

Karsten Rudolf

Politische Bildung und Markt

**Marktforschung für die außerschulische
politische Bildung:
Chancen, Grenzen und Strategien**

(Band I)

**Politische Bildung und Markt -
Marktforschung
für die außerschulische politische Bildung:
Chancen, Grenzen und Strategien**

(Band I)

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. rer. soc.)
des Fachbereichs Kultur- und Sozialwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Giessen

Vorgelegt von

Karsten Rudolf

aus Nidderau-Erbstadt

2003

IMPRESSUM

Titel: Politische Bildung und Markt - Marktforschung für die außerschulische politische Bildung: Chancen, Grenzen und Strategien (Band I)

Autor und © Karsten Rudolf 2003

Verlag: Institut Junge Bürgergesellschaft (IJBG), Büdingen/H.

Die vorliegende Veröffentlichung ist Teil einer zweibändigen Gesamtarbeit ("Politische Bildung und Markt"), die im Oktober 2002 vom Fachbereich 03 - Kultur- und Sozialwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) als Dissertation angenommen wurde. Die Promotion erfolgte mit Abschluss der Disputation am 14. Mai 2003. Der zweite Band (Titel: Bericht politische Bildung 2002 - Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland / ISBN 3-00-009262-5) wurde als Arbeitshilfe für die Bildungspraxis bereits Anfang 2002 in Form eines gedruckten Buches zzgl. CD-ROM veröffentlicht (1. Auflage 1.000) und ist im Buchhandel oder über die u.g. Homepage zu beziehen. Die interdisziplinäre Dissertationsarbeit wurde von Prof. Dr. Wolfgang Sander (Institut für Didaktik der Sozialwissenschaften am FB 03 der JLU) betreut und von Prof. Dr. Henning Haase (Fachbereich Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main) beraten.

Beim vorliegenden Band I der Gesamtarbeit handelt es sich um eine frei und kostenlos zugängliche Publikation, die vom Institut Junge Bürgergesellschaft (IJBG) elektronisch auf CD-ROM und im Internet veröffentlicht wurde. Zudem wurden 100 gedruckte Exemplare (1. Auflage) der Arbeit vom IJBG und von der Universitätsbibliothek der JLU verteilt. Sie finden sich in der Deutschen Bibliothek Frankfurt und Leipzig, der Universitätsbibliothek und der Fachbereichsbibliothek 03 der JLU, in diversen deutschen Universitätsbibliotheken sowie in der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung Bonn.

Die Inhalte des Werks liegen alleine in der Verantwortung des Autors, der auch alle Rechte daran besitzt. Wörtlich oder sinngemäß darf aus der Veröffentlichung nur unter Hinweis auf die Quelle zitiert werden.

Gliederung

1.	Einleitung	
1.1	<i>Vorbemerkung zur Motivation und zum Hintergrund des Forschungsvorhabens</i>	3
1.2	<i>Ziel und Gegenstand der Arbeit</i>	10
1.3	<i>Bestandteile und Aufbau der Arbeit</i>	12
2.	Situation politischer Erwachsenenbildung und Marktöffnungsdiskussion	
2.1	<i>Politische Bildung im Verständnis der Arbeit</i>	16
2.1.1	Notwendigkeit politischer Bildung	16
2.1.2	Die Mündigkeit des Souveräns	17
2.1.3	Prinzip der bürgergesellschaftlichen Kompetenz und Orientierungshilfe in der modernen Demokratie	27
2.1.4	Duales System aus Elitenbildung und Bürgerbildung	36
2.1.5	Zielbestimmung und Fazit: Wozu also politische Bildung?	40
2.2	<i>Das Dilemma politischer Bildung</i>	46
2.2.1	Das Schattendasein politischer (Erwachsenen-)Bildung	46
2.2.2	Die Reichweite politischer Erwachsenenbildung als Dauerkrise	54
2.2.3	Das wissenschaftliche Schattendasein politischer Erwachsenenbildung und die mangelnde Suche nach praxisrelevanten Konzepten	58
2.2.4	Die Pluralität politischer Erwachsenenbildung als Stärke und Schwäche: Zersplitterung von Markt und Lobby	66
2.2.5	Profillosigkeit politischer Bildung	88
2.2.6	Fazit: Warum es so nicht weitergehen kann – Schlussfolgerung mit Blick auf das Forschungsprojekt	98
2.3	<i>Marktöffnung und Managementtechniken in der (politischen) Erwachsenenbildung</i>	100
2.3.1	Das Entstehen eines Weiterbildungsmarktes als Grundlage der Marktöffnungsdiskussion	100
2.3.2	Betriebswirtschaftliche Managementtechniken als Instrumente der Marktöffnung	104
2.3.3	Die Diskussion in der Erwachsenenbildung	106
2.3.3.1	Marketing	106
2.3.3.2	Qualitätsmanagement	113
2.3.4	Die Marktöffnungsdiskussion in der politischen Bildung	119
2.3.4.1	Marketing	119
2.3.4.2	Qualitätsmanagement	136
2.3.5	Spurensuche Marktforschung in Marketing und Qualitätsmanagement	139
2.3.5.1	Kern des wirtschaftswissenschaftlichen Marketingverständnisses	139
2.3.5.2	Evaluation	143
2.3.5.3	Bedarfsanalyse in der (politischen) Erwachsenenbildung	145
2.3.6	Fazit: Zielbestimmung und Schlussfolgerung für die Gestaltung des Forschungsprojekts	151

3.	Der Markt politischer Erwachsenenbildung in Deutschland: Eine Bedarfsanalyse als erster und wesentlicher Schritt der Marktanalyse¹	154
4.	Konsequenzen für die Angebotsplanung	
4.1	<i>Bürgerbefragung und was nun?</i>	156
4.2	<i>Das Markt(forschungs)modell und sein Funktionsablauf</i>	159
5.	Fallbeispiel zur Funktionsweise des Markt(forschungs)- modells	
5.1	<i>Handlungsfeld "Wahlkampf": Bürgerseite und Demokratie- relevanz</i>	166
5.2	<i>Angebotsseite: Politische Bildung und Wahlkampf – ein noch weitgehend unbestelltes Feld</i>	167
5.2.1	Die Untersuchung	167
5.2.2	Fazit zum Fallbeispiel	174
5.2.3	Akzeptanz eines wichtigen Handlungsfeldes	176
5.2.4	Akteure im Handlungsfeld "Wahlkampf" und die besondere Ver- pflichtung der Zentralen für politische Bildung	177
5.2.5	Dimensionen und Bildungsangebote im Handlungsfeld "Wahlkampf"	180
5.2.6	Politische Bildung zum Nutzen der Demokratie und der Bürger	183
5.2.7	Fazit zur Anwendung und Tauglichkeit des Markt(forschungs)- modells	184
6.	Zusammenfassung und Gesamtfazit	
6.1	<i>Zusammenfassung</i>	185
6.2	<i>Schlussfolgerungen und Gesamtfazit</i>	189
6.3	<i>Ausblick</i>	196
	Quellenverzeichnis	200

Politische Bildung und Markt Band II:

**Bericht politische Bildung 2002 – Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse
zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland** [ISBN 3-00-009262-5]

¹ Der in Kapitel 3 behandelte Empiriebaustein wird unter anderem auf Grund seines Umfangs in Band II dieser Arbeit behandelt.

1. Einleitung

1.1 Vorbemerkung zur Motivation und zum Hintergrund des Forschungsvorhabens:

Vom "Nidderau-Projekt" zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit

Das der Dissertationsarbeit zu Grunde liegende Forschungsvorhaben knüpft konsequent an das Nidderau-Projekt (im Folgenden NidP genannt; bezieht auch die deklinierten Formen ein) an, das Melanie Zeller und ich unter Beteiligung der Universitäten Gießen und Frankfurt sowie des Büdinger Kreis e.V., einem überparteilichen Verein zur politischen Bildung und Kommunikation, 1997 durchführten. Die nun vorliegende Forschungsarbeit steht zwar unter einer völlig anderen Fragestellung, dennoch bildet der Wunsch, einen weiteren Beitrag zur Grundsatzdiskussion um eine (grundlegend) neue politische Bildung in der modernen Demokratie zu liefern, die die Menschen tatsächlich erreicht und es vermag, ihnen - und damit letztlich der Demokratie - stärker zu nützen, die Verbindung zum NidP. Ergänzt wird dieser inhaltliche Anspruch durch das Bestreben, mittels qualitativer und quantitativer empirischer Forschung mehr Rationalität in aktuelle Diskussionen des Fachs zu tragen und mit deren Hilfe politische Erwachsenenbildung weiter zu entwickeln. Die damals im NidP formulierten Gedanken zur politischen Bildung stimmen mit dem in der vorliegenden Arbeit angelegten Grundverständnis moderner politischer Bildungsarbeit überein.

EXKURS

Dieses Grundverständnis moderner politischer Bildung ist zur Herleitung und Beurteilung des vorliegenden Forschungsvorhabens wichtig und dient dem Leser² zum besseren Verständnis der späteren Ausführungen, Interpretationen und Schlussfolgerungen. Daher soll an dieser Stelle kurz der Weg vom NidP zum Erkenntnisinteresse des aktuellen Forschungsprojekts³ geschildert werden. Dadurch ist zudem eine Abgrenzung zum neuen Forschungsvorhaben möglich, und im Textverlauf kann ohne weitere Ausführungen auf das NidP Bezug genommen werden.

Im NidP wurden erstmals verschiedene Formen schulischer und außerschulischer politischer Bildung diszipliniert und kontrolliert auf ihre Wirkung hin untersucht. Diese Formen

² Aus Gründen der Übersichtlichkeit und des begrenzten Platzes, wird in der gesamten Arbeit die männliche Schriftform verwandt. Dies soll ausdrücklich keine Diskriminierung darstellen und bezieht immer beide Formen mit ein!

³ Vor allem bezogen auf den im zweiten Band vorgestellten Empiriebaustein der vorliegenden Arbeit.

beschränkten sich ausdrücklich nicht nur auf konventionelle Angebote politischer Bildung und Kommunikation (Seminar, Vortrag, Rollenspiel etc.), waren auf eine große Reichweite ausgelegt und hatten die gesellschaftliche Aktivierung der Bürger zum Ziel. *"An den Veranstaltungen und Aktionen nahmen direkt über 900 Personen teil. Nicht eingerechnet sind hierbei die Reichweite von Plakataktionen, Ausstellungen oder gar der Pressearbeit."*⁴ *"Neben Evaluationen zu den siebzehn Einzelaktionen fand vor Projektstart und am -ende eine repräsentative Befragung der Bevölkerung statt. (...) Zu diesen Ergebnissen aus den Fragebögen kamen Gesprächsprotokolle, Beobachtungen, Hintergrundinterviews, Zählungen und vieles andere, was in der Summe die empirische Grundlage der Studie ausmachte."*⁵ Das Neue und Besondere an dem lokalen empirischen Großversuch war die unmittelbare, langfristige und umfassende Wirkungsforschung. Durch den einjährigen Feldversuch in der hessischen Stadt Nidderau (knapp 20.000 Einwohner) war es möglich,

- Aussagen über die Wirkung der stattgefundenen politischen Bildungsarbeit zu machen,
- Evaluationstechniken⁶ für politische Bildungsangebote zu entwickeln und
- aufzuzeigen, wie politisches Engagement durch konkrete Aktivierungsaktionen entsteht.

Schließlich konnten erste Ansätze einer neuen⁷ überparteilich und ehrenamtlich strukturierten, als Prozess verstandenen politischen Bildungs- und Kommunikationspraxis und auch einer neuen Beteiligungskultur entwickelt werden. Die wichtigsten Vorschläge zur neuen politischen Bildungs- und Kommunikationspraxis waren:

- Konsequente Neuorientierung der Bildungsarbeit von der Segmentierung (Arbeiten in und mit bestimmten Milieus) zur Regionalisierung, das heißt Regionalisierung der Bildungsarbeit bis in die Landkreise hinein und Arbeiten mit allen Bürgern einer festen Region. Es sollten also flächendeckende, kontinuierliche und nachhaltige Angebote in den Regionen (womit mindestens die Landkreisebene gemeint ist) geschaffen werden, um die Nähe des politischen Bildners zu den Menschen zu erhöhen. Veranschaulicht wird das Ganze durch die Forderung (nicht nur gelegentlich und punktuell) "hinaus auf die Marktplätze" zu gehen.
- Abkehr von traditionellen und "lieb gewonnen" Veranstaltungskonzepten wie ein- oder mehrtägigen Seminaren, hin zu einer offensiveren Bildungsarbeit, die mit zeit-

⁴ Rudolf/Zeller 2001, S. 27.

⁵ Ebd., S. 76.

⁶ Damit ist eine Evaluation der Wirkung (Einstellungsveränderung, Handlungskonsequenz, Wissensaufbau) gemeint, die über ein übliches Teilnehmerfeedback hinausgeht.

⁷ Die Kritik an der "alten" bzw. bisherigen politischen Bildungsarbeit war (und ist), dass sie überkommene Angebotsstrukturen hat und damit an den Interessen der Menschen vorbeigeht. Dabei behindert vor allem die Struktur politischer Bildungsträger eine Neuorientierung, was sie ineffizient macht.

lich kürzeren Veranstaltungs- und Aktionskonzepten aus ihren "Elfenbeintürmen" in zentralen Bildungsstätten heraus zum Bürger kommt.

- Aktivierung von Bürgern als ehrenamtliche politische Bildner in Demokratiewerkstätten und Regionalleitungen (gegebenenfalls angebunden an Volkshochschulen, sonstigen regionalen Trägern und Landeszentralen für politische Bildung).
- Entwicklung einer Dienstleistungsfunktion politischer Bildung durch die Beratung von politischen Institutionen bei Aktivierungsvorhaben im Rahmen der Bürgergesellschaft und die Unterstützung der Bürger bei der Informationsbeschaffung.
- Stärkere Verzahnung von schulischer und außerschulischer politischer Bildung, um neue Akzente in der politischen Jugendbildung zu setzen.
- Stärkere Orientierung an den Mitteln politischer Kommunikationsarbeit zur Gestaltung neuer, breitenwirksamerer Angebote und Einsatz offensiverer Kommunikationsformen.
- Entwicklung neuer Angebote wie der Gesellschaftsmesse.⁸
- Aufbau einer professionelleren und schlagkräftigeren Lobbyarbeit für politische Bildung.

Die wichtigsten Vorschläge zur neuen Beteiligungskultur:

- Konsequente Umstrukturierung der Parteiorganisation und der ehrenamtlichen Arbeit hin zur Projektorientierung und zur *"atmenden Organisationsstruktur"*,
- Schaffung von Teilnehmungsangeboten durch politische Bildner als Hinführung zum politischen Engagement.⁹

Seit dem NidP ist in der Landschaft politischer Bildungsträger einiges in Bewegung geraten - anderes auch wiederum nicht, was dazu ermutigte, weiterzuforschen. Eine Reihe der 1997 entwickelten Ansätze wurde durch verschiedene Umstände angestoßen, die unabhängig vom NidP zu sehen sind. Diese Entwicklung bestätigt die Kernaussagen und -forderungen des damaligen Forschungsprojekts. Dazu zählt zum Beispiel die von der Bundeszentrale für politische Bildung (im Folgenden BpB oder Bundeszentrale genannt) eingesetzte Arbeitsgruppe, die sich Gedanken um die Dienstleistungsfunktion politischer Bildung macht; wenn auch zunächst nur aus Sicht der Bundesbehörde mit Blick auf Bildungsträger als deren Zielgruppe¹⁰ sowie die zunehmenden Beiträge zu diesem Aspekt.¹¹ Auch die durch die finanzielle Situation erzwungene Schließung zentraler Bildungsstätten politischer Stiftun-

⁸ Erläuterungen zu diesem Bildungsformat vgl. auch Kapitel 3.3.2.2 von Band II.

Technische Anmerkung: Immer wenn in der vorliegenden zweibändigen Arbeit ein Verweis auf ein Kapitel ohne gesonderte Nennung des entsprechenden Bandes erfolgt, bedeutet dies, dass es sich um ein Kapitel in dem Band handelt, in dem die Anmerkung steht. Verweise auf Kapitel aus dem jeweils anderen Band, werden wie hier kenntlich gemacht.

⁹ Vgl. Lau 2001; Rudolf/Zeller 2001; dies. 2000; 1999; dies. 1998.

¹⁰ Vgl. Spielmann 2002; ders. 2001, S. 299 f.

¹¹ Vgl. vor allem Sander 2001 a, S. 180 ff.; ders. 2001 c.; ders. 1999 a, S. 106; ders. 1998, S. 33 f. Auch wenn das Stichwort "Dienstleistung" mit einer anderen Intention und Voraussetzung bereits früher auftaucht (vgl. Giesecke 1985).

gen und der Auf-/Ausbau (zumindest) landesweiter Regionalbüros sowie die Verlagerung der Angebote in die Regionen und die verstärkte Nutzung kürzerer Zeitformate wie Tages- und Abendveranstaltungen gehören dazu, auch wenn sie - wie auch die Diskussionsbeiträge zur Dienstleistungskultur - nur ein erster Schritt sein können.¹² Darüber hinaus werden mittlerweile zumindest punktuell Wirkungsforschung und Evaluation in der politischen Bildung (wieder) stärker eingesetzt und akzeptiert,¹³ auch wenn sie immer noch von vielen als zu aufwendig und nicht valide dämonisiert und noch zu unsystematisch, vor allem aber zu selten vorgenommen werden.¹⁴ Positive Beispiele für den Einsatz von Wirkungsmessungen in der politischen Bildung sind das später noch näher beschriebene Modellprojekt *"Entwicklung neuer Lehr- und Lernarrangements für politische Bildung (ella-pB)"* des Thüringer Volkshochschulverbandes e.V.¹⁵ und die Evaluation des Projekts *"Erziehung zu Demokratie und Toleranz"* des Centrums für angewandte Politikforschung München und der Bertelsmann Stiftung¹⁶. Projekte wie die Evaluierung der politischen Bildungsarbeit im Rahmen des Kinder- und Jugendplans (KJP)¹⁷ oder die Evaluation außerschulischer politischer Bildung¹⁸, die von der Technischen Hochschule Darmstadt bzw. im zweitgenannten Fall von der Technischen Universität Dresden durchgeführt werden, sind im weitesten Sinne auch dazu zu zählen, obwohl hier der Aspekt der Wirkungsforschung dem der Erfassung der Angebote und Programmevaluation¹⁹ deutlich untergeordnet und daher nur am Rande beleuchtet wird. Dennoch dient es auch der Transparentmachung von Strukturen und Abläufen in der politischen Bildung. Allgemein bleibt festzuhalten, dass seit dem NidP Gedanken und Handlungen zur Vermessung politischer Bildungsarbeit deutlich zugenommen haben. So wurden allgemeine Evaluationsstandards von der neugegründeten Deutschen Gesellschaft für Evaluation festgelegt, die zum Großteil auch schon während des NidP angelegt wurden, und es entstand Literatur, die sich gezielter mit Weiterbildungs-evaluation im Allgemeinen auseinandersetzt.²⁰ Erstmals befasste sich auch eine Tagung im Bereich der außerschulischen politischen Bildung mit der Frage *"Was können wir messen? – Evaluation von Wirkung in der politischen Bildung"*. Diese Veranstaltung, die auf eine

¹² Vgl. beispielsweise für die Friedrich-Naumann-Stiftung Hense 2001 und für die Friedrich-Ebert-Stiftung Stuttgarter Zeitung 2000.

¹³ Obwohl die Debatte der Evaluation in der allgemeinen Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen Akzentuierungen schon älter ist und durch die im Späteren näher beschriebene Qualitätssicherungsdebatte Auftrieb bzw. neue Brisanz erhält (heute wird ein Schwerpunkt eher auf Selbstevaluation und Erfassung von Einrichtungen und Prozessen, aber auch Wirkungsforschung gelegt, vgl. hierzu Grubauer/Waldmann 1997). Zur älteren Debatte vgl. u.a. Tietgens 1986; Gerl/Pehl 1983; Vontobel 1972.

¹⁴ Für eine Ablehnung der Wirkungsforschung vgl. Schillo 2001 a, S. 286 und beispielhaft folgende Aussage: *"Wir leben in einer Welt, die für alles eine Wirkung sehen will. Wir müssen aber dazu stehen, dass es in der Demokratie Grenzen der Wirkungsforschung gibt"* (Quelle: Interview vom Autor mit Siegfried Schiele am 25. Oktober 2000 in Stuttgart; nähere Ausführungen dazu in Kapitel 2.3.4.1). Vgl. auch Länge/Menke 1999, S. 77 f.

¹⁵ Vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (im Folgenden DVV genannt; bezieht auch die deklinierten Formen mit ein) 2001 a und <http://www.ella-pb.de>.

¹⁶ Vgl. Ulrich 2002.

¹⁷ Vgl. Hafenegger 2001.

¹⁸ Vgl. Bönisch 2002 a; ders. 2002 b. Am Ende der Problemanalyse zur politischen Erwachsenenbildung werde ich auf dieses Projekt näher eingehen.

¹⁹ Zum Begriff der Programmevaluation vgl. Beywl/Schepp-Winter 2000, S. 17 ff. In Kapitel 2.3.5.2 wird auf verschiedene Varianten der Evaluation näher eingegangen.

²⁰ Vgl. <http://www.degeval.de/standards>; Reischmann 2003.

große Nachfrage im Fach stieß, wurde von der Bertelsmann Stiftung und der Evangelischen Akademie zu Berlin am 13. und 14. März 2003 in Berlin ausgerichtet. Hier wurde erneut deutlich, dass es sich bei dem NidP um das erste umfassende Evaluationsprojekt im Bereich der politischen Bildung handelt, das nicht ausschließlich der Programm- und Eigenevaluation diene, sondern der Verbesserung politischer Bildungsarbeit. Wirkungsforschung in der politischen Bildung wird besonders dringlich und rückt daher stärker in das Interesse der Bildungsträger, weil es zunehmend von der Weiterbildungsgesetzgebung als Grundlage einer Förderung eingefordert wird. Hier sei beispielsweise auf das neue Weiterbildungsgesetz in Thüringen verwiesen. Infolge dessen forderten im März 2003 in Weimar die Teilnehmer einer Veranstaltung (Vertreter von Bildungsträgern) der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen (es ging hier um den Bericht politische Bildung 2002, auf den später noch näher eingegangen wird) regelmäßige Treffen zum Erfahrungsaustausch und eine Folgeveranstaltung, in der es um die konkrete Umsetzung von Evaluation in der politischen Bildungspraxis gehen soll. Zentraler Bestandteil wird die Erfahrung aus dem NidP sein.

Neben dem Interesse, das die Ergebnisse des Projektes hervorriefen und durch das es gelang, in einen Diskurs einzutreten, was zum einen zur Bekanntmachung der Thesen und zum anderen wesentlich zur Weiterentwicklung der Schlussfolgerungen beitrug,²¹ sind folgende Punkte bzw. Entwicklungen konkret auf das NidP zurückzuführen: Zunächst gab es eine Reihe von Spezifikationen zu bereits gemachten Vorschlägen²² und auch Folgeprojekte, wie zum Beispiel (1) das Projekt *"Europa begreifen - Extremismus besiegen"*, das vom Büdinger Kreis e.V. zusammen mit dem Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, dem Landesamt für Verfassungsschutz und hessischen Schulen durchgeführt wurde. Dabei wurde das im NidP beschriebene *"Impuls-Nachbetreuungs-/Steuungsverfahren"*²³ verifiziert und ausgestaltet. (2) Die Hessische Landeszentrale für politische Bildung griff gemeinsam mit dem Büdinger Kreis e.V. eine Forderung aus dem NidP auf und gestaltete ein zweijähriges Modellprojekt zur kommunalen Jugendbeteiligung. Das Modellprojekt wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert, die Ergebnisse sowie weiterführende Gedanken in einer Arbeitshilfe Anfang 2002 allen Kommunen, politischen Bildungsträgern und Landtagsabgeordneten in Hessen sowie Politikdidaktikern und überregionalen Trägern zur Verfügung gestellt.²⁴ (3) Zudem

²¹ Hierzu dienten vor allem Fachveröffentlichungen (vgl. Rudolf/Zeller 1999; Rudolf/Zeller 2000; Rudolf/Zeller 2001); Vorträge vor Bildungsträgern, in Universitätsseminaren (vgl. für einen veröffentlichten Vortrag Rudolf 2001 d) und auf Fachtagungen wie der angesprochenen der Bertelsmann Stiftung und der Evangelischen Akademie zu Berlin; Korrespondenzen mit politischen Bildnern und Buchbesprechungen (vgl. beispielsweise Haase 2001; Lau 2001; Sander 2001 d; Willberg 2002; Schillo 2001 a). Abgesehen von der Reichweite der Fachartikel, Rezensionen und Vorträge sind eineinhalb Jahre nach Erscheinen zwei Auflagen (mit insgesamt rund 800 Exemplaren) des Buches zum NidP im Fach nachgefragt worden, was die Wichtigkeit der aufgeworfenen Fragestellungen unterstreicht.

²² Vgl. Rudolf/Albach/Zeller 2001.

²³ Vgl. Rudolf/Zeller 2001, S. 143 und S. 191.

²⁴ Vgl. Rudolf/Wicker 2000; Knoblich/Rudolf/Wicker/Zeller 2001.

wurde mit einer Auftaktveranstaltung im September 2002 damit begonnen, einen Diskurs zur Entwicklung eines landesweiten *"Netzwerks politische Bildung Hessen"* zu führen (auch eine Konsequenz aus dem NidP). Das Ziel ist es, im losen Trägerverbund und unter Beteiligung der zuständigen Ministerien (zunächst bezogen auf die politische Jugendbildung), Interessen und Kompetenzen zusammenzuführen und so einen Austausch, eine bessere Koordination und Lobbyarbeit zu gewährleisten. Politische Jugendbildung in Hessen soll eine "Stimme" und ein "Gesicht" bekommen. Ferner soll Aufmerksamkeit für ihre Arbeit und Belange geschaffen werden. Die Initiative dazu geht von der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, dem Büdinger Kreis e.V. und dem Centrum für angewandte Politikforschung aus. Als erster gemeinsamer Ansatzpunkt des Gremiums, das über die konkrete Arbeit an einer offenen (alle beteiligten Träger beschäftigenden) Frage weiter wachsen soll, wurde die Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung zur Demokratieentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Ausbaus der Ganztags-schulangebote und der dadurch entstehenden Möglichkeiten, aber auch Risiken bzw. Probleme für Bildungsträger und Jugendverbände²⁵ ins Auge gefasst. Die zwei Metaziele dabei sind zum einen Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu stärken und zum anderen (vor allem) politische Jugendbildung attraktiver zu gestalten, neue Spielräume und effizientere Strukturen bzw. Netzwerke zu schaffen. Nach der Formulierung einer gemeinsamen Position ist für den Hesttag im Juni 2003 ein großer Fachtag zu dem Thema geplant. (4) Ab 2003 wird in einem vierjährigen Projekt damit begonnen, die Regionalisierungsidee und den Ansatz der ehrenamtlich selbstorganisierten Bildungsarbeit aufzugreifen und zur Förderung der *"Jungen Bürgergesellschaft"* beizutragen. In dem gleichnamigen Projekt wird ein Netz, bestehend aus einer Reihe von Demokratiewerkstätten an hessischen Schulen, als Mischform schulischer und außerschulischer politischer Bildung aufgebaut. Durch ein Teamer-Ausbildungskonzept, ein Internetportal und einen Leitfaden zur Gründung und Betreuung solcher selbstorganisierter kleiner Zellen für politische Bildung soll diese Initiative später auf andere Bundesländer ausgedehnt werden. Die Umsetzung liegt beim Institut Junge Bürgergesellschaft des Büdinger Kreis e.V. in Partnerschaft mit der Dresdner Bank AG und der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung sowie in Kooperation mit weiteren Landesbehörden, Verbänden und Wirtschaftsunternehmen.²⁶

EXKURSE NDE

²⁵ Stichworte: Zeitbudget der Jugendlichen wird dadurch noch enger; Neuformulierung des Bildungsauftrags und Angebots wird nötig.

²⁶ Durch die verkürzte Schilderung der wesentlichen Aussagen des NidP und der bisherigen Entwicklung ist es auch möglich, einige in der vorliegenden Arbeit weiterentwickelte Gedanken, die sich durch die neue Forschungsarbeit ergeben, abzugrenzen und die späteren Ausführungen zur Situation außerschulischer politischer Bildung zu ergänzen.

Politische Bildung neu denken und durch Modellprojekte konsequent neue Wege suchen, überprüfen und gehen, das war die Kernbotschaft, die vom NidP ausgehen sollte. Die Notwendigkeit wird durch die im Exkurs kurz geschilderte Bewegung unterstrichen, die in den vergangenen Jahren in der politischen Bildungspraxis entstanden ist. Hier knüpft auch das neue - in der vorliegenden Arbeit behandelte - Forschungsvorhaben an, mit dem eine weitere Etappe auf dem Weg der Neuorientierung politischer Bildung zurückgelegt werden soll: Denn zwei weitere Forderungen bzw. offene Fragen wurden im NidP entwickelt, denen in der auf die Evaluations- und Aktivierungsfrage begrenzten Magisterarbeit zum NidP²⁷ nicht nachgegangen werden konnte. Sie erfordern jeweils eigenständige Forschungsvorhaben und greifen dabei zwei unterschiedliche aktuelle Fachdiskussionen innerhalb der außerschulischen (politischen) Bildung auf. Daher wird Melanie Zeller in einer gesonderten Forschungsarbeit der Frage von Ansatzpunkten und Kooperationsmöglichkeiten zwischen Wirtschaft und politischer Bildung nachgehen.²⁸ Das Interesse meiner hier vorliegenden Arbeit richtet sich dagegen auf die Erweiterung der Reichweite politischer Bildung mittels Marktforschung und sieht einen entscheidenden Ansatz dafür darin, dass politische Bildung *"mehr auf die Bedürfnisse (...) der Empfänger"*²⁹ eingeht. Neben einer *"kurzfristigen und individuellen Marktforschung könnte es eine generelle Untersuchung geben, die schichtenspezifisch (alters-, bildungs- berufsspezifisch etc.) herausfindet, welche Bildungsangebote für welche Gruppe interessant und geeignet sind."*³⁰ So lautete die Anregung für weitere Forschungsarbeiten aus dem NidP. Also ein Denken bzw. Erschließen der Bildungsplanung vom Interesse des Bürgers aus, mittels systematischer Marktforschung, um zu klären, was der bisher nur auf der Grundlage von Vermutungen beschriebene "Markt" politischer Erwachsenenbildung ist.

Aus der Kombination des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses und dem Wunsch - auf Grund der eigenen mehrjährigen Praxisarbeit in politischer Bildung und Kommunikation - praxisrelevante und realisierbare Ergebnisse zu erzielen, entsteht auch die Motivation für das nun vorliegende Forschungsprojekt.

²⁷ Die interdisziplinäre Arbeit (vgl. Rudolf/Zeller 1998) entstand an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt bei Prof. Dr. Hans-Jürgen Puhle (Gesellschaftswissenschaften) und Prof. Dr. Henning Haase (Psychologie).

²⁸ Vgl. Rudolf/Zeller 1998, S. 203; dies. 2001, S. 192. Die von Prof. Dr. Wolfgang Sander (Gießen) betreute Dissertation mit dem Arbeitstitel "Wirtschaft und Politische Bildung" wird voraussichtlich 2003 veröffentlicht.

²⁹ Rudolf/Zeller 1998, S. 203; vgl. auch dies. 2001, S. 193.

³⁰ Rudolf/Zeller 1998, S. 203.

1.2 Ziel und Gegenstand der Arbeit

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die (geringe) Reichweite politischer Erwachsenenbildung, die hier als Kernproblem der Legitimation und der (Dauer-)Krise des Faches betrachtet wird. Als wesentlichen Beitrag zur Steigerung der Reichweite wird die viel und oft leidenschaftlich geführte Marktöffnungsdiskussion in der politischen Bildung aufgegriffen, zu der - wie noch in Kapitel zwei ausführlich zu schildern sein wird - bisher keine umfassenden wissenschaftlichen oder gar empirischen Arbeiten existieren. Daher will ich, anknüpfend an die Fachdiskussion³¹ und die im NidP geforderte Bedarfsorientierung, der folgenden (Kern-)Forschungsfrage nachgehen: **Lässt sich die Reichweite politischer Bildung mit Hilfe der Marktforschung unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Bürger erweitern, und wie sieht der "Markt" politischer Erwachsenenbildung in Deutschland aus?**

Bei der Dissertationsarbeit handelt sich um eine Studie von heuristischem, hypothesengenerierendem und deduktivem Wert.³² Die Arbeit besitzt also sowohl erkundenden als auch hypothesengewinnenden Charakter. Das Forschungsvorhaben basiert auf einer interdisziplinären Konzeption und Vorgehensweise. "Politologie" wird dabei als Kernwissenschaft politischer Bildung begriffen, die seit ihrem Beginn in der Bundesrepublik den Anspruch der Demokratievermittlung mit erhoben hat,³³ die den Gegenstand politischer Bildung behandelt bzw. liefert und aus der heraus Notwendigkeit und Aufgaben politischer Bildung in der vorliegenden Arbeit erschlossen werden. Ausgehend von dieser Disziplin werden auf Grund der angewandten empirischen Methoden sowie der Betrachtungsgegenstände aus der Markt-³⁴ und Kommunikationspsychologie, aus dem Marketing, dem Qualitätsmanagement und der Erwachsenenbildung zusätzlich Sozialwissenschaften, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften und Erziehungswissenschaften berührt.

Nun noch eine generelle Abgrenzung: Politische Bildung umfasst sowohl den schulischen als auch den außerschulischen Bereich. Auch wenn es Kooperationsmöglichkeiten gibt und die schulische politische Bildung die außerschulische wesent-

³¹ Soviel sei an dieser Stelle bereits zum Ergebnis der später vorgestellten Analyse der Fachdiskussion gesagt.

³² Vgl. zur Vorgehensweise u.a. Noelle-Neumann/Petersen 2000, S. 442.

³³ Vgl. Bellers/Kipke 1996, S. 6 ff. Anschaulich ist dies bei Theodor Eschenburg nachzulesen: Eschenburg 2000, S. 195. Vgl. auch Wehling 1999. Vgl. auch noch die in Kapitel 2.2.3 folgenden Ausführungen zu den Bezugswissenschaften politischer Bildung.

³⁴ Darunter ist das empirische Erforschen des Erlebens und Verhaltens "*der Menschen im Markt, das heißt in ihrer Rolle als Anbieter und Nachfrager*" zu verstehen (vgl. Rosenstiel/Ewald 1979, S. 11). Vgl. ferner Salcher 1995.

lich determiniert,³⁵ sind die Bereiche doch wegen der unterschiedlichen Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Methoden voneinander zu trennen. In der außerschulischen politischen Bildung gilt es nochmals grundsätzlich politische Jugendbildung auf der einen von politischer Erwachsenenbildung auf der anderen Seite zu unterscheiden, wobei der Übergang fließend ist.³⁶ Man geht zwar allgemein davon aus, dass Personen ab 16 Jahren zur Erwachsenenbildung zu zählen sind.³⁷ Die vielfältigen, unterschiedlichen Lebenswege von Jugendlichen, die sich vor allem durch eine Trennung auf Grund der verschiedenartigen Ausbildungswege und der damit verbundenen Jugendkulturen bzw. Lebenskonzepte ausdrücken, verdeutlichen allerdings die Problematik einer "sauberen" definitorischen Abgrenzung.³⁸ Auch die Konzepte der politischen Jugendbildung müssen wegen der in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Studien nachgewiesenen spezifischen Einstellungen der jungen Generationen gegenüber Politik, Engagement, Wertanschauungen und Bildungskonzepten³⁹ anders ausgerichtet sein als die für Erwachsene - einmal ganz abgesehen von den Möglichkeiten der Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildung und der damit verbundenen vielfältigeren Methoden, aber auch den spezifischen Jugendbeteiligungskonzepten insbesondere auf kommunaler Ebene.⁴⁰ Dennoch gibt es trotz aller vorzunehmenden Differenzierungen auch Gemeinsamkeiten und erwähnte fließende Übergänge. In der vorliegenden Arbeit soll es unter dem Aspekt der Marktöffnung vor allem um den überwiegenden Teil der außerschulischen politischen Bildung, die politische Erwachsenenbildung gehen, wobei in der in Band II beschriebenen Erhebung auch 14- und

³⁵ Da außerschulische politische Bildung auf die Grundlagen, die in der Schule vermittelt wurden, aufbauen bzw. mit der dort gemachten positiven wie negativen Erfahrung mit gesellschaftskundlichem Unterricht umgehen muss.

³⁶ Wenn in den nicht zitierten Ausführungen der vorliegenden Arbeit von "außerschulischer" politischer Bildung gesprochen wird, bezieht sich das, unbenommen des Fokus der Arbeit, der auf der politischen Erwachsenenbildung liegt, auf beide Bereiche: politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Das ist insbesondere bei der Situationsanalyse der Fall, wenn Aussagen getroffen werden, die für beide Bereiche zutreffen. Für die Zunft politischer Bildner und Politikdidaktiker wird in der Arbeit auch der Begriff "Fach" verwandt.

³⁷ Vgl. Ciupke/Reichling 1999, S. 260.

³⁸ Ein mit Zahlen unterlegtes Beispiel aus der 14. Shell Jugendstudie verdeutlicht diese Aussage: *"Jung sein in Deutschland ist keine einheitliche Lebenslage. Mit 48% besucht die Mehrheit der Jugendlichen im Alter von 12-25 Jahren noch eine allgemein bildende Schule. 17% sind in beruflicher Ausbildung und weitere 12% studieren. 17% sind bereits erwerbstätig und weitere etwas über 2% arbeitslos. Die restlichen 4% zählen schließlich aus unterschiedlichen Gründen zu den sonstigen nicht oder noch nicht Erwerbstätigen"* (vgl. Deutsche Shell 2002, S. 17). Vgl. dazu auch Münchmeier 1997.

³⁹ Hier sei beispielsweise auf die Erkenntnisse aus der 14. Shell Jugendstudie verwiesen (vgl. Deutsche Shell 2002).

⁴⁰ Vgl. zum geschilderten Aspekt der Jugend beispielsweise Ahlheim 2002 b; Bibouche/Held 2002; Held 2002; Ziehe 2002; Knoblich/Rudolf/Wicker/Zeller 2001; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. 2001; Ziehe 2001; Fischer 2000; Rudolf/Wicker 2000; Hafener 1997 a; Fischer 1997; Fritzsche 1997; Palentien/Hurrelmann 1997.

15jährige berücksichtigt werden, da das Datenmaterial vorliegt und nicht verloren gehen soll. Darauf wird an geeigneter Stelle im Band II noch einmal eingegangen.

1.3 Bestandteile und Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus sechs Hauptkapiteln:

1. Einleitung
2. Situation politischer Erwachsenenbildung und Marktöffnungsdiskussion
3. Der Markt politischer Erwachsenenbildung in Deutschland:
Eine Bedarfsanalyse als erster und wesentlicher Schritt der Marktanalyse
4. Konsequenzen für die Angebotsplanung -
Bürgerbefragung und was nun?
5. Fallbeispiel zur Funktionsweise des Markt(forschungs)modells
6. Zusammenfassung und Gesamtfazit

Kapitel eins führt zunächst die Hintergründe des Forschungsinteresses bzw. dessen Motivation aus. Die kurze Darlegung des Erkenntnisinteresses der Arbeit, das detailliert in Kapitel zwei erschlossen und fundiert wird sowie der hier geschilderte erste Einblick in die Verfahrensweise bzw. den Aufbau der Arbeit schließen das Kapitel ab.

Zu einer wissenschaftlichen Arbeit gehört es - besonders wenn sie auf Methoden empirischer Sozialforschung zurückgreift (Stichwort "Operationalisierung") -, dass der Autor sein persönliches Grundverständnis des Betrachtungsgegenstandes (hier "politische Bildung") offen legt, um dieses transparent und nachvollziehbar zu machen. Das **Kapitel zwei** bildet daher einen für die Arbeit grundlegenden Theorieteil. Hier wird zunächst das der Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von der Notwendigkeit und Ausrichtung politischer Bildung ausführlich vorgestellt. Damit verbunden ist eine Situationsanalyse politischer Erwachsenenbildung. Diese fokussierte Lagebeschreibung, zugespitzt beschrieben als das "Dilemma politischer Bildung" und die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen bilden die Grundlage für die sich anschließende Schilderung der Marktöffnungsdebatte als einer möglichen Antwort. Darüber hinaus werden im Rahmen der Situationsanalyse erste Erfordernisse und Folgerungen für die Marktgängigkeit politischer Bildung dargelegt, die bei den späteren Empiriarbeiten an den dafür geeigneten Stellen aufgegriffen wer-

den. Das Gleiche gilt für eine bereits in dieser ersten Hälfte des Hauptkapitels zwei angedeuteten Umorientierung in der Bildungsarbeit.

Die sich anschließende Marktöffnungsdebatte wird zunächst mit einem Blick in die Diskussion in der Erwachsenenbildung insgesamt eingeleitet und schließlich weiter über die Fachdiskussion in der politischen Bildung erschlossen. Dies ist notwendig, da politische Erwachsenenbildung als Teil der Erwachsenenbildung insgesamt zu verstehen und daher nicht völlig isoliert von der Debatte im gesamten Fach zu bewerten ist. Zudem können dadurch wichtige gegenseitige Impulse aber auch Sonderentwicklungen besser verdeutlicht werden. Nach der Behandlung des Entstehens eines Weiterbildungsmarktes als wesentliche Voraussetzung für die Marktöffnungsdiskussion (neben der Problemschilderung zur politischen Erwachsenenbildung) bilden die Marketing- und die Qualitätssicherungsdiskussion die wesentlichen zu erläuternden Eckpunkte. Da das Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens auf dem Ausbau der Reichweite mittels der Bedarfsorientierung liegt, wird der Schwerpunkt der Ausführungen auf das Marketing und dessen bisherigen Entwicklungsstand gelegt. Qualitätssicherung wird in den Teilen relevant, in denen sie diese Fragen mit berührt. Bei den Ausführungen wird an den entsprechenden Stellen jeweils auf die wirtschaftswissenschaftliche Marketing- und auch Qualitätsmanagementsicht eingegangen, um so eine Vergleichs- und Bewertungsgrundlage zu haben. Nach der allgemeinen Behandlung der Marktöffnungsdiskussion, die als Grundlage unumgänglich erscheint, werden aus ihr heraus die speziellen Aspekte der Marktforschung näher beleuchtet. Insgesamt wird so der bisherige Stand der Forschung zusammengefasst, und es sind Schlussfolgerungen bzw. Zielbestimmungen für das Forschungsprojekt möglich. Die Schilderungen und Überlegungen, die in Kapitel zwei erfolgen, gehen über eine rein wissenschaftliche Aufarbeitung und Bewertung der Marktöffnungsdiskussion hinaus. Hieran wird auch der Entwicklungsprozess deutlich, der das vorliegende Forschungsprojekt prägte.

Anschließend an die Spurensuche zur Marktforschung in der (politischen) Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Bürgerseite erfolgt zu Beginn des **Kapitels drei** eine Sichtung der zur Verfügung stehenden Datenlage. Dies bildet die Grundlage für den Hauptempiriebaustein der vorliegenden Arbeit: eine umfangreiche Marktanalyse zum Nutzermarkt außerschulischer politischer Bildung in Deutschland. Durch eine repräsentative Bevölkerungsbefragung werden erstmals der Bedarf an politischen Bildungsinhalten und -formaten, die Motivation zur Nutzung eines Angebots sowie das Marktpotenzial politischer Bildung ermittelt und

vorge stellt. So wird deutlich, was der Markt für politische Erwachsenenbildung in Deutschland ist und was die Bürger als Marktteilnehmer wollen. Die Datenbasis bilden drei vom Autor konzipierte, ausgewertete und interpretierte Umfragen bzw. Interviews, die vom Meinungsforschungsinstitut TNS Emnid technisch durchgeführt wurden und die durch ein Bündnis aus zwei Wirtschaftsunternehmen und drei politischen Bildungsträgern gefördert wurde. Der komplette Empiriebaustein wird, eingebettet in das Kapitel drei des vorliegenden Bandes I, im Band II der Gesamtarbeit⁴¹ vorgelegt. Der Darstellung der Untersuchungsergebnisse des im Rahmen der Forschungsarbeiten an diesem Dissertationsprojekt entstandenen "Berichtssystems politische Bildung 2002" geht neben der eingangs erwähnten Analyse der Datenlage die Vorstellung der Entwicklungsschritte des Fragenkatalogs sowie der angewandten Methode bzw. des Untersuchungsdesigns voraus. Dazu gehört auch die Operationalisierung von Themenfeldern politischer Bildung und die Identifizierung von Bildungsformaten, was als Ergänzung zu den Ausführungen in Kapitel 2.1 (Band I) zu sehen ist. Ein Fazit zu den dargestellten und besprochenen Ergebnissen, verbunden mit einem Einblick in das, was über die vorgestellten Ergebnisse hinaus noch mit dem "Berichtssystem politische Bildung 2002" anzufangen ist, bzw. welche weiteren Forschungsansätze und offenen Fragen sich daraus ergeben, schließt den Band II und damit das in Kapitel drei Angerissene mit einem Ausblick ab. Dieser Ausblick soll weitere Anstöße zur Bedarfsanalyse auf Grundlage dieser Erfahrungen geben.

Hieran knüpft - mit einem Sprung zurück in Band I - **Kapitel vier** an. Darin wird die im Band II bereits anhand einiger Beispiele aufgeworfene, generelle Frage der konkreten Konsequenzen für die Angebotsplanung besprochen, der Umgang mit den ermittelten Bedürfnisse geklärt und ein Modell zur Marktforschung vorgeschlagen, das all dies berücksichtigt. Dies ist nach der Konzeption und Durchführung einer systematischen Marktforschung und dem Aufbau einer ersten umfassenden Database für die Bildungsplanung und -forschung⁴² ein weiteres Kennzeichen der vorliegenden Arbeit. Sie hört also bewusst nicht bei der Bedarfsanalyse im Kreis der Bürger als Marktteilnehmer und (potenzielle) Nutzer politischer Bildungsangebote auf, sondern versucht in einem nächsten Schritt ein Modell zu ent-

⁴¹ Dieser Empiriebaustein wurde wegen des großen Umfangs von 254 gedruckten Seiten zuzüglich rund 400 elektronischen Seiten (Tabellenblätter mit den Auswertungsdaten auf CD-ROM) und des in sich geschlossenen Teils in einem zweiten Band dargestellt. Hinzu kommt, dass diese Marktanalyse vorab als Teilveröffentlichung zur Dissertation bereits Anfang 2002 erschienen ist, um die Ergebnisse der Marktforschung dem Fach zügig zur Verfügung zu stellen.

⁴² Was genau eine "Database" ist und wie damit umzugehen ist, wird zu Beginn des Bandes II erläutert.

wickeln, um Kritikern bzw. objektiv vorhandenen Problemen einer Marktöffnung gerecht zu werden und die Grenzen der "einfachen" Bedarfserhebung zu überwinden. An einem Fallbeispiel, zu dem im Rahmen der Dissertation ebenfalls Empirierarbeiten und eine Teilveröffentlichung erfolgten, wird schließlich im **fünften Kapitel** das sich aus dem dritten und vierten Kapitel ergebende und theoretisch skizzierte Markt(forschungs)modell anhand eines Fallbeispiels veranschaulicht und auf seine Tauglichkeit hin überprüft.

Kapitel sechs bildet den Abschluss der Arbeit. Es fasst die Kerngedanken der Kapitel zusammen und stellt Schlussfolgerungen vor, die sich aus der Empiriarbeit für Praxis und Theorie politischer Erwachsenenbildung mit Blick auf den Forschungsgegenstand ergeben. Im Rahmen dessen ist es schließlich möglich, die Forschungsfrage zu beantworten. Abgerundet wird das Kapitel mit dem Blick auf eine Reihe von offenen Fragen und einem Ausblick zur Rezeption des Forschungsprojektes und seiner ersten Befunde (bezogen auf den vorab veröffentlichten Band II der Gesamtarbeit) im Fach.

2. Situation politischer Erwachsenenbildung und Marktöffnungsdiskussion

2.1 Politische Bildung im Verständnis der Arbeit

2.1.1 Notwendigkeit politischer Bildung

"Es gibt kein Ende der Geschichte (...) und kein Ende von Irrungen und Wirrungen. Politische Bildung ist und bleibt eine zentrale Aufgabe, seit wir einen Lehrplan des Abendlandes haben - und den haben wir seit zweieinhalb Jahrtausenden. (...) Eine Zeit, die sich so dramatisch verändert wie die unsere, braucht in besonderer Weise Wertmaßstäbe, Urteilsfähigkeit und Handlungskraft"⁴³ (Winfried Schläffke)
sowie Wissen und Unterstützungshilfen.

Um die Ausführungen der vorliegenden Arbeit einzuordnen und zu bewerten, aber auch um die für das Forschungsvorhaben relevanten Aspekte und Problemlagen politischer Erwachsenenbildung nachzuvollziehen, ist es nötig, als Bezugsrahmen zunächst politische Bildung zu definieren und zu beschreiben. Dies kann aus unterschiedlichen Blickwinkeln erfolgen. Die Literatur zu Zielen, Aufgaben und Begründungen politischer Bildung ist besonders in diesem Punkt zahlreich und umfassend. Verfassungsrechtliche Begründungen und Zielbeschreibungen sind ebenso möglich wie bildungshistorische, demokratietheoretische, ideologiegeschichtliche oder wissenschaftsbezogene. Es kann also nicht darum gehen, zum "x-ten" Male einen allgemeinen Überblick zu verschiedenen Definitionen und Methoden politischer Bildung zu liefern. In der wissenschaftlichen Literatur zur politischen Bildung und in den Veröffentlichungen der Selbstverständnisse der Träger politischer Bildung wird das, was politische Bildung sein kann, sein soll und im Verständnis dieser Autoren ist, vielfältigst normativ beschrieben und begründet.⁴⁴ Hinweise zu einem selbsterschließbaren Fachkonsens in der politischen Bildung werden unabhängig davon noch an anderer Stelle erfolgen. An dieser Stelle soll es allerdings um das der Arbeit zu Grunde liegende Verständnis politischer Bildung gehen. Ferner sei zur Vertiefung auf die Ausführungen zu Themenfeldern politischer Bildungsarbeit in Band II verwiesen.

