittelpunkt. Heidegger überspringt den ontologischen Beweis des Mittelalters und schließt an die antike Definition (Aristoteles) von Herstellen und Handeln an.

30 Freiheit im antiken Sinn definiert sich im Gegensatz zu Schicksal und Notwendigkeit. Der Mensch der Antike ist in kosmisches Geschehen eingebunden. Kosmos (griechisch Ordnung oder Schmuck) ist die Bezeichnung für die Weltordnung, das Weltganze, welche die geordnete Gesamtheit des Seienden – im Gegensatz zum Chaos - umfasst. In der christlichen Philosophie gilt Gott als das Unbedingte, Absolute und insofern als freies Wesen. D.h. menschliche Freiheit kann sich nur an der Freiheit Gottes messen – sie ist auf die Gnade Gottes angewiesen.

Die Philosophie der Aufklärung versucht sich von der kirchlichen Vorstellung von Freiheit zu lösen. Die Freiheit des Menschen wird zum Leitideal der Aufklärung. Freiheit kann im Bereich des Politischen, des Handelns und im Bereich des Sittlich-Moralischen erlangt werden, nicht jedoch im Bereich des Naturgeschehens – im Sinne der Aufklärung herrschen hier notwendige Gesetze.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

öffentlichen Diskurs Teilhabe³¹ her.

„Als wichtigstes Kennzeichen dieser deliberativen Öffentlichkeit hat Habermas das Kriterium der Diskursivität genannt. Diskursivität bedeutet, dass für Aussagen Gründe benannt werden und dialogische Verfahren eingehalten werden.“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 79).

Damit greift Habermas auf die griechisch-antike Form der Selbstverwaltung im Handlungsraum der polis – nun in einer erweiterten (?) Akteurgemeinschaft – zurück.

- Für Habermas ist Sprache wesentliches Medium der Verständigung und Ausdruck der Wirklichkeitserfahrung des Menschen. Sprache sei das Mittel für ein Welt- und Selbstverständnis. Habermas räumt dem „Sich-Verstehen auf eine Praxis“ den Vorrang gegenüber dem „expliziten Regelwissen“ ein, so dass soziales Handeln verhandelbar wird. In diesem Verständnis kommt m. E. dem Diskurs – implizit den Akteuren im Diskurs, besonders aber den „Verwalten“ des Regelwerks sowie der Normativität des Regelwerks – auch in Hegelscher Diktion (eines absoluten Geistes) die Funktion des mittelalterlichen Normen setzenden Gottes zu. Die Auseinandersetzung um das „richtige Handeln“ findet bei Habermas zwar regelhaft diskursiv, jedoch wie bei Hobbes und Weber, unter der Prämisse „Jeder gegen Jeden“ statt.

Wenn Volkshochschulen sich professionell mit dem Bereich des ehrenamtlichen Handelns – welcher Teil des sozialen Handelns ist – als Aufgabenbereich auseinander setzen wollen, dann ist eine

31 Der Begriff Teilhabe definiert sich in der griechisch antiken Philosophie (Platon) als das Bedingungsverhältnis zwischen den Ideen, als der eigentlichen Wirklichkeit und den konkreten Einzeldingen sowie der sinnlichen Erfahrung. Nach der (frühchristlichen) Lehre des Augustinus (354-430) kommt alles Seiende nur durch die Teilhabe an den Ideen im Geiste Gottes zustande. In der mittelalterlichen Schöpfungslehre des Thomas von Aquin (um 1224 – 1274) haben alle Dinge nur Sein durch Teilhabe an Gott, dem unendlichen Sein.

Teil B - 1. Wie sollen wir handeln?

Vergewisserung im erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld ist in mehrfacher Hinsicht erforderlich, nämlich

- als diskursive Reflexion in Form einer umfassenden anthropologischen Fragestellung
 - implizit
 - ideen- und sozialgeschichtlicher sowie sozial- und bildungspolitischer Entwicklungen.

Im nächsten Untersuchungsschritt stelle ich die Position und Funktion der im Handlungsfeld der sozialen Arbeit agierenden Akteure dar, welche sich im „historischen Institutionalierungsprozess des sozialen Handelns“ als deren Hauptvertreter profiliert haben. Insbesondere fokussiere ich den historischen Standort der im Kontext der Studie relevanten Aufgabenbereiche Krankenpflege und „Armenversorgung“, welche als die zentralen „Hilfepositionen“ den Sozialstaat mit Leistungs- und Unterstützungsansprüchen konfrontieren.

2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

In Kapitel 2 untersuche ich die Entwicklung des sozialen Handelns am Beispiel der Krankenpflege bzw. Armenversorgung seit der Frühzeit hinsichtlich ihres Prozesses der Institutionalisierung, welcher von Säkularisierung und „Verberuflichung bzw. Verfachlichung“ geprägt ist. Diese Entwicklung gestaltet sich bis heute im Spannungsfeld naturrechtlich begründeter Anthropologie: soziales Handeln für alle Bedürftigen oder für eine exklusive Gruppe.

Begründungen für soziales Handeln nehmen Forschungsergebnisse von Paläoanthologie und Ethnologie hinsichtlich Verhalten sowie Funktion und Aufbau des Körpers in den Blick.

„Selbst die Toten wurden nicht einfach verlassen, sondern in Gräbern bestattet. Die Skelette liegen zumeist in Hocker- oder Schlafstellung [...] Weiterhin sind an mehreren Knochen Schnitt- oder Schabspuren dokumentiert, so auch an der Schädelkalotte³² des [...] Fundes aus dem Neandertal. Derartige Spuren könnten auf ein Zerteilen des Leichnams mit anschließender Reinigung und Aufbewahrung einzelner Knochen hindeuten, ein Brauch, den verschiedene Naturvölker noch im 20. Jahrhundert praktizierten.“ (Schmitz 2002, S. 108)

Bei einer über das Sesshaftwerden in der Jungsteinzeit hinaus beibehaltenen nomadischen Lebensweise ermöglicht dieses Verfahren beim Wechsel des Siedlungsplatzes eine Mitnahme von Gebeinen Verstorbener sowie deren imaginierte Kraft.

„Totenfürsorge und Ahnenkult sind zentrale Themen alteuropäischer Mentalitätsgeschichte.“ (Nebelsick 2002, S. 225)

32 Kalotte = Dach der Schädelhöhle, dazu werden Hinterhaupt-, Schädel-, Schläfen- und Stirnbein gezählt.

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

Die frühgeschichtlichen menschlichen Skelettfunde lassen keine Aussage darüber zu, in welchem Umfang das Entbeinen Praxis war und ob mit dem Transport einzelner Skelettteile zu einem neuen Siedlungsplatz die soziale Stellung des Verstorbenen unterstrichen wird. Anhand von vorgeschichtlichen menschlichen Schädeln ist nachgewiesen, dass heilkundige, auch chirurgisch versierte Personen (die ihre Kenntnisse auf der Jagd erworben haben?) mit ihrem Wissen auch verletzten bzw. erkrankten Gruppenmitgliedern helfend bzw. heilend zur Verfügung standen.

- Die Schweizer Paläoanthropologen Zollikofer und Ponce ordnen im Jahr 2001 die verheilte Schädelfraktur eines Neandertalers (Fundort St. Césaire/Frankreich) als Dokument für menschliches Sozialverhalten ein – sie ziehen den Schluss, dass die

„...hohe Verletzungsgefahr durch Waffengewalt [...] eine wichtige Rolle in der Evolution des Sozialverhaltens der Hominiden“ (gespielt haben dürfte, Einfügung durch die Verfasserin) (Bahnsen in: DIE ZEIT Nr. 3 vom 12.1.2006, S. 33)

Die Frage, inwieweit in der frühgeschichtlichen Epoche das Versorgen von Erkrankten und Verletzten in das soziale Handeln einer Gemeinschaft eingebunden war und darin selbst systemische Entwicklungen vollzogen hat, wird – auf Grund fehlender Aufzeichnungen – als Problem der „kulturellen Logik“ interdisziplinär u. a. mit Methoden der vergleichenden Ethnologie erforscht.

Religionswissenschaftliche Fragestellungen wie „Kultobjekt oder Gegenstand des alltäglichen Gebrauchs?“ leiten beispielsweise bei der Interpretation menschen- und tiergestaltiger Darstellungen aus dem Neolithikum – in einem Vergleich von Artefakten mit Objekten aus ethnographisch vergleichbaren kulturellen Entwicklungsstufen – funktionale Zuschreibungen ab:

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

„Ausgangspunkt für die Interpretation ist das allgemeine historische Umfeld, da konkrete Handlungskontexte nicht bekannt sind ... In ethnographisch beschriebenen Gesellschaften handelt es sich bei den ... um Abstammungsgruppen ... deren Mitglieder in direkter Linie von einem gemeinsamen Ahnen abstammen. Hieraus leitet sich eine kulturelle Logik ab, die ...“ (Petrasch 2003, S. 141)

Die Beschreibung von Art, Form und Ziel der Krankenpflege sowie der Armenversorgung und der daran beteiligten Akteure verweisen für Antike, Mittelalter und Neuzeit auf einen historischen Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozess im Bereich der „sozial-staatlichen Fürsorge“, welchen ich in Kap.2.1 untersuche.

2.1 Die Entwicklung von Pflegen und Heilen als Profession

2.1.1 Formen der Krankenpflege in der Antike

Mit der Herausbildung einer sozialen Oberschicht im Mittelmeerraum beginnt die systematische Vergabe von pflegenden und heilenden Aufgaben an dafür Ausgebildete bzw. in der Heilkunde Erfahrene. Schriftliche Aufzeichnungen aus dem (vorchristlichen) Mittelmeerraum enthalten Hinweise auf kenntnisreiche Heiler bzw. Heilerinnen.

„Von den Ägyptern wissen wir, dass sie [...] schon im 2. Jahrtausend vor Christus, über erstaunliche medizinische Kenntnisse verfügten.“ (Katscher o.J., S. 8).

In der „Ilias“ weist Homer auf das Ansehen der Ärzte hin: „Denn ein heilender Mann ist viele wert vor den anderen.“ (Homer, 8. Jahrhundert vor Christus, zitiert in ebd., S. 11) sowie auf heilkundige Frauen, die er als „Heilkräuter wissend“ (ebd, S. 11) bezeichnet. Hippokrates (460 v. Chr.) gilt als der erste Arzt der Antike, welcher die Bedeutung der Krankenpflege als wichtigen Heilungsfaktor erkannt hat.

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

Die Asklepios – dem Gott der Heilkunst geweihten Tempel – sind in der Antike auch Stätten zur Pflege und Heilung Kranker. Sterbende werden jedoch nicht im Tempel, sondern außerhalb der Stadt versorgt, da die Annahme besteht: „...dass der Tod – ebenso wie die Geburt – einen Raum verunreinige.“ (ebd., S. 11). Im antiken römischen Reich finden sich Krankenhäuser – welche von wohlhabenden Römern als Teil ihres Landgutes erbaut worden sind – als abgesonderte Baukörper

- Bereiche, in denen privilegierten Kranken – auch Sklaven oder Verletzten bzw. verwundeten Soldaten Hilfe zu Teil wird. Der Bau und Unterhalt von Krankenhäusern sowie die Verpflichtung bzw. Bereitstellung von pflegendem Personal und Ärzten wird in der Spätantike – als „theologischer Auftrag“³³ – Aufgabe der christlichen Kirche. Damit vollzieht sich im Handlungsfeld Krankenpflege eine Ablösung vom privaten Handlungsraum und Ort „oikos“ hin zur „polis“.

2.1.2 Mittelalterliche Barmherzigkeit als religiöse Pflicht

Als eine der Haupttugenden und wichtigsten Pflichten im Monotheismus von Judentum, Christentum (Diakonie und Caritas) und Islam sowie anderer Religionen wie dem Buddhismus und dem Hinduismus gilt das „Mitleiden“. Barmherzigkeit wird in der jüdischen Thora bzw. im christlichen Alten Testament³⁴ als eine der herausragenden Eigenschaften Gottes bezeichnet, denn

33 Theologischer Auftrag: Um im Rahmen der hier untersuchten Fragestellung zu bleiben, verzichte ich auf eine Diskussion des religionsgeschichtlichen Hintergrundes, in welcher die Aufgabe Krankenpflege bzw. Armenversorgung durch die frühe christliche Kirche problematisiert wird.

34 Moses: Ich zitiere in diesem Zusammenhang aus der Lutherbibel [<http://www.-dbg.de>, letzter Zugriff: 13.7.2006]. In einer Untersuchung mit theologischer Fragestellung, würde ich die hier angeführte Perikope in ihrem historischen Kontext auslegen. Nach Bultmann, der mit der historisch-kritischen Methode den Prozess der Entmythologisierung biblischer Texte geprägt hat, wird diese exegetische „Verstehungsweise“ auch als Geschichtswissenschaft angesehen, welche eine Vereinigung von geschichtlichem Verstehensbedingungen mit der Gegenwartsbedeutung des biblischen Textes anstrebt.

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

„...der HERR ging vor seinem Angesicht vorüber, und er rief aus: HERR, HERR, Gott, barmherzig und gnädig und geduldig und von großer Gnade und Treue, ...“ (2. Buch Mose 34,6)

Siehe auch im Neuen Testament das „Gleichnis vom barmherzigen Samariter“ (Lukas 10, Vers 25-37). Mit der Anerkennung des Christentums als gleichberechtigte Staatskirche – unter dem römischen Kaiser Konstantin (306-337) – entwickeln sich im Römischen Reich und in Griechenland zahlreiche christliche Gemeinden, die sich der Pflege von Armen und wohlhabenden Reisenden widmen. Es werden Xenodochien (Häuser für Fremde, auch in Gestalt einer kleinen Siedlung) gebaut, die alte und kranke Menschen sowie Findelkinder aufnehmen und als Herberge fungieren (Ostia 395 und Rom 399).

- Klöster stellen seit dem frühen Mittelalter – in einer Landschaft ohne Stadtkultur – Zentren der Konservierung und der Vermittlung des antiken Wissens sowie der christlichen Botschaft der Nächstenliebe dar. Ein Mönchsstatut – die so genannte Aachener Regel³⁵ – legt fest, dass von Schenkungen an das Kloster ein zehnter Teil für wohltätige Zwecke auszugeben sei. Klösterliche Gemeinschaften, die auf Benedict von Nursia (um 550) zurückgehen, verpflichten sich in ihrer Ordensregel, neben jedes Klostergebäude ein Hospital zu bauen, welches zur Pflege und Versorgung kranker Pilger bestimmt ist. Weitere Gebäude bieten kranken und alten Klosterinsassen Platz sowie vornehmen Reisenden Unterkunft (Hospiz). Im klösterlichen Armenhospital werden Bedürftige betreut. Bei der Versorgung und Betreuung zu versorgender Kranker und Armer nehmen pflegende, nach monastischen Regeln lebende Bruderschaften, eine besondere Rolle ein:

35 Die Aachener Regel, auf der Reichssynode von 816 unter Ludwig dem Frommen beschlossen, war Teil einer umfassenden Klerusreform und schrieb den gemeinsamen täglichen Gottesdienst, die Mitarbeit in der Diözese, wissenschaftliche Tätigkeit der Kanoniker und das gemeinschaftliche Leben vor. Im 13. Jahrhundert löste sich in vielen klösterlichen Gemeinschaften das gemeinsame Leben weitgehend auf.

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Antertum und Mittelalter

„Die Überwindung der in den Städten immer größer werdenden Kluft zwischen Arm und Reich durch aktive christliche Nächstenliebe in selbstgewählter Armut war das Ziel der `fratres minores`, der minderen (demütigen) Brüder, die sich um Franziskus von Assisi (1181-1226) scharten.“ (Marx, P. 2005, S. 342)

Die mittelalterliche Gesellschaft weist Männern – deren Wirken nach außen gerichtet ist – und Frauen – für die Haus und Familie als „innere“ Wirkungsstätte gilt – im Sinne antiker Lebensentwürfe abgegrenzte Lebensbereiche, Funktionen und Erfahrungsräume zu. Im späten Mittelalter nehmen Hebammen sowie in der Krankenpflege tätige Frauen, welche mit ihrer „heilenden“ Tätigkeit zwar den weiblichen Aufgabenkreis beibehalten, den Handlungsort „Familie“ verlassend als „weise Frauen“ eine Sonderstellung³⁶ ein.

Der vermutlich zwischen 825 und 830 auf der Insel Reichenau/Bodensee gefertigte Plan einer Anlage des Klosters St. Gallen gewährt Einblick in eine idealtypische, jedoch nicht zur Ausführung gelangte benediktinische Klosterstadt. Neben dem Sakralbau zählen 55 weitere Bauwerke für Bildung, Krankenwesen, Werkstätten, Viehhaltung und Beherbergung zur Klosteranlage. Ein Kräutergartengrundriss weist auf die Funktion eines mittelalterlichen Klosters hin, nämlich Ort der Bildung und der Krankenpflege zu sein. Im Hochmittelalter befindet sich weitgehend die politische Lehnshoheit in Händen der Kirche, jedoch betraut sie – in einer Phase beginnender Säkularisierung – den Adel mit Verwaltungsaufgaben:

„Beide geistlichen Herren hielten im hohen Mittelalter (1000-1350) die Lehnshoheit über weite Teile des Raumes Hannover in ihren Händen. Sie betrauten aber den örtlichen Adel mit der Herrschafts- und Gerichtsausübung.“ (Hauptmeyer/Stöber 2003, S. 17)

36 Sonderstellung mittelalterlicher (weiser) Frauen: In einer Untersuchung der Universität Trier werden für das 15.-18. Jahrhundert als auslösende Faktoren für Hexereiverfahren volkstümliche Vorstellungen von Magie, Heil- und Schadenzauber genannt, vgl. [<http://www.uni-trier.de>, letzter Zugriff: 13.7.2006]

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

Der Selbstverwaltungsanspruch der Zünfte treibt in der spätmittelalterlichen Stadt den Säkularisierungsprozess voran:

„In kleineren Städten wurden erst im späten Mittelalter unter landesherrlicher Aufsicht Zünfte eingerichtet, die oft auf religiöse Bruderschaften zurückgingen.“ (Hauptmeyer 2004, S. 44)

Säkularisierung zeichnet sich auch in der Pflege und Armenversorgung ab, indem sich – zwar in Anlehnung an klösterliche Lebens- und Arbeitsformen – in diesem Aufgabenfeld neue Formen des Zusammenlebens und Arbeitens entwickeln.

2.2 Beginn der Säkularisierung sozialer Aufgaben

2.2.1 Ritterliche und bürgerliche Pflegeorden

Vom Kloster Cluny in Südfrankreich geht im 11. Jahrhundert eine Reformbewegung aus, welche das klösterliche Leben auf zunehmend „unbeachtete“ monastische Lebens- und Arbeitsregeln zurückführen will. Außerhalb der Klostermauern lebende Adelige, die für ihr „Seelenheil“ in der Krankenpflege tätig sind, nehmen die von den Mönchen geforderten Askeseregeln in ihr Leben auf.

Aus diesen sich klosterähnlichen Regelungen unterwerfenden Gemeinschaften von Laienbrüdern und Laienschwestern entwickeln sich weltliche Spitalorden (vgl. Katscher o.J., S. 37-38).

„Vom 11. Jahrhundert an gehen die Impulse für die Krankenpflege von den Spitalorden aus. Die Kreuzzüge sind für Entstehung, Aufblühen und Entwicklung der ritterlichen Pflegeorden von entscheidender Bedeutung. [...] Denn schon lange vor den Kreuzzügen pilgerten immer wieder fromme Christen einzeln oder in Gruppen zu den Wirkungsstätten Jesu.“ (ebd., S. 24)

Pflegende Bruderschaften wie der Johanniterorden erhalten nach 1099 aus den Reihen der Kreuzritter Zustrom, welches das Jahr des

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

ersten Kreuzzuges³⁷ ist. Den Ritterorden stellen sich – unter Leitung eines Großmeisters – neben der Krankenpflege militärisch-strategische Aufgaben, wie die Verteidigung des „Heiligen Grabes“ in Jerusalem oder die Sicherung der Handelswege zwischen dem Vorderen Orient und Mitteleuropa. Das Ordensspital des Johanniterordens auf Malta wird zum Vorbild für die mittelalterliche Krankenpflege: „Begünstigt durch das Aufblühen der Städte im 13. Jahrhundert und durch die Anregungen, die z.B. vom Bettelorden Franz von Assisi³⁸ [...] ausgingen, entstanden nun überall bürgerliche Spitalorden...“ (ebd., S. 29). **Beginen**³⁹ schließen sich zu klosterähnlichen Frauengemeinschaften zusammen, die in den Städten Aufgaben der Armen- und Krankenpflege wahrnehmen:

„Einen Eindruck vom vielfältigen Nebeneinander dieser Gruppierungen gibt ein Blick auf die Stadt Straßburg, die um das Jahr 1400 das alte Stift St. Etienne, sieben Dominikanerinnen⁴⁰ und zwei Klarissenklöster⁴¹, 85 Beginenhäuser sowie einen Reuerinnenkonvent⁴² beherbergte.“ (Marx, P. 2005, S. 343/344)

37 Unter dem Begriff Kreuzzüge werden für das 11.-13. Jahrhundert 7 Kriegszüge subsumiert, deren Ziel die Rückeroberung „heiliger christlicher Stätten“ von islamischer Herrschaft ist. Mit der Kreuzzugbewegung verbunden kommt es zur Gründung neuer Orden wie Templer, Deutscher Orden und Johanniter. Religiöses Ziel der christlichen Pilger bzw. Kreuzfahrer ist in Grabeskirche Jesu in Jerusalem.

38 Franz von Assisi (ca. 1181 bis 1226) wird als Giovanni Bernardone in Assisi als Mitglied einer angesehenen Kaufmannsfamilie geboren. Im Krieg zwischen den Städten Assisi und Perugia gerät er als Offizier in Gefangenschaft. Er ändert von nun an sein Leben radikal (so die Legende) - lebt in Armut und tätiger Nächstenliebe. 1210 wird der von ihm gegründete Minoritenorden von Papst Innozenz III. gebilligt. Innere und Äußere Mission sieht Franz von Assisi als seine Hauptaufgaben an.

39 Beginen nennen sich die im 12. Jahrhundert in Südrabant entstandenen Gemeinschaften unverheirateter Frauen bzw. Witwen. Sie führen - unter einer Vorsteherin ohne Ordensgelübde - ein klosterähnliches Leben. Besonders im 13. und 14. Jahrhundert in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden verbreitet, verbinden die Beginen soziales Engagement mit intensiver Laienfrömmigkeit.

40 Die Dominikanerinnen stellen den weiblichen Zweig des von Dominikus (ca. 1170-1221) gegründeten Ordens dar. In Prouille/Südfrankreich hat Dominikus sein erstes Frauenkloster eingerichtet.

41 Als Klarissen wird der weibliche Zweig des von Franziskus (1181/1182-1226) bzw. Klara von Assisi gegründeten Ordens bezeichnet. Das erste Klarissenkloster „S. Damiano“ richtet Klara von Assisi 1212 bei Assisi ein.

42 Reuerinnen – auch Magdalenerinnen oder Weißfrauen – sind ein aus der Bußbewegung des frühen 13. Jahrhunderts hervorgegangener Frauenorden.

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

Zu dieser Gruppe der nicht klausurierten Frauen zählen auch die spätmittelalterlichen, vielfach adeligen Frauenstifte.

- Mit dem Zusammenschluss von Laienbrüdern und Schwestern zu pflegenden Gemeinschaften (Spitalorden, Beginen), welche sich jenseits von Kirchenaufsicht monastischen Regeln, dem christlichen Glauben und der Institution Kirche verpflichtet fühlen, beginnt für die säkulare Krankenpflege und Armenfürsorge die Phase der Institutionalisierung sozialer Aufgaben.

Diesem Entwicklungsprozess vorausgegangen ist die kirchliche Praxis von „Caritas“ und – seit der Reformation – von „Diakonie“ im Rahmen der jeweiligen kirchlichen Organisationsstrukturen, welche vom Ansatz her bis heute existent sind (s. in Teil B - Kap. 3.1).

2.2.2 Die „Entwicklung“ des städtischen Hospitals

Im 12./13. Jahrhundert nehmen die Städte eine räumliche Umfassung der bisher offenen Marktflecken mit einer ersten Stadtmauer vor, welche die mittelalterliche Funktion der Stadt als sozialen Mikrokosmos sichtbar macht – siehe Stadtpläne mittelalterlicher Anlagen, wie von Lübeck, Köln und Hameln. Die damit vorgenommene Abgrenzung der städtischen Ansiedlung gegen die wilde „unbeherrschte“ Natur entspricht dem Natur- und Staatsverständnis des mittelalterlichen Menschen. Mit der Entwicklung prosperierender Städte geht für die kirchliche Kranken- und Armenpflege ein Funktionsverlust einher, in dem

„...die Städte alles, was innerhalb ihrer Mauern geschah, selbst in die Hand zu bekommen trachteten, [...]. Da im Mittelalter die Meinung vorherrschte, Reichtum sei zum Gebrauch nicht nur für sich selber, sondern auch für andere da, setzte mit der Wohlhabenheit der Bürger eine Freudigkeit an Stiftungen ein... (Katscher o.J., S. 40/41)

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

Die mittelalterliche „Sozialfürsorge“ entwickelt neue Formen der Armenversorgung bzw. Krankenpflege. Unter Anlehnung an monastische Traditionen – orientiert an dem Vorbild des „Ospedale di San Spirito“ in Rom – gründen zu Beginn des 13. Jahrhunderts säkulare Spitalorden bzw. Bürger, so genannte „Heilig-Geist-Spitäler“ wie 1227 in Lübeck. Der Einfluss der Kirche auf die bürgerlichen Hospitäler bleibt jedoch erhalten, indem „...diese einer kirchlichen Instanz unterstanden, die für die Einstellung von Hospitalgeistlichen und für die geistlichen Bedürfnisse der Kranken sorgte.“ (ebd., S. 41). In Lübeck ist beispielsweise von Beginn an die dreischiffige Hospitalkirche das Zentrum der Anlage, in der sich die Idee des christlichen Glaubens mit dem mittelalterlichen Anliegen der Barmherzigkeit und Mildtätigkeit verbindet. Ursprünglich teilt nur der gotische Lettner⁴³ den Wohnbereich vom Kirchenteil ab. Der Bischof Wedekind von Minden, zu dessen Sprengel Hannover gehört, verkündet 1256 in einer Urkunde, welche als Gründungsurkunde des „Hospital zum Heiligen Geist“ in Hannover angesehen wird:

„... dass die Bürger zu Ehren des Heiligen Geistes ein Hospital einrichten wollen, in dem arme Reisende und Gebrechliche Aufnahme und Pflege finden sollen. Er fordert, da die Bürger ihn um Unterstützung gebeten haben, die Gläubigen auf, durch Spenden zu diesem Vorhaben beizutragen.“ (Mundhenke 2006, S. 15)

Formen dieses institutionellen „Nebeneinander“ von säkularer und kirchlicher Sozialfürsorge sind noch den Ende des 19. Jahrhundert verfassten Bauakten für den Neubau des Stiftsgebäudes „Stift zum Heiligen Geist“ in Hannover zu entnehmen. Im Zeitalter der Industrialisierung war der Umzug – aus dem mittelalterlichen Stadtkern Hannovers an den Stadtrand – Teil der durch die Stadtverwaltung

43 Als Lettner (lat. Von lectorium – Leseputz) wird in den mittelalterlichen Kirchen die halbhohle Wand bezeichnet, welche den Chor- vom Gemeinderaum trennt. Die Spätgotik empfindet den Lettner als störend und konstruiert ihn so durchsichtig und filigran wie möglich. Im Barock werden die meisten Lettner beseitigt und durch Chorgitter und Kommunionbank ersetzt.

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

veranlassten umfangreichen Erweiterungs- und Neubauten von öffentlichen Einrichtungen. Beispielsweise entspricht der hannoversche Architekt Karl Börgemann (1851-1938) mit seinem Entwurf von einer großräumigen Hospital-, Stift- sowie integrierter Klosteranlage den Vorstellungen der zeitgenössischen Stadtväter.

Sich in der Tradition von Conrad Wilhelm Hase (1818-1902) zeigend, knüpft er mit dem spitzbogigen Formenkatalog der Neugotik an die mittelalterliche Gotik an. Hase ist als bedeutender Repräsentant der „Hannoverschen Schule“ (im Volksmund als Backsteingotik bezeichnet) u. a. Architekt der Christuskirche in Hannover (1859-1864). Dort konzentrieren sich zwei Funktionsansprüche: Bürgerkirche und zugleich Residenzkirche (König Georg V.) zu sein – ähnlich der Berliner Garnisonkirche, in welcher die Loge Friedrich II die Verbindung von Kirche und Staat dokumentiert. Der Architekt Börgemann versteht sich in der Planung des „Hospital zum Heiligen Geist“ zwar als Auftragnehmer säkularer Institutionen, wie beispielsweise die Stadt Hannover, integriert jedoch „bruchlos“ sakrale Bauelemente wie einen Andachts- und Gebetsraum in einen kommunalen Baukörper:

„Mit der an zentraler Stelle angeordneten Kapelle griff Börgemann eine seit den 1840er Jahren verbreitete, in Hannover zum Beispiel auch im Henriettenstift (1861-1863) oder im Clementinenhospital (1885-1887) verwirklichte Idee auf, ...“ (Heppener 2006, S. 106)

nämlich, dass deren christlicher Ursprung in der mittelalterlichen Hospitalidee zu sehen sei.

Im städtischen Hospital des Mittelalters betreuen von der Stadt angestellte Wärterinnen und Wärter die Kranken. Die Kommunalisierung der Armen- und Krankenpflege erfolgt z. B. 1388 in Nürnberg mit der Übernahme der Leitung der Stiftung „das Reiche Almosen“ durch die Stadt.

Teil B - 2. Die „Institutionalisierung“ des sozialen Handelns in Altertum und Mittelalter

In der Armenordnung der Stadt Nürnberg (von 1478) wird die Frage der „Notdürftigkeit“ eines Bürgers mit der Prüfung seiner Bedürftigkeit durch die Verwaltung entschieden. Arme, die eine Bettelerlaubnis erhalten, müssen ihre Bettelberechtigung – eine metallene Marke – an ihrer Kleidung sichtbar befestigen. Im ausgehenden 14. Jahrhundert beginnen die Städte, zwischen den um Almosen heischenden Bettlern (von außerhalb) und den „Hausarmen“ (den ortsansässigen achtbaren Armen) zu differenzieren. Die spätmittelalterliche Stadtgesellschaft versteht sich als Solidargemeinschaft, die sich in erster Linie um ihre eigenen Mitglieder kümmert. Wohlhabende Einwohner leben im Zentrum der Stadt – Teile der Landbevölkerung siedeln in den Vorstädten.

Die im Laufe des 14. Jahrhunderts erfolgte Erweiterung der Bürgerhospitäler zu Pfründneranstalten (Altersheime) sowie Waisen- und Findelhäuser, Pesthäuser und Leprastationen nimmt die Form der christlichen Krankenversorgung auf und führt diese in den institutionellen Rahmen einer städtischen Pflege- und Betreuungsanstalt über. An der Schwelle zur frühen Neuzeit sind die Hospitäler als Sozialasyle zu wichtigen Versorgungsinstanzen geworden, in denen pflegendes bzw. ärztliches Personal – häufig unter geistlicher Obhut (Hospitalkirchen) – durch die bürgerliche Gemeinschaft bzw. die Städte bereitgestellt werden.

Von diesem Zeitpunkt an assoziiert sich für die Kommunen zur konkreten Aufgabenwahrnehmung in der „Armen- und Krankenfürsorge“ die Übernahme „sozialer Verantwortung“ für ihre Einwohner, was ich nachfolgend – auch als Anforderung an den sich zunehmend „sozial“ verstehenden Staat – darstelle.

3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Im nachfolgenden Kapitel untersuche ich den politischen Prozess der Übernahme „sozialer Verantwortung“ durch den Staat, welcher von der Generierung bürgerschaftlicher Engagementformen – vorrangig in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit – begleitet wird. Weiterführend ist für mich die Frage nach den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen von Interesse, welche – Ende des 20. bzw. zu Beginn des 21. Jahrhunderts – eine „Überforderung“ des modernen (Sozial-)Staates generieren.

Dem modernen aufgeklärten Staat kommt es weniger auf das – im christlichen Sinne – tugendhafte Leben seiner Bürger an. Gestützt durch Staatsbeamte und Steuern strebt er im Rückgriff auf das antike Verständnis eines guten Lebens (Aristoteles) die Sicherung der materiellen Wohlfahrt an. Mit der Entwicklung einer neuen Staatsphilosophie verblasst die mittelalterliche Monarchieidee, in der die irdische Monarchie als Widerschein der himmlischen Monarchie angesehen wird.

- Am Ende dieses Politikverständnisses steht im 19./20. Jahrhundert der weltanschaulich neutrale Nationalstaat, der Herrschaft mit moralfreien rationalen Techniken des Machterwerbs und der Machterhaltung anstrebt (Machiavelli).

Mit dem Humanismus hat – ebenfalls im Rückgriff auf die Antike - seit dem 14./15. Jahrhundert ein neues Erziehungs- und Bildungsideal Geltung gewonnen, in dem der allseits gebildete

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

(männliche) Mensch im Mittelpunkt steht. Bürger und Patrizier gewinnen durch Handel Geldvermögen, Macht und Einfluss.

- Um soziale Regulierungen vornehmen zu können, zieht der Staat Aufgaben an sich. Sie werden als Teil der „Policey“ angesehen, worunter das Gemeinwesen, dessen Zustand sowie sämtliche administrativen und gesetzgeberischen Maßnahmen verstanden werden.

D. h. die hohe Anzahl in den Städten bettelnder Personen, die keine „Hausarmen“ sind, wird reduziert.

„Es war keine ungewöhnliche Praxis, Arme, die nicht zu den Untertanen des Landesherrn rechneten, über die Grenze abzuschieben.“ (Metzler 2003, S. 9)

Während der Pestepidemie im 30-jährigen Krieg erhalten – beispielsweise in Hameln – die Pächter der kommunalen Warten von der Bürgerschaft die Auflage, Pestkranke in den Räumen der Warte zu unterhalten und zu versorgen. Damit weisen die Bürger den an den Ausfallstraßen – vor den Toren der Stadtmauer – gelegenen Wartenhäusern, auch Siechenhaus genannt, eine präventive Gesundheitsfunktion zu. Noch 1788 muss beispielsweise der Afferder Wartenmann Hoffmeister (der Ort war seinerzeit eine Siedlung vor den Toren Hamelns) Reisende kontrollieren und gegebenenfalls an der Weiterreise hindern (vgl. Knoke 2003, S. 33).

Parallel mit der Übernahme sozialer Aufgaben durch die Kommunen bzw. den modernen Staat vollzieht sich die Entwicklung von sozialen Ordnungsstrukturen. Diese erhalten – durch mit der Reformation verbundene kirchenrechtliche Veränderungen – Mitte des 16. Jahrhunderts ihre spezifische Ausprägung.

3.1 Instrumente der Armenfürsorge im Zeitalter der Reformation

In der ethisch fundierten Programmschrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ (Luthers meistgelesene Schrift) führt der Reformator Martin Luther (1483-1546) 1520 aus, dass christliche Freiheit nur im Glauben als Gnade Gottes erfahren werden könne. Nach Luther bedürfe ein Sünder vor Gott nicht des priesterlichen Fürsprechers, da er in „... der Rechtfertigung des Sünders durch den Glauben“ (vgl. Hinz 1993, S. 117) auf das „Jüngste Gericht“ vorbereitet sei. Ein sündhafter Mensch könne nicht durch gute Werke oder Ablasszahlungen die im jenseitigen „Fegefeuer“ erwartete Strafe für im Diesseits begangene Sünden verringern oder verhindern. Luther betrachtet in göttlicher Gnade erfahrene Erkenntnis nicht als eigene subjektive Leistung, sondern als

„... objektiven Vorgang, wenn er in seinem Gewissen als innerer Mensch von der Wahrheit des Wortes Gottes überzeugt wird.“ (Mokrosch 1979, S. 37).

Frei und um der Werke sowie des Nächsten selbst willen, solle der reformierte Christ Nächstenliebe ausüben.

„Der im Gewissen befreite und mit sich selbst identisch gewordene Christ hat nämlich ein neues, befreites Verhältnis zu den ihn fordernden Gesetzen und Normen. Er erfüllt sie nicht mehr dem Gewissen, sondern ihren Wesen nach, ...“ (ebd., S. 43).

Aus diesem reformatorischen Verständnis heraus erfolgt die Gabe von Almosen – im Sinne eines befreiten Gewissens, das sich von außen zu nichts zwingen lässt – allein aus dem christlichen Gebot der „Nächstenliebe“. Der Bettler des Mittelalters, der bisher für das Seelenheil wohlhabender Gläubiger gebetet hat, verliert bei reformatorischen Sündern seine (theologisch begründete) Funktion. In den Territorien, deren Landesherren sich der Reformation anschließen, führt die Auflösung der Klöster weitgehend zu deren

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Übernahme durch den Landesherrn. Bisher von klösterlichen Ordensgemeinschaften wahrgenommene soziale Aufgaben gehen nun als soziale Aufgabe auf den Landesherrn, die Bürgerschaft und die protestantische Kirche über. Ehemals katholisches Kirchenvermögen wird im „Gemeinen Kasten“ – der ersten städtischen Armen- und Kirchenkasse – subsumiert, welcher sich mit den Aufgaben Schul- und Kirchenversorgung als reformatorisches Instrument der Armenfürsorge darstellt. Beispielsweise in Breslau wird aus dem „gemeinen almos“ ein eigener Schuster und ein Schneider bezahlt, welche für die Versorgung der städtischen „Hausarmen“ mit Schuhzeug und Kleidung zuständig sind. Dem Vorsteher eines „Gemeinen Kasten“ wird die Rolle eines guten Hausvaters zugeschrieben. Er ist im reformatorischen Sinne als Laie zum Wohle aller Bürger tätig. Nach dem Bekenntnis des Landesherrn zur reformierten Kirche erfolgt mit der Einführung einer Kirchenordnung der offizielle und endgültige Übertritt des betreffenden Gebietes zur Reformation.

„In Auftrag gegeben und erlassen wurden die Kirchenordnungen zumeist von den Landesherrn und den Städten.“ (Kreiker 1997, S. 10)

Ziel von Kirchenordnungen ist die Errichtung eines christlichen Gemeinwesens, deren institutionelle Zentren Kirche und Schule sein sollen. Als Autoren treten theologische Sachverständige auf wie Philipp Melanchthon, Professor für griechische Sprache an der Universität Wittenberg für das Kurfürstentum Sachsen.

Antonius Corvinus verfasst 1542 eine Kirchenordnung⁴⁴ für das welfische (evangelische) Fürstentum Calenberg-Göttingen. Mit ihr wird die Verwaltung der ehemals katholischen Klöster durch den

44 Die Didache (Zwölfapostellehre) gilt als die älteste erhaltene christliche Kirchenordnung. Vermutete Entstehungszeit: 1. Hälfte des 2. Jahrhunderts im Grenzland von Syrien und Palästina.

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

„Allgemeinen Hannoverschen Klosterfond“ festgelegt (seit 1818 „Klosterkammer Hannover“) sowie (bis heute) die Finanzierung sozialer Aufgaben sichergestellt.

„Er dient ebenso wie der Braunschweigische Vereinigte Kloster- und Studienfonds bis heute der Förderung kultureller und kirchlich-sozialer Aufgaben.“ (Hoffmann 2004, S. 20)

Religiöses, sittliches und soziales Verhalten stellen sich als normative Einheit dar. „Gott selber verlange“, so heißt es in der Vorrede zur Wolfenbütteler Kirchenordnung von 1569:

„...von der weltlichen herrschaft nicht allein guter policey und landsordnung, sondern auch der kirchen ordnung und des gottesdienstes rechten eigentlichen verstand.“ (Kreiker 1997, S 15/16)

Die 1531 von Johannes Bugenhagen verfasste Lübecker Kirchenordnung verweist auf die Bedeutung der Regelungsbereiche Fürsorge und Schule, welchen die Funktion Norm gebender und disziplinierender Einrichtungen zugeschrieben wird. Spätestens ab 1806 erkennen die säkularen Landesherren in der „cura religionis“⁴⁵ den Erhalt der Kirchen als ihre Aufgabe an, d. h. sie üben die Aufsicht über das Kirchenwesen aus und beachten die Einhaltung der rechten (reformatorischen) Lehre. Auch protestantische Stadträte und Landesherrn sehen sich in der Tradition Luthers als „hausväterliche“ Obrigkeiten:

„Nach ihrem Selbstverständnis geboten sie über ein „corpus christianum im kleinen“ und sahen es als ihren Auftrag an, [...] den Zorn Gottes von ihren Städten fernzuhalten.“ (ebd., S. 17)

Säkulare Hospitäler verbinden an der Schwelle zur frühen Neuzeit ihren ursprünglichen Impetus (christliche Caritas) mit einer nun kommunal- und sozialpolitisch begründeten Verantwortung.

45 „cura religionis“ umfasst – als Ausgleichszahlungen des Staates an die katholische Kirche, für die mit der Reformation eingeleitete Säkularisierung kirchlicher Liegenschaften – bis heute als zweckgebundene Dotationen, beispielsweise für Kirchenbaulasten oder den Erhalt von Pfarrgebäuden.

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

- Neben der kirchen-administrativen Umsetzung sozialer Regulierungen bildet das o. g. Verständnis vom christlichen Gemeinwesen ein wesentliches Element im Prozess der modernen Staatsbildung.

Unter dem Einfluss der protestantischen Ethik setzt sich nach dem 30-jährigen Krieg das Prinzip „Arbeit als Pflicht“ für jeden Arbeitsfähigen durch. Als arbeitspolitische Maßnahme werden Nicht-erwerbstätige erfasst, registriert und ggf. bestraft. Die zentralen staatlichen Institutionen zur Durchsetzung der Arbeitspflicht sind Zuchthaus sowie Armen- und Arbeitshaus. 1609 wird in Bremen das erste deutsche Arbeitshaus eröffnet, deren Insassen – häufig umherziehende Bettler – sesshaft werden sollen, durch Arbeit Disziplin „erlernen“ und – beispielsweise durch manufaktuelle Produktion – lernen, ihren Lebensunterhalt selbst zu bestreiten.

- Ende des 18. Jahrhunderts wird die Armenfürsorge, z.B. im Allgemeinen Preußischen Landrecht von 1794, erstmals als Staatsaufgabe und damit nicht mehr als ausschließlich kirchlicher bzw. kommunaler Aufgabenbereich „vor Ort“ beschrieben.

Die staatliche Armenfürsorge verbindet administratives Helfen mit der Auflage, dass diejenigen, welche von der staatlichen Fürsorge Unterstützung erhalten, Arbeiten verrichten sollen, die ihren Kräften und Fähigkeiten entsprechen. Mit zunehmender Industrialisierung und damit einhergehender Verelendung von Fabrikarbeitern und Landbevölkerung stoßen administrative sowie kirchliche Maßnahmen an ihre Grenzen. Neben dem Adel, den Freien und den Unfreien „formuliert“ sich mit der Französischen Revolution der so genannte vierte Stand – die proletarische Arbeiterschaft. Sie ist von den Privilegien der drei Stände ausgeschlossen.

3.2 Das „Soziale“ als Frage des 18./19. Jahrhunderts

Die Protagonisten der frühen sozialen Bewegungen des 18. Jahrhunderts in Europa fordern einen Ausgleich der Interessenlagen von „Kapital“ und „Arbeit“:

- Claude-Henri de Saint-Simon (1760-1825) in Frankreich
- Jean Stuart Mill (1806-1873) in England
- Michael A. Bakunin (1814-1876) in Russland und
- Ferdinand Lassalle (1825-1864) in Deutschland.

In ihren programmatischen Reformkonzepten stellen sie die Berücksichtigung der sozialen und humanen Bedürfnisse des vierten Standes durch Staat bzw. Adel, Klerus und stadtbürgerlichem Patriziat in den Mittelpunkt.

Bei Jean Jaques Rousseau (1712-1778) – beeinflusst von den Gedanken der Aufklärung und formuliert auch Kritik an Fortschritt und Zivilisation – tritt an die Stelle des fiktiven Naturmenschen der mündige Bürger. Ohne seine persönliche Freiheit aufzugeben, unterwirft er sich freiwillig dem idealen Gemeinschaftswillen (*volonté générale*). Rousseau hat die Möglichkeit der Versöhnung von Staat und Gesellschaft in seinem Werk über den „Contrat social“ von 1762 begründet. Die von Rousseau im Gesellschaftsvertrag formulierten Grundsätze beeinflussten demokratische Verfassungen seit der französischen Revolution. Nachfolgend (im 19. Jahrhundert) spitzen Marx und Engels, als so genannte wissenschaftliche Sozialisten mit ihrem „Manifest der Kommunistischen Partei“, u. a. „reformerische“ Aussagen Rousseaus „revolutionär“ zu.

- Die soziale Frage des 19. Jahrhunderts beinhaltet in Westeuropa bisher weitgehend unbekannte Problemkreise: Das System des Frühkapitalismus fordert von der Arbeiterschaft unter Verlust bisheriger sozialer Bindungen räumliche und soziale Mobilität sowie

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

den Einsatz aller Familienmitglieder zur Existenzsicherung (Kinderarbeit, lange Arbeitszeit, gesundheits- und familienschädliche Wohnverhältnisse) ein. Traditionell unterstützende Akteure aus Familie und Nachbarschaft sowie Einrichtungen der Kirche bzw. der Kommune können auf die Vielzahl der sozialen Probleme keine ausreichende Antwort geben. Der bedürftige nachreformatorische bzw. säkulare Mensch des 19. Jahrhunderts erwartet zunehmend – auch als Christ – Pflege bzw. Fürsorge und Unterstützung von Einrichtungen „seiner“ Kommune.