⁴³ Schläffke in Tietgens/Schläffke 1998 (Interview-Gespräch), S. 19.

⁴⁴ Eine gute Einführung mit einem Überblick zu den relevanten Aspekten geben Kuhn/Massing 2002; Mickel 1999; Beer/Cremer/Massing 1999; Sander 1997 a; Gagel 1994; Kuhn/Massing/Skuhr 1993; Kaiser 1990; Mickel/Zitzlaff 1988; Schläffke/Winter 1980. Im Literaturverzeichnis zu diesem Band sind weitere einschlägige Monographien, Sammelbände, Aufsätze und Praxisbeispiele bzw. trägerspezifische Ausführungen zur politischen Bildung allgemein und zur politischen Erwachsenenbildung im Speziellen aufgeführt, die einen guten Über- und Einblick in die Fachrichtungen und -diskussionen geben. Im Literaturverzeichnis von Band II findet sich über die in Band I angegebene Literatur weitere zu Einzelaspekten außerschulischer politischer Bildung.

Bevor geklärt wird, was politische Bildung eigentlich ist, empfiehlt es sich m.E. zunächst zu klären, wozu politische Bildung grundsätzlich nötig ist. Daher ist eine Analyse vorzunehmen, aus der die Notwendigkeit politischer Bildung und damit auch ihre Daseinsberechtigung bzw. Aufgabe⁴⁵ deutlich wird.

2.1.2 Die Mündigkeit des Souveräns

*"Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht."*⁴⁶

(Max Weber)

Wo immer Menschen miteinander zu tun haben, insbesondere in komplexen Gesellschaften, prallen unterschiedliche Interessen aufeinander, versucht der eine über den anderen Macht auszuüben - also seine Interessen oder die seiner Gruppe durchzusetzen.⁴⁷ Grundsätzlich findet der Kampf um die Macht tagtäglich statt.⁴⁸ Besonders in der medienzentrierten Demokratie ist der politische Kommunikationskampf und das Ringen um die Beeinflussung der öffentlichen Meinung spürbar.⁴⁹ Im Zentrum der Auseinandersetzung stehen zwar die gewählten Entschei-

⁴⁵ Eine Handlung (hier "politische Bildungsarbeit") setzt immer eine Aufgabe bzw. einen Auftrag voraus. Bei den einen wird der Auftrag durch die sie tragenden Gruppen und Zuwendungsgeber, bei den anderen durch sie selbst, bei wieder anderen durch den Staat vorgegeben. Die von den höchsten Staatsorganen vorgegebenen Bedingungen, aber auch die Bandbreite der zivilgesellschaftlichen Definitionen und Beschreibungen dessen, was politische Bildung ist und sein sollte, verdeutlicht es: Politische Bildung ist ein gesellschaftliches Anliegen, das sich aus Verfassungsauftrag und Trägerleitbildern gleichermaßen speist. In der Arbeit wird der Auftrag bzw. die Aufgabe - wenn nicht anders gekennzeichnet - aus der Sicht des Autors beschrieben.

⁴⁶ Weber 1980, S. 28.

⁴⁷ Die Frage nach Funktionsweise und Definition von Macht und Herrschaft ist seit jeher ein zentraler Gegenstand der Politikwissenschaft (vgl. u.a. Bellers/Kipke 1996; Nohlen 1995, Band 1) und Kennzeichen des Politischen schlechthin. Auch politische Bildung hat dies schon immer als einen ihrer zentralen Gegenstandsbereiche angesehen. Zum Machtbegriff in Geschichte und Gegenwart vgl. u.a. Münkler 1993.

⁴⁸ Macht drückt sich ganz wesentlich durch die Rahmenbedingungen und den Prozess aus, unter denen Politikformulierung stattfindet. In der bundesdeutschen Demokratie sind vor allem die politischen Parteien, die die politische (Gestaltungs-)Macht ausüben und darum ringen. Als gesellschaftlichen Akteuren kommt ihnen nach der Verfassung eine herausgehobene Rolle zu, da sie laut Artikel 21 Abs. 1 Grundgesetz bei der Willensbildung des Volkes mitwirken (zur Macht der Parteien vgl. u.a. auch Helms 2001; Stöss 2001; Katz/Mair 1995). Aber auch andere gesellschaftliche Akteure versuchen ihrerseits Einfluss auf die Parteien, die Bürger, Entscheidungsträger und die öffentliche Meinung zu nehmen. Wie noch aufgezeigt wird, nimmt in der modernen Demokratie auch die Bedeutung von Nichtregierungsorganisationen und anderen sozialen Bewegungen - die bisher nicht zu den üblichen Interessengruppen, Lobbys und Politikakteuren zählten - stärker zu.

⁴⁹ Vgl. Ausführungen zur Entwicklung der Mediendemokratie in Kapitel 3.2.2 von Band II. Nach wie vor bilden dabei Wahltermine die Kristallisationspunkte der Macht. Allerdings ist zunehmend festzustellen, dass sich Politiker in ihrem Handeln von Stimmungsbildern in der Bevölkerung lenken lassen, was dem Souverän, der in seinem Wahlverhalten volatiler geworden ist, auch eine Macht zwischen den Wahlterminen gibt (vgl. Rudolf/Wicker 2002, S. 25-28 und Ausführungen zum Wahlkampf

Träger der Demokratie, letztendlich aber die Bürger. Denn die einzelnen Bürger bilden den Souverän und haben somit nicht nur das Recht, aktiv und passiv den Kurs der Politik zu bestimmen, sondern auch die Pflicht, die Verantwortung in der und für die Gesellschaft zu übernehmen. Der Bürger hat also einerseits die (formale) Macht in der repräsentativen Demokratie - die in Teilbereichen durch Elemente direkter Demokratie ausgeweitet wird -, er wird aber auch - oder gerade deswegen - schnell "zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen, Märkten"⁵⁰, die von den verschiedensten Medien, Verbänden und Organisationen gesteuert werden.

Geht man von dieser Grundannahme aus, in deren Mittelpunkt die Bürger - aber auch die Funktionseliten⁵¹ als Träger und Gestalter der demokratischen Gesellschaft - stehen, ist die Mündigkeit des Souveräns eine wichtige Bedingung der Demokratie und damit auch eine Grundaufgabe politischer Bildung.⁵² Nun stellt sich die Frage des Willens des Souveräns zum Wahrnehmen seiner Bürgerrolle und ob die dazu notwendigen Kenntnisse in ausreichendem Maße vorhanden sind.⁵³ Hierzu gibt es eine Reihe sozialwissenschaftlicher Studien, deren Befunde über das Wissen der Bevölkerung zu politischen Sachverhalten und Funktionsabläufen "Anlass zur Sorge [geben; K.R.], dass der Souverän in Deutschland unaufgeklärt ist."⁵⁴

Ergebnisse aus einigen einschlägigen Untersuchungen:

1. *"Zentral ist der Befund, dass von sich aus, also ohne weitere Hinweise, 58% der Deutschen keine Angaben dazu machen können (aktive Kenntnisse), wo denn - außer im Plenarsaal - die Arbeit des Bundestages stattfindet. 5% scheinen auch keinerlei passive Kenntnisse zu haben. (...) Als wichtigste Arbeitsstätten des Parlaments gelten nämlich [nach Ansicht der Befragten; K.R.] Plenum und Vermittlungsausschuss, was beide - und ganz sicher das Plenum - überschätzt. Hier spiegelt sich wohl, dass die massen-*

(Kapitel 3.2.4) in Band II). Hinzu kommt die Diskussion um Plebiszite und mehr Bürgerbeteiligung, worauf später noch näher eingegangen wird.

⁵⁰ Beck 1986, S. 211.

⁵¹ Unter "Funktionseliten" sollen in der vorliegenden Arbeit gesellschaftlich Aktive (bspw. Funktionsträger/Funktionäre, Amtsinhaber, Mandatsträger, bürgerschaftlich Engagierte ohne Amt) verstanden werden; also im weitesten Sinne Multiplikatoren.

⁵² Diese "Mündigkeit" hat nichts mit einer politisch motivierten Mündigkeit im Sinne einer bestimmten Gesellschaftsrichtung/-kritik zu tun, wie es bei Ahlheim 2000 (S. 27) und Hufer 2001 c sichtbar wird, sondern mit Rationalität, freier Entscheidung, Beurteilungs- und Entscheidungsfähigkeit, also der Befähigung zur eigenständigen Urteils- und Entscheidungsfindung. Wenn im Folgenden also von "Mündigkeit" und "Emanzipation" die Rede ist, dann wird kein Konsens bzw. eine allgemeinverbindliche Zielsetzung unterstellt, sondern das der Arbeit zu Grunde liegende Verständnis aus den Darstellungen in den Kapiteln hergeleitet.

⁵³ Zur Rolle des Bürgers und seinem schwierigen Verhältnis zur Politik (und auch umgekehrt mit Blick auf politische Bildungszusammenhänge) vgl. Mickel 1999, S. 34 ff. und Hepp/Schiele/Uffemann 1994.

⁵⁴ Patzelt 1996, S. 309. Zu Patzels Untersuchungen vgl. auch Patzelt 1999.

*mediale Berichterstattung einerseits auf das Dramatische, etwa auf brisante Vermittlungsverfahren, andernteils auf das Plenum fixiert ist. Die letztere Tatsache ist nicht an sich zu kritisieren (...). Doch es hat höchst nachteilige Folgen, wie wenig für die Bevölkerung zu erkennen ist, dass die im Plenarsaal geführten Debatten nur die Spitze des Eisbergs parlamentarischer [und außerparlamentarischer, partei- und verbandspolitischer; K.R.] Kommunikation darstellen.*⁵⁵

2. Auch das Abgeordnetenbild der Bürger stimmt mit der Realität nicht überein. So wird *"das tatsächliche Ausmaß der Präsenz eines Abgeordneten im Wahlkreis sowie die Dichte seines Kontakts mit den Bürgern (...) klar unterschätzt [oder auch der Anspruch an die Abgeordneten überhöht; K.R.]. Hier zeichnet sich ab, dass das Volk seine Vertreter für von ihm abgehoben hält.*⁵⁶ *"Im wesentlichen wünscht sich das Volk also Abgeordnete, die sachkundig seinen Willen erfüllen und es dabei vermeiden, mit ihm in Konflikt zu geraten. Dergestalt tut sich ein recht plattes Demokratieverständnis kund, doch kein Einblick in die Dialektik einer Repräsentationsbeziehung.*⁵⁷
3. *"Eigentlich nur wenn Umfragen Bereiche betreffen, die - wie Wahlen - wiederholt erfahrbar sind, weist ungefähr ein Drittel der Bevölkerung über kurzfristige Informiertheit hinaus einschlägiges Wissen auf, während bei Sachverhalten, die von tagespolitischer Aktualität unabhängig sind, sich dieser Anteil auf 20-25% der westdeutschen Bevölkerung reduziert und in Ostdeutschland verständlicherweise noch geringer sein wird. Folglich haben nach über 40 Jahren westdeutscher Demokratie die meisten Bürger immer noch keine soliden Kenntnisse über ihr politisches System.*⁵⁸
4. Stellt man sich die Frage, ob eigentlich der Schutz der Menschenrechte und der Menschenwürde etwas mit Gewaltenteilung zu tun hat, kann man nur zu einer Antwort kommen - "JA". Dennoch kam eine vom Allensbacher Institut für Demoskopie 1988 durchgeführte Umfrage zu folgendem Ergebnis: 59% der Gesamtbevölkerung und davon 57% der Unter-30-jährigen sagten: *"Hat damit nichts zu tun"*, oder: *"Ich weiß es nicht."* Von den Unter-30-jährigen, die in die höhere Schule gingen, waren es immer noch 45%, die nichts mit diesem, zum Grundverständnis der Demokratie gehörenden Prinzip anzufangen wussten.⁵⁹ Was würde geschehen, wenn das Prinzip der Gewaltenteilung schleichend oder gewaltsam aus den Angeln gehoben würde? Sind oder waren sich diese 59%, die keinen Zusammenhang zwischen der Gewaltenteilung und den Menschenrechten sehen, der Bedeutung dieser Abschaffung bewusst? Diese hätte schließlich zwangsläufig das Ende der Demokratie zur Folge, für deren Einrichtung unzählige Menschen in der Geschichte (zum Beispiel im amerikanischen Unabhängig-

⁵⁵ Patzelt 1996, S. 311. Hintergrunddaten zur Untersuchung: 1995 wurden in zwei Wellen in Ost- und Westdeutschland nach einer repräsentativen Vorauswahl 1.876 bzw. 1.977 Personen im Alter ab 16 Jahren befragt.

⁵⁶ Ebd., S. 313.

⁵⁷ Ebd., S. 315.

⁵⁸ Patzelt 1994, S. 218. Bei diesem Befund bezieht sich Patzelt allerdings auf Ergebnisse von Untersuchungen, die vor 1986 stattfanden, was aber nach einer langen Demokratiephase mit entsprechender politischer Bildungsarbeit schon damals auf ein Problem verwies.

⁵⁹ Vgl. Noelle-Neumann 1993, S. 632 ff.

keitskrieg oder der französischen Revolution) ihr Leben gelassen haben. *"Gut fundiert im Verständnis der Bürger ist sie [gemeint ist die Demokratie; K.R.] ohnehin nicht. Auf die Frage, 'Haben Sie schon einmal etwas von Gewaltenteilung gehört?' Sagen 42 Prozent in Westdeutschland und 69 Prozent in Ostdeutschland: 'Nein, noch nichts davon gehört.' Von denen, die davon gehört haben, sagen auf die Nachfrage: 'Was bedeutet das? Welche Gewalten werden geteilt?' noch einmal ein Drittel im Westen, die Hälfte im Osten, sie wüssten es nicht."*⁶⁰ 1995 wurde die Frage nochmals gestellt und ergab ähnliche Werte. Mit Blick auf Ostdeutschland wurde dabei Folgendes festgestellt: *"Die ostdeutsche Bevölkerung, vor fünf Jahren aus einem totalitären Staat entlassen, sagt zu 65 Prozent: 'Von Gewaltenteilung habe ich nie etwas gehört'. Der Kölner Staatsrechtler Martin Kriele: 'Gewaltenteilung ist, so lehrte Kant, die erste und unerlässliche Voraussetzung dafür, dass der Machthaber als Inhaber der Exekutivgewalt an Gesetze gebunden ist, die ihm von außen vorgegeben sind und die er nicht selbst nach seinen Bedürfnissen manipulieren, aufheben, abändern oder durchbrechen kann.' Dasjenige Prinzip also, das nach Kant wie nichts anderes den Schutz der Menschenwürde garantiert, ist bei der Mehrzahl der ostdeutschen Bürger unbekannt geblieben."*⁶¹

5. Auch Begriffe, die zwar als Fremdwort gelten, jedoch tagtäglich durch die Medien gehen, Strukturmerkmale unserer Demokratie beschreiben und zum Verständnis der Entscheidungsprozesse notwendig sind, sind von den wenigsten erklärbar: "Föderalismus" können 6% zutreffend beschreiben. 21% der Befragten können es vage beschreiben und 14% geben falsche Antworten. 59% sagen, sie wüssten nicht, was darunter zu verstehen ist.⁶² Überhaupt kann man feststellen, dass in Ost wie West *"nur wenige über die notwendigen Kenntnisse der Grundbegriffe des demokratischen Rechtsstaats"*⁶³ verfügen.
6. *"Was war denn am Ende des Jahrhunderts übriggeblieben nach dem Leben in vier Staatsformen: Monarchie, Republik, Diktatur - für die Deutschen der östlichen Bundesländer sogar eine Diktatur von Rechts und dann eine von Links - und schließlich wieder Republik? Dazu dann in der Bundesrepublik noch weitgehender Verzicht auf elementaren staatsbürgerlichen Unterricht, so, als lohne es sich nicht, die Kennzeichen des demokratischen Staates, die Zusammenhänge, seine Vorzüge wirklich einzuprägen. Bei jeder Testfrage kommt die Bevölkerung ins Schwimmen. Auf die Frage (Dezember 1993): Was ist Ihrer Meinung nach das wichtigste an der Demokratie, was von [(...) der den Interviewten vorgelegten; K.R.] Liste gehört unbedingt dazu, dass man von einem Land sagen kann: das ist eine Demokratie? antworteten 66 Prozent im Westen und 63 Prozent in Ostdeutschland: 'Dass die gewählten Politiker ihre Politik weitgehend nach den Wünschen der Bürger richten.' - 'Dass die Bürger über wichtige Fragen*

⁶⁰ Noelle-Neumann 1992, S. 8.

⁶¹ Noelle-Neumann 1995 b, S. 131.

⁶² Vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 1994, S. 2.

⁶³ Noelle-Neumann 1995 b, S. 122.

in Volksabstimmungen selbst entscheiden können, gehörte für 60 Prozent im Westen und 72 Prozent ist Ostdeutschland unbedingt zur Demokratie.⁶⁴ "Weder in West- noch Ostdeutschland kann man zur Zeit davon ausgehen, dass die Legitimität der repräsentativen Demokratie der Mehrzahl der Wähler bewusst ist."⁶⁵ Sie sind also der Meinung, dass man nur von einer Demokratie sprechen kann, wenn sie plebiszitäre Elemente beinhaltet. "Unter solchen Umständen lässt sich über repräsentative oder plebiszitäre Demokratie nicht diskutieren. Man kann sich aber auch die Enttäuschung vorstellen, wie wenig die deutsche Realität den vermeintlichen Versprechen der Demokratie entspricht. Auf die Frage, im Juli und Dezember 1994 gestellt: 'Wie empfinden Sie das, ist man als Bürger dem Staat recht hilflos ausgeliefert, oder kann man den Staat mitbestimmen und mitgestalten?' antworten die Bürger im Juli zu 54 Prozent und im Dezember sogar zu 59 Prozent: 'Hilflos ausgeliefert' bei 29 Prozent Gegenstimmen im Juli und nur noch 22 Prozent im Dezember: 'Man kann mitbestimmen, man kann mitgestalten' - Und das wenige Wochen nach der Bundestagswahl.⁶⁶

7. *"Vor allem die Ostdeutschen setzen wenig Vertrauen in das Rechtssystem der Bundesrepublik. Lediglich ein geringer Teil von ihnen vertritt die Meinung, dass die Menschenrechte heute besser geschützt werden als in der DDR."⁶⁷ 35% der Ostdeutschen waren 1995 der Meinung, dass die Menschenrechte besser in der Bundesrepublik als in der DDR geschützt werden, 21% sagen in der ehemaligen DDR und 44% sind sich nicht sicher.⁶⁸ Dies ist wesentlich aus dem unterschiedlichen Menschenrechtsverständnis zu erklären, das sich auf Grund der Sozialisation und der unterschiedlichen Lebensrealitäten ergibt, aber für das Verständnis über die Funktionslogik der und Gewichtung in der Demokratie problematisch erscheint: Auf die Frage "Man hört ja soviel über Menschenrechte. An welche Menschenrechte denken Sie? - Meinungs- und Redefreiheit" antwortet fast jeder dritte Westdeutsche, 19 Prozent der Ostdeutschen. "Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, keine Folter" sagen 15 Prozent der Westdeutschen, 9 Prozent der Ostdeutschen. Bei den Ostdeutschen steht weit an der Spitze: 'Bei Menschenrechten denke ich an das Recht auf Arbeit' (35 Prozent) und auch noch, fast so oft genannt wie Meinungs- und Redefreiheit: 'Das Recht auf Wohnung', von 17 Prozent der Ostdeutschen als Menschenrecht angeführt.⁶⁹*
8. Zum Weiteren kann die im November 2000 stattgefundene repräsentative Bevölkerungsbefragung "Deutschland im Wandel" angeführt werden. Bei der Erhebung wurden 1.502 wahlberechtigte Bürger im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken vom Meinungsforschungsinstitut ipos unter anderem zu ihrem politischen Interesse befragt.⁷⁰ Die Studie ermittelte, dass sich 12% der Deutschen ab 18 Jahren "sehr stark",

⁶⁴ Noelle-Neumann 1995 a, S. 2 f.

⁶⁵ Noelle-Neumann 1992, S. 8 f.

⁶⁶ Noelle-Neumann 1995 a, S. 3.

⁶⁷ Noelle-Neumann 1995 b, S. 122.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 133.

⁶⁹ Ebd., S. 126.

⁷⁰ Vgl. Bürklin/Jung 2001, S. 675.

33% "stark", 39% "etwas" und 16% "kaum" oder "gar nicht" für Politik interessieren.⁷¹ 66% der Bürger wollen direkt an den Entscheidungen der Politik beteiligt werden und nur 30% wollen es den gewählten Politikern überlassen.⁷² Gleichzeitig sind zur Übernahme eines politischen Amtes allerdings "nur" 29% der Deutschen ab 18 Jahren bereit, 68% lehnen es ab und 3% geben an, bereits ein solches Amt inne zu haben.⁷³ Selbstverständlich stellt sich auch bei dieser Befragung das Problem der sozialen Erwünschtheit und in Folge dessen die in den Ergebnissen der Studie nicht berücksichtigte Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit bzw. der nicht konsequent vollzogenen Handlung. Trotzdem bilden die Daten zum politischen Interesse der Bürger, die die Studie *"Deutschland im Wandel"* liefert, einen wichtigen Bezugsrahmen bzw. Hintergrund, um die Bereitschaft zur aktiven Teilhabe festzustellen. Man könnte hier noch Ergebnisse zur Wahlbeteiligung aus der Wahlforschung ergänzen. Da dies allerdings den Rahmen der Arbeit und des hier zu Schildernden sprengen würde, sei darauf nur verwiesen.⁷⁴

9. Zur Situation der Jugend als Teilnehmer an der politischen Erwachsenenbildung von morgen können noch Befunde aus den einschlägigen Jugendstudien ergänzt werden, so zum Beispiel die Studie, die das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Tübingen im Auftrag der Industriegewerkschaft Metall in Baden-Württemberg erstellte und für die deutschlandweit über 1.000 deutsche und ausländische Jugendliche im Alter von 18 bis 20 Jahren interviewt wurden. Etwa die Hälfte hatten die Realschule, ein Drittel die Hauptschule und 17% das Gymnasium besucht. *"Politisches Bewusstsein, kritische Haltung und gesellschaftliches Engagement gehen den jungen Leuten weitgehend ab, dafür ist ihnen an Kommunikationsfähigkeit und sicherem Auftreten gelegen. Ihre Kenntnisse von Politik sind so mangelhaft, dass sie an politische Verwehrlosungen grenzen."*⁷⁵ Man kann sie auch als *"unzufriedene Demokraten"*⁷⁶ bezeichnen, die Politik gleichsetzen mit Parteien, Gremien, parlamentarischen Ritualen, politisch-administrativen Apparaten und die so verstandene Politik als nicht relevant für ihr Leben ansehen, sie links liegen lassen.⁷⁷ Auch in der Ende 2002 erschienenen 14. Shell Jugendstudie, für die Anfang 2002 wieder 2.515 Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren zu ihrem politischen Engagement, ihren politischen Einstellungen und ihren Wertvorstellungen interviewt wurden,⁷⁸ werden diese Befunde und der dadurch ausgedrückte Trend weitestgehend bestätigt. Demnach nimmt das politische Interesse und vor allem die Absicht der Jugendlichen wählen zu gehen, weiter ab. Das politische In-

⁷¹ Vgl. ebd., S. 701.

⁷² Vgl. ebd., S. 704.

⁷³ Vgl. ebd., S. 705. Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Band II zum Item "... wie ich mich gemeinnützig und ehrenamtlich engagieren kann" (Kapitel 3.2.8) sowie die dort geschilderten Befunde aus weiteren Studien zur Engagementbereitschaft.

⁷⁴ Vgl. zum ersten Einblick Kleinhenz 1995; Eilfort 1993; Klingemann/Kaase 2001; Kaase/Klingemann 1998.

⁷⁵ Frankfurter Allgemeine Zeitung 2002 e. Vgl. hierzu auch Bibouche/Held 2002; Held 2002.

⁷⁶ Deutsches Jugendinstitut e.V. 2000.

⁷⁷ Vgl. Fischer 2000, S. 265 und 268 f.

⁷⁸ Vgl. Deutsche Shell 2002, S. 13 und S. 29.

teresse sank im Zeitraum von 1984 bis 2002 von 55% auf 34% ab.⁷⁹ *"Die Bedeutung von Wahlen muss von der Politik insbesondere den Jugendlichen überzeugend und immer wieder neu vermittelt werden."*⁸⁰ Die Distanz zur institutionalisierten Politik wächst weiter.⁸¹ Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der geänderten Lebenssituation zu verstehen, deren Umwelt immer höhere Leistungsansprüche an sie stellt.⁸² *"Insgesamt handelt es sich um eine Generation von überzeugten, aber im Wesentlichen auch passiven Demokraten [83; K.R.]. Politik wird nicht als etwas Verpflichtendes und Notwendiges für die Lebensgestaltung angesehen, sondern vielmehr als etwas Selbstverständliches und deswegen teilweise auch Nebensächliches, um das man sich im Alltag nicht immer kümmern kann und muss."*⁸⁴ *"Sich in die Politik einzumischen ist (...) 'out', was allerdings nicht heißt, dass die Jugendlichen nicht gesellschaftlich aktiv sind. (...) Die Jugendlichen orientieren sich an konkreten und praktischen Problemen, die für sie mit persönlichen Chancen verbunden sind. (...) Übergreifende Ziele der Gesellschaftsreform oder die Ökologie stehen hingegen nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der meisten Jugendlichen."*⁸⁵ Die Grundlage dafür ist, dass Ideologien "out" sind und optimistischer Pragmatismus unterfüttert von Leistungsbereitschaft und einer Verknüpfung aus traditionellen und neuen Werten das Denken und Handeln der meisten Jugendlichen bestimmt.⁸⁶ Die 14. Shell Jugendstudie liefert damit zwar keine überraschenden aber dennoch aktuelle und vertiefende Befunde. Unter anderem daraus resultiert die schwierige Situation der Jugend im Parteienstaat, ihr gespaltenes Verhältnis gegenüber Politik und die Konsequenz einer schwierigen Zielgruppe für politische Bildung, die es durch besondere Formen anzusprechen gilt. Hier sei besonders auf die Vermittlerrolle politischer Bildner zwischen den zwei oft verschiedenen (Anspruchs-) Welten der Politik(er) und der Jugend(lichen) hingewiesen.⁸⁷

⁷⁹ Vgl. Schneekloth 2002, S. 92. Zum Vergleich die Einstellung der Deutschen ab 18 Jahren (bezogen auf das Jahr 2001): Hier zeigen sich 12% "sehr stark", 33% "stark", 39% "etwas" und 16% "kaum" oder "gar nicht" für Politik interessiert (vgl. Bürklin/Jung 2001, S. 701). Weitere Ausführungen zum politischen Interesse folgen im Ergebnisteil von Band II.

⁸⁰ Schneekloth 2002, S. 108.

⁸¹ Vgl. Deutsche Shell 2002, S. 22 f.; Schneekloth 2002, S. 100 ff.

⁸² Vgl. Albert/Hurrelmann/Linssen/Quellenberg 2002, S. 213.

⁸³ *"Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen hält die Demokratie in Deutschland für eine gute Staatsform. Nur 8% der Jugendlichen in den alten und 17% in den neuen Ländern sind hier anderer Meinung. (...) Dennoch sind in den neuen Bundesländern immerhin 52% der Jugendlichen, in den alten 27% kritisch gegenüber der demokratischen Praxis, so wie sie in Deutschland besteht, eingestellt"* (Deutsche Shell 2002, S. 22).

⁸⁴ Ebd., S. 14.

⁸⁵ Ebd., S. 17 f.

⁸⁶ Vgl. ebd. S. 18 ff. Zur Unterscheidung und zielgruppenorientierten Arbeit, können die in der Studie charakterisierten Jugendtypen hilfreich sein (vgl. ebd., S. 20 f.). Zur Situation der Jugend vgl. ferner Weber 2002; Farin 2001; Oesterreich 2001; Torney-Purta/Lehmann/Oswald/Schulz 2001; Opaschowski 1999; Fischer 1997; Fritzsche 1997; Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, S. 12 ff.; Opaschowski/Dunker 1996; Harbordt 1995; Plasser/Ullrich 1982.

⁸⁷ Vgl. Rudolf/Wicker 2000. Hier wird zudem auf das gestörte Verhältnis der Politiker zur Jugend hingewiesen.

Ob die Mündigkeit des Souveräns generell oder speziell durch die in den Punkten eins bis sieben angeführten Ergebnisse in Frage zu stellen ist, kann und soll an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden. Eine nähere Betrachtung der Fragestellung und der angelegten Interpretationskriterien lassen in Teilen eine kritische Bewertung der vorgestellten Befunde zu. So sind m.E. hauptsächlich die festen Überzeugungsbilder der Forscher zu hinterfragen, die deren Interpretation der Ergebnisse und auch die Konzeption der Fragestellung lenken. Einige sind eher Fragen der persönlichen Einstellung und decken m.E. nur teilweise Aspekte eines defizitären Wissens über das politische System auf. Dazu zählen die Punkte sechs und sieben, denn man muss sich ja nicht immer mit dem Ist-Zustand abfinden wollen. Auch kann das Antwortverhalten auf eine falsch verstandene Frage zurückzuführen sein. Zudem ist die Art der Interpretation der Antworten (bezogen auf das Verständnis, nicht das zuvor genannte Überzeugungsmuster des Forschers) zu hinterfragen. Denn es handelt sich nicht immer nur um objektiv messbares und abrufbares Wissen. Und schließlich ist es für Befragte sicherlich nicht einfach, ad hoc abrufbares Wissen in einer spontanen Befragungssituation wiederzugeben. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die Befunde trotz aller möglichen Einschränkungen allesamt nachdenklich stimmen und politische Bildung geradezu herausfordern müssten, denn zumindest scheinen Defizite in der Mündigkeit des Souveräns bzw. der Fähigkeit zur aktiven Teilnahme an den Entscheidungsprozessen durch die Ergebnisse offenkundig vorhanden zu sein. Die beiden letztgenannten Punkte acht und neun verdeutlichen überdies die Notwendigkeit politischer Bildung. Denn wenn eine Mehrheit der Bürger über die vorhandenen Möglichkeiten hinaus mitbestimmen möchte und besonders das Verhältnis der Jugend zur Politik Spannungen aufweist, wird auch hier Handlungsbedarf sichtbar. Im erstgenannten Fall ist eine Bildungsarbeit notwendig, die wesentliche Grundkenntnisse zur Mitbestimmung vermittelt (darauf komme ich später noch einmal zurück) und im zweitgenannten die oben erwähnte Mittlerrolle.

Aber zurück zum Aspekt der Mündigkeit als Grundlage von Demokratie und politischer Bildungsarbeit. Wenn schon das elementare Wissen über die Demokratie in der Bevölkerung ungenügend ist und Vorstellungen nicht mit der Realität übereinstimmen, sind Demagogie und Populismus "Tür und Tor" geöffnet, und dann führt das fehlende politisch-gesellschaftliche Wissen nicht nur zur Orientierungslosigkeit im politischen System und damit zur Unmündigkeit des Souveräns, sondern auch zu einem unrealistischen und romantisierenden Bild dieser Politik. Dadurch entsteht ein weiteres Problem, das der Politikdidaktiker Volker Nitzschke bereits 1966

mit Blick auf seine Schulbuchanalyse formulierte: Das Ergebnis ist der Eindruck einfacher Prozesse im politischen Geschäft und dass Meinungsverschiedenheiten nicht bestehen. Das führt später zur negativen Beurteilung der Realität und so kommt es zum antipolitischen Affekt, *"weil Politik ihnen [gemeint sind die ehemaligen Schüler und jetzigen Bürger; K.R.] schlechter vorkommt als sie es nach ihren Maßstäben sein dürfte."*⁸⁸ In der Politik geht es vor allem um Interessen, Macht, Herrschaft und Kompromisse, was nicht heißen darf, dass ein visionäres Bild der Politik und damit auch die Veränderung der Realität nicht anzustreben und die Machtgestaltung bzw. deren Missbrauch nicht zu kritisieren ist, im Gegenteil. Dennoch sind die Befunde zur Diskussion von Parteien-, Politiker- und Politikverdrossenheit, die neben aller berechtigten Kritik und "hausgemachten" Problemen, Skandalen und Entfremdungen der politischen Akteure von ihren Wählern auch als Konstrukt der Medien und Meinungsforschungsinstitute angesehen werden können,⁸⁹ zum Teil *"gekennzeichnet von Missverständnissen, ja von Unverständnis der Funktionsweise parlamentarischer Regierungssysteme."*⁹⁰

Durch die Vermittlung von Grundkenntnissen zu gesellschaftlichen Sachzusammenhängen, zum politischen System und zu den normativen Grundlagen der Politik kann *"im politischen Entscheidungshandeln des Bürgers das Irrationale oder in der Sprache Arnold Bergstraessers das Dämonische in der Politik eingegrenzt, die Politik mit Vernunft angereichert, dem Bürger die Chance rationalen Handelns und Entscheidens ermöglicht werden."*⁹¹ *"Institutionen kennen, und ihren Sinn begreifen"*.⁹² Das war auch Theodor Eschenburgs Anliegen bei der Beschreibung und dem Aufbau politischer Bildungsarbeit aus der Politikwissenschaft heraus.⁹³ Politische Bildung also als *"Fahrschule für Politik"*⁹⁴, die aber mehr sein muss als nur eine *"Formalisierung der Demokratie zu einem Set von Spielregeln"*⁹⁵, an die man

⁸⁸ Nitzschke 1966, S. 274. Hier ist als Beispiele auch die Befunden aus den Punkten sechs und sieben der oben angestellten Aufzählung zu erinnern.

⁸⁹ Vgl. hierzu Ausführungen von Schedler 1993.

⁹⁰ Lösche 1995, S. 152.

⁹¹ Oberndörfer 2001 a, S. 7. Zum Hintergrund: Arnold Bergstraesser war einer der Gründer der bundesdeutschen Politikwissenschaft und wesentlicher Impulsgeber der schulischen und vor allem außerschulischen politischen Bildung nach dem II. Weltkrieg. So setzte er gemeinsam mit Theodor Eschenburg den Gemeinschaftskundeunterricht an den Schulen Baden-Württembergs durch und gründete wichtige Institutionen der politischen Erwachsenenbildung: das Studienhaus Wieseneck als Institut für politische Bildung Baden-Württemberg e.V., die Akademie für politische Bildung Tutzing, die Politische Akademie Eichholz und auch die AG "Der Bürger im Staat" (Vorläuferorganisation der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg).

⁹² Wehling 1999 b, S. 170.

⁹³ Vgl. Eschenburg 2000, S. 274 ff.

⁹⁴ Ebd., S. 195.

⁹⁵ Habermas 1961, S. 13.

sich nur hält. Also eine Verbindung aus Grenzen⁹⁶, Verantwortung und dem Aufzeigen der Pflicht zum Erhalt auf der einen und zu Emanzipation, Kritik, Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Aufforderung zur Veränderung bzw. Reform und Weiterentwicklung auf der anderen Seite. Der politische Bildner befindet sich somit in einem zwiespältigen Verhältnis, das eine Gratwanderung, nicht jedoch ein Zielkonflikt sein darf.

Neutral und ergebnisoffen vermitteltes politisches Wissen bildet dabei die entscheidende Grundlage vor dem später noch zu beschreibenden Schritt der Partizipation. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass *"politisches Wissen und politische Einsichten nicht bruchlos von der einen zur anderen Generation übertragen werden können und auch im Hinblick auf veränderte politische Konstellationen immer neu vermittelt werden müssen."*⁹⁷ Dass es einigen Nachholbedarf an der Vermittlung von Grundkenntnissen gibt (was unter anderem auf Grund der ständigen Weiterentwicklung von Demokratie und Bürgergesellschaft nicht nur Aufgabe der Schule ist und sein kann), darauf verweisen die geschilderten Ergebnisse. Durch den Rückzug der Politikberichterstattung aus den Medien⁹⁸ kommt politischer Bildungsarbeit hier eine wesentliche Gegensteuerungsrolle zur Entpolitisierung der Gesellschaft zu.

Das Wissen um die Funktionszusammenhänge der Politik und der Gesellschaft ist aber nicht nur unter dem Aspekt des Schutzes vor Demagogie wichtig. In erster Linie ist es notwendig zur politischen Urteilsfähigkeit: *"Eine verantwortliche Teilhabe der Bürger an der politischen Meinungsbildung des Volkes setzt voraus, dass der Einzelne von den zu entscheidenden Sachfragen, von den durch die verfassten Staatsorgane getroffenen Entscheidungen, Maßnahmen und Lösungsvorschlägen genügend weiß, um sie beurteilen, billigen oder verwerfen zu können,"*⁹⁹ sich somit besser zurechtzufinden und auch bewusst am politischen Leben teilzunehmen. Nur wer also genügend Basisinformationen hat¹⁰⁰ und Methoden kennt,¹⁰¹ wie er sich

⁹⁶ "Man muss den Leuten klarmachen: Ihr braucht Zäune. Sonst geht alles durcheinander" (Eschenburg 2000, S. 274).

⁹⁷ Oberndörfer 2001 b, S. 29.

⁹⁸ Vgl. SPIEGEL Online 2001.

⁹⁹ Aus dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (Zweiter Senat) vom 02. März 1979 auf die mündliche Verhandlung vom 09. September 1976 zu Art. 20 Abs. 1, 2 Satz 2, Art. 21 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 38 Abs. 1 GG, Az. 2 BvE 1/76, zitiert nach Grimm/Kirchhof, S. 470.

¹⁰⁰ Das umfasst nicht nur staatsbürgerliches Funktionswissen, sondern auch Kerninhalte wichtiger politischer Themenfelder.

¹⁰¹ Diese Methodenkenntnis ist mit zu den vermittelbaren Basisqualifikationen zu zählen. Es gilt sie allerdings abzugrenzen gegenüber allgemeinen Methoden und Schlüsselqualifikationen, die in der Bildung insgesamt vermittelt werden. Später wird darauf noch einmal näher eingegangen.

eine Meinung bilden und Themen erarbeiten kann, hat das nötige "Rüstzeug", das ein mündiger Staatsbürger braucht, um seiner demokratischen Verantwortung bzw. Chance gerecht zu werden. Die Aufgabe politischer Bildung ist es hier, durch *"planmäßige Veranstaltungen und Aktionen Verständnis über [und Grundlagen für; K.R.] gesellschaftliche Zusammenhänge, die Funktionsweise des politischen Systems und die Partizipationsmöglichkeiten sowie die Sachfragen zu schaffen. Dadurch ermöglicht sie die Wahrnehmung von Bürgerrechten und -pflichten."*¹⁰² Diese Vermittlung von Basiskompetenzen dient nicht nur der rationaleren Urteilsbildung; aus der Partizipationsforschung ist bekannt, dass mit der *"Zunahme an Kenntnis politischer Inhalte (...) auch ein kohärentes, facettenreiches und informationshaltiges politisches Bewusstsein zu erwarten"*¹⁰³ ist. Die durch die Vermittlung von Wissen geschaffene Grundlage zur Mündigkeit des Souveräns ist eine Notwendigkeit für die Demokratie und beschreibt zugleich eine wesentliche Aufgabe der Bildungsarbeit; damit auch der Notwendigkeit politischer Bildung selbst.

2.1.3 Prinzip der bürgergesellschaftlichen Kompetenz und Orientierungshilfe in der modernen Demokratie

So selbstverständlich es klingen mag, so wichtig ist es: Eine Demokratie lebt vor allem von der Akzeptanz und vom Engagement ihrer Bürger. Ein auf die Kenntnis über das politische System aufbauendes und nicht minder bedeutendes Vermittlungsziel ist daher nicht nur die (im vorangegangenen Kapitel behandelte) *"Staatsform Demokratie* [, sondern auch das Lebensgefühl und; K.R.] *die Lebensform Demokratie."*¹⁰⁴ Denn man kann das politische System der Bundesrepublik Deutschland in- und auswendig kennen und muss es deshalb noch lange nicht akzeptieren oder gar aktiv dafür eintreten. Demokratie muss man erlebt und schätzen gelernt haben, um damit etwas anfangen zu können. Daher gilt es, zu *"Freiheit und Verantwortung zu erziehen und [(...) aufzuzeigen; K.R.], was passiert, wenn man dies alles mit Füßen tritt."*¹⁰⁵ Die Internalisierung demokratischer Tugenden und des demokratischen Wesens ist somit ein weiteres wesentliches Ziel politischer Bildung innerhalb und außerhalb der Schule. Die Einsicht in und Bereitschaft zu verantwortlichem Handeln, die Entwicklung von Gemeinsinn und Engagement

¹⁰² Rudolf/Zeller 2001, S. 18.

¹⁰³ Bauer 1993, S. 16.

¹⁰⁴ Hamm-Brücher 2001, S. 6. Vgl. u.a. zu diesem Sachverhalt Borinski 1954.

¹⁰⁵ Ebd., S. 4.

sowie die Befähigung zur Selbsthilfe¹⁰⁶ sind dabei die zu ergänzenden wichtigsten Dimensionen;¹⁰⁷ also *"Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform."*¹⁰⁸

Politische Bildung muss durch diese zwei genannten Hauptziele (Erlernen von Basiskompetenzen und Internalisierung demokratischer Werte) eine Dienstleistung gegenüber der Demokratie erbringen. Ein drittes Hauptziel muss die Dienstleistung gegenüber den Bürgern sein. Nur so kann die im Späteren noch behandelte Frage nach der Nützlichkeit politischer Bildung positiv beantwortet werden und so werden m.E. Angebote politischer Bildung auch eine größere Nachfrage erfahren. Der Nutzen, den politische Bildung den Bürgern bringen kann, liegt m.E. in einer Unterstützung deren neu entstandenen und sich weiter formierenden Bürgerrolle in der modernen Demokratie, die sich durch erweiterte Beteiligungsmöglichkeiten und Verantwortung in einer zunehmenden Unübersichtlichkeit¹⁰⁹ ausdrückt. Dies wird *die* Herausforderung für das Fach sein und kann eine neue Epoche politischer Bildung kennzeichnen. Unter der "modernen Demokratie" verstehe ich bestimmende Strukturmerkmale unserer heutigen beschleunigten Gesellschaft¹¹⁰, die Auswirkungen auf jeden Einzelnen haben.¹¹¹

Der US-amerikanische Soziologie Richard Sennett spricht vor allem mit Blick auf das Arbeitsleben vom *"flexiblen Menschen"*¹¹², dessen Motto lauten muss: *"bleib in Bewegung, geh keine Bindungen ein und bring keine Opfer"*¹¹³; und bei dem das Risiko zur *"täglichen Notwendigkeit"*¹¹⁴ wird. *"Die Ungewissheit der Flexibilität, das Fehlen von Vertrauen und Verpflichtung, die Oberflächlichkeit des Teamworks"*

¹⁰⁶ Durchsetzungsfähigkeit eigener Rechte und Fähigkeit zur Übernahme bürgerschaftlicher Selbstorganisation vor Ort.

¹⁰⁷ Vgl. zu diesem Sachverhalt u.a. auch Etzioni 1997 und 1998.

¹⁰⁸ Buchtitel von Himmelmann 2001. Die Verwendung dieses Zitats erfolgt ohne dass sich damit der Autor der vorliegenden Arbeit gänzlich dem didaktischen Konzept von Himmelmann anschließt, nur der Intention, die damit verbunden ist, die Demokratie auch als Lebens- und Gesellschaftsform zu begreifen und zu vermitteln sowie die Politikwissenschaft (ursprüngliche Demokratiewissenschaft) stärker zum Bezugspunkt politischer Bildung zu machen. Wie in der vorliegenden Arbeit geschildert, gehören Politik-Lernen und Demokratie-Lernen m.E. zwingend zusammen und sind keine Gegensätze. Zum erweiterten Hintergrund vgl. auch Diskussion um Himmelmanns Beitrag u.a. in Breit/Schiele 2002; Sander 2002 und ferner George/Sander 1988.

¹⁰⁹ Zum Begriff vgl. auch BpB 1995; Habermas 1985. Vgl. ferner Castells 2000; Franke/Scriba 2000.

¹¹⁰ Zum Begriff vgl. Glotz 1999.

¹¹¹ Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, kann an dieser Stelle nicht auf unterschiedliche Bürgerleitbilder eingegangen werden und dies ist für die Ausführungen auch nicht zwingend erforderlich. Einen ersten guten Überblick erhält man vor allem bei Ackermann 2002, S. 56-70; Breit/Massing 2002; Detjen 2000; Schneider 1999; Hepp/Schiele/Uffemann 1994 und auch in den verschiedenen politischen Theorien von der Antike bis zur Gegenwart (vgl. Breit/Massing 2001; Margedant 1999 b; Münkler 1997; Nohlen 1995, Band 1; Münkler 1993).

¹¹² Sennett 2000.

¹¹³ Ebd., S. 29.

¹¹⁴ Ebd., S. 105.

und vor allem die allgegenwärtige Drohung, ins Nichts zu fallen, nichts aus sich machen zu können, das Scheitern daran, durch Arbeit eine Identität zu erlangen¹¹⁵, dies kennzeichnet den modernen Kapitalismus, in dem Flexibilität zum Zauberwort und die Bereitschaft zur Veränderung ihr Kennzeichen ist. Nur das Neue und die Bewegung scheinen zu zählen, Routine wird als gefährlich angesehen. Dies hat eben Auswirkungen auf die Fähigkeit, Bindungen einzugehen und sich als Gemeinschaftswesen einzubringen, was aber nach Sennett auch eine Chance sein kann, da Sehnsucht nach eben jener Gemeinschaft und *"Verwurzelung in einer Gemeinde"*¹¹⁶ entsteht. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass sich Sennetts Analyse auf alle Lebensbereiche bezieht¹¹⁷, sie sich somit auch auf das Verhältnis der Menschen zur Politik erweitern lässt und sich in ihren Strukturelementen auch auf die deutsche Gesellschaft beziehen lässt. Denn ein solches Arbeitsleben - oder für die ohne Arbeit zum Beispiel der Qualifizierungsdruck - beansprucht die Bürger dermaßen stark, dass es auch Auswirkungen auf andere Lebensbereiche und somit auch die Angebotsplanung politischer Bildungsträger haben wird. An dieser Stelle können weitere (ineinander greifende) Teilaspekte der modernen Demokratie stichpunktartig benannt werden, die im wesentlichen den Beschreibungen unserer Gesellschaft entsprechen. Die folgende Liste ließe sich noch erweitern und jeder einzelne Punkt detailliert ausführen, was aber den Ansatz der Arbeit nicht zuspitzen, sondern sprengen würde. Daher sind in aller Kürze nur einige ineinander greifende Kennzeichen zu nennen:

- Rasante Fortentwicklung der Globalisierung mit neuen Dimensionen im Arbeits-, Finanz-, und Kommunikationsbereich und der Herausbildung neuer Staatlichkeit sowie neuer Akteure und Handlungsebenen/-muster.¹¹⁸
- Entgrenzung der Politik und ihr gleichzeitiger Verlust an Wirkungsmacht.¹¹⁹
- Anhaltender sozialer Wandel und Wertewandel in den westlichen Demokratien¹²⁰ und die sicher durch die oben genannten Veränderungen bei einigen Menschen entstehende Verunsicherung. Unter anderem ist dies verbunden (1) mit der Veränderung und Auf-

¹¹⁵ Ebd., S. 190.

¹¹⁶ Ebd., S. 189.

¹¹⁷ Zum Teil sieht er das selbst auch so, wenn er zum Beispiel die Konsequenzen für die Familie beschreibt.

¹¹⁸ Vgl. Enquete-Kommission "Globalisierung der Weltwirtschaft - Herausforderungen und Antworten" Deutscher Bundestag 2002 (insbesondere S. 49-59 zur Entwicklung der Globalisierung und ab S. 415 ff. zu Global Governance); Grefe/Greffrath/Schumann 2002; Rudolf/Zeller 2001, S. 218 f.; Hunold 1996; Gessenharter 1996. Vgl. ferner u.a. Beck 1998; Menzel 1998; Aus Politik und Zeitgeschichte B 33-34/97; Burchardt 1996.

¹¹⁹ Vgl. u.a. Meyer 1994; Beck 1993, S. 154; ders. 1986, S. 300 ff.

¹²⁰ Vgl. vor allem Heidenreich/Rohr 1999; Floren 1999; Inglehart 1998; Stöss 1997, S. 143 ff.; Bürklin/Klein/Ruß 1996; Gensicke 1996; Inglehart/Klingemann 1996; Winter 1994; Bürklin 1992; Klages 1985; Inglehart 1979; ders. 1977.

lösung der bzw. bedeutungsloser werdenden identitätsstiftenden Lager¹²¹, was mit dem Verschwimmen klarer gesellschaftlicher Konfliktlinien einhergeht¹²² und (2) der Veränderung der sozialen Milieus¹²³.

- Ausbau der Bürger- und Verantwortungsgesellschaft, die dem Einzelnen mehr Mitbestimmungsrechte (Stichwort direkte Bürgerbeteiligung auf kommunaler Ebene), aber auch mehr Pflichten (vereinfacht: zum Beispiel Selbstorganisation und Übernahme staatlicher Aufgaben in der Gemeinschaft vor Ort und gemeinschaftliches Handeln) bringt:¹²⁴ *"Die meisten aktuellen Gesellschaftsanalysen gehen davon aus, dass 'Eigenverantwortung' der entscheidende Baustein oder Grundwert einer zukünftigen Mentalität ist, die es den Menschen ermöglicht, sich in der Informationsgesellschaft und unter Gegebenheiten der Globalisierung zurechtzufinden und sozialen Erfolg zu sichern."*¹²⁵

¹²¹ Unter "Lager" sollen in dieser Arbeit politische, konfessionelle und gewerkschaftliche bzw. arbeitgeberorientierte Gruppen verstanden werden, die sich (innerhalb ihres jeweiligen Lagers) durch eine einheitliche politisch-gesellschaftliche Meinung bzw. Überzeugung vereinen und sich gegenseitig politisch bekämpfen oder zumindest auf Grund ihrer Zugehörigkeit deutlich voneinander unterscheiden. *"Lager beziehen sich nicht auf die alltägliche Lebensführung, sondern auf das Feld der ideologischen und politischen Kämpfe, das eigenen und anderen Gesetzmäßigkeiten folgt [als die unten noch näher erläuterten Milieus; K.R.]. Alle Lager - liberal und konservativ, protestantisch und katholisch, sozialdemokratisch und nun auch 'grün' - gehen auf historische Kämpfe zurück, in denen sich bestimmte Fraktionen der Volksmilieus für kürzere oder längere Zeit mit bestimmten Elitenmilieus verbunden haben"* (Vester/Oertzen/Geiling/Hermann/Müller 2001, S. 17). *"Die herkömmlichen Theorien scheiterten in der Regel an ihrer Erwartung, dass die Milieus, die durch Lebensführung und Lebensstile verbunden sind, auch weltanschaulich oder gesellschaftspolitisch einheitliche Lager bilden müssten"* (ebd., S. 16 f.).

¹²² Vgl. vor allem Bauer-Kaase 2001; Vester/Oertzen/Geiling/Hermann/Müller 2001; Schoen/Falter 2001; Mair/Müller/Plasser 1999, S. 11 ff.; Gunther/Montero 1997 (hier insbesondere Tabellen ab S. 99 ff.); Rohe 1992, S. 172 ff.

¹²³ Unter "Milieus" sollen in dieser Arbeit soziale Gruppen verstanden werden, *"die auf Grund gemeinsamer Beziehungen (der Verwandtschaft, der Nachbarschaft oder der Arbeit) einen 'Korpus moralischer Regeln' entwickeln. Diese Regeln des sozialen Umgangs bilden sich auch, wie die großen Untersuchungen von Max Weber, Raymond Williams, Stuart Hall und Edward Thompson bestätigen, in sozialen Klassen, Ständen und Schichten heraus. Sie verfestigen sich zu Traditionslinien der Mentalität, das heißt der inneren Einstellungen zur Welt (...), oder, umfassender, des Habitus (...), das heißt der ganzen, körperlichen wie mentalen, inneren wie äußeren 'Haltung' eines Menschen. (...) Das Gesamtmuster eines Habitus umfasst, im Sinne Webers (...): eine ganze Ethik der alltäglichen Lebensführung."* (Vester/Oertzen/Geiling/Hermann/Müller 2001, S. 16). *"Auch empirisch gelangten wir zu dem Ergebnis, dass die neuen Mentalitätszüge sich zwar weiter verbreitet, aber doch keine vollständig neuen Mentalitätstypen hervorgebracht haben. Die historischen Traditionslinien der Milieus bestehen auch heute fort. Aber sie haben sich, wie Familienstammbäume, in neue Äste und Zweige mit stärkeren 'postmateriellen' oder 'individualisierten' Einzelzügen aufgefächert"* (ebd., S. 16). Nach der zentralen These der Untersuchung der Politikwissenschaftler Michael Vester, Peter von Oertzen, Heiko Geiling, Thomas Hermann und Dagmar Müller, zerfallen die Milieus nicht, wie es die Soziologen Anthony Giddens (1999; 1997) und Ulrich Beck (1986) annehmen. *"Die Klassenkulturen des Alltags sind vielmehr, gerade wegen ihrer Umstellungs- und Differenzierungsfähigkeit, außerordentlich stabil. Was erodiert, sind die Hegemonien bestimmter Parteien (und Fraktionen der Intellektuellen) in den gesellschaftspolitischen Lagern. Daher haben wir heute keine Krise der Milieus (als Folge des Wertewandels), sondern eine Krise der politischen Repräsentanten (als Folge einer zunehmenden Distanz zwischen Eliten und Milieus)"* (Vester/Oertzen/Geiling/Hermann/Müller 2001, S. 13) und damit der politischen Lager.

¹²⁴ Vgl. zur Bürgergesellschaft und zur Ausweitung der Beteiligungsrechte der Bürger mittels Volksabstimmungen etc. Anmerkungen und Literaturhinweise in Band II. Ergänzend dazu seien zum erstgenannten Punkt der Abschlussbericht der Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements" Deutscher Bundestag 2002 sowie Heuser/Randow 1999 und zum zweitgenannten Aspekt Däubler-Gmelin 2002; Luthardt 1997; Niclauß 1997 genannt.

Zur Verantwortungsgesellschaft und zum damit verbundenen Kommunitarismus vgl. u.a. Etzioni 1998; ders. 1997; Aus Politik und Zeitgeschichte B 36/96; Vgl. auch Berger 2002; Putnam 2001; Nährlich 2001; Gessenharter 1996; Hepp 1996; Winkel 1996.

¹²⁵ Gensicke 1998, S. 20.

- Zum Teil auf Grund der staatlichen Finanzsituation eine weitere Variante der Selbstorganisation: die Einforderung von mehr Verantwortung und Eigeninitiative des Einzelnen zum Beispiel in der Gesundheits- und Altersvorsorge oder im Verbraucherschutz.¹²⁶
- Veränderung der politischen Parteien und der Formen der politischen Beteiligung bis in die heutigen Tage.¹²⁷
- Siegeszug der (Neuen) Medien bzw. Weiterentwicklung der Informationsgesellschaft und die damit verbundenen Probleme wie die Zunahme der Informationsflut und die Herausbildung einer Informationselite, aber auch den Möglichkeiten wie die der Entwicklung von der Zuschauer- zur Beteiligungsdemokratie.¹²⁸
- Wandel von der Parteien- zur Mediendemokratie¹²⁹ oder auch "*Mediokratie*"¹³⁰, Amerikanisierung und zunehmende Inszenierung der politischen Kommunikation.¹³¹
- Will man neben diesen politik- und sozialwissenschaftlichen Dimensionen noch eine erziehungswissenschaftliche Dimension berücksichtigen, so ist hier vor allem die Debatte um lebenslanges und selbstgesteuertes bzw. informelles Lernen zu nennen, auf deren wichtige Determinantenfunktion hier ebenfalls nur hingewiesen werden kann.¹³²
- Es zählt aber auch die Tatsache dazu, dass Politik - wenn überhaupt - nur einen geringen Teil in der Lebensrealität der Menschen ausmacht.¹³³ Veränderung der Arbeitsgesellschaft, Qualifikationsdruck, "*Erlebnis-Gesellschaft*"¹³⁴, die beschriebene Flexibilität¹³⁵ und Beschleunigung¹³⁶ sind ebenfalls bestimmende Merkmale der modernen

¹²⁶ Vgl. Diskussionen in den Tageszeitungen und politischen Magazinen (vor allem in den Jahren 2001 und 2002) um die Stärkung der Verbraucherrechte und Kontrollpflichten, die unter dem Postulat des Mündigwerdens des Verbrauchers (vgl. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 2002) stehen.

¹²⁷ Zu den politischen Parteien vgl. zum ersten Einblick Beyme 2001; Wiesendahl 2001; Mair/Müller/Plasser 1999; Alemann 1996; Puhle 1996; Plasser/Ullrich 1982, S. 69 ff.

Als Beispiel für die Entwicklung in den sozialen Bewegungen und des politischen Engagements vgl. zum ersten Einblick Grefe/Greffrath/Schumann 2002, S. 7-17; Deutsche Shell 2002, S. 17 ff.; Weber 2002; Rudolf/Zeller 2001, S. 81-96 und 155-178; Klein/Légrand/Leif 1999; Baringhorst 1998; Inglehart 1998, S. 425 ff.; Klein/Schmalz-Bruns 1997; Bauer 1993; Bürklin 1992.

¹²⁸ Vgl. u.a. Danner 1998; Leggewie 1998; Leggewie/Maar 1998; Zittel 1997. Vgl. kritisch u.a. Hoercker 2002; TNS Emnid 2002; Jarren 1998; sowie Ausführungen zum Telelernen und zu Angeboten im Internet in Kapitel 3.3.2.2 von Band II.

¹²⁹ Vgl. Sarcinelli 2000 b.

¹³⁰ Meyer 2001 a. Ferner vgl. Ausführungen zur Charakterisierung der Medienrolle in Kapitel 3.2.2 von Band II.

¹³¹ Vgl. u.a. Falter/Römmele 2002; Genz/Schönbach/Semetko 2001; Bertelsmann Stiftung 1996. Ferner vgl. Ausführungen zur politischen Kommunikation der Parteien unter besonderer Berücksichtigung des Wahlkampfes in Kapitel 3.2.4 von Band II, zu denen aktuell besonders folgende Titel zu ergänzen sind: Berg 2002; Brunner 2002; Schmid/Griese 2002.

¹³² Wesentlich sind heute die Schriften von Dohmen 2001, ders. 1997; ders. 1996. Für einen ersten Überblick vgl. zudem Arbeitsstab Forum Bildung 2001 a; ders. 2001 b; Heuer/Botzat/Meisel 2001; Dietrich 2001; Rudolf 2001 e, S. 28-30; Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999 c; Dietrich/Fuchs-Brüninghoff 1999; Schöll/Passens 1998. Vgl. auch für frühere Sichtweisen u.a. Meuler 1980.

¹³³ Vgl. beispielsweise Alemann 2001, S. 15. Hier beschreibt der Politikwissenschaftler Ulrich von Alemann, dass Politik nur an Platz drei stehe. Zählt man die Dimension der Erlebnisgesellschaft und individualistische Tendenzen mit hinzu, dürfte Politik bei den meisten Menschen einen noch weitaus tieferen Platz einnehmen. Es sei ferner an die bereits erfolgten Ausführungen zum Interesse an Politik verwiesen. Vgl. auch Erkenntnisse aus der Zeitbudgetforschung (u.a. bei Klenner/Pfahl/Seifert 2001; Blanke/Ehling/Schwarz 1996) und Ausführungen in Rudolf 2002 b, S. 45 f.

¹³⁴ Vgl. Schulze 2000.

¹³⁵ Vgl. Sennett 2000.

Demokratie, die wichtige Inhalte politischer Bildung, aber zugleich wesentliche Determinanten des Bildungsverhaltens der Menschen sind.

- Auf die möglichen gesellschaftlichen Folgen des 11. September 2001 und dadurch entstehende neue Dimensionen möchte ich an dieser Stelle nicht eingehen, da es m.E. noch zu vage wäre. Sicher müssen mögliche gesellschaftliche Konsequenzen, die mit den Terrorereignissen und den Reaktionen der Staaten zusammenhängen, weiter analysiert und gegebenenfalls in der Auflistung der Strukturmerkmale der modernen Demokratie ergänzt werden.

In Folge dieser Strukturmerkmale, die in der hier dargestellten Aufzählung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, ist eine Reihe von Gesellschaftsbeschreibungen und -konzepten entstanden, die einerseits aus Sicht ihrer Verfasser eine Antwort auf die Frage *"In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?"*¹³⁷ geben, aber andererseits auch selbst Kennzeichen der modernen Demokratie sind, liefern sie zusammen doch keine allseits tragfähige und verbindliche Antwort, sondern verdeutlichen die *"Konjunktur der Erklärungsversuche"*¹³⁸ unserer Zeit. Es kann nicht *das* eine Modell geben und es soll daher an dieser Stelle auch keine Bewertung einzelner Erklärungsversuche geben, denn *"Gesellschaften sind kein monolithischer Block. Man kann sie nicht mit einem Begriff überschreiben und glauben, man habe damit ihre Gesamtheit erfasst."*¹³⁹ Was nahezu alle Gesellschaftsbeschreibungen vereint, ist die Kennzeichnung des Umbruchs; auch wenn deren Autoren zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen kommen bzw. verschiedene Gesellschaftsmodelle verfolgen. Neben dem eingangs exemplarisch erwähnten Richard Sennett wären dazu beispielsweise noch zu nennen: die Soziologen Amitai Etzioni (*"Wir leben in einer Gesellschaft im Übergang, die sich angesichts eines tiefgreifenden Strukturwandels in einer Orientierungskrise befindet."*¹⁴⁰), Anthony Giddens (Wir sind *"Gefangene einer Welt von Ereignissen, die wir nicht zur Gänze*

¹³⁶ Vgl. Glotz 1999.

¹³⁷ Das Buch stellt mehrere bekannte Gesellschaftskonzepte von Soziologen, Philosophen und Politikwissenschaftlern sowie ihre Verfasser vor und stellt sie gegenüber. Dazu zählen *"Die Verantwortungsgesellschaft"*, *"Die moderne Gesellschaft"*, *"Die gespaltene Gesellschaft"*, *"Die Single-Gesellschaft"*, *"Die postmoderne Gesellschaft"*, *"Die Wissensgesellschaft"*, *"Die Informationsgesellschaft"*, *"Die Bildungsgesellschaft"*, *"Die dynamische Gesellschaft"*, *"Die Mediengesellschaft"*, *"Die flexible Gesellschaft"*, *"Die transparente Gesellschaft"* (vgl. Pongs 2000). Einige dieser und anderer Gesellschaftskonzepte bzw. -beschreibungen sind bereits in die Auflistung der Kennzeichen der modernen Demokratie mit eingeflossen. Zu ergänzen wären in dieser Liste u.a. noch Konzepte deutscher Autoren wie etwa *"Die Risikogesellschaft"* (Beck 1986 aber auch Beck 1993) und weitere in der vorliegenden Arbeit skizzierte Aspekte, die später bei der Besprechung einiger abgefragter Items in der noch zu beschreibenden Bevölkerungsbefragung (Band II dieser Arbeit) angesprochen werden.

¹³⁸ Pongs 2000, S. 12.

¹³⁹ Knorr-Cetina 2000, S. 155.

¹⁴⁰ Etzioni 2000, S. 35.

verstehen und die sich weitgehend unserer Kontrolle entzieht."¹⁴¹), der Theologe und Philosoph Gianni Vattimo (*"Die Realität ist (...) eine babylonische Gesellschaft, das heißt eine Gesellschaft, in der durch die generalisierte Kommunikationsmöglichkeit der Einzelne, das Individuum keine sicheren, festen Bezugspunkte mehr findet. Daraus resultiert das Gefühl der Orientierungslosigkeit.*"¹⁴²) oder die Gesellschaftsforscherin Renate Mayntz (*"Die dynamischen Umwälzungsprozesse der Gesellschaft sind zum prägenden Merkmal und zur vielleicht größten Herausforderung unserer Zeit geworden: Der Politik fällt es zusehends schwerer die Gesellschaft zu steuern.*"¹⁴³). Oskar Negt beschreibt es so, dass der Mensch derzeit ständig umdefiniert wird und mehr Mitbestimmungsrechte erhält, sie aber nur unzureichend nutzt.¹⁴⁴ Festzuhalten bleibt, dass unsere Zeit bzw. Gesellschaft nicht (mehr) mit nur einer einfachen Definition zu fassen ist und dass sich die Bürger diesen Aspekten der modernen Demokratie ausgesetzt sehen; die wichtigsten wurden hier angedeutet. Die "moderne Demokratie" versteht sich im Sinne dieser Arbeit also als heterogenes Gesamtbild bzw. als Sammelbegriff zur Beschreibung dieser Determinationsverhältnisse.

Für das Bild der modernen Demokratie lässt sich zusammenfassend eine Veränderung der Rolle des Bürgers ausmachen, die wiederum zu einem neuen Bürgerbild führt, das sich durch erweiterte Beteiligungsmöglichkeiten und (Eigen-)Verantwortung in einer zunehmenden Undurchsichtigkeit, Unüberschaubarkeit, Umbruchsituation auszeichnet; also einer Gesellschaft mit vielfältigeren Möglichkeiten auf der einen und Anforderungen auf der anderen Seite. Dies alles bestimmt das (politische) Leben eines jeden Bürgers. Und genau das ist das Umfeld, in dem politische Bildung die Menschen (unter erschwerten Bedingungen) erreichen muss und wo sie auch gefordert ist, sie in ihrer so entstandenen neuen Bürgerrolle zu begleiten (Grundaufgabe "Dienstleistung" durch Komplexreduktion und Orientierungshilfe). Dabei werden sich die Bildner in ihrer Arbeitsweise stärker auf die Lebensverhältnisse der Bürger einstellen müssen. Diesem Bild der modernen Demokratie entspringt natürlich auch eine unterschiedliche Bewertung politischer Bildungsarbeit, auf die ich in Kapitel 2.2 näher eingehen werde und die das Bürgerbild der vorliegenden Arbeit bestimmt.

¹⁴¹ Giddens zitiert nach Pongs 2000, S. 58.

¹⁴² Vattimo 2000, S. 299.

¹⁴³ Pongs 2000, S. 223.

¹⁴⁴ Vgl. Negt 2003, S. 18.

Dies ändert nichts an dem grundsätzlichen Leitbild politischer Bildung, dem *"aus Einsicht zur Teilnahme an der Gestaltung der freiheitlich demokratischen Ordnung fähige, selbstdenkende, selbsthandelnde, selbsttätige Bürger: er [kennt sich im politischen System der Bundesrepublik gut aus, kann sich Themen selbstständig erarbeiten, beteiligt sich an der Bürgergesellschaft; K.R.] erkennt und reflektiert seine eigenen Meinungen und Interessen und bringt sie in den politischen Meinungs- und Willensbildungsprozess ein."*¹⁴⁵ Es geht also im Idealbild um nichts weniger als den aufgeklärten, mündigen Bürger, der sich nach Immanuel Kant seines *"Verstandes ohne Leitung eines anderen"*¹⁴⁶ bedient und dazu auch das genannte, vom Bundesverfassungsgericht eingeforderte nötige Wissen bzw. die grundlegenden Qualifikationen besitzt.

Bereits 1970 beschrieb allerdings der Politikwissenschaftler Fritz Scharpf objektive (zeitliche, interessengeleitete und verarbeitungskapazitive) Schranken politischer Partizipation, die eine Kosten-Nutzen-Abwägung zur Folge haben.¹⁴⁷ Diese bezog er zwar wesentlich auf die politische Beteiligung in direktdemokratischen Partizipationsmodellen, sie treffen m.E. allerdings von der Grundaussage der verarbeitungskapazitären Grenze ebenso für die derzeitige repräsentative Demokratie zu, zumal staatliche und verbandspolitische Initiativen zur Einführung mehr direktdemokratischer Elemente zunehmen.¹⁴⁸ So *"sind es vor allem zwei Faktoren, die eine niedrige politische Beteiligung erklären können: die Diskrepanz zwischen der Zahl und Komplexität politischer Entscheidungen und der Informationsaufnahme- und Informationsverarbeitungskapazität des einzelnen Bürgers und die Konkurrenz des politischen Interesses mit anderen relevanten Individualinteressen."*¹⁴⁹ Politik ist eben nur einer von vielen Lebensbereichen des Bürgers und aus der Jugendforschung ist bekannt, dass eine wachsende kritische Distanz zur Politik (nicht ausschließlich) bei Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielt,¹⁵⁰ was daher zukünftig auch in ihrem Verhalten als Erwachsene an Bedeutung gewinnen kann.

"Kein Einzelner ist unter modernen Bedingungen in der Lage, sich auch nur einigermaßen zu informieren über die Fragen, die in einem Partizipationsmodell

¹⁴⁵ Arbeitsausschuß für politische Bildung 1988, S. 85.

¹⁴⁶ Kant 1783, S. 9.

¹⁴⁷ Vgl. Scharpf 1975, S. 57 ff.

¹⁴⁸ Vgl. hierzu Anmerkungen a.a.O. in diesem Band und in Band II.

¹⁴⁹ Scharpf 1975, S. 58.

¹⁵⁰ Vgl. beispielsweise Fischer 2000, S. 261 f. zum weiter sinkenden Interesse der Jugend an Politik insgesamt und zur noch größeren Distanz gegenüber institutionalisierter Politik(-abläufe) (vgl. ebd., S. 272; Deutsche Shell 2002, S. 21 ff.).

*gleichberechtigt auf seiner politischen Tagesordnung stehen müssten: von der städtischen Verkehrsplanung bis zur Hochschul- und Forschungsplanung; von der Verwaltungsreform bis zur Reform des internationalen Währungssystems; vom antiautoritären Kindergarten bis zum gesamteuropäischen Sicherheitssystem.*¹⁵¹

Für das repräsentative System zutreffend könnte man hier auch sagen, dass sich der Einzelne zumindest mit den relevanten Themenkomplexen der verschiedenen Politikebenen und den entsprechenden Politikangeboten sowie Akteuren auseinandersetzen muss, für die er das Wahlrecht besitzt, also Kommune, Landkreis, Land, Bund, Europa; von Volksentscheiden und -begehren einmal ganz abgesehen. *"Ohne dass man dafür auf irgendwelche Manipulations-Hypothesen zurückgreifen brauchte, zwingt allein das begrenzte Zeitbudget jeden Einzelnen zu einer rigorosen Selektivität in der Aufnahme politischer Informationen, und die Auswahl muss notwendigerweise noch sehr viel restriktiver werden, wenn es um die aktive Einflussnahme auf irgendeine der anstehenden Entscheidungen geht.*"¹⁵² Unter Berücksichtigung der sich verändernden Bürgerrolle und der angedeuteten Verarbeitungskapazitätsgrenze stellt sich nun die Frage, wie der Einzelne dieser gesteigerten Bürgerkompetenz gerecht wird, mit ihr umgeht, und welche Hilfestellungen es gibt. Hier sehe ich eine weitere Notwendigkeit politischer Bildung und zudem einen wesentlichen Ansatzpunkt für die Bildungsarbeit: eine dienstleistungsorientierte, unterstützende, neutrale (Politik-)Vermittlungstätigkeit, die Orientierungshilfen bietet und zur aktiven Teilhabe qualifiziert.

Orientierungshilfe kann daher nur als neutrale Unterstützungsfunktion und nicht als Vorgabe der aus Sicht des jeweiligen politischen Bildners "richtigen" Orientierung verstanden werden. Holger Ehmke, ehemals Leiter des Referats für Planung und Grundsatzfragen der BpB und Herbert Wulfekuhl, Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Bremen, beschrieben es m.E. treffend in folgender Aussage: *"Was die Menschen suchen, sind weder weitere Einzelinformationen noch Belehrungsveranstaltungen und auch sicherlich keine Moralspritzen zur Verbesserung korrekten politischen Verhaltens aus dem theoretischen Off. Was sie suchen, ist Orientierung im Informationsdschungel, das heißt die Einordnung des einzelnen Problembereichs mit Hilfe handhabbarer Kategorien (zum Beispiel wirtschaftliche Interessen der Informanten, Möglichkeiten des Umgangs mit Medien, Umgang mit Agitation und Propaganda, geistesgeschichtlichen und kulturellen Determinanten etc.). Was sie brauchen, ist die direkte Auseinandersetzung mit politischen Kontro-*

¹⁵¹ Scharpf 1975, S. 58.

¹⁵² Ebd., S. 58 f.

versen gegenüber einer ansonsten nur noch medienvermittelten Welt, ist die Übersetzung großer politischer Konzepte auf ihre konkrete, viel kleinere Lebenswelt und ist der Umgang mit Politik in den vielfältigen Lebensformen ihres beruflichen Alltags und ihres auf Entspannung gerichteten Lebens in der Freizeit."¹⁵³ Also ein Erlebarmachen der Politik, aber auch das Anbieten einer Orientierungshilfe in ganz speziellen Situationen wie besonderen politischen Ereignissen oder Krisensituationen, die hilft, sich zurecht zu finden und sich mit anderen auszutauschen.¹⁵⁴ Dazu gehört aber auch eine Unterstützungsfunktion im normalen Alltag der Bürgergesellschaft, des Lebens und des politischen Handelns, die alle Informationen kurz und übersichtlich bündelt bzw. auf den Punkt bringt und dabei entsprechende Methodenkompetenzen vermittelt.¹⁵⁵

Eine grundlegende Aufgabe politischer Bildung ist es also, den Bürger zur aktiven Teilhabe an der Bürgergesellschaft aufzufordern und ihn dazu zu befähigen, mit zu entscheiden. "Wissen", "Wollen" und "Können"¹⁵⁶ hängen demnach eng miteinander zusammen und stellen m.E. die drei Kern-Lernziele politischer Bildung inner- und außerhalb der Schule dar. Besonders die Unterstützung beim Wahrnehmen der Bürgerrolle und eine Orientierungshilfe sind wesentliche Nutzendimensionen, die politische Bildung als Dienstleistung gegenüber den Bürgern erfüllen muss, um den Anforderungen der heutigen Gesellschaft gerecht zu werden.

2.1.4 *Duales System aus Elitenbildung und Bürgerbildung*

Die Beschreibung der Rahmenbedingungen und Grundaufgaben politischer Bildung verdeutlicht, dass sie als Dienstleistung gegenüber der Demokratie, ihren Institutionen und den Bürgern wichtig ist und sogar an Bedeutung zunimmt. Von dem kurz skizzierten Grundverständnis politischer Bildung und ihren gesellschaftlichen Bedingungen ausgehend, ergibt sich die Schlussfolgerung, dass politische Bildner versuchen müssen, möglichst alle Bürger mit ihrer Arbeit zu erreichen, um

¹⁵³ Ehmke/Wulfekuhl 1999, S. 25.

¹⁵⁴ Vgl. hierzu Ausführungen in Rudolf 2001 b und Kapitel 3.2.9 von Band II.

¹⁵⁵ Zur Dienstleistungsfunktion politischer Bildung durch eine neutrale Orientierungshilfe und konkrete Beispiele vgl. Rudolf/Zeller 2001, S. 34 ff. und 149 ff.; dies. 1999, S. 31 f.

¹⁵⁶ Zum "Können" würde die Vermittlung der bereits angedeuteten Basisqualifikationen zählen, die Methoden sowie verschiedene soziale Kompetenzen wie Medien-, Sprach- und Argumentationskompetenz, die Fähigkeit seine Meinung und Ansicht in die Öffentlichkeit zu bringen, mit Karikaturen umgehen etc. Allerdings ist das nicht nur Aufgabe von politischer Bildung, sondern von Bildung im Allgemeinen, worauf später noch eingegangen wird.

nicht nur eine Elitenbildung¹⁵⁷ zu betreiben und somit - überspitzt formuliert - einer Oligarchisierung des politischen Systems Vorschub zu leisten. Wer Bürgergesellschaft, Gemeinsinn und Entwicklung der demokratischen Kultur ernst nimmt, muss also auf eine politische Breiten- bzw. Volksbildung setzen und darf nicht nur, wie Carsten Passin vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten meint, seine Aufgabe in der politischen Ausbildung von Eliten und Interessierten sehen. Also eben nicht nur *"ein gut entwickeltes, differenziertes, professionelles Bildungsangebot jener Minderheit zu unterbreiten, die in der Lage und willens ist, in Platons Höhle von sich aus den Kopf zum Licht zu drehen, die Fesseln abzustreifen und den Gang an die Sonne zu wagen* [also den Multiplikatoren, die den Zurückgebliebenen dann vom "Sonnenlicht" erzählen; K.R.]."¹⁵⁸ Schließlich sind es - mal abgesehen von den im Späteren noch näher beschriebenen interessenfixierten Bildungsträgern¹⁵⁹ - die politischen Bildner, die als einzige neben den Journalisten neutral, unabhängig und kompetent als (Ver-)Mittler zwischen Bürgern und politischen Institutionen auftreten können. Wie bereits angedeutet, stellen die Medien allerdings mittlerweile eher ein Problem als eine fundierte Hilfe dar. Denn es ist festzustellen, dass *"alle deutschen TV-Sender (...) uns inzwischen ein durchweg unterhaltungsorientiertes Programm"*¹⁶⁰ servieren, bei dem (ganz abgesehen von politischen Tendenzen einiger Sender) der Anteil politischer Information stetig zurückgeht, auch in den öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten.¹⁶¹

Somit wird deutlich, warum eine große Reichweite außerschulischer politischer Bildung wünschenswert und, abgesehen von der Demokratisierungs- und Aufbau-phase der Bundesrepublik Deutschland, notwendiger denn je ist. Der Autor ist sich aber ebenso bewusst, dass es, so wünschenswert es auch wäre, nie gelingen wird, eine große Mehrheit der Bürger an die aktive Gestaltung von Politik und Bürgergesellschaft oder gar an Angebote politischer Bildung heranzuführen. Politik ist und

¹⁵⁷ Unter "Elitenbildung" soll in der vorliegenden Veröffentlichung die Arbeit mit Wenigen verstanden werden. Dabei zählt zum Begriff der Elite eine Auswahl, bestehend aus Funktionseliten der jeweiligen politischen Lager und Milieus der Bildungsträger aber auch Minderheiten und Randgruppen in eben diesen Milieus. Zwischen diesen beiden Minderheitengruppen liegt die (bisher ausgeblendete) Masse der Bevölkerung (Zielgruppe der Breitenbildung).

¹⁵⁸ Passin 1997, S. 127. Kritisch zum Beitrag von Passin vgl. Kandel 1998.

¹⁵⁹ Unter interessenungebundenen Einrichtungen sind Bildungsträger zu verstehen, deren Handeln nicht durch parteipolitische, konfessionelle oder gewerkschaftliche Hintergründe beeinflusst wird. Sie sind der politischen Bildung aller (nicht nur [förder-]rechtlich) verpflichtet und beschränken sich somit nicht auf bestimmte Milieus bzw. politische, religiöse oder soziale Gruppen bzw. Lager. Zur Verdeutlichung: der Gegensatz wären interessen(gruppen)gebundene Träger.

¹⁶⁰ SPIEGEL Online 2001. Unmittelbar dazu vgl. auch Hanauer Anzeiger 2001; im Weiteren Genz/Schönbach/Semetko 2001.

¹⁶¹ Das ist ein Problem, das sich langfristig noch mehr auf die Wahrnehmung der Politik durch die Bürger und deren Einstellungen gegenüber der Politik niederschlagen wird. Zur Rolle der Medien vgl. auch Ausführungen in Kapitel 3.2.2 von Band II.

wird nie so sehr im Lebensmittelpunkt aller Bürger stehen, dass dies gelänge. Die Lebensrealität der Menschen wird viel eher durch die gesellschaftlichen Veränderungen sowie Freizeit, Familie etc. bestimmt. Politische Bildung muss sich daher mit ihren Angeboten und ihrer Arbeitsweise auf die Lebensverhältnisse der Menschen und eben diese zeitlichen Prioritäten bzw. das geringe Zeitbudget einstellen. Es kann darüber hinaus Situationen, Ereignisse, Themen und Methoden geben, die Anknüpfungspunkte bieten, um das bisher erreichte und später noch näher zu beschreibende Segment der Kunden¹⁶² politischer Bildung zu erweitern.

Zwischen den beiden Extremen 'Aktivbürger' oder auch 'mündiger Bürger' auf der einen und 'desinteressierter Bürger' auf der anderen Seite gibt es mögliche Abstufungen, die sich in dem von dem Politikwissenschaftler und ehrenamtlichen Politiker Paul Achermann und dem Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg Siegfried Schiele beschriebenen Kreismodell für die politische Bildung, zu dem verschiedene Autoren beigetragen haben,¹⁶³ fassen lassen: So kommen neben dem Aktivbürger - dem "*Gladiator*"¹⁶⁴ der Demokratie - die "*reflektierten Zuschauer, die zum Beispiel kritisch die Zeitung lesen und auch in ihrem Umfeld politische Gespräche führen*"¹⁶⁵ sowie die (enger am Prinzip des mündigen Bürgers rangierenden) "*interventionsfähigen Bürger*" hinzu.¹⁶⁶ Letzterer Bürgertyp "*ist nicht in das politische Tagesgeschehen involviert, wird aber dann aktiv, wenn aus seiner Sicht besonders gravierende Missstände im demokratischen Leben auftreten.*"¹⁶⁷ "*Eine demokratische Gesellschaft braucht aus den beschriebenen Gründen eine gewisse Anzahl an Aktivbürgern, die sie "am Laufen" hält [, mitbestimmen und dazu beitragen, die Demokratie und ihre Institutionen weiterzuentwickeln; K.R.]. Daher muss am Prinzip des mündigen Staatsbürgers festgehalten werden, vor allem, wenn die beschriebene Selbsthilfe im Rahmen einer sich weiter entwickelnden Bürgergesellschaft an Stellenwert gewinnt. Bürgergesellschaftlich betrachtet muss also jeder mitmachen. Politisch gesehen wird das nicht realisierbar sein: Neben einer in der Realität begrenzten Aktivbürgerschaft muss - wie es auch Schiele ausführt - das Minimalziel der reflektierte Zuschauer und das realistische*

¹⁶² Der Begriff "Kunden" ist in der (politischen) Erwachsenenbildung umstritten und steht in Zusammenhang mit der Marktöffnungsdiskussion und hier speziell der Kundenorientierung. In Kapitel 2.3.4.1 werde ich darauf näher eingehen.

¹⁶³ Vgl. beispielsweise Ausführungen von Bauer 1993, S. 39; Giesecke 1965, S. 175 f.; Hennis 1957 und auch Himmelmann 2001, S. 18 ff.; Detjen 2000.

¹⁶⁴ Bauer 1993, S. 39.

¹⁶⁵ Schiele 1998 a, S. 5.

¹⁶⁶ Das Kreismodell besteht aus vier ineinandergesetzten Kreisen. Im inneren Kreis ist der Aktivbürger anzuordnen, darauf folgt der Kreis mit dem interventionsfähigen Bürger, dann der mit dem reflektierten Zuschauer und schließlich im äußersten Kreis der desinteressierte Bürger (vgl. ebd., S. 4).

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 5. Vgl. auch Ackermann 2002; ders. 1999.

*Ziel (bezogen auf die breite Masse) der interventionsfähige Bürger sein.*¹⁶⁸ Die mit der veränderten Bürgerrolle verbundene Kompetenzerweiterung erfordert dies.

Es sei an dieser Stelle aber auch klar hervorgehoben: Neben der wichtigen Funktion der Volks- bzw. Breitenbildung, die m.E. auf Grund ihres breiten Bildungsauftrages vor allem den interessenungebundenen Trägern politischer Bildung zukommt, muss es auch eine funktionierende Elitenbildung bzw. Ausbildung Aktiver für die repräsentative Demokratie geben. Hier sind vor allem die interessenungebundenen Träger politischer Bildungsarbeit als Engagementschulen gefordert,¹⁶⁹ die zudem durch ihre Akademiegespräche und die eher auf das Fachpublikum oder politisch sehr Interessierte ausgerichteten Diskussionsrunden einen wichtigen Denk- und Austauschraum für Multiplikatoren schaffen. Es braucht also eine politische Ausbildung für die Funktionseliten in der repräsentativen Demokratie. Zudem bedarf es einer politischen Breiten- bzw. Volksbildung oder besser: politisch-bürgergesellschaftlichen Bildung in der modernen Demokratie für die Mehrheit der Bürger als Souverän des Staates. Das Ideal von Chancengleichheit und Aufklärung, das Verständnis einer partizipatorischen Demokratie und die Urintention politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland - der Widerstand gegen Populismus und Unterdrückung¹⁷⁰ - verbietet eine rein auf die Eliten bzw. eine Minderheit fixierte politische Bildungsarbeit.¹⁷¹

Zur Zeit liegt m.E. der Schwerpunkt der politischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen aber zu sehr auf der Elitenbildung. Zwei wesentliche Indizien dafür sind die geringe Reichweite politischer Bildung und die Dominanz interessenungebundener Träger, worauf im Problemaufriss¹⁷² noch näher eingegangen wird. Grundsätzlich bleibt bis hierhin festzuhalten, dass sich in der außerschulischen politischen Bildung ein Paradigmenwechsel vollziehen muss, der zu einem real vorhandenen und förderungspolitisch sauber getrennten dualen System,¹⁷³ bestehend aus Eliten- und

¹⁶⁸ Rudolf/Zeller 2001, S. 16. Vgl. auch den Diskussionsvorschlag zu verschiedenen Kategorien bzw. Stufen des politischen Engagements, die diese Darstellungen noch verfeinern in ebd., S. 206 ff.

¹⁶⁹ Ein gutes Beispiel für ein solches Ausbildungskonzept, das über die "normale" Seminarangebote der politischen Bildungsträger in einem umfassenden Schulungsprogramm hinausgeht, ist das Projekt "*Management und Politik*" der Friedrich-Ebert-Stiftung (im Folgenden FES genannt) (vgl. Mutius 1999).

¹⁷⁰ Vgl. Tietgens in: Tietgens/Schlaffke 1998 (Interviewgespräch), S. 19.

¹⁷¹ Auf die Unterscheidung zwischen Breiten- und Elitenbildung werde ich u.a. in Kapitel 3.4.3 von Band II zurückkommen und die Gedanken weiter begründen und ausführen.

¹⁷² Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2 und 2.2.4.

¹⁷³ Die Elitenbildung fällt (auch heute schon faktisch) den interessenungebundenen Trägern zu, die in der Regel in eng umgrenzten Lagern und Milieus mit politisch stark Interessierten und Aktiven arbeiten. Dies sollte anerkannt und nicht durch eine förderungspolitisch bedingte, künstliche Verpflichtung zur Offenheit dieser Einrichtung gegenüber jedermann blockiert werden. Für die Träger der Breiten-

(schwerpunktmäßig) Breitenbildung führen sollte. Das System ist ausdrücklich als ein Ganzes zu sehen, in dem die zwei Subsysteme nicht zueinander in Konkurrenz stehen, sondern institutionell kooperativ zusammenarbeiten und durch Zwischenräume für ihre Zielgruppen miteinander verbunden sind, um den Austausch zu ermöglichen. Die Schaffung eines solchen dualen Systems und die Stärkung bzw. der Aufbau der Breitenbildung wäre neben der konsequenten Regionalisierung politischer Bildungsarbeit,¹⁷⁴ der systematischen Anwendung von Wirkungsforschung und der Suche nach dem Bürger als Bildungspartner¹⁷⁵ ein wesentliches Kennzeichen der eingangs erwähnten neuen Epoche politischer Bildung, die man als "Aufbruch zum Bürger" oder "qualifizierte bürgerschaftliche Wende" bezeichnen könnte.¹⁷⁶ Diese Wende gilt es durch gesonderte Untersuchungen zu verifizieren und konzeptionell weiterzuentwickeln. Auch die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zu dieser Wende. "Qualifiziert" wird die Wende durch eine über die Zuwendung und Zusammenarbeit mit dem Bürger (die ihn vor Ort aufsucht und nicht wartet bis er kommt) hinausgehende konsequente Nachfrageorientierung, ein Eingehen auf seine Interessen und Wünsche. Mehr dazu in den Kapiteln 2.3.4.1, 2.3.6 und in Band II. An dieser Stelle sei auch an die erwähnten Bürgerbilder in der politischen Bildung erinnert und daran, dass der Bürger wieder stärker in das Blickfeld der Politikdidaktik genommen wird.¹⁷⁷ Darin ist m.E. bereits der Beginn dieser Wende zu sehen.

2.1.5 Zielbestimmung und Fazit: Wozu also politische Bildung?

Politische Bildungsarbeit erklärt sich aus der Notwendigkeit heraus, die Mündigkeit - oder zumindest Interventionsfähigkeit - des Souveräns zu gewährleisten. Dass dies als kontinuierliche Aufgabe zu verstehen ist, zeigen die alarmierenden Befunde aus Bevölkerungsbefragungen zum Wissensstand des Souveräns, aber zum Teil auch die Erkenntnisse zu seiner Handlungsbereitschaft bzw. seiner Einstellung gegenüber der Politik. Politische Bildung stellt in Demokratie und Bürgergesellschaft eine neutrale Brücke zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft,

bildung sind neue Infrastrukturen und Fördermodelle notwendig, die diese wichtige Aufgabe unterstreichen und möglich machen (hierzu folgen noch weitere Ausführungen in Band II; vgl. auch Rudolf 2002 b, S. 49 ff.).

¹⁷⁴ Vgl. Ausführungen im Exkurs in Kapitel 1.1.

¹⁷⁵ Vgl. Rudolf/Zeller 2001, S. 143-148; Rudolf/Zeller 2000. Vgl. auch Rudolf/Albach/Zeller 2001.

¹⁷⁶ Vgl. zum Begriff und zur neuen Struktur Rudolf 2002 b, S. 53 und S. 45 ff.. Vgl. zur neuen Struktur auch Kapitel 3.4.2 ff. in Band II und erstmals angedeutet in Rudolf 2001 a, S. 278-280. Aufbauend auf die dort geschilderten Schlussfolgerungen, die je bereits vor diesem Band I veröffentlicht wurden, konnten die Gedanken am Beispiel des Wahlkampfes als Handlungsfeld politischer Bildung weiterentwickelt und präzisiert werden. Vgl. dazu Rudolf/Wicker 2002, S. 40 ff.

¹⁷⁷ Vgl. dazu u.a. Breit/Massing 2002, S. 7.

dem Bürger und den Institutionen bzw. gesellschaftlichen Gruppen dar. Politische Bildner sind dabei die neutralen (Ver-) Mittler von entsprechenden Basiskompetenzen. Sie sollen den Bürger zur verantwortungsbewussten Teilhabe auf der einen und zur Mitbestimmung bzw. Interessenformulierung auf der anderen Seite anleiten. Beide Seiten gilt es auszubalancieren. Der Schutz vor Manipulationen sowie die Vermittlung der Fähigkeit zur Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen, unter denen Politik entsteht bzw. Macht und Herrschaft ausgeübt werden, das ist ihre abstrakte Metaaufgabe. Ausschließlich den demokratischen Werten und den oben genannten Aufgaben verpflichtet, gilt es in der politischen Breitenbildung durch Neutralität und Überparteilichkeit die Möglichkeit zur Bildung einer eigenen Grundüberzeugung zu schaffen. Das setzt eine (abgesehen von elementaren demokratischen Grundwerten) normativ ergebnisoffene politische Bildungsarbeit voraus, in der das Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot, das Kontroversitätsgebot sowie die Fähigkeit zur Analyse der politischen Situation und der eigenen Interessenlage, dem Beutelsbacher Konsens¹⁷⁸ folgend, auch in der außerschulischen politischen Bildung gilt.¹⁷⁹ Wissensvermittlung (Wissen), Orientierungshilfe und Komplexitätsreduktion (Dienstleistung¹⁸⁰) und die Anleitung zur politischen Partizipation sowie Internalisierung des demokratischen Wesens (Wollen und Können) sind somit die wichtigsten konkreten Grundaufgaben einer auf Breitenwirkung angelegten politischen Bildung. Im Bereich der Ausbildung politischer Eliten ist dies folgerichtig, bedingt durch die Trägerstruktur und Zielgruppen, anders. Hier sind es eher Spezialkenntnisse und eine politische Ausbildung, wie sie Passin beschreibt,¹⁸¹ die den Aufgabenrahmen bestimmen.

Das hier skizzierte Modell stellt - darauf sei ausdrücklich hingewiesen - einen Rahmen dar, der das erkenntnisleitende Grundverständnis von politischer Bildung in der Arbeit absteckt. Innerhalb dessen sind Methoden- und Didaktikfragen zu klären, was für die vorliegende Arbeit allerdings nicht relevant ist und daher nicht erfolgt. Somit klammert das Verständnis keine bestimmten methodischen Herangehensweisen aus, sondern versucht nur, das Aufgabenspektrum politischer Bildung abzustecken. Von den im Folgenden aufgeführten Dimensionen (außerschuli-

¹⁷⁸ Vgl. dazu auch Dokumentation Beutelsbacher Konsens 1977; Schiele/Schneider 1996. Vgl. zur Brücke in die außerschulische politische Bildung: Ciupke/Engel/Hufer/Netkowski/Reichling 2001, S. 45; Hufer 1996.

¹⁷⁹ Kritisch vgl. u.a. Ahlheim 2002 a. Weitere Ausführungen hierzu in Kapitel 2.2.4.

¹⁸⁰ "Dienstleistung" umfasst mehrere Dimensionen und kann sich auch auf die Beratung und Unterstützung politischer Institutionen, zum Beispiel zur besseren Beteiligung bzw. bürgergesellschaftlichen Aktivierung der Bürger beziehen. Darauf sei hier aber nur hingewiesen. Für eine Vertiefung vgl. Rudolf/Zeller 2001, S. 151 f.; für die vorliegende Arbeit ist es jedoch nur von sekundärer Bedeutung.

¹⁸¹ Vgl. Passin 1997, S. 122 f.

scher) politischer Bildung unberührt sind also die methodischen Zugänge wie Handlungsorientierung, Erfahren, Emotion etc. sowie inhaltliche Dimensionen.¹⁸²

Die Dimensionen bzw. Grundaufgaben politischer Bildung, deren Kernbestandteil Gesellschaft und Politik sind, können wie hier kurz zusammengefasst und veranschaulicht werden:

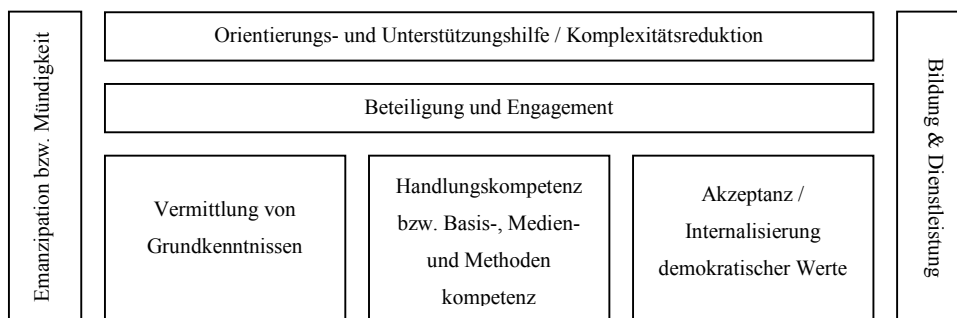


Schaubild 1: Aufgaben(rahmen) politischer Bildung

Elemente der Breiten- und Elitenbildung sind dabei häufig in verschiedenen Bereichen gleichzeitig zu finden, auch wenn Grundkenntnisse Spezialkenntnisse voraussetzen. Aber zum Beispiel Orientierungs- und Unterstützungshilfe wird für beide Bereiche relevant sein, wobei hier dann wieder Inhalte, Anforderungen der Zielgruppen und Vermittlungsmethoden zu differenzieren sind.

- **Emanzipation bzw. Mündigkeit**

Befähigung zum selbständigen und kritischen Erarbeiten, Reflektieren und Beurteilen von Sachfragen, was unter "Erziehung zur Mündigkeit" zu verstehen ist und das Leitmotiv bundesrepublikanischer politischer Bildungsarbeit darstellt.

- **Vermittlung von Grundkenntnissen**

Vermittlung von Grundkenntnissen zu Faktoren und Funktionszusammenhängen politischer, gesellschaftlicher und historischer Prozesse sowie des internationalen, nationalen und regionalen politischen Systems als wichtigste Voraussetzung zur Einsicht in die normativen Grundlagen der Politik.¹⁸³ Zu diesen Kenntnissen zähle ich ebenso das realistische Aufzeigen dessen, was Politik ist: Wenn man von Politik spricht, muss man einerseits die "schaffende" Kraft und Notwendigkeit sehen und andererseits den Aspekt der Herrschaftserlangung, -ausübung, und -sicherung bzw. Interessendurchsetzung und -vermittlung, also den Kampf um Macht, aber auch die damit verbundene Notwendigkeit der Konsensbereitschaft.

¹⁸² Zu den Methoden vgl. Kuhn/Massing 2002.

¹⁸³ Zu ergänzen sind die Themenfelder politischer Bildung, die in Kapitel 2.3.3.2 von Band II vorgestellt werden.