3.3 Das Recht des Bürgers auf Fürsorge

Auf der Grundlage der militärischen und politischen Siege Napoleons I. kommt es in Europa zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu grundlegenden staatspolitischen und gesellschaftlichen Veränderungen.

Sozial-politische Reformen stehen in der geistigen Tradition der französischen Revolution. Ideengeschichtlich kommt es zu einer Zusammenführung der theologischen Thesen Luthers (von der Freiheit eines Christenmenschen) mit dem humanistischen Menschenbild der Aufklärung (der Bürger als Inhaber individueller und politischer Freiheiten). Mit den Stein-Hardenbergschen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird in Preußen die Entstehung von sich-selbst-verwaltenden Kommunen gefördert, in denen das aufstrebende Bürgertum über Ehrenämter an der lokalen Selbstverwaltung ihres Gemeinwesens beteiligt ist.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fordern im Deutschen Reich – von divergierenden politischen Positionen aus – Vertreter einer sozial orientierten Politik soziale Veränderungen:

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

- Lorenz von Stein (1815-1890), liberal-reformistisch orientierter Staats- und Verfassungsrechtler
- August Bebel (1840-1913), sozialdemokratischer Protagonist der Gründungsphase der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei
- Karl Marx (1818-1883), Vertreter der revolutionären Ausrichtung der organisierten Arbeiterschaft sowie
- Helene Lange (1848-1930), bürgerliche Vertreterin der ersten deutschen Frauenbewegung.

England, welches in der Sozialgesetzgebung eine Vorreiterrolle einnimmt, schränkt bereits 1833 die Kinder- und Frauenarbeit gesetzlich ein. 1839 untersagt Preußen die Arbeit von Kindern unter neun Jahren in Fabriken, Berg-, Poch- und Hüttenwerken gesetzlich.

- Mit der Verabschiedung eines „Armengesetzes“ überträgt Preußen 1842 die Verantwortung für die Armen vom Heimat- bzw. Geburtsort auf den Wohnort. Von Beginn der Sozialgesetzgebung an werden die Städte – eingebunden in einen Prozess der Verrechtlichung sozialer Beziehungen – vor neue Aufgaben gestellt.

„Hier wird, neben staatlicher Sozialpolitik, kirchlicher Fürsorge und dem Engagement von Vereinigungen, ein weiterer Ort sozialen Handelns erkennbar, der unserem historischen Blick häufig entgeht: Die Kommunen entwickelten sich im Lauf des 19. Jahrhunderts zu „Wohlfahrtsstädten“ mit eigenen Zielen und Problemen.“ (Metzler 2003, S. 11).

Die soziale Frage des 19. Jahrhunderts generiert neue Engagementformen, die auf dem Selbstverständnis eines aufgeklärten freien Bürgers aufbauen, welcher sich freiwillig gemeinschaftlichen Aufgaben zuwendet.

3.3.1 Das Prinzip der Dualität von privater „Fürsorge“ und staatlicher „Wohlfahrt“

Mit der Einführung der kommunalen Selbstverwaltung durch die Preußische Städteordnung (1808) wird das aufstrebende Bürgertum – durch ehrenamtliche Beteiligung an der Verwaltung lokaler Angelegenheiten (§191 der Städteordnung) – in den absolutistischen

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Staat integriert (vgl. Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 496). Bürgerschaftliches Engagement im Bereich der Fürsorge bzw. Wohlfahrtspflege kann im 19. Jahrhundert auf fünf signifikante Traditionslinien zurückblicken:

- In institutionalisierter Form findet sich sozial orientiertes Bürgerengagement erstmals 1853 im „Elberfelder System“, welches „... die Durchführung der öffentlichen Armenpflege (als Teil der kommunalen Verwaltung) auf der Grundlage der Preußischen Städteordnung zur ehrenamtlichen Aufgabe der Bürger machte.“ (Sachße 2002, S. 24). In der Bindung des Armenpflegers an sein unmittelbares räumliches Umfeld, das so genannte Quartiersprinzip, werden Lokalbezug sowie beabsichtigte Wirksamkeit des Ehrenamtes deutlich. „Die entscheidende Qualifikation des Armenpflegers bestand in seiner Eigenschaft als Bürger und Nachbar, seiner lokalen Vertrautheit und Präsenz.“ (ebd., S. 24/25). Mit dem Elberfelder System beginnt die Tradition ehrenamtlicher kommunaler Armenpflege. Beide Hilfesysteme – ehrenamtliche und hauptamtliche Sozialfürsorge – bestehen bis heute in ihrer zeitgemäßen Ausprägung..
- Kirchlich-konfessionelle Nächstenliebe organisiert sich als sozial-karitatives Engagement in Form von lokalen und überlokalen Vereinen, mildtätigen Stiftungen und Anstalten sowie Sozialverbänden – auf evangelischer Seite durch die 1948 von Johann Hinrich Wichern gegründete „Innere Mission“ sowie auf katholischer Seite durch den 1897 durch Lorenz Werthmann gegründeten „Caritasverband für das katholische Deutschland“ – ein Großverband mit über 600 000 hauptamtlichen Mitarbeitern (vgl. Schmid 2004, S. 544).
- Der Verein wird in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur typischen Organisationsform privater Wohltätigkeit. Neben der öffentlichen Fürsorge weisen die Städte des Deutschen Reiches eine Vielzahl nichtstaatlicher Einrichtungen mit lokalem Wir-

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

kungskreis auf, welche sich gezielt an Adressatengruppen wenden. „Parallel zur Etablierung und Weiterentwicklung sozialstaatlicher Einrichtungen, Dienste und Verwaltungsapparate entwickelte sich nach dem Ersten Weltkrieg auch das spezifisch deutsche System der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege.“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgergesellschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 497).

Indem die lokalen Eliten auf dem Sektor der öffentlich-kommunalen sowie dem der privaten Wohlfahrtspflege (heute als freie Wohlfahrtsverbände bezeichnet) aktiv sind, nehmen sie maßgebend Einfluss auf die bürgerliche Sozialreform des späten 19. Jahrhunderts bzw. der Weimarer Republik: Die damaligen [...] Spitzenverbände schlossen sich 1924 zur „Deutschen Liga der Freien Wohlfahrtspflege“ zusammen und wurden in verschiedenen Gesetzgebungswerken [...] öffentlich anerkannt und in Bestandssicherungsklauseln gesetzlich abgesichert.“ (ebd., S. 497/498). In diesem dualen System der sozialen Fürsorge bzw. Wohlfahrt verbleiben jedoch (bis heute) bei dem beispielsweise kommunalen Träger Förderverpflichtung für die soziale Dienstleitung sowie deren Gewährleistungsverantwortung.

- Die Verfachlichung sowie Verberuflichung der Sozialen Arbeit wird seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch Protagonistinnen der bürgerlichen Frauenbewegung vorangetrieben wie Louise Otto-Peters (1819-1895) und Alice Salomon (1872-1948) (s. in Teil A – Kap. 2.3.2). Sie fordern gleiche Entwicklungs- und Ausbildungschancen für Mädchen und Frauen in Schule, Ausbildung und Beruf – vor allem in sozialen Tätigkeitsfeldern.
- Im Kontext der erstarkenden Arbeiterbewegung entwickeln sich – in Form von Hilfskassen und Genossenschaften – diverse Formen selbst organisierter Arbeitersolidarität und Selbsthilfe, welche in der Folgezeit der Bismarckschen Sozialpolitik weitgehend zerfallen.

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

In der kommunalen Armenpflege, in sozial-karitativen kirchlichen Einrichtungen oder in von Privatpersonen gegründeten Vereinen arbeiten von Beginn an (in unterschiedlicher Ausprägung) Hauptberufliche und Ehrenamtliche zusammen. Zunehmend entwickelt sich aus dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit heraus der Ruf nach Professionalisierung der – vor allem weiblichen – Sozialberufe. Diese berufsorientierte „Weiterbildungsanforderung“ kann – bei aller Widersprüchlichkeit im Kontext der politischen Ziele der Emanzipationsbewegung wie Chancengleichheit für Mädchen in Bildung, Ausbildung und Beruf/Studium – trotzdem als „Aktivposten“ eines sich für das System der Mädchenschulen insgesamt – Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts – vollziehenden Prozesses der Institutionalisierung angesehen werden. Allerdings:

„Egalitäre Bestrebungen, die Frauen und Mädchen in das Schulsystem einzubeziehen, wurden von trennenden Bestrebungen begleitet, die durch die eigentümliche Bestimmung des bürgerlichen Frauenbildes genährt waren.“ (Schlüter, A. 1987, S. 67)

In den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts entwickeln sich vier Typen von berufsorientierten Fortbildungsschulen für Mädchen:

„ a) Ausschließlich fachlich bestimmte Gewerbe- und Handelsschulen, b) Ausbildungsstätten für Kindergärtnerinnen, c) allgemeine Fortbildungsschulen und d) beruflich orientierte Fortbildungsschulen.“ (ebd., S. 71)

Noch Anfang des 20. Jahrhunderts liegt die Schulträgerschaft für o. g. Bildungseinrichtung sowohl in staatlicher als auch in privater Hand: „Als 1910 ein Gesetzentwurf zur Einrichtung von Fortbildungsschulen in Preußen eingebracht wurde, hatte man die Mädchen nicht berücksichtigt.“ (ebd., S. 72).

D. h. trotz aller Anstrengungen – das vielfach eingeforderte „Recht auf Bildung“ auch als Verpflichtung des Staates zum Vorhalten öffentlicher Bildungseinrichtungen für Mädchen und Frauen nicht anzuerkennen – die zunehmende Dringlichkeit der Sozialen Frage

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

generiert mit zunehmender Industrialisierung und damit einhergehender Kapitalisierung Regelungsbedarfe auf unterschiedlichen Feldern des Sozialen wie Politik, Bildung und Legislative (Bestrebungen zur Kommunalisierung, d.h. Regionalisierung und Anpassung an „örtliche Gegebenheiten“, der Mädchenbildung, vgl. Schlüter, A. 1986, S. 67-73) .

3.3.2 Beginn und Ausbau der Sozialversicherungsgesetzgebung

Anders als in den skandinavischen Ländern, in denen sich Ende des 19. Jahrhunderts durch Forderungen einer starken Gewerkschafts- und Arbeiterbewegung die Sozialgesetzgebung von „unten“ entwickelt hat, leitet Bismarck in Deutschland den Übergang von der konstitutiven Monarchie zum demokratischen und sozialen Bundesstaat ein.

- Die in den 1880er Jahren erlassenen Sozialversicherungsgesetze: Krankenversicherungsgesetz 1883, Unfallversicherungsgesetz 1884, Invaliditäts- und Alterssicherungsgesetz 1889 und 1927 die Arbeitslosenversicherung – werden als Schritt zur Entwicklung des modernen Sozialstaates in Deutschland angesehen. Die Sozialgesetzgebung lässt jedoch ein Nebeneinander von staatlichen Reglementierungs- und Fürsorgeabsichten erkennen, denn

„... dass die öffentliche Gewalt nicht nur die gute Ordnung zu hüten, sondern dem Staatsbürger weitgehend auch die Sorge für sein persönliches Leben abzunehmen hatte, (...). Es wurden daher weite Gebiete des Soziallebens, die bisher der privaten Initiative überlassen waren, nach dem 1. Weltkrieg in die öffentliche Verwaltung übernommen, z.B. Arbeitsvermittlung, Arbeitslosenversicherung.“
(Hesselberger 2003, S. 20).

Das staatliche soziale Versorgungssystem findet in der Weimarer Republik seine Fortschreibung. Hesselberger weist darauf hin, dass unser heutiges rechtsstaatliches Verständnis jedoch nicht auf die Weimarer Republik zu übertragen sei:

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

„Im Gegensatz zum Bonner Grundgesetz waren die Grundrechte der Weimarer Verfassung (seien sie auch ein Zeugnis eines ernsten und sittlich hohen Strebens nach einer gerechten Sozialordnung) nicht aktuelles, bindendes Recht, sondern lediglich Programmsätze, die ihre Aktualisierung erst durch sie konkretisierende, ausfüllende Gesetze erhielten bzw. erhalten sollten.[...] ‚Grundrechte nur nach Maßgabe der Gesetze‘ (Weimarer Reichsverfassung)“. (ebd., S. 18).

Mit dem Wahlsieg der Nationalsozialisten erhält die Reichsregierung – auf der Grundlage des „Ermächtigungsgesetzes“ vom 24.3.1933 – anstelle des Reichstages das Recht zur Gesetzgebung. Das Nebeneinander von sozialem Bürgerengagement in den Freien Wohlfahrtsverbänden und staatlicher Fürsorge bzw. Daseinsvorsorge findet nun ein Ende.

„Im Mittelpunkt aller wirtschaftlichen und politischen Anstrengungen des NS-Regimes standen Rüstungs- und keine Sozialmaßnahmen. [...] Das staatliche Sozialsystem wurde seiner Selbstverwaltung entkleidet und [...] dem Führerprinzip unterworfen. Von nun an war es ganz unverhohlen ein staatliches Macht- und Herrschaftsinstrument, das seine äußere Gestalt in einem alles umfassenden NS-Versorgungswerk finden sollte.“ (Miegel 2002, S. 204).

Aus dem parlamentarischen Staat der Weimarer Republik ist mit dem „Dritten Reich“ ein „völkischer Führerstaat“ geworden. Im NS-Staat vereinheitlichte Hilfs-Organisationen instrumentalisieren Hilfeleistungen, indem sie Unterstützung – definierte Bevölkerungsgruppen abschließend – „Volksgenossen“ zukommen lassen.

Nach 1945 versucht die Bundesrepublik mit dem im Grundgesetz (GG) erstmals verankerten Sozialstaatsprinzip (vgl. GG Artikel 20 und 28, s. das nachfolgende Kap. 3.3.1) an die Mitte des 19. Jahrhunderts begonnene Sozialstaatsorientierung anzuknüpfen. Die veränderte sozialpolitische und wirtschaftliche Lage in der Nachkriegszeit generiert jedoch für Staat und Gesellschaft neue Aufgaben.

3.4 „Recht“ auf soziale Teilhabe?

Der Ende des 19. Jahrhunderts begonnene Prozess der Professionalisierung der Sozialen Arbeit (s. in Teil B, Kap. 3.2.1) findet im 20. Jahrhundert mit der Ausbildung des künftigen Fachpersonals in den Handlungsfeldern der „Sozialen Arbeit“ an höheren Fachschulen, später dann an Fachhochschulen seine Fortführung. An den dem Sozialrecht kohärenten Phänomenen Verrechtlichung und Bürokratisierung entzündet sich eine umfassende Sozialstaatskritik:

„Im Zuge dieses Prozesses entfaltetete sich ein Spannungsfeld zwischen den lebensweltlichen Sichtweisen, Bedürfnissen und Interessen der (potenziellen) Sozialstaatskunden einerseits und den professionell-bürokratischen Erledigungsprozeduren des Sozialstaats andererseits.“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 499)

Habermas sieht in der Sozialgesetzgebung für den Bürger keine politische Forderung nach Beteiligung implementiert: gewollt sei bzw. in Kauf genommen werde

„...eine allgemeine Forderungshaltung, die Versorgung erwartet, ohne eigentlich Entscheidungen durchsetzen zu wollen. Die Berührung mit dem Staat vollzieht sich wesentlich im Raum und Vorraum der Verwaltung; sie ist unpolitisch und von einer „anspruchsvollen Gleichgültigkeit“.“ (Habermas 1990, Neuauflage, S. 312/313)

3.4.1 „Revolution der Erwartungen“

Neben den traditionellen sozio-demographischen Faktoren – Einkommen, Berufstätigkeit und Bildungsabschluss – vollzieht sich nach 1945 der gesellschaftliche Wandel auch in „psycho-graphischen Merkmalskategorien“ wie grundlegende Wertorientierungen, Lebensauffassungen und Lebensstile (vgl. Barz/Tippelt 2004). Gesellschaftlich eingeforderte berufliche Mobilität und Flexibilität wird jeweils konfliktreich erlebt – vor allem allein erziehende Mütter bzw. Väter, aber auch Familien (als System) nehmen sich als überbelastet wahr:

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

„Der Lebenslauf wird zu einem Projekt des Einzelnen, dessen Erfolg oder Misserfolg jeder selbst verantwortet.“ (Birg 2004, S. 35)

Besonders Frauen befinden sich spannungsreich im Diskursfeld der „Geschlechtergerechtigkeit“⁴⁶:

„Das biografische Dilemma lautet für Frauen [..]: entweder Fürsorge und Retraditionalisierung oder Freiheit von der Fürsorge, was einem aktiven Zerbrechen des familialen Ehe- und Generationenvertrags gleich käme.“ (Gröning 2006, S. 46/47)

Rückschauend auf 25 Jahre Elternberatung stellt beispielsweise der Kinder- und Jugendpsychologische Dienst in Hameln eine Zunahme in der elterlichen Erziehungsunsicherheit fest. Eltern beschreiben sich als in ihrem Verhalten den Kindern gegenüber inkonsequent, erzieherische Handlungsalternativen ständen ihnen nicht zur Verfügung. Sozialisation wird von den Eltern weitgehend nicht als zu gestaltendes Werte- und Handlungskontinuum verstanden, sondern als sich „ereignendes“ Geschehen im Kontext konfliktreich wahrgenommener Veränderungsprozesse in den Bereichen Lebenslagen, Lebensformen und Lebensführung (vgl. Landkreis Hameln-Pyrmont 2005) In Wechselwirkung mit anderen volkswirtschaftlich wirksamen Faktoren (wie demographischer Wandel, anhaltende Arbeitslosigkeit und Migration) verändert sich die sozialpolitische Lage zunehmend – bis hin zur Krise des deutschen Sozialversicherungssystems.

46 Gerechtigkeit ist eine bereits von Aristoteles verwendete normative Formel, welche als ethische Forderung über das Christentum eine große Verbreitung gefunden hat. Ohne inhaltliche Definition behält der Begriff zwar Wertidee und Prinzip, ist praktisch aber eine normative Leerformel, in welcher sich dennoch das menschliche Bedürfnis nach Gleichbehandlung ausdrückt. Soziale Gerechtigkeit beschreibt – als Begriff des 20. Jahrhundert - das Postulat, dass soziale Ungleichheiten im Gesellschaftlichen existent sind und abgebaut werden müssen. Der gesellschaftlichen Akzeptanz von Gerechtigkeit als Wertidee müssen rechtliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen folgen, um im Beseitigen von Ungleichheiten soziale Gerechtigkeit zu erreichen. Geschlechtergerechtigkeit ist als erneute Forderung der (historischen) Frauenbewegung seit den 1970er Jahren virulent und lehnt sich – besonders unter Beachtung der spezifischen Lebensverläufe von Mädchen und Frauen - mit seinen „Gerechtigkeitspostulaten“ an „soziale Gerechtigkeit“ an. Gender-Mainstreaming repräsentiert Konzepte zur Herstellung von Geschlechterdemokratie, in der Frauen als durchgesetzte gesellschaftliche Norm angesehen werden.

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

„Wachsenden Ansprüchen an Niveau und Qualität öffentlicher Leistungen stehen schwindende finanzielle Ressourcen und offenkundige Steuerungsdefizite gegenüber.“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 504)

Hatten die prosperierenden Städte des 14. Jahrhunderts kommunale Sozialfürsorge noch als Aufgabe an sich gezogen, so sehen sich die Kommunen – Ende des 20. bzw. zu Beginn des 21. Jahrhunderts – einer explosionsartigen Zunahme von Pflichtaufgaben gegenüber. Der Sozialstaat sowie traditionelle Akteure der Sozialarbeit stoßen an ihre ökonomischen und institutionellen Grenzen, denn es

„... war diese kostenlose Versorgung armer, sich nicht selbstversorgender Bürger spätestens seit Ende des 20. Jahrhunderts – auch aus demographischen Gründen - zum Risikofaktor für das sozialstaatlich orientierte Gesellschaftssystem geworden. Mit Diakonie und Caritas, so segensreich sie wirken, sind die Kirchen zugleich eng mit dem abbröckelnden Wohlfahrtsstaat verknüpft.“ (Ross 2003, S. 5)

D. h. neben kommunalen sind auch private bzw. kirchliche Trägereinrichtungen sozialer Aufgaben von einem Erwartungsdruck auf Leistungserbringung sowie gleichzeitig von Förderquotierung betroffen, so dass in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, wie der Familien- und Altenhilfe, Aufgaben als „unerledigt“ gelten und damit die Sozialstaatlichkeit in Frage stellen. Obwohl das Grundgesetz (GG) in Artikel 20 die staatsrechtliche Aufeinanderbezogenheit – jedoch außerhalb des Kanons der Grundrechte – von Demokratie und Sozialstaat ausdrücklich benennt: „(1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.“ (Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung 2002, S. 18), bleiben hinsichtlich der Definition von Sozialstaatlichkeit die Formulierungen des GG in Artikel 20a unscharf:

„Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung.“ (ebd., S. 18)

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Spezifische soziale Grundrechte bzw. gemeinwohlorientierte Pflichten, welche über die Wehr- und Dienstpflicht bzw. den Ersatzdienst (GG, Art. 12a) hinausgehen, nennt das GG nicht. Die sozialstaatliche Reformdebatte zu der Frage, ob unter bestimmten Bedingungen eine Pflicht zu entlohnter Arbeit bzw. zu ehrenamtlicher gemeinnütziger Tätigkeit bestehen soll, berührt das in Artikel 12 des GG für die Bundesrepublik Deutschland (v. 23.5.1949) beschriebene Grundrecht auf freie Wahl des Arbeitsplatzes – Absatz (1), (2) und (3) die Bedingungen für dessen Einschränkung:

- GG Artikel 12 – das Recht auf freie Wahl von Ausbildung, Beruf und Arbeit.

„(1) Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden.

(2) Niemand darf zu einer bestimmten Arbeit gezwungen werden, außer im Rahmen einer herkömmlichen allgemeinen, für alle gleichen öffentlichen Dienstleistungspflicht.

(3) Zwangsarbeit ist nur bei einer gerichtlich angeordneten Freiheitsentziehung zulässig.“ (ebd., S.11)

In der Verfassung schließt Artikel 12, Abs. 2

„...grundsätzlich jede zwangsweise Heranziehung zur Arbeit aus. ... Arbeitszwang ist nur bei einer gerichtlich angeordneten Freiheitsentziehung möglich [...] (oder, Anmerkung der Verfasserin), wenn sie im Rahmen einer herkömmlichen, allgemeinen und für alle gleichen öffentlichen Dienstleistungspflicht erfolgt.“ (Hesselberger 2003, S. 146).

Naturrechtlich begründete Menschenrechte finden in Europa seit ihrer Formulierung in der französischen Verfassung von 1791 ihre Entsprechung. Politisch ausgerichtete Staatsbürgerrechte kommen Anfang des 19. Jahrhunderts hinzu. Der verfassungsrechtlich geschützte individuelle Handlungsraum ist in Artikel 2, GG als definiertes Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit verankert, denn seit der Aufklärung besteht

„...die Auffassung von der sittlich begründeten Autonomie und dem Eigenwert des Individuums zur Forderung einer der Staatsgewalt entzogenen Rechts- und Freiheitssphäre für den einzelnen.“ (ebd., S. 57)

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Die Frage „Wer könnte unbezahlt in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit die dort hauptamtlich Tätigen unterstützen bzw. wie könnte qualifiziertes freiwilliges Engagement – auch unter Teilhabeaspekten der ehrenamtlich Tätigen – im sozialen Bereich organisiert und strukturell eingebunden sein?“ bleibt im Sozialstaat virulent.

3.4.2 Bürgerschaftliches Engagement – Konzepte gesellschaftlicher Teilhabe

Im Sinne eines erweiterten Sozialstaatsbegriffs beinhaltet bürgerschaftliche Partizipation nicht nur Teilhabe in einem abgegrenzten Politikfeld wie der Sozialpolitik, sondern umfasst alle sozialstaatlichen Bereiche. Bürgerengagement generiert im umfassenden Sinne sozialstaatliche und damit soziale Teilhabe.

„Bürgerschaftliches Engagement im Verhältnis zum Sozialstaat in den Blick zu nehmen bedeutet, es bezüglich seines Beitrages zu Sicherheit und sozialer Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger zu untersuchen.“ (Enquete-Kommission, „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 493)

In Erweiterung des Begriffs der sozialen Teilhabe um die Aspekte der materiellen Versorgung zur Teilhabeermöglichung sowie der grundsätzlichen Frage nach Gerechtigkeit generiert das „Teilhabe können“ die Forderung nach „Teilhaberrechten“. Hesselberger verweist hinsichtlich dieser rechtlichen Option – dass nämlich Grundrechte Rechte des Einzelnen auf staatliche Leistungen, so genannte „Teilhaberrechte“ enthalten – auf die Position des Bundes-Verfassungsgerichtes (BVerfG) zu dieser Frage:

“Das Problem ist, dass der Gesetzgeber verpflichtet wäre, die Voraussetzungen für die Erfüllung solcher Ansprüche zu schaffen. Das würde das Recht des Parlaments, die politischen Grundentscheidungen selber zu treffen, erheblich einschränken [...] Dementsprechend hat das BVerfG diese Frage bisher offen gelassen, aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass solche Teilhaberrechte unter dem Vorbehalt des Möglichen im Sinne dessen stünden, was der einzelne vernünftigerweise von der Gesellschaft beanspruchen kann ...“ (Hesselberger 2003, S. 59/60)

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Allerdings wird dem Bürger – zur Aufrechterhaltung seiner menschlichen Würde – unter bestimmten Prämissen ein Recht auf staatliche Hilfe zugestanden,

„... wenn er in eine materielle Notlage gerät, die er nicht selbst zu beheben in der Lage ist und die ihn zu einem Dasein unterhalb einer für einen Durchschnittsmenschen noch erträglichen Schwelle zwänge. Dementsprechend soll die Sozialhilfe dem Betroffenen ´die Führung eines Lebens ermöglichen, das der Würde des Menschen entspricht´“ (§1 Bundessozialhilfegesetz).“ (ebd., S. 70/71)

Ein diskursiv verhandeltes Gesellschaftsverständnis – auch von Teilhabe – lässt sich in drei politische Konzeptionen subsumieren (vgl. Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Band 4 2002, S. 82):

- einen liberal-individualistischen Diskurs
- einen republikanisch-kommunitaristischen Diskurs
- einen arbeitgesellschaftlichen Diskurs

Liberales Freiheitsrecht bilden in den Verfassungen westlicher liberal-repräsentativer Demokratien – als Schutz des Einzelnen vor staatlichen Übergriffen – die Grundlage bürgerschaftlichen Engagements. Obwohl Individuen im Liberalismus den Ausgangspunkt bilden, kennzeichnet ein Pluralismus der Gruppen eine liberale politische Ordnung. Verpflichtende Anforderungen von Staat und Politik an den Bürger – wie ein soziales Pflichtjahr – werden vom liberal-individualistischen Diskurs abgelehnt.

Der republikanische Diskurs stellt die Begriffe Gemeinwohl und Bürgersinn sowie Gemeinsinn und Gemeinwohlorientierung als Ausdruck bürgerschaftlicher Zusammengehörigkeit in den Mittelpunkt. Die republikanische Denktradition hat ein anspruchsbestimmtes Bild von Bürgerinnen und Bürgern als handelnde Mitglieder eines politischen Gemeinwesens, welche neben ihren Rechten auch Tugenden und Pflichten anerkennen.

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Anstelle des politischen Gemeinwesens steht im „arbeitsgesellschaftlichen Diskurs“ das Konzept gesellschaftlicher Arbeit im Mittelpunkt, d.h. dass bürgerschaftliches Engagement neben der Erwerbsarbeit und der Familie eine eigenständige Tätigkeit darstellt. In diesem diskursiven Ansatz wird die Tätigkeit für die Familie neu positioniert. In der politischen Debatte kommt es nur gelegentlich zu einer deutlichen Abgrenzung zwischen den Diskursansätzen, die derzeit unter folgenden antagonistischen Prämissen stehen:

- während der „arbeitsgesellschaftliche Diskurs“ seine Wurzeln in der Tradition einer (sozio-)ökonomischen Neubewertung von Arbeit im 19. Jahrhunderts hat und deren zentrale volkswirtschaftliche Bedeutung fokussiert,
- setzen der liberal-individualistische sowie der republikanisch-kommunitaristische Ansatz ein liberales werte- und normenorientiertes Staats- und Gesellschaftsverständnis voraus, nach dem der Bürger zwar Gelegenheit zum Engagement hat, ihm dieses aber nur bedingt abverlangt werden kann.

Unter Tolerierung der jeweiligen Grundannahmen könnte eine Verknüpfung beider Diskursstränge zur Neubewertung gemeinwohlorientierten Engagements führen. Indem diese Tätigkeiten unentgeltlich – freiwillig oder mit semi-ökonomischen Anreizen versehen – durchgeführt werden, erwerben sie unter Beachtung verfassungsrechtlicher Vorgaben sowie volkswirtschaftlicher und gemeinwohlorientierter Relevanz jedoch nicht den Status einer staatsbürgerlichen Pflichtaufgabe.

Des Weiteren könnte dem sozialen Ehrenamt – bei Zunahme einer selbstreferentiellen Biografisierung der Lebensführung – eine neue sinnstiftende Funktion zuwachsen (vgl. Jakob 1993, S. 280 - 284). In der Addition der sozialen ehrenamtlichen Funktionsräume könnte es

dann, einschließlich der Tätigkeitsfelder Erwerbs- und Familienarbeit, zu einer erweiterten Neudefinition des bürgerlichen Sozialstaatsverständnisses kommen.

3.5 Zivilgesellschaft - Bürgergesellschaft

Nachfolgend nehme ich eine Analyse der Begriffe Zivilgesellschaft und Bürgergesellschaft vor. Die Begriffe Zivilgesellschaft und Bürgergesellschaft finden häufig synonyme Verwendung für das Handlungsziel Gemeinwohl. Trotzdem greife ich spezifische Theoreme zu „Zivilgesellschaft“ auf, da sie den historischen Begriff in seinem utopisch-normativen⁴⁷ Potential charakterisieren.

3.5.1 Zivilgesellschaft

In aristotelischer Tradition gehört der Begriff der Zivilgesellschaft – als *societas civilis* – zu den gesellschaftlich-politischen Lebensbereichen jenseits der Sphäre von Haus und Familie, in denen das Allgemeine normativ verhandelt wird. Seit der Aufklärung wird der Begriff Zivilgesellschaft als utopisch-normativer Entwurf für eine zu entwickelnde zivile Gesellschaft – als Kritik an der absoluten Monarchie – verwendet (Locke, Montesquieu, Kant). Das moderne Verständnis von Zivilgesellschaft bzw. bürgerlicher Gesellschaft

47 Normen verstehen sich als allgemeingültige Verhaltensregeln, deren Einhaltung bzw. Nichteinhaltung durch die anderen Mitglieder einer Gesellschaft positiv bzw. negativ sanktioniert wird. Als intra- und interkulturelle Variable weisen Normen zwar einen hohen Grad an Verbindlichkeit auf, unterliegen aber gleichzeitig einer Relativität. Normen formulieren (soziale) Verhaltensanforderungen, jedoch noch nicht tatsächliches Verhalten.

Normen wirken als Mechanismen, welche Werte, soziale Situationen und Interessen der Handelnden koordinieren. Die Konkretisierung der Werte vollzieht sich in den Normen. Bei Normenkonflikten kommt es entweder zu Eingriffen durch Instanzen, welche die soziale Kontrolle ausüben, oder es kommt zu einer Veränderung der Normen – sozialer Wandel.

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

umfasst alle Bürgerinnen und Bürger⁴⁸ (Staatsbürger), ohne – wie im 18./19. Jahrhundert – Vorleistungen in den Bereichen Geschlecht, Bildung, Konfession, Vermögen, Status, Leistung oder Lebensführung verlangen zu wollen und ist damit – da im Prinzip voraussetzungsfrei – nicht mehr an „besitzende Gruppen (s. o.)“ gebunden. Vom Anspruch her hat die Zivilgesellschaft – in vordemokratischer Zeit bestehende – programmatische Ungerechtigkeiten wie Benachteiligung bzw. Ausschluss definierter Gruppen (Frauen, Juden und sozial Unterprivilegierte) verloren. Trotz aller zivilgesellschaftlichen „Gleichheit“ – Kocka nennt Faktoren, die Zivilgesellschaftsfähigkeit bilden bzw. Teilhabe verhindern:

„Zeit, Abkömmlichkeit, Auskömmlichkeit des Lebensunterhalts, Kommunikationsfähigkeit, Bildung und andere ungleich verteilte Ressourcen.“ (Kocka 2003, S. 36).

Damit sind „Nichtinhaber“ dieser Ressourcen erneut sozial, wirtschaftlich und politisch isoliert:

„Seit etwa 1980 erlebt der Begriff „Zivilgesellschaft“ ein fulminantes Comeback. Er wurde zum Schlüsselbegriff anti-diktatorischer Kritik vor allem in Ostmitteleuropa. [...] Entsprechendes war, teils schon früher, in Lateinamerika und Südafrika zu beobachten.“ (ebd., S. 30).

Auf die Fragilität von freiwilligem Engagement als partizipatives „Bürgerrecht“ – besonders in Deutschland – verweist Kocka:

„Erfahrungen aus den totalitären Systemen der ersten (gesamtdeutschen) sowie der zweiten (mitteldeutschen) Diktatur zeigen, dass diese – bei aller Divergenz – autonomes bürgerschaftliches Engagement [...] zerstörten und pervertierten...“ (Kocka 2002, S. 20)

48 Im Sinne der mittelalterlichen Ständeordnung sind Bürger Bewohner eines Burgortes, dann einer befestigten Stadt oder eines Marktortes. Die Staatsangehörigen, die in der Zeit des Absolutismus Bewohner eines Staatsgebietes sind, werden als Untertanen (die der Staatsgewalt unterworfen sind) bezeichnet. Auch die Bewohner einer Stadt bzw. eines staatlichen Gemeinwesens in Altertum, Mittelalter bzw. Neuzeit werden als Bürger bezeichnet. In der mittelalterlichen Stadtverfassung ist ein Bürger dann vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft, wenn ihm (nicht ihr!) alle Rechte zustehen. Die übrigen Bewohner heißen Inwohner. Voraussetzung für die Bürgerschaft ist der Besitz eines grundsteuerpflichtigen Anwesens innerhalb der Gemeinde. Der Titel Bürger wird auf Antrag gewährt (Bürger – Bürgeraufnahmebuch – Bürgergeld).

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Die verfassungsrechtlichen Bedingungen im wieder vereinten Deutschland fokussierend unterstreicht Kocka die Verpflichtung zur Rückkoppelung von Zielen und Inhalten bürgerschaftlichen Engagements an rechtsstaatliche Gegebenheiten, denn

„Die Erfahrung warnt vor einer blauäugigen Verherrlichung jedes zivilgesellschaftlichen (bürgerschaftlichen) Engagements. Es kommt auf die Inhalte an. Letztlich ist der demokratische Rechtsstaat als Instanz der Prüfung (Verfassungsmäßigkeit als Kriterium) und gegebenenfalls Sanktionierung zivilgesellschaftlicher Engagements unersetzbar. (ebd., S. 21)

Von der Sozialwissenschaft wird „Zivilgesellschaft“ als deskriptiv-analytischer Begriff verwendet, welcher den gesellschaftlichen Raum umschreibt, in dem Staat, Ökonomie und Privatinteressen Foren entwickeln, welche sich durch einen hohen Grad an Selbstorganisation gekennzeichnet sind: Vereine, Zirkel sowie öffentliche gemeinwohlbezogene Diskurse.

Zivilgesellschaftliche Aktivitäten befinden sich u. U. auch „...in kritischer Spannung zum etablierten politisch-administrativen System.“ (Pankoke 2002, S. 74). Zivilgesellschaftliches Handeln richtet sich heute nicht überwiegend gegen einen als gängelnd wahrgenommenen Staat „...sondern auch gegen den alles durchdringenden Markt [...]; entsprechend wird ‚Zivilgesellschaft‘ oft von der Ökonomie abgegrenzt.“ (Kocka 2003, S. 31). Zivilgesellschaft ist – neben den Institutionen von Staat und Markt – ein ideengeschichtlich entwickeltes Strukturelement innerhalb der Gesellschaft und zugleich für Gesellschaften untereinander ein Unterscheidungsmerkmal. Marktwirtschaftliche Ordnung und der Ausbau von Zivilgesellschaft werden als korrelierend betrachtet.

3.5.2 Bürgergesellschaft

Die „bürgerlichen“ Werte Selbstbewusstsein, Selbstverantwortung und Selbststeuerung füllen das Verständnis von einer Bürgergesell-

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

schaft. Erst auf dessen normativer Basis wird „soziales Kapital“ in humane Aktivität transformiert.

Der Transformationsprozess vollzieht sich jedoch nicht bruchlos – Pankoke konstatiert für den bürgerschaftlichen Engagementbereich eine Spaltung der Gesellschaft:

„Kenner sprechen von einer „Spaltung der Bürgergesellschaft“. Damit meinen sie, dass wir heute zwar ein buntes Bild hochaktiver sozialer Aktionen und kultureller Initiativen bewundern dürfen. Wenn wir genau hinschauen, entdecken wir dabei aber immer ´steilere` Ansprüche an Kompetenz und Engagement.“ (Pankoke 2002, S. 74)

Soziale und hoch qualifizierte Eliten ziehen im Ehrenamt die Verantwortung an sich. In den klassischen Massen-Organisationen wie Sport- und Gesangsvereinen, Kirchengemeinden, Gewerkschaften, Volksparteien und Wohlfahrtsverbänden wird jedoch festgestellt, dass die Mitglieder ausbleiben, so dass

„die offensichtliche Attraktivität eines eher punktuellen [...] Engagements der kleinen und feinen Kreise.“ (ebd., S. 74)

sich konfrontiert sieht mit einer – jedes Engagement lähmenden – sozialen und politischen Verdrossenheit der „kleinen Leute“. Das Leitbild des bürgerschaftlichen Engagements ist die auf Subsidiarität⁴⁹ als Rechtsprinzip aufbauende, ein Gemeinwesen umfassende Bürgergesellschaft.

„Dieses Prinzip beinhaltet den Vorrang der kleinen Einheiten in ihrer Selbstbestimmung und Leistungskraft. Diese soll [...] ausgeschöpft werden, bevor eine höhere Einheit – wie Kommune, Land, Bund oder Europäische Union – helfend einspringt [...]“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 59)

49 Im deutschen Recht gilt der Grundsatz der Subsidiarität, d.h. dass eine gesellschaftliche oder staatliche Aufgabe möglichst von der jeweils kleineren Einheit (z.B. Staat – Gemeinde) wahrgenommen wird. Artikel 23 des Grundgesetzes regelt z.B. nach dem Prinzip der Subsidiarität, dass die EU nur tätig werden darf, wenn Maßnahmen der einzelnen Mitgliedsstaaten die angestrebten Ziele nicht erreichen. Im Sozialgesetz findet das Subsidiaritätsprinzip bei der Arbeitslosen- und Sozialhilfe Anwendung.

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Bischof Reinhard Marx führt zu den säkularen anthropologischen (nicht theologischen!) Aspekten der katholischen Soziallehre⁵⁰ – und damit dem Subsidiaritätsprinzip aus:

“... Der Sozialstaat muss nicht neu erfunden werden. [...] Die Probleme bleiben, und die Prinzipien bleiben auch – Solidarität zwischen Jungen und Alten, zwischen Gesunden und Kranken. Und Subsidiarität – was der Einzelne oder die Familie kann, das soll ihnen der Staat nicht abnehmen [...] [...] das Soziale gehört immer schon dazu, die Beziehung zu den anderen, in der Familie, im Staat. Kein Ich ohne Wir.“ (Marx, R. 2003, S. 8).

3.5.3 Engagementfreiwilligkeit als Problem

Sozialstaatliche „Solidarität“ hat in Form von Sozialleistungen – in einem Prozess der Institutionalisierung bzw. Verstaatlichung – zwar weitgehend ihren mittelalterlichen Mildtätigkeitscharakter verloren, befindet sich jedoch zunehmend im Spannungsfeld zwischen temporärer bzw. zeitlebens erfahrener Unterstützung. Thema eines gesellschaftspolitischen Diskurses über neue bürgerliche Beteiligungskonzepte im öffentlichen Handlungsraum sind adäquate Forderungen, welche das sozialpolitische Problem der „Nichtteilhabe“ bzw. Exklusion fokussieren. In diesem gesellschaftspolitischen Kontext kommt den Volkshochschulen – als Weiterbildungseinrichtungen der Kommunen – eine bildungspolitisch singuläre und zugleich einzigartige Funktion zu (s. in Teil B – Kap. 4.1.3). Für einen ermöglichenden Staat, der seine öffentlichen Aufgaben gemeinsam mit anderen Akteuren der Bürgergesellschaft erledige, sei bisheriges hierarchie-orientiertes Denken überholt, so die Autoren der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“:

50 Die Soziallehre umfasst in der katholischen und in der evangelischen Kirche die aus Bibel sowie Lehrtraditionen abgeleiteten Auffassungen, welche innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung Grundlagen und Normen des menschlichen Zusammenlebens beschreiben. Die katholische Soziallehre wird seit 1891 – „Rerum novarum“ – durch die Sozialzyklen (päpstliche Rundschreiben) bestimmt, welche zur Lösung bestehender sozialer Probleme beitragen wollen.

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

„Gemeint ist vielmehr ein Verständnis des ‚ermöglichenden Staates‘, der bei der Erledigung öffentlicher Aufgaben ‚auf Augenhöhe‘ mit den unterschiedlichsten bürgergesellschaftlichen Akteuren kommuniziert und kooperiert.“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4, 2002b, S. 506)

Roth weist in seinem Sondervotum zum Bericht der o. g. Enquete-Kommission explizit auf eine mit der Verwendung der Formel vom „aktivierenden Staat“ kohärente Problematik hin. Der Begriff „aktivieren“ transportiere Traditionslinien, die an die Erfüllung weisungsgebundener Aufgaben erinnern lassen:

„Dies gilt besonders für neue Formen des Arbeitszwangs und schlecht bezahlter Arbeit für die Bezieher sozialer Transferleistungen, die mit der Parole ‚fordern und fördern‘ ‚aktiviert‘ werden sollen [...] ‚Aktivieren‘ heißt dabei nicht selten, dass die sozialen und zivilen Bürgerrechte der Betroffenen durch verstärkten staatlichen Zwang ausgehöhlt werden. Als Bürger ‚zweiter Klasse‘ sind sie damit faktisch aus der Bürgergesellschaft ausgeschlossen.“ (Roth 2002, S. 60)

Mit dem Begriff „ermöglichender Staat“ wird ein Staat skizziert, welcher dem Bürger Gelegenheitsstrukturen für Engagement, Bildung, Ausbildung und Arbeit schafft und damit der Summe der Bürger – als Mitglieder des Gemeinwesens – Gestaltungsräume eröffnet. Auf die Komplexität bereits bestehender Handlungs- und Gestaltungsräume – für Staat und Gesellschaft – verweist Schmid in seiner Rezension des Bandes „Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft“ (vgl. Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 1 2002a):

„...es wird vor Vereinfachungen gewarnt: Ähnlich wie sich der Staat bei genauerem Hinsehen als komplexes System ausdifferenzierter Organisationen und Apparate erweist, bildet die Zivilgesellschaft ein Universum an Formen unterschiedlicher Funktionen, Institutionalisierungen und Rechtsformen.“ (Schmid 2004, S. 544).

Das Problem der Einbindung von Menschen mit individualisierten Lebensverläufen in bürgerschaftlich orientierte Projekte diskutiert Pankoke:

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

„Kulturkritiker warnen nur zu gerne vor einer atomisierten Gesellschaft und ihrer öffentlichen Passivität, Apathie und Lethargie. Individualisierung erscheint dann als Rückfall in einen neuen Privatismus...“ (Pankoke 2002, S. 73)

Besonders kulturkritische Milieus – Experimentalisten bzw. Hedonisten (vgl. Tippelt/Weiland/Panyr/Barz 2003) – bewertet Pankoke als Aktivposten und verortet darin Entwicklungspotenziale einer neuen „aktiven Gesellschaft“ (vgl. Bastian/Meisel/Nuissl/v. Rein 2004, 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 38). In seiner Gesamtheit sieht sich der „ermöglichende Staat“ einem demographischen Wandel – verbunden mit einem Transformationsprozess des Wertesystems – gegenüber.