- **Handlungskompetenz bzw. Basis-, Medien- und Methodenkompetenz**

Die Vermittlung einer Medienanwendungs- und Medieneinschätzungskompetenz, in der zielgerichtete Informationsselektierung stattfindet und Wesentliches von Unwesentlichem getrennt wird; Vermittlung methodischer Kompetenzen, zum Beispiel des Umgangs mit Grafiken, Karikaturen etc. und der Erarbeitung bzw. Erschließung von Themen; handlungsorientierter Kompetenzen wie Team-, Sprach- und Argumentationskompetenz etc. Dies ist und kann nicht nur Aufgabe politischer Bildung sein, sondern ist eine integrative Aufgabe aller Bildungsbereiche. Es gibt hier allerdings besondere Blickwinkel politischer Bildung, die es zu berücksichtigen gilt. Die Kompetenzen sind innerhalb von inhaltlich politischen Bildungsangeboten mit zu vermitteln. Sie sind aber nicht als alleinige Leistung oder "reine" politische(r) Bildungsarbeit zu verstehen.
- **Akzeptanz und Internalisierung demokratischer Werte**

Beitrag zur Akzeptanz der freiheitlichen und pluralen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland. Vermittlung demokratischer Spielregeln wie Konsensbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Toleranz - wesentlich in Verbindung mit Lernsituationen, die spontan und ungeplant im Alltag entstehen und die es aufzuspüren, zu analysieren und zu reflektieren gilt.
- **Beteiligung und Engagement**

Beteiligung an der Demokratie durch Wahrnehmung der Bürgerpflichten und -rechte und darüber hinaus gehendes Engagement für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Demokratie, der Politik, der Gemeinschaft und die eigenen Interessen. Das umfasst: (1) Das Heranführen an das Handeln und Eintreten für die Demokratie sowie Aufzeigen der Möglichkeiten, die eigenen Interessen einzubringen und Institutionen weiterzuentwickeln. (2) Das Aufzeigen der Notwendigkeit des staatsbürgerlichen Engagements für das Gemeinwesen. (3) Interventionsbereitschaft und -fähigkeit. (4) Bürgergesellschaftliche Bildungsarbeit zur nicht speziell politischen, aber gesellschaftlichen Kompetenzaneignung und Gemeinsinnorientierung. (5) Die Vermittlung von inhaltlichen und methodischen Spezialkenntnissen, wie sie in den Punkten zwei und drei grundlegend erfolgen.
- **Orientierungs- und Unterstützungshilfen**

Bei allen Fragen, die sich spontan, aber auch langfristig bei den Menschen ergeben und politische bzw. entsprechende gesellschaftliche Sachverhalte betreffen.
- **Bildung und Dienstleistung**

Bildung umfasst im Sinne dieser Arbeit das traditionelle Angebot politischer Bildungsarbeit. Dienstleistung umfasst mehrere Dimensionen und weist über das bisherige Standardrepertoire hinaus. Zunächst ist das "Produkt" politischer Bildung als Dienstleistung zu sehen, die unterschiedliche Interessen berücksichtigt (Demokratie und Bürger). Neben dieser abstrakten Ebene soll in dieser Arbeit davon ausgegangen werden, dass sie spezifisch gesehen aber noch ein breiteres Spektrum umfasst, es müssen nämlich verschiedene Gruppen (Bürger oder Behörden und Institutionen) mit unterschied-

lichen Leistungen bedacht werden. Diese Dienstleistungsfunktion steht im Gegensatz zur (langfristig angelegten und tiefgehenden) Bildung unter einem konkreten Nutzenaspekt, der auch mal nur Information, Bildungsberatung oder die Erklärung eines bestimmten Begriffs auf Anfrage umfassen kann. Diese Aspekte wurden und werden im Verlauf der Arbeit an mehreren Stellen belegt und ausgeführt.¹⁸⁴

Andere Autoren würden den Ausführungen sicherlich noch weitere Aspekte hinzufügen, anderes hervorheben oder gar Streichungen der beschriebenen Aufgaben vornehmen.¹⁸⁵ Dieses plurale Verständnis, auf das ich in Kapitel 2.2.4 noch näher eingehen werde, ist ein Kennzeichen außerschulischer politischer Bildung. Als Bezugsrahmen für die weiteren Ausführungen ist das hier Geschilderte essenziell und soll genügen, bildet es doch die Grundlage für eine Analyse der Probleme politischer Bildung.

Zum erweiterten Hintergrund sei noch auf die verschiedenen Phasen politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland hingewiesen, die (vereinfacht dargestellt und ohne Berücksichtigung der verschiedenen methodisch-didaktischen Wenden) von der Erziehung zur Demokratie nach dem Zusammenbruch des NS-Regimes über die Emanzipationsbewegung und den Paradigmenwechsel nach 1989 mit der Wiedervereinigung und ihren besonderen Umständen bis zur heutigen modernen Demokratie reichen. Zur geschichtlichen Analyse von Grundrichtungen und unterschiedlichen Sichtweisen über den Sinn und Zweck politischer Bildung (auch schon vor der bundesrepublikanischen Zeitrechnung) vor allem innerhalb der Schule seit dem allerhöchsten Erlass Wilhelms II. vom 1. Mai 1889 zur weiteren Ausgestaltung des Schulwesens in Preußen¹⁸⁶ arbeitete der Politikdidaktiker Wolfgang Sander die drei Grundmuster "*Herrschaftslegitimation*", "*Mission*" sowie "*Mündigkeit*"¹⁸⁷ heraus, die an dieser Stelle als geschichtlicher Hinweis genügen sol-

¹⁸⁴ Vgl. dazu auch Sander 2001 a, S. 180 ff; ders. 1998, S. 33 ff. Neben den in Band II angesprochenen Beispielen bestünde auch eine Dienstleistungsfunktion in der erläuternden Unterstützung und Beratung bei Volksabstimmungen mittels Vorträgen aber vor allem durch Zeitungsrubriken, vertiefende Informationsblätter und "aufsuchende" Informationsstände. Denn am Beispiel der drei Volksabstimmungen in Hessen, die parallel zur Bundestagswahl 2002 stattfanden, wurde die Informationspolitik der Landesregierung und die der Medien als unzureichend kritisiert und somit deutlich, wo es mit der Bildungsarbeit anzusetzen gilt: "*Die Hessen rätseln über die grünen Stimmzettel, die sie mit ihrem Wahlschein zur Bundestagswahl bekommen haben. (...) Da fällt die Wahl zwischen 'Ja' und 'Nein' schwer. Informationsblätter geben außer dem Wortlaut des Gesetzes keine weiteren Erläuterungen*" (Schraa 2002; vgl. auch Schiller 2002). Dies hätte durch politische Bildner aufgefangen werden können und müssen.

¹⁸⁵ Hier sei an die Literaturangaben einschlägiger Werke zu Beginn dieses Kapitels verwiesen.

¹⁸⁶ Vgl. Kuhn/Massing/Skuhr 1993, S. 35 ff. Zur beginnenden politischen Volksbildung vgl. Dorn 1908.

¹⁸⁷ Vgl. Sander 1997 b, S. 10 f.

len.¹⁸⁸ Zur historischen Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung, die (vor allem vor der Entstehung der Bundesrepublik Deutschland) - geprägt durch die Anbindung an politische Lager und Milieus - eine andere Entwicklung nahm (sie prägt und erklärt noch heute Strukturen und Denkweisen), sei vor allem auf die Arbeiten von Klaus-Peter Hufer und Paul Ciupke verwiesen und zur Geschichte der außerschulischen politischen Jugendbildung auf die Arbeit von Benno Hafene-ger.¹⁸⁹

¹⁸⁸ Zur Geschichte politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, ihrer Entwicklungsphasen und der dazu gehörenden methodisch-didaktischen Wenden vgl. u.a. Ausführungen bei Margedant 1999 a; ders. 1999 b; Sander 1999 b; Giesecke 1997; Sander 1997 b, S. 5-41; Gagel 1994; Sander 1989. Zu einer spezifischen Betrachtung der Geschichte vgl. auch Sander 2002 a. Eine Sammlung von Originalquellen zur Geschichte politischer Bildung in Deutschland seit der Kaiserzeit sowie einer Einleitung in die einzelnen Epochen findet sich bei Kuhn/Massing/Skuhr 1993.

¹⁸⁹ Vgl. Hufer 2001 c, S. 14 f.; Ciupke 1999 a; Ciupke/Jelich 1999; Hufer 1999 b; Hafene-ger 1997 b. Zur historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung allgemein vgl. u.a. Olbrich 2001; Seitter 2000; Nuissl/Tietgens 1995; Sander 1994 a; Tietgens 1985; Dräger 1984; Tietgens 1981; Steindorf 1968.

2.2 Das Dilemma politischer Bildung

2.2.1 *Das Schattendasein politischer (Erwachsenen-)Bildung*

Man sollte annehmen, dass die beschriebene Notwendigkeit politischer Bildung und die zunehmende Bedeutung ihrer Angebote für Demokratie und Bürgergesellschaft zu einem Ausbau des Faches oder zumindest zu einer deutlich wahrzunehmenden allgemeinen und breiten Anerkennung desselben führt. Allerdings sieht die Realität völlig anders aus: Politische Bildung ist eher auf dem Rückzug als auf dem Vormarsch. Überhaupt ist und war politische Erwachsenenbildung stets eine *"Randerscheinung"*¹⁹⁰ innerhalb der Erwachsenenbildung wie es Hans Tietgens, Erziehungswissenschaftler und langjähriger Direktor der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (des heutigen Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung) auf den Punkt bringt. *"Bei der Einschätzung der aktuellen Bedeutung der politischen Bildung in Deutschland besteht daher in Theorie und Praxis und quer durch die politischen Lager weitgehend Einigkeit: marginalisiert, unangemessen und unzureichend. Ein Befund, der auf die politische Bildung in der Schule ebenso zutrifft wie auf die politische Bildung in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung."*¹⁹¹ Politische Bildung gerät zunehmend in den *"finanziellen Würgegriff"*¹⁹². Dies führt dazu, dass *"die Kürzung von Mitteln in Verbindung mit verschärften Auflagen für die Förderung (...) zu massiven Einbrüchen in die Strukturen politischer Bildung geführt [(...) hat; K.R.]. Institutionen, die mit Angeboten politischer Bildung einen öffentlichen Auftrag erfüllen, geraten zunehmend unter einen Ökonomisierungsdruck, der den Bedarf an politischer Bildung und eigene pädagogische Ansprüche in Frage stellt."*¹⁹³ Solche Analysen oder besser: Hilferufe von

¹⁹⁰ Tietgens 1990, S. 7.

¹⁹¹ Massing 2002, S. 80.

¹⁹² Rappenglück 2001. Vgl. auch Frankfurter Allgemeine Zeitung 2002 a; Hufer 2002 b; ders. 2002 c; Beer 1998 a, S. 10 und 13; Hufer 1998; Nuissl 1997, S. 519 ff.

¹⁹³ Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. 1995, S. 1.

So werden die Bundeszentrale und die Landeszentralen sowie Träger wie die Volkshochschulen zunehmend kritisch von den Rechnungshöfen oder Fördergebern bzw. Aufsichtsgremien überprüft und kritisiert (zur Bundeszentrale vgl. Holm 1999; Koop 1999 und beispielhaft zu den Landeszentralen Tempel 2001, S. 3; Reutlinger General-Anzeiger 2000). Zum Teil wird sogar empfohlen, im Weiterbildungsgesetz auf die *"Verankerung der Volkshochschule als kommunale Pflichtaufgabe zu verzichten"* (Knobel 2001 und vgl. Krauss 2001). Ein Beispiel zum Bildungsurlaub und einer thematischen Abweichung vom normalen förderungspolitischen Verständnis desselben, die eine Prüfung und Debatte nach sich zog (Kann ein Seminar zur Fußballweltmeisterschaft mit politischer Bildung zu tun haben?), vgl. Biehl/Daub/ Matzen 1998; wie überhaupt die *"Durchsetzung des Bildungsurlaubes [in dem politische Bildung eine besondere Rolle spielt; K.R.] (...) wegen der wirtschaftlichen Lage schwieriger geworden"* (Norbert Reichling 2002, zitiert nach Nasemann 2002) ist. Ferner mussten eine Reihe von Trägern Bildungsstätten schließen (vgl. beispielsweise Weick 2002; Hense 2001; Stuttgarter Zeitung 2000). Am Beispiel des Bundeslandes Berlin wird deutlich, dass Sparmaßnahmen politische Bildungsträger zuerst und besonders stark treffen (vgl. Arbeitskreis Berliner Bildungsstätten 2002). Zur Mittelkürzung für die Träger politischer Bildung von Bundesseite aus vgl. u.a. Schillo 2000 b, S. 225. Dass sich politische Bildung in einer schwierigen Zeit befindet, führte auch Schiele 1996 aus. Beiträge, die sich mit der Krise politischer Bildung beschäftigen, sind zahlreich. Neben den hier erwähnten Aufsätzen können folgende angeführt werden, die sich zwar überwiegend auf die

Trägern und Verbänden politischer Bildung und damit verbundene Appelle, aber auch Stellungnahmen von überparteilich angesehenen Politikern, die wohl eher von ihrer nicht spürbaren Wirkung her als "Sonntagsreden" und "Sonntagserklärungen" zu werten sind, gibt es viele.¹⁹⁴ Allerdings haben weder das *"politische Tagesgeschäft noch die (...) Manifeste, Aufrufe oder Appelle (...) bisher über lautes Nachdenken hinaus zu einer umfassenden offensiven öffentlichen Diskussion über die Notwendigkeit politischer Bildung geführt."*¹⁹⁵ Kurzfristig besser wird es für politische Bildung immer nur dann, wenn es medienwirksam zur Geltung kommende, reperaturbedürftige Ausfälle in der demokratischen Gesellschaft gibt. Zum Beispiel dann, wenn es wieder einmal zu entsprechenden extremistischen Entgleisungen kommt oder Jugendstudien die wachsende Distanz der nachwachsenden Generation gegenüber der Politik zu Tage fördern. Als "Feuerwehr" der Demokratie wird sie in diesen Situationen gerufen, sie schafft es aber nicht, das dann kurzfristig vorhandene Rampenlicht nachhaltig auf ihre Anliegen zu lenken und in öffentlichen Diskussionen durch ihre Vertreter als Fach breit in Erscheinung zu treten.¹⁹⁶ Es werden Sonderprogramme aufgelegt, die in der folgenden Zeit die Förderpraxis politischer Bildung bestimmen, einengen und die letztlich wenig Spielraum für eine nachhaltige und flexible Bildungsarbeit lassen.¹⁹⁷ *"Häufig wird erst mit Programmen reagiert, wenn gesellschaftliche Probleme so offenkundig geworden sind, dass sich eine Lösung förmlich aufdrängt. Nach dem Erkennen solcher Probleme werden politisch inhaltliche, strukturelle, personelle und vor allem finanzielle Programme aufgelegt, ohne die damit beabsichtigten Ziele konkret zu definieren. (...) So entsteht ein Veranstaltungsprogramm, das nicht an prognostizierten Zukunftsproblemen orientiert ist, sondern an vorhandenen Finanztöpfen. So hinkt man der gesellschaftlichen Entwicklung immer hinterher."*¹⁹⁸ *"Vor allem in ihrer 'Feuerwehrfunktion' war politische Bildung schon immer politisch beliebt, wenn auch folgen- und*

schulische Situation beziehen, aber in wesentlichen Teilen für ein allgemeines Ansehensproblem politischer Bildung stehen: Giesecke 1997; Kahsnitz 1996; Reinhardt 1996; Henkenborg 1995. Vgl. auch Faulenbach 1999.

¹⁹⁴ Zum Überblick vgl. Beer/Cremer 1999 a, S. 129 ff. Um nur einige - zum Teil auch in Ergänzung zum genannten Überblicksartikel - zu nennen (weiteres später zu den Hinweisen zur Erarbeitung eines Fachkonsenses): DVV 2001 c; DGB Bildungswerk Hessen e.V./Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V. u.a. 2000; Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. 1996 a; Bundesjugendkuratorium 1989. Stellungnahmen von Politikern: Rau 2000; Rau/Herzog/Weizsäcker/Scheel 1999 Gabriel 1997.

¹⁹⁵ Massing 2002, S. 84.

¹⁹⁶ Beispielsweise bei Talk Shows zur Wahlmüdigkeit oder zum Extremismus oder in der Enquete Kommission zum bürgergesellschaftlichen Engagement, sind politische Bildner nicht vertreten bzw. werden nicht angehört (vgl. Rudolf/Zeller 2001, S. 185). An diesem Befund ändert auch ein einmaliger dreiminütiger Auftritt von Klaus-Peter Hufer in den Tagesthemen nichts, in dem er sein Argumentationstraining gegen Stammtischparolen vorstellte (vgl. Länge 2001, S. 166).

¹⁹⁷ Zu Beispielen solcher Sonderprogramme, ihrer auf den ersten Blick großzügigen Ausstattung politischer Bildung und nach genauerer Betrachtung mageren Bilanz vgl. Schillo 2001 b, S. 117-121.

¹⁹⁸ Motzko 1989, S. 362.

*kostenlos.*¹⁹⁹ Von den allgemeinen Postulaten der Wichtigkeit politischer Bildung einmal abgesehen, kann die folgende Analyse von Hans Tietgens helfen, die Feuerwehrfunktion einzuordnen und die ihr zu Grunde liegende Sicht der Politik auf politische Bildung zu beschreiben. Demnach ist eine der Mentalitäten, mit denen sich politische Bildung konfrontiert sieht und die sie seiner Ansicht nach *"seit eh und je"*²⁰⁰ behinderten, die *"der Politiker, die allein Zuarbeit erwarten und eine Befriedung an den extremen Rändern."*²⁰¹

Nun stellt sich die Frage, wie das schlechte Bild politischer Bildung vor dem beschriebenen Hintergrund der Notwendigkeit ihrer Existenz und Aufgabe zustande gekommen ist. Man kann so wie Klaus-Peter Hufer, Politikdidaktiker und Fachbereichsleiter der Kreisvolkshochschule Viersen, zunächst die Gründe vor allem außerhalb des eigenen Faches suchen: *"Wenn vielfach eine 'Krise' der politischen Bildung kolportiert wird, dann ist diese zu einem großen Teil nur virtueller Natur und hat ihre Ursache weniger im Fach selbst. Denn dieses ist sowohl in seiner internen Verfassung gefestigt, in der Professionalität profiliert als auch in Kreativität von Themen und Methoden lebendig. Wenn überhaupt, dann ergibt sich eine 'Krise' politischer Erwachsenenbildung aus den bildungspolitischen und -ökonomischen Entscheidungen sowie dem Beziehungswechsel, den ihre wissenschaftliche Leitdisziplin Erwachsenenpädagogik in den letzten Jahren vollzogen hat."*²⁰² In der Tat sind im Fach durchaus eine Reihe von vielfältigen Überlegungen auszumachen, die darauf abzielen, neue Wege in der politischen Bildungsarbeit zu suchen: Die Praxis erprobt neue Formen und wagt sich in Teilen auf andere Gebiete, dabei sind besonders die Syntheseansätze mit der kulturellen und beruflichen Bildung oder die Anknüpfungen an die Naturwissenschaft hervorzuheben, aber auch neue oder modifizierte Veranstaltungsformen.²⁰³ Die Wissenschaft diskutiert

¹⁹⁹ Massing 1999, S. 24. Vgl. auch Hufer 2001 c, S. 70 f., der die Frage aufwirft, ob der "Brand" denn überhaupt jemanden beunruhigt und durch politische Bildung zu "löschen" ist.

²⁰⁰ Tietgens 1994 a, S. 35.

²⁰¹ Ebd., S. 35.

²⁰² Hufer 2001 c, S. 9. Bezüglich des letztgenannten Punktes zielt Hufer auf die Debatte um den Konstruktivismus ab, die seiner Ansicht nach dazu führt, dass das alte Prinzip der Aufklärung und Emanzipation politischer Bildung negativ angelastet wird, das Fach als Belehrungsinstitution ein negatives Image von außen erhält, das es an den Rand drückt (vgl. ebd., S. 9). Darauf wird im Verlauf der folgenden Ausführungen noch eingegangen. Zu den veränderten Arbeits- und Rahmenbedingungen vgl. u.a. auch Beer 1998 a, S. 177 ff.

²⁰³ Vgl. Ausführungen und Literaturhinweise in Band II zu den entsprechenden Items (Bildungsinhalte und -formate) und zum ersten Einblick: Bund-Länder-Projekt ELLA (DVV 2001 a); Musik (Burkert-Dottolo 2002; Bundeszentrale für politische Bildung 2002 a; Kandel 1997); Theater (Böttger 1997); Lern-Events (Wehner 2002; Behrens 1997; Wehner 1996); Gesellschaftsmesse (Rudolf/Zeller 2001, S. 34 ff. und 104 ff.); Argumentationstraining gegen Stammtischparolen (Hufer 2001 a); politisches Fahrradfahren (Rindt 2001); Gesellschaftsspiele (Fichter 1997); virtuelle Lernformen bzw. Telelernen (Templ 2002; Praxis Politische Bildung 4/01; vgl. auch Ausführungen zum Telelernen und zu anderen Bildungsformaten in Kapitel 3.3.2.2 von Band II und ergänzend Baacke/Frech/Ruprecht

rege über didaktische Konzepte und grundlegende pädagogische Konstrukte wie etwa die Relevanz und die Konsequenz konstruktivistischer Denkanstöße für die politische Bildung innerhalb und außerhalb der Schule²⁰⁴ oder Fragen der Bedeutung der Ästhetik als Lerngegenstand und als Stilmittel der Eigendarstellung.²⁰⁵ So gibt es innerhalb der politischen Erwachsenenbildung mindestens *"vier Diskurse, die mitunter den Charakter von Streitigkeiten angenommen haben. Im einzelnen geht es dabei um ...*

- *Inhalte und Reichweite von Bildung (Schlüsselqualifikationen oder Bildungs-idee, Alltagsorientierung oder Perspektivenerweiterung über den Alltag hinaus),*
- *den Politikbegriff (eng oder weit),*
- *die erkenntnistheoretischen Grundlagen mit didaktischen Konsequenzen (Konstruktivismus oder Aufklärung, Deutung oder Information),*

2002). Für Gedanken zur Naturwissenschaft vgl. u.a. *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/01; Beer 2002; Beer/Droste 2001. Zur Synthese aus beruflicher und politischer Bildung vgl. Anmerkungen und Literaturhinweise in Kapitel 3.4.2 (Band II) sowie als Beispiel eines Angebots Mannheim-Runkel 1997 und zum gesellschaftlichen Engagement von Unternehmen Ausführungen in Kapitel 3.2.8 von Band II. Zur Integration von politischer und kultureller Bildung sind noch die Beiträge aus der Außerschulischen Bildung 2/02 zu ergänzen. Vgl. auch zu neuen Ansätzen der BpB Bundesministerium des Innern 2002 b, S. 68 ff.; Durth 2002; Krüger 2000 b. Für einen (nicht vollständigen, aber weitgehenden) Überblick zur Vielfalt der Methoden und Arbeitstechniken der politischen Bildung, die schon lange über das Standardseminar mit Unterrichtssituation hinausgehen und breit gefächert sind vgl. Kuhn/Massing 2002.

²⁰⁴ Da ich an anderer Stelle noch einmal kurz hierauf zurückkommen werde, sei hier eine Anmerkung zum Hintergrund der Debatte gestattet. Es geht im wesentlichen um die folgende Streitfrage, die aus der allgemeinen Erwachsenenbildung stammt: Darf (politische) Bildung nur Aufklärung zur Selbstaufklärung sein, wovon der Konstruktivismus ausgeht, da die Vermittlungs- durch eine Aneignungsperspektive ersetzt wird. *"Lehre ist also keine Mitteilung eines Inhalts von A an B, sondern Lehre ist ein Wissensangebot, eine Anregung (...). Wie Lernende mit diesem Wissensangebot umgehen, entscheiden sie selber, bleibt in ihrer Verantwortung. Auch Lerninhalte sind nicht - durch Lehrpläne, Wissenschaftsdisziplinen oder Seminarprogramme - vorgegeben, sondern Lerninhalte entstehen in den einzelnen Köpfen auf Grund biographischer Erfahrungen und Interessen"* (Siebert 2000, S. 13). *"Wie erkennen wir, was wir zu wissen glauben? Wie konstruieren wir unsere Wirklichkeiten"* (ebd., S. 14), diese Fragen würden fortan politische Bildungsarbeit bestimmen. Lernen fast völlig als Selbststeuerung und vor allem als Selbstaufklärung? Das, verbunden mit der Forderung nach einem Abstand von der bisher praktizierten "Belehrungskultur" (vgl. beispielsweise Sander 2002 a; ders. 1999 a, S. 103 f.; ders. 1994 b, S. 18) stößt auf Kritik bei einigen Fachvertretern, die zum einen das Vorhandensein einer Belehrungskultur bestreiten und zum anderen die Aufgabe politischer Bildung in dem Entwurf von Gesellschaftskonzepten und emanzipatorisch aufklärerischer Mission mit festgefügt Normen sehen (vgl. beispielsweise Hufer 2001 b; ders. 2001 c, S. 8 f. und S. 71; Ahlheim 2002 a; ders. 2002 b, S. 208 f.; ders. 2000): So ist *"Gesellschaftskritik der einzige Weg einer politischen Bildung, die das Substantiv 'Bildung' und das Adjektiv 'politisch' nicht wirklich beansprucht. (...) Je länger nämlich die gegenwärtige Entwicklung anhält, die durch eine Ethnisierung sozialer Konflikte und ökonomischer Verteilungskämpfe, durch eine Militarisierung der Politik, durch neue Nationalismen und Abschottungsstrategien ganzer Erdteile (Festung Europa) ebenso geprägt ist wie durch eine ganz normale Fremdenfeindlichkeit im Innern, desto dringlicher wird die Frage werden, ob denn nun wirklich gut ist, was ist - genau die Frage also, derer sich die Theoretiker der (politischen) Erwachsenenbildung gerade mit viel Verve entledigt haben"* (Ahlheim 2000, S. 27). Vgl. u.a. auch Sander 2001 a, S. 75 ff.; *kursiv* - Journal für politische Bildung 2/00; Arnold/Siebert 1997; Siebert 1996.

²⁰⁵ Vgl. Besand 2002; Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993.

- *die Legitimation politischer Bildung (wirtschaftliche Nützlichkeit oder gesellschaftliche Notwendigkeit).*²⁰⁶

Günter Behrens, verantwortlich für politische Bildung im Landesverband der Volkshochschulen Baden-Württembergs, präzisiert dies bzw. fügt aus seiner Praxis noch die Fragen (1) Problembewusstsein schaffen oder eher Probleme lösen, (2) Wissensvermittlung oder Handlungsorientierung, (3) Rationalität oder Emotionalität hinzu. Allerdings kommt er zu dem Fazit, dass hier oft *"(Schein-) Debatten geführt wurden und werden, in denen Gegensätze konstruiert werden, die weder theoretisch plausibel noch praktisch relevant sind.*"²⁰⁷

An dieser Stelle kann auf diese Bewegung, die Diskurse und das Bemühen im Fach nur hingewiesen werden, ohne eine Bewertung oder Schilderung der einzelnen Ansätze vorzunehmen. An einigen Stellen wird auf die angedeuteten vier Diskurse Bezug genommen und, wo nötig, näher eingegangen. Festzuhalten bleibt allerdings, dass sich trotz aller Bemühungen und Feststellungen, politische Bildung sei *"quicklebend"*²⁰⁸, m.E. auf Grund "hausgemachter" und nicht nur alleine von außen aufgedrängter Probleme an der tatsächlichen Dauerkrise politischer Bildung nichts geändert hat: ihrer geringen Reichweite und der daraus folgenden Bedeutungslosigkeit, die mit der hier beschriebenen Lage korrespondiert. Günter Behrens zieht folgendes Fazit aus den verschiedensten Bemühungen im Fach: *"Wirklich neuartige methodische Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung habe ich in den letzten Jahren (abgesehen von computer- und netzgestützten Methoden) nicht kennen gelernt, wohl aber viele Varianten, Mischformen, Entgrenzungen ... aber wirklich Neues?"*²⁰⁹ Klaus Daweke kommentierte daher die Bemühungen und die Methodenvielfalt in der außerschulischen politischen Bildung so: *"Es ist festzustellen, dass das [gemeint ist zum Beispiel der Einsatz von bereits entwickelten Medien zur Ansprache neuer Zielgruppen; K.R.] eigentlich brachliegt, denn diejenigen, die es anfordern, haben es eigentlich nicht nötig (...). Also ich will sagen: Ein Defizit scheint mir zu sein, dass das alles in Fachkreisen bleibt, dass wir an die Masse der Leute nicht 'rankommen.*"²¹⁰

²⁰⁶ Hufer 2001 e, S. 4. Zum erweiterten Hintergrund des Aspektes der Legitimation in der (politischen) Erwachsenenbildung und der hier vorhandenen Probleme vgl. u.a. auch Böhme 1999; Lühr/Schuller 1977.

²⁰⁷ Behrens 1997, S. 15.

²⁰⁸ Schiele 1997. Vgl. auch Hufer 1999 d, der die Entwicklung neuer Lernkulturen in der außerschulischen politischen Bildung beschreibt.

²⁰⁹ Behrens 1998, S. 29.

²¹⁰ Daweke 1987, S. 9.

Selbstverständlich haben die von Hufer beschriebenen Veränderungen der Bildungspolitik zum einen wesentlich etwas mit der Haushaltslage und zum anderen mit der Entwicklung der Arbeitsgesellschaft zu tun, die einen erhöhten beruflichen Qualifikationsdruck nach sich zieht und daher berufliche Bildung in den Mittelpunkt rückt. In Zeiten knapper öffentlicher Kassen und Kürzungen in allen Bereichen fällt es politischen Bildnern daher schwer, sich zu behaupten, zumal der Nutzen ihrer Arbeit weder unmittelbar einsichtig ist noch gemessen wird. Hier kommt auch das utilitaristische Adressatenverhalten hinzu, das nach dem Nutzen einer Bildungsveranstaltung sehr genau für die eigene Teilnahme fragt: *"Die Adressaten fragen, was ihnen ein Seminar 'Gegen die Hungerkatastrophe in der Welt' nützt, und wieso sie es besuchen sollten, wenn dieses fünfzig DM Teilnahmegebühr kostet. Dann gehen sie, zumal das Geld knapp geworden ist, eher in den gleich teuren, aber Aufstieg verheißenden Computerkurs."*²¹¹ *"Erwachsene, die Zeit, Kraft und Geld in Bildung investieren, verlangen für ihre Anstrengungen brauchbare und praktikable Instrumente zur Problembewältigung."*²¹²

Das sind zwar äußere Faktoren, die auf die Träger politischer Bildung einwirken und ihre Rahmenbedingungen verändern, aber durch die Randständigkeit und Bedeutungslosigkeit doch wesentlich selbst verursacht. Hinzu kommt, dass es wenig hilft, sich nun mit einer mageren Bilanz gegen die allgemeinen Finanzkürzungen behaupten zu wollen, ohne wirklich neue Wege außerhalb eines fast ausschließlich subventionierten Systems zu suchen oder zumindest die Bilanz zu verbessern.²¹³ Es ist also einerseits ein Aktions-Reaktions-Verhältnis in dem sich außerschulische politische Bildung befindet. Überspitzt formuliert, könnte man zu folgender Einschätzung kommen: Außerschulische politische Bildung macht sich selbst überflüssig, indem sie nur eine magere Bilanz vorzuweisen hat. Oder anders: sie muss ihren Nutzen und ihre Notwendigkeit stärker legitimieren, ihre Arbeit über eine messbare und eindrucksvolle Bilanz unter Beweis stellen und dadurch schlagkräftige Argumente vorweisen. Denn bisher sind die Begründungen, warum politische Bildung wichtig ist, vor allem normativ begründet, nicht jedoch empirisch abgesichert. Auch ist die reine Subventionierung bestimmter Bereiche auf Grund des allgemeinen Umbaus des Staates, in dem Leistungen zurückgenommen und andere

²¹¹ Hufer 1999 c, S. 90.

²¹² Schlaffke in Tietgens/Schlaffke (Interview-Gespräch) 1998, S. 14. Zur Kritik vgl. Tietgens im gleichen Artikel.

²¹³ In der im Literaturverzeichnis angegebenen Literatur sind dazu - abgesehen von den geschilderten Vorschlägen im NidP zur Einbeziehung der Zielgruppe als politische Bildner und ehrenamtliche Strukturen - oder zu kostendeckenden Angeboten keine Hinweise zu finden.

Organisationsmodelle gefunden werden müssen, nicht länger möglich - so wünschenswert sie auch sein mag. Politische Bildung muss also zunächst bei sich selbst mit tiefgreifenden Reformen ansetzen und darf nicht einfach nur äußere Einflüsse beklagen. Ein damit verbundenes Umdenken scheint ihr zur Zeit aber noch schwer zu fallen und die Schwerfälligkeit wird bei Fördergeldgebern negativ bewertet. Nicht umsonst spricht der Präsident der BpB von *"Enklaven vertrauter selbstreflexiver warmer Nester"*²¹⁴ in Zusammenhang mit Förderpolitik auf der einen und Bildungsträgern mit ihrer mangelnden Innovationsfreudigkeit auf der anderen Seite.

Es wird immer schwieriger werden, die geringe Reichweite der eigenen Arbeit trotz vielfältiger Methoden und einer bis heute stabilen Demokratie - die nicht eindeutig und schon gar nicht alleine politischer Bildungsarbeit zugerechnet werden kann, sondern auch wesentlich mit der bisherigen wirtschaftlichen und sozialen Stabilität zusammenhängen dürfte - als kosten-nutzen-effizient anzusehen. Allerdings ist es auch Kennzeichen der modernen Demokratie, dass sich die Demokratie in Teilen selbst in der Krise bzw. im Umbruch befindet. Der Politikwissenschaftler Werner Weidenfeld bringt es m.E. mit folgender Analyse auf den Punkt: *"Die Demokratie sieht sich der schleichenden Auflösung ihrer politisch-kulturellen Grundlagen konfrontiert. Distanz des Bürgers zum Staat, Individualisierung, Entsolidarisierung. Reduzierung des Sorgehorizontes auf die persönliche Betroffenheit und Zukunftsängste sind nur einige der Symptome. Die Erosion von Gemeinschaftsbindungen und der Vertrauensverlust gesellschaftlicher Institutionen sind unübersehbar. Das gute Gefühl, in einer besseren Gesellschaft zu leben, ist mangels eines Gegenentwurfs erschüttert. (...) Die Politik gerät [(...) auf Grund des Reformdrucks; K.R.] zusehends in die Defensive. Als Konsequenz hat in Deutschland wie den übrigen westlichen Demokratien das Vertrauen in die Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit der Politik signifikant abgenommen. (...) Solange der Staat vorgibt, für alle Probleme die Lösungskompetenz zu besitzen, muss dies zwangsläufig zu Enttäuschungen der in einer Erwartungshaltung verharrenden Bevölkerung führen. Die Funktionsfähigkeit der demokratischen Ordnung ist damit auf Dauer in Frage gestellt, die Überforderung des Systems programmiert. (...) Wo Politik sich auf Selbstinszenierungen und Machtkämpfe reduziert, wo also politisches Gestalten leise verschwindet, ist Fortschritt nicht möglich. Erschwerend kommt hinzu, dass das organisatorische Gefüge der Parteien ebenso wie der größeren Verbände und*

²¹⁴ Krüger 2000 a, S. XII.

*Vereinigungen den Ansprüchen, aber auch den Partizipationswünschen der Bürger offenbar nicht mehr gerecht wird.*²¹⁵ Das alles führt zu *"einer langsam voranschreitenden Auszehrung der Demokratie."*²¹⁶ Wo sich Politiker- und Systemverdrossenheit breit macht, Extremismus und einfache - auch antidemokratische - Muster scheinbar zunehmen, hat es m.E. politische Bildung versäumt - auch wenn sie hier einem Determinationsverhältnis von äußeren Einflüssen der Gesellschaft, der Politik und den Medien unterliegt - elementare Grundkenntnisse zu vermitteln, die Missverständnissen und überzogenen Erwartungen vorbeugen. Auch ist es ihr offenbar nicht gelungen, genügend Bürger zur Handlungsbereitschaft und -fähigkeit auszubilden, die selbst aktiv werden, um nach Handlungsalternativen zu den kritisierten Umständen zu suchen, Politik und Demokratie zu erneuern.

Die "hausgemachten" und sich gegenseitig bedingenden Probleme, die zum Schattendasein politischer Bildung führen und für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit relevant sind, sehe ich vor allem in diesen vier Punkten, die in den kommenden Kapiteln näher ausgeführt und zum Teil weiter differenziert werden:

1. Die Reichweite politischer Erwachsenenbildung als Dauerkrise
2. Das wissenschaftliche Schattendasein politischer Erwachsenenbildung
3. Die Pluralität politischer Erwachsenenbildung als Stärke und Schwäche: Zersplitterung von Markt und Lobby
4. Die Profillosigkeit politischer Bildung

Es gibt aber noch weitere Probleme in der politischen Erwachsenenbildung, die man zur Erklärung der skizzierten Lage anführen kann, wie zum Beispiel die Frage von Professionalisierungsanforderungen und -defiziten.²¹⁷ Wegen der Konzentration auf das Wesentliche für die Arbeit möchte ich an dieser Stelle allerdings nicht auf alle Probleme eingehen und nur ergänzend auf den m.E. ebenso wichtigen Aspekt der **bisher nicht ausreichend vorgenommenen Wirkungsforschung und der damit zusammenhängenden Überprüfung der eigenen Arbeit** hinweisen.

²¹⁵ Weidenfeld 1997, S. 48.

²¹⁶ Ebd., S. 48. Vgl. zur Thematik u.a. auch Giegel 1999; Everding/Kruse/Kugel 1999; Merkel/Busch 1999, S. 361 ff.; Saage/Berg 1998.

²¹⁷ Vgl. hierzu Hufer 2001 c, S. 77 ff.; Hartig 1999; Scherr 1999; Sander 1999 a, S. 103 ff.; ders. 1999 c; Thole 1999; Wabnitz 1997, S. 53 f.; Widmeier 1996; Grahl 1990. Zum erweiterten Hintergrund der Entwicklung neuer Lernkulturen und die daraus folgenden neuen Anforderungen an das Lehrpersonal in der Erwachsenenbildung vgl. zum ersten Einblick in den Lernkulturwandel Heuer/Botzat/Meisel 2001; Dietrich/Fuchs-Brüninghoff 1999. Zur Situation in der Erwachsenenbildung generell vgl. zudem u.a. Giesecke 2002; Nittel 2002; ders. 2000; Pruschke-Löw 1998; Krug 1996. Vgl. auch den Vorschlag zu einem Forschungsvorhaben in Kapitel 4.2.3 von Band II, das die Kompetenz bzw. das erforderliche Wissen politischer Bildner abprüft.

Diese systematisch und regelmäßig betriebene Evaluationsarbeit wäre neben der Erhöhung der Reichweite außerschulischer politischer Bildung eine wichtige Legitimations- und Argumentationsgrundlage. Hierauf wurde bereits in den Ausführungen zu Beginn dieser Arbeit hingewiesen.²¹⁸ Unter anderem dienten die Forschungsarbeiten zum NidP dazu, wichtige Legitimationsstränge im Rahmen der Wirkungsforschung zu erschließen. Daher ist dieser Aspekt hier zwar zu erwähnen, aber in den Ausführungen gering zu halten: Politische Bildung muss ihre Wirkung unter Beweis stellen, eigene Angebote ständig auf ihre Effizienz und Wirksamkeit hin überprüfen. Der mangelnde Einsatz von Evaluationen der politischen Bildungsarbeit trägt zur Profillosigkeit und zum beschriebenen Ansehensverlust bei. Die bisherigen Ansätze sollten ausgeweitet werden.²¹⁹

2.2.2 Die Reichweite politischer Erwachsenenbildung als Dauerkrise

Die geringe Reichweite ist das (grundlegende) Dilemma politischer Bildung: ihr demokratischer Auftrag und der Legitimationsdruck, unter dem sie steht, erfordern eine große Reichweite. Es scheint aber, als hätten sich Wissenschaft und Praxis politischer Bildung damit abgefunden, nur mit einer verschwindend geringen Minderheit zu arbeiten. Die Gründe sind wahrscheinlich in einer Selbstzufriedenheit der einen mit dem elitären Habitus ihres Faches (worauf später noch eingegangen wird) und einer Resignation der anderen zu suchen, weil wieder einmal eine mühevoll organisierte Veranstaltung vor leeren oder kaum besetzten Stühlen stattfindet. Obwohl es ihrer Urintention von Aufklärung und Mündigkeit der Menschen entgegen steht, wird außerschulische politische Bildung so zu einem Fach von Elitenbildnern.

So liegt die Reichweite politischer Erwachsenenbildung mit planmäßig organisierter Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland jährlich bei rund 5% (circa 2.440.000 Teilnehmer) der 16- bis über 65jährigen.²²⁰ Diese Zahlen sind allerdings als sehr optimistisch zu bewerten, da sie Teilnehmer, die mehrere Angebote nutzen, nicht berücksichtigen bzw. sich diese Mehrfachbelegungen nicht herausrechnen lassen. Auch kommt es wesentlich auf den Definitionsrahmen von politischer Bildung an; ob dieser zum Beispiel sehr weit ausgelegt wurde und etwa das Unterrichtsfach "Recht" (unter anderem mit Steuer- und Versicherungsrecht) mit zur

²¹⁸ Vgl. auch Rudolf/Zeller 2000.

²¹⁹ Hierauf werde ich in Kapitel 4.2.3 von Band II noch einmal zurückkommen.

²²⁰ Vgl. Ciupke/Reichling 1999, S. 260 f.

politischen Bildung gezählt wird.²²¹ Überhaupt ist festzustellen, dass die *"Datenlage (...) unzureichend [ist; K.R.], Teilnehmerinnen und Teilnehmer (...) 'unbekannte Wesen'"*²²² bleiben und es nie *"aussagekräftige Zahlen [gab, K.R.], die Akzeptanz und den Umfang der Teilnahme an politischen Erwachsenenbildungsveranstaltungen sicher belegen."*²²³ In Kapitel 1.2 von Band II wird auf diese Problematik näher eingegangen und die Statistikklage detailliert erläutert. Es gibt m.E. die begründete Annahmen, dass diese 5% weiter schrumpfen, würde man nicht Teilnahmefälle, sondern Köpfe zählen.

Dass es sich bei den im '5% - Segment' der jährlich Erreichten meist um besonders Interessierte und "Stammgäste" handelt, wird durch einen Blick in die Statistiken zur Teilnehmergebietung²²⁴ und Praxisberichte deutlich: *"Von Emma und Otto Normalverbraucher wird auch in der politischen Bildung viel geredet; auf unseren Seminaren werden die beiden jedoch kaum angetroffen, durch unsere Publikationen kaum erreicht. (...) Doch häufig sind es die ohnehin an Politik interessierten,"*²²⁵ die Angebote politischer Bildung wahrnehmen. Der ehemalige Vorsitzende des Kuratoriums der BpB beschrieb diese Bildungsarbeit als *"Wanderzirkus von Leuten (...), die man auf allen Tagungen trifft"*²²⁶, und er führt aus, dass es nur schwer gelingen würde, neue Gruppen zu erreichen.²²⁷ Je nach Berechnungsgrundlage²²⁸ variieren daher die ohnehin schon recht vagen Angaben zur Reichweite. Der andere oft zitierte Wert liegt bei 1%²²⁹ und entstammt dem Berichtssystem Weiterbildung, das auf einer in regelmäßigen Abständen stattfindenden repräsentativen Bevölkerungsbefragung zur Weiterbildungssituation (Wohnbevölkerung in Deutschland zwischen 19 und 64 Jahren mit einer Stichprobengröße von 7.000²³⁰) basiert.²³¹ Allerdings verweisen die Autoren des Berichtssystems Weiterbildung darauf, dass die Kategorie "Politische Weiterbildung" *"in den letzten Jahren an Trennschärfe verloren hat"*²³² und inhaltliche Elemente von ihr in anderen Themengebieten wie zum Beispiel "Umweltschutz/Ökologie" und "Versicherungs-

²²¹ Vgl. wie es beispielsweise Ciupke/Reichling 1999, S. 260 am Beispiel der Volkshochschule machen.

²²² Hufer 2001 c, S. 39.

²²³ Ebd., S. 8.

²²⁴ Vgl. u.a. FES 1993 Band III, S. 121.

²²⁵ Neumann 1988, S. 35 f.

²²⁶ Daweke 1987, S. 7.

²²⁷ Ebd., S. 7.

²²⁸ Zum Beispiel Abgrenzung von politischer Jugend- und Erwachsenenbildung, Definition von Angeboten politischer Bildung, unterschiedliche Datenerhebungsverfahren in der vorhandenen Teilnehmerstatistik der Bildungsträger etc.

²²⁹ Vgl. u.a. Kuwan 1999, S. 228 f.

²³⁰ Vgl. Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, S. 15.

²³¹ Vgl. ebd., S. 29.

²³² Ebd., S. 31.

Renten-, Steuer- und andere Rechtsfragen" zu finden seien. Man könnte hier m.E. auch noch das Themengebiet "Religion, Geschichte oder Länderkunde" hinzuzählen. Daher lässt sich die Reichweite politischer Weiterbildung *"ohne spezielle, vertiefende Untersuchungen nicht gesichert quantifizieren."*²³³ Hinzu kommt, dass das Berichtssystem Weiterbildung zwar als integrierter Gesamtbericht mehrere Datenquellen bei der Interpretation berücksichtigt, aber im wesentlichen auf die Ergebnisse der genannten Bevölkerungsbefragung zurückgreift. Dabei konzentriert sich die Erhebung auf eine formalisierte Form der Weiterbildung in Lehrgängen, Kursen, Seminaren und Vorträgen.²³⁴ Die tatsächlich zutreffende Reichweite politischer Erwachsenenbildung dürfte somit zwischen einem und fünf Prozent liegen. Solange kein verbindliches Datenmaterial zur Verfügung steht, will ich von der optimistischen Schätzung ausgehen, denn so oder so: Mindestens 95% der Wohnbevölkerung Deutschlands ab 16 Jahren werden demnach (außerhalb der Schule) nicht durch planmäßig organisierte politische Bildungsarbeit erreicht.

An der generellen Weiterbildungsbereitschaft kann es nicht liegen, denn im Gegensatz zur politischen Erwachsenenbildung ist der Weiterbildungsbereich in den vergangenen Jahren kontinuierlich und in großem Ausmaß gewachsen. Dies ist auf eine gestiegene Nachfrage zurückzuführen, die vor allem im Rahmen des lebenslangen und berufsbezogenen Lernens zu sehen ist. Dabei wird *"Wissen (...) zur Ressource und Legitimation sozialen Handelns"*.²³⁵ Nach dem Berichtssystem Weiterbildung VII aus dem Jahr 2000 haben im Betrachtungszeitraum 1994-1997 48% der Bevölkerung zwischen 19 und 64 Jahren an Weiterbildungsangeboten teilgenommen. *"Hochgerechnet entspricht dies bundesweit rund 24,1 Mio. Weiterbildungsteilnehmenden im Jahre 1997. Verglichen mit 1994 erfolgte damit ein Anstieg um rund 4,2 Mio. Teilnehmer."*²³⁶ Dieser Teilnahme-Boom betrifft vor allem die berufliche Weiterbildung. Aber auch die allgemeine Weiterbildung (von der politische Bildung ein Teil ist) konnte um fünf Prozentpunkte ansteigen.²³⁷ Allerdings haben sich *"die themenspezifischen Teilnahmequoten der allgemeinen Weiterbildung (...) im Vergleich der Jahre 1994 und 1997 bundesweit nur bei einem Thema um mehr als einen Prozentpunkt verändert. Dabei handelt es sich um das Themengebiet 'Sprachen'."*²³⁸ Der Weiterbildungs-Boom der letzten Dekade ist also

²³³ Ebd., S. 31.

²³⁴ Vgl. ebd., S. 20.

²³⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998, S. 5.

²³⁶ Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, S. 21.

²³⁷ Vgl. ebd., S. 27.

²³⁸ Ebd., S. 30.

an der politischen Erwachsenenbildung vorbeigegangen. *"Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen bei einem Hauptanbieter politischer Bildung, den Volkshochschulen, bewegen sich seit 1979 absolut auf gleichem Niveau, relativ verlieren sie an Bedeutung; sie betragen - im engeren Sinne gesehen - nur etwa 0,5% des Gesamtangebotes."*²³⁹ Insgesamt gesehen, verharrt politische Bildung seit über zwei Jahrzehnten auf niedrigem Niveau, denn im längerfristigen Vergleich der Jahre 1979 und 1997 sieht es nicht anders aus. Nennenswert (mehr als ein Prozentpunkt konnten hier) nur die zwei Themenbereiche 'Sprachen' und 'Fragen der Gesundheit' zulegen.²⁴⁰

Zum Zeitpunkt der Erstellung der vorliegenden Arbeit lag das Berichtssystem Weiterbildung VIII, das den Zeitraum 1997-2000 beleuchtet, noch nicht vor. Allerdings sind erste zusammenfassende Trendergebnisse aus den Untersuchungen zu diesem aktuellen Berichtssystem bekannt. So ist die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung (Lehrgänge, Kurse, Seminare) im Jahr 2000 zwar immer noch sehr hoch, aber erstmals zurückgegangen: von 48% auf 43%.²⁴¹ Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch eine Repräsentativbefragung Anfang 2002.²⁴² *"Hochgerechnet entspricht dies bundesweit rund 21,4 Millionen Weiterbildungsteilnehmenden im Jahre 2000. Verglichen mit 1997 war damit ein Rückgang um rund 2,7 Millionen Teilnehmer zu verzeichnen, der ausschließlich bei den deutschen Teilnehmern erfolgte. (...) In der längerfristigen Betrachtung ist Weiterbildung dennoch ein stark wachsender Bereich."*²⁴³ Für die Arbeit ist hierbei zunächst festzustellen, dass die Teilnahmequote in elf von siebzehn Feldern der allgemeinen Weiterbildung zurückgegangen ist. Auf den Gebieten "Sprachen", "Gesundheitsfragen" und "Kenntnisse zur Ausübung von Sportarten" ist der Rückgang mit drei bzw. jeweils zwei Prozentpunkten besonders stark.²⁴⁴ Die berufliche Weiterbildung ist übrigens auch leicht von 30% im Jahr 1997 auf 29% in 2000 zurückgegangen.²⁴⁵ Der für politische Bildung relevante Bereich "Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, Wissen über Politik, auch europabezogen" stagniert bei einem Prozent. Allerdings ging die Teilnahme in den verwandten Gebieten "Versicherungs-, Renten-, Steuer- und andere Rechtsfragen", "Umweltschutz/Ökologie" sowie "Religion, Geschichte oder Länderkunde" überall

²³⁹ Nuissl 1997, S. 519.

²⁴⁰ Vgl. Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, S. 30.

²⁴¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, S. 12.

²⁴² Vgl. Passens/Rudolf/Schnoor/Zeller 2002, S. 30.

²⁴³ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, S. 12.

²⁴⁴ Vgl. ebd., S. 18.

²⁴⁵ Vgl. ebd., S. 22.

um einen Prozentpunkt auf 2% bzw. jeweils 1% zurück.²⁴⁶ Detaillierte Ergebnisse und Analysen bleiben bis zur Veröffentlichung des Gesamtberichts zum Berichtssystem Weiterbildung VIII abzuwarten und sind hier zu ergänzen.