„Begleitphänomene dieses Abnahmetrends sind die Auflösung traditioneller kultureller Werte und Normen, der Wertepluralismus und der Individualismus sowie die abnehmende Verbindlichkeit gesellschaftlicher biographischer Leitbilder bei gleichzeitig zunehmender biographischer Wahlfreiheit.“ (Birg 2004, S. 35)

Die Frage, ob auch den Bürger aktivierendes sozialstaatliches Handeln selbst schon verantwortliches Staatshandeln sei, ist von der Enquete-Kommission positiv beantwortet. Notwendig sei nun eine Klärung von Engagementformen und deren Zielen:

„Was die Verantwortung von Politik und Sozialstaat angeht, so ist die Frage längst nicht mehr, *ob* der Sozialstaat aktivieren/ermuntern/ermöglichen soll, sondern *wie* und *wozu* das geschehen soll.“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 581)

Den zu aktivierenden Bürger im Fokus fragt Offe: „Weshalb engagiert sich jemand?“ (vgl. Offe 2002, S. 277). Seiner (rhetorischen) Frage stellt er Überlegungen zum Beteiligungsmotiv an gemeinwohlorientierten Aktionen voran:

„Jedenfalls scheint es sinnvoll, damit zu rechnen, dass Menschen [...] von einer breiten Vielfalt an solidarischen, altruistischen, egoistischen, kurzsichtigen, weitsichtigen und auch intrinsischen, d.h. aus dem ‚Prozessnutzen‘ gemeinschaftlichen Handelns resultierenden Beweggründen inspiriert sind.“ (Offe 2002, S. 277).

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Ergebnis einer von Putnam in den USA durchgeführten Untersuchung zur Frage des Handlungskontextes für freiwilliges bürgerschaftliches Engagement ist, dass für die erwachsene Generation der US-Bürger (wie Offe differenziert auch Putnam nicht zwischen männlichen und weiblichen Engagierten) in den Jahren zwischen 1930 und 1945 – den Jahren der wirtschaftlichen Depression sowie des Zweiten Weltkrieges in Europa – ein starker Anstieg an bürgerschaftlichem Engagement zu verzeichnen gewesen ist. Allerdings sei es der Generation der in den 20er/30er Jahren des 20. Jahrhunderts Geborenen nicht gelungen, generationsübergreifend Kontinuität herzustellen, um „...diese Verhaltensmuster an ihre Kinder und Enkel weiterzugeben, [...] an die Jüngeren in Amerika.“ (Putnam 2002, S. 269)

Das damalige bürgerschaftliche Verhalten der o. g. Generation ordnet Putnam jedoch nicht als vergleichbar mit der aktuellen Krisensituation in Deutschland ein. Allerdings lassen sich seines Erachtens Parallelen zu derzeitigen Problemlagen in den USA ziehen. Um eine größere soziale Verbundenheit der Bürger untereinander herzustellen, hält Putnam für die USA mehrschichtige Lösungswege für notwendig:

„In Amerika brauchen wir ein aktives Engagement der einfachen Bürger, das vom Staat unabhängig ist. Andererseits muss auch der Staat eine aktive Rolle spielen, [...] Er muss die Rahmenbedingungen schaffen und Möglichkeiten zu größerem Engagement bieten.“ (ebd., S. 270)

- Allerdings erschwere die Diversität sozialer Milieus (s. in Teil B - Kap. 3) – welche in ihrer Gesamtheit hinsichtlich spezifischer Merkmale zwischen Gemeinwohlorientierung und individualistischer Orientierung flottieren – insgesamt eine institutionelle Anbindung bürgerschaftlicher Beteiligung.
- Eine Fokussierung der Frage freiwilliger bürgerschaftlicher Engagement- und damit sozial-staatlicher Teilhabebereitschaft des

Teil B – 3. Soziale Verantwortung als Fundament des modernen Staates

Bürgers nimmt die Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ vor.

Das Autoren übergreifende Fazit der Abschlussberichte (vgl. Berichte der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 1 2002a sowie Band 4 2002b) ist die Feststellung, dass das Vorhaben „Stärkung der Bürgergesellschaft eines der wichtigsten gesellschaftspolitischen Reformprojekte unserer Zeit sei“. Dieses Ziel sei nur mit dem Einsatz bürgerschaftlichen Engagements zu erreichen. Bürgergesellschaft wird als Netzwerk von selbst organisierten freiwilligen Assoziationen definiert, welche ein Tätigkeitsfeld „eigener Art“ bilden. Dieser politische Handlungskontext generiert für die Volkshochschulen eine „neue“ bildungspolitische Position.

Die Stoßkraft von Enquete-Kommissionen wird von Gajdukowa weniger in einer Gesetz vorbereitenden Funktion, sondern in der gründlichen Bestandsaufnahme aktueller Forschung zum Kommissions-thema gesehen (vgl. Gajdukowa 2003, S. 1078). D. h. aufbauend auf die Kommissionsberichte erwarte ich aus der im nachfolgenden Kapitel durchgeführten Untersuchung Erkenntnisse, welche für die Volkshochschulen – als dann aktiv am bürgerschaftlichen Reformprojekt Beteiligte – am Gemeinwohl orientierte Aufgabenfelder generieren.

4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

In Kap. 4 analysiere ich den Bericht der o. g. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages (2002) sowie das Konzept der Enquete-Kommission „Demographischer Wandel – Herausforderungen an ein zukunftsfähiges Niedersachsen“ (2005) hinsichtlich deren Relevanz für ein künftiges Selbst- und Aufgabenverständnis der Volkshochschulen in Deutschland. Mit der Analyse von Bericht bzw. Konzept fokussiere ich primär dort (ggf.) beschriebene erwachsenenpädagogische Handlungsfelder – den Bereich Ehrenamt betreffend – der öffentlich verantworteten Weiterbildung. Ich gehe davon aus, dass explizit für die Volkshochschulen – als Weiterbildungsexperten ihrer jeweiligen Kommune – Aufgabenfelder zum Thema Qualifizierung für das Ehrenamt formuliert sind.

4.1 Die 14. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages

4.1.1 Strategien und Maßnahmen

Die Frage nach Formen, beteiligten bzw. künftig zu beteiligenden Akteuren bürgerschaftlichen Engagements sowie einer Weiterentwicklung der Bürgergesellschaft insgesamt steht im Zentrum der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“, welche im Dezember 1999 vom Deutschen Bundestag eingesetzt wurde und den Auftrag erhielt,

„...konkrete politische Strategien und Maßnahmen zur Förderung des freiwilligen, gemeinwohlorientierten [...] bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland zu erarbeiten.“ (Bürsch 2002, S. 7).

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

Als Ziel hat sich die Enquete-Kommission eine grundlegende bürgerschaftliche Engagementförderung gesetzt: neben Bestandsaufnahme, Analyse und Bewertung der gegenwärtigen Situation sowie der Entwicklung von Perspektiven stehen Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Infrastruktureinrichtungen für die Engagementförderung im Mittelpunkt des Berichtes, welche vor dem Hintergrund von Leitlinien entwickelt worden sind (vgl. Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ – Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 15/18).

4.1.2 Handlungsempfehlungen

Prioritäres Ziel der 14. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages ist „...eine Stärkung der Bürgergesellschaft und eine Neubestimmung des Verhältnisses von Staat, Wirtschaft und Bürgergesellschaft...“ (Bürsch 2002, S. 5). Für die Enquete-Kommission ist im Bürgerengagement implizierte politische Verantwortung zentrales Handlungsfeld, welches sich differenziert in:

- Stärkung der Gemeinwohlverantwortung
- bürgerschaftliches Handlungsrepertoire
- Sichtbarmachung bürgerschaftlichen Engagements
- Engagementförderung als Brücke in Arbeitswelt und soziale „Welt“
- Beteiligungsorientierung von Organisationen und öffentlichen Einrichtungen
- Ausbau bürgerschaftlicher Engagementmöglichkeiten als Aufgabe der Politik

Den im Enquete-Kommissionsbericht entwickelten sieben Leitlinien (s. u. *Leitlinien der Enquete-Kommission in Kursivdruck* - von mir assoziierte Handlungsfelder nicht kursiv) habe ich adäquate Handlungsfelder – unter den Aspekten Engagementformen, Ziele sowie Aufgaben – zugeordnet:

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

1. „*Bürgergesellschaft als Leitbild* des Gemeinwesens.“ (Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 4 2002b, S. 15)
Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten
2. „*Engagement zeigt sich in vielfältigen Formen.*“ (ebd., S. 16)
Das Handlungsrepertoire „Engagement“ bildet das Potential einer aktiven Bürgergesellschaft.
3. „*Die Aktivitäten aktiver Bürger brauchen Anerkennung und Absicherung.*“ (ebd., S. 16)
Wertschätzung, Ermutigung und öffentliche Sichtbarmachen bürgerschaftlichen Engagements sind Ziele von Maßnahmen der Anerkennungsförderung bürgerschaftlichen Engagements.
4. „*Engagementförderung ist eine Querschnittaufgabe.*“ (ebd., S. 16)
welche die Stärkung einer Kultur des kooperativen Handelns und Entscheidens zum Ziel hat.
5. „*Bürgerschaftliches Engagement – eine Herausforderung für Wirtschaft und Arbeitswelt.*“ (ebd., S. 17)
sowie ein Beitrag zur sozialen Integration.
6. ***Beteiligungsorientierte Institutionen und Organisationen –... Auch öffentliche Einrichtungen in staatlicher oder kommunaler Trägerschaft . wie z.B. Schulen und Kindergärten - sind potentielle Orte für engagierte Mitwirkung und Beteiligung.***“ (ebd., S. 17/18, Hervorhebung durch die Verfasserin)
Entwicklung einer beteiligungsorientierten Kultur des Planens und Entscheidens.
7. „*Strategien der Ermöglichung sind gefragt – bei Staat und Bürgern.*“ (ebd., S. 18)
Die Eröffnung von eigenverantwortlichen bürgerschaftlichen Engagementmöglichkeiten und damit von sozialer Teilhabe als bildungspolitische Aufgabe.

Entgegen meiner Annahme weist die Analyse des Enquete-Berichtes keine spezifische Aufgabenstellung für die Volkshochschulen aus. In Leitlinie 6 – welche von der Enquete-Kommission als Schlüsselfrage bezeichnet wird – ist zwar die Beteiligungsorientierung von Institutionen und Organisationen im Handlungsfeld Bürgerengagement, beispielsweise durch öffentliche Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft angesprochen, es werden jedoch weder die öffentlich verantwortete Weiterbildung noch explizit die Volkshochschulen genannt, welche sich lediglich im Bericht unter dem Begriff „... öffentliche Einrichtungen in staatlicher oder kommunaler Trägerschaft...“ (ebd., S. 18) als institutionell „mitgemeint“ betrachten kann. Die Enquete-

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

Kommission hat in ihrem Bericht zwar bildungspolitische Ziele fokussiert, die aus Sicht der Kommission jedoch nicht in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, welche m. E. die originären „Lern- und Beteiligungsorte für Erwachsene“ sind, sondern in Kindergarten und Schule verfolgt werden sollten (ebd., S. 18).

Die 14. Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ versteht sich selbst als Motor für mehr Bürgerengagement. Deshalb ordne ich den Kommissionsbericht als quasi „parlamentarischen Bildungsauftrag“ für die Volkshochschulen ein, welchen ich analog zu den o. g. sieben Leitlinien in vier bildungspolitische Bereiche differenziere:

- Begleitung und Initiierung von bürgerschaftlicher Stadtentwicklung
- Entwicklung einer Anerkennungskultur für das Thema Ehrenamt
- Entwicklung von Qualifizierungsangeboten für bereits aktive und neue Ehrenamtliche
- Mitarbeit am Aufbau von bürgerschaftlichen Infrastruktureinrichtungen

Die von mir aus den Leitlinien im Kommissionsbericht subsumierten vier Aufgabenfelder zur Förderung des freiwilligen Engagements transformiere ich adressaten- und zielorientiert auf potentielle Handlungsfelder der Volkshochschule. Auf Grund meiner Erfahrungen in der Konzeption von VHS-Programmbereichen zum Thema Ehrenamt erweitere ich das o. g. Handlungsrepertoire um den Bereich „Qualifizierungsangebote für bereits aktive und neue Ehrenamtliche“. Denn vor allem an der Schnittstelle zwischen ehren- und hauptamtlicher Tätigkeit generiert die Praxis des professionellen sozialen Handelns Weiterbildungsbedarf.

Die vorstehend beschriebenen Leitlinien 1 und 4 – Bürgergesellschaft als Leitbild sowie Engagementförderung – entfallen im Kanon der oben extrahierten vier Aufgabenfelder, da sie für die

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

Politische Erwachsenenbildung den Stellenwert von Querschnittsaufgaben besitzen und damit als übergeordnete Ziele gelten, welche den subsumierten Aufgaben inhärent sind. In Erweiterung der von J. Kade (s. u.) 1997 beschriebenen neuen Funktion von Erwachsenenbildung – als Ort zufälliger bzw. inszenierter Kommunikation – kann VHS (dann) zu dem Ort werden, an dem sich neben personaler Gemeinschaftlichkeit (von J. Kade als Sozialität bezeichnet) Gemeinwohlorientierung „ereignet“.

„In dem Maße, in dem sozio-kulturelle Milieus an Bindungskraft einbüßen, private Lebensformen fragil werden und sozialräumliche Beziehungen wie Nachbarschaften etwa auf Grund hoher (berufsbedingter) individueller Mobilität nur schwer wachsen können, kann Erwachsenenbildung für Teilnehmer zu dem Ort werden, an dem neue Gemeinschaften entstehen und soziale Zugehörigkeiten erfahrbar werden. Sozialität, die die Gesellschaft bislang aus sich heraus hervorbrachte, wird damit zum Resultat institutioneller Organisation“ (Kade 1997, S. 23)

D. h. bürgerschaftliches Engagement könnte als signifikantes Kurs-thema nicht nur – wie andere Veranstaltungen der VHS auch – als Nebenprodukt Sozialität generieren, sondern Solidarität professionell organisieren. Die Untersuchung des o. g. Konvoluts an bürgerschaftlichen Handlungsfeldern schließe ich nachfolgend mit der Konzeption eines gemeinwohlorientierten „Weiterbildungsauftrages“ ab, welcher somit institutioneller und zugleich didaktischer Impuls für die Selbstverständnisdiskussion von Einrichtungen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung insgesamt bzw. speziell der kommunalen Volkshochschulen sein kann.

4.1.3 VHS-Leitbild 2020:

Weiterbildungszentrum für Haupt- und
Ehrenamtliche im sozialen Bereich

Für zukunftsorientiert – im Sinne einer partizipativen Stadtentwicklung – halte ich die von der Enquete-Kommission in den Leitlinien geforderte Stärkung und Unterstützung (Support) der Entwicklungs-

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

fähigkeit einer Kommune. Die Verbindung von gemeinwohlorientiertem Bildungsauftrag und professionellem Weiterbildungsmanagement generiert in diesem Supportkontext für die kommunalen Volkshochschulen vier Funktionsbereiche, welchen ein verändertes Aufgabenverständnis zu Grunde liegt. Die Bereiche ordnen sich in das von mir entwickelte System einer sich neu definierenden VHS – von mir als „VHS – Weiterbildungszentrum für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich“ bezeichnet – ein (grafische Darstellung s. u.).

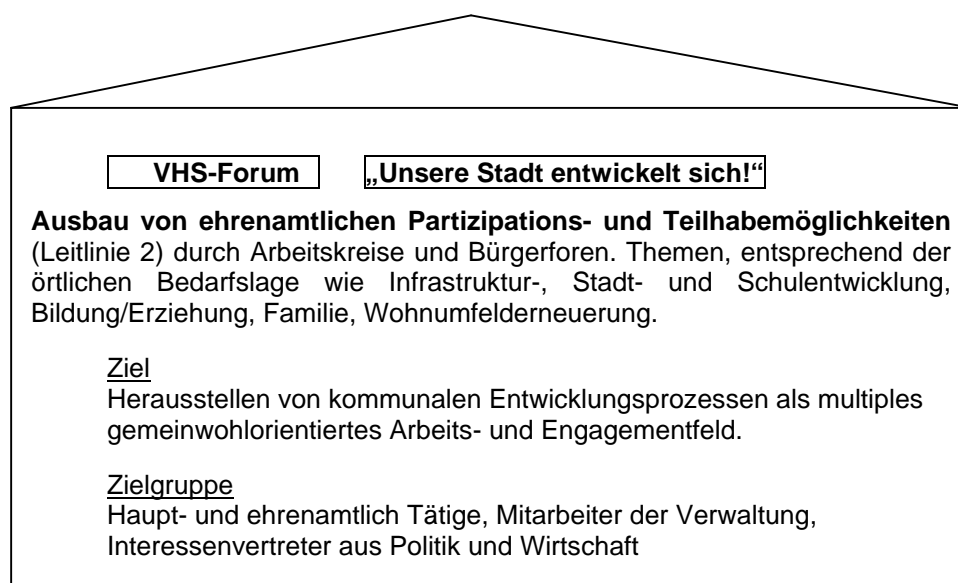
Nachstehend stelle ich in einem von mir entwickelten zukunfts- und gemeinwohlorientierten „VHS-Leitbild 2020“ die vier Funktionsbereiche – modellhaft in vier Hausdarstellungen visualisiert – dar. Dabei verstehe ich die vier „Häuser“ als konzeptionelle programmatische Verdichtungen, welche sich einem (visionären) Programmbereich „VHS – Weiterbildungszentrum für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich“ zuordnen. Für die VHS insgesamt halte ich die Bezeichnung: „VHS: Zentren für Weiterbildung in ...“ als zeitgemäß.

VHS-Leitbild 2020 –

ein zukunfts- und gemeinwohlorientiertes Aufgabenprofil

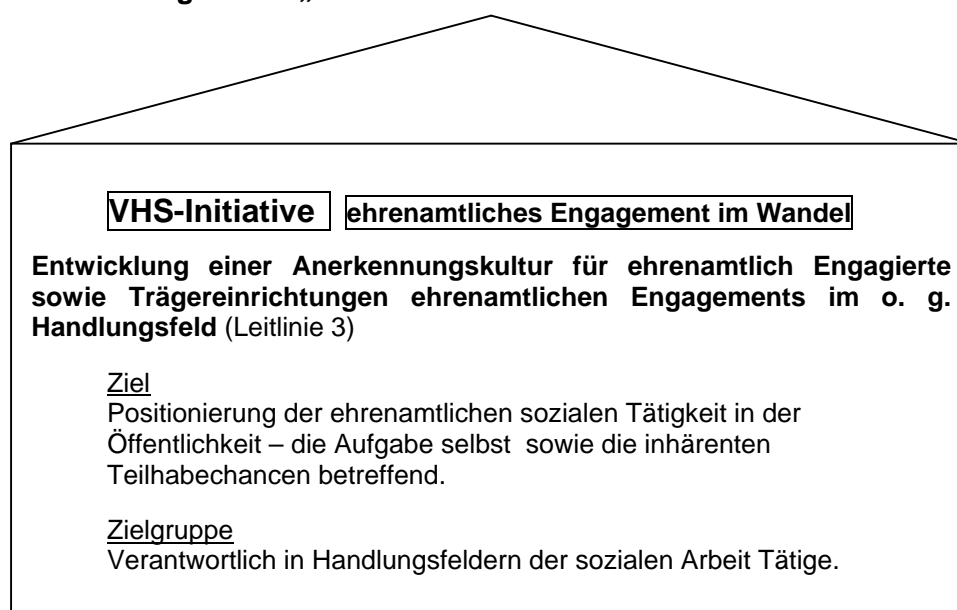
VHS-Weiterbildungszentrum für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich

VHS lokaler Präsentationsort von kommunalen Entwicklungsprozessen



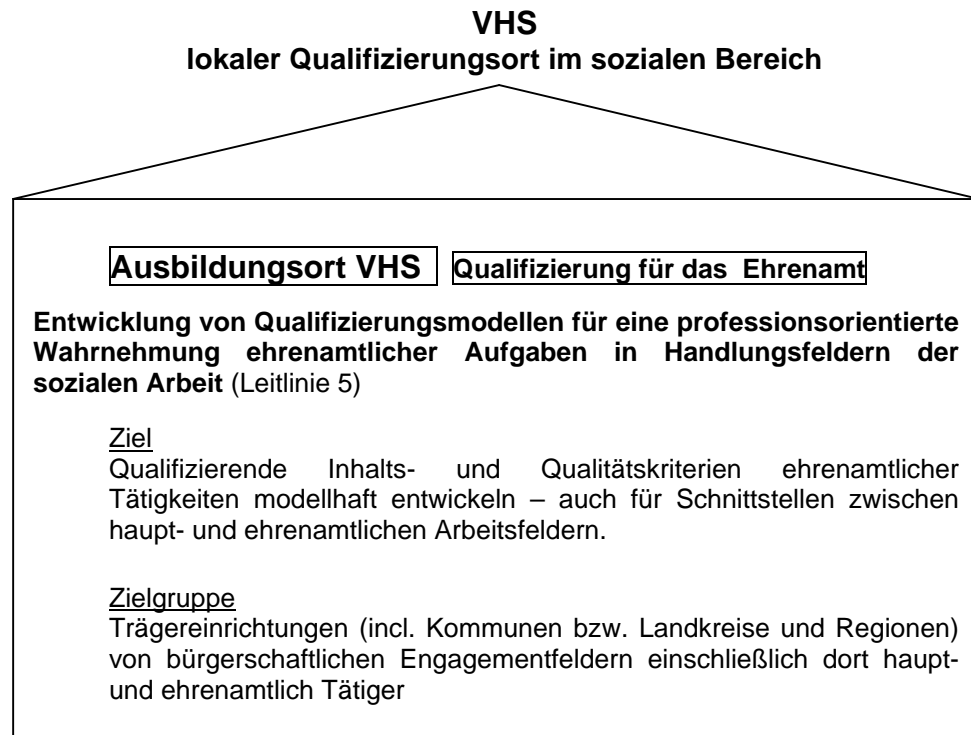
Quelle: eigene Darstellung

VHS überregionaler „Innovationsort“ zum Thema Gemeinwohl



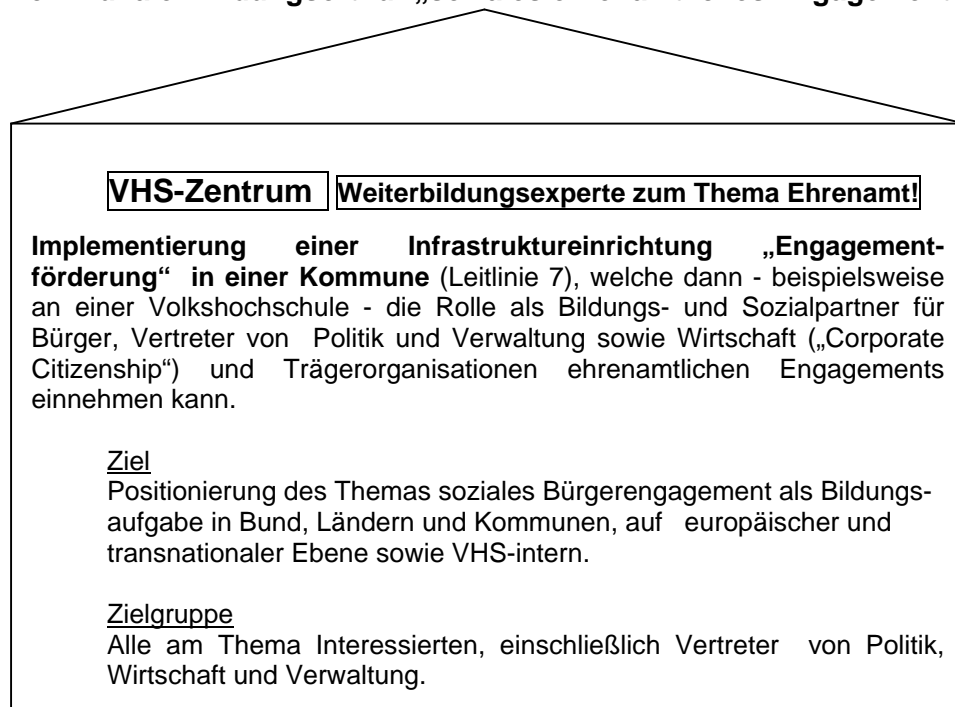
Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

Quelle: eigene Darstellung



Quelle: eigene Darstellung

VHS
kommunaler Bildungsort für „soziales ehrenamtliches Engagement“



Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

Quelle: eigene Darstellung

Die vier dargestellten bildungs- und zugleich sozialpolitischen Funktionen kommunaler Volkshochschulen, nämlich

**VHS als Präsentationsforum für gemeinwohlorientierte
Stadtentwicklung**

VHS als „Motor“ für einen Bedeutungswandel ehrenamtlichen Engagements

VHS als Qualifizierungs- und Ausbildungsort zum Thema soziales Ehrenamt

**VHS als Weiterbildungszentrum für soziales ehrenamtliches
Engagement**

sind in der kommunalen Erwachsenenbildung, vor allem in der Beruflichen Bildung, aber auch in der Politischen Bildung – dann allerdings mit divergierenden Inhalten verknüpft – „marktgängige“ Bezeichnungen. Die Begriffe stehen als Synonyme für die u. g. drei Funktionsräume, welche dann in der Summe das VHS-Weiterbildungszentrum bilden:

- **Präsentation – Innovation – Qualifizierung**
 - **VHS-Weiterbildungszentrum**
-

In dem oben skizzierten Modell habe ich diese vier Funktionsräume zwar explizit didaktisch auf das Themenfeld Ehrenamt bezogen, ihnen ist jedoch ebenso die Funktionsstruktur für alle Programmbereiche implizit.

Erst in der Addition der Handlungs- und Funktionsräume konturiert bzw. konstruiert sich Volkshochschule neu – eingebunden in ein nachhaltiges zukunfts- und gemeinwohlorientiertes VHS-Weiterbildungsprofil – welches sich in einem ersten Schritt als Konzept bis zum Jahr 2020 versteht:

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

**VHS – Weiterbildungszentrum
für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich**

Einem „VHS-Weiterbildungszentrum für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich“ assoziieren sich dann die anderen Programmbereiche zu, welche für ihre zukunftsorientierte Präsentation analoge Bezeichnungen zu entwickeln hätten – etwa

**„VHS – Weiterbildungszentrum
für Arbeit, Beruf und Gesundheit“**

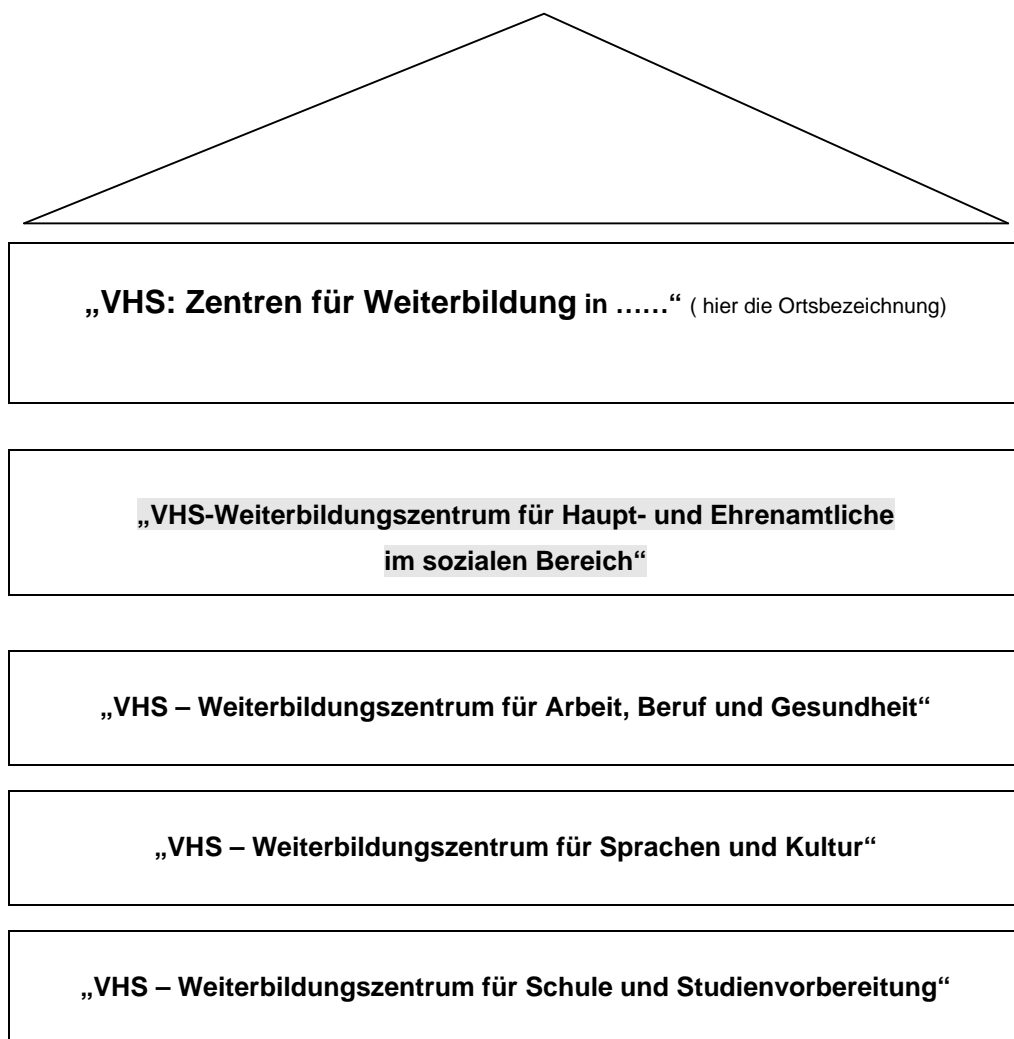
**„VHS – Weiterbildungszentrum
für Sprachen und Kultur“**

**„VHS – Weiterbildungszentrum
für Schule und Studienvorbereitung“**

Dabei ist die konzeptionelle Zusammenführung von Programmbereichen möglich, deren inhaltlichen Affinitäten in der Praxis der Programmplanung bisher weitgehend singulär wahrgenommen worden sind – beispielsweise in einem „VHS – Weiterbildungszentrum für Arbeit, Beruf und Gesundheit“. Die begriffliche Engführung aller Bereiche auf „VHS-Weiterbildungszentrum“ ist an Volkshochschulen bereits gängige Praxis, ohne dass jedoch i. d. R. ein konsequenter zukunftsorientierter Neuzuschnitt der Fachbereiche vorgenommen worden ist. Mit der Verwendung des Plurals im Begriff – dann als „VHS: Zentren für Weiterbildung in ...“ bezeichnet – könnte dokumentiert werden, dass jede VHS Teil des Weiterbildungssystems der über eintausend Volkshochschulen in Deutschland ist. Aus dem VHS-internen Bewusstsein heraus, einerseits eine selbständige VHS zu sein, andererseits aber als VHS immer auch „VHS an sich“ zu

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

repräsentieren, könnte sich daraus eine spezifische Qualität – auch aus Gründen des Wettbewerbs, d. h. als institutionelles Alleinstellungsmerkmal – im Weiterbildungsangebot entwickeln. Die „VHS vor Ort“ als Teil eines Weiterbildungsnetzwerks würde dann beispielsweise für einen „Neubürger“ signifikant auch an seinem neuen Wohnort „Kompetenz in Weiterbildungsfragen für den Bereich Ehrenamt“ bereithalten. Insgesamt würde VHS sich dann präsentieren als



Quelle: eigene Darstellung

Ein „VHS-Weiterbildungszentrum für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich“ hätte VHS-intern die strategische Funktion eines „Leitfachbereichs“, da in ihm konzeptionell fachbereichsübergreifend zu

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

handeln sein wird sowie gleichzeitig bildungspolitisches „net-working“ (s. in Teil A – Kap. 4.4) zur wesentlichen Aufgabe wird.

In diesem Kontext bietet sich auf den ersten Blick der Begriff „Agentur“ als Kennzeichnung der Volkshochschule neuen Typs an. Ich nehme jedoch von der Verwendung der Bezeichnung „VHS als Agentur für ...“ (ähnlich der „Agentur für Arbeit“) Abstand, obwohl der in den 1970er Jahren verwendete Begriff Agentur sich nun neu definiert. Agentur versteht sich jetzt:

„...als die spezifische, hoch professionelle Institutionalisierungsform einer intermediären⁵¹ Erwachsenenbildung.“ (Brödel/ Bremer 2002, S. 196)

Der von Brödel/Bremer fokussierte intermediäre Charakter der Erwachsenenbildung bleibt m. E. jedoch in seiner bildungspolitischen Positionierung vage und unbestimmt, so dass ich für einen von mir als notwendig betrachteten Funktionswandel der Volkshochschulen – hin zu einem neuen Typus von VHS – die Bezeichnung „VHS-Weiterbildungszentrum für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich“ unter dem Aspekt der Klarheit in der Begrifflichkeit für „durchschaubarer“ halte.

4.2 Enquete-Kommission „Demographischer Wandel - Herausforderungen an ein zukunftsfähiges Niedersachsen“

Die Einsetzung einer Enquete-Kommission „Demographischer Wandel – Herausforderung an ein zukunftsfähiges Niedersachsen“ ist in der Sitzung des Niedersächsischen Landtages vom 19.5.2005 beschlossen worden. Lösungsvorschläge sowie eine Empfehlung an den Niedersächsischen Landtag – als Arbeitsergebnis der Enquete-

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

51 Intermediäre Weiterbildungsarbeit wird einerseits als Vermittlungs- und Makler-tätigkeit von Spezialwissen und von Lerndienstleistungen bezeichnet, neuerdings aber auch als Begriff für die in räumlichen Nischenbereichen wie Stadtteilarbeit als so genannte verortete Erwachsenenbildung verwendet.

Kommission – sind für Mitte 2007 angekündigt. D. h. divergierend zur Berichtanalyse untersuche ich nun – wegen der noch ausstehenden Empfehlungen der vom Niedersächsischen Landtag eingesetzten Kommission – den Enquete-Auftrag (vgl. Niedersächsischer Landtag Drucksache 15/1950 2005, S. 1).

Abweichend zur Aufgabenstellung der Bundesenquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ löst der Niedersächsische Landtag das Thema „Zukunft des Bürger-schaftlichen Engagements“ aus seiner vom Deutschen Bundestag seinerzeit als gesamtgesellschaftlich definierten Relevanz. Für die Tätigkeit der niedersächsischen Enquete-Kommission stellt sich deshalb der Problembereich „bürgerschaftlichen Engagements“ lediglich als inhaltsbezogener Bestandteil eines für Deutschland diagnostizierten demographischen Wandels ein.

Trotz dieses offensichtlichen Paradigmenwechsels – Bevölke-rungspolitische Diagnose versus gemeinwohlorientierte Engage-mentförderung – ist die Niedersächsische Enquete-Kommission vom Niedersächsischen Landtag zur Fortsetzung des 1999 von der 14. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (s. Teil A, Kap. 4.1) auf Bundesebene begonnenen gesellschaftspolitischen Diskurses aufgerufen.

„Zielsetzungen sind dabei die Erarbeitung von konkreten Lösungsvorschlägen für die anstehenden Herausforderungen in Niedersachsen sowie die Entwicklung von Empfehlungen an den Landtag.“ (Niedersächsischer Landtag Drucksache 15/1950 2005, S. 1)

4.2.1 Handlungsfelder

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

Als politische Handlungsfelder – das Problemfeld demographischer Wandel in Niedersachsen betreffend – benennt der Auftrag des Niedersächsischen Parlamentes explizit die drei Bereiche

- Arbeitsmarkt, Wirtschaft und Infrastruktur
- Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie
- Soziales.

Von diesen drei Feldern weist der Niedersächsische Landtag lediglich dem Bereich Soziales das Themenfeld ehrenamtliches Engagement zu. Es wird von den niedersächsischen Landtagsmitgliedern, im Unterschied zu den Abgeordneten des Deutschen Bundestages, dort jedoch nicht als Querschnittsaufgabe verstanden, sondern findet sich abschließend den Handlungsfeldern Familie, Menschen mit Behinderungen, Gesundheit, Pflege und Bauen zugeordnet.

Abweichend von den Parlamentariern des Deutschen Bundestages (s. in Teil B, Kap. 4.1) sehen die Abgeordneten des Niedersächsischen Landtages Bürgerengagement bzw. das Thema Ehrenamt nicht als politischen Auftrag mit Querschnittswirkung bzw. Schlüsselfrage der sozial-staatlichen Entwicklung in Deutschland an, sondern ordnen bürgerschaftliches Engagement explizit im Aufgabenfeld Soziales ein.

4.2.2 Neue zukunfts- und gemeinwohlorientierte Aufgabenfelder für Volkshochschulen in Niedersachsen?

Die Niedersächsische Enquete-Kommission „Demographischer Wandel – Herausforderungen an ein zukunftsfähiges Niedersachsen“ kann 2005 an die 2002 veröffentlichten Ergebnisse der 14. Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ anschließen. D. h. für die programmatische und ggf. institutionelle Entwicklung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung in

Teil B – 4. „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

Niedersachsen ist gemeinwohlorientierter politischer Support in mehrfacher Hinsicht gegeben, nämlich durch die:

- **Empfehlungen der 14. Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“** sowie die
- **Handlungsfelder der Enquete-Kommission „Demographischer Wandel“ des Niedersächsischen Landtages.**

Eine Transformation der von der 14. Enquete-Kommission genannten Handlungsfelder (s. im vorhergehenden Kap. 4.1.2) ist „spätestens“ auf der Grundlage des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes (NEBG) seit 2005 explizit möglich. Vor diesem Zeitpunkt war bereits in „Vorgängergesetzen“ zum NEBG das Themenfeld Ehrenamt in der gemeinwohlorientierten Weiterbildung impliziter Aufgabenbereich.

Gesellschaftstheoretische Thesen zum „unerledigten“ Gesellschaftsentwurf einer „guten Gesellschaft“ untersuche ich nachfolgend – auch Bezug nehmend auf an der VHS Hameln durchgeführte Sonderveranstaltungen – sowie im Hinblick auf eine künftige Gemeinwohlorientierung (speziell im sozialen Weiterbildungsbereich) der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung.

Exkurs

Wege zur „guten Gesellschaft“ - Aufgaben für die Erwachsenenbildung

Die Entwicklung einer „guten“ Gesellschaft, welche sich – auf der Basis sozialstaatsorientierter Rahmenbedingungen – auf der Grundlage gemeinwohlorientierten Handelns ihrer Bürger reproduziert, befindet sich im Spannungsfeld von „Eigenwohl- und Gemeinwohlorientierung“. Nachfolgend diskutiere ich im Spiegel philosophischer Theoreme Thesen zum Aufbau einer „guten“ Gesellschaft.

Neben den politischen Parteien in Deutschland kann vor allem die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung mit ihrem „die Demokratie erhaltenden Weiterbildungsauftrag“ am Gemeinwohl orientierte „Lebensmodelle“, welche insgesamt das Ziel einer demokratisch verfassten und sozialstaatlich orientierten „guten“ Gesellschaft fokussieren, programmatisch zur Diskussion stellen. D. h. es ist für Volkshochschulen von besonderem Interesse, sich mit (auch) theoretischen Wegen zur „guten“ Gesellschaft auseinander zu setzen. Deshalb setze ich die grundlegenden Ideen des Kommunitarismus, quasi als mögliche Quelle für „neue“ Wege zu einer „guten“ Gesellschaft, in Beziehung zu exemplarischen Veranstaltungsprogrammen der Politischen Bildung der VHS Hameln. Von besonderem Interesse ist für mich die Frage: „Welchen Beitrag können Volkshochschulen mit ihren Veranstaltungskonzepten hinsichtlich der (Rück)Besinnung – beispielsweise in der geistesgeschichtlichen Tradition kommunitaristischer Theorien – auf ein bürgerschaftlich orientiertes Gemeinwesen leisten?“

E.1 Die Idee des Kommunitarismus

Seit Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts wird in den USA ein philosophischer Streit zwischen den Liberalisten und den so genannten Kommunitaristen ausgetragen. Eröffnet hat die Diskussion John Rawls 1971 mit seinem Werk: „Theorie der Gerechtigkeit“. Vertreter des Kommunitarismus positionierten sich mit der These, dass eine Rückbesinnung auf gemeinschaftlich geteilte Werte erforderlich sei. Dabei gehen Kommunitaristen von einer gemeinschaftlichen Vorstellung des Guten als normativer Kraft für das Gemeinwesen aus. Die Leitidee, dass

„...unter [...] modernen Bedingungen eines Wertpluralismus nur das allgemeine Prinzip gleicher Rechte, Freiheiten und Chancen als ein normativer Maßstab dienen kann, an dem sich die Gerechtigkeit eines Gemeinwesens bemessen darf.“ (Honneth 1993, S. 8).

wird als Gegenposition zur kommunitaristischen Argumentation von den Liberalisten verfolgt. Für die Liberalisten stehen die Rechte freier und gleicher Bürger als normativer Fakt im Zentrum der Argumentation. Etzioni, als ein weiterer Vertreter des Kommunitarismus, gewichtet Freiheit und Ordnung als Gegenpole, die er in der Tradition der Sozialreformer des 18. Jahrhunderts (John Locke, John Stuart Mill, Jean Jacques Rousseau) als zwei Handlungsparadigmen positioniert: Entweder steht die Freiheit im Mittelpunkt oder die Ordnung. Als Balance zwischen beiden Systemen sieht er in der Entwicklung einer sozialen Ordnung an, die auf der Grundlage moralischer Werte – in möglichst weitgehender Freiheit im Kontext einer individuellen Autonomie – ihre Basis hat. Positionen von Liberalisten und Kommunitaristen treffen sich in der Frage:

„... von welcher Art die kollektiven Wertüberzeugungen sein sollen, die zur moralischen Aufrechterhaltung freiheitsverbürgender Institutionen in der Lage sein können.“ (ebd., S. 15).

Teil B – Exkurs **Wege zur „guten Gesellschaft“ – Aufgaben für die Erwachsenenbildung**

Auch Honneth verweist auf den existenziellen Antagonismus von Freiheit und Bindung, welcher in liberalistischen Positionen angelegt sei:

„Nur weil die Orientierungen am ethischen Gut der individuellen Freiheit inzwischen faktisch zum Kern der kollektiven Verbindung in den modernen Gesellschaften des Westens geworden ist, erweist sich die liberale Gesellschaftsordnung als resistent gegenüber jenen Prozessen der Individualisierung und Dissoziierung, die sie doch aufgrund ihrer eigenen Prinzipien selber ausgelöst hat.“ (ebd., S. 17)

E.2 Die „gute Gesellschaft“

Eine „gute Gesellschaft“ funktioniere im Spannungsfeld zwischen formlosen sozialen Mechanismen – Etzioni sieht dahinter die Stimme der Moral – und der politischen Institution „Staat“ mit seinen Zwangsmitteln. Die Stimme der Moral würde vom Individuum im zweifachen Sinne gehört: Zum einem durch verinnerlichte, die Handlung leitende Werte, die sich auf der Grundlage von Erziehung, Erfahrung und Entwicklung gebildet haben und andererseits durch Ermutigung und Unterstützung, an diesen Werten festzuhalten. Dieses „Werte-Coaching“ erfahre der Einzelne durch andere, d.h. im Einzelnen durch die Mitglieder seiner Wertegemeinschaft (vgl. Etzioni 1999). Unbeantwortet bleibt die Frage nach der Gemeinschaftsfähigkeit des Einzelnen (s. Kap. E-3), welcher nach Walzer im (fiktiven) liberalen Zweckverband lebt:

„Doch um eine alte Frage zu wiederholen: `Von wannen wird uns diese Hilfe kommen?` Eine kleine Zahl der vorhandenen sozialen Vereinigungen rechnet auf göttlichen Beistand. Was den Rest von uns angeht, so bleibt uns nichts anderes übrig, als uns gegenseitig zu helfen; und die Vermittlungsinstanz, durch die uns solche Hilfe am raschesten zuteil wird, ist der Staat. Aber welche Art von Staat es ist, der Gemeinschaftsaktivitäten begünstigt? Wie sieht die Sozialunion aus, die eine große und widersprüchliche Vielheit von sozialen Vereinigungen in sich aufnimmt, ohne sie sogleich miteinander zu vermengen oder in sich zu verschlingen? Es ist ganz offensichtlich der als sozialer Zweckverband sich begreifende liberale Staat;...“ (Walzer 1993, S. 172).

Teil B – Exkurs Wege zur „guten Gesellschaft“ – Aufgaben für die Erwachsenenbildung

Annahmen über die menschliche Natur (s. in Teil B - Kap. 1.3) spielen in der Diskussion über Motive und Ziele menschlichen Verhaltens eine zentrale Rolle. Geht man davon aus, dass die menschliche Natur von Geburt aus gut sei (im Sinne J.J. Rousseaus), wäre nur die Schaffung von Bedingungen erforderlich, unter denen der Mensch von sich aus gut sein kann – ein philosophisches Problem, welches von Aristoteles ausführlich diskutiert worden ist.

Nimmt man allerdings an, der Mensch wäre von Geburt an böse bzw. sündig (nach Augustinus), dann sind zur Erreichung einer „guten Gesellschaft“ weit reichende staatliche Kontrolleinrichtungen notwendig, um die sündige menschliche Natur steuern und beeinflussen zu können. Ein Paradigma des Kommunitarismus besteht in der Annahme, dass in einem politischen System mit sozialer Ausrichtung die Rechte des Individuums und die Pflichten für das Gemeinwohl sich in einem ausgewogenen Verhältnis befinden. Als Position zwischen dem guten und dem bösen Menschen – von Geburt an – setzt der Kommunitarismus auf die Entwicklungsfähigkeit des Menschen vom asozialen zum sozialen Verhalten. Damit sich das erwünschte soziale Verhalten einstellt, seien allerdings – auch im Erwachsenenalter – unterstützende Einrichtungen erforderlich sowie wiederholte Erinnerungen an soziale Verpflichtungen.