Die Untersuchung des Weiterbildungsmarktes Frankfurt am Main von Hajo Dröll ergab folgerichtig, dass Angebote zu Politik, Geschichte oder Philosophie zu den geringfügigsten Angeboten des Weiterbildungsmarktes zählen, mit niedrigem Unterrichtsvolumen, niedrigen Umsätzen und mittleren Teilnehmerzahlen.²⁴⁷ Nun stellt sich die Frage, wie dies zu erklären und zu bewerten ist.

2.2.3 Das wissenschaftliche Schattendasein politischer Erwachsenenbildung und die mangelnde Suche nach praxisrelevanten Konzepten

Eine Erklärung der geringen Reichweite, die Ursache und Wirkung zugleich sein kann, sehe ich in dem - besonders die außerschulische politische Bildung kennzeichnenden - Mangel praxisrelevanter Forschungsarbeit bzw. der ungenügenden Vernetzung von Wissenschaft und Praxis. So stellte Klaus-Peter Hufer fest, dass *"eine weitgehende Kommunikationslosigkeit zwischen Theorie einerseits (...) und Praxis andererseits"*²⁴⁸ besteht. Demnach *"lebt die Praxis der politischen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik im wissenschaftlichen Niemandsland. (...) Politische Bildung und Erwachsenenbildungswissenschaft haben sich in der Vergangenheit den Fragen und Bedingungen der politischen Erwachsenenbildung nicht gerade übermäßig engagiert zugewandt."*²⁴⁹ Auch zehn Jahre danach hat sich seiner Beobachtung nach nichts wesentlich daran geändert: *"Auffallend ist das erstaunliche Defizit an breiter wissenschaftlicher und publizistischer Aufarbeitung der politischen Erwachsenenbildung. Die Zahl der neueren Dissertationen ist an den Fingern einer Hand abzulesen"*²⁵⁰; K.R.]. *Das weist auf deren desolaten Zustand bzw. diffuse Gesamtlage hin. Zwar gab und gibt es eine immens große Zahl von Aufsätzen und kleineren Beiträgen - Schilderungen mehr oder weniger gelungener Praxisbeispiele, didaktische Anregungen, grundlegende Anstöße und bil-*

²⁴⁶ Vgl. ebd., S. 17.

²⁴⁷ Vgl. Dröll 1999, S. 270 und S. 273 ff. Diese detaillierte regionale Marktstudie kann durch bundesweite Erkenntnisse untermauert werden. Vgl. dazu Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000 a, S. 280.

²⁴⁸ Hufer 1991, S. 9.

²⁴⁹ Ebd. S. 9 f.

²⁵⁰ Hufer verweist auf Reinhardt 1999; Hellwig 1998 und Steffans 1995.

Hinzu kommen u.a. Harth 2000; Prechtel 1996 und im erweiterten Fokus wissenschaftlicher Arbeiten auch die Habilitationsschrift von Hufer 2001 c.

derungspolitische Appelle sowie unterschiedlich tiefgehende und dimensionierte Bestandsaufnahmen und Problematisierungsversuche in Sammelbänden -, doch weiterführende Konzeptionen, welche die Praxis politischer Erwachsenenbildung nachweislich beeinflussten, lassen sich im Laufe der Geschichte der Bundesrepublik nur sehr vereinzelt finden."²⁵¹

Neben der in der vorliegenden Arbeit als wesentliche Ursache angesehenen geringen Reichweite liefert Wolfgang Sander weitere Erklärungsansätze für dieses Defizit. Dabei ging er der Frage nach, warum fachdidaktische Konzeptionen und Theorienansätze zwar in der schulischen, nicht aber in der außerschulischen politischen Bildung entstanden:

- Politikdidaktische Lehrstühle an den Hochschulen sind vorwiegend im Umfeld der Lehrerbildung angesiedelt.
- Im Gegensatz zur Schule arbeitet die außerschulische politische Bildung mit viel offeneren und wechselnderen Strukturen und Lernformen.
- Die bereits erwähnte Pluralität und Interessenvielfalt, die die Träger politischer Erwachsenenbildung kennzeichnet, erschwert den übergreifenden Dialog.²⁵²

Politische Erwachsenenbildung ist seiner Analyse nach *"ein pädagogisches Praxisfeld ohne eine klare wissenschaftliche Anbindung. (...) Keine Wissenschaftsdisziplin fühlt sich derzeit eindeutig für die Probleme dieses Praxisfeldes zuständig - die Politikwissenschaft versteht sich längst nicht mehr primär als Bezugswissenschaft für politische Bildung, für die Erwachsenenpädagogik ist politische Bildung ein kleiner Bereich neben vielen anderen, die Politikdidaktik, die als Wissenschaft vom politischen Lernen den fachlich engsten Bezug zur politischen Erwachsenenbildung haben müsste, hat sich seit den 70er Jahren primär als schulbezogene Disziplin etabliert.*"²⁵³ Dieser Sachverhalt kommt zur hier beschriebenen Problematik der geringen Forschungstätigkeit hinzu. Ferner gilt es allgemein festzuhalten, dass *"der zum Teil radikale Entzug von Ressourcen (...) die fast totale Austrocknung der Forschungsmittel (...) deutlich [machen; K.R.], dass das Fach politisch und gesellschaftlich als 'bedeutungslos' abgetan wird.*"²⁵⁴

²⁵¹ Hufer 2001 c, S. 10.

²⁵² Vgl. Sander 1997 b, S. 18.

²⁵³ Sander 1999 a, S. 104. In Konsequenz dessen plädiert er dafür, dass Politikdidaktik auch politische Erwachsenenbildung beinhalten muss (vgl. ebd., S. 105). Vgl. auch Sander 2000; ders. 1994 b, S. 19.

²⁵⁴ Noll 1987, S. 87.

Eine leichte Verbesserung ist seit 1997 festzustellen, nachdem - zumindest im Bereich der Politikdidaktik mit Schwerpunkt Schule - einige Lehrstühle wieder besetzt wurden und die publizistische Tätigkeit wieder zunahm. So ist beispielsweise mit der Fachzeitschrift "*kursiv* - Journal für politische Bildung" ein Forum entstanden, das sich - entgegen anderen wichtigen Fachzeitschriften für Erwachsenenbildung wie die "DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung" und die "Hessischen Blätter für Volksbildung" - ausschließlich der politischen Bildung widmet und hier nicht, wie zum Beispiel die "Politische Bildung - Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis" oder "POLIS", die Fachzeitschrift der Deutschen Vereinigung für politische Bildung bzw. "Politisches Lernen", die Verbandszeitschrift dieser Vereinigung in Nordrhein-Westfalen, vorwiegend mit der schulischen politischen Bildung beschäftigt, sondern auch die außerschulische politische Bildung in gleichem Maße berücksichtigt. *kursiv* ergänzt als weitgehend "(interessengruppen)freie" Zeitschrift durch die Verbindung von Praxis- und Wissenschaftsbeiträgen die Zeitschrift "Gegenwartskunde" und die für die außerschulische politische Bildung wichtige, aber verbandspolitisch an den Bundesausschuss Politische Bildung²⁵⁵ gebundene "Praxis Politische Bildung", die allerdings vorwiegend auf Praxisberichte und -diskussionen außerschulischer politischer Bildung ausgerichtet ist und kaum Raum für wissenschaftsbezogene Texte bietet, was auch weitgehend auf die Verbandszeitung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V.,²⁵⁶ die "Außerschulische Bildung - Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung" zutrifft. Bedingt ist auch noch die Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament" ("Aus Politik und Zeitgeschichte") zum Kreis der Fachzeitschriften zu zählen, in der sich in unregelmäßigen Abständen Schwerpunktausgaben (wissenschaftlichen) Fragen politischer Bildung (wenn auch im leichten Schwerpunkt der schulischen politischen Bildung) widmen. Neben der Existenz dieser Fachzeitschriften sind auch in Handbüchern zur politischen Bildung zuneh-

²⁵⁵ Im Bundesausschuss Politische Bildung (früher Arbeitsausschuß für politische Bildung), der federführend auch von der Geschäftsstelle des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten mit betreut wird, sind 28 Organisationen sowie Vertreter der BpB, von Bundesministerien, des Bundesamtes für Zivildienst und der Bundeswehr vertreten. Die Organisationen setzen sich in der Mehrzahl (18 von 28) aus den Dachorganisationen oder großen Trägern des interessenengebundenen Trägerbereiches zusammen. Dies reicht von der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke und der evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung über den Deutschen Gewerkschaftsbund und den Deutschen Bundeswehr-Verband bis zu den politischen Stiftungen. Aber auch die politischen Parteien CDU, CSU und SPD sind im Bundesausschuss Mitglied. Es zählen allerdings auch der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, der DVV, die Stiftung Mitarbeit, die Ost-West-Institute und der Politische Arbeitskreis Schulen dazu. Für weitere Informationen vgl. Schillo 2000 a.

²⁵⁶ Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten ist ein Zusammenschluss aus fast 100 selbständigen Trägern mit unterschiedlichen Profilen und ebenen Bildungsstätten. Sie reichen von Jugendbildungsstätten, Heimvolkshochschulen, Akademien und Fortbildungswerken bis zu den politischen Stiftungen. Für weitere Informationen vgl. Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. 1996 b; Merfeld 1990; Scheffler 1990.

mend Teile zu finden, die die politische Erwachsenenbildung berühren.²⁵⁷ Darüber hinaus ist zu der immer noch begrenzten Zahl von Sammelbänden zur politischen Erwachsenenbildung²⁵⁸ ein weiterer hinzugekommen²⁵⁹, sind ein Lexikon speziell zur außerschulischen politischen Bildung²⁶⁰ und einige Arbeitshilfen bzw. Bücher erschienen, die sich speziellen Diskussionen innerhalb des Faches widmen.²⁶¹ Auf weitere Veröffentlichungen, die sich auf spezielle Diskussionen innerhalb des Faches beziehen, wird - soweit relevant für diese Arbeit - später noch Bezug genommen. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die publizistische und wissenschaftsorientierte Publikation im Bereich der politischen Erwachsenenbildung seit 1997 zugenommen hat, aber insgesamt doch auf quantitativ niedrigem Niveau verbleibt.

Auch die Gründung der GPJE - Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung e.V. war ein wichtiger Schritt zur Aufwertung außerschulischer politischer Bildung, da in der Deutschen Vereinigung für politische Bildung e.V. überwiegend schulische politische Bildung repräsentiert²⁶² und insgesamt wenig Raum für wissenschaftliche Diskurse vorhanden ist.²⁶³ Allerdings muss sich außerschulische politische Bildung auch in der GPJE noch weiter formieren, da sie im Vergleich zur schulischen politischen Bildung nur eine geringe Rolle spielt.²⁶⁴ Zudem sollte - auch wenn es sich hierbei um eine wissenschaftliche Vereinigung handelt - der Praxisbezug stärker berücksichtigt werden, vor allem, da es sich bei politischer Bildung um ein sehr praxisnahes Feld handelt und der Kontakt zwischen Praxis und Wissenschaft - wie geschildert - defizitär oder gar als "*Frontstellung*"²⁶⁵ zu bezeichnen ist. Die Zahl der wissenschaftlich begleiteten und praxisorientierten Modellprojekte, die den Anspruch erheben, neue Formen der Politikvermittlung zu entwickeln oder normativ und theoretisch diskutierte Wege in der außerschulischen politischen Bildung zu überprüfen bzw. dafür eine empirische Beurteilungsgrund-

²⁵⁷ Vgl. beispielsweise Mickel 1999; Sander 1997; Claußen/Geißler 1996.

²⁵⁸ Vgl. ältere Handbücher, beispielsweise Schlaffke/Winter 1980; Kaiser 1990.

²⁵⁹ Vgl. Beer/Cremer/Massing 1999.

²⁶⁰ Vgl. Hufer 1999 a.

²⁶¹ Vgl. beispielsweise bezogen auf die in der vorliegenden Arbeit behandelte Marketingdiskussion u.a. Becker 2000; Beer/Cremer 1999 b; Beer 1998 a (insbesondere S. 189 ff.).

²⁶² Vgl. Deutsche Vereinigung für politische Bildung e.V. 1999; Lessing 1988; Ausgaben der Verbandszeitschrift "POLIS" und ihrer Vorgängerzeitschrift "DVPB aktuell" sowie inhaltlicher Aufbau und Teilnehmer der Jahrestagungen der Vereinigung, die in der Regel gemeinsam mit der BpB stattfinden.

²⁶³ Vgl. neben den Angaben in der zuvor genannten Fußnote Sander 2002 b, S. 7; Hufer 1999 g.

²⁶⁴ Dass die schulische politische Bildung einen deutlich größeren Raum einnimmt, kann man anhand der Arbeitspraxis sehen. Vgl. dazu: Hufer 1999 g; Mitgliederliste der GPJE unter <http://www.gpje.de>, die vor allem durch Vertreter der politischen Schulbildung dominiert wird und Programme sowie Ablauf der vergangenen drei Fachtagungen.

²⁶⁵ Koring 1990, S. 272.

lage zu schaffen, ist äußerst gering.²⁶⁶ *"Sowohl quantitativ als auch qualitativ beschäftigt man sich fast ausschließlich mit der Formulierung und Begründung der Ziele. (...) Als Pädagogik der guten Wünsche erinnert sie an jene märchenhaften Zeiten, als das 'Wünschen noch geholfen hat'. Die andere Seite dieser normativen Zielreflexion ist eine auffällige Zurückhaltung bezüglich der Wege bzw. der Methoden, mit deren Hilfe man all die schönen Ziele erreichen kann."*²⁶⁷

Die Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis klafft zu weit auseinander, was nicht nur dazu führt, dass die einen wie die anderen an ihrem jeweiligen Gegenüber vorbeireden und -arbeiten.²⁶⁸ Gerade in der außerschulischen politischen Bildung, deren Gegenstand äußerst sensibel für die demokratische Entwicklung ist, die wegen der Freiwilligkeit und Motivation der Teilnehmer äußerst nutzenorientiert sein muss und sich mehr als andere Wissenschaften immer der unmittelbaren Praxisrelevanz ihrer Tätigkeit vergewissern sollte, ist ein stärkerer Austausch und eine wissenschafts-praktische Forschungsarbeit notwendig. Es darf aber nicht bei einem verbesserten Austausch und stärker aufeinander abgestimmtem Wirken von Praxis und Wissenschaft bleiben. Denn viele politische Bildner und Wissenschaftler politischer Bildung vereint *"die stellenweise 'introvertierte' Subkultur politischer Bildung, aus der kaum versucht wird auszubrechen bzw. in der Impulse von außen nur selten aufgenommen werden - oder bildlich gesprochen: das wenig nutzbringende 'Rühren im eigenen Brei'."*²⁶⁹ Daran ändern auch die bereits angedeuteten Öffnungsbestrebungen vor allem zur beruflichen und kulturellen Bildung nur wenig. Vielmehr müsste ein stärkerer personeller Austausch stattfinden, was allerdings

²⁶⁶ Ein paar Beispiele: Das Bund-Länder Projekt ELLA (vgl. DVV 2001 a und <http://www.ella-pb.de>), das Projekt Jugend & Politik - Politik & Jugend" (vgl. Knoblich/Rudolf/Wicker/Zeller 2001) und das NidP (vgl. Rudolf/Zeller 2001). Auch die zwei großen Evaluationsprojekte zur außerschulischen politischen Jugendbildung (vgl. Hafenecker 2001) und Erwachsenenbildung (vgl. Bönisch 2002 a; ders. 2002 b) können hier angeführt werden, da sie als umfangreiche wissenschaftliche Untersuchungen für Wissenschaft, Praxis und Zuwendungsgeber wichtige Daten erheben und aufbereiten. Drei der hier aufgeführten Projekte werden übrigens nicht an den dafür zuständigen politikdidaktischen oder pädagogischen Lehrstühlen der Universitäten durchgeführt bzw. davon betreut, sondern an/von Fachbereichen (für Sozialpädagogik und Sozialarbeit) von Fachhochschulen und Technischen Hochschulen.

²⁶⁷ Tremml 1996, S. 114. Alfred K. Tremml verfasste den Artikel, aus dem dieses und weitere Zitate stammen, zwar unter besonderer Berücksichtigung der entwicklungspolitischen Bildung, bezog sich zu Beginn seiner Ausführungen aber auf politische Bildung allgemein, was die Beschreibung der Situation m.E. gut trifft.

²⁶⁸ Was aber keineswegs den Eindruck vermitteln soll, dass wenigstens innerhalb der Praxis oder innerhalb der Wissenschaft jeweils ausreichende Kontakte untereinander, Kenntnisse übereinander oder Grundlagen für einen Konsens existieren. In der Praxis ist dies wesentlich auf die später noch näher auszuführende Pluralität und Unübersichtlichkeit des Trägermarktes zurückzuführen. In der Wissenschaft scheinen zumindest die Fachhochschulen und Technischen Hochschulen, an denen - wie oben aufgezeigt - wichtige Projekte zur außerschulischen politischen Bildung laufen, noch zu wenig einbezogen zu sein. Auch das gilt es innerhalb der Subsysteme Praxis und Wissenschaft noch zu verbessern.

²⁶⁹ Rudolf/Wicker 2002, S. 32. In der weiteren Situationsanalyse werden noch Ausführungen folgen, die dies weiter untermauern.

nicht zu Lasten einer professionellen Ausbildung gehen darf. Dadurch wird deutlich, dass auch der stärkere Austausch und das Verstehen bzw. Kennen der eigenen Umwelt gemeint sein muss. Einen Umweltbezug, den politische Bildner ihrer Zielgruppe zu vermitteln versuchen, müssen sie auch für sich selbst herstellen. Das heißt, dass ein intensiver Austausch mit Behörden, Wirtschaft, Medien und politischen Akteuren neben einer interdisziplinären Auseinandersetzung und Fortbildung in den verschiedenen Bezugswissenschaften politischer Bildung²⁷⁰ anzustreben ist. Dies betrifft vor allem Seiteneinstiege oder langfristige Seitenwechsel bzw. Einblicke in den Bereich des anderen. Allerdings sind selbst Beispiele von Tagungen, auf denen Netzwerke und Austauschmöglichkeiten mit Außenstehenden, die an ähnlichen Themen arbeiten, eher selten.²⁷¹ Vielleicht ist durch diese "Abschottung" von der Umwelt bzw. die "Erfahrungsverdünnung"²⁷² auch die bisher - dieser Vorgriff auf die folgenden Ausführungen sei zur Verdeutlichung gestattet - nicht erfolgte empirische Forschungsarbeit und Emotionalität der Pro- und Contra-Debatte um eine Marktöffnung in der (politischen) Bildung zu erklären. Denn nach Ansicht von Helga Kutz-Bauer, der Leiterin der Landeszentrale für politische Bildung Hamburg ist "für Anbieter der politischen Bildung dieser Bericht [gemeint ist der bereits Anfang 2002 veröffentlichte Band II dieser Gesamtarbeit; K.R.] die Hilfe, die wir schon seit Jahren gebraucht hätten."²⁷³ Allerdings wurde erst mit der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, diese empirische Grundlegung zu realisieren.²⁷⁴

²⁷⁰ "Politikwissenschaft für die Politikkompetenz, Pädagogik für die Vermittlungskompetenz und Psychologie für die Kommunikationskompetenz. Dadurch wird deutlich, dass Politikdidaktik nicht nur die eine Bezugswissenschaft hat, sondern ein Bereich zwischen den Universitätsdisziplinen ist, den eine besondere Nähe zur Praxis auszeichnet" (Rudolf/Zeller 2001, S. 153). Hinzu kommen Inhalte aus den Wissenschaftsbereichen, die für das jeweilige Bildungsthema relevant sind, wie etwa Rechts-, Wirtschafts- oder Geschichtswissenschaften, aber auch Naturwissenschaften etc., die man allerdings größtenteils auch in den unterschiedlichen Fachrichtungen der Politologie wiederfindet und das bezogen auf den Gegenstandsbereich des Politischen. Vgl. zur Frage der Bezugswissenschaften u.a. auch Hufer 2001 c, S. 11; Sander 2000; Widmeier 1996, S. 435.

²⁷¹ Vgl. für ein solches Beispiel Hufer 2002 a.

²⁷² Peter Glotz verwandte diesen Begriff mit Blick auf die politischen Parteien und ihren geringen Austausch bzw. die Auswahl von Personal. So sei es den Parteien nur schwer möglich, auf gesellschaftlich relevante Themen schnell und effektiv zu reagieren. Da auch ein Seiteneinsteigen in die Partei nur schwer möglich sei, hätten die Parteien in vielen Bereichen unter Informationsdefiziten zu leiden. Die "Zeitreichen" hätten so die Möglichkeit, sich im Laufe der Zeit in den Parteistrukturen hochzuarbeiten. Außenstehende "Zeitarme", die aber meist wertvolle Erfahrungen mit in die Partei einbrächten, müssten mit den innerparteilichen Widerständen derer kämpfen, die sich ihre vermeintlichen Privilegien über Jahre hinweg aufgebaut hätten (vgl. Glotz 1997, S. 30). Der Begriff passt m.E. im wesentlichen (relativiert man letztere Passage) auch, um das hier skizzierte Phänomen in der politischen Bildung zu beschreiben, zumal diese - wie noch zu schildern ist - oft personell und strukturell eng mit der Politik verzahnt ist. Man könnte noch hinzufügen, dass die stark auf Hauptamtliche aufbauende Bildungsplanung diese Erfahrungsverdünnung zusätzlich fördert.

²⁷³ Auf der Plattform zum Bericht politische Bildung 2002 (<http://www.berichtpolitischebildung.de>; Rubrik "Stimmen zum Bericht"; entnommen am 18. Juli 2002) veröffentlichter Auszug aus dem Leserbrief.

²⁷⁴ Die vorliegende Arbeit wurde mit dieser Motivation und unter dem Anspruch der Praxisrelevanz erstellt, was unter anderem ihren Forschungsgegenstand und ihre Aufteilung in zwei Teile erklärt.

EXKURS

Ein Beispiel für ein Defizit sind nicht ausreichend vorhandene und praktizierte Konzepte, die einen tatsächlichen Mehrwert gegenüber den Konkurrenzangeboten der Medien bieten.²⁷⁵ Außerschulische politische Bildung, die auf dem Freiwilligkeitsprinzip beruht, muss den Menschen einen einsichtigen Nutzen bieten, damit sie ihre Angebote in Anspruch nehmen, das wurde bereits ausgeführt. Dabei ist zu beachten, dass Angebote politischer Bildung nicht nur im Bereich der Weiterbildung mit der beruflichen Bildung und anderen Segmenten aus der allgemeinen Bildung sowie einer Vielzahl an Erlebnisangeboten in Konkurrenz stehen, sondern vor allem mit den Medien. Diese informieren scheinbar schnell und umfassend über politische Themen, und das oft im beliebten Unterhaltungsformat. Wo das Zeitbudget knapp und nur wenig Interesse vorhanden ist, sich mit Politik auseinander zu setzen, sind es die Medien, die eine wichtige Anlaufstelle zur Information darstellen und für Bürger im Empfinden auch Einrichtungen zur politischen Bildung sind.²⁷⁶ Politische Bildner können nicht schneller und besser als die Medien sein, was die Information über aktuelle politische Ereignisse betrifft. Warum sollte man sich als Bürger also der politischen Bildung zuwenden und nicht die "bequemeren" Nachrichten und Talk Shows im Fernsehen betrachten oder auf die Informationsfülle der Medienangebote im Internet zurückgreifen? Politische Bildner sind keine besseren Journalisten und sollten es auch nicht sein wollen. Neben ihrem Auftrag steht ihnen dazu ihre begrenzte Infrastruktur im Wege. Sie müssen versuchen, Angebote für Bürger zu konzipieren, die einen Mehrwert gegenüber den Informationen der Medien bieten: seien es vertiefende Hintergrundinformationen, die Beleuchtung von Themen, die im Medienalltag untergehen oder schnell wieder verschwinden, oder Serviceangebote und Kommunikations- und Diskussionsmöglichkeiten vor Ort. *"Eine der großen traditionellen Stärken politischer Bildungsarbeit ist authentische Kommunikation in Veranstaltungen, in denen miteinander gesprochen werden kann, in denen man Vertretern wichtiger Positionen direkt begegnet, Argumentation nicht nur rational bleibt, sondern auch einen Erlebniswert darstellt. Diese Stärke politischer Bildungsarbeit insbesondere auch gegenüber den audiovisuellen Medien [gilt es; K.R.] neu zu bedenken und phantasievoll zu untermauern (...)."*²⁷⁷

²⁷⁵ Das heißt nicht, dass es diese oder Versuche dazu nicht gibt, nur eben nicht in ausreichendem Maße. Beispiele zu einem Weg (auf den oben genannte Ausführungen nicht zu reduzieren sind), der in der Verknüpfung von Wissensvermittlung und Event- bzw. Erlebnisorientierung steht vgl. u.a. Wehner 2002; ders. 1996. Ergänzend und zur Kritik (in Teilbereichen) vgl. auch Behrens 1997. Zum Aspekt der Erlebnisseminare vgl. auch Stang 1997 für den Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung.

²⁷⁶ Dies ergab die qualitative Vorerhebung zur Konzeption der ursprünglich zusätzlich geplanten Imagebefragung, auf die in Band II näher eingegangen wird. Zur Berichterstattung der Medien vgl. auch Ausführungen in Kapitel 3.2.2 von Band II.

²⁷⁷ Ehmke/Wulfekuhl 1999, S. 26.

Darüber hinaus ist m.E. besonders eine Anlaufstelle als eine Art "regionale Zentrale für politische Bildung" wichtig, die vor Ort auf die Fragen und Bedürfnisse der Menschen eingeht und ihnen zum einen hilft, ihre Fragen zu beantworten und zum anderen ständige aber zeiteffiziente (das heißt multiple und kurze) Angebote unterbreitet, die dem skizzierten politischen Bildungsauftrag gerecht werden.²⁷⁸

Für Multiplikatoren und Bildungsträger können durch die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung zu aktuellen Brennpunkthemen Unterstützungshilfen zum Beispiel durch Informationsrecherchen, Veranstaltungskonzepte, Hilfe bei der Konzeption und Organisation von Angeboten (beispielsweise durch Referentenlisten, Musterpräsentationen oder Tipps zu Fördermöglichkeiten etc.) sowie eine Koordination der Arbeit der Bildungsträger zum besseren aufeinander Abstimmen geleistet werden.²⁷⁹ Hier sind erste neue Ansätze vorhanden.²⁸⁰

²⁷⁸ Zu diesen Gedanken vgl. u.a. Ausführungen in Rudolf/Zeller 1999, S. 31 f. und Rudolf/Zeller 2001, S. 34 ff. und 149 ff. sowie Kapitel 3.2.6 und 3.2.9.3 sowie den Vorschlag der "Prozess-/Intervallorientierung" in Kapitel 3.3.3 (jeweils in Band II). Die Ausführungen in Kapitel 3.2.6 von Band II beschreiben darüber hinaus auch eine Beratungsfunktion in Sachen politischer Weiterbildung. Hierzu ist ergänzend auf die Erfahrungen zum Weiterbildungstelefon in Hamburg zu verweisen (vgl. Beuck 2000 und ferner zu Supportfunktionen in der Weiterbildung Faulstich 2000).

²⁷⁹ Vgl. hierzu Anmerkungen in Kapitel 4.1.2 von Band II und die Ausführung zur möglichen Dienstleistungsfunktion politischer Bildung in Kapitel 3.2.6 sowie die zur Aktualität politischer Bildung in Kapitel 3.2.9.3 desselben Bandes. In Kapitel 3.2.9.2 werden zudem einige Beispiele zur Arbeit mit den Bürgern vorgestellt.

²⁸⁰ So zum Beispiel die CD-ROM mit Recherchen und Hintergrundinformationen, aber auch Musterfolien und Seminar konzeptionen zum Themenfeld "Rechtsextremismus" (vgl. BpB/Zentralstelle der Länder für Jugendschutz in Mediendiensten 2002) und bedingt auch die Linksammlungen im gemeinsamen Internetportal sowie im Newsletterdienst der Bundeszentrale und der Landeszentralen (vgl. <http://www.politische-bildung.de>). Zur Einschränkung sollten auch die Ausführungen zur digitalen Spaltung der Gesellschaft und eine kritisch zu bewertende Schwerpunktsetzung auf die Neuen Medien in der Bildungs-, aber auch Multiplikatorenarbeit berücksichtigt werden (vgl. dazu Ausführungen zum Punkt "Informationsangebot im Internet" und zum Telelernen in Kapitel 3.3.2.2 sowie 3.2.6 von Band II; ergänzend vgl. TNS Emnid 2002).

Neben diesem konkreten Beispiel aus der Bildungsarbeit kann noch auf die durch die BpB in Auftrag gegebene Befragung von politischen Bildungsträgern in den Neuen Bundesländern hingewiesen werden, die im Juli 2002 vorgelegt wurde und sich mit der Frage der Dienstleistung einer Einrichtung wie der Bundeszentrale gegenüber Bildungsträgern auseinandersetzt (vgl. Spielmann 2002). Darin wird einerseits das Verständnis der Bildungsträger von Dienstleistungsangeboten hinterfragt und zum anderen werden Unterstützungshilfen von Seiten der BpB diskutiert. Es werden zum Teil neue Vorschläge unterbreitet, zum Beispiel die Unterstützung für Bildungseinrichtungen bei der Nutzung verschiedener Arbeitsformen wie zum Beispiel im Qualitätsmanagement oder der Aufbau einer netzbasierten Datenbank mit Informationen zur Bildungsarbeit. In der Recherche wird aber auch deutlich, dass es Differenzierungsschwierigkeiten gibt, wenn zum Beispiel viele der befragten 40 Einrichtungen ihre Standardprodukte bereits als Dienstleistung betrachten (vgl. ebd., S. 8) und vieles definitiv unscharf bleibt, was wesentlich auf die methodische Konzeption des Fragebogens zurückzuführen ist: etwa durch fehlende Beispiele und eine vorwiegende Nutzung von offenen Fragen (vgl. ebd. Teil 2, S. 3 f.). Auch wird ausschließlich die Betrachtung der Dienstleistung gegenüber Trägern ins Auge gefasst und weniger die Dienstleistung für die Zielgruppe politischer Bildungsarbeit, die Bürger, aber auch Institutionen und im weitesten Sinne auch die Demokratie (vgl. ebd. S. 9 ff.). Ein Denken der Dienstleistung von "unten" (Bürger) nach "oben" (1. Bildungsträger als Dienstleister für Bürger und Institutionen und 2. dann übergeordnete Stelle als Dienstleister für Einrichtungen) findet nicht statt, wäre aber m.E. dringend geboten. Diese Ausführungen sollten die Anfang 2002 vorgelegten Gedanken zur Dienstleistung und Dienstleistungszentren politischer Bildungsarbeit in Band II dieser Arbeit ergänzen.

Anstatt einen Mehrwert gegenüber den Medien zu bieten, sind in Publikationsverzeichnissen und auf Internetseiten politischer Bildungsträger - und hier vor allem der Bundeszentrale und vieler Landeszentralen für politische Bildung - dann aber in der Regel nur herkömmliche Formen für den Endverbraucher und eingeschränkt auch für Multiplikatoren zu finden, die kein Alleinstellungsmerkmal politischer Bildungsarbeit sind und meist zu spät kommen;²⁸¹ allerdings sind auch hier erste neue Ansätze erkennbar.²⁸²

EXKURSENDE

2.2.4 Die Pluralität politischer Erwachsenenbildung als Stärke und Schwäche: Zersplitterung von Markt und Lobby

Wendet man sich nun der Frage zu, wer denn eigentlich politische Bildungsarbeit leistet, wird man mit drei weiteren Problemen politischer Erwachsenenbildung konfrontiert:

- (1) der Dominanz der Träger, die interessengebunden sind,
- (2) der (nicht nur daraus abzuleitenden) Struktur bzw. Ausrichtung politischer Bildungsträger, die nicht alle erreicht und schließlich
- (3) der Unübersichtlichkeit des Anbietermarktes bzw. der schwer zu beantwortenden Frage, wer denn überhaupt als politischer Bildungsträger zu bezeichnen ist.

In der Fachliteratur werden die Träger politischer Erwachsenenbildung allgemein zunächst in zwei Kategorien eingeteilt: öffentliche und freie Träger. *"Im 50. Jahr der Bundesrepublik wissen wir, dass die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung zum kleineren Teil in öffentlicher Trägerschaft wie Volkshochschulen, staatlich getragenen Heimvolkshochschulen, durch Veranstaltungen der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung oder im Kontext universitärer Weiterbildungsangebote stattfindet. Der größere Teil außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung wird in freier Trägerschaft angeboten, entwickelt, realisiert und verantwortet. Dahinter steht eine Vielzahl*

²⁸¹ Vgl. dazu Analyse zu Angeboten der Träger nach den Terroranschlägen vom 11. September 2001 in Kapitel 3.2.9.3 von Band II.

²⁸² So hat die BpB mit ihrem "Wahlomat" zur Bundestagswahl 2002 (zumindest im Internet) ein Angebot zur schnellen Orientierung in den und zum Herantasten an die Wahlprogramme(n) der im damaligen Bundestag vertretenen Parteien angeboten; ähnlich, wie es in der Bundestagswahl 1998 von einer Universität und 2002 auch von verschiedenen Internetportalen in leicht anderer Form angeboten wurde. Zu diesen inhaltlichen Angeboten zählte auch eine Internet- und Diskussionsplattform. Zudem wurde einiges zur Werbung für die Wahlteilnahme unternommen. Vgl. hierzu Durth 2002.

sehr verschiedener Einrichtungen in unterschiedlichen Kontexten: von großen Trägerzusammenschlüssen wie der gewerkschaftlichen oder kirchlichen Jugend- und Erwachsenenbildung über die parteinahen politischen Stiftungen, die Bildungswerke der Wirtschaft und einer Vielzahl meist nach dem Vereinsrecht verfasster Akademien, Heimvolkshochschulen und Bildungseinrichtungen mit meist regionaler Reichweite bis hin zu den selbstorganisierten, aus dem Kontext der neuen sozialen Bewegungen heraus entstandenen Lern- und Bildungsprojekte. Dieser vielfältigen Struktur entspricht auch das Netz der landes- und bundesweiten Zusammenschlüsse in Dach- und Trägerverbänden [283; K.R.].²⁸⁴ "Auch die Museen, Gedenkstätten und diversen Ausstellungen zur Zeitgeschichte in öffentlicher und privater Trägerschaft leisten als historisch-politische Bildung einen zunehmend wichtigen Beitrag zur politischen Bildung. (...) Ein weiterer Bereich außerschulischer politischer Bildung im öffentlichen Auftrag sind die Bundeswehr und der Zivildienst. Beide Institutionen erreichen Jahr für Jahr wohl die größte Zahl von Adressaten."²⁸⁵

Der Grundgedanke, der hinter der Auflistung steht, ist die angestrebte und vorhandene Pluralität der (politischen) Erwachsenenbildung, die sich aus den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus erklären lässt. Sie hat eine möglichst starke und inhaltlich (nicht jedoch finanziell) vom Staat unabhängige Bildungslandschaft zum Ziel. Somit erfolgt eine generelle Trennung in öffentliche und freie - also nicht-staatliche - Träger: *"Die Erwachsenenbildung in der demokratischen Bundesrepublik jedenfalls sollte frei sein von staatlicher Vereinnahmung und Okkupation. Eine Garantie dafür sah man in einer Vielzahl möglichst unabhängiger und 'freier' Träger."²⁸⁶ Dagegen sollten sich staatliche Stellen "bei konkreten Angeboten politi-*

²⁸³ Dazu zählen vor allem die Bildungswerke des Deutschen Gewerkschaftsbundes, der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben - DGB/VHS, die Bildungswerke der Wirtschaft, die Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, die Evangelischen Akademien in Deutschland, die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke, die Gesellschaft der europäischen Akademien, die Arbeitsgemeinschaft Demokratischer Bildungswerke, der DVV, der Verband der ländlichen Heimvolkshochschulen, der Arbeitskreis Universitärer Erwachsenenbildung. Darüber hinaus sind noch der Bundesausschuss Politische Bildung, der Zusammenschluss der Bildungsstätten im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und die einzelnen Trägerverbände auf Länderebene (beispielsweise der Arbeitskreis Berliner Bildungsstätten oder die Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Brandenburg e.V.) zu nennen; schließlich gehören auch die politischen Stiftungen mit ihren ganz unterschiedlichen und vielfältigen Netzwerken dazu (vgl. als Beispiel das der Sozialdemokratie unter <http://www.netzwerk-politische-bildung.de>).

²⁸⁴ Beer/Cremer 1999 a, S. 111.

²⁸⁵ Ebd., S. 113 f.

²⁸⁶ Hufér 1992, S. 64.

scher Bildung eher zurückhalten. Eine Ausnahme stellen die im kommunalen und regionalen Bereich angesiedelten Volkshochschulen dar."²⁸⁷

Der Begriff "freie" Träger trägt jedoch nicht zur Klärung der Struktur politischer Erwachsenenbildung bei. So suggeriert er doch, dass es sich hierbei um grundsätzlich unabhängige Einrichtungen handelt. Aus der Geschichte politischer Bildung heraus sind sie aber nur als frei im Sinne von "nicht-staatlich" anzusehen, aber keineswegs als frei im überparteilich/interessen(gruppen)ungebundenen Sinne. Daher schlug der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen bereits 1960 vor, hier eine Unterscheidung vorzunehmen. Die "freien" Träger seien demnach *"unabhängig vom Autoritätsanspruch konfessioneller, sozialer oder politischer Körperschaften"*²⁸⁸ und würden sich an alle Bürger des Staates wenden. Die "gebundene" Trägerschaft diene dagegen *"zunächst und vor allem bestimmten Gruppen. (...) Sie begegnet uns vor allem als konfessionelle Erwachsenenbildung, als Bildungsarbeit der politischen Bewegungen und als Bildungsarbeit der Sozialverbände, so der Gewerkschaften und Bauernverbände."*²⁸⁹

Ich möchte mich dieser Differenzierung des Deutschen Ausschusses grundsätzlich anschließen, auch wenn die *"Unterscheidung in 'freie' und 'gebundene' Formen der Erwachsenenbildung (...) vor allem bei den Erwachsenenbildungsvertretern der Kirchen, Gewerkschaften, Unternehmensverbänden und Parteien auf Widerspruch [stieß, weil; K.R.] ihre Etikettierung als 'gebundene' Träger einen negativen Beigeschmack [hervorrief und folglich; K.R.] die Unterscheidung in 'freie' und 'öffentliche' Träger in der Folgezeit größere Akzeptanz"*²⁹⁰ fand. In der vorliegenden Arbeit möchte ich dennoch eine Unterscheidung in eine interessenungebundene und eine interessenungebundene Trägerlandschaft vornehmen. Dies und eine damit verbundene weitere Ausdifferenzierung der eingangs dargestellten allgemeinen Unterteilung in staatliche und freie Träger erscheint mir aus folgenden Gründen besonders

²⁸⁷ Beer/Cremer 1999 a, S. 115. Vgl. zur Pluralität und Trägerautonomie u.a. auch Beer 1998 a, S. 167-175. Mit Blick auf die Servicefunktion der Zentralen für politische Bildung sei auch auf das Selbstverständnis dieser Institutionen verwiesen, das sie 1997 im "Münchener Manifest" dokumentiert haben (vgl. Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung 1997 und Schiele 1998 b). Vgl. auch die Öffnungsbestrebungen der Bundeszentrale oder einiger Landeszentralen wie der in Baden-Württemberg, die damit beginnen, sich in ihrer Bildungsarbeit auch stärker direkt an "Endverbraucher" zu wenden (vgl. Aufbau und Neuausrichtung der BpB unter <http://www.bpb.de> und Bundesministerium des Innern 2002 b, S. 68 ff.; Gollnick 2001; Krüger 2000 b sowie Angebote der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg unter <http://www.lpb.bwue.de>). Vgl. hierzu auch die Anmerkungen zu einer möglichen neuen Rolle und stärkeren Öffnung dieser staatlichen Träger in Kapitel 3.2.6, 3.2.9.3 und 3.4.3 in Band II).

²⁸⁸ Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 22.

²⁸⁹ Ebd., S. 22 f.

²⁹⁰ Hufér 1992, S. 65.

für den Bereich der politischen Erwachsenenbildung zweckdienlich und sogar notwendig. Was an dieser Stelle der Begründung zur Differenzierung der zwei Trägerbereiche dient, ist zugleich eine Weiterführung der Bestandsaufnahme und der Probleme politischer Erwachsenenbildung, die sich vor allem in den Punkten drei, vier und fünf ausdrückt.

1. *Sensibilität des Gegenstandsbereichs*: Zuallererst ist die mit *politischer* Bildung verbundene besondere Sensibilität ihres Gegenstandsbereiches anzuführen. Die vom Deutschen Ausschuss vorgeschlagene Unterscheidung dürfte daher weniger für die berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung von praktischer Bedeutung sein. Denn hier werden relativ interessenfrei objektive Inhalte wie Computerkenntnisse, handwerkliche oder musische Inhalte oder Rhetorikkenntnisse vermittelt. Sensibel und daher zutreffend wird es allerdings dann, wenn es um eine mögliche Beeinflussung und um Interessen geht, die in der politischen Bildung ob des Betrachtungsgegenstandes nahe liegen.

2. *Marktübersichtlichkeit*: Eine Unterscheidung trägt zur Marktübersichtlichkeit durch eine erste und differenziertere Kategorisierung bei, zumal sich diese beiden Trägerbereiche an unterschiedliche Zielgruppen wenden.

3. *Arbeitsteilige Rollenverteilung*: Durch eine Unterscheidung wird es möglich, die Aufgaben politischer Erwachsenenbildung durch Rollenzuweisungen der Trägerbereiche leichter vorzunehmen, wie zum Beispiel die in dieser Arbeit vorgeschlagene und diskutierte Trennung zwischen Breiten- und Elitenbildung. Dadurch werden neue, transparente und offene Wege in der Förderpolitik möglich. Zudem hilft es, die bisherige Dominanz und bessere Ausstattung der interessengebundenen Träger herauszustellen. So ist beispielsweise durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts eine personelle, finanzielle und organisatorische Besserstellung und damit *"einseitige Bevorzugung der politischen Stiftungen"*²⁹¹ in der Förderpolitik bestätigt worden. Diese Dominanz der interessengebundenen politischen Bildungsträger (und hier nicht nur der parteinahen politischen Stiftungen²⁹²) erklärt sich wesentlich aus der Verflechtung mit den wichtigen und einflussreichen Interessengruppen der Bundesrepublik und der damit einhergehenden Ausrichtung entlang der jeweiligen gesellschaftlichen Lager, Gruppierung

²⁹¹ Beer/Cremer 1999 a, S. 123. Vgl. hierzu auch Helf 1996, S. 449.

²⁹² Hier sei beispielsweise auf die bereits ausgeführte starke Repräsentanz der interessengebundenen Träger im Bundesausschuss Politische Bildung verwiesen.

gen und sozialen Milieus. Diese milieuorientierte Bildungsarbeit und Ausbildung von Funktionseliten *"im Kontext politischer, sozialer und konfessioneller Bewegung"*²⁹³, hat eine lange Tradition, die weit ins 19. Jahrhundert zurückreicht und bildet ein besonderes Charakteristikum der deutschen Erwachsenenbildung. Hinzu kommt die zwangsläufige Nähe dieser Einrichtungen zu den Politikern, die über Weiterbildungspolitik und Zuschüsse entscheiden und selbst zu einem wesentlichen Teil im System der Elitenbildung (zum Beispiel einer politischen Stiftung oder einer gewerkschaftsnahen Einrichtung) sozialisiert wurden.

4. Imageproblem durch Interessengebundenheit und Belehrungshabitus: Der interessengebundene Trägerbereich, der wegen seiner objektiv vorhandenen Dominanz wesentlich mit der gesamten politischen Bildungsarbeit gleichgesetzt wird, verweist auf ein Imageproblem, das politische Bildung außerhalb der Schule behindert. *"Die Nähe und oftmals die Abhängigkeit der politischen Bildung von politischen Parteien, großen Verbänden/Apparaten hat dazu geführt, dass auch Anbieter politischer Bildung in den Sog massiver Vertrauensverluste dieser Parteien und Institutionen geraten sind."*²⁹⁴

*"Das Bildungsangebot der 'freien' [bzw. nun spezifischer im Sinne der vorliegenden Arbeit: der 'interessengebundenen'; K.R.] Träger erfolgt wesentlich aus der wohlverstandenen Interessenlage der anbietenden Organisation heraus. (...) Denn nicht Bildung der Erwachsenen ist das primäre Ziel der Anbieter; primäres Ziel ist vielmehr, die Organisationsinteressen mit dem Instrument Bildung optimierend zu verwirklichen."*²⁹⁵ *"Bis heute prägen solche politischen Identifikationen das Selbstbild und den Habitus vieler (...) Pädagogen in der außerschulischen politischen Bildung: Vielfach fühlt man sich doch in erster Linie zum Beispiel als Gewerkschafter, Christdemokratin, Liberale oder Sozialdemokratin und ordnet die professionelle Tätigkeit in der politischen Bildung dieser politischen Identität zu oder unter."*²⁹⁶ So gibt es in dieser Trägerlandschaft also nicht eine politische Bildungsarbeit, sondern gleich mehrere: eine liberale politische Bildung, eine soziale, eine christliche, eine grüne, eine sozialistische, eine konfessionelle, eine gewerkschaftliche etc., immer mit unterschiedlichen Akzentuierungen.²⁹⁷ Dies wird auch durch

²⁹³ Ciupke 1999 a, S. 74.

²⁹⁴ Motzko 1989, S. 360.

²⁹⁵ Strunk 1988, S. 93 f.

²⁹⁶ Sander 2001 a, S. 177.

²⁹⁷ Dies bestätigt auch ein Blick in die Geschäfts-/Jahresberichte, insbesondere der politischen Stiftungen. Man könnte darüber streiten, ob dies das Etikett politische "Bildungsarbeit" oder eher politi-

Erfahrungsberichte, wie dem von Benedikt Widmeier, Referent für politische Bildung, in einem kirchlichen Bildungsträger untermauert: *"Für die pädagogischen Mitarbeiter besitzt das Prinzip der Tendenzbetriebe - nicht nur in der politischen Bildung - noch weitgehend Gültigkeit."*²⁹⁸

Diese interessengebundene Ausrichtung und eine nicht nur, aber wesentlich damit verbundene Eigenschaft, führt dann zu Bildern wie diesem: *"Es gibt einen Phänotyp von politischem Bildner, (...) der eher larmoyant ist, verbissen, missionarisch, mit erhobenem Zeigefinger durch die Gegend gehend: 'Ich weiß es, bitte glaubt mir das!' Damit man dann auch nicht eine andere Meinung hört, spricht ein anderer Missionar dagegen, und die streiten sich. Es gibt diesen Typ wirklich, und ich frage mich, ob das einer ist, der die jungen Leute (...) oder diejenigen in der Erwachsenenbildung tatsächlich erreicht."*²⁹⁹ Auch wenn diese Beschreibung (die sicher nicht nur auf politische Bildner alleine zutrifft) nicht empirisch abgesichert und sehr zugespitzt ist und sich im Laufe der Zeit sowie eines sich langsam vollziehenden Generationswechsels an diesem Bild, das Klaus Daweke in einer Anhörung des Deutschen Bundestages zur politischen Bildung in Deutschland äußerte, etwas geändert haben mag, so scheint es doch vorhanden zu sein und mit politischer Bildung assoziiert zu werden.³⁰⁰ Das trägt nicht nur zum Imagebild bei, sondern ist auch Spiegel des Faches. Wolfgang Sander spricht an dieser Stelle von der Belehrenskultur als besonderes Hemmnis politischer Bildung, das Teilnehmer abschreckt. Er fordert daher die Anstiftung zur Freiheit als Ziel politischer Bildung und das Leben dieser Freiheit und damit einer nichttendenziellen politischen Bildungsarbeit, die dem Individuum Aspekte eines Themas in ihrer ganzen Breite vorstellt und es dann zu einer eigen Überzeugung gelangen lässt.³⁰¹ Hintergrund sind hier die beiden bereits genannten Aspekte des Beutelsbacher Konsenses und des Konstruktivismus.³⁰² Auch Michael Roick, Leiter des Referats "Politische Bildung und Politikdialog" der Friedrich-Naumann-Stiftung und damit Vertreter eines interessengebundenen Trägers, stellt fest, dass *"politische Bildung außerhalb rela-*

sche "Kommunikationsarbeit" verdient. In der vorliegenden Arbeit soll hier eher von tendenzieller politischer Aus- bzw. Elitenbildung ausgegangen werden.

Diese Pluralität und Segmentierung soll im Gesamten gesehen dazu führen, dass alle in der pluralen Gesellschaft erreicht werden. Darauf komme ich in Punkt fünf zurück.

²⁹⁸ Widmeier 1996, S. 437.

²⁹⁹ Klaus Daweke 1988 im Sitzungsprotokoll des Deutschen Bundestages vom 21. Januar 1988, zitiert nach Hufer 1999 d, S. 49.

³⁰⁰ Vgl. auch Befunde von Besand 2002, S. 22 f. Hier geht sie zwar wesentlich auf das Bild des Politiklehrers aus Sicht der Schüler ein, es untermauert allerdings die oben angeführte Aussage durch quantitative Auswertungen von Schülerzeitschriften.

³⁰¹ Vgl. u.a. Sander 2002 a; ders. 2001 a; ders. 1994 b, S. 18.

³⁰² Vgl. zum Sachverhalt auch Beer 1998 a, S. 171 ff. Kritisch zu dieser Sichtweise vgl. u.a. Ahlheim 2002 b, S. 208 ff.; ders. 2000.

tiv geschlossener kultureller Milieus ein nach wie vor negatives Image hat",³⁰³ dessen entscheidender Grund wohl wahrscheinlich in der Tradition der Belehrungskultur liege. Diese Belehrungskultur als Strukturproblem betrifft vor allem, aber nicht nur den interessen gebundenen Trägerbereich, sondern in Teilen (personenabhängig) auch den interessenungebundenen Bereich, besonders, wenn es (wie es Daweke andeutete) um die Auswahl der aus Sicht des Bildners richtigen Inhalte und Formate für die Lernenden geht. Der interessen gebundene Trägerbereich wird sich aber völlig davon verabschieden müssen, um mehr Menschen anzusprechen. Darauf werde ich noch an geeigneter Stelle zurückkommen.

5. Ausrichtung auf einen nur geringen Teil der Bevölkerung: Die Behinderung in der Entwicklung der Reichweite politischer Erwachsenenbildung und eine Begründung für die Unterscheidung in einen interessen gebundenen und einen interessenungebundenen Trägerbereich besteht aber nicht nur in dem Imageproblem, sondern auch darin, dass m.E. der Blick auf Zielgruppen außerhalb der von den interessen gebundenen Bildungsträgern bearbeiteten Lager und (zum Teil erweiterter) Gruppen bzw. Milieus verloren geht. Damit wird ein wichtiger - wahrscheinlich der größte - Teil des Marktes politischer Bildung nicht berücksichtigt. Oder anders: all die Menschen, die sich nicht über Interessengruppen auffangen lassen, werden durch diese Struktur politischer Bildungsträger nicht angesprochen. Wie kommt das? Wie beschrieben, richten sich die interessen gebundenen politischen Bildungsträger in der Bundesrepublik Deutschland in der Regel an bestimmten politischen Richtungen oder Konfessionen aus. An der jeweiligen Ausrichtung dieser Tendenzbetriebe orientiert sich auch ihre politische Bildungsarbeit, obwohl die Teilnahme an ihr auf Grund der staatlichen Förderung selbstverständlich allen Bürgern offen steht. Denn eine *"binneninstitutionelle Bildung, die sich vorrangig an Mitglieder und Anhänger der jeweiligen gesellschaftlichen Organisation richtet* [(...) ist bisher noch; K.R.] *ausgeschlossen*".³⁰⁴ Und dennoch sieht es in der Realität anders aus: *"Jede öffentlich geförderte Form politischer Weiterbildung muss zwar in der Regel für Personen unterschiedlichster Weltanschauungen, Einstellungen, Werthaltungen und politischer Optionen prinzipiell offen sein, gleichwohl sollen die einzelnen Erwachsenenbildungsträger aus ihren weltanschaulichen Gebundenheiten und politischen Optionen keinen Hehl machen. Im Gegenteil, sie können ihre eigenen Positionen durchaus offensiv partiisch, interessen geleitet - man denke an die politische Bildungsarbeit der Ge-*

³⁰³ Roick 1998, S. 268.

³⁰⁴ Strunk 2000, S. 319.

werkschaften - vertreten. (...) Das erwachsene (!), lernende Individuum, das freiwillig zu den Veranstaltungen kommt und auch wieder gehen und wechseln kann, wird dann die verschiedenen Positionen wägen und abwägen und zu einem eigenen selbständigen Urteil kommen.³⁰⁵ Da aber die Größe und damit die Bedeutung eben dieser Lager der traditionellen Bildungsträger in den vergangenen Jahren stark abgenommen hat und sich die meisten Menschen nicht mehr entlang der klassischen Konfliktlinien positionieren, also "beweglicher" und damit schwerer fassbar sind, wird es immer schwieriger, Teilnehmer über die entsprechend ausgerichtete Trägerstruktur zu erreichen. "Was lange die Stabilität der außerschulischen politischen Bildung garantierte, bringt sie nun aber heute in wachsende Schwierigkeiten."³⁰⁶ Hinzu kommt, dass zur Herausformulierung eines Gesamtbildes der Argumente und damit zum Wägen und Abwägen von Positionen der Besuch mehrerer Veranstaltungen unterschiedlicher interessengebundener Träger nötig ist, was von dem Erziehungswissenschaftler Klaus Ahlheim im oben genannten Zitat auch zum Ausdruck gebracht wird. Allerdings setzt dies ein großes Zeitbudget und eine hohe Motivation voraus, sich mit politischer Bildung auseinander zu setzen.

Auf Grund der geschilderten und begründeten Differenzierung möchte ich von folgender Einteilung ausgehen, die in Band II durch Beispiele verdeutlicht wird. Darüber hinaus sei auf die einschlägige Literatur verwiesen,³⁰⁷ in der auf die einzelnen Trägerbereiche näher eingegangen wird.

³⁰⁵ Ahlheim 2002 b, S. 209 f.

³⁰⁶ Sander 2001 a, S. 177. Vgl. auch Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993 und Anmerkungen zur modernen Demokratie.

³⁰⁷ Generelle Ausführungen zur Struktur: Beer/Cremer 1999 a; Knoll 1999, S. 549 f.; Hufer 1992, S. 66-87.

Trägerbeschreibungen und Aufschlüsselungen anhand von Nordrhein-Westfalen: Hufer/Unger 1990, S. 51-78.

(Selbst-)Beschreibungen von Trägerbereichen: Bergold 2000; Claußen/Geißler 1996; Schlaffke/Winter 1980. Einen guten Über- und Einblick bieten auch die Kurzbeschreibungen zu den wichtigen Trägerbereichen (immer unter dem jeweiligen Trägerstichwort) im Lexikon der politischen Bildung zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. Hufer 1999 a).

Zu Situation und Perspektiven der Träger der Erwachsenenbildung vgl. (neben den bereits erfolgten Anmerkungen zum wachsenden Druck und der Veränderung der Rahmenbedingungen institutioneller politischer Erwachsenenbildung) zum ersten Einblick Hessische Blätter für Volksbildung 4/00 und erweitert um die Situation des pädagogischen Personals u.a. Hufer 2001 c, S. 70-82; Hartig 1999; Sander 1999 c; Hessische Blätter für Volksbildung 4/96.

Interessen(gruppen)ungebundener Trägerbereich:³⁰⁸

- Öffentlich-kommunale Trägerschaft wie die Volkshochschulen
- Staatliche Träger wie die Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung
- Sonstige überparteiliche (meist regionale) Einrichtungen
- Selbstorganisierte Initiativen/Zellen politischer Bildung³⁰⁹

Den interessenungebundenen Trägerbereich kann man noch weiter differenzieren, indem man hier auf Grund der beschriebenen geschichtlichen Entwicklung und einem Hervorheben völlig unabhängiger Strukturen die zwei öffentlich-staatlichen Trägerschaften von den überparteilichen und selbstorganisierten Einrichtungen trennt.

Interessen(gruppen)gebundener Trägerbereich:³¹⁰

- Träger aus dem Bereich der Parteien
- Träger aus dem Bereich der Gewerkschaften
- Träger aus dem Bereich der Kirchen
- Träger aus dem Bereich der Wirtschaft/Arbeitgeber

Sonderbereich:

- Andere Weiterbildung: Darunter ist die sogenannte "andere" Weiterbildung zu verstehen, die sich außerhalb der institutionalisierten Trägerlandschaft in den 80er Jahren etabliert hat und in sozialen Bewegungen (Frauen-, Friedens-, Umwelt-, Dritte-Welt-, Bürgerinitiativen etc.), Verbänden und Vereinen stattfindet. Dabei geht es um eine selbstorganisierte Bildungsarbeit auf Grund politisch motivierten Handelns. Es handelt sich um Initiativen, die sich in den traditionellen Weiterbildungseinrichtungen durch Methoden und Inhalte nicht angesprochen fühlen oder eben Aus- und Weiter-

³⁰⁸ Dieser Trägerbereich, der der Unabhängigkeit und Ausgewogenheit verpflichtet ist, zielt auf die Gesamtheit der Bevölkerung ab und ist dabei nicht an bestimmten politischen Konfliktlinien, Gruppen bzw. Lagern orientiert.

³⁰⁹ Vgl. ergänzend zu den "selbstorganisierten Initiativen/Zellen politischer Bildung", die wegen ihrer Komplexität in der Bevölkerungsbefragung nicht berücksichtigt wurden (da diese bereits sehr umfangreich war und nur eine erste Marktsondierung sein sollte) und daher nicht in Band II auftauchen, Rudolf/Zeller 2001, S. 145 ff.; Rudolf/Albach/Zeller 2001. Damit sind nicht selbstorganisierte Bildungsangebote in sozialen Bewegungen gemeint, sondern ehrenamtlich aktive Bürger, die in die Rolle von überparteilich handelnden politischen Bildnern schlüpfen und sich durch ihre politische Bildungsarbeit für andere Menschen ihres Umfelds mit Fragen der Demokratie auseinandersetzen.

³¹⁰ Hier sind auch die Träger einzuordnen, die den entsprechenden Bereichen offenkundig nahe stehen, durch sie gefördert werden oder ihnen sogar entstammen. Dazu würde beispielsweise die selbstorganisierte Initiative Courage e.V. zählen, die den Gewerkschaften und den Jungsozialisten nahe steht und politische Bildungsarbeit für couragiertes Eintreten gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt betreibt (vgl. DGB-Landesbezirk Sachsen 2000). Ein weiteres Beispiel ist das Studienzentrum Weikersheim, das sich als geistig-politische Initiative versteht, die sich in ihrer Bildungsarbeit christlich und liberal-konservativen Werten verbunden fühlt (vgl. <http://www.studienzentrum-weikersheim.de>).

bildung innerhalb ihrer Strukturen betreiben möchten.³¹¹ Diese lose strukturierten Initiativen oder auch selbst geschaffenen Weiterbildungseinrichtungen sollten eigentlich zum interessengebundenen Trägerbereich zählen. Da sie allerdings eher wie politische Parteien nicht den Anspruch erheben können, für Dritte außerhalb ihrer Organisation politische Bildungsarbeit zu betreiben und sich als Bildungsträger auf dem Markt politischer Bildung stellen, sind sie m.E. gesondert zu betrachten. Dennoch leisten sie einen wichtigen Beitrag zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung innerhalb ihrer Bewegungen.³¹² Heute wären zu dieser Kategorie auch politische Gruppen wie zum Beispiel die der Globalisierungskritiker zu zählen. So gibt etwa Attac selbst an, eine *"aktionsorientierte Bildungsbewegung"*³¹³ zu sein, in deren Regionalgruppen ihr zufolge *"regelrecht gepaukt [wird; K.R.]: Vorträge, Lektüregruppen, die nationale Sommeruniversität für Hunderte von Mitgliedern. (...) Attac - das ist eine große ökonomische Alphabetisierungskampagne."*³¹⁴

- Einrichtungen, die Bildungsarbeit als "Nebenprodukt" mitbetreiben wie der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.
- Bundeswehr und Zivildienst³¹⁵
- Museen, Gedenkstätten und Ausstellungen

Blendet man den Sonderbereich einmal aus,³¹⁶ ergibt sich damit folgendes Schaubild (2) zu den Marktteilnehmern politischer Bildung (nicht nur bezogen auf die politische Erwachsenenbildung); wobei hier natürlich die Schule nur insofern be-

³¹¹ Vgl. Hufer/Unger 1990, S. 69-77.

³¹² Vgl. Knoll 1999, S. 549 f.

³¹³ Grefe/Greffrath/Schumann 2002, S. 107. Zu der "anderen" Weiterbildung vgl. auch Hufer/Unger 1990, S. 69 ff.; Schnetz 1988.

³¹⁴ Grefe/Greffrath/Schumann 2002, S. 107.

³¹⁵ Da es sich bei diesem Bereich nicht um Einrichtungen politischer Bildung handelt, die sich auf dem freien Markt Teilnehmer suchen und die Bildungsarbeit anderen Kriterien und Methoden unterliegt, unterliegen muss, sei darauf an dieser Stelle nur der Vollständigkeit des Überblicks wegen verwiesen, aber nicht näher eingegangen. Zum ersten Einblick in diesen Bereich vgl. Behrens 2002; Prayon 2001; Beirat Innere Führung der Bundeswehr 2000; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000; Schillo 2000 c; Zivildienstschule Bodelshausen 1998; Hartmann/Marstaller 1996.

³¹⁶ Der Sonderbereich wurde in der Trägerbereichsübersicht nur der Vollständigkeit wegen erwähnt; in der Arbeit insgesamt wird er aber bewusst ausgeklammert, weil die ihm zuzurechnenden Träger - wie bereits geschildert - nicht den Anspruch erheben können, für Dritte außerhalb ihrer Organisation politische Bildungsarbeit zu betreiben, und genau darum geht es bei der im Späteren vollzogenen Marktanalyse. Darauf wird an anderer Stelle noch näher eingegangen werden. Wie ebenfalls noch zu schildern sein wird, wissen wir einfach viel zu wenig über die Ausrichtung der Träger, die politische Bildung machen und noch viel weniger über den hier behandelten Sonderbereich; ganz abgesehen davon, wer alles konkret hierzu zählt. Das ist auch ein in Kapitel 2.2.5 geschildertes Problem der mangelnden Profilschärfe politischer Bildung. Aus diesem Grund sollte man dem Ergebnis einer später noch näher zu schildernden weiteren Forschungsarbeit nicht vorgreifen, bevor man diesem Bereich eine "Rolle" zuweist.

achtet werden sollte, als sie ein Betätigungsfeld auch für außerschulische Bildungsträger darstellt. Die Unterscheidung in Breiten- und Elitenbildung wurde bereits angesprochen und wird in Band II der vorliegenden Arbeit noch näher ausgeführt.

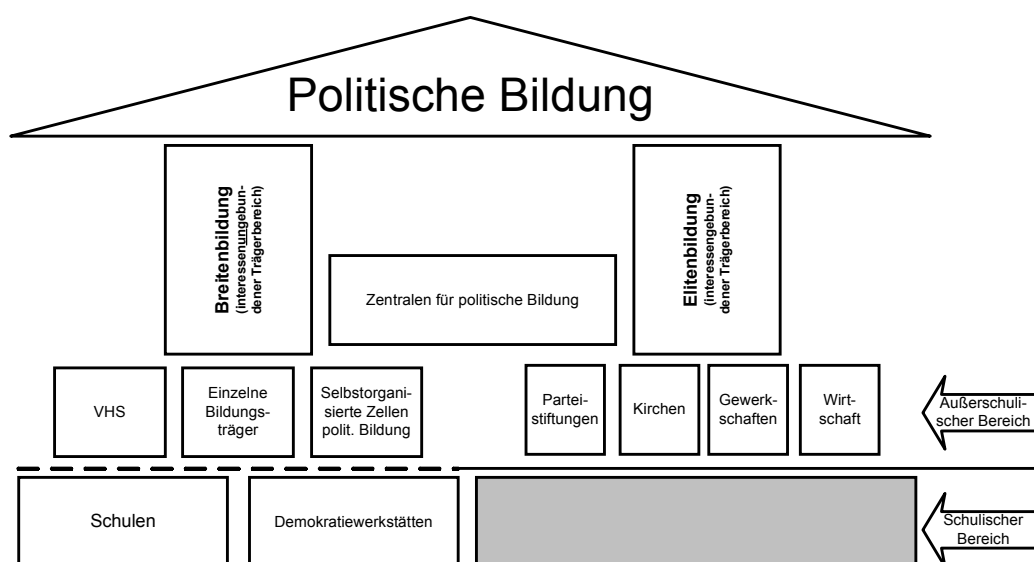


Schaubild 2: (Ideal)Struktur (planmäßiger und organisierter) politischer Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland³¹⁷

Die einleitend dargestellte und allgemein verwendete grobe Definition des Trägermarktes ist also zunächst durch eine Einteilung in freie und staatliche Träger zu unterscheiden. Dann gilt es, diese Trägerkategorien weiter zu spezifizieren und einen interessengebundenen sowie einen interessenungebundenen Teil-Trägermarkt zu beschreiben. Nach dieser Aufteilung und weiteren Untergliederung bilden sich die angeführten Trägerbereiche heraus. *"Diese breite Trägerlandschaft (...), der eine Vielfalt des inhaltlich-thematischen Angebotes, des methodisch-didaktischen Vorgehens, aber auch der unterschiedlichen ethischen, weltanschaulichen, religiösen und politischen Positionen entspricht, begründet eine plurale politische Bildungslandschaft, die zu einem Markenzeichen der politischen Jugend-*

³¹⁷ Als erste Vorlage diente für dieses Schaubild Rudolf/Wicker 2002, S. 42, die hier weiterentwickelt wurde.

*und Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik geworden ist und ein Spezifikum unter den vergleichbaren Demokratien in der EU darstellt. Während die schulische politische Bildung durch die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer ihre inhaltliche und didaktische Legitimation erfährt, basiert die außerschulische politische Bildung auf der Pluralität und der Autonomie freier Bildungsträger.*³¹⁸

Die **geschichtlich begründete Pluralität** der Trägerlandschaft in der politischen Erwachsenenbildung bringt durch ihre Vielfalt immer wieder neue Entwicklungen hervor. **Was so ein Vorteil ist, ist aber ebenso ein Nachteil.**³¹⁹ Denn Folge der Pluralität ist auch die Tatsache, *"dass sich von einem einheitlichen Richtziel der Erwachsenenbildung gar nicht sprechen lässt; von daher ist es auch schwierig, sie als eine einheitliche Institution zu begreifen. Die Behauptung, ihre verschiedenen Träger und Einrichtungen seien dennoch durch einen unausgesprochenen Konsensus verbunden, ist als Schutzbehauptung zu werten; bei näherem Zusehen zeigt sich allenfalls ein recht oberflächliches Einverständnis über die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung, das indessen brüchig wird, sobald die Operationalisierung und - um auch vom Geld zu sprechen - die Instrumentalisierung übergreifender und vermeintlich gemeinsam verfolgter Ziele ansteht."*³²⁰ Durch die mangelnde Einigkeit und Abstimmung fehlt es an einer effizienten Lobbyarbeit und einem geschlossenen Auftreten des Faches. Zudem führt die unkoordinierte und nicht einheitlichen Standards unterliegende Arbeit zu einem "Wildwuchs" der Methoden, Inhalte und Ansätze unter dem Deckmantel der nicht antastbaren Pluralität und zu einer im nächsten Kapitel näher behandelten Profillosigkeit des Angebots und damit politischer Bildung schlechthin. So entstehen erhebliche Unterschiede, die eine Vergleichbarkeit der Angebote und eine strukturierte Übersicht zu den Trägern nicht möglich machen.³²¹ Die Zersplitterung des Trägermarktes, die sich durch eine geringe Transparenz bzw. Unübersichtlichkeit und eine Undeutlichkeit der Trägerprofile und Angebotsstrukturen auszeichnet, hat einen für den Bürger als Kunden politischer Bildung schwierigen Suchprozess zur Folge, weil dieser - abgesehen von prominenten Beispielen wie der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung, aus deren Name ihr Auftrag hervorgeht - kaum überblicken kann, wer denn überhaupt eindeutig als Anbieter in Frage kommt. Vorausgesetzt,

³¹⁸ Beer/Cremer 1999 a, S. 112.

³¹⁹ An dieser Stelle sei klar hervorgehoben, dass die Pluralität in der außerschulischen politischen Bildung nicht in Frage gestellt werden soll. Sie wird in der Arbeit als Stärke, aber eben auch als Schwäche angesehen, die man zur Kenntnis nehmen und auf die man reagieren muss.

³²⁰ Lühr/Schuller 1977, S. 37 f. Auf die Konsensfrage wird später im Marktmodell noch einmal näher eingegangen.

³²¹ Vgl. Diemer/Peters 1998, S. 61.

die Bürger suchen überhaupt nach Anbietern speziell für politische Bildungsangebote bzw. wissen um deren Existenz und deren Angebote für "Otto Normalverbraucher". Denn politische Bildung steht nicht nur - wie bereits aufgezeigt - nicht im Lebensmittelpunkt der Masse der Menschen, sondern ist auch stark alltagsbezogenes Lernen, das nicht in planmäßig organisierter Bildungsarbeit abläuft: *"Politische Bildung geschieht täglich millionenfach: in der Familie, in der Schule, bei der Arbeit, mit Freunden, im Verein, in der Partei, in der Kommunikation mit der Medienwelt."*³²² Um den erstgenannten Aspekt der mangelnden Transparenz zu präzisieren bzw. zu verdeutlichen, muss man über eine allgemeine Beschreibung und Kategorisierung des Trägermarktes in der politischen Erwachsenenbildung hinausgehen.³²³

Wenn man nun also die **Trägerstruktur weiter analysiert** und sich dabei der Frage zuwendet, welche oder wie viele Einrichtungen denn nun als politische Bildungsträger konkret in Frage kommen bzw. wer als Teilnehmer auf dem Anbietermarkt zu bezeichnen ist, steht man vor der Schwierigkeit einer mangelhaften Transparenz dieses Trägermarktes und einer schlechten Identifizierbarkeit politischer Bildungseinrichtungen, die frei zugängliche Angebote offerieren.

Man könnte sich nun auf die über 300 Träger³²⁴ konzentrieren, die im Rahmen von Weiterbildungsgesetzen gefördert und beispielsweise von der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung als Zuwendungsempfänger geführt werden. Dies erscheint mir allerdings in zweierlei Hinsicht als problematisch: Diese "anerkannten" und mit öffentlichen Mitteln geförderten Träger bilden einen großen Teil der Einrichtungen mit politischen Bildungsaktivitäten, umfassen aber nicht alle Anbieter. (1) Gerade unabhängige und autarke Träger, die ehrenamtlich und selbstorganisiert arbeiten oder ihre Zuschüsse durch nicht öffentliche (oder an Weiterbildungsgesetze gebundene) Drittmittel bzw. Spenden erhalten, fallen hierbei aus dem erfassten Spektrum. Auch wichtige Träger des interessengebundenen Bereiches erscheinen hier nur zum Teil, darunter finden sich beispielsweise die politischen Stiftungen wegen der direkten Finanzierung durch das Bundesinnenmi-

³²² Wolf 1998, S. 86.

³²³ In der außerschulischen politischen Jugendbildung ist dies nach meinem Eindruck übrigens noch evidenter, da die Anzahl der unterschiedlichen Akteure größer ist - und hier vor allem der Einrichtungen, die politische Bildung nicht als ihr Hauptgeschäft verstehen bzw. ihre Bildungsarbeit evtl. nicht einmal als solche bezeichnen würden. Als Beispiele seien die Kinder- und Jugendbeauftragten der Städte und Kommunen und die Jugendbildungswerke angeführt.

³²⁴ Vgl. Bundesministerium des Innern 2002 b, S. 69.

nisterium³²⁵ nicht wieder. Aber auch die Volkshochschulen tauchen hier nicht auf. (2) Wesentlich dürfte jedoch sein, dass eine Reihe der öffentlich geförderten Träger m.E. nicht immer als "politische Bildungsträger" im eigentlichen Sinne zu verstehen sind oder ihre Eingruppierung vom Leser einer solchen Liste zumindest zu hinterfragen ist. Damit ist ausdrücklich nicht die Förderungswürdigkeit oder die Richtigkeit der Aufführung auf der Liste in Frage gestellt. Es geht nur darum zu verdeutlichen, dass man von einer solchen Förderliste nicht unmittelbar darauf schließen sollte, dass es sich hierbei um den Markt politischer Bildungsanbieter handelt. So werden im Verzeichnis der Zuwendungsempfänger der BpB³²⁶ zum Beispiel folgende Institutionen aufgeführt: der Bund der Pfadfinder, der Bund der Vertriebenen, die Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V., der Deutsche Frauenring e.V.,³²⁷ die Naturfreunde, der Kirchliche Dienst in der Arbeitswelt, die Landsmannschaft Ostpreußen e.V., Pax Christi Deutsches Sekretariat, der Verband der Heimkehrer-Kriegsgefangenen und Vermisstenangehörigen Deutschlands oder der Verband heimatvertriebener Verleger und vor 1999 die Akademie für Unternehmensführung, das Bildungswerk für angewandte Kommunikationsforschung e.V., Frischluft (ein Förderverein der Jungen Union Deutschlands). All diese Einrichtungen können sicher nicht als politische Bildungsträger gewertet werden, sondern sind eher Einrichtungen, in denen die eine oder andere Veranstaltung stattfindet, die als Maßnahme gefördert wird. Das erklärt, warum sie dennoch in der Liste aufgeführt werden. Für einen Bürger, der ein Angebot zur politischen Bildung sucht, fallen diese Einrichtungen allerdings in der Regel aus. Dagegen sind regional tätige Einrichtungen, die sich im Gegensatz zu einer Vielzahl der Zuwendungsempfänger ausschließlich mit politischer Bildungsarbeit befassen, nicht aufgeführt, da sie entweder nicht den Förderkriterien eines in mehreren Bundesländern aktiven Trägers³²⁸ entsprechen bzw. Angebote "*im erheblichem Bundesinteresse*"³²⁹ durchführen, oder Bildungsformate anbieten, die nicht in das

³²⁵ Vgl. ebd., S. 70.

³²⁶ Stand: 23. November 2001 - erhältlich bei der BpB und auch veröffentlicht in Beer/Cremer/Massing 1999, S. 357-366. Zum erweiterten Hintergrund: Auch die von den zuständigen Landesministerien herausgegebenen Verzeichnisse über anerkannte Bildungsurlaubsanbieter enthalten politische Bildungsträger und selbstverständlich haben in der Regel auch die Landeszentralen für politische Bildung (nicht veröffentlichte) Verzeichnisse der Einrichtungen, die sie fördern und mit denen sie kooperieren.

³²⁷ Vgl. Deutscher Frauenring 1999. Um die Fußnoten überschaubar zu halten, erfolgen Belege zu den aufgezählten Trägern nur dann, wenn es sich um unbekannte oder schwer zu identifizierende Organisationen handelt. Darüber hinaus werden - wie im vorliegenden Fall - exemplarisch Hinweise auf Selbstdarstellungen gegeben, wenn darin auf deren Anspruch, politische Bildungsarbeit zu leisten, eingegangen wird. Bei den Trägern, auf die nicht gesondert verwiesen wird, finden sich Beschreibungen in den erwähnten Zusammenstellungen, denen sie entnommen sind.

³²⁸ Vgl. Bundesministerium des Innern 1998, Ziffer 3.2.

³²⁹ Vgl. Bundesministerium des Innern 2002 a, Ziffer 4.1.

übliche Schema eines Seminars oder einer Tagung fallen.³³⁰ Auch Verzeichnisse wie etwa das der Mitgliedseinrichtungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten helfen bei der Identifizierung nur insofern weiter, als dass die Auflistung etwas länger, nicht aber durchsichtiger wird.

Institutionen wie der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., der eine umfangreiche Friedenserziehung und Begegnungsstättenarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen betreibt,³³¹ sind hier ebenfalls nicht zu finden. Womit man auch beim nächsten Problem wäre, der Ermittlung und Kategorisierung von Trägern politischer Bildung. Denn *"noch komplizierter [... ist der; K.R.] Umstand, dass fast alle Träger der Erwachsenenbildung zugleich Aufgaben in anderen Bereichen wahrnehmen; oft steht die Erwachsenenbildung noch nicht einmal in deren Mittelpunkt."*³³² Sieht man einmal von den Bildungswerken/-stätten bzw. Regionalbüros der politischen Stiftungen ab, die ja auch nur ein Teil des Ganzen einer Stiftung(sarbeit) sind,³³³ sind die Zentralen für politische Bildung und wenige Bildungsträger die einzigen, die politische Bildungsarbeit als ihr alleiniges Betätigungsfeld betrachten. Viele Träger haben Anteile politischer Bildung mit in ihrem Programm, was die Marktübersichtlichkeit und den Stellenwert politischer Bildung erschwert. Oft sind auch die Anteile politischer Bildung nur schwer zu identifizieren und ein Blick in Programme bundesweit tätiger Bildungsträger wie zum Beispiel der Volkshochschulen oder der Evangelischen Akademien zeigt, dass es von Einrichtung zu Einrichtung sehr stark differenzieren kann, Pauschalaussagen somit

³³⁰ Vgl. Förderkriterien in Bundesministerium des Innern 1998, Ziffer 5 und die erneuerten Richtlinien in Bundesministerium des Innern 2002 a, Ziffer 5. Bezüglich der Förderpraxis der Bundeszentrale muss an dieser Stelle allerdings angemerkt werden, dass sie im Umbruch ist. Durch die Arbeit des *"Runden Tisches der politischen Bildung"*, an dem auf Einladung der Bundesbehörde ein repräsentativer Querschnitt aus dem Trägerbereich (allerdings auch wieder der bereits anerkannten Zuwendungsempfänger) teilnimmt, werden unter anderem Gedanken über eine Öffnung der Richtlinien formuliert (vgl. Länge 2001, S. 170). In den Richtlinien von 2002 sind abgesehen beispielsweise von einer geringfügigen Öffnungen in Richtung beruflicher Weiterbildung (vgl. Ziffer 2.3), einem Hinweis auf die allgemeine Zugänglichkeit der Veranstaltungen (vgl. Ziffer 4.3) und einer Kooperationsmöglichkeit mit Sportvereinen etc. (vgl. Ziffer 4.5) noch keine wesentlichen Neuerungen auszumachen. Es wird darin immer noch stark das veranstaltungsbezogene Bildungsangebot als Fördergrundlage herausgestellt.

³³¹ Vgl. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. 2001.

³³² Lühr/Schuller 1977, S. 38.

³³³ Zu den politischen Stiftungen, ihrer Bildungsarbeit und ihrem gesamten Aufgabenspektrum vgl. zur Einführung Hense 2001; Hellwig 1998; Konrad-Adenauer-Stiftung u.a. 1998; Rheinberg 1997; Helf 1996; Gellner 1995, S. 210-219; Langguth 1993. Auch die Durchsicht von Geschäftsberichten dieser Träger kann hilfreich sein. Hierbei sollte allerdings zwischen (1) politischer Bildungsarbeit (2) politischer Kommunikationsarbeit (zum Beispiel Informationsarbeit für Journalisten, Vorträge von Politikern vor ausgewähltem Publikum) (3) Netzwerkpflege (zum Beispiel Gesprächskreise, in denen der Dialog zwischen Politik und wichtigen gesellschaftlichen Gruppen gefördert wird) sowie (4) Beratungsleistungen und Diskussionsprozessen (zum Beispiel Entwicklung eines kommunalpolitischen Grundsatzprogramms oder die Beratung von Mandatsträgern zu kommunalpolitischen Sachverhalten) unterschieden werden. Diese werden in den Geschäftsberichten in der Regel jedoch unter dem Punkt "Politische Bildung" erfasst und ausgewiesen.

nicht möglich sind.³³⁴ Von der Undurchsichtigkeit, die durch die Zersplitterung bzw. die Vielzahl der Unter- und Nebenorganisationen bundesweiter Träger zusätzlich entsteht, ganz abgesehen. So führt das DGB-Bildungswerk Nordrhein-Westfalen mit seinen rund 20 hauptberuflichen Bildnern den einen Teil der etwa 2.500 Seminare durch. Den anderen Teil leisten im Auftrag des Bildungswerkes circa 30 hauptamtliche Bildner in den gewerkschaftlichen Stellen auf Bezirksebene.³³⁵

Es ist also für den Bürger als potenziellen Kunden und Außenstehendem, aber wahrscheinlich selbst für Kenner der Bildungsszene nur schwer zu beurteilen, welcher Träger ein Anbieter politischer Bildung ist und wenn ja, wer denn das gesuchte thematische Angebot im Programm haben könnte. Verzeichnisse, die klar erfassen, welcher Träger wie einzuordnen ist, gibt es nicht. Es existieren lediglich einige unsystematisch zusammengestellte Listen und Beiträge, in denen Einrichtungen erfasst sind, die - ähnlich wie beim oben genannten Verzeichnis der Zuwendungsempfänger der BpB - eine Vielzahl von Einrichtungen enthalten, die irgendwie mit politischer Bildung in Zusammenhang gebracht werden.³³⁶ Darin finden sich dann zum Beispiel Landesfrauenbeiräte, kommunale Ämter für Soziale Dienste, die Europa Union, Kreisarchive, Zeitschriften, Kommunale Kinos, Flüchtlingsräte, Ausländerbeiräte, Seniorenbeiräte, Deutsch-Amerikanische-Zentren, Bibliotheken und Landesfilmdienste, Sportverbände, Landeswohlfahrtsverbände Museen, Landkreistage, philoSOPHIA e.V. (ein philosophischer Gesprächs- und Lesekreis),³³⁷ der Bund für Soziale Verteidigung³³⁸ und sogar die Bläserjugend

³³⁴ So haben beispielsweise 705 (der 998) Volkshochschulen aller Größenordnungen im Jahr 2000 gar keinen Kurs im Fachgebiet "Politik" durchgeführt, wogegen die verbleibenden 293 Volkshochschulen zusammen 2.034 Kurse mit 41.785 Unterrichtsstunden und 35.957 Belegungen hatten. Nun findet politische Weiterbildung unter anderem auch in den benachbarten Gebieten "Soziologie", "Wirtschaft" und "Geschichte/Zeitgeschichte" statt, so dass sich Überschneidungen ergeben können. So kann ein Kurs zur Soziologie und zur Zeitgeschichte angeboten werden, aber nicht zum engen Gebiet Politik, was vor einer pauschalen Interpretation der angeführten Werte warnt. 833, 544 bzw. 564 Volkshochschulen hatten im Jahr 2000 in den Gebieten Soziologie, Wirtschaft bzw. Geschichte/Zeitgeschichte keine Angebote. Es gibt aber auch Volkshochschulen, die in allen diesen Gebieten inklusive Politik keine Angebote machten (vgl. DIE 2001 b). Auch wenn hier nur die Kurse und nicht Sonderveranstaltungen mit erfasst wurden, zeichnet dies in der großen Anzahl doch ein klares Bild. Zu den Evangelischen Akademien vgl. Evangelische Akademien in Deutschland e.V. 2000.

³³⁵ Vgl. Brülls/Offermann 1999, S. 291. Exemplarisch zum Einblick in die Arbeit und Struktur kirchlicher Träger vgl. Katholische Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen e.V. 1996.

³³⁶ Vgl. Initiative Politische Bildung 2000 oder Internetplattformen wie die der Zentralen für politische Bildung (<http://www.politische-bildung.de>) sowie Zusammenstellungen im Internet (beispielsweise <http://www.brandenburg.de/netpol/adressen/adressbuch.html>; <http://www.hlz.hessen.de> - hier unter "Links"; <http://www.lpb.bwue.de/links.htm> und <http://www.lpb.bwue.de/partner.htm>; <http://www.politikerscreen.de> - hier unter "Politische Bildung").

³³⁷ Zum Hintergrund vgl. philoSOPHIA e.V. 2000.

³³⁸ Zum Hintergrund vgl. Bund für Soziale Verteidigung 2001.

Baden-Württemberg.³³⁹ Einige Parteien und politische Jugendorganisationen, die Musikakademie Rheinsberg GmbH und die Akademie für Berufsförderung und Regionalentwicklung³⁴⁰ sind ebenso aufgeführt wie einzelne Volkshochschulen und deren Landesverbände, Europäische Akademien, Gedenkstätten, Bildungswerke politischer Stiftungen und Akademien der Kirchen, Einrichtungen wie das Studienhaus Wieseneck, die Akademie für Politische Bildung Tutzing, das Deutschland- und Europapolitische Bildungswerk NRW e.V. oder der Verein zur Förderung politischen Handelns e.V.³⁴¹

In diesem Zusammenhang erscheint mir auch klärungsbedürftig, wie zum Beispiel die Stiftung Mitarbeit mit ihrer Engagementförderung,³⁴² die Aktion Gemeinsinn mit ihrer Kampagnen-, Tagungs- und Publikationsarbeit³⁴³ oder das Engagement von Wirtschaftsunternehmen in der politischen Bildungsarbeit wie das der Dresdner Bank am Beispiel des Victor-Klemperer-Wettbewerbs,³⁴⁴ die Werbekampagne des Deutschen Bundestages für die Arbeit des Parlaments³⁴⁵ oder die Informations- und Bildungsarbeit des Deutschen Aktieninstituts e.V. zur Aufklärung über wirtschaftliche Prozesse und hier insbesondere den Aktienhandel, verbunden mit dem Ziel der Stärkung der Aktienkultur³⁴⁶ zu klassifizieren sind. Auch wenn sich einige dieser Angebote an Jugendliche wenden, es sich zum Teil um Kampagnenarbeit ohne nachhaltige Bildungsarbeit oder Beteiligungsmöglichkeiten handelt und es keine Konzepte sind, die sich auf dem Weiterbildungsmarkt im Sinne der vorliegenden Arbeit stellen, erscheint mir ein Hinweis darauf sinnvoll. Denn auch diese Aktivitäten gehören zum Gesamtbild, das politische Bildung in der Öffentlichkeit ausmacht.

Unter der Vielzahl von Einrichtungen werben unter dem Etikett der politischen Bildung dann auch Institutionen, die der unmittelbaren Parteiarbeit zuzuordnen sind. Dazu zählen zum Beispiel in Hessen die in der CDU-Landesgeschäftsstelle

³³⁹ Zum Hintergrund vgl. <http://www.lpb.bwue.de/partner.htm>.

³⁴⁰ Vgl. <http://www.brandenburg.de/netpol/adressen/adressbuch.html>.

³⁴¹ Durch die einzelnen gedruckten Selbstdarstellungen und Programmen dieser und anderer Bildungsträger kann man sich ein gutes Bild über deren Arbeit verschaffen. Sie sind bei den einzelnen Trägern anzufordern oder zum Teil auch im Internet einzusehen. Darüber hinaus bieten die Fachzeitschriften interessante Einblicke: In der "Praxis Politische Bildung" wird in jeder Ausgabe am Ende eine Selbstdarstellung einer in der politischen Bildungsarbeit tätigen Organisation abgedruckt und auch in der Zeitschrift "POLIS - Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung" finden sich gelegentlich Länderreports, die auf außerschulische politische Bildungsträger in einzelnen Bundesländern eingehen (vgl. zur POLIS insbesondere Simon 2000 und Engel/Olberg 1999).

³⁴² Zum Hintergrund vgl. Stiftung Mitarbeit 2002; dies. 1998.

³⁴³ Vgl. Aktion Gemeinsinn e.V. 2000; <http://www.gemeinsinn.de>.

³⁴⁴ Vgl. Bündnis für Demokratie und Toleranz/Deutscher Fußball-Bund/Dresdner Bank 2001.

³⁴⁵ Vgl. Deutscher Bundestag 2002. Zur Kritik vgl. Gebauer 2002.

³⁴⁶ Vgl. Deutsches Aktieninstitut e.V. 1998.

ansässige Hessische Akademie für politische Bildung oder die im sozialdemokratischen Netzwerk politischer Bildungsstätten beheimatete Akademie für Kommunalpolitik e.V. Wiesbaden, die Amts- und Mandatsträgerschulungen in CDU bzw. SPD durchführen.³⁴⁷ Aber auch "Schattenbereiche" zwischen politischer Bildung, politischer Kommunikation und Social Marketing³⁴⁸ gehören dazu, wenn politische Stiftungen - unterstützt durch ihre Bildungsarbeit oder gar betitelt als politische Bildung - versuchen, politische Kampagnen und Initiativen zu starten. Hierzu sei beispielsweise (1) auf die Internetplattform <http://www.chancen-fuer-alle.de> verwiesen, die unter anderem von der Konrad-Adenauer-Stiftung betrieben wird und die für die Akzeptanz der sozialen Marktwirtschaft werben soll³⁴⁹ und (2) auf die Initiativen "*Neustart*"³⁵⁰ der Friedrich-Naumann-Stiftung für eine liberale Sozialpolitik und "*Umdenken: Anstiftung zur Freiheit*"³⁵¹. Unter dem Deckmantel der politischen Bildung finden sich aber auch Angebote, die zumindest verfassungsrechtlich und mit Blick auf die demokratische Werthaltung bedenklich sind. Hier ist beispielsweise die URL "<http://www.konservativ.de>" anzuführen. Dabei handelt es sich um ein Portal, das sich "*Impuls 3000 - Politische Bildung und Information*" nennt und das unter anderem Verweise zu Personen, Organisationen und Publikationen enthält, die im Verfassungsschutzbericht als rechtsextremistisch eingeschätzt werden.³⁵²

Alle in diesem Kapitel aufgeführten Beispiele sollten die Schwierigkeit der mangelnden Transparenz des Anbietermarktes in der politischen Erwachsenenbildung verdeutlichen, der immerhin - nimmt man die angeführten Verzeichnisse als Grundlage und berücksichtigt noch die 998 Volkshochschulen - über 1.500 Bildungsträger umfasst. Diese Problematik, die im nächsten Kapitel zur Frage des Profils der Bildungsangebote und des Faches überleitet und die für das später noch zu skizzierende Marktmodell wichtig ist, konnte hier nur problematisiert, nicht aber endgültig gelöst werden. Dazu wäre zum einen eine, im nächsten Kapitel behandelte, allgemeinverbindliche Definition dessen nötig, was inhaltlich und formell als

³⁴⁷ Vgl. <http://www.netzwerk-politische-bildung.de> und <http://www.afk-akademie.de>.

³⁴⁸ Vgl. hier Definition von Kotler/Roberto 1991, S. 37 ff. im Sinne einer Sozialkampagne zur Veränderung von (gesellschaftlichen) Einstellungen bei der Zielgruppe.

³⁴⁹ Es handelt sich bei der Initiative zwar um ein Bündnis, das Unterstützung aus Teilen aller politischen Lager erhält, aber dennoch bestimmte politische Ziele verfolgt, die in eine bestimmte Richtung weisen (vgl. Steuber/Lianos 2002).

³⁵⁰ Vgl. Friedrich-Naumann-Stiftung 2002, S. 18-27 und S. 92-97; dies. 2001, S. 14 f.

³⁵¹ Vgl. ebd., S. 6.

³⁵² Zum Beispiel wird unter den weiterführenden Links für die Internetseite von Alfred Mechttersheimer und die von ihm gegründete "*Deutschland-Bewegung*" geworben (vgl. Bundesministerium des Innern 2001, S. 112; das. 2002, S. 114). Zudem wird Werbung durch Verlinkung für Zeitungen wie die "*Junge Freiheit*" und "*Nation & Europa*" gemacht, die vom Verfassungsschutz der intellektuellen Rechten zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 100 f.).

politisches Bildungsangebot zu gelten hat und zum anderen ein gesondertes Forschungsprojekt.

Um sich an die Frage der Behandlung von Einrichtungen ohne primären politischen Bildungsauftrag³⁵³ anzunähern, könnte man noch wie folgt differenzieren: Auf der einen Seite politische Bildung durch Bildungseinrichtungen und auf der anderen Seite politische Aus- und Weiterbildung, die in Vereinen, Parteien, Bürgerinitiativen, öffentlichen Institutionen betrieben wird. Oder anders: Bildungsträger, die sich auf dem Markt außerschulischer politischer Bildung im Wettbewerb stellen und Teilnehmer gewinnen müssen.³⁵⁴

EXKURS

In einem solchen Forschungsprojekt sollte es darum gehen, im ersten Schritt den gesamten Anbietermarkt politischer Bildung - ohne Einschränkungen - zu erfassen und ihn dann unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Kategorisierungen und damit verbundenen individuellen Aktionszusammenhängen dieser verschiedenen Kategorie-Institutionen zu analysieren. Man könnte über die eingangs vorgeschlagene Grobeinteilung hinaus Unterscheidungen bzw. Kategorisierungen zum Beispiel nach dem Anteil politischer Bildung am Gesamtangebot vornehmen. Zusätzlich wäre eine Einteilung nach thematischer oder zielgruppenspezifischer Ausrichtung denkbar.

Das Forschungsprojekt müsste ein Mix aus mehrstufiger/-teiliger quantitativer Befragung bezüglich der Erstellung eines Trägerprofils und detaillierter Angebotsanalyse (systematische Auswertung der Programme der vergangenen fünf Jahre) zur Ermittlung eines Anteils politischer Bildungsarbeit sein. Besonders letztgenannter Aspekt sollte also über eine Selbsteinschätzung der Organisation hinausgehen und muss an eine klare Definition politischer Bildung gebunden sein. Das Ziel des Projekts wäre der Aufbau einer umfassenden Datenbank, die Profildaten und Hintergrundinformationen über alle politischen Bildungseinrichtungen, ihre Arbeitsweise, Planungsphasen und -spielräume, Zielgruppen (Alter, Milieus und regionale Unterschiede), inhaltlichen Schwerpunkte, Verortung (interessengebunden oder frei), Reichweite (gemessen in Köpfen) etc. sowie Angaben zu ihrer zur Ver-

³⁵³ Zum Beispiel der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. oder traditionelle Interessengruppen und neue soziale Bewegungen.

³⁵⁴ Hier sollte es nur um einen Beitrag zum Problemaufriss gehen, wodurch eine abschließende Klärung nicht notwendig ist. Auf die in den beiden Empiriebausteinen der vorliegenden Arbeit (Bevölkerungsbefragung in Band II und Angebotsanalyse im Fallbeispiel in Band I) angewandte Operationalisierung wird an den entsprechenden Stellen eingegangen.

fügung stehenden Infrastruktur enthält. Diese Zusammenstellung sollte eine Merkmalsauswahl und Kategorisierung zulassen.³⁵⁵

Mit den Ergebnissen einer systematischen Erfassung der Träger- und Angebotsstruktur in der außerschulischen politischen Bildung wäre es möglich, das Fach näher zu beschreiben und "greifbar" zu machen. Die Wissenschaft könnte die Daten zur weiteren Analyse über Didaktik, Methodik und Strukturen nutzen. Durch die Forschungsarbeit stünde erstmals - über die durch die Bundeszentrale geförderten und in einigen Landeslisten erfassten Einrichtungen hinaus - eine erfasste Grundgesamtheit zur Verfügung, die zur Durchführung von weiteren Forschungsprojekten dienen könnte. Schließlich würden die Ergebnisse auch den Fördergebern wichtige Erkenntnisse darüber liefern, wer denn überhaupt in welchem Ausmaß politische Bildungsangebote unter welchen Rahmenbedingungen und mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten ausrichtet und dazu welche Infrastruktur zur Verfügung hat. Dadurch wird eine gezieltere Förderpolitik möglich. Durch Datenbank- und Profilsélection hätten übergeordnete Einrichtungen wie die Zentralen für politische Bildung die Möglichkeit, bei geplanten bundesweiten Aktionsprogrammen oder regionalen Projekten aktiv und gezielt Träger mit entsprechendem inhaltlichen Profil direkt anzusprechen. Dazu ist es allerdings notwendig, die Einrichtungen namentlich zu erfassen und ihnen ihre Angaben entsprechend zuzuordnen. Aus der Summe der Daten könnte man den interessierten Bürgern zusätzlich eine öffentlich zugängliche Trägerdatenbank zur Verfügung stellen, aus der sie für sich infrage kommende Anbieter identifizieren können. So würde das Fach bundesweit transparent und erhielte ein "Gesicht". In einem weiteren Schritt wäre hierauf eine Kursdatenbank aufzubauen, die Bürgern die bundes- oder zumindest landesweite gezielte und schnelle Suche nach bestimmten Angeboten ermöglicht.³⁵⁶ Aber selbst ohne eine solche Datenbank für Kunden wäre eine Sondierung notwendig, um bestehenden oder im Ausbau befindlichen Support-Einrichtungen in der Weiterbildung notwendige Informationen zur Weiterbildungsberatung zur Verfügung zu stellen,³⁵⁷ denn diese konzentrieren sich derzeit noch auf die berufliche Bildung.³⁵⁸

³⁵⁵ Hierzu wurde der BpB Mitte Juni 2001 ein Konzeptpapier mit einem Fragebogen und ersten Gedanken zur Verfügung gestellt, das von Melanie Zeller und dem Autor entwickelt wurde. Darauf gehen die hier geschilderten Gedanken zum Teil zurück.

³⁵⁶ Für einzelne bundesweit tätige Träger(netzwerke) werden erste Versuche eines Gesamtüberblicks unternommen (vgl. u.a. Print-Zusammenstellung der Halbjahresprogramme der Evangelischen Akademien in: Evangelische Akademien in Deutschland e.V. 2000 und Internetportale wie beispielsweise das der Volkshochschulen unter <http://www.dvv-vhs.de> oder das der sozialdemokratischen Bildungseinrichtungen unter <http://www.netzwerk-politische-bildung.de>) und auch die Zentralen für politische Bildung haben mit ihrem Portal <http://www.politische-bildung.de> ein erstes Angebot der Vernetzung geschaffen. Auch wenn die Portale noch nicht einer Kursdatenbank entsprechen, sind sie doch ein Anfang. Es gilt diese nun zu vernetzen und andere Träger mit einzubeziehen. Mit Blick auf die Weiterbildung insgesamt, hier aber vor allem die berufliche Bildung, entstehen einige solcher Portale, Recherchemöglichkeiten und auch erste Datenbanken (vgl. u.a. <http://www.die-bonn.de>; <http://www.meine-vhs.de>; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002 a oder die Kursdatenbank "Kurs Direkt" der Bundesanstalt für Arbeit: <http://www.kursdirekt.de>; Pieper 1993). Dieses bestehende Angebot könnte nun ergänzt werden.

³⁵⁷ Vgl. zu den Supportfunktionen in der Weiterbildung Faulstich 2000; Beuck 2000.

³⁵⁸ Vgl. als Beispiel eines Weiterbildungsbüros Frankfurter Rundschau 2001.