„Gerade weil gute Gesellschaften ihre Ordnung weitgehend auf die freiwilligen Verpflichtungen ihrer Mitglieder stützen müssen und ein relativ hohes Niveau an Autonomie gewähren sollten; können sie ihren Mitgliedern nur in begrenztem Maße eine [...] Moral voll schwerer Forderungen zumuten – Forderungen, die schwer sind, weil sie mit der Natur des Menschen nicht kompatibel sind.“ (Etzioni 1999, S. 227)

Die Natur des Menschen dürfe jedoch nicht nur als Hindernis normativer Bemühungen angesehen werden, sondern auch als deren Motor. Im Sinne einer Entwicklung des sozialen Menschen müssten die vorhandenen Bedürfnisse des Menschen nach sozialen und affektiven Bindungen, die in der Familie, im Freundeskreis oder

Teil B – Exkurs Wege zur „guten Gesellschaft“ – Aufgaben für die Erwachsenenbildung

in Gemeinschaften Befriedigung finden, genutzt werden, um auch weniger „beliebte“ soziale Ziele (moralisch begründete Pflichten), anzustreben:

„Eine gute Gesellschaft ist in besonderem Maße von ihrer moralischen Infrastruktur abhängig (Familie, Schule, Kirche, Verbände, Institutionen).“ (ebd., S. 230)

Bedingungen und Grenzen kommunitaristischer Theoreme untersuche ich im nachfolgenden Kapitel.

E.3 Der Kommunitarismus – Chancen und Grenzen

Gesellschaften, die sich in einem Wandlungsprozess befinden, stehen (s. Teil B - Kap. 3) unter Handlungsdruck. Ein an sozial-staatlicher Demokratie orientierter Diskurs kann die Suche nach neuen Modellen fokussieren, denen ein „vereinbarter“ Werte-Kanon inhärent ist.

„Wenn in einem Land selbst in Friedenszeiten und bei wirtschaftlicher Prosperität die moralische Infrastruktur zerfällt, dann wird es offensichtlich einen Anstieg unsozialen Verhaltens geben. [...] Die sozialen Bewegungen, die eine Erneuerung anstreben, können durchaus nach funktionalen Alternativen suchen [...] die Konservativen wollen zu den traditionellen Formen zurückkehren, während die Kommunitaristen nach neuen Wegen suchen.“ (Etzioni 1999, S. 231/232).

Etzioni stellt für ein neu zu schaffendes gesellschaftspolitisches Paradigma die Neuverortung und Bewertung von Familie, Schule und Gemeinschaft in den Mittelpunkt:

- Schaffung von Gesetzen mit dem Ziel der Familienunterstützung bzw. Förderung
- Schaffung einer sozio-ökonomischen Infrastruktur für die Vereinbarkeit von Elternsein und Beruf

Teil B – Exkurs **Wege zur „guten Gesellschaft“ – Aufgaben für die Erwachsenenbildung**

- Herausstellung der Leistung einer Familie sowie deren Pflichten und Rechte
- Bekräftigung des Wertes von Familie für den Einzelnen und die Gesellschaft
- Herausstellung der Funktion der Schule
- Bewertung der Gemeinschaft als moralische Kraft

Eine Gesellschaft benötige gemeinsame Grundwerte, so Etzioni, deren Auswahl normative Kriterien erfordere.

Auf staatspolitischer Ebene müssen demokratische Strukturen gegeben sein, in denen die Schaffung eines sozialen Konsenses möglich ist. Die Gemeinschaft an sich kann nicht die letzte Rechtfertigungsinstanz für Werte sein. Stattdessen sind als Maßstab „ ... universale, dem Individuum zukommende Rechte...“(ebd., S. 281) anzuwenden, welche ihre Legitimität durch eine höhere Ordnung erhalten. Auch Etzioni geht von einem Interessenkonflikt zwischen den Individuen aus, für den er als „Schlichter“ das System einer höheren Ordnung ansieht.

Honneth führt über den Konflikt zwischen dem „gemeinsamen Guten“ und dem Ziel der individuellen Selbstverwirklichung einen dritten Referenzpunkt ein – das Postulat eines individuellen, und eben nicht normativ begründeten „Rechtes auf Gerechtigkeit“:

„Sobald nicht mehr übergreifende Wertüberzeugungen zur moralischen Integration eines politischen Gemeinwesens beitragen, besteht dessen höchste ‚Tugend‘ darin, jedes seiner Mitglieder mit den gleichen Rechten auf diejenigen elementaren Freiheiten und sozialen Grundgüter auszustatten, die ihm die autonome Erkundung seiner eigenen Lebensziele ermöglichen. Der Gerechtigkeit ... gebührt mithin nicht aus normativen Gründen Vorrang vor dem gemeinsamen Guten, sondern nur in Erwägung des geschichtlichen Umstands, dass zum einzigen Inhalt eines solchen gemeinsamen Guten heute das Ziel der individuellen Selbstverwirklichung geworden ist.“ (Honneth 1993, S. 11)

Teil B – Exkurs Wege zur „guten Gesellschaft“ – Aufgaben für die Erwachsenenbildung

Programme der Politischen Bildung an Volkshochschulen bilden den gesellschaftlichen Diskurs ab, in dem die oben diskutierten Thesen – thematisch gebunden – als normative Fragen im Zentrum der Erwachsenenbildung stehen – beispielsweise zu dem gesellschafts- und sozial-politischen Paradigma der Gerechtigkeit: „Was ist gerecht?“ bzw. „Was ist gerechtfertigt?“.

E.4 Internationale Impulse für die Erwachsenenbildung

Den geordneten Dialogen kommt im Kommunitarismus besondere Bedeutung zu, da sie in der Lage sein sollen, Konsens getragene moralische Aussagen ans Licht (der Erkenntnis) zu holen sowie durch den Dialog selbst gemeinschaftsbildend zu wirken.

Aus anthropologischer Sicht ist die Quelle von Sitten und Gebräuchen – auch von Werten und Normen – der andauernde Dialog. Etzioni wendet in diesem Zusammenhang ein, dass nach dem bisherigen sozialwissenschaftlichen Forschungsansatz die Dynamik von Sitten und Gebräuchen im Mittelpunkt stehen. Während deren Qualität – in Hinsicht auf die Normativität ihrer Ergebnisse „So handeln wir eben!“ – weitgehend undiskutiert bleibt.

a) *Programme der VHS Hameln im Kontext international geführter normativer Diskurse*

Der VHS-Programmteil „ Lokale agenda 21“

Die Bedeutung des normativen Diskurses liegt in seiner Kommunikationsform, der gemeinschaftsbildenden Funktion sowie dem Prinzip der – ggf. institutionalisierten – weltweiten Beteiligung (wie bei den United Nations – UN). Globales inhaltliches Ziel eines

**Teil B – Exkurs Wege zur „guten Gesellschaft“ –
Aufgaben für die Erwachsenenbildung**

normativen Dialoges ist die Formulierung bzw. Re-Formulierung der Werte einer Gemeinschaft.

Das vorläufige Ergebnis eines internationalen Dialogs – der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung von 1992 in Rio de Janeiro – ist als normative Tagesordnung für das 21. Jahrhundert die „agenda 21“. Armutsbekämpfung sowie die Förderung der ländlichen Entwicklung stellen defizitäre Bereiche dar, für die transnational und national zukunftsorientierte Projekte verabredet werden sollen.

„Gemeinsame Werte, die aus moralischen Dialogen hervorgegangen sind, nehmen einen jähren moralischen Status ein als jene, die nur von der einen oder anderen Gruppe gefördert wurden...“ (Etzioni 1999, S.289).

Die umwelt- und entwicklungspolitischen Forderungen der „agenda 21“ sind – verstärkt durch die Rio-Konferenz von 1992 – zum Thema kommunaler Parlamente geworden: beispielsweise der Beschluss des Rates der Stadt Hameln (vom 12.6.1996), welcher sich an vom Deutschen Städtetag herausgegebenen Leitlinien zum o. g. Problemfeld orientiert. Mit der Implementierung eines Programmbereichs „lokale agenda 21“ – im Zeitraum 1997 bis 2005 – sind analog zum „Rio-Prozess“ von mir umweltpolitische Themen in den Mittelpunkt der Politischen Bildung an der VHS Hameln gerückt worden.

Auf der Grundlage dieser Neukonzeption des Fachbereichs Ökologie ist die VHS Hameln, nun als Teilnehmerin des „lokale-agenda-21-Gesprächs“, bildungspolitisch in die vor Ort geführte agenda-21-Diskussion eingebunden. Ich verzichte an diesem Punkt der Untersuchung auf die Evaluation der agenda-21-Programme der VHS Hameln, da diese mit ihrer umweltpolitischen Orientierung inhaltsbezogen außerhalb des Themenkreises der Untersuchung stehen.

**Teil B – Exkurs Wege zur „guten Gesellschaft“ –
Aufgaben für die Erwachsenenbildung**

Sonderprogramm „EXPO 2000 Hannover – Hameln ist dabei!“

Im Sinne einer „Best Practice of International Community“ verstehen sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts zwei Initiativen:

- die Weltausstellung EXPO 2000 sowie
- das Internationale Jahr der Freiwilligen (2001).

Mit der Themenstellung „Mensch – Natur – Technik – Wie wollen wir in der Zukunft leben?“ hat die EXPO 2000 in Hannover die Verbindung von drei scheinbar antagonistisch zueinander stehenden Bereichen versucht. Mit der rhetorischen Fragestellung nach dem Ziel menschlichen Handelns ist der EXPO 2000 eine thematische Verklammerung der drei Lebensbereiche Mensch – Natur – Technik gelungen. Angeregt durch die Nähe Hamelns zur EXPO (Hannover) sowie durch mein Interesse am EXPO-Thema habe ich im Frühjahrssemester 2000 an der VHS Hameln konzeptionell fachbereichsübergreifend ein EXPO-Sonderprogramm entwickelt (vgl. Müller 2000a, S. 19). Thematisch ist das Hamelner VHS-Sonderprogramm unter der Überschrift „Global denken – lokal handeln“ an sechs EXPO-Themen angegliedert:

- Planet of Vision
- das 21. Jahrhundert
- der Mensch
- Umwelt: Landschaft - Klima – Energie
- Basic Human Needs
- Zukunft – Gesundheit und Ernährung.

Als Programmteil ist das EXPO-Thema im Jahr 2000 mit vielfältigen Veranstaltungsthemen, einschließlich Exkursionen zum EXPO-Gelände in Hannover sowie zu dezentralen EXPO-Außenprojekten, umfangreicher Bestandteil des Hamelner VHS-Gesamtprogramms. Damit generiert es Teilhabe am internationalen Diskurs zur normativen Frage „Wie wollen wir in der Zukunft leben?“

Das „Thema Ehrenamt“ – Sonderprogramm der VHS Hameln
im „Internationalen Jahr der Freiwilligen“

Der dritte der hier untersuchten Themenkomplexe nimmt im Kontext der von mir entwickelten erwachsenenpädagogischen Diskursthememen eine Sonderstellung ein, da ich mit dem Themenbereich des ehrenamtlichen Engagements auf eine von mir 1998 entwickelte Programmkonzeption zurückgreifen konnte. D. h. das von den Vereinten Nationen für 2001 ausgerufene „Internationale Jahr der Freiwilligen (IJF)“ wurde für mich zum Anlass, ein von mir seinerzeit als abgeschlossen betrachtetes Veranstaltungskonvolut zum Thema Ehrenamt erneut aufzugreifen. In der „Werbephase“ des IJF „erinnerte“ ich mich quasi an mein vorliegendes Konzept zum Themenbereich „Freiwilligenengagement“ und unterzog es daraufhin einer dem Anlass adäquaten didaktischen Reflexion – mit der Modifizierung und Erweiterung der „1998er Sonderveranstaltungen zum Thema Ehrenamt“ (ausführliche Evaluation des Themenbereichs Ehrenamt s. Teil A – Kap. 4) gelang ein spezifisches Programm zum IJF.

Die Daten der einzelnen VHS-Veranstaltungen sind von mir – auf der Basis einer Primärerhebung – in den Tabellen B/II für das Frühjahrssemester 2001 sowie B/III für das daran anschließende Herbstsemester (s. u., Legenden s. Anhang 2) dargestellt. In Tabelle B/II (s. Spalte 2 – 4) wird trotz des normativen Impetus der multivariate Ansatz der Programmplanung deutlich. Dieser von mir entwickelte Planungsgrundsatz – d. h. insgesamt keine Bindung an ein Lehrgangssystem sowie an spezifische inhaltliche Präferenzen oder Kooperationspartner – hat bis heute für die Programmplanung des Projektes Ehrenamt Bestand. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das in der vorgelegten Untersuchung analysierte Programmkonzept beispielsweise vom Lehrgangssystem „vhsConcept – Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS)“ (s. in Teil A, Kap. 5).

**Teil B – Exkurs Wege zur „guten Gesellschaft“ –
Aufgaben für die Erwachsenenbildung**

**Tabelle B/II – VHS Hameln: Sonderprogramm zum Thema Ehrenamt
Anlass: Internationales Jahr der Freiwilligen
Frühjahr 2001**

Spalte 1 Datum	Spalte 2 Veranstaltungsform	Spalte 3 Thema	Spalte 4 Kooperationspartner
31.1.2001	Lehrgang	Ausbildung ehrenamtlicher FamilienhelferInnen	Deutscher Kinderschutzbund HM, Jugendamt LK HMP
16.1.2001	Lehrgang	Ausbildung ehrenamtlicher HospizhelferInnen	Hospiz-Verein HM
3.3.2001	Tagesseminar	Reden zu besonderen Anlässen	-----
6./13./2001 24.3.2001	Seminar	In die Zukunft – fertig – los! 60 – Aktiv und voller Lebensfreude	Freiwilligen Agentur HM
14.3.2001	Seminar	Ehrenamtliche Arbeit in der Kommune	Stadt Hannover, Stadtverwaltung HM
24.3.2001	Seminar	Radio aktiv – Lokalradio zum Mitmachen	Sender radio aktiv St HM und LK HMP
24.4./8.5.2001	Gesprächskreis	Gesprächskreis für freiwillig Engagierte	Freiwilligen Agentur HM
9.3.2001	Info-Börse	Aktion Kinderhilfe e.V.	Verein „Aktion Kinderhilfe“ in HM
16.3.2001	Seminar	Zuhören und Beraten am Telefon	Sorgentelefon e.V. HM

**Teil B – Exkurs Wege zur „guten Gesellschaft“ –
Aufgaben für die Erwachsenenbildung**

Das Hamelner VHS-Programm weist im Herbst 2001 bereits ein vierzehnteiliges Sonderprogramm auf, welches sich im Vergleich zum Frühjahr 2001 deutlich als quantitative und inhaltsbezogene Weiterentwicklung auszeichnet. Drei spezifische Angebotsbereiche bilden bis heute das an der Praxis orientierte „Gerüst“ des Projektes:

Didaktische Struktur des Projektes Ehrenamt

- **Projekte – Initiativen – Vereine**
- **Ausbildung – Qualifikation**
- **Orientierung – Suche nach Neuem**

Diese in Tabelle B/III differenziert dargestellte Programmstruktur sowie das (s. Spalte 4) Arbeitsprinzip der themenorientierten Kooperationsbeziehungen (s. Spalte 3) sind, zusammen mit einer Zielgruppen orientierten Differenzierung der Veranstaltungsform (s. Spalte 2), für mich bis heute signifikante Planungsmerkmale.

**Tabelle B/III – VHS Hameln: Sonderprogramm zum Thema Ehrenamt
Anlass: Internationales Jahr der Freiwilligen
Herbst 2001**

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4
Projektteil Datum	Veranstaltungsform	Thema	Kooperationspartner
Projekte – Initiativen – Vereine			
9.11.2001	Info-Börse	Das freiwillige soziale Jahr im kulturellen Bereich	Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung HAN
16.11.2001	Info-Börse	Engagement im Umweltschutz	Bund für Umwelt- und Naturschutz HM, Naturschutzbund HM
3./4.11.2001	Workshop	Krimi und Co	radio aktiv, St HM, LK HMP
26.10.2001	Info-Börse	Ehrenamtliche Mitarbeit im AKAK	Arbeitskreis Ausländische Kinder (AKAK) e.V. HM
23.10.2001	Info-Börse	Ehrenamtliche Hospizarbeit	Hospiz-Verein HM
Ausbildung – Qualifizierung			
19.9.2001	Lehrgang	Ausbildung ehrenamtliche/r FamilienhelferInnen	Deutscher Kinderschutzbund HM, Jugendamt LK HMP
26.1.2001	Workshop	Optimale Ausstellungsvorbereitung	-----
19./20./21.10.2001	Seminar	Grundlagen der Rhetorik und Vortragstechnik	-----
23.10.2001	Gesprächskreis	Gesprächskreis für freiwillig Engagierte	Freiwilligen Agentur HM
Orientierung – Suche nach Neuem			
5.-9.11.2001	Bildungsurlaub	Tugend ist wieder „in“ oder – warum es sich lohnt wieder gut zu sein!	Universität HAN
6./13./20.11.2001	Seminar	In die Zukunft – fertig – los! 60 – Aktiv und voller Lebensfreude	Freiwilligen Agentur HM
ab 5.11.2001	Gesprächskreis	Gesprächsrunde im Café – Was unserem Leben Richtung gibt	-----
15.10.2001	Gesprächskreis	Auf meinen Spuren – Lebensgeschichte und ...	-----

Teil B – Exkurs Wege zur „guten Gesellschaft“ – Aufgaben für die Erwachsenenbildung

Vor allem in beratenden Gesprächen mit Teilnehmern stelle ich fest, dass diese Dreigliederung – mit den implizierten Fragestellungen:

Projekte – Initiativen – Vereine

„Wo könnte ich mich engagieren?“

Ausbildung – Qualifizierung

„Was müsste bzw. will ich für mein Ehrenamt können/lernen?“ bzw.

Orientierung – Suche nach Neuem

„Was sind für mich zur Zeit die wichtigsten Lebensfragen?“

auch für „Einsteiger“ Übersichtlichkeit und Plausibilität generiert. Die Orientierungs- bzw. Sinnfrage ist von mir konzeptionell im dritten Projektteil impliziert. Hier ist die inhaltliche Anbindung der Einzelthemen an das Projektthema am geringsten wie bei den Veranstaltungen „In die Zukunft fertig los! – „Lebensgeschichte und persönliche Entwicklung“ und „Was treibt uns an? Motivation und Persönlichkeit“. Die Thematisierung ehrenamtlichen (sinnstiftenden?) Engagements kann in diesen Kursen Thema werden – stellt jedoch keine konzeptionelle Vorgabe an die Kursleitenden dar. Mit der Formulierung bzw. Diskussion generativer Fragestellungen wie „Was unserem Leben Richtung gibt“ ist in diesem Projektteil eine hohe Anforderung an die erwachsenenpädagogische Kompetenz der Kursleitung gestellt, da v. a. in Gesprächskreisen wie „Auf meinen Spuren – Lebensgeschichte und persönliche Entwicklung“ die Grenze zwischen therapeutischem Agieren und reflexivem Diskurs zu beachten ist. A. Schlüter verweist in diesem Zusammenhang auf die erwachsenenpädagogische Qualität der Methode „Sokratisches Gespräch“, welcher drei Grundvorstellungen implizit sind:

- „1. Das Vertrauen auf die Kraft des eigenen Denkens. Äußere Lehre wirkt leicht belehrend. Nur die innere Anstrengung führt zum Selbstdenken.
2. Das Selberdenken erfolgt im Austausch von Gedanken, im Gespräch oder in der Erzählung. Nur darüber wird eine Kontrolle ausgeübt.
3. Der Verzicht auf das belehrende Urteil ist wichtig, um von Vorurteilen entbinden zu können.“ (Schlüter 2004, S. 36)

Teil B – Exkurs Wege zur „guten Gesellschaft“ – Aufgaben für die Erwachsenenbildung

In den „VHS-Sinnkursen“ vollzieht sich „durch das Erzählen bzw. Reden im öffentlichen Raum VHS“ die Transformation von „privatem Erleben“ in „politisches Handeln“ – ein Entwicklungsprozess, welcher mit der von mir vorgenommenen Implementierung des Themas „Orientierung – Suche nach Neuem“ in das Gesamtkonzept des Projektes Ehrenamt auch visuell vermittelt wird (vgl. Müller 2001, S. 42-46). Zahlreichen – mit „Gesprächskreis erfahrenen Teilnehmerinnen“ geführten – Beratungsgesprächen habe ich entnommen, dass diese Qualität von Narration bzw. „Erzählen“ von ihnen als Orientierungsmarker im Lebensverlauf „geschätzt“ wird. Als konzeptionellen Vorläufer der „Sinnkurse“ sehe ich ein von mir in den 1980er Jahren entwickeltes Projekt an, in dem ich einen Gesprächskreis für Frauen mit Studienfahrten zu aktuellen Kunstaustellungen verbunden habe. Dabei kommen Gesprächskreis und Exkursion die Funktion zu, den Teilnehmerinnen die Gestaltung von individuellen – zeitlichen und inhaltlichen – „Freiräumen“ (jenseits der Familie) zu ermöglichen (s. Pulsfort-Kunze/Müller 1989, S. 43/44).

Als Veranstaltungsart dominiert im Projektteil **„Projekte – Initiativen – Vereine“** die Info-Börse, auf der sich am Ehrenamt Interessierte kostenfrei von Vertretern der ehrenamtlichen Aufgabe informieren und beraten lassen können. In diesem Projektteil gebe ich kontinuierlich Vertretern der Freiwilligenagentur (FA) Gelegenheit zur Darstellung ihrer Ziele und Aufgaben. Unter dem Aspekt der Zielorientierung, nämlich neue Ehrenamtliche zu gewinnen, kollidieren in diesem Projektbereich (eigentlich) FA und VHS. Da die VHS jedoch an erster Stelle einen bildungspolitischen Anspruch vertritt, sehe ich die FA als Kooperationspartner an, der die VHS als Präsentationsort nutzen kann.

Teil B – Exkurs **Wege zur „guten Gesellschaft“ – Aufgaben für die Erwachsenenbildung**

Im Projektteil **„Ausbildung – Qualifizierung“** ist die jeweilige Veranstaltungsform auf den Qualifizierungsinhalt „zugeschnitten“, wie beispielsweise im evaluierten Sonderprogramm die

- Ausbildung zum ehrenamtlichen Familienhelfer bzw. zur ehrenamtlichen Familienhelferin. Sie erfolgt als zweisemestriger Lehrgang, während eine
- Fortbildung für alle ehrenamtlich mit Präsentationsaufgaben Betrauten als Workshop ausgeschrieben ist,
- ein Supervisionsangebot für aktive Ehrenamtliche findet zielorientiert und themenadäquat als Gesprächskreis statt und
- mit der bewährten Veranstaltungsform einer Wochenendveranstaltung im VHS-Haus hat das „Rhetorik-Seminarthema“ kontinuierlich die verschiedensten Zielgruppen erreicht (Schüler, Studierende, Arbeitssuchende, ehrenamtlich und hauptamtlich Tätige),

Bis heute ist der Gesprächskreis im Projektteil **„Orientierung – auf der Suche nach Neuem“** adäquate Veranstaltungsform. Wobei ich inzwischen das didaktische Ziel „Suche nach Neuem“ in **„Orientierung – auf der Suche nach Sinn“** präzisiert habe. Daneben zeichnet sich zunehmend der „Philosophische Bildungsurlaub (PhilBU)“ als die nachgefragte Veranstaltungsform im Rahmen des Projektes Ehrenamt ab. Auch der PhilBU – als Form der universitären Weiterbildung – ist jenseits von Art und Form schulischer Bildung offen für jeden Interessierten.

Die in Tabelle B/II und B/III erhobenen Daten – u. a. über im Jahr 2001 am Projekt Ehrenamt beteiligte Kooperationspartner – weisen explizit auf die im Projektprogramm von mir vorgenommene und dokumentierte Vernetzung der einzelnen Trägereinrichtungen gemeinwohlorientierter Aufgaben hin. D.h. in der Praxis generiert das Nebeneinander der im VHS-Programm veröffentlichten Kooperationspartner ein „soziales Netzwerk“, welches sich nicht als geschlossene Einheit präsentiert, sondern offen für andere interes-

**Teil B – Exkurs Wege zur „guten Gesellschaft“ –
Aufgaben für die Erwachsenenbildung**

sierte Trägereinrichtungen ist und damit einer Institutionen bezogenen Dynamik unterliegt.

b) normative Diskurse als bildungspolitisches und erwachsenenpädagogisches Ziel

Die in Programmen der VHS Hameln veröffentlichten Sonderprogramme „Lokale agenda 21“ und „EXPO 2000 Hannover – Hameln ist dabei“ sowie das seit 1998 durchgeführte „Projekt Ehrenamt“ generieren – neben anderen Veranstaltungen der geisteswissenschaftlichen Fachbereiche – in zweifacher Weise einen normativ orientierten Diskurs:

- als gesellschaftspolitisches Thema, welches im Programmheft einer öffentlich verantworteten Einrichtung der Erwachsenenbildung publiziert ist (ggf. ohne dass diese Veranstaltung durchgeführt wird) und
- als bildungspolitisches Veranstaltungsthema, welches im Rahmen der Volkshochschule durch die beteiligten Akteure zum normativ diskutierten „Lerninhalt“ und ggf. (aus Teilnehmer-sicht) zum „gewussten“ gesellschaftspolitischen Problem-bereich oder sogar Handlungsfeld wird.

Den Volkshochschulen stellt sich angesichts des sozialen Wandels die Aufgabe einer wie im vorhergehenden Kapitel exemplarisch dargestellten – normativ am Gemeinwohl orientiert sowie sozial- und bildungshistorisch reflexiv – begründeten Neuorientierung, für die es gilt, fundierte Konzepte zu entwickeln.

5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Die Geschichte der Volkshochschule – als Teil der Bildungsgeschichte im Deutschen Reich – stelle ich in Kapitel 5 unter spezifischen Gesichtspunkten dar: ihre Position, Funktion sowie Aufgabe in Phasen des historischen Wandels, dabei

„scheinen die Versuche Aufklärung zu kultivieren und im Ausbau der Wohlfahrt zu bändigen, ... allenthalben durch.“ (Tietgens 1984, S. 8).

Angesichts der für einen zukunftsorientierten Sozialstaat relevanten Problemfelder in Familie, Kindergarten und Schule sowie durch Arbeitslosigkeit beförderte „Reprivatisierungsprozesse“ wird Exklusion für die unmittelbar Betroffenen zu einer erfahrbaren bzw. für die Gruppe der noch-nicht Betroffenen und für die sozial-ökonomisch abgesicherten „Beobachter“ zu einer wahrnehmbaren Kategorie. Mit dieser Problemskizze ist das bildungspolitisch relevante Feld der „sozialen Deprivation“ umrissen. Damit sind Volkshochschulen – als Teil der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung – zu einer normativ-didaktischen Neuorientierung aufgefordert. Aus diesem Kontext leitet sich die Frage ab: „Welche bildungspolitischen sowie lerntheoretischen Positionen sind für die Volkshochschulen aus der Zeit ihrer „Begründungen“ bis heute bedeutsam, so dass – seinerzeit grundlegend für einen sozialorientierten Neuentwurf der Gesellschaft – daraus entwickelte Bildungsziele und Inhalte auch heute prägend für einen normativen Weiterbildungsdiskurs sein können?“

Spezifischer Untersuchungsgegenstand ist die bildungshistorische Entwicklung der organisierten Bildung (speziell der Erwachsenenbildung) sowie deren normativer Funktion als „bürgerliche Öffentlichkeit“. An exemplarischen Beispielen aus Schule und Weiterbildung problematisiere ich den Bildungsbegriff und stelle modellhaft

die didaktische Konkretisierung eines bildungstheoretischen Paradigmenwechsels – vom Curriculum zum Konzept – dar.

5.1 Die Entwicklung von staatlichem Schulsystem und institutionalisierter Erwachsenenbildung

Bildung für den Bürger, Abend- und Fortbildungsschulen für Handwerker sowie Volksaufklärung für die Landbevölkerung bilden die Traditionsstränge der organisierten Erwachsenenbildung. Erst mit der Einrichtung von staatlichen Volksschulen⁵² gerät die jugendliche Bevölkerung in den Blick der territorialen Administration.

- Organisierte Volksbildung kennzeichnet die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert und damit den Übergang von einer ständisch-feudalen zu einer bürgerlich-modernen Gesellschaft.
- Volksaufklärung und Volksbildung sind die Ziele Institutionen gebundener und organisierter Veranstaltungen: d.h. Volksbildung stellt sich dar
 - als gesellige Bürgerbildung – auch in Nachahmung der Adelskultur,
 - als allgemeine und berufliche Ausbildung der städtischen Handwerker- und Arbeiterschaft in Anpassung an veränderte Arbeits- und Produktionsbedingungen
sowie
 - als Instrument der landwirtschaftlichen Rationalisierung und damit Aufklärung der Bauernschaft insgesamt (vgl. Seitter 2000, S. 16-20).

52 Die Entwicklung der Volksschule: Auf den Küsterschulen, in denen seit dem 16. Jahrhundert neben religiöser Unterweisung Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet worden war, entstehen im 17. Jahrhundert unter kirchlicher Aufsicht die Volksschulen. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts setzt sich die allgemeine Schulpflicht durch, die 1717 in Preußen eingeführt wird. Als Volksschule wird die im 19. Jahrhundert - neben den höheren Schulen - ausgebaute Schulform bezeichnet, welche breiten Schichten der Bevölkerung zur Verfügung steht.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Am Ende des 18. bzw. zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist die soziale bzw. ökonomische Notwendigkeit zur Aus- und Fortbildung wesentlicher „Lernanlass“ für alle drei Bildungsgruppen. Festigung der lokalen Milieus sowie der tradierten Verhaltensnormen sind dabei inhärente Ziele dieser Bildung für Erwachsene.

5.1.1. Von der geselligen Bildung bis zum Bürgerengagement

In der 1802 in Frankfurt am Main gegründeten *Frankfurter Casinogesellschaft* – Treffpunkt der bürgerlichen Schichten – stehen, wie in anderen der zahlreichen Lese-, Museums- und Harmoniegesellschaften auch, die gesellige Unterhaltung, literarische Bildung sowie gemeinnütziges Bürgerengagement im Mittelpunkt.

Auf diese Weise bietet beispielsweise die Messe- und Handelsstadt Frankfurt Einheimischen und Geschäftsreisenden einen intellektuell anregenden und zugleich kommunikativ bzw. wirtschaftlich funktionalen Treffpunkt (vgl. Seitter 2000, S. 26-29).

- Am Beispiel der *Frankfurter Casinogesellschaft* konkretisiert sich Anfang des 19. Jahrhunderts, dass im Rahmen (nichtstaatlicher) organisierter Erwachsenenbildung, Bildung für den Einzelnen (Bürger) und bürgerliches Engagement für das Gemeinwohl gemeinsam als bürgerliche Bildungsinhalte auftreten (ebd., S. 26).
- Diese sich seit dem 18. Jahrhundert manifestierende „Überwindung des privaten Raums“, welche in Konkurrenz zur höfischen Gesellschaft steht, beschreibt Habermas als Prozess der Entstehung „bürgerlicher Öffentlichkeit“ (vgl. Habermas 1990, Neuauflage). In dieser „neuen Öffentlichkeit“ - in Logen, geselligen Vereinen, Salons, Kaffeehäusern, Lesegesellschaften und Zeitschriften – finden Adel und Bürgertum zu einer übergreifenden sozialen Schicht der „Gebildeten“ zusammen.
- D. h. für den sich als „aufgeklärt“ verstehenden Bürger nimmt die Kategorie Bildung eine transformative Funktion ein.

Becker-Cantarino weist in diesem Zusammenhang auf den exklusiven – weil Frauen ausschließenden Charakter – der „bürgerlichen Öffentlichkeit“ hin:

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

„Dagegen ist jedoch der moderne, in der Forschung seit Habermas lange dominierende Begriff ‚bürgerliche Öffentlichkeit‘ ... für Frauen des 18. Jahrhunderts⁵³ problematisch, weil schon allein öffentliches Auftreten (auf der Bühne, im Kirchenchor zu singen, ohne männliche Begleitung eine Theateraufführung zu besuchen, ein Kaffeehaus zu betreten, allein zu reisen usw.) für bürgerliche Frauen einem gesellschaftlichen Tabu unterlag, ... Frauen wurden der ‚Hauslichkeit‘ zugerechnet ...“ (Becker-Cantarino 2006, S. 4)

Die im Habermasschen Begriff der „bürgerlichen Öffentlichkeit“ angelegte Nichtbeachtung der getrennten Handlungsräume von Männern und Frauen des Bürgertums kritisiert Becker-Cantarino. Denn in der „bürgerlichen Öffentlichkeit“ sind antike, mittelalterliche sowie frühneuzeitliche Traditionen absorbiert (s. Teil B, Kapitel 1.3), in welchen Öffentlichkeit als exklusives Recht auf Teilhabe postuliert ist.

Trotz der hier von Becker-Cantarino konstatierten Ungleichbehandlung generiert die Entwicklung des Bildungswesens bis heute, auch wenn sie sich in ihrer Struktur weitgehend auf die patriarchalisch geprägte „bürgerliche Öffentlichkeit“ bezieht, für Mädchen und Frauen die Chance zur Emanzipation⁵⁴.

53 Frauen des 18. Jahrhunderts: Ich bin mir bewusst, dass ich mit diesem Zitat der bürgerlichen bzw. proletarischen Geschlechterrollenproblematik – vor allem des 18./19. Jahrhunderts nicht gerecht werde, beschränke mich aber in meinen Ausführungen aus den bereits in der Einleitung dargelegten Gründen auf dieses Zitat – s. auch in Teil B insgesamt.

54 Mit dem Begriff Emanzipation (lateinisch: Freilassung) wird die Befreiung von Individuen oder Gruppen aus rechtlicher, politisch-sozialer, geistiger oder psychischer Abhängigkeit bezeichnet. Die Rechts- und Gesellschaftsentwicklung der Neuzeit - postuliert in der nordamerikanischen Verfassung, in der Erklärung der Menschenrechte in der Französischen Revolution sowie den Ideen der Aufklärung geht mit einer fortlaufenden Emanzipation von Teilgruppen der Gesellschaft einher, denen die ständische Ordnung des Mittelalters sowie des Absolutismus die politische Freiheit und die volle Rechtsfähigkeit versagt hatte.

Als Querschnittsthema nehmen im Rahmen der Untersuchung Bedingungen zur Teilhabe und (politischer) Emanzipation eine zentrale Rolle ein. Dabei ordne ich Emanzipation als „prozessuales Ziel“ für Männer und Frauen im komplexen Teilhabeprozess ein.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

5.1.2 Schule⁵⁵ – Fortbildungsschule – Volksbildung – „freie“ Erwachsenenbildung: Volkshochschule

Schule

Die Schulen des Mittelalters vollziehen – für Knaben – als „öffentliche Orte“ einen Schritt von der Unterweisung im Kindesalter im „privaten Raum“ zum „öffentlichen Raum“, welcher zu diesem Zeitpunkt i. d. R. „Kirchenraum“ ist. Kleriker- oder Domschulen dienen zunächst nur der Ausbildung des Klerikernachwuchses sowie der Bildung höfischer Kreise.

Mit dem 12./13. Jahrhundert – in Analogie zur prosperierenden Stadtentwicklung – setzt die Gründung von städtischen und privaten Schulen für den männlichen Nachwuchs des Bürgertums ein. Sie erfahren unter dem Einfluss von Reformation und Humanismus als höheres Schulwesen ihre Ausprägung. Parallel dazu entwickeln sich das allgemeine (öffentliche) Schulwesen, Pfarrei- und Küsterschulen und Privatschulen. Aus den Küsterschulen entsteht im 17. Jahrhundert unter kirchlicher Aufsicht die Volksschule – welche „institutionelle Grundlage“ der im 18. Jahrhundert eingeführten Schulpflicht ist – beispielsweise in Preußen für den Raum des heutigen Norddeutschlands ab 1717. Das von Friedrich dem Großen am 12.8.1763 verabschiedete Generallandschulreglement formuliert anstelle einer Pflicht zum Schulbesuch die Aufforderung an alle Eltern, Vormünder und „Herrschaften“, alle fünf- bis vierzehnjährigen Kinder – Jungen und Mädchen – in die Schule zu schicken. Es bildet

⁵⁵ Die Schule hat als Einrichtung in öffentlicher oder privater Trägerschaft die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen (i. w. S. auch Erwachsenen) durch planmäßigen Unterricht Wissen, Erkenntnis, Einsicht sowie die Fähigkeit zu einem begründeten Urteil zu vermitteln. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht kommen neben den Qualifikationsfunktionen noch weitere Funktionen hinzu, wie Sozialisation – Anpassung an das soziokulturelle System, Selektion – Auslese, die über Zensuren und Prüfungen sowie verschiedene Schularten erfolgt und Legitimation – d.h. Schule dient der Rechtfertigung und Stabilisierung der vorliegenden Gesellschaftsordnung.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

die Grundlage für die Entwicklung des Volksschulwesens in ganz Preußen, auch hinsichtlich der Säkularisierung der Unterrichtsinhalte:

„...sie so lange zur Schule halten sollen, bis nicht nur das Nötigste vom Christentum gefasst haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Rede und Antwort geben können, was ihnen nach den von Unsern Konsistorien verordneten und approbierten Lehrbüchern beigebracht werden soll.“ (Auszug aus dem Generallandschulreglement von 1763 in Dietrich/Klink 1972 2. Auflage, S. 141)

Im 19. Jahrhundert erfährt die Schule im Deutschen Reich sukzessiv als staatliche Institution einen flächendeckenden Ausbau, beispielsweise in Sachsen 1835 mit einem Gesetz zur Einführung der allgemeinen Volksschule sowie der achtjährigen Schulpflicht – der Unterhalt der Schulgebäude wird den Gemeinden übertragen. Mit der landesweiten Entwicklung eines neuzeitlichen Schulwesens geht die Professionalisierung des Lehrerberufs einher, beispielsweise in Sachsen mit einer Neuordnung der Lehrerseminare (1858) sowie einer verbindlichen Lehrplangestaltung. Die Zusammenfassung der Schülerschaft in Jahrgangsklassen generiert eine weitgehend homogene Unterrichtsgestaltung. Ebenso erfahren lokal geprägte „Lernwelten“, welche den künftigen Beruf vorbereiten sollen, eine zunehmende Nivellierung:

„Selbst als die Angestelltenberufe ... am Ende des 19. Jahrhunderts für Frauen zugänglich wurden, war ihre berufliche Bildung ... willkürlich, abhängig von den Initiativen, die am Orte Ausbildungsangebote für Frauen bereithielten.“ (Nienhaus in Schlüter, A. 1987, S. 13)

Fortbildungsschulen

Im Zuge der Industrialisierung werden zugleich mit den Volksschulen Fach- und Berufsschulen gegründet. Selbst für Jugendliche und Jungarbeiter, die eigentlich der Unterrichtsverpflichtung entwachsen sind, wird mit dem Aufbau von Fortbildungsschulen das nachschulische Lernen eingeführt. In Fortbildungsschulen rückt der Staat Inhalte der beruflichen bzw. politisch-staatsbürgerlichen Erziehung in den Mittelpunkt des Unterrichts.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Volksbildung

Ende des 19. Jahrhunderts kommt es zu einer institutionellen Verdichtung der Bildungsangebote für Erwachsene. Nun unter dem Sammelbegriff Volksbildung in privaten Vereinen organisiert findet der Unterricht in öffentlichen Einrichtungen statt. Parallel zur Institutionalisierung der Volksbildung vollzieht sich innerhalb der deutschen Frauenbewegung eine Gruppenbildung. Als erster bürgerlicher Frauenverein in Deutschland gründet sich 1865 in Leipzig der

- **Allgemeine Deutsche Frauenverein (ADF).**

Protagonistinnen des ADF wie Louise Otto-Peters und Auguste Schmidt fordern v. a. eine Verbesserung der Bildungschancen für Frauen, jedoch ebenso ein Recht auf Arbeit und die Einrichtung von Industrie- und Handelsschulen für Mädchen ein. 1894 kommt es zur Gründung eines Dachverbandes der bürgerlichen Frauenbewegung, dem

- **Bund Deutscher Frauenvereine (BDF).**

Der Verband stellt Ende des 19. Jahrhunderts die erste institutionalisierte Form der Interessenvertretung dar, welche die Anpassung der Frauenrechte an den Rechtsraum der Männer einfordert: Arbeitsschutzgesetze für Arbeiterinnen und Mütter, Chancengleichheit im Beruf sowie Partizipation. Eine der politischen Forderungen der bürgerlichen Frauenbewegung, und damit des BDF – das Wahlrecht für Frauen – erhält jedoch im Deutschen Reich erst 1919 mit Einführung der republikanischen Staatsform Rechtscharakter. Im Unterschied zu den bürgerlichen Frauen fordern die Proletarierinnen v. a. ein Recht auf Arbeit für Frauen. Clara Zetkin setzt sich ein

„... für die Durchsetzung der Forderung der Arbeiterbewegung allgemein, für die Durchsetzung der Belange und Forderungen der Frauen innerhalb der Arbeiterbewegung und für die Mitbeteiligung an den innerparteilichen Auseinandersetzungen.“ (Nave-Herz 1997, S. 28)

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Träger der „gebundenen“ Erwachsenenbildung (Kirchen, Arbeiter-, Frauen- und Lebensreformbewegung) bauen Ende des 19. Jahrhunderts ihre Einrichtungen aus. Sie verbinden allgemein-kulturelle sowie wissenschaftsorientierte Bildungsangebote mit Aufgaben, die auf partikulare Bedürfnisse der Mitglieder bzw. auf Schulungszwecke für die Bewegung zugeschnitten sind.

„Freie“ Erwachsenenbildung: Volkshochschule

Die „freie“ Erwachsenenbildung (überparteilich und überkonfessionell) fokussiert ihren sozial- und bildungspolitischen Anspruch, Bildungsangebote für alle Bevölkerungsschichten organisieren zu wollen. In universitären Einzugsgebieten gestalten Ausschüsse für Volksvorlesungen bzw. Protagonisten der „Universitätsausdehnungsbewegung“ volkstümliche Hochschulkurse wie 1871 die „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“.

Volkshochschulen sind nach dem 1. Weltkrieg – häufig in Form eines gemeinnützigen Vereins – in das Dienstleistungsangebot der Kommunen integriert. Die Volksbildung insgesamt erfährt einen zunehmenden Konzentrationsprozess, welcher in der Weimarer Republik vier große Dachverbände – mit den bildungspolitischen Orientierungen liberal, evangelisch, katholisch und sozialistisch – generiert:

- **dem Reichsverband der Volkshochschulen**
- **dem Evangelischen Volksbildungsausschuss**
- **dem Zentral-Bildungsausschuss der katholischen Verbände Deutschlands** und
- **dem Reichsausschuss für sozialistische Bildungsarbeit.**

Unterbrochen durch den 1. Weltkrieg erfährt die in Preußen Ende des 19. Jahrhunderts begonnene Schulreformbewegung, welche auch den Ausbau der berufsbildenden Schulen betrifft, 1918 ihre Fortsetzung.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Die staatliche Implementierung von Pflicht- und (freiwilligen) Fortbildungsschulen in das Bildungssystem nimmt den Einrichtungen der Erwachsenenbildung elementare Bildungsinhalte. Volkshochschulen bauen nun vor allem ihre künstlerisch-kulturellen Angebote aus. Sie gelten aber auch als Ort der systematischen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens (Vortragsreihen, Lehrgänge und Arbeitsgemeinschaften). Parallel zu den Angeboten der „freien“ Volkshochschulen (in kommunaler Trägerschaft) bauen auch die Träger der „gebundenen“ Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre allgemeinen, wissenschaftsorientierten Bildungsangebote aus. Bildungspolitisches Prinzip der öffentlich verantworteten Bildung (für Kinder, Jugendliche und Erwachsenen) ist die Pluralität der Trägereinrichtungen innerhalb des Schulsystems (Konfessionsschulen, Schulen in privater Trägerschaft und staatliche Schulen) und in der Erwachsenenbildung.

5.1.3 Erwachsenenbildung als „vierte Säule im deutschen Bildungssystem“

Kirchen, Gewerkschaften und Kommunen setzen nach dem 2. Weltkrieg, in der so genannten Phase des Wiederaufbaus, ihre Bildungsarbeit für ihre spezifischen Milieus fort. Im Kontext der Bemühungen um eine schulische Bildungsreform (60er und 70er Jahre) können sich die Weiterbildungseinrichtungen insgesamt – vor allem als Ort der „zweiten Lernchance“ – institutionell festigen. Die Erwachsenenbildung etabliert sich neben dem öffentlichen Schulwesen, den Berufsschulen und den Technischen Hochschulen bzw. Universitäten bildungspolitisch als „vierte Säule des öffentlichen Bildungssystems“.

„Sie ist ein eigenständiger Teil des Bildungswesens und wird auf kommunaler Ebene durch Volkshochschulen und im Übrigen landesweit durch Einrichtungen von Verbänden (so genannten Landeseinrichtungen) sowie durch Heimvolkshochschulen geleistet. Alle Bundesländer fördern die Erwachsenenbildung durch Finanzleistungen, deren Art, Umfang und Höhe aber unterschiedlich ist.“ (Niedersächsischer Landtag, Drucksache 15/180 2003, S. 97)

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Volkshochschulen – mit den Kommunen als Trägereinrichtungen – sowie Weiterbildungseinrichtungen der Gewerkschaften und Kirchen können in großem Maße die staatlichen Finanzmittel für Erwachsenenbildung auf sich konzentrieren. Es bleibt abzuwarten, in welcher Form sich – angesichts der sozialpolitischen Problemlage – künftig die drei großen Erwachsenenbildungsgruppen mit gemeinwohlorientierten Weiterbildungsaufgaben wie dem Themenfeld Ehrenamt, auseinander setzen werden.

Wie in der Gründungsphase der Erwachsenenbildung Anfang des 20. Jahrhundert richtet sich seit den 1990er Jahren der gesellschafts-, finanz- und bildungspolitische Fokus erneut auf die sozialpolitische Integrationskraft der Volkshochschulen, welche sich inzwischen zu einem professionellen „Dienstleister“ entwickelt haben. Umso dringender sind die Volkshochschulen m. E. aufgefordert, ihr erwachsenenpädagogisches „know how“ in diesen zukunftsorientierten Diskurs zu integrieren. Beispielsweise bereitet derzeit die Kommunalverwaltung des Landkreises Hameln-Pyrmont einen Problemaufriss zum Themenkreis „Demographischer Wandel“ vor, an dem die VHS Hameln-Pyrmont als Vertreterin der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung aktiv beteiligt ist.

5.2 Krisenerfahrung und Bildungsaufgabe

Litts Definition von Bildung ist vor dem Hintergrund seiner Erfahrung in und nach zwei Weltkriegen, d.h. einem Leben in Zeiten der besonderen „Unordnung“, zu betrachten. D. h. sein biographisches „Erleben“ korreliert konfliktreich mit dem internalisierten humanistischen Bildungsideal. Für Litt beinhaltet deshalb die zentrale – auch pädagogische – Frage die Entscheidung für „Menschlichkeit“:

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

„Durch die Tatsache, dass der Mensch im Ringen um die Sache zugleich an sich selbst ‚bildet‘, wird nichts daran geändert, dass er, mit diesem Ringen ans Ziel gelangt, [...] Ob er die errungene Macht den gediegensten oder den windigsten Projekten, den edelsten oder den verruchtesten Vorhaben dienstbar macht, das hängt einzig und allein von seiner persönlichen Entscheidung ab. [...] Für die ‚Bildung‘ ist entscheidend, was im Inneren geschieht... “. (Litt 1959, 2. Auflage, S. 99/100)

Die von Litt dezidiert vorgenommene Diskussion des Bildungsbegriffs fokussiert in der Tradition der Aufklärung die individuelle Freiheit zur Verantwortung. Angesichts der sozialstaatlichen Krise erscheinen Litts Thesen jedoch keineswegs veraltet, sondern nach wie vor von Bedeutung. Willy Strzelewicz berichtet – unter dem Stichwort Krisenerfahrung und Bildungsaufgabe – von einer Anfang der 1980er Jahre durch den „Ölschock“ ausgelösten Kürzung der öffentlichen Finanzhilfe für die Erwachsenenbildung:

„Die in letzter Zeit immer deutlicher werdenden Tendenzen, Kürzungen der öffentlichen Mittel im Bildungssektor und nicht zuletzt im ohnehin schwächsten Teil des Bildungswesens, in Weiterbildung und Erwachsenenbildung, vorzunehmen, geben einen aktuellen Anstoß, Überlegungen über das Verhältnis von Krisenerfahrungen und Bildungsaufgaben anzustellen....“ (Strzelewicz 1982, S. 15)

D.h. trotz Plausibilität im Bildungsauftrag muss sich die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung mit der von Land und Kommunen durchgeführten Reduzierung freiwilliger Fördermittel auseinandersetzen. Die kompensatorische Funktion von Erwachsenenbildung bleibe virulenter „Weiterbildungsauftrag“, so Nuisl, denn Weiterbildung

„...hat immer die Aufgabe gehabt, das gerade zu biegen, was in der Erstausbildungsphase schief gelaufen ist: das Nachholen von Schulabschlüssen, die Spezialisierung in der Ausbildung, das Korrigieren sozialer Benachteiligung.“ (Nuisl 2003, S. 29).

Indem ich die Thesen bzw. Erfahrungen von Litt, Strzelewicz und Nuisl „Zeit übergreifend“ darstelle wird die besondere Bedeutung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels deutlich, so dass mit dieser Erkenntnis eine Reduzierung der Förderungshöhe obsolet wird.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Brawand beschreibt, indem er auf den Beginn seiner journalistischen Laufbahn zurückblickt, beispielsweise seine Situation als 21-Jähriger im Nachkriegsdeutschland. Dabei hebt er die für ihn im Herbst 1946 biographisch relevante Rolle der VHS Hannover hervor. Seinerzeit befindet sich das Magazin der „Spiegel“ – damals noch unter dem Namen „Diese Woche“ in einer Etage des so genannten Anzeiger-Hochhauses an der Goseriede in Hannover untergebracht – in seiner Gründungsphase:

„Kaum einer von uns Jungen hatte eine abgeschlossene journalistische Ausbildung; auch Augsteins Praxis beim ‚Hannoverschen Anzeiger‘ zählte nur nach Monaten. Ich selbst konnte lediglich mit guten Aufsatznoten aus meiner Schulzeit und einem sechswöchigen Kurs an der gerade wieder etablierten Volkshochschule aufwarten. Der allgemeine Zusammenbruch und das Berufsverbot für Nazis war unsere Chance. Das Handwerkliche zeigten uns die drei, vier Älteren.“ (Brawand 2006 in: Deister- und Weserzeitung Hameln, vom 2.12.2006, S. 34)

Die aktuelle Bedeutung der Volkshochschulen unterstreicht Edelgard Bulmahn – von 1998 bis 2005 Bundesministerin für Bildung und Forschung, indem sie auf die multiple Funktionalität des zu einer Weiterbildungslandschaft vernetzten Systems der ca. eintausend Volkshochschulen in Deutschland hinweist:

„Sie haben ein fast flächendeckendes Grundangebot vor allem für die allgemeine, und zunehmend auch für die berufsbezogene Weiterbildung. Über die bildungspolitische Funktion hinaus haben die Volkshochschulen heute vielfach eine besondere Bedeutung als Ort der Kommunikation, Sozialisation und Integration gewonnen.“ (Bulmahn 2003, S. 19)

D.h. öffentlich konstaterter sowie individuell wahrgenommener Bildungsbedarf ist für Volkshochschulen nach wie vor Motor der Programmentwicklung, welcher sich in spezifizierten zielorientierten Fortbildungs- bzw. Qualifizierungs- und Orientierungsangeboten konkretisiert,

- die den Ausgleich von spezifischen Bildungsbenachteiligungen zum Ziel haben,

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

- das Nachholen von Schulabschlüssen ermöglichen,
- die berufsorientierte (auch mit Zertifikatsabschluss) oder ehrenamtsbezogene Weiterbildung vorhalten, welche der Nachqualifizierung bzw. Fortbildung dient sowie
- weitere thematisch und Zielgruppen spezifizierte Bildungsangebote (entsprechend der VHS-Fachbereichsgliederung) bereithalten.

Mit einer konzeptionell in die gemeinwohlorientierte kommunale „Weiterbildungsverpflichtung“ eingebunden, unterstreicht ein Aufgabenbereich „Qualifizierung für das soziale Ehrenamt“ den bildungshistorischen Anspruch der Volkshochschulen, denn es

„... kann angeknüpft werden an einen möglichen Beitrag von Bildung für den unabgeholzten Entwurf einer menschlichen Gesellschaft.“ (ebd., S. 15). Ebenso gilt es: „... den kommunalen Alltag des Gemeinwesens in den Bildungsaktivitäten abzubilden...“ (Nuissl 2005, S. 148)

5.3 Vom ehrenamtlichen zum professionellen Handeln in der Erwachsenenbildung

Unter arbeitsrechtlichem Fokus ist pädagogisches Handeln an Volkshochschulen durch ein Nebeneinander von hauptamtlich Tätigen – die mit pädagogischen bzw. Verwaltungsaufgaben betraut sind – mit unbefristetem sowie befristetem Arbeitsvertrag (häufig als Projektleiter) und nebenamtlich Tätigen – welche i. d. R. als Kursleitende bzw. Dozenten über einen Honorarvertrag bezahlt werden – gekennzeichnet. Ehrenamtliche örtliche Leiter – häufig in Kreisvolkshochschulen engagiert – nehmen eine Sonderrolle ein, da sie quasi als Bindeglied zwischen der hauptamtlich agierenden VHS-Zentrale und einem dezentralen Veranstaltungsort eingesetzt sind. Sie erhalten für ihre organisatorische Tätigkeit eine „Aufwandsentschädigung“.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Vielfach nehmen VHS-Kursleitende im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit zusätzliche Aufgaben unentgeltlich auf der Grundlage persönlichen Engagements wahr, was nach meiner Erfahrung von ihnen als selbstverständliches Engagement für „ihren VHS-Kurs“ bzw. „ihre Volkshochschule“ angesehen wird. Obwohl die Kursleitenden an den Volkshochschulen nicht explizit als Gruppe ehrenamtlich Tätiger definiert sind, stellen sie m. E. auf Grund ihres Engagements die große Gruppe „Ehrenamtlicher“ an der VHS dar. In den Phasen der Programmplanung und Durchführung – besonders aber bei der konzeptionellen Entwicklung von Projekten, bei Kreativausstellungen, Tagen der offenen Tür oder als Vertreter in Dozenten-Beiräten – arbeiten hauptamtlich tätige Fachbereichsleitungen und (ehrenamtliche) Kursleitungen im selben pädagogischen Handlungsfeld zusammen.

Im Hinblick auf Ausbildung bzw. Qualifizierung pädagogischer Mitarbeiter, die als Fachbereichsleitungen tätig sind, hat sich folgende Entwicklung vollzogen: Die Akademisierung der Erwachsenenbildung, welche Mitte der 1970er Jahre begonnen hat, generiert den Prozess der Professionalisierung pädagogischen Handelns im Berufsfeld Erwachsenenbildung. Bis zu diesem Zeitpunkt treten unterrichtende „Erwachsenenbildner“ so gut wie ausschließlich als nebenberuflich referierende Redner oder als Dozenten in Arbeitsgemeinschaften auf.

„Die Hauptverbindung zwischen Schule und Volkshochschule stellen aber die zahlreichen Lehrkräfte dar, die nebenamtlich neben ihrem Schuldienst an der Volkshochschule tätig sind.“ (Becker 1961, S. 21)

Seinerzeit in Erwachsenenbildungseinrichtungen administrativ Tätige greifen i. d. R. auf beruflich erworbene Kompetenzen, beispielsweise als Lehrer, zurück.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

1965 befinden sich von den insgesamt 133 Volkshochschulen in Niedersachsen 67 Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft – weitere 66 werden als eingetragene Vereine geführt. Diese Trägervereine gründen sich jedoch auch auf kommunale Vereinsmitgliedschaften, so dass de facto – bis heute – alle Volkshochschulen kommunal „begründet“ sind.

116 Volkshochschulen sind 1965 in Niedersachsen nebenberuflich geleitet – und nur 17 Volkshochschulen hauptberuflich (vgl. Niedersächsische Studienkommission für Fragen der Erwachsenenbildung (Hrsg.) 1965, S. 42). Auf personal- und arbeitsrechtliche Aspekte, welche auf die Personalstruktur in der Erwachsenenbildung Einfluss nehmen, weist Faulstich hin:

„Weil die Zahl der hauptberuflichen Stellen nach wie vor relativ gering ist, gibt es eine ‚marginale Professionalisierung‘ [...], bei der das Hauptgewicht der Arbeitstätigkeiten bei Honorarkräften bzw. nebenberuflichen oder ehrenamtlichen Personen liegt.“ (Faulstich 2003, S. 292)

Das Pendel der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung schwingt aber bereits zurück, denn Erwachsenenbildung ist:

„...selbst Teil des Prozesses der Modernisierung. ... Stellen – besonders im öffentlichen Dienst – scheint es in der Erwachsenenbildung kaum noch zu geben. Sind Erwachsenenbildner Vorreiter der ‚neuen Selbstständigen‘?“ (Faulstich 1997, S. 9/10)

Dieses administrative bzw. pädagogische Handeln im Arbeitsfeld Volkshochschule habe ich Institutionen geschichtlich problematisiert, um auf die systemimmanente Nähe des Themas Ehrenamt zur (auch derzeitigen) Arbeitssituation an Volkshochschulen zu verweisen. D. h. wenn sich Volkshochschulen mit dem Thema Ehrenamt programmatisch auseinandersetzen, nehmen sie in mehrfacher Hinsicht

- Verbindung mit ihrer eigenen Geschichte auf, d.h. der Entwicklung der Institution Volkshochschule (s. in Teil A – Kap. 2), als auch

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

- mit dem System der Verpflichtung von „Honorarkräften“, welche daraufhin als Kursleitende beispielsweise von der Volkshochschule mit der Durchführung der erwachsenen-pädagogischen Veranstaltungen betraut werden.

Die Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflich bzw. ehrenamtlich Tätigen an Volkshochschulen generiert System immanent – vor allem im erwachsenenpädagogischen „Nebeneinander“ – ein Spannungsverhältnis, welches im „Aufweichen“ des erwachsenenpädagogischen Professionsanspruchs (von innen) besteht. Gleichzeitig ist dieser nicht einlösbaren Professionserwartung an erwachsenenpädagogische „Qualität“ eine Nivellierung des Qualitätsanspruchs inhärent.

5.4 Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung – Chance und Problem

5.4.1 Evaluierung – ein temporäres Ereignis?

Das aktuelle Niedersächsische Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) (vgl. Niedersächsische Staatskanzlei 2004) fordert in §10 von den öffentlich anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen Qualitätssicherung und Evaluation ein, welche in Form einer Dokumentation vorzulegen ist. Im NEBG wird auf das Problem der notwendigen Entwicklung von spezifischen Verfahren der in §10 geforderten Qualitätsmessung Bezug genommen. Zur Anwendung sollen geeignete Maßnahmen kommen, mit denen die Qualität der pädagogischen Arbeit gesichert und laufend verbessert werden kann. Anstelle des didaktischen Blickwinkels „Was wird warum für wen geplant bzw. durchgeführt?“ wird mit dieser – für die öffentlich

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

geförderte Weiterbildung in Niedersachsen erstmals aufgestellten – gesetzlichen Forderung die Qualität, also „das Wie“ erwachsenepädagogischer Arbeit fokussiert. Damit wird im Evaluierungsprozess vor allem der Qualität der organisatorischen Abläufe – also des administrativen Handelns – ein hoher Grad an Bedeutsamkeit zugeschrieben. Das „Eigentliche der Erwachsenenbildung“, d.h. deren Anlass, Ziel und Inhalt sowie institutionelle Sicherung, spielt im Evaluationsprozess in Form einer Diskussion des Bildungsauftrages (leider) nur eine marginale Rolle.

Eine Erweiterung des Blickwinkels im Testierungsprozess vom zu evaluierenden Objekt auf die Evaluierenden hat ArtSet Hannover 2001 mit seinem „Lernerorientierten Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen (LQW)“ (vgl. Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2001, 2. überarbeitete Aufl.) vorgenommen. LQW fordert von der sich befragenden Weiterbildungseinrichtung einen Selbstreport sowie aus den evaluierten Bereichen eine Dokumentensammlung ein. Heinen-Tenrich stellt den Entwicklungscharakter von LQW heraus:

„Der Qualitätskreislauf liefert das Arbeitsmodell für den Entwicklungsprozess der Weiterbildungseinrichtung. Das Einüben der damit verbundenen Verfahrensweisen und der Umgang mit den entsprechenden Instrumenten bilden das Fundament für Qualitätsentwicklung und zielen auf die Befähigung zum selbstgesteuerten Organisationsentwicklungsprozess. Die Einrichtung und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden zu Autoren ihres eigenen Qualitätslernens.“ (Heinen-Tenrich 2001, S. 5)

Allerdings vollzieht auch LQW im Rahmen der elf definierten Testierungsbereiche nicht den Schritt von der Evaluierung der Lehr-Lernprozesse zur inhaltsbezogenen und zielorientierten Profildiskussion. Erst mit der Forderung nach Entwicklung von „Strategischen Entwicklungszielen“ (vgl. Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2001, 2. überarbeitete Aufl., S. 28 u. S. 53) geraten im Selbstreport – den Testierungsprozess abschließend – auch bildungspolitische sowie inhalts- und zielorientierte Aspekte in den Fokus.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Bei der in der Selbstbefragung geforderten Differenzierung der Aufgabenbereiche in strategische bzw. operative wird eine durch ArtSet akzeptierte – hier im Weiteren undiskutierte – hierarchische Positionierung der Weiterbildungsakteure deutlich. Meiner Erfahrung nach initiiert ein Qualitätsentwicklungsprozess „Gleichheitserfahrungen“ der Mitarbeiter, die aber – auf Grund der institutionellen „Gebundenheit“ von Volkshochschulen – spätestens in Beurteilungssituationen konterkariert werden (müssen). Weitere Ausführungen zur „Kritischen Erwachsenenbildung“ bei Pongratz (vgl. Pongratz 2005, S. 34-40).

Heinhold-Krug verweist auf das Erfordernis zur Qualitätsentwicklung des Zertifizierungsverfahrens selbst, so dass dieses die Akzeptanz aller Interessenpartner einer Bildungseinrichtung erringen kann und

„... dass der Nachweis der kontinuierlichen Weiterentwicklung einer Bildungseinrichtung Vorrang vor dem statischen Dokumentieren erreichter Standards hat. Zu berücksichtigen sind die inzwischen vorliegenden Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen in Bezug auf die Elemente von Qualitätsmodellen und Verfahren, die zum Erfolg der Qualitätsentwicklung beitragen.“ (Heinhold-Krug 2002, S. 152)

Wenn die in §10 NEBG beschriebene Qualitätssicherung der Form pädagogischer Arbeit auch die Funktion eines politischen Steuerungsinstrumentes wahrzunehmen hätte, müsste ihre numerische Positionierung nicht in §10, sondern bereits unter §1 „Stellung und Aufgabe der Erwachsenenbildung“ erfolgen. Dort sind Stellung und Bereiche der Erwachsenenbildung sowie durch den Erwachsenen anzustrebende Bildungsziele genannt.

Entwicklung ist in dem durch das System von „LQW“ inszenierten Evaluierungsprozess m. E. in mehrfacher Hinsicht optional angelegt, denn LQW kann

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

- für jede einzelne Erwachsenenbildungseinrichtung interne Kommunikationsprozesse und damit Mitarbeiter- sowie Entwicklungsentwicklung generieren sowie
- auf der Basis des veröffentlichten Zertifizierungsnachweises den „Ruf“ einer an guter Erwachsenenbildungsqualität interessierten VHS festigen, so dass Einrichtungen der
- öffentlich verantworteten Weiterbildung sich auf dem „Weiterbildungsmarkt“ als qualitätsgeprüft (Durchführungsqualität!) und damit wettbewerbsadäquat „zertifiziert“ präsentieren können.

Dieser Wandel in der Außen- und Binnenwahrnehmung von „nur VHS“ zum qualitätsorientierten Weiterbildungspartner hat sich jedoch meiner Erfahrung nach bereits seit Mitte der 80er Jahre vollzogen. VHS liefert eine „professionelle Erwachsenenbildungsqualität“ und erweist sich beispielsweise im geisteswissenschaftlichen Weiterbildungsbereich als fundierter „Wortführer“ für gesellschaftspolitische Problemlagen.

Eine wesentliche Aufgabe in diesem institutionellen Entwicklungsprozess nehmen auf Landesebene die Landesverbände der Volkshochschulen bzw. „Agenturen für Erwachsenen- und Weiterbildung“ wahr, welche als Impulsgeber, „Wissenslieferant und Kompetenzentwickler“ ihren Volkshochschulen Fortbildungskonzepte – für VHS-Kursleitende sowie VHS-Mitarbeiter in leitenden sowie pädagogischen und verwaltungsbezogenen Aufgabenfeldern – präsentieren.

Die im Testierungsverfahren „gebundene“ professionelle Energie – auch in Form von Erwartungen an Entwicklungsperspektiven der Weiterbildungseinrichtung sowie an individuelle Karrierechancen – sollte m. E. prioritär auf eine die VHS-Zukunft entscheidende programmatische und qualifikationsorientierte Zieldiskussionen verlagert werden.

5.4.2 Qualitätssicherung oder/und Existenzsicherung der Volkshochschulen?

Für die Volkshochschulen haben sich nach meiner Beobachtung seit Mitte der 90er Jahre grundlegendere Themen als die Durchführung formalisierter Qualitätssicherungsverfahren – die an ISO 9000 orientiert entwickelt worden sind (vgl. Krug 2002, S. 41) – zentral positioniert. Diese Verfahren binden meiner Erfahrung nach Weiterbildungseinrichtungen weitgehend reaktiv in standardisierte Verfahren zur Qualitätskontrolle ein.

Derzeit stehen in der öffentlich verantworteten Weiterbildung zwar auch Fragen zum Qualitäts- und Weiterbildungsmanagement, zu Verfahren und Methoden der Qualitätstestierung sowie zu Zyklen der Qualitätsüberprüfung im Mittelpunkt. Gleichzeitig führen Kommunen bzw. kommunale Parlamente einen Diskurs über Kosten, Umfang und Inhalt der kommunalen Erwachsenenbildungsarbeit. Mit der Auslagerung bzw. „Rationalisierung“ von Abläufen im Verwaltungsbereich wird in einer Weiterbildungseinrichtung die Einrichtungsautonomie berührt und damit die Existenzfrage der Erwachsenenbildungsinstitution gestellt. Fragen zu nachgewiesener Qualität in der Durchführung von Veranstaltungen erscheinen in diesem Kontext obsolet.

D. h. je nach politischer Präferenz der Diskurspartner oder Interessenlage sind an die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung – in mehr oder weniger informellen Kontexten – existentielle Fragen gerichtet. Diese spitzen sich vor allem dann zu, wenn die öffentlich geförderte Volkshochschule im Kontext einer „Anbietersituation“ als Mitbewerber auftritt:

- Warum soll sich Erwachsenenbildung - also auch Volkshochschule – heute (noch) in öffentlicher bzw. kommunaler Trägerschaft befinden?

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

- Mit welchen Argumenten wird der kommunale Zuschuss bzw. die Finanzhilfe der Bundesländer für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung gerechtfertigt?
- Womit wird heute die Notwendigkeit der in den VHS-Programmen dokumentierten Bildungsinhalte begründet?
- Lassen sich die Verwaltungsaufgaben einer VHS nicht effizienter (beispielsweise) in die Zuständigkeiten der Bürger-Ämter ihrer Stadt- bzw. Kreisverwaltung integrieren?
- Inwieweit lassen sich in Kommunalverwaltungen eingesetzte betriebswirtschaftliche Systeme der Steuerung, des Controlling sowie des Finanzwesens als Effizienzmesser einer angebotsorientierten Volkshochschule anwenden?
- Steht angesichts der kommunalen Finanzkrise nicht die „Nützlichkeit“ einer Volkshochschule grundsätzlich auf dem Prüfstand und ist damit nicht die Existenzfrage kommunaler Erwachsenenbildung gestellt?

Oder, unter Aufgabe der spätestens seit den 80er Jahren erfolgten Professionalisierung der Erwachsenenbildung:

- Können künftig von pädagogischen Mitarbeitern wahrgenommene administrative Aufgaben wie Kursabsprachen und Raumplanungen, nicht von (kostengünstigeren) Verwaltungsmitarbeitern durchgeführt werden, um damit eine Reduzierung der pädagogisch besetzten Stellen zu erreichen?
- Lässt sich die Tätigkeit des hauptberuflichen pädagogischen Personals, einschließlich der Leitung einer Volkshochschule, nicht kostengünstiger durchführen – analog zu dem langjährig an Volkshochschulen bis heute praktizierten Honorarprinzip (pensionierte Akademiker) für VHS-Kursleitende?

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

In den o. g. Fragestellungen kann Qualitätssicherung als Querschnittsaufgabe impliziert sein, wird jedoch von Fragen zur Struktur der Erwachsenenbildung und deren „existenzieller Krise“, die sich weitgehend als „ökonomische Krise der öffentlichen Hand“ erweist (sei es in Form reduzierter Landeszuschüsse oder von den Trägerkommunen „eingefrorene“ Leistungen für die Volkshochschulen) prioritär überlagert. Entscheidend für die Absicherung der öffentlich verantworteten Weiterbildung sind m. E. von Faulstich markierte politische Handlungsbereiche:

- Juristische Rahmensetzung und systematisierte Absicherung
- Herstellen eines Grundniveaus an Weiterbildungsangeboten durch finanzielle Förderung
- Qualitätssicherung als wesentlicher Teil der infrastrukturellen Unterstützung
- Institutionelle Gewährleistung von Grundstrukturen eines öffentlich zugänglichen Weiterbildungssystems (vgl. Faulstich 2003, S. 300)

Anstelle von formal inszenierter bzw. schematisierter Weiterbildungsentwicklung sind Einrichtungsstabilisierung und deren inhaltsbezogene Profilierung Forderungen von primärer Bedeutung. Eingebettet in einen politischen Weiterbildungsdiskurs, könnten Qualitätssicherungsverfahren wie seit 2001 das „Lernerorientierte Qualitätsmodell in der Weiterbildung (LQW)“ von ArtSet Hannover – über ihren temporären Ereignischarakter hinaus – eine zentrale Rolle einnehmen. Dewe konkretisiert den Konflikt zwischen professioneller Weiterbildung und den instrumentell eingesetzten Verfahren wie LQW, welche sich beispielsweise an Methoden der kommunalen Verwaltung bzw. betriebswirtschaftlich fundierten oder technikorientierten Zertifizierungsvorgaben anlehnen:

„Die Transformation des Wohlfahrtsstaats führt auch zu einer Veränderung der beruflichen Profile in der Weiterbildung. Dies zeigt sich u. a. in Tendenzen der De-Professionalisierung, etwa in Form einer (Wieder-)Unterordnung erwachsenenpädagogischer Berufsrollen und Tätigkeiten unter die Logiken der Verwaltung, des Markts, des Rechts oder anderer Professionen oder in einer Substitution von Professionalität durch Verfahren und Manuale.“ (Dewe 2005, S. 9)

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Ich spitze in meinen Schlussfolgerungen die oben diskutierten Thesen zu und zeige damit m. E. bildungspolitisch „riskante“ Entwicklungen auf. Die oben beschriebene und praktizierte Form der Qualitätsentwicklung – nämlich anstelle eines notwendigen ziel- und inhaltsorientierten Diskurses, das „Wie“ der Weiterbildung quasi behavioristisch zu gestalten – nimmt die Funktion eines Motors wahr, welcher „bildungspolitische und erwachsenenpädagogische Regression“ antreibt bzw. den Mitte der 80er Jahre begonnenen Weg der „Merkantilisierung“ fortsetzt. Mit einem Fortschreiben dieses aufwändig inszenierten und am scheinbar „Formalen“ orientierten Diskurses würde dann (wird bereits?) De-Professionalisierung der Weiterbildung mit öffentlichen Mitteln finanziert. Im Unterschied dazu fordert das öffentliche Schulsystem – angesichts dort verifizierter system-inhärenter Problemlagen – die Volkshochschulen geradezu zu einer inhaltsorientierten bildungspolitischen „Offensive“ heraus. In ihr stände als erwachsenenpädagogischer Support das didaktische Feld der systemischen „Schüler orientierten Kompetenzentwicklung – vor allem als Sozialkompetenz“ im Zentrum.

5.5 PISA⁵⁶ – Kompetenz als Bildungsziel

5.5.1 Ergebnisse der PISA-Studie

Die PISA-Studie wurde im Jahr 2000 von 26 teilnehmenden OECD⁵⁷-Staaten sowie vier Nicht-OECD-Mitgliedstaaten weltweit durchgeführt.

⁵⁶ PISA ist die Abkürzung für „Programs for International Student Assessment“.

⁵⁷ OECD = Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in der sich westliche Industrieländer 1960 mit beratender Funktion zusammengeschlossen haben (betr. die Koordinierung der Wirtschafts-, Währungs- und Außenwirtschaftspolitik der Mitgliedsstaaten sowie u. a. die Aufgabe Arbeit und Soziales) .

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

An einer in Deutschland explorierten Stichprobe nahmen 5.073 Schüler aus 219 Schulen teil. Befragt wurden 15-Jährige, welche sich in einer schulischen Ausbildung befanden. Die hier vorgelegte Untersuchung will – mit Blick auf mögliche neue gemeinwohl-orientierte Kooperationsfelder zwischen Schule und Erwachsenenbildung – die bildungspolitische Diskussion skizzieren, welche sich an die Veröffentlichung der PISA-Studie in Deutschland im Dezember 2001 anschließt. Die PISA-Testkonzeption fragte nach Lesekompetenz⁵⁸ und mathematischer sowie naturwissenschaftlicher Grundbildung.

„PISA lässt keinen Zweifel: 10 bis 25 Prozent der fünfzehnjährigen Deutschen haben nicht die notwendigen Mindestkompetenzen - um sich an Aus- und Weiterbildung, an Arbeit und Gesellschaft aktiv beteiligen zu können. Was wird aus ihnen?“ (Schlutz 2005b, S. 1)

Obwohl mit der PISA-Studie vordergründig schulisches Lernen evaluiert worden ist, generieren die Ergebnisse gesamtgesellschaftlich sowie bildungspolitisch – d.h. für das staatliche Schulsystem und für die Erwachsenenbildung – neue vorrangig zu bearbeitende Aufgaben.

Der empirisch evaluierte Zusammenhang zwischen Leistungsergebnis und lernrelevanten Umwelten – als gesellschaftliche, institutionelle oder kulturelle Kontextmerkmale – sollte in Wissenschaft und schulischer Praxis die Suche nach (neuen) Bedingungen provozieren, die (schulische) Lernentwicklung ermöglichen.

Durch PISA ist der für Deutschland repräsentative curriculare schulische Lernbegriff – welcher dem in der Erwachsenenbildung postulierten Lernverständnis „Kompetenz als Bildungsziel“ gegenüber steht – auf den Prüfstand gestellt. Kompetenz soll

⁵⁸ Der Begriff Kompetenz wird in Abgrenzung zum Qualifizierungs- und Wissensbegriff verwendet.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

„...stärker den Eigenwert persönlicher Fähigkeit und Zuständigkeit betonen und damit einer möglichen Entwicklung Rechnung tragen, wonach sich Tätigkeitszuschnitte und Fähigkeiten nicht einfach externen Anforderungen anzupassen hätten, sondern auch umgekehrt Problemlösungs- und Gestaltungspotentiale enthalten.“ (Arnold, Faulstich, Mader, Nuissl v. Rein, Schlutz und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2000, 1. Aufl, S.12)

Scheich weist auf die nachhaltigen „Erfolge“ konzeptualen Lernens hin:

„Und insofern meine ich, dass der Akzent bei Bildungszielen ganz eindeutig auf den Fähigkeiten liegen sollte, Konzepte zu erarbeiten und Konzepte zu erkennen.“ (Scheich 2003, S. 27)

Die Fähigkeit der Konzepterarbeitung ordnet Scheich als Eckpfeiler für erfolgreiches lebenslanges Lernen ein. Daran schließt sich die Rückbesinnung von Nuissl und Pehl an, in der das „Selber-denken des aufgeklärten Menschen“ – als „Kantsches“ Lern- bzw. Leitziel der Erwachsenenbildung – in den Vordergrund gerückt wird.

„Ideengeschichtlich liegen in Deutschland die Wurzeln der Weiterbildung in der Aufklärung, sozialgeschichtlich im Kampf des Bürgertums gegen den Feudalismus und im Kampf des Proletariats gegen das Bürgertum. Das Aufklärungsziel ist auch heute noch verbreitetes Leitziel in der Weiterbildung.“ (Nuissl/Pehl 2004, 3. aktualisierte Aufl., S.13)

In diesem ideen- und zeitgeschichtlichen Kontext gewinnt heute das der Erwachsenenbildung „angeborene“ Bildungsziel Emanzipation (s. Teil B, Kap. 5.1) – transformiert als Bildungsinhalt – neu an „Bedeutbarkeit“, da Emanzipation idealtypisch die strukturelle Affinität von Didaktik⁵⁹ und Methodik (was wird wie gelernt?) – zu dem ange-

59 Eine begriffsgeschichtliche Darstellung der Didaktik, vgl. Siebert 2005, S. 9-17. Zum Stand der didaktischen Forschung führt Siebert aus, dass die Zahl der wissenschaftlichen Fragestellungen ständig wächst. Siebert konzentriert den Didaktikbegriff auf die von ihm als didaktisches Dreieck bezeichneten Begriffe: Lernende – Lehrende sowie Inhalte. In der von Siebert vorgenommenen Themenverdichtung auf thematische Biografien, Milieuforschung – didaktische Forschung, Lehrverhalten – Teilnehmerverhalten, Support durch Lernberatung u. a. m. bezieht er sich nicht auf einen normativ geführten und didaktisch orientierten Diskurs, welcher m. E. zum Thema Ehrenamt geführt werden müsste. Aus diesem Grund führe ich die didaktische Diskussion an dieser Stelle nicht wissenschaftstheoretisch, sondern sozial- und bildungspolitisch orientiert als Problem von Gesellschaft und Erwachsenenbildungsinstitution sowie der darin professionell zum Thema Erwachsenenbildung Tätigen weiter.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

strebten Bildungsziel (warum wird gelernt?) – in sich vereint. Nuissl führt Lernen auf seinen didaktischen Kern zurück, indem er kritisch auf eine mögliche instrumentelle Funktionalität des Kompetenzbegriffs verweist:

„Gibt es eine inhaltsneutral erwerbbaare Kompetenz des Lernens? Und zweitens: Verlieren wir hinter dem angelsächsischen Kompetenzbegriff nicht die emanzipatorischen Ziele von Bildung, die in Deutschland immer wichtig waren? Wir lernten einmal für eine menschengerechte Gesellschaft.“ (Nuissl 2003, S. 26)

Mit der PISA-Studie sind bei Schulkindern (in angelsächsischer Lehr- und Lerntradition) Aneignungskompetenzen sowie konzeptuale Lernkompetenzen abgefragt worden, welche zur Informationsbeschaffung und deren Interpretation bzw. Reflexion sowie zur Transformation befähigen. Als weniger bedeutsam sind in der PISA-Studie inhaltsbezogene Lehr- und Lernleistungen, wie sie im deutschen Schulsystem im Mittelpunkt stehen, eingeordnet worden.

„Die deutsche Bildungstradition hat immer sehr auf die disziplinäre Struktur geachtet und dabei die ‚big ideas‘ übersehen, die als Gliederungsprinzip eine viel stärkere Unterstützung der Kompetenzentwicklung ermöglichen.“ (Prenzel 2003, S. 27)

Konzeptuales Lernen nimmt als „Lernen im Lebensverlauf“ eine nachhaltigere Rolle ein als das curriculare Lernen, da Konzepte – aus Sicht der Kognitionsneurobiologie – extrapoliert werden können und dadurch neues „Wissen“ systematisiert werden kann.

Das von einem Kind in seiner Schulzeit erlebte Bildungskonzept ist, neben sozialen Faktoren wie Familie und Bildungsmilieu, für den Erfolg bzw. Misserfolg nachschulischen Lernens im Erwachsenenalter entscheidend. „Konzepte des 2. Bildungsweges“⁶⁰ an

60 Konzepte des 2. Bildungsweges: Auf die in diesem Zusammenhang zu stellende Frage, wodurch sich in Schulabschlusskursen des 2. Bildungsweges an Volkshochschulen verwendete Materialien, eingesetzte Unterrichtsmethoden und Lehr-Lernkonzepte von denen in adäquaten Jahrgangsklassen an Schulen unterscheiden, verzichte ich aus Gründen der Untersuchungssystematik.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Volkshochschulen können (?) in diesem Kontext – curriculares versus konzeptuales Lernen – auf Theoreme der Erwachsenenbildung zurückgreifen.

5.5.2 Rettungsinsel „2. Bildungsweg“?

Hinsichtlich der Eröffnung von im Erwachsenenalter relevanten „Teilhabechancen“ wird – beispielsweise in Hameln – die sozialpolitische Funktion des Fachbereichs „2. Bildungsweg“ in zweifacher Hinsicht deutlich. Die Hamelner VHS hält, wie andere Erwachsenenbildungseinrichtungen auch, ein differenziertes Angebot an Haupt- und Realschulabschlusskursen in Tages- und Abendform in den Räumen der VHS Hameln vor. Außerdem engagiert sich die Hamelner VHS im nachschulischen Qualifizierungsbereich der Jugendanstalt Hameln. Mit dem Angebot einer „zweiten Lernchance“ wird dort jungen männlichen Strafgefangenen als Resozialisierungsmaßnahme während der Haft die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Schulabschlusskurs offeriert und damit die Zugangschance zu einem Lehrberuf eröffnet.

In dem 2001 vorgelegten Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zum Thema „Zukunft von Bildung und Arbeit“ wird festgestellt, dass sich die Situation am Ausbildungsmarkt für Personen ohne allgemeinbildenden oder beruflichen Abschluss am Ungünstigsten darstellt (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001). Die BLK-Forderung nach einem Ziel führenden Einwirken von Bund und Ländern hinsichtlich der Ergreifung spezifischer Maßnahmen, um die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss zu reduzieren, verbleibt jedoch im appellativen Bereich. Konkretere Schritte schlägt Schlutz vor, denn:

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

„...mit dem Nachholen von Schulabschlüssen, mit den elementaren Deutsch-als-Zweitsprache-Programmen und mit Konzepten und Maßnahmen zur Grundbildung, insbesondere für Analphabeten.“ (Schlutz 2005b, S. 2)

habe die Erwachsenenbildung längst ihre kompensatorische Funktion unter Beweis gestellt. Nach PISA stelle sich der Weiterbildung erneut die Aufgabe, Menschen beim Nachholen von Bildungskompetenzen und Bildungsabschlüssen zu unterstützen. Mit der Einrichtung eines „Sonderfonds ‚Allgemeine und berufsbezogene Grundbildung für Erwachsene‘“ (ebd., S. 2) könnten in der Erwachsenenbildung bzw. an den Volkshochschulen in den Bereichen Elementarbildung/Alphabetisierung, Deutsch als Zweitsprache, Hauptschulabschluss und Berufsvorbereitung, neue Formen eines nachschulischen Kompetenzerwerbs entwickelt werden.

„Nicht in dem Wahn, organisierte Weiterbildung könne alle Bildungsdefizite beseitigen, aber um all denen zu helfen, die es wollen und die mit den Möglichkeiten der Weiterbildung zu erreichen sind.“ (ebd., S. 2)

Schlutz sieht (für die Erprobung eines Modellversuchs) das Problem der anhaltenden Separierung benachteiligter bzw. bildungsferner Schichten, welches nur mit flankierenden transparenten Hilfsangeboten für „Deutsche“⁶¹ und „Migranten“⁶² durchbrochen werden könne. Angesichts der anhaltend hohen Arbeitslosenzahlen stellt sich m. E. die Frage, in welchem Umfang ein „erworbener“ Haupt- bzw. Real-schulabschluss die Chance zur gesellschaftlichen Integration vergrößert. Ihnen steht nach wie vor kein „Ort zur gesellschaftlichen Teilhabe“ zur Verfügung, an dem beispielsweise erworbene Kompetenzen in Elementarbildung bzw. Schulabschlüsse real erprobt und verifiziert werden könnten.

61 Deutscher ist per Definition, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt.

62 Migranten sind in einen Migrationsprozess involvierte Personen. Der Begriff „Migration“ findet in der Soziologie als Beschreibung einer „Wanderbewegung“ Verwendung.

5.6 Weiterbildungsszenarien für „Schule und Beruf“

5.6.1 Soziale Kompetenz – neue Konzepte für die Lehrerfortbildung

Maßnahmen des 2. Bildungsweges stellen einen bildungspolitischen Versuch dar, über schulische Nachqualifizierung bei „Schulabbrechern“ – außerhalb des staatlichen Schulsystems – die Entwicklung von der schulischen zur sozialen Exklusion zu unterbrechen.

Ein anderer systemimmanenter Weg, um die in der PISA-Studie beschriebene defizitäre Zielorientierung schulischen Lernens neu als pädagogische (nicht sozialpädagogische) Fragestellung aufzuwerfen, fordert – den Lernbegriff betreffend – einen bildungspolitischen Paradigmenwechsel im und für das System Schule ein. Nachfolgend nehme ich auf dieser bildungstheoretischen Basis eine Neudefinition von Schulentwicklung vor.

An den Schulen, vor allem im Sekundarbereich I, zu implementierende neue gemeinwohlorientierte Bildungsinhalte (in Verbindung mit adäquaten Lernformen, Lernorten und Lernzielen), würden Schülerinnen und Schülern neue Lern-Erfahrungen und damit Kompetenzerwerb ermöglichen (vgl. Hartnuß 2005, S. 88/89). Gleichzeitig würde sich das Qualifikations- und Kompetenzprofil des Systems Schule erweitern, wenn Schule sich in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit – nicht nur reaktiv in Konfliktsituationen – als aktiv gestaltender Sozialpartner erweist.

Aktuelle Konzepte nachschulischen Lernens haben sich seit den 70/80er Jahren neben dem öffentlichen Schulsystem in Weiter-

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

bildungseinrichtungen etabliert, z.B. als 2. Bildungsweg an Volkshochschulen. Sie erhalten ihre jeweilige „vor-Ort-Berechtigung“ durch die Nachfrage nach Schulabschlusskursen durch „Schulabbrecher“. Für diese spezifische Zielgruppe in der Weiterbildung entwickelte – d. h. kompetenzorientierte und lebensweltbezogene – Unterrichtsmethoden und Lernformen finden jedoch nur einen unzureichenden Eingang in die Unterrichtspraxis des Systems Schule. Schlutz ordnet jedoch angesichts der Ergebnisse der PISA-Studie schulische „Kompetenzentwicklung“ kritisch ein:

„Das politisch irritierendste Ergebnis der PISA-Studien ist die sozial differenzierende und selektierende Wirkung der schulischen Kompetenzbildung.“ (Schlutz 2005b, S. 1)

Die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung, schulische Lehrsysteme bzw. die Bildungsadministration bei der Entwicklung und Einführung eines neuen Bildungsbegriffs zu unterstützen, zum Beispiel durch kooperativ entwickelte Angebote der Lehrerfortbildung, sieht Nuissl als sehr begrenzt an:

„Was man in der Erwachsenenbildung tun kann, ist, gemeinsam herauszuarbeiten, wo denn die wesentlichen Paradigmenwechsel in unserer Kultur liegen müssen, und dann eine Akzeptanz für das schaffen, was wichtig ist beim Menschen. Die Stoffgliederung kommt dann ganz automatisch“ (Nuissl 2003, S. 29)

In Niedersachsen ist die formalisierte beratende Funktion der Volkshochschulen in Fragen der Lehrerfortbildung – mit Auflösung der Bezirksregierungen und damit der Fortbildungsregionen in Niedersachsen – zum 1.1.2004 beendet. Bis zu diesem Zeitpunkt war die Erstellung und Verabschiedung der Lehrerfortbildungsprogramme für Grund-, Haupt- und Realschulen (von 1994 bis 2004) den in einer Fortbildungskonferenz assoziierten Mitgliedern der jeweiligen Fortbildungsregion übertragen.

Neue Supportstrukturen im Bereich Lehrerfortbildung werden derzeit in Niedersachsen mit einer Initiative des Niedersächsischen

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Landesamtes für Schulentwicklung und Lehrerbildung (NiLS) aufgebaut, in welcher die Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen und Kindertagesstätten fokussiert ist. Den kommunalen Medienzentren (ehemals Kreis- und Stadtbildstellen) in Niedersachsen ist die Aufgabe übertragen worden, zur weiteren Qualifizierung der Medienberatung und Medienarbeit beizutragen. Dabei sind die medienpädagogischen Berater in den Medienzentren zur verpflichtenden „Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen Einrichtungen (z.B. Bibliotheken, Volkshochschulen)“ (vgl. Minister für Kultur in Niedersachsen, Runderlass v. 19.6.2006) aufgefordert. Die Mitwirkung der Volkshochschulen findet sich in regionalen Medienkonferenzen (insgesamt acht) institutionalisiert, welche landesweit von allen Akteuren der Medienarbeit gebildet werden sollen (ebd.).

Mit dem Ziel, innovativer Impulsgeber für die Schule sowie für das Gemeinwesen zu sein, rückt das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE)⁶³ im September 2005 auf einer Fachtagung zum Thema „Bildung – Schule – Bürgerengagement“ (vgl. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement 2005) erstmals Bürgerengagement als Thema in der Schule in den Mittelpunkt. Ziel des BBE ist es, Engagement- und Partizipationsförderung als Selbststeuerungsinstrument in die aktuelle Bildungsdebatte und die praktische Schulentwicklung einzubringen. Eine neue Form der Zusammenarbeit von Volkshochschulen, Schule sowie weiteren Akteuren des Gemeinwesens könnte künftig Thema und Ziel eines umfassenden Diskurses sein, welcher als erwachsenenpädagogischer Impuls von den Volkshochschulen bzw. „Agenturen für Erwachsenen- und Weiterbildung“ ausgeht.