Bei den vorgeschlagenen weiteren Forschungsarbeiten kann man sich an den Erfahrungen aus den Weiterbildungs-/Trägerstatistiken³⁵⁹ und an Studien zum Weiterbildungsmarkt orientieren, wie zum Beispiel die zu regionalen Weiterbildungsmärkten³⁶⁰ oder die von der Unternehmensberatung Arthur Andersen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte *"Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt"*³⁶¹. Zweckdienlich kann auch die Konzeption älterer Beiträge zur Bestandsaufnahme von Einrichtungen in der politischen Erwachsenenbildung sein.³⁶² Mit Blick auf die aktuelle Lage können künftig zwei laufende Forschungsprojekte wertvolle Beiträge bieten. Zum einen ist hier das Ende 2001 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (im Folgenden DIE genannt; bezieht auch die deklinierten Formen mit ein) begonnene Projekt *"Politische Bildung in öffentlicher Verantwortung"* zu nennen, in dem empirisch die *"Strukturen und Entwicklungen in der politischen Bildung vor dem Hintergrund veränderter Förder-, Erwartungs- und Nachfragestrukturen erforscht"*³⁶³ werden.

Zum anderen ist es das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung stattfindende Projekt *"Evaluation der politischen Bildung"*, das die Technische Universität Dresden durchführt.³⁶⁴ Die Grundlage des Vorhabens bildet ein Vorschlag der Kultusministerkonferenz und das bereits im Exkurs der Einleitung erwähnte "Schwesterprojekt" der Technischen Universität Darmstadt zum Kinder- und Jugendplan.³⁶⁵ Das Projekt begann im September 2002 mit einer bundesweiten Fragebogenaktion unter 1.200 durch die Bundesländer geförderten Anbietern politischer Bildung. Dabei geht es unter anderem um die Erfassung der (für die Weiterbildungsgesetzgebung relevanten) Themen, Veranstaltungsformen, Methoden, Strukturen, Kooperationen und die Erfahrungen einzelner Träger zur Teilnehmerresonanz. Es sollen im Projektverlauf bis August 2004 zudem Fachtagungen und Gruppendiskussionen mit Bildungsverantwortlichen, Werkstattgespräche, eine allgemeine Teilnehmerbefragung in ausgewählten Einrichtungen und die teilnehmende Beobachtung bei einigen Seminarangeboten folgen.³⁶⁶ Bei dem Evaluationsprojekt handelt es sich ausschließlich um eine Beleuchtung des institutionell verfassten und öffentlich geförderten Trägerbereichs in den Ländern, wodurch bei weitem nicht alle Träger politischer Erwachsenenbildung erfasst werden.³⁶⁷ Dies wird verschärft durch die Festlegung auf be-

³⁵⁹ Vgl. Ausführungen in Kapitel 1.2 von Band II.

³⁶⁰ Vgl. beispielsweise Dröll 1999; Eckert 1996.

³⁶¹ Vgl. Arthur Andersen 2001.

³⁶² Vgl. Neubeck 1968.

³⁶³ DIE 2002 a, S. 46.

³⁶⁴ Zur Anlage des Projekts vgl. Bönisch 2002 a; ders. 2002 b.

³⁶⁵ Vgl. Hufer 1999 f.; Kultusministerkonferenz 1998, Punkt 4.5.

³⁶⁶ Vgl. Bönisch 2002 a.

³⁶⁷ Alleine die Anzahl der befragten Einrichtungen im Evaluationsprojekt (1.200) und die erkenntnisleitende Ausrichtung bzw. Fokussierung auf die von den Ländern geförderten Träger zeigt, dass zwar ein großer aber dennoch nur ein Teil der Bildungseinrichtungen erfasst wurde. Zumindest kann man darauf schließen, wenn man von rund 1.000 sehr unterschiedlichen Volkshochschulen sowie über 300 von der BpB geförderten Einrichtungen (auch wenn es hier Überschneidungen in der Förderpraxis von Bund und Ländern gibt), über 100 Einrichtungen der politischen Stiftungen und ihres Umfelds, über 50 (ländlichen) Heimvolkshochschulen, 16 Landeszentralen für politische Bildung, diversen

stimmte, nach den heutigen Weiterbildungsgesetzen förderungswürdige und damit nur einige Bildungsformate³⁶⁸ und Methoden³⁶⁹, wodurch sich auch wieder nur ein bestimmter Kreis von Bildungseinrichtungen in die abgefragten Kategorien einordnen lässt bzw. Spielräume für Neues nicht erkannt werden. Inhaltlich wird dagegen ein breites Spektrum abgefragt, auch wenn ein Schwerpunkt auf bestimmten thematischen Aspekten³⁷⁰ liegt. Vom erkenntnisleitenden Auftrag der Untersuchung her ist die Vorgehensweise und Fokussierung völlig verständlich und es werden durchaus eine Reihe der zu Beginn des Exkurses angesprochenen Aspekte behandelt. Allerdings müssen zur Frage der Marktübersichtlichkeit für Kunden, Anbieter, Zuwendungsgeber und Wissenschaft breitere (losgelöst von bestimmten Formaten und Kategorien) und differenziertere Untersuchungen mit (das ist besonders wichtig) einer Vollerhebung stattfinden, die vor allem die erwähnte namentliche Zuordnung der Daten der Bildungsträger zur Erfassung in einer Trägerdatenbank zulassen³⁷¹ und noch stärker auf die Struktur und Arbeitsweise (nicht nur bezogen auf ein Arbeitsjahr) der Bildungsträger eingehen. Dennoch sind von den Projektergebnissen nicht nur wichtige Erkenntnisse für das Fach insgesamt, sondern auch für die in der vorliegenden Arbeit aufgeworfene Frage der Markttransparenz und -übersichtlichkeit sowie für weitere dahingehende Forschungsarbeiten zu erwarten. Vor allem ist das Bestreben des Evaluationsprojekts festzuhalten, erstmals in einer großen empirischen Erhebung mehr Überblick in die außerschulische politische Bildungspraxis zu bringen.

EXKURSENDE

Zur geschilderten Problematik (1) der Dominanz interessenorientierter politischer Bildungsarbeit, (2) der Zersplitterung und In-Transparenz des Angebotsmarktes und (3) der strukturellen Ausrichtung an gesellschaftspolitischen Lagern, die in ihrer Bedeutung abnehmen und (damit verbunden) dem Blick auf nur wenige sowie fest umgrenzte Milieus, die nicht die ganze Gesellschaft abdecken, kommt noch die Feststellung, dass es für interessierte Bürger kaum möglich ist, auf ein flächendeckendes Angebot (das heißt überall auf einen Bildungsträger in jeder Region) zu-

weiteren Einrichtungen, die in Arbeitsgemeinschaften auf Länderebene organisiert sind etc. ausgeht – von den Institutionen, die nicht durch die öffentliche Hand gefördert werden einmal ganz abgesehen. Inwieweit noch Träger, die in der vorliegenden Arbeit zum Sonderbereich politischer Erwachsenenbildung zählen erfasst wurden, ist offen. Dies wäre besonders für eine Marktübersichtlichkeit und die angesprochene Kategorisierung wichtig. Auch sollte die politische Bildungsarbeit innerhalb von Verbänden und Institutionen näher beleuchtet werden, um sie entsprechend einordnen und beurteilen zu können.

³⁶⁸ Veranstaltungsbezogene Formate wie Tages-, Abend- oder Mehrtagesveranstaltungen, Bildungsur-laube und Seminare.

³⁶⁹ Die Methoden zielen ebenfalls auf den Einsatz in seminarbezogenen Veranstaltungsformen ab.

³⁷⁰ Das sind: Extremismus und Gewalt, geschlechtsspezifische Bildungsarbeit, Medienvielfalt, Medienkompetenz sowie Aspekte der interkulturellen Adressatenorientierung und des Alltagsbezugs der Angebote. Besonders interessant dürften auch die Ergebnisse aus der Befragung zu drei Fragen des Verhältnisses politischer und beruflicher Bildung sein.

³⁷¹ In der Evaluation der Technischen Universität Dresden werden die Daten anonymisiert erhoben.

rückzugreifen, das kontinuierlich überparteilich und überkonfessionell zu bestimmten herausragenden politischen Themenfeldern präsent ist. Dieses ebenfalls strukturelle Problem wird auch noch an anderen Stellen zu den Empiriebausteinen der vorliegenden Arbeit verdeutlicht.³⁷² Für diese Bildungsarbeit in der Fläche kommen also am ehesten die 998 Volkshochschulen mit ihren 395 haupt- und 3.142 nebenberuflich geleiteten Außenstellen infrage,³⁷³ die damit der größte organisierte, gemeinnützige und interessenungebundene Weiterbildungsträger sind. Nach einer Untersuchung des regionalen Weiterbildungsmarktes Frankfurt am Main *"sind es die Volkshochschulen und im wesentlichen einige konfessionelle Bildungswerke und Familienbildungseinrichtungen, die sich dieser wichtigen, aber wenig marktgängigen Themen annehmen."*³⁷⁴ Allerdings ist der Anteil politischer Bildung am Volkshochschulangebot stark zurückgegangen³⁷⁵ und - wie aufgezeigt - auch nicht bundesweit einheitlich an jeder Volkshochschule vorhanden, womit sich der Kreis schließt und man auch hier wieder bei der Resignation auf Grund der geringen Reichweite politischer Bildung wäre. **Die zurückhaltende Behandlung des Themenbereichs politische Bildung ist also ein weiterer wesentlicher Problem- punkt, der gerade im interessenungebundenen Bereich hemmend wirkt.**

2.2.5 *Profillosigkeit politischer Bildung*

Aus dem im vorangegangenen Kapitel Geschilderten wird deutlich, dass es schwierig ist, Anbieter politischer Bildungsarbeit eindeutig zu identifizieren. Dies liegt zum einen an der skizzierten Zersplitterung und Unübersichtlichkeit des Anbietermarktes sowie der fehlenden Vernetzung bzw. Transparenz der Angebote, aber auch wesentlich an der inhaltlichen Profillosigkeit politischer Bildung selbst. Wofür steht politische Bildung eigentlich, welches Bild bietet sich dem Betrachter?

³⁷² Vgl. insbesondere Kapitel 5 von Band I und Kapitel 3.2.9.3 von Band II.

³⁷³ Stand des Arbeitsjahres 2000 (vgl. Pehl/Reitz 2001, S. 10).

³⁷⁴ Dröll 1999, S. 275 und ferner vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000 a, S. 280.

³⁷⁵ Vgl. hierzu Zeitreihenvergleich der Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen 1978 bis heute in der Volkshochschul-Statistik für das Arbeitsjahr 2000 bezogen auf den Programmbereich Politik - Gesellschaft - Umwelt, erhältlich beim DIE - seit Juli 2002 mit Sitz in Bonn. Darüber hinaus macht auch ein Vergleich der politischen und gesellschaftlichen Bildung der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung sowie der Volkshochschulen deutlich, dass hier Nachholbedarf auf Seiten der Volkshochschulen besteht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000 a, S. 280). Vgl. auch Ausführungen in der letzten Anmerkung (Aufschlüsselung des Rückgangs in den Volkshochschulen) des Kapitels 3.4.3 von Band II. Zu Beispielen, Möglichkeiten und Bedingungen der (politischen) Bildung in der Volkshochschule vgl. zum ersten Einblick Bothe/Heinen-Tenrich 2002; DVV 2001 a; Knobel 2001; DVVmagazin - Volkshochschule 3/00; Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. 2000; Meisel 2000; Hammelrath 1999; Häusler 1999; Behrens 1998; Barz/Tippelt 1997; Schultz 1997; Hessische Blätter für Volksbildung 2/94; Sellnow 1994; Nuissl/Rein 1993; Tietgens 1993; Nuissl 1992; Sellnow/Becker-Freyseng/Fietkau/Länge 1990; Hufer 1984; Bathelt 1979; Steindorf 1968.

*"Altruismus, Frieden, Dankbarkeit, Mitgefühl, (...) soziales Handeln und Denken, Verantwortungsbereitschaft, staatsbürgerliche Gesinnung, Kooperationsfähigkeit, soziales Wohlwollen, Urteilskraft, politische Handlungsfähigkeit, politische Aktivität, Achtung vor den Menschenrechten, Demokratiefähigkeit, Kompromissfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Hilfsbereitschaft, Toleranz, (...) Verteidigungsbereitschaft, (...) Konfliktfähigkeit, Emanzipation, politische Rationalität, politische Beteiligung, (...)." ³⁷⁶ All das und noch viel mehr gehört zu ihrem Anspruch und findet man in den Beschreibungen ihrer Arbeit. Diese stark gekürzte Aufzählung von Alfred K. Tremml verdeutlicht das Problem: dass man das, was politische Bildung ist, nicht genau fassen kann und es auszufern droht. So kann man zu folgender Einschätzung kommen: *"Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass ihr Profil unscharf zu werden droht, weil viele Inhalte unter ihrem Vorzeichen subsumiert werden, die zumindest einer intensiven Begründung bedürfen."* ³⁷⁷ Aus der der BpB im Juli 2002 vorgelegten und bereits kurz beschriebenen Befragung (*"Politische Bildung als Dienstleistung"*) von Bildungseinrichtungen in den Neuen Bundesländern wird deutlich, dass das nicht einmal die (befragten) Anbieter selbst zu wissen scheinen. So erweist sich, *"dass viele Einrichtungen in den Neuen Bundesländern unsicher zu sein scheinen, was sie selbst unter politischer Bildung verstehen bzw. was aktuell unter politischer Bildung verstanden und als förderungsfähig anerkannt wird. Anders formuliert: es besteht Unklarheit über das Profil des Produktes politische Bildung."* ³⁷⁸*

Verschärft hat sich dieser Zustand besonders durch ein - auf Grund der Entwicklung zeitgemäßes - **Abrücken vom engen Begriff der Politik und des Politischen**. Dadurch hat sich *"die Abkehr von der Politik als Gegenstand politischer Bildung (...) in der außerschulischen politischen Bildung noch ausgeprägter als in dem stärker institutionell gebundenen Schulunterricht bemerkbar gemacht."* ³⁷⁹ Dies ist im wesentlichen durch die Subjektorientierung und die Befunde zur Entgrenzung der Politik ³⁸⁰ zu erklären:

³⁷⁶ Tremml 1996, S. 114.

³⁷⁷ Peter 1999, S. 29.

³⁷⁸ Spielmann 2002 (Teil I), S. 10. Vgl. zu dieser Einschätzung auch Hartig 1999, S. 23 und 25 ff.

³⁷⁹ Harth 2000, S. 26.

³⁸⁰ Zur Entörtlichung von Politik vgl. u.a. Schriften von Beck/Hajer/Kesselring 1999; Meyer 1994; Beck 1993; Beck 1986, S. 304 ff. Vgl. auch für die Jugend als gesellschaftlichen Tendsetter und deren Einstellungen, welchen Aktivitäten in der Gesellschaft eine politische Funktion zukommt Albert/Hurrelmann/Linssen/Quellenberg 2002, S. 213 ff.

- *"In Teilen der außerschulischen Bildung hat sich in den 80er Jahren, nicht zuletzt als Reaktion auf Akzeptanzprobleme von Veranstaltungen zur politischen Bildung, ein subjektivitäts- und alltagsbezogenes Verständnis von 'politischer Bildung' verbreitet, in dem, vermittelt über den Begriff der 'Ganzheitlichkeit', nahezu jedes subjektorientierte, soziale und kulturelle Leben schon als 'politisch' verstanden werden konnte und zwar auch dann, wenn im Lernprozess explizite Bezüge zu gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Entscheidungen gar nicht mehr hergestellt werden."*³⁸¹
- *"Dem Entgrenzungsbefund von Politik folgt konsequent die konzeptionelle Vorstellung, die für eine weitgehende Öffnung der politischen Bildung hin zur kulturellen, technischen, beruflichen oder gesundheitlichen Bildung plädiert. Wenn Politik allenthalben angesiedelt ist und auch - oder gerade - im vermeintlich 'unpolitischen' Bereich stattfindet, dann muss dort die politische Bildung hingehen."*³⁸²
- Hufer sieht die *"Attraktivität eines weiten Politikbegriffs (...) auch in der Konkurrenzsituation begründet, welche die institutionalisierte politische Bildung durch die Initiative der sozialen Bewegung erfuhr."*³⁸³

So kommt es dann dazu, dass man zum Beispiel **Konzeptionen zur Verschmelzung** mit der gesundheitlichen Bildung findet, die politische Bildung, Körper und Bewegung miteinander verbinden.³⁸⁴ Ein anderes Beispiel ist die Auflösung politischer Bildung in der kulturellen Bildung.³⁸⁵ Die Friedrich-Ebert-Stiftung bot in ihrer mittlerweile geschlossenen und zu einem Landesbüro umfunktionierten Fritz Erler Akademie in Freudenstadt³⁸⁶ bereits 1994 ein Seminar *"Mensch und Natur/Hüttenaufenthalt"* an, das *"etwas abseits des Alltags auf einer Hütte mitten im 'schwarzen Wald' (...) das Thema 'Mensch und Natur' hervorragend bewältigen' [(...) lässt und dabei; K.R.] Tage für sich und für andere, aber themenorientiert"*³⁸⁷ bietet. Auch die Kurt-Schumacher-Akademie spricht im Vorwort zu ihrem Seminarprogramm von 2000 ausschließlich davon, *"Kultur zu erleben"* als Ziel ihrer Bildungsarbeit, jedoch nicht von politischer Bildung. Dies schlägt sich folglich in einer Reihe von Kursangeboten nieder: Zum Beispiel gab es ein Seminar zur Ein-

³⁸¹ Sander 1997 b, S. 33. Zur Kritik an der Situation vgl. u.a. Hufer 2001 d; ders. 1990, S. 128 ff. Zur subjektorientierten Bildungsarbeit vgl. u.a. auch Scherr 2000.

³⁸² Hufer 1996, S. 50.

³⁸³ Hufer 2001 d, S. 22.

³⁸⁴ Vgl. May 1997.

³⁸⁵ Vgl. zu diesem Thema ergänzend auch *Außerschulische Bildung* 2/02.

³⁸⁶ Vgl. *Stuttgarter Zeitung* 2000.

³⁸⁷ Seminarprogramm Fritz Erler Akademie Freudenberg von 1994, S. 5.

führung in die Beziehung von *"Mensch und Gott, Natur und Gesellschaft"*, welche anhand von Architektur-, Malerei- und Musikbeispielen illustriert wurde³⁸⁸ oder ein einwöchiges Leseseminar *"Berlin als literarischer Ort"*³⁸⁹. Ein weiteres Beispiel eines solchen Angebotes und einer Verschmelzung politischer und kultureller Bildung ist ein Grund- und AufbauSeminar über Country-Musik in den USA, das nach der politischen Bedeutung dieser Musikrichtung sucht.³⁹⁰ Mit Blick auf den Bereich Sport und politische Bildung lieferte die ländliche Heimvolkshochschule Bad Berka-Sprengelzentrum ein anschauliches Beispiel: Zur Fußballweltmeisterschaft 1998 bot die Einrichtung ein Seminar *"Fußball - eine Welt zwischen Spiel, Kommerz und Politik"* im Rahmen des Bildungsurlaubes an, in dem der Fußball und Fußballspiele analysiert wurden. Bei Politikern, dem Bund der Steuerzahler und in der Presse stieß das Seminar auf heftige Kritik, da in der Veranstaltung Fernsehübertragungen in gemütlichem Umfeld stattfanden und das gefördert durch öffentliche Gelder und mit einer Freistellung vom Dienst.³⁹¹

Die hier genannten Beispiele verdeutlichen, dass eine weitgehende Verschmelzung nicht zur Profilschärfung politischer Bildung beiträgt, eher zur Verunsicherung, die in dem oben geschilderten Ergebnis der Trägerbefragung in Ostdeutschland deutlich wird. Vor allem aber führt sie zu einer negativen Einschätzung dessen, was unter politischer Bildung alles stattfindet. Folglich kommt es zu einer Setzung enger Maßstäbe in der Förderpolitik. So spricht der ehemalige Präsident des Bundesverwaltungsgerichts Horst Sandler in einem Gutachten zur Frage der Novellierung des Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalens davon, dass eine Veranstaltung nicht die Voraussetzungen förderungsfähiger politischer Erwachsenenbildung im Bildungsurlaub erfülle, wenn sie *"unter anderem unmittelbar der Durchsetzung politischer Ziele (...), dem Einüben psychologischer oder ähnlicher Fähigkeiten (...)* dient, wenn sie als Studienreise oder außerhalb der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wird oder wenn sie überwiegend freizeit- oder erlebnisorientiert ist."³⁹² Dieser Empfehlung des Gutachtens wurde schließlich im Bildungsurlaubsgesetz von Nordrhein-Westfalen gefolgt und daher sind in diesem Bundesland Studienreisen und wechselnde Lernorte förderpolitisch nicht mehr erlaubt.³⁹³ So kommt es wahrscheinlich auch zu Beschlüssen wie dem der Kultus-

³⁸⁸ Vgl. Seminarprogramm der Kurt-Schumacher-Akademie Bad Münstereifel von 2000, S. 6.

³⁸⁹ Vgl. ebd., S. 4.

³⁹⁰ Vgl. gemeinsames Seminarprogramm der Alfred-Nau-Akademie Bergneustadt und der Gustav-Heinemann-Akademie Freudenberg von 2000, S. 43.

³⁹¹ Vgl. Biehl/Daub/Matzen 1998.

³⁹² Hufer 1997 c.

³⁹³ Vgl. Ciupke 2000, S. 6.

ministerkonferenz vom 18. September 1998, die bewusst einen engen Politikbegriff formuliert und eine Bestandsaufnahme politischer Weiterbildung anmahnt.³⁹⁴

Als **Zwischenfazit** lässt sich Folgendes festhalten: Teile des Faches versuchen die politische Bildungsarbeit auf niedrigem Nachfrageniveau weiterzuentwickeln. Sie greifen dabei einen allgemeinen Mainstream von Erlebnisorientierung, Verschmelzung von Angeboten und Entgrenzung des Politischen auf, den man sonst als kritisch-reflektierter Bildner nicht leicht adaptiert. Indem das Fach (zumindest in Teilen) in kulturellen, beruflichen und allgemeinen Bildungsangeboten aufzugehen versucht bzw. in deren Nähe das "Heil" ihrer Weiterentwicklung sucht, wird politische Bildung noch trenn-un-schärfer und beliebiger.

Zu hinterfragen ist m.E. auch die **Gewichtung der sogenannten Schlüsselqualifikationen** bzw. der Anspruch auf deren Vermittlung in der politischen Bildungsarbeit. So ergeben zumindest Programmanalysen, dass *"der hohe Anteil an Bildungsangeboten unter dem Stichwort 'Zwischenmenschliche Kommunikation' und Rhetorik bei fast allen Trägergruppen"*³⁹⁵ auffällig hoch ist. Auch ein Blick in die aktuellen Programme von Bildungsträgern bestätigt dies: Beispielsweise hat die Europäische Akademie Otzenhausen bereits vor langer Zeit ein eigenes Institut für Rhetorik und Methodik integriert, das die bisherige Angebotspalette politischer Bildungsarbeit ergänzt.³⁹⁶ Auch die Friedrich-Ebert-Stiftung hat ihre punktuellen Rhetorik- und Kommunikationsangebote der Landesbüros mit der Einrichtung des Projekts *"Management und Politik"* um eine institutionelle Form gestärkt. Hier werden Führungskräften aus Nichtkommerziellen bzw. Non-Profit-Organisationen, Mandatsträgern und denen, die es werden wollen, auf hohem (Kosten-)Niveau³⁹⁷ Kenntnisse zur Professionalisierung der eigenen Arbeit unter anderem auf den Gebieten Organisations-, Kommunikations- und Projektmanagement vermittelt.³⁹⁸ Das Ganze führt dazu, dass das Kompetenztraining und die Beratung zur zweiten der von insgesamt vier Säulen getragenen politischen Bildungsarbeit der Stiftung

³⁹⁴ Vgl. Kultusministerkonferenz 1998, Punkte 2 und 4.5. Nähere Ausführungen dazu finden sich im Exkurs des vorangegangenen Kapitels.

³⁹⁵ Cremer/Piepenschneider 1989, S. 73. Diese Feststellung und die deutliche Dominanz von Kursen zur Persönlichkeitsbildung, die als politische Bildungsangebote mitlaufen, kann man nach einem Blick in die Seminarprogramme von politischen Bildungsträgern auch heute noch feststellen (vgl. beispielsweise Europäische Akademie Otzenhausen oder die politischen Stiftungen).

³⁹⁶ Zum Institut und zur Gesamtarbeit der Europäischen Akademie Otzenhausen vgl. <http://eao-otzenhausen.de>.

³⁹⁷ Das Besondere daran ist der zertifizierte Ausbildungsgang, der modular aufgebaut ist (vgl. FES 2002, S. 28).

³⁹⁸ Vgl. Mutius 1999; FES 2000 und <http://fes.de/MuP>.

wird.³⁹⁹ Aber auch andere politische Bildungsträger wie die Friedrich-Naumann-Stiftung versuchen zunehmend, sich *"als kompetenter Anbieter im Bereich der Managementseminare [zu; K.R.] etablieren."*⁴⁰⁰ So experimentiert auch diese Institution seit 1999 mit einer Modulreihe *"Handlungskompetenz und Management"*.⁴⁰¹ Das dürfte daran liegen, dass diese Angebote der berufsorientierten Qualifikation besser dienen und daher auch besser besucht werden. Ähnliche Umstrukturierungen sind auch in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit festzustellen: *"Konfliktregelung, Stressabbau und Prozessmanagement werden auch im Alltag der Betriebs- und Personalräte als sinnvolle Kompetenzen betrachtet. Die wachsende Zahl der Seminare zur 'Sozialkompetenz' auf allen gewerkschaftlichen Bildungsebenen hat hierin vor allem seinen Grund. (...) Mit dieser Öffnung (...) zu den Themen der Sozialkompetenz verlassen die Gewerkschaften nicht nur die traditionellen Inhalte und Methoden ihrer Bildungsarbeit. Sie sehen sich vielmehr genötigt, ihre eigenen didaktischen Grundlagen neu zu konzipieren, denn die Didaktik in den Seminaren zur sozialen Kompetenz unterscheiden sich von den rein fachdidaktisch ausgerichteten Seminaren und ist auch nicht vergleichbar mit den Seminaren der politischen Grundlagenbildung, die (...) auf die Vermittlung von Inhalten aus dem Themenfeld der politischen Ökonomie orientiert waren."*⁴⁰²

Allerdings führt diese Vermischung der Angebote und die Übergewichtung der Kurse zu sozialen Kompetenzen zu Ausführungen, wie sie im oben genannten Gutachten von Horst Sandler exemplarisch zum Ausdruck kommen, wenn er davon spricht, dass Angebote zum *"Einüben psychologischer oder ähnlicher Fähigkeiten"* keine politische Bildung sind. Dabei möchte ich deutlich herausstellen, dass es nicht darum gehen kann, in der politischen Bildungsarbeit keine derartigen Kommunikations-, Methoden- oder Medienkompetenztrainings mehr anzubieten. Es muss aber deutlicher abgegrenzt und bei jedem Angebot nach dem spezifischen Nutzen für politische Bildungsziele gefragt werden. Denn grundsätzlich sind soziale Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen kein alleiniges Anliegen politischer Bildner: *"Schlüsselqualifikationen, die wir in diesen Kursen vermitteln, sind Schlüssel, die zu vielen Schlössern, in der beruflichen, aber auch familiären und*

³⁹⁹ Die vier Säulen sind: 1. Politikvermittlung durch öffentliche Dialoge (gemeint sind hier kurze Bildungsformate der Regionalbüros, die Informationen vermitteln), 2. Kompetenztraining und Beratung, 3. Politische Bildung im klassischen Sinne (gemeint ist hier die Erarbeitung von Themen und gründliche Gespräche in Seminaren) und 4. die OnlineAkademie (vgl. FES 2002, S. 18).

⁴⁰⁰ Roick 1998, S. 271.

⁴⁰¹ Vgl. ebd., S. 270 f.

⁴⁰² Johannson 1997, S. 32 f.

*ehrenamtlichen Wirklichkeit passen.*⁴⁰³ Als ein konkretes Beispiel aus der Praxis kann das bundesweite Kurskonzept "*Xpert Personal Business Skills*", ein vom DVV und den ihn tragenden Landesverbänden entwickeltes Lehrgangskonzept dienen. Das Ziel ist es, soziale Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (Präsentation, Teamarbeit, Mitarbeiterführung, Konfliktregelung, Verhandlungs- und Gesprächsführung, Rhetorik etc.) zu erlernen. Das Konzept wurde von den beruflichen Bildnern innerhalb der Volkshochschulverbände entwickelt. Politische Bildung kommt darin nicht vor, obwohl die Volkshochschulen der flächendeckend größte Anbieter politischer Erwachsenenbildung sind. Auch war der Bundesarbeitskreis politische Bildung des DVV nicht an der Entwicklung beteiligt.⁴⁰⁴ Das zeigt, dass politischer Bildung keine große Rolle bei der Vermittlung dieser sogenannten Schlüsselqualifikationen und sozialen Kompetenzen zugewiesen wird, zumindest nicht im angeführten Beispiel. Diese Kompetenzen, zu denen ebenso oben angeführte Managementtechniken zählen, sollten also eher als Vermittlungsaufgabe von Bildung allgemein verstanden werden und nicht in einen zu stark beachteten Mittelpunkt der politischen Bildungsarbeit gerückt werden. Zur besseren Vernetzung könnte die Wissenschaft darüber nachdenken, ob es eine **interdisziplinäre und praxisfelderübergreifende (auch institutionalisierte) "Didaktik des sozialen Lernens"** geben sollte, mit der diese fächerübergreifenden Inhalte abgestimmt und konzipiert werden. In der Praxis der Bildungsarbeit sollte sich dies entsprechend deutlicher in Förderrichtlinien niederschlagen. Ferner sollte es im Zuschnitt der Kurse und der Arbeitsweise der Fachbereiche bei Bildungsträgern bewusster berücksichtigt werden.⁴⁰⁵ Politische Bildung sollte sich - neben einer Beteiligung an einer solchen Verbundlösung - eher auf ihr Kerngeschäft, das Politische, konzentrieren und dabei die zu Beginn ausgeführten Kern-Lernziele "Wissen", "Wollen" und "Können" im Auge behalten. Zur Dimension "Können" zählen natürlich wesentlich die hier behandelten Basisqualifikationen und Methodenkompetenzen.⁴⁰⁶ Dabei sollte allerdings beachtet werden, dass sich hierauf nicht - weil die Vermittlung derartiger universeller Kompetenzen eventuell leichter zu "verkaufen" ist - ein Schwerpunkt der politischen Bildungsarbeit verlagert. Das Politische muss immer die Grundlage bilden, sonst verliert politische Bildung ihren spezifischen Bildungsanspruch in diesem Feld. Eine gelungene Verbindung von

⁴⁰³ Brauch 2000, S. 1.

⁴⁰⁴ Vgl. DVV 2001 d. Für nähere Informationen vgl. <http://www.personal-business-skills.de>.

⁴⁰⁵ In Kapitel 2.3.3.2 von Band II wird noch einmal konkret auf die Schlüsselqualifikationen in der außerschulischen politischen Bildung eingegangen.

⁴⁰⁶ Vgl. auch Ausführungen in Kapitel 2.1.5 zum Punkt "Handlungskompetenz bzw. Basis-, Medien- und Methodenkompetenz".

politischen Bildungsinhalten und Lernzielen (Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stammtischparolen) und dem Aufbau bzw. Trainieren von Argumentationskompetenzen ist das *"Argumentationstraining gegen Stammtischparolen"*.⁴⁰⁷

Was folgt aus der skizzierten Problematik der Profillosigkeit und den Bestrebungen, politische Bildung mit anderen Bereichen zu verschmelzen? Zunächst ein (nicht nur für Außenstehende) unscharfes und wenig fassbares Angebot, das auf dem Weiterbildungsmarkt schwer als spezifisches Angebot zu identifizieren, zu fördern und von den Bürgern auszuwählen ist. In letzter Konsequenz hieße eine weiter voranschreitende und nicht definitiv abgegrenzte Verschmelzung aber auch, dass man politische Bildung ganz in anderen Bildungsbereichen auflösen könnte. Erste Erosionsansätze sind sichtbar, wenn zum Beispiel für den Bereich der Schule die Kommission *"Zukunft der Schule - Schule der Zukunft"* in Nordrhein-Westfalen ein Bildungsverständnis vorschlägt, in dem nicht mehr von politischer Bildung, sondern von Bildung allgemein bei der Beschreibung eines *"zeitgemäßen Bildungsbegriffs"* gesprochen wird.⁴⁰⁸

*"Ein zu weitgefaster Politikbegriff kann das Verschwinden von Politik im Unterricht und Zurückdrängen von Politik als Gegenstand zur Folge haben und in jeden Lebenszusammenhang zerfasern. Auch die Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der handelnden Subjekte darf demnach nicht dazu führen, dass gleichsam alles Politik ist und damit das genuin Politische gar nicht mehr erkannt werden kann. (...) Politik als Gegenstand politischer Bildung ließe sich so in nahezu jedem gesellschaftlich relevanten Thema finden. Ein derart weitgefaster Begriff von Politik drängt den eigentlich politischen Bereich in den Hintergrund, wodurch Lernende weniger Erfahrungen mit dem Politischen machen können. (...) Allerdings ist auch ein zu enger Politikbegriff für politische Bildung nicht praktikabel, weil dann wesentliche politische Sachverhalte ausgeblendet bleiben."*⁴⁰⁹

Politische Bildung darf also nicht weiter alles erreichen und können wollen, schwammig und definitiv unscharf bleiben, so dass weiterhin der Eindruck entsteht, sie *"ist eine Erziehung zur Herstellung des menschlichen Glücks und des Paradieses auf Erden. (...) weil alles, was gut und edel auf dieser Welt ist, (...) das*

⁴⁰⁷ Vgl. Hufer 2001 a.

⁴⁰⁸ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 31.

⁴⁰⁹ Harth 2000, S. 27 f. Zu Politikbegriffen in der politischen Bildung vgl. u.a. Alemann 2001; Harth 2000, S. 29 ff.; Alemann 1999; Massing 1999, S. 25-38; Massing/Weissenro 1995; Hättich 1990.

*genuine Ziel politischer Bildung zu sein*⁴¹⁰ scheint. Dadurch wird sie für ihre Abnehmer und Förderer auch nie verständlich, greifbar und genau lokalisierbar sein. Hier sollte politische Bildung m.E. selbstbewusster werden, denn die geschilderten Anforderungen der modernen Demokratie bieten vielfältigste Möglichkeiten dazu. Sie muss ihre Konturen schärfen, indem sie sich auf ihr Merkmal, den Gegenstand des Politischen konzentriert und sich nicht in den Weiten der allgemeinen Erwachsenenbildung verliert oder gar mit zu weitgefassten Aufgaben überfordert bzw. selbst zu ihrem eigenen Verschwinden beiträgt. Dabei kann der folgende Hinweis helfen, dies näher zu bestimmen: *"Von welcher Bezugswissenschaft auch immer die Themen, Fragestellungen und Informationen abgeleitet werden, sie sollten sich stets orientieren an den zentralen Kategorien von Politik: Konflikt(e), Interesse, Macht, Konsens, Herrschaft, Willensbildung. (...) Daneben ist die Unterscheidung dreier Dimensionen von Politik hilfreich für die Vorbereitung politisch-bildnerischer Arbeit: der institutionelle Handlungsrahmen von Politik ('polity'), die Normen und Themen von Politik ('policy') und der Prozess der politischen Willensbildung ('politics'). Hauptgegenstand politischer Bildung aber ist die Demokratie.*⁴¹¹ Politik als *"selbständig leitende Tätigkeit"*⁴¹² zur Organisation des eigenen und des gemeinschaftlichen Lebens, bei der der Politiktreibende Macht erstrebt. *"Macht entweder als Mittel im Dienst anderer Ziele - idealer oder egoistischer - oder Macht um ihrer selbst willen: um das Prestigegefühl, das sie gibt, zu genießen.*⁴¹³ Dies gilt es den Bürgern zu verdeutlichen und zum Gegenstand der Angebote zu machen.

Aber auch was politische Bildungsarbeit abgesehen vom Inhalt ist, sollte definiert werden. So ist bei einer Durchsicht von Programmen und der Lektüre systematischer Programmanalysen festzustellen, dass dort Veranstaltungen aufgeführt werden, die eine organisatorisch-logistische Dienstleistung einer Einrichtung gegenüber bestimmten Trägern darstellt, nicht aber eine planmäßige und lernzielorientierte Bildungsarbeit. In einer Programmanalyse unter Volkshochschulen in Niedersachsen wird beispielsweise Folgendes unter politischer Bildungsarbeit aufgeführt: *"Die VHS Osnabrück hat in Kooperation mit der Lebenshilfe Niedersachsen und der Heilpädagogischen Hilfe Osnabrück landesweite Treffen der Heimbeiräte*

⁴¹⁰ Tremml 1996, S. 114.

⁴¹¹ Ciupke/Engel/Hufer/Netkowski/Reichling 2001, S. 46. Zu den drei gängigen Dimensionen von Politik, die aus dem angelsächsischen Raum stammen vgl. auch Alemann 2001; ders. 1999, S. 80; Nohlen 1995, Band 2, S. 301).

⁴¹² Weber 1919, S. 5.

⁴¹³ Ebd., S. 5.

und Heimsprecher/innen aus Wohnstätten der Lebenshilfe und der Beschäftigtenvertretungen aus beschützten Werkstätten in Niedersachsen organisiert und in den Räumen der VHS durchgeführt.“⁴¹⁴ Das heißt aber nicht, dass derartige Vernetzungen und Dienstleistungen nicht wichtig wären und wesentlich zur Entwicklung demokratischer Netzwerke und damit zur politischen Kultur beitragen. Es sollte aber nicht als politische Bildungsarbeit verstanden werden. Fraglich bei der Einstufung als eindeutig politisches Bildungsangebot erscheint m.E. daher auch das Anführen der Frauenkulturtage an der Volkshochschule Langenhagen, die jährlich stattfinden. *„Dazu gehören Ausstellungen, Vorträge, Konzerte und anderes.“*⁴¹⁵ Ein Ausdruck der Unbestimmtheit politischer Bildung ist es auch, wenn das für die Fachaufsicht der BpB zuständige Bundesministerium des Innern in seinen Pressemitteilungen den Begriff politische Bildung zur Betitelung von Veranstaltungen verwendet, die mit ihr in keinerlei Zusammenhang stehen und es inhaltlich - abgesehen von der Überschrift - in der jeweiligen Pressemitteilung auch nicht werden. Dabei sei beispielsweise auf die Pressemitteilung des Ministeriums zum Jahresempfang des Bundes der Vertriebenen verwiesen.⁴¹⁶

Alle angeführten Beispiele erheben nicht den Anspruch, ein für die gesamte politische Bildungsarbeit repräsentatives Bild zu zeichnen; dies ist hier nicht möglich, da dazu keine entsprechende systematische empirische Analyse vorgenommen wurde und es den Umfang der Arbeit sprengen würde. Vielmehr sollen diese Eindrücke - über die sich im einzelnen je nach Standpunkt sicher trefflich streiten lässt - aufzeigen, dass es eine Reihe von Angeboten und Entwicklungen in der politischen Erwachsenenbildungsarbeit gibt, die mit Blick auf das Profil und den Auftrag politischer Erwachsenenbildung zumindest fragwürdig erscheinen. Zumindest wird ein Klärungsbedarf deutlich, der eine Profilschärfung des in Teilen selbst verunsicherten Faches und Klarheit gegenüber Fördergeldgebern und Kunden zur Zeit verhindert. Diese geringe Profilschärfe trägt zum hier beschriebenen Dilemma politischer Bildung bei und zeigt auf, dass Suchbewegungen im Fach derzeit stattfinden und wohin sie sich bewegen. Ausgangslage ist neben der Entörtlichung des Politischen auch hier die Resignation vor der geringen Nachfrage bisheriger Bildungsangebote.

⁴¹⁴ Bothe/Heinen-Tenrich 2002, S. 8.

⁴¹⁵ Ebd., S. 12.

⁴¹⁶ Vgl. Bundesministerium des Innern 2002 c.

Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch der Autor grundsätzlich für eine teilweise Verknüpfung von Inhalten verschiedener Bereiche ist. So erscheint es durchaus sinnvoll, ein Angebot zur Gesundheits- und Sozialpolitik, das - wie sich in Band II zeigen wird - auf eine große Nachfrage der Bürger trifft, so lebens- und praxisnah zu gestalten, dass konkrete Fragen der Teilnehmenden aufgegriffen werden, die sich eher im Bereich des Verbraucher- und Patientenschutzes bewegen als in der politischen Bildung. Dennoch muss der Anteil politischer Bildung, den es dann beispielsweise über die Erläuterung von Hintergründen, die Offenlegung von Interessen und Erläuterungen zum politischen System oder der Selbstorganisationsmöglichkeit im Rahmen der Bürgergesellschaft zu gewinnen gilt, über einem festzulegenden Grenzbereich liegen. Definitivische Abgrenzungen und die Frage, was denn noch ein politisches Bildungsangebot ist oder wie weit eine Verschmelzung gehen darf, können und sollen hier nicht geklärt, aber anhand der vorgestellten Aspekte und Beispiele problematisiert werden. Dennoch erscheint eine solche Debatte dringend geboten, um politischer Bildung Profil zu geben, Verunsicherungen im Fach abzubauen und didaktisch-methodisch Klarheit zu schaffen. Gleiches gilt übrigens auch für die Bildungsformate. Was sind also für politische Bildungsarbeit geeignete Formate und was nicht. Denn nicht nur innen (bei politischen Bildungsträgern und Bildnern), sondern auch außen (bei Bürgern, Multiplikatoren und Zuwendungsgebern) wird politische Bildung als Angebot sonst nur schwer zu fassen sein und damit ohne klares Profil bleiben. Dies würde zum einen weiter zum beschriebenen Dilemma und damit zur fortschreitenden Beschneidung des Faches durch die Zuwendungsgeber beitragen. Zum anderen würde die Konsequenz darin bestehen, dass die Reichweite nur schwerlich auszubauen sein wird, da ein unklares und unbekanntes Produkt kaum erkannt, wahrgenommen und dessen Nutzen verdeutlicht werden kann.

2.2.6 Fazit: Warum es so nicht weitergehen kann - Schlussfolgerung mit Blick auf das Forschungsprojekt

Vor allem bedingt durch die Ansprache eines kleinen Bevölkerungsteils, aber auch durch die bisher nur vereinzelt nachgewiesene Wirkung politischer Bildungsarbeit, geraten Träger politischer Bildung zunehmend unter Legitimationsdruck und haben mit Image- und Bestandsproblemen zu kämpfen. Als besonders hemmend bei der Lösung dieser Probleme erweisen sich (1) die Struktur, die Interessengebundenheit der Träger und die Zersplitterung des Marktes der Anbieter, aber auch der fehlende Mut der interessenungebundenen Träger, politische Bildung offensiv anzubieten.

Hinzu kommen (2) das wissenschaftliche Schattendasein und die Introvertiertheit politischer Bildung sowie die daraus folgende mangelnde Suche nach tragfähigen und praxisrelevanten Konzepten innerhalb des eigenen Aufgabenspektrums und schließlich (3) die Profillosigkeit politischer Bildung.

Bedingt durch die Anforderungen und die Krise der modernen Demokratie, aber auch durch das Zurückdrängen der Politik aus der Erlebnis- und Mediengesellschaft, erlangt politische Bildungsarbeit eine Bedeutung, die weit über die Notwendigkeit einer Instanz zum Demokratielernen hinaus geht. Daher ist es wichtig, besonders über eine größere Reichweite weite Bevölkerungskreise zu erreichen, um dem eigenen Auftrag gerecht zu werden und so auch zur besseren Verfassung des gesamten Faches beizutragen. Politische Bildung geht mit ihren Programmen allerdings oft an der Lebensrealität der Menschen, deren Erwartungen an Angebote, Vermittlungsformen und Inhalte vorbei, darauf lässt sich zumindest auf Grund der geringen Reichweite schließen. Es scheint zuzutreffen, *"dass wir zur Zeit mit teils schönen Schiffen und großer Takelage in einer unerklärlichen Windstille dümpeln, während um diese Stille herum die Stürme toben. Wir aber, um uns überhaupt zu bewegen, holen tief Luft und blasen ins eigene Segel."*⁴¹⁷ Die Frage nach dem Nutzen politischer Bildungsangebote für die Zielgruppe wird zwar gestellt,⁴¹⁸ aber in der Bildungsplanung nicht genügend aufgegriffen oder mit konkreten Konzepten wissenschaftlich untermauert.⁴¹⁹ Das führt zur Bedeutungslosigkeit politischer Bildungsarbeit für die Bürger und damit zu einer geringen Nachfrage. Einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung der Reichweite politischer Bildung und damit dem "Heraustreten" aus dem Schattendasein bzw. der Randerscheinung sehe ich in der mit der Marktöffnungsdiskussion innerhalb der Erwachsenenbildung verbundenen Öffnung zum Markt und einer Orientierung an den Interessen der Bürger als Zielgruppe politischer Bildungsarbeit.⁴²⁰ Durch diese Öffnung wird m.E. der Suchbewegung nach einer größeren Reichweite politischer Bildung erfolgreich nachgegangen werden können. Nun stellt sich die Frage, was die Marktöffnungsdiskussion umfasst und wie der Stand der Forschung unter Berücksichtigung des Untersuchungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit ist.

⁴¹⁷ Bernd Heidenreich 1991, zitiert nach Heinen-Tenrich 1992, S. 51 f.

⁴¹⁸ Vgl. u.a. Sander 1999 a, S. 106 ff.; Roick 1998, S. 268 f.; Sander 1996 a, S. 5 f.; ders. 1994 b, S. 18; Motzko 1989, S. 360. Zur Kritik vgl. u.a. Hufer 1998; ders. 1997 b; Glücks 1990.

⁴¹⁹ Vgl. dazu auch die im Literaturverzeichnis angegebene Literatur, die - von den bereits angeführten Ausnahmen abgesehen - derartige Konzepte nicht aufzeigt. Weitere Ausführungen zur Nutzendimension sowie zur Kritik an ihr vgl. spätere Anmerkungen zur Kundenorientierung.

⁴²⁰ Auf die Bedarfsorientierung und indirekt darüber auch auf den Nutzen außerschulischer politischer Bildung werde ich - wie auch auf die Diskussion um Kundenorientierung - in den folgenden Kapiteln und mittels empirischer Arbeit in Band II zurückkommen.

2.3 Marktöffnung und Managementtechniken in der (politischen) Erwachsenenbildung

2.3.1 Das Entstehen eines Weiterbildungsmarktes als Grundlage der Marktöffnungsdiskussion

*"Einhergehend mit einer wachsenden Konkurrenz auf dem Bildungs- und Freizeitmarkt und veränderten Rezeptionsgewohnheiten einer medial orientierten Gesellschaft hat sich der Bildungssektor verändert."*⁴²¹ (Petra Grüne)

Wie bereits angedeutet, bildet sich in der politischen Bildung wie auch in der Erwachsenenbildung überhaupt ein Markt heraus, der ein stärker marktorientiertes Denken und Handeln der Anbieter erfordert. So organisiert sich die gesamte Erwachsenenbildung *"immer mehr und immer deutlicher durch den stummen Zwang des Marktes."*⁴²² Dies hat verschiedene Ursachen. Eine wesentliche ist die allgemeine Zunahme des Drucks auf die Weiterbildungsanbieter, der auf die angespannte Haushaltsslage und den Abbau von öffentlichen Zuschüssen und Aufgaben zurückzuführen ist. Denn *"die Legitimation des bisherigen Verteilungsrituals in Bezug auf die traditionellen Träger scheint politisch in Frage gestellt."*⁴²³ Für die politische Bildung wurde dies bereits anhand einiger Beispiele verdeutlicht.

Auf dem kommerziellen Anbietermarkt, und hier besonders der beruflichen Bildung, ist neben den geänderten finanziellen Rahmenbedingungen zudem der (schon länger vorhandene) Druck auf Grund der großen Konkurrenz und der unterschiedlichen Qualität der Angebote anzuführen. In Ballungsräumen und größeren Städten Ostdeutschlands wie Magdeburg oder Leipzig finden sich schon mal bis zu 400⁴²⁴ bzw. 650⁴²⁵ Weiterbildungsanbieter. Blendet man die auf berufliche Bildung spezialisierten Träger aus und blickt nur auf die sonstigen anerkannten Weiterbildungsträger, lässt sich beispielsweise alleine für Nordrhein-Westfalen ein Trägermarkt ausmachen, der über 500 Einrichtungen umfasst.⁴²⁶ Im Gegensatz zum kommerziellen Trägermarkt waren im Bereich der politischen Bildung die Verhältnisse lange Zeit wohl geordnet. Der Markt politischer Erwachsenenbildung konnte bisher

⁴²¹ Grüne 2001.

⁴²² Geißler 1994 b, S. 107.

⁴²³ Transnationale Arbeitsgruppe "Qualitätssicherung in Bildungsheimen" 1997, S. 16.

⁴²⁴ Vgl. Meisel 1994 b, S. 17.

⁴²⁵ Vgl. Schöll 1997, S. 29.