63 Das BBE (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement) ist am 5.6.2002 durch die 31 Mitglieder des Beirates des „Internationalen Jahres der Freiwilligen“ gegründet worden. Übergeordnetes Ziel des BBE ist die nachhaltige Förderung von Bürgergesellschaft und bürgerschaftlichem Engagement in allen Gesellschafts- und Politikbereichen. Ihrem Anspruch nach ist das BBE ein gemeinsames Netzwerk aller drei großen gesellschaftlichen Bereiche: Bürgergesellschaft, Staat und Kommunen, Wirtschaft/Arbeitsleben.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Das Bildungsziel „(soziale) Kompetenz“ könnte dann zum Lerngegenstand werden und sich in der Durchführung gemeinwohlorientierter Projekte als erfahrbares Bildungsziel präsentieren. Volkshochschulen, welche auf eigene Weiterbildungserfahrungen in kooperierenden gemeinwohlorientierten Netzwerken zurückgreifen können, wären für die Rolle eines innovativen Weiterbildungspartners disponiert.

5.6.2 Gemeinwohlorientiertes Handeln⁶⁴

- Neue Bildungsinhalte für den „2. Bildungsweg“ und die Berufsbildenden Schulen

Vor allem für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die keinen Schulabschluss aufweisen und damit unzureichend auf eine berufliche Ausbildung vorbereitet sind, stellt sich das Problem der Jugendarbeitslosigkeit verschärft dar:

„Obwohl die Mehrheit der (so genannten, Einfügung durch die Verfasserin) ausländischen Schülerinnen und Schüler inzwischen in Deutschland geboren wurden [...], verlassen fast 20% die Schule ohne Abschluss. Im Alter von 20 bis 29 Jahren sind 12 Prozent aller Deutschen ohne Berufsabschluss. Bei Ausländern sind es 41 Prozent. Umso wichtiger wird die Betreuung von Jugendlichen dort, wo sie leben, aber keine Arbeit finden: in den Kommunen und Wohnvierteln.“ (Lütge 2005, S. 31)

Um für Jugendliche bzw. junge Erwachsene ab 18 Jahren die nachschulisch erfahrene temporäre (?) Arbeitslosigkeit zu „ent-

64 Eine Handlung setzt (handlungstheoretisch) eine Intention, eine Entscheidung, einen Grund für eine Tätigkeit voraus. Handeln unterstellt die Existenz eines Subjekts des Handelns, welches „frei über die eigenen Zwecke und Absichten entscheiden kann, ...die zur Verfolgung dieser Zwecke erforderlichen Handlungen selbst ausführen kann oder sie ausführen lassen kann und als Person über Wissen verfügt sowie über die Urteilskraft über die möglichen Entscheidungs- und Handlungsalternativen.“ (Bender 2004, S. 249/250)
D.h. freier Wille, Wissen und Können stellen die funktionalen Kategorien einer sich als Subjekt seines Willens erlebenden Person dar. „Lernen und Handeln sind in vielfacher Hinsicht aufeinander bezogen ...“ (ebd., S. 254) Aber – Handeln stellt keine notwendige Folge von Lernen dar, es präsentiert sich nicht als zuverlässig einsetzbares Nützlichkeitstheorem, sondern kann auch Nicht-Handeln implizieren.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

schärfen“, skizziere ich nachstehend modellhaft die Implementierung von Aufgabenfeldern der Sozialen Arbeit in den Kanon der verpflichtenden Unterrichtsfächer. Ziel des pädagogisch begleiteten sozialen Handelns wäre eine Fortführung der gemeinwohlorientierten Aufgabe nach Beendigung der Schulzeit, welche durch einen andauernden Kontakt des einzelnen Jugendlichen zur Trägereinrichtung die Gefahr sozialer Exklusion verringern könnte.

Die Teilnahme von Schülern des 2. Bildungswegs bzw. der Berufsschule an einem gemeinwohlorientierten Unterrichtsprojekt hätte damit die Kontaktaufnahme zu Trägereinrichtungen gemeinwohlorientierter Aufgaben von Seiten der Schule vorbereitet. Diese sozial- und handlungsorientierte Unterrichtsverpflichtung – eben nicht als freiwillige Arbeitsgemeinschaft am Nachmittag oder als Wahlthema einer Projektwoche – stände für alle Schüler obligatorisch neben Deutsch, Geschichte, Mathematik etc. auf dem Stundenplan.

In welcher Form und mit welchem Support der Schülerkontakt zur gemeinwohlorientierten Trägereinrichtung nach Beendigung der Schulzeit verstetigt werden kann und welche Bonussysteme adäquat zum Einsatz kommen müssten, wären noch zu entwickelnde Rahmenbedingungen. Diese könnten als „Vertrag“ zwischen der Schule, der Volkshochschule vor Ort sowie den Trägereinrichtungen Sozialer Arbeit diskursiv erarbeitet und formuliert werden. U. U. können Schulen in diesem Zusammenhang auf Kooperationserfahrungen ihrer Bildungseinrichtung mit örtlichen Betrieben aufbauen.

„Kooperation wird zunehmend Fragen [...] der Supportleistung (Beratung, Information, Fortbildung) und der Entwicklung (Curricula, Medien) betreffen. Es muss und wird sich eine Bewegung der Institutionen ergeben, die die bisher voneinander abgeschotteten Bildungsbereiche (insbesondere sekundärer, tertiärer und quartärer Bildungsbereich) miteinander verbindet.“ (Nuissl 2001, S. 36/37)

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

In der Schulzeit von Schülern ehrenamtlich wahrgenommene soziale Arbeit (wie Schulsanitätsdienst) könnte durch die

- **pädagogische Begleitung durch für diese Aufgabe qualifizierte Lehrer** sowie durch
- **unterrichtlich organisierte Formen der Verstetigung in der „Studentafel“** und
- **einer Dokumentation (nicht Benotung!) bzw. Bescheinigung der sozialen Aufgabe durch die Trägereinrichtung der Sozialen Arbeit und durch die Schule**

selbst eine Statusveränderung erfahren, da das „Helfen“ wie andere Unterrichtsinhalte auch Lehr- und Lerngegenstand im Unterricht ist und somit transformativ den Lernenden und das soziale Handlungsfeld aufeinander beziehen.

5.6.3 Befähigung zu ehrenamtlichem Engagement – Neue Qualifizierungsziele für Arbeitslose⁶⁵

Mit ihrer Forderung, dass die berufliche Weiterbildung neue Konzepte entwickeln solle, stellen Epping, Klein und Reutter die Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit von Langzeitarbeitslosen in einen zielorientierten Kontext:

„Auch in der beruflichen Weiterbildung für längerfristig Ausgegrenzte muss es stärker darum gehen, gemeinsam Möglichkeiten ´sinnstiftender, kommunikativer, verantwortungsvoller und abwechslungsreicher Arbeit´ auch außerhalb der Erwerbsarbeit zu identifizieren und Wege zu finden, diese Felder zu besetzen und auszufüllen.“
(Epping/Klein/Reutter 2001, S. 152)

Nachstehend stelle ich modellhaft ein Angebot zur Berufsorientierung (Hartz IV) vor, welches 2006 als Qualifizierungsmaßnahme an der VHS Hameln-Pyrmont durchgeführt worden ist.

65 Arbeitslose: Auf den in diesem Kontext öffentlich geführten Diskurs zum Arbeits- bzw. staatlichen Alimentationsbegriff gehe ich im Rahmen der Untersuchung nicht ein.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Im Rahmen einer von der ARGE⁶⁶ Hameln-Pyrmont ausgeschrieben Maßnahme für ehemalige Empfänger von Arbeitslosen- bzw. Sozialhilfe, d.h. erwerbsfähige Hilfebedürftige und so genannte Sozialgesetzbuch-III-Kunden ohne bzw. mit nicht ausreichenden (Vor-)Kenntnissen, hat sich in Hameln-Pyrmont ein aus fünf Weiterbildungseinrichtungen bestehender Auftragnehmerverbund gebildet: Akademie Überlingen in Hameln, Zweckverband Volkshochschule Hameln-Pyrmont, Ausbildungs-Zentrum Handwerk in Hameln, Impuls gGmbH⁶⁷ in Hameln sowie Jugendwerkstatt Hameln e.V. des Kirchenkreises Hameln-Pyrmont. Mit einem aktuellen und arbeitsmarktorientierten Bildungsangebot wollen die o. g. Kooperationspartner regional und überregional mit Arbeitgebern zusammen arbeiten, um die berufliche Qualifikation von Arbeitssuchenden zu verbessern – Ziel ist der Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. Trainingszentrum Hameln-Pyrmont 2005, o. S.). Inhalte bzw. Lernziele der Maßnahme sind:

- Bewerbungstraining
- Kenntnisvermittlung
- Arbeitsbereitschaft.

Modellhaft zeige ich nachstehend an Hand eines von mir entwickelten Konstruktes die Möglichkeit der Implementierung gemeinwohlorientierter Bildungsinhalte in berufsorientierende Maßnahmen auf. Ergänzend zu den Inhalten bzw. Lernzielen käme dann **soziale Teilhabe als Qualifizierungsziel** hinzu, welches m. E. durch gemeinwohlorientiertes Engagement generiert werden könnte:

66 Die ARGE Hameln-Pyrmont ist eine Anstalt des öffentlichen Rechts gemäß § 44 (Zweites Buch Sozialgesetzbuch und § 113 a der Niedersächsischen Gemeindeordnung). In ihr haben sich die Agentur für Arbeit Hameln sowie der Landkreis Hameln-Pyrmont zusammengeschlossen, deren Ziel die Integration der erwerbsfähigen Arbeitssuchenden in Arbeit ist. Die ARGE Hameln-Pyrmont hat mit der Wahrnehmung ihrer Aufgaben am 1. Januar 2005 begonnen.

67 Die Rechtsform einer gGmbH wird einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH) zugeschrieben, wenn deren Geschäftsaufgaben ausschließlich in als gemeinwohlorientiert (g) anerkannten Aufgabenfeldern angesiedelt sind.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

- Bewerbungstraining
 - Kenntnisvermittlung
 - Arbeitsbereitschaft
- und
- **soziale Teilhabe.**

Nachstehend sind von mir in Tabelle B/I die Lernziel adäquaten Berufsfelder/Inhalte dieser o. g. Maßnahme dargestellt. In der Tabelle ist die Möglichkeit zu einem – durch die Träger der Qualifizierungsmaßnahme zu inszenierenden – „Nebeneinander“ von beruflicher und ehrenamtlicher Tätigkeit visualisiert.

In dem dann gegebenen Kontext sind für die Teilnehmenden der Qualifizierungsmaßnahme auch spezifische Möglichkeiten der Reflexion und Selbstthematization eröffnet (vgl. Jakob 1993, S. 285-288). Damit sind Lernchancen generiert, die den Qualifizierungszielen der Maßnahme wie Bewerbungstraining, Kenntnisvermittlung und Arbeitsbereitschaft sonst nicht inhärent sind.

Mit dieser (derzeit utopischen?) von mir durchgeführten konzeptionellen Erweiterung der Berufsfelder/Inhalte um ehrenamtliche Tätigkeitsfelder (s. Spalte 2) will ich auf eine m. E. „Gleichberechtigung“ im Qualifizierungsanspruch verweisen. Erst in dieser qualitativen Addition der Handlungsfelder lässt sich derzeit – auch über die Maßnahmedauer hinaus – das Lernziel soziale Teilhabe assoziieren.

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Tabelle B/I

Modell: Qualifizierungsfelder einer berufsorientierenden Maßnahme

Spalte 1 Berufsfelder/Inhalte	Fortsetzung Spalte 1 Berufsfelder/Inhalte	Spalte 2 <i>ehrenamtliche Tätigkeitsfelder (fiktiv)</i>
Holz	EDV / IT	Kindertagesstätten
Farbe	CAD	Waldkindergärten
Elektroinstallation	DTP / Neue Medien	Jugendzentren
Metall	Netzwerke	(Ganztags-)Schulen
Kraftfahrzeuge	Hotel- und Gaststätte	öffentlicher Personennahverkehr
Sanitär	Hauswirtschaft	Naturschutzverbände
Bau	Textil	Gemeinnützige soziale Projekte
CNC	Gartenbau / Floristik	
Anlagensteuerung	Zweiradmechanik	
Pflegerischer Bereich	Tourismus im Weserbergland	
Kaufmännischer Bereich		

In Spalte 2 der Tabelle könnten die Maßnahmeteilnehmer ihre „Wünsche“ eintragen oder Vorschläge von Seiten der Trägereinrichtung vorfinden, so dass die oben dargestellte Übersicht ggf. personenbezogene Korrelationen zwischen dem jeweiligen Berufsfeld sowie dem ehrenamtlichen Tätigkeitsfeld aufzeigen. Für die Schüler könnte in ihrem sozialen Engagement eine zweifache „orientierende Bildungsqualität“ erfahrbar werden, indem nachschulische Handlungskompetenz vermittelt sowie u. U. eine persönliche Affinität zu bisher unbekanntem Berufsfeldern generiert wird. Das definierte (theoretische) Ziel der berufsorientierenden Maßnahme besteht

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

darin, bei den Teilnehmenden mit Hilfe von Bewerbungstraining eine Erhöhung der Arbeitsbereitschaft mit dem Ziel der Arbeitsaufnahme zu erreichen. Die Frage, ob dieses Ziel nach einer ein- bis achtwöchigen Berufsorientierung erreicht werden kann, stellt sich derzeit vor dem Hintergrund einer anhaltend hohen Zahl von Langzeitarbeitslosen (länger als ein Jahr arbeitslos). Dewe verweist auf das bipolare Spannungsfeld, in dem sich Teilnehmer einer arbeitsmarktbezogenen Weiterbildungsmaßnahme befinden:

„Wird der Bürger, der mit arbeitsmarktbezogener Weiterbildung konfrontiert wird, ein ‚aktiver Bürger‘, ein ‚ermächtigter Nutzer‘, ein ‚Experte seiner selbst‘, ein ‚skeptischer und anspruchsvoller Verbraucher‘ oder vielmehr ein ‚sanktionierter Empfänger von Bildungsalmosen‘ bzw. ein bloßes Objekt von ‚Maßnahmen‘ sein?“
(Dewe 2005, S. 17)

Das mit fortschreitender Arbeitslosigkeit erlebte Wegbrechen der sozialen Gruppe (Arbeitskollegen, Kunden o. ä.) könnte langfristig in der Wahrnehmung einer gemeinwohlorientierten Tätigkeit aufgefangen werden. Soziales Engagement – anfangs über die Weiterbildungsmaßnahme „alimentiert“ – könnte dann nämlich die Funktion eines sinnhaft erlebten sozialen Handlungsraumes übernehmen.

„Wenn in der Arbeitslosigkeit nun auch noch die Kohärenz fehlt, also der Sinn meines Handelns mir nicht klar ist und ich mir nicht erklären kann, was um mich herum passiert, dann entstehen die neuen Qualitäten der Verbindung von Arbeitslosigkeit und Krankheit.“
(Kastner 2005, S. 7)

Auf die von Kastner angesprochene Kohärenz von Arbeitslosigkeit und Krankheit gehe ich zu Gunsten des hier untersuchten Forschungsproblems nur exemplarisch ein. Ich fokussiere diesen Aspekt auf das hier vorgelegte Qualifizierungsmodell (grundlegende Studien hierzu - vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1933/1975). Mit an Beruf und freiwilligem sozialen Engagement orientierten Qualifizierungskonzepten wäre m. E. einem möglicherweise angewendeten „Gießkannenverfahren“ in Bereichen der sozialen Unterstützung begegnet, auf die Stecker und Zimmer verweisen:

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

„Mit dem Einsatz klassischer Steuerungsinstrumente im Dienst des bürgerschaftlichen Engagements sollte der aktivierende Staat möglichst behutsam umgehen. Distribuative Politiken und steuer- und sozialrechtliche Anreize würden vor allem denjenigen zu Gute kommen, die sich in gesicherten Verhältnissen befinden und diese Unterstützung eigentlich nicht nötig haben.“ (Stecker/Zimmer 2003, S. 118)

In Erweiterung des hier untersuchten Modells könnten Möglichkeiten der Gesundheitsförderung⁶⁸ von Arbeitslosengeld-II Empfängern in den arbeitsmarkt- und gesundheitspolitischen Fokus rücken. Auf Grund erwachsenenpädagogischer Erfahrungen sind Volkshochschulen – indem sie in einem noch zu entwickelnden Konzept, welches an Beruf und Gemeinwohl orientiert zugleich Ziele der Gesundheitsprävention⁶⁹ integriert – an dieser bildungspolitischen Nahtstelle kompetente Weiterbildungspartner. Mit der erwachsenenpädagogischen Reflexion der „Zielgruppe Langzeitarbeitslose“ wird deutlich, dass sich die Volkshochschulen bildungspolitischen Problemkreisen gegenüber sehen, welche – über die von Volkshochschulen bereits wahrgenommene Durchführung von Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung von Arbeitslosen hinausgehend – eine gemeinwohlorientierte Neuorientierung im Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung generieren.

68 Gesundheitsförderung: Frühe systematische sozialwissenschaftliche Feldforschung zur (auch gesundheitlichen) Situation arbeitsloser Fabrikarbeiter und derer Familien während der Weltwirtschaftskrise 1931/32 in Österreich, vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1933/1975, S. 9-31.

69 Die angeführten Ziele der Gesundheitsprävention bilden für sich eine neue sozial- und gesundheitspolitische sowie bildungspolitische Fragestellung. Ich beschränke mich zu Gunsten der in diesem Zusammenhang zu diskutierenden Forschungs- bzw. Untersuchungsfrage auf eine punktuelle Problematisierung dieses Themas.

5.7 Zur Neupositionierung der Erwachsenenbildung

Anfang des 21. Jahrhunderts

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Angesichts des derzeit konstatierten sozioökonomischen und gesellschaftspolitischen Wandels (s. Teil B – Kap.3.3 und 5.2) werden von der öffentlich verantworteten Weiterbildung – welche selbst Teil dieses Veränderungsprozesses ist – neue Funktionen „abgerufen“ bzw. die Legitimität bisher wahrgenommener Aufgaben „überprüft“. Fragen zur historischen Funktion der Erwachsenenbildung sowie Forderungen nach deren Veränderung stehen im Zentrum des Forschungsmemorandums für die Erwachsenen- und Weiterbildung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung:

„In langfristigen Perioden der Entwicklung der Erwachsenenbildung haben sich die Funktionsanforderungen verschoben. Aufklärerische Impulse, politische Indienstnahmen und ökonomische Verwertung liefern unterschiedliche Interessenkonstellationen, die sich in historischen Prozessen konkretisieren.“ (Arnold/Faulstich/Mader/Nuissl /Schlutz und DIE 2000, S. 24)

Dem bildungspolitischen Spagat zwischen Marktinteressen und öffentlicher Verantwortung werden Regulationsmechanismen als wirksam assoziiert, welche von den Autoren (s. o. g. Zitat) in ihrer Wirkung als „Marktversagen“ eingeordnet werden, so dass öffentlich verantwortete Weiterbildung eine Ziel- und Inhaltsdiskussion eloquent führen sollte (Beispiel dafür s. u.). Hinsichtlich eines künftigen Aufgabenverständnisses der Volkshochschulen weist der Befund – in einer im Juli/August 2005 durchgeführten organisationsinternen Befragung der Leiterinnen und Leiter niedersächsischer Volkshochschulen – drei Bereiche aus. Diese stellen zukunftsorientiert die bildungspolitische Position der Volkshochschulen, künftige erwachsenenpädagogische Präferenzen sowie zu entwickelnde Alleinstellungsmerkmale der Volkshochschulen in den Mittelpunkt:

- „Volkshochschulen sollen weiterhin der wichtigste kommunale Anbieter für Erwachsenenbildung in Niedersachsen sein.
- Als kommunale Akteure sollen Volkshochschulen neue Lernorte, neue Arbeitsweisen [...] und neue Geschäftsfelder erschließen [...]

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

- Die niedersächsischen Volkshochschulen sind gewillt, ihre als Alleinstellungsmerkmale wahrgenommenen Charakteristika (kommunale Verankerung, öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung, breites Angebot, kostengünstige Leistungen, breites soziales Kundenprofil bzw. breiter sozialer Anspruch) zu verteidigen und stellen diese auch nicht in Frage.“ (Hausmann 2005, S. 6)

Angesichts der fortschreitenden Reduzierung öffentlicher Mittel für die Erwachsenenbildung problematisiert Meisel unter der Frage „Weiterbildung – wie weiter?“ (vgl. Meisel 2005, S. 4) den Spagat der öffentlichen Weiterbildung. Dieser bestehe in dem eigenen institutionellen Leistungsanspruch sowie der bildungspolitischen Forderung nach steigendem erwachsenenpädagogischen Engagement. Den Umfang des feststellbaren Widerspruchs im öffentlichen Bildungsauftrag hinsichtlich dessen Funktion und Ziel umreißen Schüßler und Thurnes:

- „Erwachsenenbildung wird einerseits die Aufgabe zugeschrieben, sozialen Ausgleich zu schaffen, während sie andererseits die gesellschaftliche Modernisierung vorantreiben soll, welche zum Teil Ursache der auszugleichenden Härten ist.
- Obgleich insbesondere auch finanziell Benachteiligte als Zielgruppe von Weiterbildung angesprochen werden sollen, soll gleichzeitig marktwirtschaftlich Gewinn erwirtschaftet werden.
- Weiterbildung soll eine integrierende Wirkung haben, gleichzeitig aber milieugerechte Zugänge und Angebote entwickeln.
- Weiterbildung soll das Gemeinwohl unterstützen, gleichzeitig aber individuelle Wettbewerbsstärken aufbauen.“ (Anmerkung: pointierte Gliederung durch die Verfasserin) (Schüßler/Thurnes 2005, S. 70)

Die ob beschriebenen teilweise paradoxen Anforderungen an die Erwachsenenbildung wirken sich entwicklungshemmend auf die öffentlich verantworteten Weiterbildung aus, so dass deren Position als so genannte „vierte Säule“ im Bildungssystem gefährdet scheint. Dieser öffentliche „Weiterbildungsanspruch“ kann trotz aller Bemühungen in den Weiterbildungseinrichtungen, welche sich auf eine „pädagogische Aufholjagd“ in beruflichen und schulischen Qualifizierungsmaßnahmen konzentrieren, nicht erfüllt werden. Stattdessen hätten die Weiterbildungsziele m. E. längst von bildungs-

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

politischen Vertretern der Erwachsenenbildung (aus Wissenschaft und erwachsenenpädagogischer Praxis) um zeitgemäße institutionelle Neuorientierungsperspektiven erweitert werden müssen – von Meisel als Legitimations-, Image- und Selbstpräsentationsprobleme kategorisiert. Die Erfahrungen der Fachbereiche Berufliche Bildung an Volkshochschulen bilanzierend umreißt der Deutsche Volkshochschul-Verband – als Veranstalter der Bundesfachbereichskonferenz 2005 – unter dem Thema „Berufliche Weiterbildung: Agenda 2010“ deren Problemlage:

„Die berufliche Weiterbildung, nicht nur an Volkshochschulen, befindet sich in einem Um- und Neuorientierungsprozess: Zum einen steckt das Kernstück des offenen Angebots, die EDV, in einer Krise. Zum anderen stellen die Hartz-Reformen das von der Bundesagentur für Arbeit geförderte Angebot auf neue Grundlagen. Und gleichzeitig steigen die Qualitätsanforderungen an Bildungsträger.“ (Passens 2005, o. S.)

Grote bezieht 2005 – in der Funktion des Geschäftsführers des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung e.V. – in einem Informationstext für alle Volkshochschulen in Niedersachsen das Thema Ehrenamt als Weiterbildungsaufgabe explizit in den am Gemeinwohl orientierten Weiterbildungskanon mit ein:

„Die niedersächsischen Erwachsenenbildungseinrichtungen sind also nach wie vor Garanten dafür, dass sich Menschen – neben der beruflichen Qualifizierung – auch mit wichtigen gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen und am politischen Geschehen teilnehmen. [...] Dabei spielen insbesondere Ehrenamt, Familienbildung, Resozialisierung und Integration als inhaltliche Schwerpunkte eine Rolle.“ (Grote 2005, o. S.)

Das oben von mir beschriebene Faktum des offensichtlichen Klärungsbedarfs im programmatischen Selbstverständnis der Erwachsenenbildung fokussiert Schlutz auf die Frage: „Didaktischer Epochenwechsel?“ (Schlutz 2005a, S. 18). Mit der Verwendung des Begriffs Epoche – welcher eigentlich historische Umbruchsituationen umreißt – für in der öffentlich verantworteten Weiterbildung für notwendig erachtete Reformschritte, erinnert Schlutz an die historische Dimension und Funktion der Erwachsenenbildungsdidaktik. Von de-

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

ren Protagonisten verlangt Schlutz allerdings eine entschiedene Positionsbestimmung. Schlutz stellt das Moment des Normativen als bereits hinterlegte Handlungsempfehlung heraus, welches in der Anwendung des Instruments der Didaktischen Analyse präjudiziert ist: „Geht es etwa um Didaktik als Analyseinstrument, als Entscheidungsmodell oder als Satz normativer Empfehlungen?“ (ebd., S. 21).

5.7.1 Die „normative Wende“ als zu vollziehender Paradigmenwechsel der Erwachsenenbildung

Mit zunehmender Professionalisierung der öffentlich verantworteten Weiterbildung ist seit Anfang der 1980er Jahre der programmatische „Bewältigungsblick“ des Bereichs Politische Bildung an Volkshochschulen häufig auf globale (z.B. die Umweltproblematik) bzw. transnationale (wie Abrüstung und Nutzung der Atomenergie) Zusammenhänge gerichtet gewesen. Derzeit ist m. E. vorrangig ein am Sozialstaatsgebot des GG orientierter Paradigmenwechsel für die Volkshochschulen zu diskutieren. Mit einer von der Erwachsenenbildung insgesamt zu fordernden „normativen Wende“, bei der o. g. Problemlagen auch weiterhin bildungspolitisch zu thematisieren sind, wäre der „professionelle Blick der öffentlich verantworteten Weiterbildung“ zu erweitern:

- **auf nationale, sozialstaatlich begründete, d.h. sozialpolitisch und zugleich bildungspolitisch relevante Problemkreise** (s. in Teil A – Kap. 3, 4 und 5),
 - welche auf der Grundlage eines „normativen Diskurses“ die „Entwicklung Sozialen Handelns“ und damit des Sozialstaates insgesamt zum Ziel haben,
 - so dass dann national und international relevante Fragestellungen wie Armut, Migration und Arbeitslosigkeit in einen anthropologischen „Kontext des normativen Handelns“ eingebunden wären.

Zu Beginn des 21. Jahrhundert wird von der Erwachsenenbildung – nach der reflexiven Wende der 70er Jahre, mit ihrer damals zeitgemäßen Fokussierung auf das Individuum als handelndes Subjekt – die Entwicklung neuer erwachsenenpädagogischer Konzepte

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

erwartet. In ihnen sollte „Handeln“ erwachsenen-pädagogisch referentiell auf Individuum und Gesellschaft bezogen sein (s. vor allem in Teil A – Kap. 4).

Die ethische Frage „Wie viel Armut wollen, können wir in unserem eigenen Land uns selbst zumuten bzw. grundsätzlich zulassen?“ (s. in Teil B – Kap. 3 und 4 sowie Kap. 5 insgesamt und im Exkurs) fordert von der öffentlich verantworteten Weiterbildung u. a. eine Rückbesinnung auf ihren eigenen institutionellen Neuanfang nach dem 2. Weltkrieg – welcher sich beispielsweise in der Rede Grimmes – anlässlich der Gründung des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens im Celler Schloß am 21.9.1947 – formuliert findet:

„Gerade wir, die wir in der Erziehungsarbeit stehen und in enger Föhlung mit allen Menschen unserer Tage, wir wissen auch um die andere Seite des Lebens unseres Volkes, von der man nicht spricht und von der man kein Aufhebens macht... (Grimme 1982, unveränderter Nachdruck, S. 64)

Den altruistisch erscheinenden Bildungszielen des Fachbereichs Politische Bildung – die Problemkreise Armut, Benachteiligung sowie gesellschaftliche Exklusion von Bevölkerungsgruppen in Afrika, Südamerika oder Asien betreffend – haften postkoloniale Bildungs-ideale (außereuropäische Länder werden unausgesprochen als zu „entwickelnde“ Staaten angesehen) an. Der in der Politischen Bildung geföhrte – Benachteiligtengruppen unterstützende – Diskurs hätte stattdessen längst neben seiner geographischen „Außenorientierung“ eine sozialstaatskritische „Binnenorientierung“ erfahren müssen. Siebert föhrt zu dem Zusammenhang von „Krisenwissen“ und einer notwendigen Neupositionierung der deutschen Erwachsenenbildung 1993 aus:

„Unsere Lebenswelt und unsere Identität hängen mehr denn je ab von unserem Wissen, von dem, was wir wissen wollen und was wir verdrängen. Kants Sentenz „sapere aude“ (habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen) erhält in der Risikogesellschaft einen neuen Sinn: Habe Mut, Katastrophwissen zur Kenntnis zu nehmen! Dass damit ein enormer Bedeutungszuwachs und auch eine neue gesellschaftliche Verantwortung der institutionalisierten Erwachsenenbildung verbunden sind, liegt auf der Hand.“ (Siebert 1993, S. 56)

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Nach dem deutschen Idealismus und dem Marxschen Materialismus bezeichnet Siebert diese dritte wissenschaftshistorische Phase als Konstruktivismus bzw. radikalen Konstruktivismus, in welcher „Wirklichkeiten“ als „Wirklichkeitskonstruktionen“ subjektabhängig definiert sind (vgl. Beck 1986 und Watzlawick 1987).

Der Erwachsenenbildung stellt sich die Frage nach einer veränderten Funktionalität ihrer professionellen Bemühungen (s. in Teil B – Kap. 5.7), die ich in ihrer Zielorientierung als Identität stiftend einordne. Siebert hat den identitätsstiftenden (subjektorientierten) Ansatz der kirchlichen Erwachsenenbildung zugeschrieben. In der öffentlich verantworteten Volkshochschularbeit sieht er vor allem integrative (Werte moderierende) Funktionen vertreten.

Im nachstehend dargestellten Modell führe ich beide oben skizzierte Ansätze zusammen, da m. E. künftig für die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung der normativ definierte Ansatz an Bedeutung gewinnen wird. In ihm finden sich identitätsstiftende sowie integrative Funktionen subsumiert.

Im Sinne einer normativen Neuorientierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung stehen m. E. weitere – als die oben problematisierten wissenschaftshistorisch abgeleiteten – Paradigmen nicht Ziel führend zur Verfügung, wie beispielsweise der Entwurf einer sozialistischen Erwachsenenbildung, welcher sich nach Siebert nach wie vor in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit abbildet:

„So ist die sozialistische Erwachsenenbildung ein Relikt aus einem vergangenen System, als theoretischer Entwurf jedoch weiterhin gültig“ (Siebert 1993, S. 32).

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

Den postmodernen Ansatz bezeichnet Siebert als Anti-Theorie. Dieser sei jedoch „... bisher sowohl in der Bildungspraxis als auch in der Selbstverständnisdiskussion noch bedeutungslos.“ (ebd., S.32).

Den ökologischen Ansatz ordnet Siebert den selbst organisierten Initiativen der aus den 70er Jahren resultierenden Umweltbewegung zu. Auf die Gender-Perspektive – als strukturalistischer Ansatz – die quer zu allen dargestellten Typisierungen gelesen werden müsse, verzichtet Siebert, m. E. unverständlicherweise „... mangels Kompetenz und Zuständigkeit.“ (ebd., S. 32). Für Siebert steht die Möglichkeit der Konstruktion der Wirklichkeit und damit der Lebenswelt⁷⁰ der „Lernenden“ im Fokus der Erwachsenenbildung:

„Wenn die Menschen durch ihr Wissen und ihre Deutungen an der Konstruktion ihrer Wirklichkeiten beteiligt und für ihre Lebenswelt verantwortlich sind, dann kommt dem Lernen und der Bildungsarbeit eine erheblich größere Bedeutung zu, als in einer Weltanschauung, in der die `Verhältnisse` – die durch Pädagogik allenfalls indirekt zu beeinflussen sind – das Denken und Handeln der Menschen steuern.“ (ebd., S. 57)

Grundsätzliche Bedeutsamkeit zukünftiger – am Normativen orientierte – Weiterbildung sieht Nuissl als gegeben an:

„Auch Wichtigkeit muss [...] konkret und speziell sein. Bildung, die nicht konkret und speziell das Humane anspricht, das Humane betrifft, wird Widerstand erzeugen. Wir sind, dies ist tröstlich, bei der Diskussion um die Weiterbildung der Zukunft wieder unmittelbar bei der Frage nach dem humanen Menschenbild.“ (Nuissl 2001, S. 37/38)

Erwachsenenbildungsgesetze bilden den für ihre Entstehungszeit mehrheitsfähigen parlamentarischen normativen Diskurs ab. Schon jetzt lassen sich bildungspolitische Entwicklungen, wie z. B. ziel-

70 Mit dem Begriff Lebenswelt wird (aus soziologischer Sicht) in phänomenologischer Terminologie der Bereich bezeichnet, welcher das selbstverständliche alltägliche Wissen aus der menschlichen Erfahrungswelt umreißt. Verwendung findet er beispielsweise in der verstehenden Soziologie – in Abgrenzung zu weitgehend ahistorischen Richtungen der Soziologie, wie Funktionalismus, Strukturalismus und Systemtheorie.

gruppenorientierte normative Setzungen, aus den dezidierten Formulierungen des beispielsweise Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes extrapolieren.

5.7.2 „Bildungsmaßnahmen, die besonderen ... Erfordernissen entsprechen, sind ...“

vgl. Niedersächsische Staatskanzlei (Hrsg.) DVO-NEBG 2005, S. 357

Am 1.1.2005 ist in Niedersachsen das derzeit geltende Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) in Kraft getreten. In diesem für alle niedersächsischen Einrichtungen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung maßgeblichen Gesetz sind Fragen der durch das Land Niedersachsen zu gewährenden Finanzhilfe neu geregelt. Im Einzelnen setzt sich beispielsweise die Finanzhilfe für Einrichtungen auf kommunaler Ebene aus einer 30 Prozent umfassenden Grundförderung (u. a. einwohnerbezogen) sowie einer 70-prozentigen Leistungsförderung zusammen, welche sich auf den Gesamtansatz bezieht. Die Förderung nimmt Bezug zum Gesamtarbeitsumfang der in den Einrichtungen der öffentlich verantworteten Weiterbildung durchgeführten und vor allem berücksichtigungsfähigen Bildungsmaßnahmen (vgl. Niedersächsische Staatskanzlei 2004, S. 509).

Auf der Grundlage des o. g. NEBG findet sich in der Durchführungsverordnung (DVO-NEBG) in §7 unter der Überschrift „Bildungsmaßnahmen, die besonderen gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen“ – siehe dort Absatz (9) – der Qualifizierungsgedanke für u. a. ehrenamtliches Engagement in einem NEBG erstmals expliziert:

„Maßnahmen der Qualifizierung zur Ausübung von Ehrenämtern und freiwilligen Diensten sollen den Teilnehmenden in die Lage versetzen, sich im politischen, sozialen, kulturellen oder bürgerschaftlichen Bereich zum Wohle der Gesellschaft zu betätigen.“ (Niedersächsische Staatskanzlei (Hrsg.) DVO-NEBG 2005, S. 357)

Das o. g. NEBG ordnet in §8 Abs. (3) die Bildungsmaßnahmen, welche besonderen gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen, wie folgt an und nimmt m. E. mit deren Rangfolge eine Bewertung der Inhalte vor: Beginnend mit der politischen, werte- und

Teil B – 5. Erwachsenenbildung in Phasen gesellschaftlichen Wandels

normenorientierten Bildung sind nachfolgend – an fünfter Stelle von insgesamt zwölf Positionen – Bildungsmaßnahmen aufgeführt, welche der Qualifizierung zur Ausübung von Ehrenämtern und freiwilligen Diensten dienen sollen. Im Rahmen der Finanzhilfe sind diese, z.B. für Volkshochschulen, mit einem erhöhenden Faktor von 1,5 bis 3,5 gewichtet. Trotz Durchführung von beispielsweise Qualifizierungsmaßnahmen zum Themenbereich Ehrenamt bzw. Freiwilligendienst oder anderen Bildungsmaßnahmen, die den besonderen gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen, kann auf Grund einer Begrenzung des Gesamtfördervolumens de facto dieser so genannte erhöhende Faktor für die einzelne anerkannte Weiterbildungseinrichtung in der Summe nur bedingt wirksam werden.

Jenseits von faktischen Finanzhilfezuweisungen könnten das derzeit gültige NEBG sowie die DVO NEBG jedoch – mit ihren Setzungen hinsichtlich der Förderung des Bereichs Ehrenamt und Freiwilligenarbeit – beispielsweise an den niedersächsischen Volkshochschulen eine normative Programm- und Selbstverständnisdiskussion generieren.

Teil C

Das Thema Ehrenamt als „Anforderung“ an die Professionalität der Volkshochschulen

Zusammenfassung – Ausblick – Resumé

Vor allem institutionelles „net-working“ und „Kommunalität“ erweisen sich in der vorliegenden Studie als zukunftsorientierte Weiterbildungsqualitäten bzw. Alleinstellungsmerkmale der Volkshochschulen. Sie bieten die Grundlage für bildungspolitischen Support, welcher beispielsweise die Implementierung des anthropologischen Themas „soziale Empathie“ bzw. des darauf bezogenen Weiterbildungsinhalts „Qualifizierung für ein soziales Ehrenamt“ in Systemen schulischen bzw. nachschulischen Lernens professionell ermöglicht.

In einem strategischen VHS-Entwicklungskonzept beziehe ich professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung reflexiv auf einen normativen Paradigmenwechsel, implizit sozialstaatlicher Orientierung. Inhalts- und wertorientierter Professionalität steht jedoch ein sich abzeichnender Trend zur „Merkantilisierung der öffentlich verantworteten Volkshochschulen“ entgegen. In diesem bildungs- und sozialpolitischen bzw. betriebswirtschaftlichen Spannungsfeld stellt zwar auch Wissen über den Handlungsraum der „sozialen Arbeit“ neue Anforderungen an Erwachsenenbildungspersonen, prioritär ist jedoch Diskursbereitschaft eingefordert, welche die Zukunft der VHS als „Zentrum für die Qualifizierung von Haupt- und Ehrenamtlichen im sozialen Bereich“ fokussiert.

1. Der Aufgabenbereich Ehrenamt - für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?

Das zusammenfassende Ergebnis der Studie stelle ich in Kap. 1.1 der diskursiven Reflexion der Untersuchungsergebnisse voran. Damit will ich deren Diskussion, die ich in Kap. 1.2 und 1.3 vornehme, in einem veränderten Kontext darstellen. Den von mir anfangs geführten Diskurs fokussiere ich hinsichtlich **Überlegungen zu Fragen strategischer VHS-Entwicklung**, welche unter Beachtung VHS-bezogener historischer Entwicklungslinien eine doppelte Konsequenz generieren, nämlich eine

- **sozialstaatsorientierte sowie bildungspolitische Neuorientierung der Volkshochschulen.**

Dieser zentrale Prozess der „Selbstbefragung“ ist für Volkshochschulen verknüpft mit einem professionsbezogenen Anforderungskanon, den ich in Kap. 1.2 und 1.3 als Entwicklungsaufgabe beschreibe. **Erwachsenenpädagogische sowie bildungspolitische und damit Institutionen bezogene Paradigmen** bilden den Kern dieses Evaluierungsprozesses:

- **Anforderungen an die (Alltags-)Praxis der Erwachsenenpädagogik**

einschließlich einer

- **Neuorientierung des institutionellen Professionalisierungsprozesses.**

Teil C – 1. Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?

Im Ausblick fasse ich die selbstreflexiven Konzepte – welche die Volkshochschulen in ein Spannungsfeld zwischen strategischer Positionierung oder/und gesellschaftlichem Auftrag zur Gestaltung eines normativ geführten Diskurses positionieren – in der „Vision von einem neuen Selbstverständnis der Volkshochschule“ zusammen. In diesem Kontext fordere ich einen konsensorientierten normativen Diskurs ein, welcher für die öffentlich verantwortete Weiterbildung – insbesondere für die kommunalen Volkshochschulen – in ein gemeinwohlorientiertes Aufgabenprofil einmündet.

Auf der Grundlage des institutionellen Faktums Kommunalität der Volkshochschulen fokussiere ich abschließend im Resumé eine im hier untersuchten Bereich noch zu entwickelnde Integration der Volkshochschulen in sozialpolitische Entwicklungsprozesse vor Ort. Ich führe in diesem Zusammenhang „visionär“ aus, in welcher Form sich den kommunalen Volkshochschulen neuen Typs – in der Funktion eines Moderators und Gestalters gesamtgesellschaftlicher Diskursentwicklung (vgl. Nuissl 2004, S. 215) – eine neue bildungspolitische Aufgabe stellt. Dabei verweise ich auch auf von mir wahrgenommene Grenzen diskursiver Prozesse.

1.1 VHS als Teil und Instrument sozialstaatsorientierter und bildungspolitischer Entwicklung

Indem ich die vorliegenden Untersuchungsergebnisse auf die Forschungsfrage zurückführe: „Welche Anforderungen ergeben sich für die öffentlich verantwortete Weiterbildung für die Qualifizierung von Ehrenamtlichen im sozialen Bereich – am Beispiel Volkshochschule?“ lassen sich differenzierte Anforderungen an die

Teil C – 1. Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?

öffentlich verantwortete Weiterbildung im kommunalen Raum subsumieren.

Diese institutionellen Weiterbildungsaufgaben sind eingebettet in einen von mir in der Untersuchung als notwendig evaluierten bildungs- und sozialpolitischen Veränderungsprozess. In ihm sind normativ verantwortete Konzepte¹ der Erwachsenenbildung – wie zum Thema Ehrenamt – begründet.

Als wesentliches Ergebnis der Studie betrachte ich die „Tatsache“, dass Volkshochschulen² sich angesichts der Veränderung der Öffentlichkeit (s. Meisel 2005 sowie Habermas 1990, Neuauflage) – als kommunal verantwortete Einrichtungen der Erwachsenenbildung – diesem o. g. Funktionswandel sowie einer institutionellen Identitätsbestimmung fast zwangsläufig zu „stellen“ haben werden. In dem historischen Faktum des emanzipatorischen Weiterbildungsanspruchs der Volkshochschulen liegt gerade deren bildungspolitisches Alleinstellungsmerkmal begründet. Und genau darin grenzen sich Volkshochschulen zu allen anderen, auch kommerziell tätigen Weiterbildungseinrichtungen ab. Auf Grund der in den 1990er Jahren erfolgten Finanzhilfereduzierungen durch Kommune und Land quasi zur Auseinandersetzung mit ihrer Position und Funktion in der

1 Normative Konzepte der Erwachsenenbildung: Die Diskussion der „Gemeinsamen Erklärung zur Initiative Neue Qualität der Arbeit“ begrenze ich auf den Hinweis, dass die seit 2002 beteiligten Akteure (Bund, Länder, Sozialversicherungsträger, Arbeitgeber und Gewerkschaften) „Arbeit“ isoliert unter den Aspekt gesundheits- und persönlichkeitsförderlicher Arbeitsbedingungen betrachten, welcher mit der Notwendigkeit des Wettbewerbs der Arbeitsplätze verbunden sei. Formen, Ziele und Bedingungen gemeinwohlorientierter Arbeit (Ehrenamt) werden in der Erklärung nicht angesprochen - vgl. <http://www.ingq.de> [letzter Zugriff: 4.7.2006].

2 An dieser Stelle verwende ich den komplexen Begriff Volkshochschule, obwohl ich mir bewusst bin, dass VHS sich der Öffentlichkeit in verschiedenen „Erscheinungsformen“ präsentiert: als Kursleitende, mit Verwaltungsaufgaben Befasste, pädagogische MitarbeiterInnen, InhaberInnen leitender Funktionen sowie die bauliche Einrichtung VHS) einschließlich durch die VHS veranlasste Veröffentlichungen.

Teil C – 1. Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?

Kommune „gezwungen“, kommt den Volkshochschulen nicht mehr die gesetzlich verankerte Aufgabe eines „neutralen Bildungsorganizers“ gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zu, sondern prioritär die Selbstevaluation ihres eigenen generativen und existentiellen Themas. Vorrangig gefordert ist ein VHS-intern zu führender bildungspolitischer Diskurs über deren inhaltsbezogene Aufgabengestaltung und eben nicht eine Diskussion mit dem Ziel der Entwicklung von so genannter „Durchführungsqualität“ (s. in Teil B – Kap. 5.4). Das beide Untersuchungsteile umfassende Ergebnis der Studie zum Thema „Ehrenamt – ein komplexes Aufgabenfeld für Volkshochschulen“ besteht in der professionsbezogenen Bewusstmachung der Korrelation zweier bisher weitgehend als unabhängig aufgefasster Referenzfelder im öffentlichen Handlungsraum, einem

- **sozialstaatlichen Referenzfeld**
mit dem Themenbereich soziales Ehrenamt als vorrangig sozialstaatliche und bürgerschaftliche Aufgabe
sowie einem
- **bildungspolitischen Referenzfeld**
mit den kommunalen Volkshochschulen als Teil der öffentlich verantworteten Weiterbildung der Städte und Gemeinden und damit bildungspolitisch verorteter Akteur des Sozialstaates.

Die verfassungsrechtlich definierte sozialstaatliche Verantwortung und der öffentliche Weiterbildungsauftrag können zwar – auf der Grundlage von Erwachsenenbildungsgesetzen – im Themenbereich soziales Ehrenamt an Volkshochschulen eine professionsbezogene „didaktische Verbindung“ eingehen, korrelieren aber in der erwachsenenpädagogischen Praxis (auf Grund der Existenz von Mitbewerbern³) nicht zwingend.

3 Mitbewerber: Hierzu zähle ich in – Teil A der Studie betreffend – in Hameln bzw. Hameln-Pyrmont im Wesentlichen die Ländliche Erwachsenenbildung sowie die Katholische und die Evangelische Erwachsenenbildung.

1.2 Künftige erwachsenenpädagogische Anforderungen an Volkshochschulen

Nach meinen eigenen, in der Untersuchung dokumentierten professionsbezogenen Erfahrungen im Praxisfeld VHS, entwickelt sich erst durch die Zusammenarbeit einer kommunalen Volkshochschule mit gemeinnützigen Trägereinrichtungen vor Ort – beim Themenbereich soziales Ehrenamt sind dies vor allem Trägereinrichtungen der sozialen Arbeit, aber auch Mitarbeiter der eigenen kommunalen Verwaltung – ein sozial- und bildungspolitisch verantworteter Handlungsraum zum sozialen Ehrenamt. Zur Spezifizierung dieser prioritären professionellen⁴ erwachsenenpädagogischen Anforderung, die sich m. E. künftig den Volkshochschulen stellt, setze ich einen prozessorientierten Qualifizierungsbegriff⁵ ein:

- **Professionelle Fähigkeit zu bildungs- und sozialpolitischem „net-working“.**

Anforderungen an „net-working“ sehe ich umfassender als „Kommunikationsfähigkeit“ bzw. „Moderations-“ oder „Programmplanungskompetenz“ an. „Net-working“ fordert meiner Erfahrung nach

4 Ich definiere an diesem Punkt der Untersuchung den Begriff der Erwachsenenbildungsprofessionalität, da in der Zusammenfassung von mir der Bildungsauftrag und das Lernen Erwachsener (auch fiktiv) komprimiert dargestellt und damit die Kriterien professionellen Handelns spezifiziert sind. Ich schließe mich darin der von Peters vorgenommenen Ableitung für professionelles Handeln an: Nach Peters könnte die besondere Qualität professionellen Handelns im „... gelingenden didaktischen, Lernen und Bildung ermöglichenden In-Beziehung-Setzen der darin bestehenden Interessen von Personen und Gesellschaft sowie dem dafür notwendigen partikularen und universalen Wissen und Können gesehen werden.“ (Peters 2004, S. 209).

Ambos hat „Professionelles Handeln“ in der Erwachsenenbildung unter drei thematischen Aspekten gebündelt: „ ‚Berufsfeld, Akteure und gesellschaftliche Anforderungen‘ – ‚Professionswissen‘ – ‚Methodik zur Planung, Gestaltung und Evaluation von Bildungsangeboten‘ (vgl. Ambos 2001, S. 21).

5 Dem Schritt zur prozessorientierten Qualifizierung hinsichtlich Kurskonzeption sowie Durchführung und Auswertung der Veranstaltungen gehen meiner Erfahrung nach vielfache professionelle Handlungen sowie institutionelle Entwicklungen voraus, die ich in Teil A (speziell in Kap. 4 – Das „Projekt Ehrenamt“ an der VHS Hameln“ –) untersucht habe.

Teil C – 1. Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?

die Fähigkeit ein, über einen längeren Zeitraum wechselseitige Interessen ausbalancieren zu können. Kommunikationsfähigkeit betrachte ich in diesem Zusammenhang nicht als spezifische Anforderung an die Erwachsenenbildung. Sie ist m. E. grundlegende Voraussetzung für professionelles Handeln (nicht nur in der Weiterbildung). Die Fähigkeit zur Moderation ordne ich stärker einem begrenzten Anlass bzw. einem thematisch definierten Projekt zu, während „net-working“ – am Beispiel der kommunal verantworteten Weiterbildung – eine immerwährende Anforderung an professionelles Handeln im Öffentlichen Raum insgesamt beschreibt. Programmplanung im engeren Sinn umfasst das konzeptionelle erwachsenenpädagogische Geschehen, welches in der Vielfalt eines VHS-Programmangebotes dokumentiert ist. Betrachte ich professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung jedoch als Geschehen in einem komplexen Handlungskontext, dann ist „net-working“ als Fundament von langfristig angelegter Programmplanung und damit auch von VHS-Entwicklung zu sehen.

Beispielsweise werden für Volkshochschulen vertraute Rechtsformen wie „e.V.“ oder „Abteilung einer kommunalen Verwaltung“ durch „marktgängige“ Notierungen abgelöst. Neue kommunale Trägergemeinschaften entstehen beispielsweise als Zweckverband, GmbH, Eigenbetrieb oder Anlass bezogen sogar als „Bietergemeinschaft“. Diese Bezeichnungen generieren veränderte Weiterbildungserwartungen – bis hin zur Feststellung

„Privatisierungstrends lassen sich auch in der öffentlichen bzw. öffentlich geförderten Weiterbildung verzeichnen...“ (Meisel 2005, S. 5)

D.h. den traditionsreichen kommunalen Volkshochschulen stellt sich die Frage, ob sie – beispielsweise von ihren politischen Gremien wie Stadtrat, Senat oder Kreistag – auch künftig für den Bereich der allgemeinen und politischen Weiterbildung als einziger öffentlich geförderter Bildungspartner angesehen werden. Und, bei einer

Teil C – 1. Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?

Weiterentwicklung des out-sourcing von Weiterbildungsaufgaben, wie sie seit den 90er Jahren in der beruflichen Ausbildung bzw. Qualifizierung erfolgt, könnten sich Volkshochschulen – bei einer fiktiven Institutionen sichernden Attraktivitätssteigerung gemeinwohlorientierter Bildungsinhalte – mit neuen Ausschreibungsbedingungen konfrontiert sehen (s. Teil B). Diese könnten von den Volkshochschulen u. U. nicht ad hoc erfüllbar sein, da Qualifizierungskonzepte für im sozialen Ehrenamt Engagierte sowie Kooperationserfahrungen mit Trägereinrichtungen sozialer Aufgaben nicht kurzfristig zu generieren sind. Volkshochschulen sollten sich viel stärker ihrer singulären Position auf dem Weiterbildungsmarkt bewusst werden. Sie sind als einzige öffentlich verantwortete Erwachsenenbildungseinrichtung in ihrer Kommune in der Lage,

- **die Funktionsstränge eines überparteilichen und überkonfessionellen „net-working“ (s. Teil B, Kap. 2 und 3 sowie Kap. 4) zum Thema Ehrenamt professionell diskursiv zusammenzuführen.**

D. h. wenn Volkshochschulen ihre historisch entwickelten und aktuell verankerten Alleinstellungsmerkmale „net-working“ sowie „Kommunalität“ erhalten wollen, müsste von ihnen die Aufgabe der Neukonturierung gemeinwohl- und ethikorientierter Erwachsenenbildungsangebote adaptiert werden. Für diesen institutionellen Entwicklungsprozess stellen sich **erwachsenenpädagogische Qualifikationsanforderungen** u. U. neu, wie

- **Fachwissen in bildungs- und sozialpolitischen Fragestellungen**
- **Orientierungswissen in Handlungsfeldern der sozialen Arbeit**
- **Erwachsenenpädagogisches „Wissen“ zu Fragen der Didaktik – einschließlich sozialer Empathie, von mir als „soziales Wissen“ bezeichnet – und Methodik, vor allem „net-working“**

sowie

- **Orientierungswissen in anthropologischen Fragen der Ethik.**

1.3 Bildungspolitische und institutionelle „Erwartungen“

Die oben beschriebenen Anforderungen an Erwachsenenbildungsprofessionalität fordern von der öffentlich verantworteten Weiterbildung insgesamt einen Paradigmenwechsel ein, welcher insbesondere von den kommunalen Volkshochschulen zu leisten sein wird (s. den gesamten Teil A und in Teil B insbesondere Kap. 3 und 5). Neu zu diskutieren sind in diesem Zusammenhang notwendige bildungspolitische Rahmenbedingungen, nämlich hinsichtlich einer:

- **diskursiven Festlegung zentraler Ziele der kommunalen Erwachsenenbildung, so dass sich Volkshochschulen mit der Anforderung an ihre institutionelle Reformfähigkeit - nicht Marktgängigkeit! - auseinandersetzen können**

Schlutz weist 1995 in der Auswertung des Forschungsprojektes „Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen“, in welchem von 1992 bis 1995 sämtliche Weiterbildungsprogramme in Bremen und Bremerhaven analysiert worden sind, unter dem Stichwort Marktsegmentierung auf eine weitgehende Bindung – u. a. gemeinwohlorientierter Bildungsinhalte – an öffentliche Förderstrukturen hin, denn

„...nach unserem heutigen Erkenntnisstand sind thematische Innovationen im allgemein bildenden Bereich Themen von überwiegend öffentlichem Interesse (politische Bildung), Weiterbildung als Breitenbildung nicht 'über den Markt' zu realisieren.“ (Schlutz 1995, S. 231)

In der Praxis der Projektdurchführung zum Themenbereich Ehrenamt habe ich diese o. g. fehlende Fördermöglichkeit nicht als „Denkbarriere“, sondern als Chance zur Entwicklung marktunabhängiger Programminhalte bewertet und wahrgenommen (s. Teil A, Kap. 4.3). Setzen die Volkshochschulen jedoch ihre Anfang der 90er Jahre intensivierte „Marktorientierung“ fort, welche sich in Begriffen

Teil C – 1. Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?

wie Kundenorientierung, Qualitätsentwicklung, Zertifizierung o. ä. manifestiert, dann wäre ebenfalls eine Neubegründung des professionellen (dann noch stärker betriebswirtschaftlich orientierten) Weiterbildungsverständnisses Zukunftsaufgabe der Volkshochschulen. Allerdings würde dann der sozialhistorische „Wissenskern“ – d. h. die ideengeschichtliche und bildungshistorische Verknüpfung der Volkshochschulen mit der sozialstaatlichen Entwicklung Deutschlands und damit auch mit dem gemeinwohlorientierten Thema Ehrenamt – unberücksichtigt bleiben. Damit würde – als Anforderung an die kommunalen Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie ihre kommunalen Träger – die Reflexion o. g. bildungspolitisch markanter Entwicklungen für die Volkshochschulen eine existentielle Funktion erhalten. Ich ordne als Ergebnis der Studie den von den Volkshochschulen geforderten Entwicklungsschritt – als Teil der Professionalisierungsdiskussion – Institutionen geschichtlich wie folgt ein und lehne mich dabei an die von Siebert vorgenommene Kategorisierung an (vgl. Siebert 2004b, S. 21/22):

- als Erstes – bildet sich in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts die Neue Richtung der Weimarer Volksbildung heraus, welche im Kontext schulischer reformpädagogischer Bemühungen eine Neubewertung von Lebensstil und Naturerleben einschließen. Mit ihr wird in der Erwachsenenbildung der Schritt von der Vortragstätigkeit zur Arbeitsgemeinschaft propagiert;
- als Zweites vollzieht sich in den Sozialen Bewegungen - im „Nachklang der 69er“ - eine intensive Entschulungs- und Selbstorganisationsdiskussion;
- als dritten Richtungswechsel steht seit Mitte der 90er Jahre eine Diskussion um neue Lehr-Lernkulturen, Methoden und Erfahrungen gesteuerten bzw. informellen Lernens sowie eine damit verbundene Neudefinierung der Lehre im Mittelpunkt.

Vor dem Hintergrund des o. g. Spannungsverhältnisses zwischen gemeinwohl- und marktorientierter Erwachsenenbildung fordere ich – die drei historischen Entwicklungsschritte weiterführend, in denen vor allem „das Wie des Lernens und Lehrens im Erwachsenenalter“ fokussiert ist – mit der Untersuchung als vierten bildungspolitisch

Teil C – 1. Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?

verantworteten Entwicklungsschritt Anfang des 21. Jahrhunderts eine Neubewertung der Didaktik und damit der „Begründbarkeit der erwachsenenpädagogischen Lehre“ ein. D. h. das

- **bildungstheoretische Ergebnis der Untersuchung ist, dass sich Anfang des 21. Jahrhunderts der öffentlich verantworteten Weiterbildung die Aufgabe einer ziel- und inhaltsorientierten Neuorientierung stellt, welche ich als normative Wende bezeichne. In ihr sind das Was, das Warum und das für Wen (auch unter Genderaspekten) und erst dann das Wie des Lernens im Erwachsenenalter zu fokussieren.**

An Stelle der in den 90er Jahren aus der Literatur adaptierten und an die in Theorie und Praxis mit der VHS Befassten gerichteten Frage: **Quo vadis VHS?** – ist für das 21. Jahrhundert, die aus der Gründungszeit der Volkshochschulbewegung in VHS-Chroniken allseits dokumentierte Frage: **Warum Volkshochschule?** – neu und erneut zu beantworten: Denn jetzt könnte die Existenz historisch gewachsener sowie anthropologisch und bildungspolitisch begründbarer Erwachsenenbildung (s. Teil A und Teil B) in Frage gestellt sein.

In diesem Begründungskontext müsste sich für die Volkshochschulen ihre Selbstbefragung auf: **Für wen bietet die Volkshochschule Weiterbildung an?** – spezifizieren, denn Weiterbildungskonzepte für „den Bürger“ unterliegen anderen formalen Anforderungen als in der Zusammenarbeit mit Systemen wie Schulen, Betrieben oder „Arbeitsagenturen“ (s. in Teil A – Kap. 4 und in Teil B – Kap. 5.4 – 5.7) verlangt. Die Anpassung der öffentlich verantworteten Weiterbildung an systemische Kooperationsprämissen ist von mir in der Studie explizit für den Bereich der zertifikatsorientierten Qualitätssicherung untersucht worden. Inwieweit von dieser Entwicklung, von der v. a. die Berufliche Bildung „betroffen“ ist, Einfluss auf die Programminhalte und Strukturen der Allgemeinen Weiterbildung genommen wird, stellt m. E. eines der prioritären Problemfelder für die Volkshochschulen dar.

Teil C – 1. Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?

Mit der Untersuchung zeige ich auf, dass sich Volkshochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts am Anfang eines Prozesses der Neuorientierung befinden, welcher sich unter dem Druck sozialstaatlicher Veränderungen vollzieht (s. in Teil A, besonders in Kap. 3, 4 und 5 sowie in Teil B, Kap. 4 und im Exkurs). Für die Phase der Neuorientierung definiere ich

- **institutionelle Reformfähigkeit als bildungspolitische Anforderung – in welcher notwendige (vorhandene und neu zu erwerbende) Professionen zu bündeln sind – so dass die kommunal verantwortete öffentliche Erwachsenenbildung (insbesondere VHS) unter Beachtung sozialstaatlich gegebener Rahmenbedingungen für sich selbst tragfähige Entwicklungsschritte diskutieren und einleiten sollte.**

Unabhängig vom jeweiligen professionellen oder persönlichen „Interesse“ am Thema Ehrenamt bzw. in „Selbstverpflichtungskonzepten“ formulierten strategischen Entwicklungszielen – Volkshochschulen sehen sich insgesamt einer seit der Neuorientierung nach 1945 so bisher nicht gestellten Anforderung gegenüber. Diese fordert bei den mit bildungspolitischen bzw. strategischen Aufgaben Befassten einen **komplexen neu zu schaffenden Kompetenzbereich** ein, der zielorientiert

- **die Fortsetzung der Legitimierung kommunaler Erwachsenenbildung insgesamt fokussiert,**
- **die didaktische Neupositionierung der Volkshochschule – unter Beachtung von Tradition, Bildungsauftrag und Weiterbildungsbedarf gestaltet**
sowie
- **für die Volkshochschulen eine bildungspolitische Verstetigung des Weiterbildungsauftrags – anstelle einer freiwilligen Leistung – als kommunale Pflichtaufgabe anstrebt.**

Teil C – 1. Der Aufgabenbereich Ehrenamt – für Volkshochschulen strategisches Mittel oder/und Weiterbildungsauftrag?

Der normative Themenbereich soziales Ehrenamt kann insgesamt für die Volkshochschulen – als „Pflichtaufgabenbereich“ – zur inhaltlichen Plattform für eine institutionelle und didaktisch-normative⁶ Neuorientierung werden. Volkshochschulen können aufgrund ihrer erwachsenenpädagogischen sowie bildungs- und sozialpolitischen Kompetenzen eine neue Funktion als **„VHS-Weiterbildungszentrum für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich“** übernehmen. Diese Aufgabe wäre dann genuiner Bestandteil des Anspruchs der Volkshochschulen, bundesweit Spezialist für Qualifizierung und Weiterbildung zu sein. Damit kommt den kommunalen Volkshochschulen die Funktion zu, in ihren VHS-Häusern die professionelle Rolle des Begleiters und Gestalters eines bereits vielfach begonnenen gemeinwohlorientierten normativen Diskurses zu übernehmen.

6 Beispiel einer didaktisch - normativen Neuorientierung: Die VHS der Stadt München hat 1996 auf der Grundlage von in den 1980er Jahren verabschiedeten „Regeln für die weltanschaulich relevante Bildungsarbeit“ Grundsätze ihrer Weiterbildungsarbeit verabschiedet. Das Konvolut versteht sich als Hinweis auf das Verständnis aufgeklärter Bildungsarbeit, welche sich in Spannung zu einem „esoterischen“ Weiterbildungsanspruch wahrnimmt. Die in diesen Regeln formulierten Leitlinien münden in Anforderungen ein, welche individuelle und gesellschaftliche Verantwortung in das Zentrum stellen – vgl. Schlüter, H. 2001, S. 105-109

2. Ausblick

Die „Unabhängige Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ stellt 2004 in ihrem Schlussbericht unter dem Thema: „Der Weg in die Zukunft“ zwar heraus, dass öffentliche Verantwortung und öffentliche Finanzierung auch künftig das Institutionen sichernde Rückgrat der öffentlichen Weiterbildung bilden, da:

„... die Sicherung der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung auch bei angespannter Haushaltsslage von Bund, Ländern und Kommunen eine öffentliche Aufgabe von höchster Priorität ist.“ (Meisel 2005, S. 6)

Allerdings grenzt die Kommission unter dem Aspekt der Fortsetzung bzw. Neuordnung der Finanzierungspraxis (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2004, S. 196/197) die Zielorientierung und damit den Umfang sowie die thematische Vielfalt des bisher – speziell von Volkshochschulen – vorgehaltenen Gesamtprogramms als künftig zu fördernde Weiterbildungsinhalte ein:

„Die öffentliche Förderung soll sich auf solche Angebote beschränken, die in einem öffentlichen Interesse liegen.“ (Meisel 2005, S. 6)

Der Begriff des „öffentlichen Interesses“ nimmt unausgesprochen eine Zweiteilung des Weiterbildungsangebotes vor:

- **Erwachsenenbildungsangebote, welche einem öffentlichen Interesse entsprechen:**

Alphabetisierungskurse, Deutsch als Fremdsprache, Veranstaltungen zur arbeitswelt- und berufsbezogenen Bildung, der politischen und interkulturellen Bildung, Förderung von Schlüsselqualifikationen, Familienbildung (ebda., S. 7)

sowie

daraus abzuleitende, von der Kommission an dieser Stelle nicht genannte - weil als nicht förderungsfähig eingestuft - Bildungsinhalte,

- **Erwachsenenbildungsangebote, welche keinem öffentlichen Interesse entsprechen:**

Kulturelle Bildung, Gesundheitsbildung, Sprachen.

Teil C – 2. Ausblick

Auf die Abgrenzungsproblematik der förderungswürdigen Aufgabebereiche zu den nicht förderungsfähigen Weiterbildungsinhalten gehe ich in diesem Kapitel nur punktuell ein, da hiermit eine weitere Untersuchungsfrage gestellt wäre. Als Weiterbildungsinhalt, welcher einem öffentlichen Interesse entspricht und so genannte „externe Effekte“ und „sozialen Nutzen“ erzielt, wird von der Kommission explizit der Bereich des bürgerschaftlichen Engagements genannt (vgl. BMBF 2004, S. S. 195-197).

Küchler, Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV), erinnert anlässlich des 50jährigen Bestehens des DVV die Volkshochschulen in Deutschland – deren Aufgabenstellung betreffend – an ihre „definitorische Macht“:

„Wer definiert Weiterbildung `im besonderen öffentlichen Interesse`, wenn nicht auch wir?“ (Küchler 2003, S. 16)

Hierin liege für Volkshochschulen die Chance, sich zielorientiert am Diskurs zu beteiligen, in welchem ausgehandelt wird, was „Weiterbildung im öffentlichen Interesse“ ist. Damit ist für Volkshochschulen – auch unter Berücksichtigung der o. g. Kommissionsempfehlungen – die Anforderung an Organisationsentwicklung formuliert, insbesondere einen **neuen strategischen Aufgabenbereich** zu entwickeln, in dem auch die anfangs (s. Teil C, Kap. 1.2 und 1.3) formulierten professionellen Anforderungen zu subsumieren sind:

- **als professionelles Weiterbildungsmanagement**, welches vorrangig Erwachsenenbildungsangebote entwickelt und positioniert, die einem besonderen öffentlichen Interesse entsprechen,
- **als erwachsenenpädagogisches „Wissen“** und
- **als bildungs- und kommunalpolitische Kommunikationsfähigkeit**, mit der die Neupositionierung der Volkshochschule – unter Fortführung der Legitimierung „kommunaler Volkshochschulen“ – gestaltet wird.

Eine am „besonderen öffentlichen Interesse“ orientierte konzeptuale Neuausrichtung des gesamten VHS-Programmkonvoluts würde dann

Teil C – 2. Ausblick

in einer Revision der Programminhalte zum zentralen Entwicklungsthema der Volkshochschulen werden. Ich bezeichne diese neue programmatische Aufgabe als „**VHS-Weiterbildungszentrum für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich**“ (s. in Teil B – Kap. 4.1.3). In einer Volkshochschule neuen Zuschnitts, welche sich offensiv als Teil der historischen VHS-Bewegung versteht, wäre dann die Bezeichnung „**Volkshochschulen – Zentren für Weiterbildung**“ adäquat (s. in Teil B – Kap. 4.1.3). Meisel fokussiert die zukünftigen bildungspolitischen sowie weiterbildungs-theoretischen Anforderungen unter dem Zeitaspekt, dem sich die öffentlich verantwortete und geförderte Weiterbildung insgesamt gegenüber sehen, denn:

„Weder in der überinstitutionellen Auseinandersetzung in der Praxis noch in der Wissenschaft der Weiterbildung sehe ich derzeit ausreichende und nachhaltige Anstrengungen, diese Frage auch im Hinblick auf ihre strategische Bedeutung für die öffentliche Weiterbildung zu diskutieren.“ (Meisel 2005, S. 7)

Damit benennt Meisel das Thema des von der Weiterbildung noch zu leistenden, Institutionen bezogenen Diskurses. In ihm könnte die Generierung neuer gemeinwohlorientierter und zugleich strategischer Entwicklungsziele⁷ wesentliches Ergebnis der Selbstreflexion sein. Die von mir vorgelegte Untersuchung hat im Ergebnis „Fundamente“ für einen künftig zu führenden Weiterbildungsdiskurs ermittelt, welche anthropologisch, sozialstaatlich, bildungshistorisch und bildungspolitisch verankert sind. In diesem zukunftsorientierten Diskurs können die Volkshochschulen – als kommunale Erwachsenenbildungseinrichtungen – Bezug auf ihre eigene Institutionengeschichte nehmen, in welcher die von mir in der Untersuchung fokussierten Fragen – als unerledigter Entwurf einer „guten Gesellschaft“ – bis heute als Aufgabe und Anforderung konserviert sind.

⁷ Strategische Entwicklungsziele: Meine Kritik am begrenzten Radius und der begrenzten Effizienz so genannter Qualitätssicherungsverfahren, in deren Kontext u. a. von den Volkshochschulen strategische Entwicklungsziele zu formulieren sind, s. in Teil B - Kap. 5.4.

3. Resumé

Während meiner Arbeit an der hier vorgelegten Untersuchung – besonders zum Abschluss von Teil B – ist für mich die historische Verklammerung von öffentlich verantworteter Weiterbildung mit dem Konstrukt des demokratisch verfassten Staates zur wesentlichen Erkenntnis geworden, dass nämlich:

- **der Aufgabenbereich Ehrenamt sich nicht nur für die Volkshochschulen als „innerer didaktischer Entwicklungsschritt“ darstellt** – was ich bereits angenommen hatte – sondern
- **sich den Volkshochschulen – als Teil des sozialstaatlich verfassten Gemeinwesens – quasi „von außen“ der Themenbereich Ehrenamt als institutionelle Zukunftsaufgabe stellt. D.h.,**
 - dass Volkshochschulen im Rahmen dieser konsensorientierten sozialstaatlichen Zukunftsaufgabe ihre bildungspolitische Position neu zu bestimmen haben werden. In diesem Kontext wird
 - ein normativer Paradigmenwechsel zu vollziehen sein, welcher in strategischen Entwicklungszielen sowie in neuen VHS-Programmbereichen zu konkretisieren sein wird. Insofern würde eine
 - normativ begründete und gemeinwohl- sowie gemeinwesenorientierte VHS-Entwicklung - im Rahmen der öffentlich verantworteten Weiterbildung insgesamt sowie der Stadtentwicklung – auch der eigenen institutionellen Absicherung als kommunale Weiterbildungseinrichtung dienen.
- **Der in diesem Sinn zu vollziehende Entwicklungsprozess stellt die Volkshochschulen vor komplexe Anforderungen, welche als Wirkung nach „innen“ eine Neugestaltung der Professionalisierung der kommunalen Erwachsenenbildung sowie gleichzeitig als Chance für alle „innen“ und „außen“ Beteiligten „Emanzipation“ generieren kann (s. in Teil A, Kap. 2.3.2).**

Eine Verstetigung des Diskurses zum Thema Ehrenamt, welcher von mir in der Untersuchung diskutiert wird, habe ich zu Beginn der Studie nicht erwartet. Neben meiner erwachsenenpädagogischen Arbeit am und mit dem Projekt Ehrenamt – sowie der bereits konstatierten sozialstaatlichen Problemlage, ist diese „mediale Öffent-

Teil C – 3. Resumé

lichkeit“ zum „Motor“ meines professionellen Interesses und meiner wissenschaftlichen Neugier geworden. Habermas beschreibt „bürgerliche Öffentlichkeit“ 1990 hinsichtlich deren Veränderungsbereitschaft zu Fragen von Herrschaft und Gewalt:

„Am Strukturwandel der bürgerlichen Öffentlichkeit lässt sich studieren, wie es vom Grad und der Art ihrer Funktionsfähigkeit abhängt, ob der Vollzug von Herrschaft und Gewalt als eine gleichsam negative Konstante der Geschichte beharrt – oder aber, selber eine historische Kategorie, der substantiellen Veränderung zugänglich ist.“ (Habermas 1990, Neuauflage, S. 359)

Die anfangs diskutierte Annahme, dass von der Zielorientierung der Politischen Weiterbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein Paradigmenwechsel zu vollziehen sei, hat sich nur teilweise bestätigt. Nach 1945 ist die Erziehung zur Demokratie zentrale Aufgabe von Bildung (besonders von Politischer Bildung) und Erziehung gewesen, wurde dann aber seit den 1990er Jahren (scheinbar) von Integrations- und Teilhabezielen abgelöst. Indem die Studie jedoch ausdrücklich auf die systemimmanente Kohärenz⁹ von Demokratieentwicklung und ehrenamtlichen Teilhabestrukturen verweist, wird deutlich, dass Demokratieerhalt bis heute virulentes Ziel der Politischen Bildung ist.

Die Studie weist auch nach, dass die Entwicklung selbst verantworteter demokratischer Strukturen im 19. und 20. Jahrhundert auch in Deutschland das freiwillige Engagement zum konstitutiven Element der politischen Emanzipationsbewegung und damit zum Bau-

8 Herrschaft: Mit der hier vorgelegten Untersuchung richte ich den wissenschaftlichen Fokus auf die demokratische Beteiligungsform des ehrenamtlichen Engagements. Fragen zur Gewalt- und Machtproblematik (auch) im demokratischen Sozialstaat habe ich ausgegrenzt, da ich die Volkshochschulen grundsätzlich für ein „Instrument“ mit sozial integrativer Funktion halte.

9 Diese Kohärenz ist nicht auf die Gestaltung demokratischer Entwicklung begrenzt, sondern umfasst grundsätzlich gemeinschaftliches Handeln, wie bei der haupt- und ehrenamtlichen Organisation der – an die Tradition des vorchristlichen und christlichen Erntedanks anknüpfenden - „Bückebergfeste“ (1933 – 1937) in der Nähe Hamelns.

Teil C – 3. Resumé

stein der sozialen Wohlfahrts- und Fürsorgesysteme sowie nach 1945 des demokratisch verfassten deutschen Sozialstaates werden ließ.

Demokratie und Ehrenamt stellen damit in der Politischen Weiterbildung Anfang des 21. Jahrhunderts bildungshistorisch – mit dem Bildungsziel Partizipation – keine „in-box“¹⁰ Handlungsräume dar, sondern bilden gemeinsam einen komplexen öffentlichen Handlungsraum. In ihm gilt es, mit dem Ziel Aufbau und Erhalt von Ermöglichungsstrukturen für freiwilliges ehrenamtliches Engagement – auch durch das professionelle Engagement der Volkshochschulen – die demokratisch legitimierte Sozialstaatsidee zu erhalten (s. in Teil A, Kap. 2.4).

Somit hat die Aufgabenstellung der Studie „Ehrenamt – ein komplexes Aufgabenfeld für Volkshochschulen“ im Verlauf der Untersuchung einen radikalen Positionswechsel vollzogen – das primär Quantitäten beschreibende Adjektiv „komplex“ im Thema der Studie ersetze ich nun durch den die Bedeutung des Aufgabenfeldes charakterisierenden Begriff „zentral“. Mit einer erst jetzt im Ergebnis möglichen Umorientierung im Untersuchungsgegenstand – vom komplexen zum zentralen Aufgabenfeld – ist für die Weiterbildung eine Neubewertung des Handlungsfeldes Ehrenamt formuliert:

- **Ehrenamt – das zentrale Aufgabenfeld für Volkshochschulen**“ (s. im Exkurs E-4 sowie in Teil B – 4.1.3).

Undiskutiert bleibt die Frage nach einer bipolar regelhaften und damit steuerbaren politischen Konnexität von einerseits Wohlstand und

10 Den Begriff „in-box“ habe ich gewählt, um auf darauf zu verweisen, dass ehrenamtliches Engagement nicht an demokratische Staatsformen gebunden ist, sondern vor allem in totalitären Systemen – neben dem staatlichen System als „out-box“ - zur alleinigen Ausdrucksform eines demokratischen Politikverständnisses werden kann.

Teil C – 3. Resumé

Armut zu Teilhabe und Nichtteilhabe¹¹ – subsumiert in Teilhabechancen bzw. Teilhabebarrrieren (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973 überarbeitete Auflage, S. 1-37) – zum System der Wirtschafts- und Sozialordnung in Deutschland. Tietgens verweist auf die Notwendigkeit einer andauernden „Anstrengung“, welche sich in einer kontinuierlichen Sorge um die Demokratie äußert.

„Das scheint etwas Selbstverständliches zu sein. Grundsatz-erklärungen dazu lassen sich allemal hören. Da ist dann von Partizipation die Rede oder von Stabilisierung. Von der Vertiefung des Wissens oder [...] . Es geht aber nichts daran vorbei, weil politische Fragen auch immer Strukturfragen sind. Insofern es um Beispiele von Lage und Antwort geht, ist eine Verständigung auf verschiedenen Allgemeinheitsgraden oder eben auch Konkretionsstufen nötig.“ (Tietgens 1990, S. 89)

Zur Institutionen bezogenen bildungspolitischen Weiterentwicklung ist m. E. das bisher unzureichend diskutierte Faktum der „Kommunalität der Volkshochschulen“, beispielsweise auf Verbandsebene (Deutscher Volkshochschul-Verband und Deutscher Städtetag) sowie im universitären wissenschaftlichen Diskurs (vor allem durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung und die Lehrstühle für Erwachsenenbildung in Deutschland) unbedingt zu verstärken. Neu verstandene Kommunalität – welche auf praxisorientiertes vernetztes Bildungshandeln in der Kommune, von mir in der Studie als „networking“ evaluiert, aufbaut – könnte sich auf verschiedenen professionellen Handlungsebenen ereignen:

- **Volkshochschulen bringen professionelle erwachsenenpädagogische Kompetenzen in das System der kommunalen Selbstverwaltung der Städte und Gemeinden ein,**
- **d. h. insbesondere in deren sozialpolitische bzw. Gemeinwesen orientierte Fragenstellungen hinsichtlich Stadt- und Quartiersentwicklung** sowie
- **praxisbezogen als Weiterbildungspartner der Kommune in der Funktion eines „Weiterbildungszentrums für Haupt- und Ehrenamtliche im sozialen Bereich“.**

11 Nichtteilhabe: Die Untersuchung der Frage nach einem Zusammenhang von politischem System und dem sozialstaatlichen Handeln zu Grunde liegende normative Setzungen habe ich exemplarisch (s. im Exkurs) diskutiert.

Anhang

Anhang 1 – Methodische Hinweise zur Untersuchung

Mit **Querverweisen** unterstütze ich inhaltsbezogen die Struktur der Untersuchung, d. h.

- wenn ich den Leser auf Aspekte aufmerksam machen will, deren Daten ich als primäre Daten selbst evaluiert habe bzw. wenn ich auf selbst verfasste Textbereiche im Sinne dort gemachter Aussagen zurückgreife, verwende ich die Abkürzung s. (siehe) - beispielsweise: s. in Teil A - Kap. 1.2 ,
- liegt einem Querverweis jedoch eine externe literarische Quelle zu Grunde, auf die ich vergleichend verweise, ohne dass ich sie zitiere, beginne ich den Literaturverweis mit vgl. (vergleiche), beispielsweise: vgl. Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (2002b): Schriftenreihe: Band 4 - Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen.

Aufzählungen hebe ich auf zwei verschiedene Arten hervor:

in **Fettdruck** stelle ich im Textverlauf Zwischenergebnisse heraus,

- einem geschlossenen Punkt folgen Zusammenfassungen, welche ich ggf. in nachfolgenden
- Unterpunkten erläutere. In diesem Fall verwende ich einen offenen Punkt.
- Aufzählungen, die ich lediglich strukturiere - jedoch nicht inhaltlich bewerte - subsumiere ich in senkrechter Anordnung mit Spiegelstrichen.

Anmerkungen weise ich folgende Funktionen zu: Sie erläutern wesentliche Begriffe oder stellen sie in ihrem systematischen Zusammenhang dar bzw. verweisen auf einen weiteren inhaltlichen Kontext, welchen ich jedoch in der Untersuchung nicht dezidiert ausführe.

- Die Anmerkungen beginnen im Inhaltsverzeichnis mit ¹ und werden in numerisch aufsteigender Zählung in den Folgekapiteln fortgesetzt. Jeder Teil der Studie (A, B und C) beginnt mit der Zählung bei 1, d. h. mit einer hochgestellten¹.
- Aus Gründen einer im textuellen Kontext schnellen Auffindbarkeit führe ich gekennzeichnete Anmerkungen auf der jeweiligen Seite aus.

Anhang 2 - Tabellen

Anhang 2 – Tabellen

**Tabelle A/I - 2. Bundeskonferenz „Politische Bildung an der vhs“ -
17./18.9.2003
Zusammenstellung der „Best-Practice-Themen“**

Spalte 1	Spalte 2
„Best-Practice-Thema“ head-line (in Fettdruck) vom Veranstalter	konzeptionell Verantwortliche der „Best-Practice-Themen“
Dialog der Kulturen <ul style="list-style-type: none"> ○ „Klischee und Selbstdarstellung“ Die filmische Darstellung des „Ausländers“ im Wandel ○ Culture Communication Skills Lehrgangssystem der bayerischen vhs 	vhs Dortmund vhs Bayern
„Junge vhs – Politische Bildung für Jugendliche“ <ul style="list-style-type: none"> ○ Junge VHS - Weiterbildung für junge Erwachsene 	vhs-lv NRW
„Politische Bildung für Frauen“ <ul style="list-style-type: none"> ○ „Mehr Frauen für unsere Stadt“ 	vhs Bochum
„Europa-Veranstaltungen in der vhs“ <ul style="list-style-type: none"> ○ Die Interaktive Begegnungs- und Informationskampagne zur EU-Erweiterung (IBIK) ○ Europapolitische Bildung – Kooperationsprojekte der VHS Oldenburg ○ EU-Projektberatung: Von der Idee zum Programm ○ „Bewusstsein für ein Europa von morgen“ und „Bewusstsein für ein Europa der Bürger“ 	Stadt Köln vhs Oldenburg vhs-lv BW iiz-dvv
„Ehrenamt – Bürgerschaftliches Engagement“ als kommunalpolitisches Thema <ul style="list-style-type: none"> ○ Das Thema „Ehrenamt“ im VHS-Programm Genese des Projektes, Bewertung der Projektarbeit, Wirkungen nach innen/außen 	vhs Hameln

Anhang 2 - Tabellen

<p>„Internet und Politik“</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Politische Bildung Online - Zur Perspektive eines <i>Blended Learning- Angebots</i> 	<p>vhs-lv NRW</p>
<p>„Lokale Agenda 21“</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Politische Bildung Online / Globalisierung - Zur Perspektive eines <i>Blended Learning-Angebots</i> ○ Globales Lernen in der VHS 	<p>vhs-lv NRW</p> <p>vhs-lv MV</p>
<p>„Interkulturelle politische Bildung“</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation – Ein Fortbildungsangebot für die Verwaltung ○ Kooperation am Beispiel „Gemeinsam gegen rechts“ Entwicklung der VHS-Kooperation 	<p>vhs-lv NRW</p> <p>vhs Aachen</p>
<p>(Neue) Veranstaltungsformen, Vernetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Zusammenarbeit der VHS mit Schulen ○ „Lernen im Vorübergehen“ – Bildungslabyrinth/-Politikrummel ○ Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung ○ “Lange Abende” zur politischen Bildung bzw. zur politischen Philosophie - Vorstellung des Projekts, Materialien und Veranstaltungsbeispiel ○ Zielgruppenarbeit: Fortbildungen im historisch - politischen Bereich für LehrerInnen - Vorstellung mit konkreten Beispielen ○ Das VHS-Lernlabor – Theorie und Praxis der Entwicklung teilnehmerorientierter Lehr- und Lernformen ○ 50. Jahrestag – „17. Juni 1953 – ein Tag der Zivilcourage“ 	<p>vhs Aachen</p> <p>vhs-lv Thür</p> <p>vhs-lv SH</p> <p>vhs-lv BW</p> <p>vhs Aachen</p> <p>vhs Leinf.-Echterd</p> <p>vhs Diepholz</p>

Anhang 2 - Tabellen

<p>Un-Gewöhnliches: Politische vhs-Projekte o.ä. außerhalb d. „normalen Veranstaltungen“</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vom Nierentisch zur Tütenlampe – waren das die 50er Jahre in Aachen? ○ „Linie G“ – Eine besondere Exkursion zum Tag des offenen Denkmals und zu anderen Gelegenheiten ○ VHS im Fernsehen – „offene Kanäle“ (Bürgerfernsehen als Medium der VHS für die politische Bildung) ○ Anne Frank-Projekt: Anne-Frank – eine Geschichte für heute / een geschiedenis voor vandaag. Deutsch-niederländische Anne Frank-Ausstellung ○ Grenzerfahrungen – Historisch-ökologisches Seminar am ehemaligen Todesstreifen zwischen Boizenburg und Zarrentin ○ Ausstellung: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Neues Vortrags-konzept mit Dia-Show ○ Politische Bildung an VHS. Bewahren einer Tradition – Offen für Neuerungen. Impuls und Diskussion ○ Politik am Nachmittag – Arbeitsgemeinschaft im Rahmen der Akademie für Ältere 	<p>vhs Aachen</p> <p>vhs Aachen</p> <p>vhs Oldenburg</p> <p>vhs Kleve</p> <p>vhs Ludwigslust</p> <p>Dilemma-Verlag</p> <p>kvhs Viersen</p> <p>vhs Wiesbaden</p>
--	---

Legende

Vhs = Volkshochschule, kvhs = Kreisvolkshochschule, lv = Landesverband, NRW = Nordrhein-Westfalen, iiz-dvv = Interkulturelle Initiative für Zusammenarbeit - Deutscher Volkshochschulverband, MV = Mecklenburg-Vorpommern, BW = Baden-Württemberg, Thür. = Thüringen, SH = Schleswig-Holstein, Leinf.-Echterd. = Leinfelden-Echterdingen

Anhang 2 - Tabellen

**Tabelle A/II - VHS Hameln: Sonderveranstaltungen und Kursreihen
Fachbereiche 01 – 03
1992-1997**

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3
Semester	Thema bzw. Titel der Sonderveranstaltung/Kursreihe	Kooperationspartner
HS 1992	- ...mehr als ein buch – die bibel - Der Mensch – Anthropologie heute (Funkkolleg)	Kirch, UniGö, EinzRef FuniHag, EinzRef
FS 1993	----	----
HS 1993	- Literarische Moderne: Europäische Literatur im 19. und 20. Jahrhundert (Funkkolleg)	FuniHag, EinzRef, UniHil
FS 1994	- Literarische Moderne: Europäische Literatur im 19. und 20. Jahrhundert (Funkkolleg) - „Die Welt der Anne Frank, 1929 – 1945“ (Wanderausstellung) - Arbeitslos? Ihre Chancen und Wege	FuniHag, EinzRef, UniHil AbtKuHm, Kirch, HmS, HmKuG, C-J Z (Veranstalter) UniHan
HS 1994	- Ökologische Qualitäten im Städtebau - Technik: einschätzen – beurteilen – bewerten (Funkkolleg) - Ökumenische Kirchentage in Hameln	NmsSo, BezHan, ISF , UniHan, UniOsna, Fb6Hm, EinzRef FuniHag Kirch, EinzRef
FS 1995	----	----
HS 1995	- Aktiv das Leben gestalten! - Steuern – Das Geld der Gesellschaft (Funkkolleg)	UniHan, BVHSintern FuniHag
FS 1996	- VHS-extra: Der Lange Abend „Was Du ererbt von Deinen Vätern ...“	EinzRef
HS 1996	- Altern (Funkkolleg) - VHS-extra: Der Lange Abend u.a. „Wie geben wir unserem Leben Sinn?“	FuniHag EinzRef

Anhang 2 - Tabellen

FS 1997	- Altern (Funkkolleg) - VHS-extra: Der Lange Abend u.a. „Jeder Tag neu geschenkt - ...“	FuniHag EinzRef
HS 1997	- VHS-extra: Der Lange Abend u.a. „Gute Mütter haben immer Zeit“	EinzRef

Anhang 2 - Tabellen

**Tabelle A/III – VHS Hameln: Sonderveranstaltungen und Kursreihen
Fachbereiche 01 – 03
1992-1997**

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3
Semester	Thema bzw. Titel der Sonderveranstaltung/Kursreihe	Fachbereichszuordnung des Veranstaltungsthemas
HS 1992	<ul style="list-style-type: none"> - ...mehr als ein buch – die bibel - Der Mensch – Anthropologie heute (Funkkolleg) 	Theol, Gesch, Lit Gesch, Phil
FS 1993	-----	-----
HS 1993	<ul style="list-style-type: none"> - Literarische Moderne: Europäische Literatur im 19. und 20. Jahrhundert (Funkkolleg) 	Lit, Gesch, Pol
FS 1994	<ul style="list-style-type: none"> - Literarische Moderne: Europäische Literatur im 19. und 20. Jahrhundert (Funkkolleg) - „Die Welt der Anne Frank, 1929 – 1945“ (Wanderausstellung) - Arbeitslos? Ihre Chancen und Wege 	Lit, Gesch, Pol Pol, Gesch Pol, Psy, BB
HS 1994	<ul style="list-style-type: none"> - Ökologische Qualitäten im Städtebau - Technik: einschätzen – beurteilen – bewerten (Funkkolleg) - Ökumenische Kirchentage in Hameln 	Öko, Pol, Ges Pol, Öko Theol, Gesch, Lit
FS 1995	-----	-----
HS 1995	<ul style="list-style-type: none"> - Aktiv das Leben gestalten! - Steuern – - Das Geld der Gesellschaft (Funkkolleg) 	Psy, Pol, BB Pol, Gesch
FS 1996	<ul style="list-style-type: none"> - VHS-extra: Der Lange Abend „Was Du ererbt von Deinen Vätern ...“ 	Phil, Gesch

Anhang 2 - Tabellen

HS 1996	- Altern (Funkkolleg) - VHS-extra: Der Lange Abend u.a. „Wie geben wir unserem Leben Sinn?“	Phil, Gesch, Ges Phil
FS 1997	- Altern (Funkkolleg) - VHS-extra: Der Lange Abend u. a. „Jeder Tag neu geschenkt“	Phil, Gesch, Ges Phil, Gesch
HS 1997	- VHS-extra: Der Lange Abend u.a. „Gute Mütter haben immer Zeit ...?“	Phil, Gesch

Legende zu Tabelle A/III

Semester:

Herbstsemester (HS), Frühjahrssemester (FS);

Fachbereiche:

Geschichte (Gesch), Politische Bildung (PolBil), Ökologie (Öko), Pädagogik (Päd), Psychologie (Psy), Frauenbildung (Frau), Philosophie (Phil), Theologie (Theo), Kunstgeschichte (KuGe), Sprachen (Sp), Literatur (Lit), Berufliche Bildung (BB), Gesundheitsbildung (Ges)

Anhang 2 - Tabellen

**Tabelle A/IV - VHS Hameln: Sonderveranstaltungen und Kursreihen
Fachbereiche 01 – 03
1998 – 1999/ 2000 – 2004**

<i>Spalte 1</i>	<i>Spalte 2</i>	<i>Spalte 3</i>
Semester	Thema bzw. Titel der Sonderveranstaltung/Kursreihe	Kooperationspartner
Erhebungszeitraum 1		
FS 1998	<ul style="list-style-type: none"> - VHS-extra: Das Ehrenamt – Engagement auf Zeit - Der Lange Abend: u. a. Großeltern – die zweite Chance? 	AbtPrÖHm, DKSB EinzRef
HS 1998	<ul style="list-style-type: none"> - VHS-extra: Das Ehrenamt – Engagement auf Zeit - Der Lange Abend: u. a. Engel – gibt`s die? - Kontaktstudium: „Philosophie“ 	AbtPrÖHm EinzRef UniHan
FS 1999	<ul style="list-style-type: none"> - Der Lange Abend, u.a.: Das unausweichliche Erbe... - Frühling – „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne ...“ 	EinzRef EinzRef
HS 1999	<ul style="list-style-type: none"> - Der Lange Abend u. a. Das unausweichliche Erbe 	EinzRef
Erhebungszeitraum 2		
FS 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Hameln ist dabei – EXPO 2000 – Hannover - Der Lange Abend u. a. Albert Schweitzer: „Ehrfurcht vor dem Leben“ 	EXPOHan, StadtwHm, Fb6Hm, JuWeHm, ISF, BadPyr, FirmaWilk, UniHan, UniG EinzRef
HS 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Thema Ehrenamt - Lebenszeiten im Wandel - Der Lange Abend u. a. Freiwilliges soziales Engagement: Wo kann ich helfen? 	DKSB, FA

Anhang 2 - Tabellen

FS 2001	- Thema Ehrenamt Projekte – Initiativen – Vereine Ausbildung – Qualifikation Orientierung – Suche nach Neuem - Studienreise nach Israel	DKSB, FA, H-V, IKEM, Fb4Hm, Radio Aktiv, Aki, SorgTel C-J Z
HS 2001	- Thema Ehrenamt - Freiwilligenarbeit und Ehrenamt	Radio Aktiv, StER Kita, DKSG, BezRegHan, BUND, NaBu, , AK, H-V, DKSB, FA LV VHS Nds
FS 2002	- Thema Ehrenamt	FA, GebHsHm, Dt-F, Kassiopeia e.V., FgWiA, Radio Aktiv, H-V, DKSB
HS 2002	- Thema Ehrenamt	FA, SkF, BahnM, DKSB, H-V
FS 2003	- Thema Ehrenamt	FA, BetrV, FreiFeu, THW, Radio Aktiv, DKSB
HS 2003	- Thema Ehrenamt	FA, JRK, DRK, ai, MüZe, DKSB, Radio Aktiv
FS 2004	- Thema Ehrenamt	FA, MeGeHsHm, HilKre, DKSB, Radio Aktiv, H-V
HS 2004	- Thema Ehrenamt	Radio Aktiv, StErKita, DKSB, JugA LK Hm-Py, H-V, UniHan

Legende zur Tabelle A/IV

Semester: Herbstsemester (HS), Frühjahrssemester (FS)

Die in den Spalten 1, 2, und 3 von mir vorgenommene Grauhinterlegung kennzeichnet die Semester, in denen im Programmheft der VHS Hameln ein Projektprogramm zum Thema Ehrenamt veröffentlicht worden ist.

Anhang 2 - Tabellen

Legende der in den Tabellen A/II, A/III und A/IV häufig verwendeten Abkürzungen - in alphabetische Reihenfolge - für dort aufgeführte Kooperationspartner und Ortsbezeichnungen

A:	AbtKuHm	Abteilungen im Fachbereich Kultur bei der Stadt Hameln
	AbtPrÖHm	Abteilung für Presse und Öffentlichkeitsarbeit bei der Stadt Hameln
	ai	amnesty international
	AK	Arbeitskreis ausländischer Kinder e.V.
	Aki	Aktion Kinderhilfe e.V.
B:	BadPyr	Stadt Bad Pyrmont
	BahnM	Bahnhofsmision der Diakonie und Caritas
	BetrV	Betreuungsverein Hameln e.V.
	BezRegHan	Bezirksregierung Hannover
	BUND	Bund für Umwelt und Naturschutz in Hameln
	BVHSintern	Bereiche der Volkshochschule Hameln
C:	C-J Z	Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Hameln
D:	DKSB	Deutscher Kinderschutzbund Ortsverein Hameln
	DRK	Deutsches Rotes Kreuz Hameln e.V.
	Dt-F	Deutscher Frauenring – Ortsring Hameln
E:	Einzref	Einzelreferenten
	ExpoHan	EXPO-Büro Hannover
F:	FA	Freiwilligen-Agentur Hameln
	Fb4Hm	Fachbereich Soziales, Jugend und Schulen der Stadt Hameln
	Fb6Hm	Fachbereich Planen und Bauen der Stadt Hameln
	FirmaWilk	Firma Wilkhahn, Bad Münder/Eimbeckhausen
	FgWiA	Forum für gemeinschaftliches Wohnen im Alter e.V.
	FreiFeu	Freiwillige Feuerwehr Hameln e.V.
	FuniHag	Fernuniversität Hagen
G:	GebHsHm	Geburtshaus Hameln e.V.
H:	Han	Hannover
	HilKre	Hilfe bei Krebs e.V.
	Hm	Hameln
	HmS	Hamelner Schulen
	H-V	Hospiz-Verein Hameln e.V.
	HmKuG	Hamelner Kunstgalerien
	I:	Ikem
ISF		Institut für Solarenergieforschung Emmerthal
J:	JRK	Jugend Rotkreuz Hameln
	JuA LK Hm-P	„Jugendamt des Landkreises Hameln-Pyrmont“ ¹²
	JuWeHm	Jugendwerkstatt der ev. luth. Kirche Hannover in Hameln
K:	Kirch	Hamelner Kirchengemeinden
L:	LV VHS Nds	Landesverband Niedersächsischer Volkshochschulen e.V., Hannover
M:	MeGeHsHm	Mehrgenerationenhaus Hameln
	MüZe	Mütterzentrum Hameln e.V.
N:	NaBu	Naturschutzbund Hameln
	NmsSo	Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales
	Nuni	Universitäten in Niedersachsen

12 Der (eigentlich falsche) Begriff „Jugendamt“ wird von mir aus Gründen der Wiedererkennbarkeit verwendet. Das ehemalige Jugendamt beim Landkreis Hameln-Pyrmont führt derzeit die Bezeichnung „Fachdienst 38 – Erzieherische Hilfen“.

Anhang 2 - Tabellen

S:	SkF	Sozialdienst katholischer Frauen
	SorgTel	Sorgentelefon Hameln e.V.
	StErKita	Stadtelternrat Hamelner Kindertagesstätten
	Stadtwhm	Stadtwerke Hameln
T:	THW	Technisches Hilfswerk Hameln e.V.
U:	UniGö	Universität Göttingen
	UniHan	Universität Hannover
	UniHil	Universität Hildesheim

Anhang 2 - Tabellen

**Tabelle B/II – VHS Hameln: Sonderprogramm zum Thema Ehrenamt
Anlass: Internationales Jahr der Freiwilligen
Frühjahr 2001**

Spalte 1 Datum	Spalte 2 Veranstaltungs- form	Spalte 3 Thema	Spalte 4 Kooperations- partner
31.1.2001	Lehrgang	Ausbildung ehrenamtlicher FamilienhelferInnen	Deutscher Kinderschutzbund HM, Jugendamt LK HMP
16.1.2001	Lehrgang	Ausbildung ehrenamtlicher HospizhelferInnen	Hospiz-Verein HM
3.3.2001	Tagesseminar	Reden zu besonderen Anlässen	-----
6./13./2001 24.3.2001	Seminar	In die Zukunft – fertig – los! 60 – Aktiv und voller Lebensfreude	Freiwilligen Agentur HM
14.3.2001	Seminar	Ehrenamtliche Arbeit in der Kommune	Stadt Hannover, Stadtverwaltung HM
24.3.2001	Seminar	Radio aktiv – Lokalradio zum Mitmachen	Sender radio aktiv St HM und LK HMP
24.4./8.5.2001	Gesprächskreis	Gesprächskreis für freiwillig Engagierte	Freiwilligen Agentur HM
9.3.2001	Info-Börse	Aktion Kinderhilfe e.V.	Verein „Aktion Kinderhilfe“ in HM
16.3.2001	Seminar	Zuhören und Beraten am Telefon	Sorgentelefon e.V. HM

Anhang 2 - Tabellen

**Tabelle B/III – VHS Hameln: Sonderprogramm zum Thema Ehrenamt
Anlass: Internationales Jahr der Freiwilligen Herbst 2001**

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4
Projektteil Datum	Veranstaltungsform	Thema	Kooperationspartner
Anhang 2 - Tabellen			
Projekte – Initiativen – Vereine			
9.11.2001	Info-Börse	Das freiwillige soziale Jahr im kulturellen Bereich	Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung HAN
16.11.2001	Info-Börse	Engagement im Umweltschutz	Bund für Umwelt- und Naturschutz HM, Naturschutzbund HM
3./4.11.2001	Workshop	Krimi und Co	Sender radio aktiv, St HM, LK HMP
26.10.2001	Info-Börse	Ehrenamtliche Mitarbeit im AKAK	Arbeitskreis Ausländische Kinder (AKAK) e.V. HM
23.10.2001	Info-Börse	Ehrenamtliche Hospizarbeit	Hospiz-Verein HM
Ausbildung – Qualifizierung			
19.9.2001	Lehrgang	Ausbildung ehrenamtlicher FamilienhelferInnen	Deutscher Kinderschutzbund HM, Jugendamt LK HMP
26.1.2001	Workshop	Optimale Ausstellungsvorbereitung	-----
19./20./21.10.2001	Seminar	Grundlagen der Rhetorik und Vortragstechnik	-----
23.10.2001	Gesprächskreis	Gesprächskreis für freiwillig Engagierte	Freiwilligen Agentur HM
Orientierung – Suche nach Neuem			
5.-9.11.2001	Bildungsurlaub	Tugend ist wieder „in“ oder – warum es sich lohnt wieder gut zu sein!	Universität HAN
6./13./20.11.2001	Seminar	In die Zukunft – fertig – los! 60 – Aktiv und voller Lebensfreude	Freiwilligen Agentur HM
ab 5.11.2001	Gesprächskreis	Gesprächsrunde im Café – Was unserem Leben Richtung gibt	-----

Anhang 2 - Tabellen

Legende zu Tabelle B/III

St = Stadt, HM = Hameln, LK HMP = Landkreis Hameln-Pyrmont,
HAN = Hannover

**Anhang 3 – Projektprogramm
„Thema Ehrenamt“
an der VHS Hameln – Herbst 2004¹³**

Thema Ehrenamt – Ein Projekt der Volkshochschule Hameln
Beratung: Marion Müller Telefon 05151/202 528

Unter dem Stichwort „lebenslanges Lernen“ können sich neue oder bereits aktive Ehrenamtliche an der VHS Hameln Unterstützung für ihr ganz persönlich ausgeübtes Ehrenamt holen.

- Sie möchten sich ehrenamtlich für eine Sache engagieren und wissen nicht was und wo?
- Sie sind in den Vorstand eines Vereins gewählt worden und suchen nach einem Kurs, der Ihnen nun erforderliche Kenntnisse vermittelt?
- Viele aktive Freiwillige sagen, dass sie nicht nur anderen etwas geben, sondern auch selbst etwas von ihrer freiwilligen Tätigkeit haben: dazu kann der Kontakt mit Anderen gehören oder die Erfahrung, dass ein freiwilliges Engagement dem Leben wieder eine neue Bedeutung gibt.
- Sie stehen vor einem neuen Lebensabschnitt und fragen sich, wie soll/kann es weitergehen?

Ziel der Kurse des Projektes Ehrenamt ist es, Ihnen auf diese Fragen Antwortmöglichkeiten zu geben – in dem Sie z.B. im Kurs Vertreterinnen ehrenamtlicher Aufgaben kennenlernen. Dabei versteht sich die

**VHS als neutrale Plattform fürs Ehrenamt
und für am Ehrenamt Interessierte**

Weitere Informationen zum Thema „Ehrenamt als neues Aufgabenfeld für Volkshochschulen“ siehe www.vhs-hameln.de, Stichwort Aktuelles

Programmteil: Projekte – Initiativen – Vereine

Das neue Funkhaus von radio aktiv wird vorgestellt

Freitag, den 15.10.2004, 18.15 – 19.45 Uhr,

Samstag, den 16.10.2004, 14.15 – 18.15 Uhr

Sonntag, den 17.10.2004, 14.15 – 18.15, 11,00/ermäßigt 8.80 €

Elternarbeit im Kinderkarten

Freitag, den 1.10.2004, 15.00 – 17.30, gebührenfrei

Programmteil: Ausbildung – Qualifizierung für das Ehrenamt

Ehrenamtliche FamilienhelferIn – Teil 2

„Hilfe für Kinder“

ab Mittwoch, den 8.9.2004, 18.15 – 21.15 Uhr, 10 x (40 Unterrichtsstunden)
60,00 €/ermäßigt 48,00 €

Sterbende begleiten

Ausbildung für den Einsatz in der Hospiz-Arbeit

ab Dienstag, den 12.10.2004, 18.15 – 20.30 Uhr, 11 x (33
Unterrichtsstunden)

Info-Abend am 7.9.2004

50,00 €/ermäßigt 40,00 €

Reden und verstanden werden

Erfolg durch sicheres Auftreten und soziale Kompetenz

ab Freitag, den 29.10.2004, Fr 15.15 – 17.30 Uhr (9 Unterrichtsstunden)
14,00 €/ermäßigt 11,20 €

Gesprächsführung nach Carl Rogers

Beratungsgespräche professionell führen lernen

Samstag, den 20.11.2004, Sa 10.00 – 18.45 Uhr
10 Unterrichtsstunden

25,00 €

Grundlagen des Projektmanagements

Freitag, den 26.11.2004, 17.30 – 21.30 Uhr

Samstag, den 27.11.2004, 09.00 – 18.00 Uhr

Sonntag, den 28.11.2004, 09.00 – 17.30 Uhr

25 Unterrichtsstunden

38,00 €/ermäßigt 30,40 €

Mediation

Freitag, den 29.10.2004, 15.00 – 17.15 Uhr

3 Unterrichtsstunden

5,00 €

Programmteil: Orientierung – Suche nach Sinn

Gesprächskreis im Café

Philosophie als Lebenshilfe

Beginn: Montag, den 15.11.2004, 16.30 – 18.00 Uhr, 5x (10
Unterrichtsstunden)

15,00 €/ermäßigt 12,00 €.

Sowie Hinweise auf zwei Wochenendveranstaltungen, die in Zusammen-
arbeit mit der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung (Universität Hannover)
durchgeführt werden: „Der bestirnte Himmel über mir...“ und „Auf der
Suche nach Sinn und Glück – Grundfragen der Philosophie“

13 Veröffentlichung im: Programmheft der Volkshochschule Hameln, Herbst 2004

Anhang 4 – Glossar

Grundzüge der Philosophie der Antike

Die **Politische Philosophie** beschäftigt sich seit der Antike mit den Grundlagen menschlichen Zusammenlebens, indem sie die Vielfalt der Lebensformen untersucht und normativ nach der besten Form fragt – dabei steht der Staat im Zentrum.

- Mit dem Begriff Politik – von *polis* (Stadt) – ist in erster Linie die Gemeinschaft der Bürger gemeint. In ihr strebt der einzelne Mensch und die Polis selbst nach einem Guten. Das Gute für die Polis ist höher zu bewerten als das Gute für den Einzelnen. Das Staatsgebiet, auf dem die Stadtanlage errichtet ist, ist erst in zweiter Linie gemeint. Im Mittelpunkt der antiken Stadt befindet sich die agora – der Versammlungsplatz der Bürger. Dieser Marktplatz löst die Königsburg als Stadt-kern ab (Mykene). Aus der Tatsache der Öffentlichkeit der Politischen Entscheidung entwickelt sich der Druck zu deren rationaler Begründung.
- Das Wesen der Gerechtigkeit ist im Sinne Sokrates so zu bewerten, dass sie dem Geld vorzuziehen sei. Sokrates Zeitgenosse Thrasymachos (2. Hälfte des 5. Jahrhunderts) sieht hingegen die Gerechtigkeit als etwas an, das sich der alltäglichen Praxis anpassen habe. Thrasymachos will den moralischen Charakter der Gerechtigkeit zugunsten eines funktionalen und wertfreien Begriffes auflösen. In Platons Konstruktion des Gerechtigkeitsbegriffes erhält die wertende normative Seite die Oberhand.
- Für Aristoteles ist Grundlage der politischen Gemeinschaft die Gerechtigkeit. **Über Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit zu urteilen ist Sache der Philosophie (der Vernunft) und nicht der Tradition.**

Anhang 4 – Glossar

In dieser Argumentation tut sich in der Legitimierung tradierter Gesetze eine logische Lücke auf.

In der Definition Aristoteles setzt sich das menschliche Zusammenleben aus verschiedenen Gemeinschaften mit unterschiedlichen Formen zusammen, welche verschiedenen Zwecken dienen. Die häusliche Gemeinschaft dient der Erhaltung des *natürlichen Lebens*. Zweck der politischen Gemeinschaft ist das *gute* Leben. Für Aristoteles ist das Gute das Ziel, wonach alles strebt. Die Wesensbestimmung des Menschen als ein politisches Lebewesen (*zoon politikon*) ist auf Grund seiner biologischen Natur auf Zusammenleben angelegt.

Das Ziel des Handelns ist das Gute. Das Gute kann – nach Aristoteles – dreifaches sein:

- ein äußeres Gut - das Nützliche (Lebenserhaltung)
- ein körperliches, leibliches Gut : das Angenehme (gutes Essen, Wohlbefinden, Lust)
- ein seelisches Gut - *das eigentliche Gute*, die Glückseligkeit

Die ersten beiden Ziele – das Nützliche und das Angenehme – werden durch die Vernunft begrenzt: Tugend. Das beste Werk menschlichen Handelns ist auf die polis, die Gemeinschaft, den Staat gerichtet. Grundannahme ist die Welt als geordnetes Hauswesen.

Philosophie der Neuzeit

- **Descartes' „cogito ergo sum“** – Ich denke also bin ich. In Unterscheidung zur **ausgedehnten Sache** – der Natur steht das Innen (das **Ich**) – **Selbstreflexion** / Außen (die **Natur**) – **Wahrnehmung**. Das Innere ist als Ursprung höher zu bewerten (z.B. Gewissensentscheidungen bei der Frage des Wehrdienstes). In der Antike gilt im Unterschied zur Neuzeit: das Handeln des Einzelnen = die Ethik –

Anhang 4 – Glossar

hat sich dem Handeln der Gemeinschaft = der Politik – unterzuordnen.

- **Subjektives Naturrecht auf Selbsterhaltung**

Zweck des Lebens ist in der Neuzeit die Selbsterhaltung, nicht das gute Werk (Aristoteles).

- Menschliches Handeln enthält einen inneren Beweggrund (bleibt privat) – das Motiv. Die erzielte Wirkung ist öffentlich – äußerer Effekt. Zwei Instanzen sind für die Beurteilung menschlichen Handelns bedeutsam:

der „innere Gerichtshof“, das persönliche Gewissen (Kant) – Sphäre der Moralität ist Gegenstand der Ethik, neuzeitliche Ethik ist Gewissensethik;

ein „äußerer Gerichtshof“ überprüft, ob das Handeln den geltenden Gesetzen entspricht – die Ebene der Legalität; als Thema der Politik hat sie Rechtscharakter.

- **Verantwortliches Handeln ist Handeln** im Sinne neuzeitlicher Philosophie. Der Naturzustand ist in der Philosophie der Neuzeit – im Unterschied zur Philosophie der Antike – die Gleichheit aller Menschen. Aristoteles nimmt eine natürliche Ungleichheit der Menschen an.

Die Bürger eines Staates konkurrieren in ihrem Streben nach Selbsterhaltung. Der Staat muss deshalb für Sicherheit des Einzelnen nach innen (privater Raum), d.h. für die Sicherung der Selbsterhaltung – und nach außen (Staatsgrenze) für die Friedenssicherung sorgen.

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Ambos, I. (2001): Forschung zur Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Apel, K.-O. (1982): Vermittlungsprobleme unter dem Horizont von Wissenschaft und Ethik. In: Becker, H. u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 115-131
- Arnold, R./Faulstich, P./ Mader, W./ Nuisl von Rein, E. /Schlutz, E. und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt am Main
- Auffarth, C. (2005): Jerusalem zwischen apokalyptischer Gewalt und ewigem Frieden – religiöse Motive der Kreuzfahrer. In: Wieczorek, A./Fansa, M./ Meller, H. (Hrsg.): Saladin und die Kreuzfahrer. Mainz am Rhein, S. 37-45
- Baales, M. (2002): Zwischen Kalt und Warm – Das Spätpaläolithikum in Deutschland. In: Menghin, W./Planck, D.(Hrsg.): Menschen, Zeiten, Räume – Archäologie in Deutschland. Berlin, S. 121-123
- Bahnsen, U. (2006): Der letzte Bruder. In: DIE ZEIT, Nr. 3, S. 33
- Barz, H./ Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing Band 1. Bielefeld
- Bassel, H. (1978): Bürgerinitiativen entwerfen die Zukunft. Frankfurt am Main
- Bastian, H./ Meisel, K./ Nuisl von Rein, E./v. Rein, A. (2004, 2. überarb. und aktualisierte Aufl.): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld
- Bauer, F. (1965): Geschichte der Krankenpflege. Kulmbach
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Becker, H. (1961): Die Volkshochschule im öffentlichen Bildungswesen. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Stuttgart, S. 13-22
- Becker-Cantarino, B. (2006): Die ersten deutschen Frauenzeitschriften. <http://www.iasl.uni-muenchen.de> [letzter Zugriff: 08. Juni 2006]
- Bender, W. (2004): Lernen und Handeln – Thesen aus subjektorientierter Sicht. In: REPORT „Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung“, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 249-255
- Benevolo, L. (1983): Die Geschichte der Stadt. Frankfurt am Main
- Berzbach, F. (2005): Die Ethikfalle. Bielefeld
- Birg, H. (2004): Soziale Auswirkungen der demographischen Entwicklung. In: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 282, S. 35-50
- Brawand, L. (2006): Eine Wochen-Ration Demokratie. In: Deister- und Weserzeitung Hameln, v. 2.12.2006
- Brödel, R./Bremer, H. (2002): Intermediäres Wissen als Professionswissen. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Beiheft zum REPORT „Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln“, S. 195-206
- Buchholz, M. (1990): Die Geschichte der Volkshochschule Hameln – Ein Beitrag zum 70. Jahrestag ihrer Gründung. Hameln
- Bürsch, M. (2002): Vorwort – Für eine starke Bürgergesellschaft. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages – Schriftenreihe Band 4 – Bericht Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen, S. 5-11
- Bulmahn, E. (2003): Lebensbegleitendes Lernen für alle. In: dis.kurs, H. 2, S. 16-19

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004):
Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.)
(2005): Freiwilliges Engagement in Deutschland Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. 1999-2004. München
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (2005): Bildung – Schule – Bürgerengagement – Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. In: Einladung zur Fachtagung am 9. und 10. September 2005 in Essen.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Bericht an die Regierungschefs von Bund und Ländern. Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und –angebot bis 2015. H. 104, S. 1-15
- Butler, J. (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main
- Deister- und Weserzeitung Hameln (Anmerkung: der Beitrag ist redaktionell nicht ausgewiesen) (v. 9.5.2006): Sozialarbeiter in die Sportvereine? Hameln
- Deutscher Frauenring Freiburg (1983, 3. Aufl.): Neuer Start ab 35 – Motivierungs- und Orientierungskurs für Frauen – Bericht und Lehrplan. Stuttgart
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (1978): Stellung und Aufgabe der Volkshochschule. Reinheim i. Odw.
- Dewe, B. (2005): Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. In: REPORT „Professionalität – Beruf – Studiengänge“, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 9-18
- Dietrich, T./Klink, J.-G. (Hrsg.) (1972, 2. Aufl.): Zur Geschichte der Volksschule – Band I: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Dräger, H. (1999): Zur Kritik der pädagogischen Ethik in der Andragogik. In: HBV, H. 1, S. 20-30
- Eberhardt, U./Weiher, K. (Hrsg.) (1994): Rahmenplan Frauenbildung: Differenz und Gleichheit von Frauen. Frankfurt am Main
- Ehsens, C./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (Hrsg.) (2001, 2. überarbeitete Aufl.): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover
- Engels, E.-M. (2005): Ethik in den Biowissenschaften. In: Maring, M. (Hrsg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium 2. Ein Projektbuch. Münster, S. 135-166
- Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.) (2002a): Schriftenreihe: Band 1 – Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Opladen
- Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (2002b): Schriftenreihe Band 4 – Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen
- Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung – didaktisch-methodische Orientierungen. Bielefeld
- Esping-Andersen, G. (1990): The three worlds of capitalism. Cambridge
- Etzioni, A. (1999): Die Verantwortungsgesellschaft. Berlin
- Faulstich, P. (1997): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./ Tippelt, R. (Hrsg.): Beiheft zum REPORT, „Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung“, S. 7-10
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. München
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Bielefeld

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Fischer, V. (2004): Netzwerke bürgerschaftlichen Engagements – Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Rahmen der Netzwerkarbeit mit Älteren. In: REPORT „Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung“, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 53-59
- Friedrich, K./Meisel, K./Schuldt, H.-J. (2005, 3. überarb. Aufl.): Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
- Füssel, S. (2002): Das Buch der Bücher – Die Luther-Bibel von 1534 – Eine kulturhistorische Einführung. Köln
- Gajdukowa, K. (2003): Mythos Enquete-Kommission. In: Deutschland Archiv – Zeitschrift für das vereinigte Deutschland, Band 6, S. 1077-1080
- Gelderblom, B. (2005): Hameln in der nationalsozialistischen Zeit. In: Zweckverband VHS Hameln-Pyrmont – Marion Müller (Hrsg.): „Kennen Sie Hameln“ Teil 1 – Modul A, Thema: Stadtgeschichte. Hameln, S. 61-76
- Grimme, A. (1947/1982 unveränderter Nachdruck): Die Volkshochschule in der Renaissance des Menschen. In: Lotze, H. (Hrsg.): Bausteine der Volkshochschule – Rückblick und Ausblick. Braunschweig/Hannover, S. 55-65
- Gröning, K. (2006): Hochaltrigkeit und Pflege zu Hause als Herausforderung für die Weiterbildung. In: REPORT „Alter und Bildung“, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 41-50
- Grote, D. (2005): Wussten Sie, ...? In: Informationen – nb eb, o. S.
- Habermas, J. (1990, Neuauflage): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt am Main
- Habermas, J. (1999/2004): Wahrheit und Rechtfertigung – Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main
- Hartnuß, B. (2005): Bürgerengagement, Bildung und Schule. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, „Bürgerschaftliches Engagement – Unbegrenzte Möglichkeiten?“, Nr. 4, S. 88-100

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Hauptmeyer, C.-H./Stöber, M. (2003): Zurück zu den „Wurzeln“ – Eine Einführung in Landeskunde und Geschichte der Region Hannover. In: Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Niedersachsen – vom Grenzland zum Land in der Mitte – Folge 7: Die Region Hannover. Eine erste Bilanz, S. 9-35
- Hausmann, C. (2005): Rolle und Zukunft des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.. Jena
- Heinen-Tenrich, J. (2001): Lernerorientierte Qualitätstestierung. In: DVVmagazin H. 4, S. 4-7
- Heinold-Krug, E. (2002): Empfehlungen zur Verständigung über Handlungsfelder zur Qualitätsentwicklung. In: Heinold-Krug, E./Meisel, Kl. (Hrsg.) Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 145-155
- Heppener, C. (2006): Das Stiftsgebäude: Ein Börgemann-Bau der „Hannoverschen Schule“. In: Hannoversche Geschichtsblätter – Beiheft 4, S. 99-168
- Hesselberger, D. (2003, 13. Aufl.): Das Grundgesetz – Kommentar für die Politische Bildung. München/Unterschleißheim
- Hinz, B. (1993): Lucas Cranach d. Ä.. Reinbek bei Hamburg
- Hof, C. (2002): Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Beiheft zum REPORT „Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln“, S. 9-17
- Hoffmann, P. (2004): Niedersächsische Geschichte – kurz gefasst. Hannover
- Hofmann, W. (1974, 5. unveränderte Aufl.): Ideengeschichte der sozialen Bewegung. Berlin
- Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2003): Handlungsfelder der Sozialen Arbeit. Basiswissen Pädagogik, Band 3. Baltmannsweiler

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Honneth, A. (1993): Einleitung. In: Honneth, A. (Hrsg.)
Kommunitarismus – Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main, S. 7-17
- Hufer, K.-H. (2004): Ein „Paradigmenwechsel“ in der politischen Bildung? In: dis.kurs, H. 1, S. 10/11
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P. F./Zeisel, H. (1975): Die Arbeitslosen von Mienthal – Ein soziographischer Versuch. Frankfurt am Main
- Jakob, G. (1993): Zwischen Dienst und Selbstbezug: Eine biographieanalytische Untersuchung ehrenamtlichen Engagements. Opladen
- Kade, J. (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Beiheft zum REPORT „Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung“, S. 13-31
- Kastner, M. (2005): Bewusstsein für den Zusammenhang von Gesundheit und Beschäftigungsunfähigkeit fehlt oft. In: News Gesundheitsförderung aktuell, BKK H. 05, S. 6-8
- Katscher, L. (o. Jahreszahl): Geschichte der Krankenpflege. Berlin-Friedenau
- Kessler, W. (2003): Gesellschaften unter Globalisierungsdruck. In: Informationen zur politischen Bildung: Globalisierung, H. 280, S. 27-33
- Kind, C.-J. (2002a): Neue Forschungen zur Alt- und Mittelsteinzeit. In: Menghin, W./Planck, D.(Hrsg.): Menschen, Zeiten, Räume – Archäologie in Deutschland. Berlin, S. 98/99
- Kind, C.-J. (2002b): Die letzten Jäger und Sammler – Die Mittelsteinzeit. In: Menghin, W./Planck, D.(Hrsg.): Menschen, Zeiten, Räume – Archäologie in Deutschland. S. 124-127
- Klafki, W. (1971): Didaktik und Methodik. In: Röhrs, H.: Didaktik. Frankfurt a. M., S. 1-16

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Knoke, H. (2003): Die Pest, der Schwarze Tod, kam immer wieder auch nach Hameln. In: Deister- und Weserzeitung v. 16.8.2003, S. 33
- Knoll, J./Nicklas, F. (2003): Das Alte am Neuen und das Neue am Alten oder: Lebenslanges Lernen in den Spannungsfeldern um Lernkultur, Qualitätssicherung, Zertifizierung und Rahmenbedingungen. In: Lebenslanges Lernen BLK-Modellversuchsprogramm, Sonderausgabe November, S. 13-19
- Kocka, J. (2002): Das Bürgertum als Träger von Zivilgesellschaft – Traditionslinien, Entwicklungen, Perspektiven. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.): Band 1 – Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Opladen, S. 15-22
- Kocka, J. (2003): Zivilgesellschaft in historischer Perspektive. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, Jg. 16, H. 2, S. 29-37
- Körper, K. (2006): Zwischen Politikverdrossenen, reflektierten Zuschauern und aktiven Bürgern. Lehren in der politischen Weiterbildung. In: Nüssli, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren – Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 161-192
- Körper, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R./Schlutz, E./Schrader, J./Wilckhaus, F. (1995): Das Weiterbildungsangebot in Bremen, Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
- Kreiker, S. (1997): Armut, Schule, Obrigkeit – Armenversorgung und Schulwesen in den evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. Religion in der Geschichte – Kirche, Kultur und Gesellschaft – Band 5. Bielefeld
- Krug, Peter (2002): Wie der KMK-Ausschuss für Fort- und Weiterbildung die Weichen für mehr Qualität gestellt hat. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 41

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Küchler, E. (2003): Aus Erfahrung gut. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.): Geschichte – Geschichten – Gesichter. Ein halbes Jahrhundert Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.. Bonn/Berlin, S. 15/16
- Land Brandenburg – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (1996): Regionale Verantwortung stärken – kompetente Selbsthilfe fördern. Potsdam
- Landkreis Hameln-Pyrmont, Kinder- und Jugendpsychologischer Dienst (2005): Tätigkeitsbericht 2004. Hameln
- Lévi-Strauß, C. (1978): Strukturelle Anthropologie I. Frankfurt am Main
- Litt, T. (1959, 2. Aufl.): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum
- Lloyd, G. (1985): Das Patriarchat der Vernunft: „Männlich“ und „weiblich“ in der westlichen Philosophie. Bielefeld
- Lütge, G. (2005): Im Land der Ahnungslosen. In: DIE ZEIT, Nr. 49, S. 31
- Mania, D. und U. (2002): Kultur und Umwelt des Homo erectus – Der altsteinzeitliche Lagerplatz von Bilzingsleben In: Menghin, W./Planck, D.(Hrsg.): Menschen, Zeiten, Räume – Archäologie in Deutschland. Berlin, S.100-104
- Marx, P. (2005): Die Zeit der Orden 1200 – 1500 – Einführung in die Ausstellung. In: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland, Bonn und dem Ruhrlandmuseum Essen (Hrsg.): Krone und Schleier – Kunst aus mittelalterlichen Frauenklöstern. Bonn und Essen, S. 342-346
- Marx, R. (2003): Kein Ich ohne Wir. In: DIE ZEIT, Nr. 49, S. 8
- Maybaum-Fuhrmann, J. (2003): Lehrerfortbildung „nach PISA“ WIRKUNGSVOLL DAS WESENTLICHE. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 32–34
- Mehnert, S. (2002): Politische Bildung im Spiegel der öffentlichen Meinung – Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. Jena

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Meisel, K. (2005): Weiterbildung – wie weiter? Zwischen öffentlichem Angebot und Privatisierung. In: dis.kurs Das Magazin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, H. 2, S. 4-7
- Menschik, J. (Hrsg.) (1980): Grundlagentexte zur Emanzipation der Frau. Köln
- Messner, D. (2006): Armut und Reichtum in der Welt. In: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 291, S. 16
- Metzler, G. (2003): Der deutsche Sozialstaat. Stuttgart München
- Miegel, M. (2002): Die deformierte Gesellschaft. München
- Möller, W. (2003): Grußwort zur 2. Planungstagung „Politische Bildung an der vhs“ 17./18. September 2003 in Bielefeld. <http://www.vhs-nrw.de> [letzter Zugriff: 19. September 2003]
- Mokrosch, R. (1979): Das religiöse Gewissen. Stuttgart Berlin Köln Mainz
- Müller, M. (2000a): Glücksfall EXPO 2000?! Über die Metamorphose eines Themas am Beispiel der VHS Hameln. In: nbeb – Magazin, H. 1, S. 19
- Müller, M. (2000b): Thema Ehrenamt. In: DVVmagazin, H. 2, S. 45/46
- Müller, M. (2001): Volkshochschule bietet Kurse für „Ehrenamtliche“ an – Anlaufstelle für Sinnsuchende in Hameln. In: der städtetag, H. 12, S. 44-46
- Mundhenke, H. (2006): Hospital und Stift zum Heiligen Geist 1256-1956. In: Hannoversche Geschichtsblätter – Beiheft 4, S. 15-98
- Nave-Herz, R. (1997, 5. überarbeitete und ergänzte Aufl.): Die Zeit von 1933 bis 1945. In: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Hannover, S. 42-46
- Nebelsick, L. (2002): Der doppelte Abschied – Das Gräberfeld von Niederkaina. In: Menghin, W./Planck, D.(Hrsg.): Menschen, Zeiten, Räume - Archäologie in Deutschland. Berlin, S. 225-228

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2002): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland – Vom 23. Mai 1949. Braunschweig
- Niedersächsischer Landtag 15. Wahlperiode (2003): Ergebnis der Rechnungsprüfung für das Haushaltsjahr 2001 – Unterrichtung durch den Landesrechnungshof vom 21.05.2003 – Auszug. In: Drucksache 15/180: Landesförderung der Erwachsenenbildung. Hannover, S. 97-101
- Niedersächsischer Landtag 15. Wahlperiode (2005): Unterrichtung über die Einsetzung einer Enquete-Kommission „Demographischer Wandel – Herausforderung an ein zukunftsfähiges Niedersachsen“. In: Drucksache 15/1950, S. 1-6
- Niedersächsische Staatskanzlei (Hrsg.) (2004): Gesetz zur Änderung des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes. In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 36, S. 508-512
- Niedersächsische Staatskanzlei (Hrsg.) (2005): Verordnung zur Durchführung des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes. In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 25, S. 356-358
- Niedersächsische Studienkommission für Fragen der Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1965): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Geschäftsstelle ProReKo, Schulversuch Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren – Bedarfsorientierte Qualifizierungen für ProReKo-Schulen. <http://www.proreko.de> [letzter Zugriff: 25. November 2005]
- Niejahr, E. (2003): Politik vom Wickeltisch. In: DIE ZEIT, Nr. 41, S. 2
- Nienhaus, U. (1982): Berufsstand weiblich. Die ersten weiblichen Angestellten. Berlin

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalyse. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt am Main, S. 7/8 u. 139-235
- Nuissl, E. (2001): Weiterbildung der Zukunft. In: Meyer, H. H. (Hrsg.): Weiterbildung: Teilhabe am Wissen der Gesellschaft – Kontextsteuerung und Engagement. München, S. 31-38
- Nuissl, E. (2005): Kommunalität von Erwachsenenbildung. In: Hessischer Volkshochschulverband hvv-Institut gGmbH, Hessische Blätter für Volksbildung – 55. Jg. Nr. 2 – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, S. 142-148
- Nuissl, E./Prenzel, M./Scheich, H. (2003): Ein interdisziplinäres Gespräch über die Lehren aus PISA – Lernen mit „Konzept“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 26-29
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004, 3. aktualisierte Aufl.): Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld
- Nuissl, E./von Rein, A. (1995): Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. In: Studentexte für Erwachsenenbildung, S. 5-7
- Offe, C. (2002): Reproduktionsbedingungen des Sozialvermögens. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.): Schriftenreihe: Band 1 – Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Opladen, S. 273-282
- Päpstlicher Rat für Gerechtigkeit und Frieden (2006): Kompendium der Soziallehre der Kirche. Freiburg im Breisgau
- Pankoke, E. (2002): Freies Engagement, zivile Kompetenz, soziales Kapital – Forderung und Förderung aktivierender Netzwerke und Lernprozesse. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.): Schriftenreihe: Band 1 – Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Opladen, S.73-87

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Passens, B. (2005): Einladung zur Bundesfachbereichskonferenz „Berufliche Weiterbildung“. Soest
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Bielefeld
- Petrasch, J. (2002): Religion in der Jungsteinzeit – Glaube, der die Gemeinschaft zusammenhält. In: Menghin, W./Planck, D.(Hrsg.): Menschen, Zeiten, Räume – Archäologie in Deutschland. Berlin, S. 142-145
- Picht, W. (1950): Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland. Braunschweig – Berlin – Hamburg
- Pongratz, L. (2005): Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. In: REPORT „Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung“, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 34-40
- Prenzel, M. (2003): Ein interdisziplinäres Gespräch über die Lehren aus PISA - Lernen mit „Konzept“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 26-29
- Pulsfort-Kunze, M./Müller, M. (1989): Teilnehmerorientierte Studienfahrten an der VHS Hameln. In: Müller-Blattau/M. u.a. (Hrsg.): Museum und Volkshochschule. Frankfurt am Main, S. 42-48.
- Putnam, R. (2002): Soziales Kapital in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Schriftenreihe: Band 1 – Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Opladen, S. 257-271.
- Ross, J. (2003): Voll auf Sendung – Der neue EKD-Vorsitzende Huber und Kardinal Lehmann streiten gegen Glaubensferne und falsche Gewissheiten. In: DIE ZEIT, Nr. 47, S. 5

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Roth, R. (2002): Sondervotum zu Leitbegriffe und Leitideen. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages: Schriftenreihe Band 4 – Bericht Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen, S. 60
- Rudolf, K. (2004): Das gemeinsame Grundverständnis der beiden Untersuchungen. In: Rudolf, K./Zeller-Rudolf, M.: Politische Bildung – gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen. Bielefeld, S. 10-16
- Sachße, C. (2002): Traditionslinien bürgerschaftlichen Engagements. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages (Hrsg.): Schriftenreihe: Band 1 – Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Opladen, S.23-28
- Scheich, H. (2003): Ein interdisziplinäres Gespräch über die Lehren aus PISA – Lernen mit „Konzept“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 26-29
- Schlüter, A. (1987): Neue Hüte – alte Hüte? Gewerbliche Berufsbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts – Zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Düsseldorf
- Schlüter, A. (2004): Zwischen lebenslangem Lernen und Erfahrungsbildung. In: Schlüter, A./Schell-Kiehl, I. (Hrsg.): Erfahrung mit Biographien Tagungsdokumentation der Duisburger Tagungen zum Thema „Erfahrung mit Biographien“. Bielefeld, S. 7-20
- Schlüter, A. (2004): Narrationen als Element der Arbeit in der Erwachsenenbildung – oder: Kann man aus Geschichten lernen? In: Schlüter, A./Schell-Kiehl, I. (Hrsg.): Erfahrung mit Biographien Tagungsdokumentation der Duisburger Tagungen zum Thema „Erfahrung mit Biographien“. Bielefeld, S. 25-38

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Schlüter, A./Faulstich-Wieland, H. (2006): Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – Inspiration und Modifikationen durch Pierre Bourdieu. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft – Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 213-229
- Schlüter, H. (2001): Aufklärung und Esoterik in der Erwachsenenbildung. In: Barz, H./May, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Sinnstiftung? Bielefeld, S. 100-110
- Schlutz, E. (2005a): Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben. In: REPORT „Didaktik“, Literatur- und Forschungs-report Weiterbildung, H. 3, S. 18-26
- Schlutz, E. (2005b): Verlierer interessieren nicht. In: prekär – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Zeitung für die Beschäftigten in der Weiterbildung, Nr. 15, S. 1-2
- Schmid, J. (2004): Bürgerschaftliches Engagement – Erste Ergebnisse einer Parlamentsenquete. In: Deutschland Archiv – Zeitschrift für das vereinigte Deutschland, H. 3, S. 544/545
- Schmitz, R. W. (2002): Neues zum Neandertaler – Ahnenforschung im Gen-Labor. In: Menghin, W./Planck, D.(Hrsg.): Menschen, Zeiten, Räume – Archäologie in Deutschland. Berlin, S. 108-112
- Schüßler, I./Thurnes, C. M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft – Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Sessar-Karpp, E. (o. J.): „Neuer Start ab 35“ in Niedersachsen – Leitfaden zur Anregung und Durchführung eines Motivierungs- und Orientierungskurses für Frauen nach der Familienphase. Herausgegeben und verantwortlich für den Inhalt: Die Landesbeauftragte für Frauenfragen bei der Niedersächsischen Landesregierung Staatskanzlei Planckstraße 2, 3000 Hannover 1
- Siebert, H. (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn/Obb.
- Siebert, H. (2004): Theorien für die Praxis. Bielefeld
- Siebert, H. (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? In: REPORT „Didaktik“, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 9-17
- Sommer, V. (2000): Von Menschen und anderen Tieren – Essays zur Evolutionsbiologie. Stuttgart und Leipzig
- Spatz, H. (2002): Skelette in Gräbern, Gruben, Gräben – Totenritual und Leichenbehandlung in der Jungsteinzeit. In: Menghin, W./Planck, D.(Hrsg.): Menschen, Zeiten, Räume – Archäologie in Deutschland. Berlin, S. 146-149
- Stecker, C./Zimmer, A. (2003): Aktivierender Staat, Ehrenamt und Frauen. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, Jg. 16, H. 2, S. 115-120
- Strzelewicz, W. (1982): Krisenerfahrungen und Bildungsaufgabe. In: Becker, Hellmut u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 15-26
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1973 überarbeitete Auflage): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung – Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/OBB.

Anhang 5 – Literaturverzeichnis

- Tietgens, H. (1990): Perspektiven zur Lage der Politischen Bildung Erwachsener. In: Sarcinelli, U. u. a.. In: Politikvermittlung und Politische Bildung – Herausforderungen für die außerschulische politische Bildung. Bad Heilbrunn/OBB., S. 87-105
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld
- Traningszentrum Hameln-Pyrmont (2005): Berufsorientierung. Hameln
- Volkshochschule Hameln (1979-2006): Programmhefte. Hameln
- Walzer, M. (1993): Die kommunitarische Kritik am Liberalismus. In: Honneth, A. (Hrsg.): Kommunitarismus – Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main, S. 157-180
- Watzlawick, P. (1987): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München
- Weber-Kellermann, I. (1989): Die Familie – Geschichte, Geschichten und Bilder. Frankfurt am Main
- Wendt, W. R. (1995, 4., überarbeitete und erweiterte Aufl.): Geschichte der Sozialen Arbeit. Stuttgart
- Zweckverband Volkshochschule Hameln-Pyrmont (2005): Psychologie und Beratung in Ehrenamt und Beruf (VHS). Hameln