⁴²⁶ Vgl. Transnationale Arbeitsgruppe "Qualitätssicherung in Bildungsheimen" 1997, S. 16.

als ein relativ abgeschotteter, geschützter und stark subventionierter Bereich gelten. Der Markt der Stammkundschaft war durch Segmentierung und Milieuorientierung in nicht zu umkämpfende "Revier" aufgeteilt. Eine Konkurrenz um Teilnehmer zwischen den Bildungsträgern⁴²⁷ fand daher nur bedingt statt. Zunächst waren es also vorwiegend externe Konkurrenten, die um die Aufmerksamkeit der Menschen oder die Mittel auf dem Weiterbildungs- und Spendenmarkt mit agierten. Wolfgang Beer, Geschäftsführer der Evangelischen Akademien in Deutschland, beschreibt hierzu verschiedene Teilmärkte, auf denen sich Konkurrenzverhältnisse ergeben: den Bildungsmarkt und hier besonders die Konkurrenz gegenüber der beruflichen Bildung, den Freizeitmarkt, den förderungspolitischen Markt, den Spenden- und Sponsoringmarkt, den Markt der Themen, den Tagungshausmarkt.⁴²⁸ Aber auch den Markt der Teilnehmer führt er an, auf dem sich im Bereich politischer Bildung nun zunehmend ein Konkurrenzverhältnis unter den politischen Bildungsträgern ausbildet, und das nicht nur gegenüber externen Bildungsanbietern wie der beruflichen Bildung oder der Sprachenbildung. Die steigende Volatilität des Kundenmarktes der (traditionell an bedeutungsloser werdenden gesellschaftspolitischen Lagern und an wenigen, festen Milieus orientierten) politischen Bildungsträger macht dieses binnenorientierte⁴²⁹ Konkurrenzverhältnis aus und damit die Öffnung zum Markt unumgänglich. Erstmals gewinnt nun also *"in der außerschulischen Bildung (...) gegenüber der traditionellen Struktur aus milieugebundenen Trägern und staatlicher Förderung ein offener Bildungsmarkt an Bedeutung."*⁴³⁰ Das macht den Blick - gezwungen durch die Umstände und den Ökonomisierungsdruck - frei auf all die Menschen, die bisher nicht durch politische Bildungsarbeit erreicht wurden.

Theo W. Länge (Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung sowie Geschäftsführer des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben) und Barbara Menke (Mitarbeiterin des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben) gehen zwar davon aus, dass sich *"politische Bildung, da sie nicht wie zum Beispiel berufliche Bildung abschlussorientiert ist, schon immer an einem wie auch immer definierten Markt orientieren"*⁴³¹ musste. Dennoch zeigen die Problemanalyse in den vorangegangenen Kapiteln und die oben angeführten Aspekte, dass das Verhältnis politischer

⁴²⁷ Beispielsweise zwischen den Parteistiftungen oder den beiden Kirchen oder den Gewerkschaften und den Arbeitgebern.

⁴²⁸ Vgl. Beer/Cremer 1999 b, S. 331 ff.; Beer 1998 a, S. 190 ff.

⁴²⁹ Unter "binnenorientiert" wird hier der "(Binnen)Markt außerschulischer politischer Bildung" verstanden.

⁴³⁰ Sander 2000, S. 42.

⁴³¹ Länge/Menke 1999, S. 78.

Bildung zum Markt neu bestimmt wird und es für das Fach erforderlich ist, sich anders aufzustellen. Schließlich hat sich *"die politische Bildung (...) mit diesen Ansätzen [gemeint ist die direkte Arbeit mit der Zielgruppe und nicht nur den Multiplikatoren; K.R.] bisher nur punktuell aus den Enklaven vertrauter selbstreflexiver warmer Nester und der Wohlfühlpädagogik in die steinigen und dornigen Mühen der Ebene bewegen können."*⁴³² Thomas Krüger, der Präsident der BpB meint mit dieser Aussage zwar noch keine radikale Marktorientierung. Seine Feststellung spricht aber für ein neues Verständnis und für einen zumindest stellenweisen Aufbruch in der Förderpolitik, der ebenfalls zum Umdenken und zur Marktöffnung zugleich ermutigt und zwingt. Traditionelle politische Erwachsenenbildner trifft das gezwungene Öffnen zu einem nicht so reglementierten und untereinander aufgeteilten Markt stärker als die restliche Erwachsenenbildung. Denn zum einen ist damit ein deutlicher handwerklicher Umdenkungsprozess verbunden und - wie noch anhand der Marktöffnungsdiskussion aufgezeigt wird - das Selbstverständnis elementar betroffen. Zum anderen unterliegt zum Beispiel die berufliche Bildung anderen Bedingungen und war schon früh gezwungen, marktgängig zu sein, dies holt politische Bildung erst langsam, aber dafür umso härter ein.

Weiterbildungsträger haben also - wie überhaupt nichtkommerzielle bzw. Non-Profit-Organisationen - *"allesamt ein Marktproblem. Ihre Leitungsgremien ringen darum, wie sie die Organisation trotz des Wandels in der Verbrauchereinstellung und schrumpfender Geldmittel am Leben halten können, und wenden sich verstärkt an das Marketing, um mögliche Antworten auf ihre Probleme zu finden."*⁴³³ Politische Bildungsträger haben sich dabei zusätzlich mit den im Problemaufriss beschriebenen Rahmenbedingen auseinander zu setzen: Die bisher zu geringe Reichweite, die Volatilität der Nutzer politischer Bildungsangebote, die entstehenden binnen- und extern orientierten Konkurrenzverhältnisse sowie Änderungen in der Subventions- und Förderpolitik zwingen zur Marktöffnung und bilden die Grundlage für das Entstehen eines Marktes politischer Bildung. *"Die Frage nach den Möglichkeiten von Marketing für politische Bildung steht [somit; K.R.] in einem untrennbaren Zusammenhang mit dem Problem, wie sich politische Bildung als Fach auf dem sich entwickelnden Bildungsmarkt positionieren kann. Es ist offenkundig, dass eine marktformige Organisation dieses Sektors des Bildungswesens zunehmend an Bedeutung gewinnt, dass das Volumen des Bildungsmarktes zunimmt*

⁴³² Krüger 2000 a.

⁴³³ Kotler/Bliemel 1999, S. 42.

und dass Denkstile und Begrifflichkeiten aus Betriebswirtschaft und Managementtheorie Einzug in die Einrichtungen der Erwachsenenbildung gehalten haben."⁴³⁴

Da der Bildungsmarkt eine wesentliche Bezugsgröße der Marktöffnungsdiskussion sowie der Marktforschung und damit der vorliegenden Arbeit ist, will ich nun definieren, was ich unter dem "Markt politischer Erwachsenenbildung" verstehe.⁴³⁵ Mit Blick auf die besonderen normativen Voraussetzungen und Aufgaben politischer Erwachsenenbildung soll ihr Markt - im Gegensatz zu den rein wirtschaftswissenschaftlichen Definitionen - zunächst alle Bürger in der Demokratie umfassen und nicht nur bisher vorhandene oder potenzielle bzw. interessierte Kunden. Dann gilt es, weiter zu differenzieren und das Marktpotenzial auszumachen. So wird es möglich, die potenziellen Kunden mit einem bestimmten Bedürfnis oder Wunsch herauszufinden, die willens sind, - im Falle der politischen Bildung - eine Dienstleistung bzw. ein Bildungsangebot in Anspruch zu nehmen. Diese Gruppe kann man dann in weitere Nutzer- bzw. Teilnehmer- oder Kundensegmente (je nach begrifflicher Vorstellung) aufteilen. Denn *"kein Unternehmen kann jeden Markt bedienen und jedes Bedürfnis befriedigen. (...) Am besten fahren die Unternehmen, wenn sie für ihre Märkte sorgfältig Grenzen ziehen"*⁴³⁶ Ein weiterer Teil des Marktes politischer Erwachsenenbildung sind die Bildungsträger, die ihre politischen Bildungsangebote auf diesem Markt frei zugänglich bzw. für Kundengruppen anbieten. Von diesem einfachen Marktmodell ausgeklammert sind die oben genannten Teilmärkte (Spendenmarkt etc.), die allenfalls determinierende bzw. trägerspezifische Bedeutung haben.

⁴³⁴ Sander 2001 c.

⁴³⁵ Um sich dieser Beschreibung anzunähern, sollte man auch auf die Definition aus der Wirtschaftswissenschaft blicken: *"Ein Markt besteht aus allen potentiellen Kunden mit einem bestimmten Bedürfnis oder Wunsch, die willens und fähig sind, durch einen Austauschprozess das Bedürfnis oder den Wunsch zu befriedigen. (...) Die Geschäftswelt verwendet den Begriff 'Märkte' im täglichen Sprachgebrauch für verschiedene Kundengruppen. (...) Die Volkswirtschaftler meinen mit dem Begriff 'Markt' alle Käufer und Verkäufer, die sich dem Geschäft mit einem bestimmten Produkt oder einer Produktkategorie widmen (...). Der Marketer hingegen sieht die Gesamtheit der Verkäufer als Industrie, Branche oder Wirtschaftszweig und die Gesamtheit der Käufer als Markt"* (Kotler/Bliemel 1999, S. 14 f.).

⁴³⁶ Ebd., S. 26; vgl. zur Segmentierung von Märkten ebd., S. 426 ff.

2.3.2 *Betriebswirtschaftliche Managementtechniken als Instrumente der Marktöffnung*

"Erst im Zuge der sich in den letzten Jahren verschärfenden Haushaltskrisen und der damit einhergehenden Mittelverknappung, auch für Einrichtungen der politischen Bildung, ist die Suche nach Professionalisierung, auch in bisher nicht genutzten Feldern wie zum Beispiel Marketing, häufiger geworden."⁴³⁷ (Meinhard Motzko)

Die Öffnung hin zum Markt erfolgt wesentlich mittels zweier komplexer und umfassender betriebswirtschaftlicher Methoden: Marketing⁴³⁸ und Qualitätsmanagement bzw. Total Quality Management⁴³⁹ (im Folgenden TQM genannt; bezieht auch die deklinierten Formen ein). Beide sind eng miteinander verzahnt, kaum voneinander zu trennen und beanspruchen jeweils für sich, eine für das gesamte Unternehmen zielführende und ganzheitliche Managementtechnik zu sein, die sich als integrative und unternehmensbezogene Denkhaltung bzw. Unternehmensphilosophie durch alle Unternehmensebenen bzw. Stabsabteilungen zieht. Alle Handlungen der gesamten Unternehmung sollen auf sie ausgerichtet sein bzw. unter

⁴³⁷ Motzko 1989, S. 360.

⁴³⁸ Marketing wurde bereits Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt. Damals ging es darum, vorwiegend landwirtschaftliche Produkte vor dem Hintergrund einer Knappheitswirtschaft zu vermarkten. Somit machte man sich Gedanken um die Distribution. Anschließend vollzog sich mit dem Entstehen einer Sättigung des Marktes und heute einer Überflussesgesellschaft eine Entwicklung hin zu einer rein auf das Verkaufen ausgerichteten Disziplin. Zu Beginn der 70er Jahre entwickelte McCarthy hierzu das auch heute noch verwandte 4 P-Modell (price, product, place, promotion). Meffert beschreibt dies als die Geburtsstunde des modernen Marketing, das vor allem durch Kotler weiterentwickelt wurde. Es vollzog sich ein Wandel vom Verkäufer- zum Käufermarkt. Bestimmt wird das moderne Marketing durch die konsequente Orientierung der Unternehmensaktivitäten an den Bedürfnissen und Wünschen der Nachfrager (vgl. Meffert 2000, S. 3; zur Geschichte des Marketing vgl. auch Bodenstein/Spiller 1998, S. 17 ff.). Auf Bestandteile des Marketing und spezielle Funktionen wird an den dafür geeigneten Stellen hingewiesen und, wenn notwendig, näher eingegangen. Für einen Einblick in die wirtschaftswissenschaftliche Marketingtheorie vgl. Meffert 2000; Kotler/Bliemel 1999; Preißner 1999; Becker 1998 b; Bodenstein/Spiller 1998; Nieschlag/Dichtl/Hörschgen 1997; Berndt 1996.

⁴³⁹ *"Als Vorläufer des TQM versuchten Unternehmen, die Qualität der Produkte durch eine Qualitätsprüfungsabteilung zu bewirken und zu sichern. Dieser produktionseinseitige, technisch bestimmte Ansatz erwies sich in den meisten Fällen als unzureichend. Es wuchsen beim Technikmanagement zwei sehr wesentliche Erkenntnisse. Erstens, dass Qualität nicht durch Fehlerprüfung und Nacharbeit defekter Produkte erzeugt wird und zweitens, dass Qualität vom Markt her - also vom Kunden - definiert wird. Die Grundprinzipien des TQM wurden bereits in den dreißiger Jahren in den USA formuliert. Sie wurden nach dem Zweiten Weltkrieg von japanischen Unternehmen weiterentwickelt (...). Heute gilt der aus Japan in die USA und nach Europa zurückgeholte TQM-Ansatz als ein wichtiges Managementkonzept. Dieser TQM-Ansatz übernahm in seinen neueren Versionen zumindest drei richtungsweisende Forderungen aus dem Marketingkonzept: Kundenorientierung als Unternehmensphilosophie (...); Überwindung von Funktionsegoismus (...); Koordiniertes Mitwirken von allen im Unternehmen (...)"* (Kotler/Bliemel 1999, S. 65). Vgl. hierzu auch Frey 1997 a; ders. 1997 b. Kernbestandteile des TQM sind (1) Verantwortung der Unternehmensführung zur Etablierung einer Qualitätskultur, zum Setzen von Qualitätszielen und zur Formulierung eines Qualitätsleitbildes, (2) Kundenorientierung nach innen (jeder am Wertschöpfungsprozess Beteiligte) und außen, (3) Mitarbeitermotivation und (4) Prozessmanagement (vgl. Bodenstein/Spiller 1998, S. 259 ff.).

ihren Kriterien ablaufen: *"Marketing ist die bewusst marktorientierte Führung des gesamten Unternehmens (...) In der klassischen Interpretation bedeutet Marketing die Planung, Koordination und Kontrolle aller auf die aktuellen und potenziellen Märkte ausgerichteten Unternehmensaktivitäten. Durch eine dauerhafte Befriedigung der Kundenbedürfnisse sollen Unternehmensziele verwirklicht werden."*⁴⁴⁰ *"Qualitätsmanagement steht sowohl für eine Grundhaltung aller Mitarbeiter in einer Organisation oder Unternehmung als auch für ihr ständiges Bemühen, die externen und internen Kundenerwartungen zu verstehen, zu erfüllen und zu übertreffen. Damit ist Qualitätsmanagement Philosophie und praktische Umsetzung von Führungsprinzipien und Methoden zur Optimierung dienstleistender und technischer Prozessabläufe zugleich. (...) Die Qualitätspolitik ist 'Chefsache' bzw. Aufgabe des Managements."*⁴⁴¹ Die Produkt- und Programmpolitik, das *"Herz des Marketing"*⁴⁴², ist somit das Verbindende mit dem TQM, das mit Blick auf die Kundenzufriedenheit auf ein hohes Qualitätsbewusstsein bei den einzelnen Tätigkeiten einer Unternehmung abzielt.⁴⁴³

Die Wirtschaftswissenschaftler Philip Kotler und Friedhelm Bliemel liefern einen Hinweis zur Position der beiden Managementtechniken zueinander. Demnach ist die Marketingkonzeption, deren Entwicklung und Umsetzung selbstverständlich auch Qualitätskriterien im Sinne des TQM unterliegt,⁴⁴⁴ dem Qualitätsmanagementkonzept vorgeschaltet. Denn *"Qualität ist allein noch keine hinreichende Unternehmensstrategie."*⁴⁴⁵ Durch die gestiegene Anspruchshaltung der Kunden sei Qualität ein wichtiges und entscheidendes Kriterium geworden. Wenn aber auch die Wettbewerber eine ähnlich hohe Qualität bieten würden, komme es eben wieder auf die richtige Positionierung des Unternehmens im Markt an und darauf, dass ein Produkt - selbst wenn es qualitativ noch so gut sein mag - auch den Bedürfnissen der Kunden entspreche und auf eine Nachfrage treffe.⁴⁴⁶

⁴⁴⁰ Meffert 2000, S. 8. Zum ganzheitlichen Marketing vgl. auch Kotler/Bliemel 1999, S. 29.

⁴⁴¹ Kraemer-Fieger/Roerkohl/Kölsch 1996, S. 5 f. Vgl. für weitere Hintergründe zum Qualitätsmanagement und Hinweise zu dessen Ablauf bzw. Einsatz auch Meffert 2000, S. 277 und S. 327 ff.; Kotler/Bliemel 1999, S. 68 ff.; Kaminske/Brauer 1995; Kaminske 1994.

⁴⁴² Meffert 2000, S. 327.

⁴⁴³ Vgl. Meffert 2000, S. 277; vgl. hierzu auch Kotler/Bliemel 1999, S. 64.

⁴⁴⁴ Vgl. Kotler/Bliemel 1999, S. 71.

⁴⁴⁵ Ebd., S. 70.

⁴⁴⁶ Vgl. ebd. S. 69 f. In der vorliegenden Arbeit kann es nicht darum gehen, das Verhältnis von Marketing und Qualitätsmanagement zu einander zu klären oder näher auszuführen. Je nach Fachdisziplin können sich die Betrachtungsweisen ändern. Es sei an dieser Stelle nur auf eine *mögliche* Sichtweise verwiesen, der ich mich insofern anschließen möchte, als dass beide Techniken für mich ebenfalls eng miteinander verbunden sind, Marketing aber die weiter reichende darstellt, um die es in den späteren Forschungsarbeiten gehen wird, da sie die Marktforschung als wesentliches Element beinhaltet.

2.3.3 Die Diskussion in der Erwachsenenbildung

2.3.3.1 Marketing

Im Folgenden möchte ich einen Überblick zu Eckpunkten der entsprechenden Diskussion in der Erwachsenenbildung geben. Beiträge der politischen Erwachsenenbildung seien hier zunächst ausgeklammert und werden in einem darauf folgenden Abschnitt gesondert betrachtet. Diese parallele Aufarbeitung dient dem besseren Vergleich des Verlaufs der Marktöffnungsdiskussion in der (politischen) Erwachsenenbildung und ermöglicht es, die Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildung insgesamt, die ja grundsätzlich auch politische Bildung und deren Bildungsträger mit umfasst, zu berücksichtigen. Der Schwerpunkt der Ausführungen soll dabei auf dem Marketing liegen, da es - wie in späteren Ausführungen zum wirtschaftswissenschaftlichen Marketing aufzuzeigen sein wird - mit dem Kern der vorliegenden Forschungsarbeit eng(er) verbunden ist. Dennoch gilt es auf Grund der wirtschaftswissenschaftlichen Verflechtung, auch das Qualitätsmanagement mit zu berücksichtigen, um später Gemeinsamkeiten mit Blick auf das vorliegende Forschungsvorhaben herausarbeiten und auch eine Abgrenzung der beiden Managementtechniken zueinander vornehmen zu können. Im wirtschaftswissenschaftlichen Verständnis zielen Marketing und Qualitätsmanagement beide auf die Befriedigung der Kundenbedürfnisse bzw. auf die Kundenzufriedenheit ab. Dabei ist die Bedürfnisermittlung und hier die Marktforschung von zentraler Bedeutung, auf die ich nach den allgemeinen Ausführungen zur Marktöffnungsdiskussion explizit eingehen werden.

In der Erwachsenenbildung gab es schon sehr früh erste Beiträge, die versuchten, wirtschaftliche Management- und Kommunikationstechniken in den pädagogischen Alltag zu übertragen und für geänderte Rahmenbedingungen nutzbar zu machen. Dazu zählt vor allem das 1974 erschienene Handbuch *"Management und Recht der Erwachsenenbildung"*⁴⁴⁷. Aber auch Aspekte, die dem Marketing im weitesten Sinne zurechenbar sind, finden sich bereits in den 70ern und Anfang der 80er Jahre, auch wenn sie von den Autoren der Beiträge nicht unmittelbar damit in Zusammenhang gebracht werden. Dazu zählt vor allem die Debatte um bisher unerreichte Zielgruppen, die sich exemplarisch in zwei Schwerpunktheften der Hessischen Blätter für Volksbildung abzeichnete. Die Hefte setzen sich mit Fragen der Zielgruppenarbeit auseinander und beschreiben einige Gruppen näher.⁴⁴⁸ Es erscheinen

⁴⁴⁷ Vgl. Beckel/Sensky 1974.

⁴⁴⁸ Vgl. Hessische Blätter für Volksbildung 3/74 und 4/74.

aber auch Beiträge zur Öffentlichkeitsarbeit für die Weiterbildung,⁴⁴⁹ die somit einen Teilbereich der Marketinginstrumente beleuchten.

Der Sammelband *"Marketing für die Erwachsenenbildung"* von Werner Sarges und Friedrich Haeblerin⁴⁵⁰, der 1980 erschien, kann dagegen als Ausgangspunkt für die Diskussion um Marketing in der Erwachsenenbildung angesehen werden. Darin stellten die Herausgeber zunächst ihr umfassendes Marketingkonzept vor und entwickelten ein ablauflogisches Entscheidungsmodell⁴⁵¹, das sich im wesentlichen an die übliche wirtschaftswissenschaftliche Marketingkonzeption anlehnte und in der Folgezeit in einschlägigen Beiträgen aufgegriffen wurde.⁴⁵² Die anderen Beiträge in diesem Sammelband widmeten sich der Frage, wie das Marketing in die pädagogische Wirklichkeit übertragen werden kann und mit ihr in Verbindung steht. Obwohl dieses Werk wichtig war und nach Erscheinen auch oft zitiert wurde, geriet es in den 80ern - wie auch das Marketing als Gesamtkonzept - schnell wieder aus dem allgemeinen Blickfeld der Erwachsenenbildung. Nur wenige Beiträge wandten sich gezielt der Frage des Marketing in dieser Zeit zu. Dazu zählen zwei herausstechende Arbeiten von Gottfried Gottmann aus den Jahren 1982 (zusammen mit Hans Raffée verfasst) und 1985, in denen das Marketing der Volkshochschulen und dessen Rezeption beleuchtet wurde.⁴⁵³ Konkret widmeten sich Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung dem Marketing als umfassendem Ansatz erst wieder in den 90er Jahren, dafür aber in sehr zahlreichen Beiträgen. Eine Auswahl einschlägiger Arbeiten ist im Literaturverzeichnis aufgeführt. *"Die Diskussionen der achtziger Jahre sind aber kaum vergleichbar mit der auffälligen Intensität, mit der das Marketingthema in der Weiterbildungslandschaft der neunziger Jahre aufgegriffen wurde. Das Ausmaß lässt erahnen, dass sich die Erwachsenenbildung derzeit in keiner unproblematischen Situation befindet."*⁴⁵⁴ Auch Ingrid Schöll (Direktorin der Volkshochschule Saarbrücken und zum Zeitpunkt dieser Aussage Direktorin der Volkshochschule Witten-Wetter-Herdecke) weist darauf hin, dass die Diskussion in den 80er Jahren unter anderen bildungspolitischen, institutionellen und finanziellen Bedingungen stattfand (und hier ein Schwerpunkt eher auf der Frage der Erreichbarkeit der Adressaten lag⁴⁵⁵), wogegen in den 90er Jahren der

⁴⁴⁹ Vgl. u.a. Baumeister 1980; Krings 1974; Otto 1974.

⁴⁵⁰ Vgl. Sarges/Haeblerin 1980 a.

⁴⁵¹ Vgl. Sarges/Haeblerin 1980 b, S. 23.

⁴⁵² Vgl. beispielsweise Schöll 1997, S. 31; Decker 1995, S. 179 und für die politische Bildung Beer/Cremer 1999 b, S. 330.

⁴⁵³ Vgl. Raffée/Gottmann 1982 und Gottmann 1985.

⁴⁵⁴ Meisel 1994 b, S. 15.

⁴⁵⁵ Vgl. Sarges/Haeblerin 1980 b, S. 20.

Druck des Weiterbildungsmarktes und der deutlich knapper werdenden öffentlichen Bildungshaushalte im Vordergrund steht.⁴⁵⁶ Die Erziehungswissenschaftlerin Svenja Möller, die die Rezeption des Marketing in der Erwachsenenbildung in zwei aufeinander aufbauenden Arbeiten untersuchte (darunter eine Einzelfallanalyse der Rezeption des Marketing in der Volkshochschule),⁴⁵⁷ spricht hier von einem *"Marketing-Boom"*, dessen Diskussion *"extensiv, jedoch nicht besonders intensiv geführt wurde. Dass es sich um einen Boom gehandelt hat, zeigt sich unter anderem darin, dass die Welle von Publikationen, die das Interesse am Marketing in der Erwachsenenbildung widerspiegelt, nach ungefähr zehn Jahren wieder abgeebbt ist."*⁴⁵⁸ Der Erziehungswissenschaftler und Direktor des DIE Ekkehard Nuissl sieht die Gründe dafür (1) in dem Einzug und der Umsetzung verschiedener betriebswirtschaftlicher Gesichtspunkte in Weiterbildungseinrichtungen, (2) in der realistischeren Einschätzung der Vor- und Nachteile betriebswirtschaftlicher Konzepte sowie dem Abbau der Angst vor einem völligen Umbau und schließlich (3) im Aufkommen anderer Themen wie des selbstgesteuerten Lernens.⁴⁵⁹ Für abgeschlossen hält er die durch die Marketingdiskussion aufgeworfenen Fragen jedoch nicht: *"Vielleicht wird man nach diesen 'Diskussionsbooms' wieder auf betriebswirtschaftliche Aspekte des 'Marketing' zurückkommen müssen, da vieles keineswegs so klar ist, wie es scheint und keineswegs so ausdiskutiert, wie es notwendig wäre."*⁴⁶⁰

Unabhängig von diesem Ergebnis ist die Anzahl der Beiträge zum Marketing in der Erwachsenenbildung sehr groß. So stellte Klaus Meisel (stellvertretender Direktor des DIE) bereits 1994 in der Hochzeit der Diskussion fest, dass die *"trägerübergreifenden und trägerspezifischen Aktivitäten, überregionalen Ansätze und lokalen Konzepte sowie der publizistische Aufwand, mit dem das Thema induziert wurde, kaum mehr zu überschauen"*⁴⁶¹ war. In den Sammelbänden⁴⁶² und den umfangrei-

⁴⁵⁶ Vgl. Schöll 1997, S. 8 und S. 15. Allerdings sei angemerkt, dass auch schon Sarges/Haerberlin 1998 b, S. 20 f. die Konkurrenzsituation als einen wesentlichen Grund für ein Marketingmanagement in der Erwachsenenbildung anführten. Sie verwiesen dabei auf die Erwachsenenbildung in den USA, die das nichtkommerzielle Marketing bereits seit 1973 aufgegriffen und umgesetzt hätte (vgl. ebd., S. 21).

⁴⁵⁷ Vgl. Möller 2002; dies. 1995. Vgl. zur Rezeption auch Petersen 2000; Schmidt 1998; Slunsky 1996; Meisel 1994 b.

⁴⁵⁸ Möller 2002, S. 9.

⁴⁵⁹ Vgl. Nuissl 2002, S. 7.

⁴⁶⁰ Ebd., S. 7.

⁴⁶¹ Meisel 1994 b, S. 14.

⁴⁶² Vgl. vor allem ebd.; Tippelt/Eckert/Barz 1996; Geißler 1997 a; ders. 1993 (hier speziell zur betrieblichen Weiterbildung).

chen Arbeitshilfen⁴⁶³ der 90er Jahre werden in der Regel Bestandteile des Marketing dargelegt und (zum Teil auch fallbezogene) Ausführungen zur Anwendung gemacht. Darüber hinaus existieren einige Arbeiten zum Aspekt des Managements in Bildungseinrichtungen (darunter auch einige neuere)⁴⁶⁴ sowie Gedanken über und Dokumentationen zu Umstrukturierungsprozessen,⁴⁶⁵ bei denen Marketing - oder zumindest Aspekte daraus - als Teilbereich aufgeführt wurde(n). Der Frage der Spezifizierung des Weiterbildungsmarktes versuchten sich vor allem Harald Geißler, Thomas Eckert und Hajo Dröll anzunähern. Der Erziehungswissenschaftler Geißler segmentierte dazu in einer groben theoretischen, nicht empirischen Aufstellung Anbieter, Kunden und Produkte⁴⁶⁶; der Erziehungswissenschaftler Eckert versuchte, empirisch die Entwicklung des Weiterbildungsmarktes am Beispiel der Region Freiburg zu erfassen⁴⁶⁷ und Dröll (Funktionsträger bei der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Hessen) beschrieb anhand empirischer Forschung umfassend den Weiterbildungsmarkt Frankfurt am Main mit seinen Trägern, deren Angeboten, Bilanzen (Teilnehmer, Finanzen, Unterrichtsstunden), Personal und (ausgewählten) Bildungsformaten.⁴⁶⁸

In den vielen Aufsätzen in Fachzeitschriften⁴⁶⁹ und einigen der genannten und weiteren Sammelbände⁴⁷⁰ ging es vor allem um die Frage des Für und Wider von Marketing und wie man damit umgeht. Ebenso diskutiert wurde das Spannungsverhältnis Ökonomie und Bildung bzw. der Wirtschaftlichkeit und des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung.⁴⁷¹ Hier zeichnete sich eine Argumentation für die Anwendung des Marketings ab, die anführte, dass öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen *"in vielen Bereichen noch keine überzeugenden Werbekon-*

⁴⁶³ Vgl. vor allem Goetze 2000; Schöll 1997; Suter-Seuling 1996. Meisel weist auf eine Reihe weiterer Beispiele von Arbeitshilfen und Tagungen hin, die zu den in der vorliegenden Arbeit erwähnten Hinweisen ergänzt werden können (vgl. Meisel 1994 b; ders. 1990).

⁴⁶⁴ Vgl. Harney 2002; Bernecker 2001; Meisel 2001; Decker 2000; Gieseke 2000; Geißler 1994 a.

⁴⁶⁵ Vgl. zu den organisatorischen Änderungen in der Erwachsenenbildung (wie zum Beispiel Budgetierung) Hessische Blätter für Volksbildung 4/95 und für eine Dokumentation des Wandels der Hamburger Volkshochschule von der Behörde zum Betrieb Nuissl/Schuldt 1993. Vgl. auch Merten 2001.

⁴⁶⁶ Vgl. Geißler 1997 b, S. 88 ff.

⁴⁶⁷ Vgl. Eckert 1996.

⁴⁶⁸ Vgl. Dröll 1999. Auf Studien zur Bedarfsanalyse, zum Kunden- und Adressatenverhalten sowie zu deren Einstellungen wird später noch in den Kapiteln 2.3.5 von Band I und 1.2 von Band II näher eingegangen.

⁴⁶⁹ Neben den in diesem Kapitel zum Marketing in der Erwachsenenbildung zitierten Beiträgen sowie den bereits angeführten Beiträgen zum Umbruch der Trägerlandschaft unter dem Kostendruck vgl. u.a. Bardura 2001; Bernecker 2000; Geißler 2000; Gonon 1999; Tappeiner 1999; Krug 1996; Lübben 1995; Meisel/Nuissl 1995; Mügge 1995; Schultz 1995; Schulz 1995; Dieckmann 1993; Pfeiffer 1993; Schöll 1993; Maisberger 1991; Miller 1991; Schöll 1991; Meisel 1990; Nübler 1990; Rogge 1990.

⁴⁷⁰ Vgl. auch Markert 1998; Greive/Seiverth 1996.

⁴⁷¹ Vgl. DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/95. Dem Aspekt der Programmplanung unter dem Druck des Kommerzes gingen Wissenschaftler und Praktiker ferner in einem Schwerpunktheft der Hessischen Blätter für Volksbildung 3/00 nach. Vgl. hierzu auch Becker-Freyseng 1993; Küchler 1993; Nuissl/Rein 1993; Tietgens 1993.

zepte für nachfrageschwache Bereiche entwickelt haben; weiterbildungsabstinente Gruppen (...) heute noch schwerer erreicht werden; die Freiwilligkeit des Besuchs von Weiterbildungseinrichtungen eine Chance und eine Gefahr zugleich ist. Denn in einer Zeit sich rapide verschärfender Finanzkrisen in Bund, Ländern und Gemeinden, die zudem in der Weiterbildungslandschaft mehr denn je durch Konkurrenz statt Kooperation geprägt ist, müssen öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen um eine freiwillig erscheinende Klientel kämpfen.⁴⁷² Kritisiert wird dagegen, "dass Marktgängigkeit zur entscheidenden Planungsgröße werde und dass dadurch Marktstrategie in Konkurrenz zur Pädagogik trete, dass Marketing die öffentliche Verantwortung ersetze und dass die Spezies Buchhalter immer mehr Parlamentssitze und Dienstzimmer erobere."⁴⁷³ Bildungseinrichtungen sind nach Ansicht von Hans Tietgens "im Bereich öffentlicher Verantwortung zu verorten und nicht Marktinteressen zu unterwerfen"⁴⁷⁴: "Wenn ich an Markt denke, denke ich an Erfolg, Gewinn und Betrug, vornehm ausgedrückt: Übervorteilung, aber nie an Erwachsenenbildung."⁴⁷⁵ Folglich sieht er die Entwicklung als Zwang, Erwachsenenbildung sei "in Marktverhältnisse gedrängt"⁴⁷⁶ worden. Eine weitere Kritik zielt auf die Nutzung des Marketing als Vernebelungs- und Beeinflussungsstrategie: "Die Einredungen des Marketing - auch die des Bildungsmarketing - sind daher nicht dafür da, die Menschen klüger zu machen, vielmehr sollen sie diese um einige Illusionen bereichern."⁴⁷⁷ Ekkehard Nuissl und Antje v. Rein (freiberufliche Projektmanagerin und ehemalige stellvertretende Direktorin des Adolf Grimme Instituts) sehen die Erwachsenenbildungseinrichtungen und hier vor allem die Volkshochschulen schon immer in der Situation, marktgängig sein zu müssen und sich auf Nachfrageverhalten einzustellen. Adressaten- und Teilnehmerorientierung sei das bereits lange existierende pädagogische Gegenstück zur Marktorientierung.⁴⁷⁸ Das Neue sei viel mehr das mit der Marktgängigkeit verbundene betriebswirtschaftliche Denken, welches auf eine Refinanzierung abziele.⁴⁷⁹ Und genau hierbei könnte das Verbindende zwischen den meisten Befürwortern und Kritikern liegen: dass Überschüsse durch gut laufende Angebote wie Sprachen, EDV etc. erzielt werden müssen und andere Bereiche, die wie politische Bildung, nicht kos-

⁴⁷² Schöll 1997, S. 14 f.

⁴⁷³ Schönfeld 1993, S. 290.

⁴⁷⁴ Tietgens 1993, S. 295.

⁴⁷⁵ Tietgens in Tietgens/Schlaffke (Interview-Gespräch) 1998, S. 15.

⁴⁷⁶ Ebd., S. 295.

⁴⁷⁷ Geißler/Orthey 2000, S. 140.

⁴⁷⁸ Vgl. zu dieser Auffassung u.a. auch Meisel 1994 b, S. 49.

⁴⁷⁹ Vgl. Nuissl/Rein 1993, S. 303.

tendeckend laufen können, so zumindest teilweise subventioniert werden,⁴⁸⁰ was aber beide Bereiche nicht frei macht von der Anwendung der Managementtechniken.

Svenja Möller fasst die **Rezeption des Marketing** in der Erwachsenenbildungsliteratur in fünf Merkmalsklassen zusammen:

1. Implizite Rezeption: Konzepte und Gedanken weisen Merkmale des Marketing auf, ohne so genannt bzw. damit verbunden zu werden.
2. Explizite Rezeption: Marketing wird direkt angesprochen und ausgeführt.
3. Disparate Rezeption: Begriffe aus der Betriebswirtschaft wie Marketing und Management werden übernommen und mit Bildungsbegriffen verknüpft, um Neuinterpretationen zu ermöglichen.
4. Partielle Rezeption: Es werden nur Teile oder Begriffe aus dem betriebswirtschaftlichen Gesamtkonzept des Marketing übernommen.
5. Bestrittene Rezeption: Das mit Marketing Verbundene wird als nichts Neues und als Routine im Geschäft der Erwachsenenbildung bezeichnet.⁴⁸¹

Die Analyse zeigt, *"dass der Transformationsprozess von der Marketing-Lehre in die Erwachsenenbildung nicht unkompliziert ist. Die Lehre wird ansatzweise importiert, dabei werden Unklarheiten ausgeblendet und die Begriffe verschwimmen."*⁴⁸² *"Diese unreflektierte Umsetzung des Marketing für Konsumgüter auf die heterogene Dienstleistung Bildung hat zu vielen Auseinandersetzungen und zu einer Ablehnung des Marketinggedankens bei vielen Betroffenen geführt."*⁴⁸³ Kriterien für ein spezifisches Marketing in der Erwachsenenbildung oder empirische Arbeiten, die der Praxistauglichkeit und Anwendungsfragen systematisch nachgehen, finden sich entsprechend wenige. Vielleicht als Konsequenz daraus existieren in der seit nunmehr 22 Jahren geführten Diskussion geschlossene bzw. ganzheitliche Marketingkonzepte für Bildungseinrichtungen nur in Ansätzen und allenfalls als theoretische und wenig spezifische Übertragung der betriebswirtschaftlichen Marketingkonzeption.⁴⁸⁴ Spezifisch wurde es in Theorie und Praxis vorwiegend zu einzelnen Aspekten des Marketing. Diese Aspekte, die schon - wie oben erwähnt -

⁴⁸⁰ Vgl. Schönfeld 1993, S. 291.

⁴⁸¹ Vgl. Möller 2002, S. 49 ff.

⁴⁸² Ebd., S. 52.

⁴⁸³ Bernecker 2000, S. 128.

⁴⁸⁴ Eine Marketingkonzeption beinhaltet nach Jochen Becker (Wirtschaftswissenschaftler) Zieldefinition, Marketingstrategie (Weg) und Marketing-Mix (Mittel). Nähere Ausführungen hierzu vgl. Anmerkung in Kapitel 2.5.1 von Band II und Becker 1998 b, S. 5.

in früheren Jahren ein beliebtes Thema waren, wurden aber oft mit dem Marketing insgesamt gleichgesetzt. Kotler und Bliemel kennen dieses Problem, denn zumeist ist es so, dass *"die Öffentlichkeit Marketing mit aggressivem Verkauf und Werbung gleichsetzt. Daher sind die Leute auch erstaunt, wenn man ihnen sagt, dass das Wichtigste am Marketing keineswegs der Verkauf ist! Der Verkauf ist lediglich die Spitze des Marketing-Eisbergs."*⁴⁸⁵ So gab es in der Wissenschaft eine Reihe von detaillierten Diskussionsbeiträgen und Arbeitshilfen zum Aspekt der Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und Vermarktung⁴⁸⁶ oder zur Corporate Identity⁴⁸⁷. In der Praxis entwickelten Bildungsträger wie der Bayerische Volkshochschulverband e.V. in Teilen eine Marketingstrategie sowie Elemente eines spezifischen Marketing-Mix, die auf Tagungen unter dem Titel *"Aufbruch 2000: Die Volkshochschulen und ihr Marketing"* diskutiert und in andere Landesverbände der Volkshochschulen übertragen wurden.⁴⁸⁸ In einem so genannten Marketingkoffer, dem Herzstück der Entwicklung der bayerischen Volkshochschulen (einer Arbeitshilfe für Anwender) werden dann allerdings nur einige Aspekte des Marketing behandelt. Der Schwerpunkt liegt auch hier auf der Öffentlichkeitsarbeit, verbunden mit einem neuen Marktauftritt bzw. Corporate Design, Vermarktungs- und Programmgestaltungsgesichtspunkten und Überlegungen zur Zielgruppenansprache und Kundenbindung.⁴⁸⁹

Die beschriebene Fokussierung auf einige Teile der Marketingkonzeption und speziell der Marketingstrategie und den Marketing-Mix hat m.E. ihre Ursache darin, dass Öffentlichkeitsarbeit und Werbung die für jede Einrichtung am einfachsten zu bewältigenden Instrumentarien zu sein scheinen, mit denen sie - zumindest der Vorstellung nach - liebgewonnene Produkte nicht hinterfragen, modifizieren oder gar verwerfen, sondern einfach nur neu verpacken bzw. umwerben müssen.⁴⁹⁰ Insgesamt gesehen ist festzuhalten, dass *"ein freizügig gehandhabter Marketingverschnitt"*⁴⁹¹ dominiert und Einzelaspekte des Marketing überbetont werden. Dies könnte auch daran liegen, dass sich nur wenige Autoren tatsächlich auf marketingwissenschaftliche Literatur beziehen, wodurch kein einheitliches Bezugssystem

⁴⁸⁵ Kotler/Bliemel 1999, S. 24 f.

⁴⁸⁶ Vgl. beispielsweise Rein 2000; Bodenmiller 1995; Künzel/Böse 1995; Schönfeld 1995; Nuissl/Rein 1995 a; dies. 1994; Hessische Blätter für Volksbildung 2/94.

⁴⁸⁷ Vgl. Nuissl/Rein 1995 b.

⁴⁸⁸ Vgl. DVV 2000.

⁴⁸⁹ Vgl. ebd.; Löbl 2001; Bayerischer Volkshochschulverband e.V. 2000.

⁴⁹⁰ Andere mögliche Gründe für eine selektive Rezeption führt Möller 2002 (S. 53) aus.

⁴⁹¹ Schmidt 1998, S. 62.

und Verständnis vorhanden ist.⁴⁹² *"Praktiker/innen sind darauf angewiesen, in autodidaktischen Lernprozessen die Begriffe zu interpretieren; sie rezipieren die Marketinglehre selbstgesteuert. Die Gefahr dieser individuellen Rezeption ist die fehlerhafte Übertragung und Anwendung von Marketing (...). Aus Unwissenheit werden Teilelemente als Marketing ausgegeben."*⁴⁹³

Ergänzend zu diesem Hemmnis in der Anwendung des Marketing *"sind die klassischen Hinderungsgründe zu nennen: mangelnde Ressourcen - Zeit, Finanzen, Personal."*⁴⁹⁴ Gedanken um Service- und Kundenorientierung, die Zwangslage durch die Kürzung öffentlicher Zuschüsse, die Behandlung des Themas in der Bildungsmarketingliteratur,⁴⁹⁵ der individuelle Wille zur Umsetzung in der Institution und die Rechtsform sind dagegen wesentliche begünstigende Faktoren.⁴⁹⁶

2.3.3.2 *Qualitätsmanagement*

Bereits während der Diskussion um Marketing in der Erwachsenenbildung, die - wie Nuissl und Möller in den angeführten Zitaten feststellen - keineswegs ausgereift und abgeschlossen ist, widmete sich das Fach dem Qualitätsmanagement. Auffällig bei der Durchsicht der Beiträge zu beiden Themenfeldern ist zunächst, dass nicht der Versuch unternommen wurde, beide Managementansätze in einem Gesamtkonzept für Bildungsträger zu vereinen oder aufeinander abzustimmen, obwohl sich in der wirtschaftswissenschaftlichen Fachliteratur zum Marketing einige Kapitel dem Thema Qualitätsmanagement bzw. TQM widmen und es - wie eingangs beschrieben - sogar als Teil dessen verstanden werden kann.⁴⁹⁷ Wie am Ende dieses Teilabschnitts erläutert wird, gibt es sogar eine Reihe von Punkten, die in beiden Konzepten zum Tragen kommen. Dazu zählen Kundenorientierung, Bedarfsermittlung, Evaluation etc. Von den Autoren, die sich zum Teil beiden Diskussionen stellten, wird auf die Relevanz dieser Aspekte für beide Managementtechniken explizit nicht eingegangen und nur von wenigen auf die Schnittstelle

⁴⁹² Vgl. Slunsky 1996, S. 68.

⁴⁹³ Möller 2002, S. 292.

⁴⁹⁴ Ebd., S. 292.

⁴⁹⁵ Auch wenn man m.E. hier die Fülle der Literatur in den Erziehungswissenschaften zu diesem Thema nur einschränkend als förderlich bzw. hilfreich bewerten kann. Denn gerade bei einer autodidaktischen Aneignung ist sie aus den genannten Gründen der noch nicht ausgereiften Diskussionslage eher verwirrend und zudem enthält sie nur wenige Umsetzungsstrategien.

⁴⁹⁶ Vgl. Möller 2002, S. 291.

⁴⁹⁷ Vgl. u.a. Meffert 2000, S. 327 f., S. 1009 ff. und S. 1120 f.; Kotler/Bliemel 1999, S. 60 ff. Becker 1998 b, S. 207; Bodenstern/Spiller 1998, S. 258 ff.

verwiesen.⁴⁹⁸ Das Verbindende in den Beiträgen war allerdings auch hier zunächst die Pro- und Contra-Diskussion bzw. die Bewertung, die sich an der Marktöffnung und dem Einzug ökonomischer Konzepte in den pädagogischen Alltag festmachen lässt.⁴⁹⁹ Allerdings ist die Erwachsenenbildung in der Diskussion um Qualitätsmanagement m.E. deutlich weitergekommen als in der um Marketing.

Im Gegensatz zur Marketingdiskussion ist es gelungen, bei Fragen des Qualitätsmanagement und der Qualitätssicherung die nationalen Grenzen zu überschreiten und eine europäische Ebene der Auseinandersetzung zu erreichen. Beispielsweise setzte sich eine transnationale Arbeitsgruppe mit der Implementierung der Qualitätssicherung in Bildungshäusern der Teilnehmerstaaten auseinander.⁵⁰⁰ Auch ist es gelungen, eine Reihe von Projekten und Fachtagungen rund um das Thema auszurichten, die wesentliche Impulse für die Diskussion, die erziehungswissenschaftliche Weiterentwicklung einer wirtschaftswissenschaftlichen Technik und zur Implementierung des Qualitätstechnikgedankens beitrugen.⁵⁰¹ Darin liegt ein wesentlicher Fortschritt gegenüber dem Diskussionsprozess um Marketing. Zwei prominente Projekte mit Bedeutung für die Erwachsenenbildung insgesamt, die nicht nur auf berufliche Bildung fokussieren und wesentlich durch öffentliche Förderung zustande kamen, führte das DIE durch: Eines, in dem ein Konzept zur Qualitätsentwicklung zusammen mit Trägern aus der Praxis erarbeitet wurde. Hierzu konnte an bereits bestehende Konzepte und Erfahrungen zu Mindestanforderungen und Standards bisheriger pädagogischer Praxis angeknüpft werden.⁵⁰² Ein anderes Projekt *"Qualitätsentwickler/in für Einrichtungen der Erwachsenenbildung"* ging einen Schritt weiter. Im Projektverlauf wurde ein Fortbildungskonzept entwickelt und ein Werkbuch sowie Fallstudien zur Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen erstellt.⁵⁰³ Unabhängig davon entstanden viele Aufsätze⁵⁰⁴ sowie

⁴⁹⁸ Für solche Verweise vgl. Schöll 1997, S. 94; Hartkemeyer 1995; Lüthmann 1980.

⁴⁹⁹ Vgl. u.a. Heinold-Krug/Meisel 2001, S. 16; Becker 2000 a, S. 105.

⁵⁰⁰ Vgl. Transnationale Arbeitsgruppe "Qualitätssicherung in Bildungsheimen" 1997.

⁵⁰¹ Neben dem oben erwähnten europäischen Dialog, der auf ein im Rahmen des Programms "SOK-RATES" gefördertes Projekt zurückgeht, und den im Haupttext folgenden Hinweisen zählen dazu u.a.: 1. BLK-(Bund-Länder-Kommission)-Modellversuch: Lernerorientierte Organisationstestierung in Weiterbildungsnetzwerken (Ehse/Heinen-Tenrich/Zech 2001). 2. Nicht nur für den Bereich der beruflichen Bildung ist der Aufbau der Stiftung Bildungstest zu nennen (zur Stiftung vgl. Sommer 2000). 3. In Zusammenarbeit mit Arbeit und Leben, dem DVV sowie der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung entwickelte das DIE eine *"Checkliste für mehr Qualität in Weiterbildungseinrichtungen"*, die sich an Weiterbildungsinteressierte wendet und ihnen zur Beurteilung von guten Weiterbildungseinrichtungen dienen soll (vgl. DIE 2002 b). Vgl. für einen Überblick zu weiteren Programmen und Projekten Heinold-Krug/Meisel 2001, S. 17.

⁵⁰² Zu den Diskussionsergebnissen vgl. Küchler/Meisel 2000; dies. 1999 a; dies. 1999 b; Meisel/Küchler 1998.

⁵⁰³ Vgl. DIE 2001 e.

⁵⁰⁴ Vgl. beispielsweise (über die bereits zitierten Beiträge hinaus) Arbeitsstab Forum Bildung 2001 d; DVVmagazin - Volkshochschule 4/01; Außerschulische Bildung 4/00; das forum 1/00; GdW (Grund-

Arbeitshilfen bzw. Leitfäden⁵⁰⁵ und Praxisberichte bzw. Berichte über Qualitätssicherungsprojekte von Bildungsträgern⁵⁰⁶. Zur Verstärkung des Diskussionsprozesses wurde sogar eine vom Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend geförderte Materialienreihe *"QS - Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe"* ins Leben gerufen.⁵⁰⁷ Diese Reihe hat nun schon über 30 Hefte hervorgebracht, die Praxishilfen bietet, aber auch Dokumentationen von Tagungen und - trotz des Titels - eine Reihe von Anregungen für die Erwachsenenbildung enthält.

Zum Verlauf der Diskussion lässt sich zunächst festhalten, dass *"noch zu Anfang der 90er Jahre auf erwachsenenpädagogischer Seite oftmals Unverständnis gegenüber Qualitätskonzepten, die zu jener Zeit fast ausschließlich aus dem industriellen Bereich stammten (...), herrschte, [(...) aber; K.R.] inzwischen eine eher pragmatische Herangehensweise feststellbar"*⁵⁰⁸ ist. Alois Becker, einer der Wortführer in der Diskussion um Qualitätsmanagement und unter anderem Direktor der Akademie Klausenhof, stellt übereinstimmend mit dieser Aussage fest, dass Qualitätssicherung zur Selbstverständlichkeit geworden sei, sich die Aufregung wie auch die Hoffnung, das alles sei nur ein Modetrend, gelegt habe.⁵⁰⁹ Unter anderem dürfte das darauf zurückzuführen sein, dass die Diskussion um Qualitätsmanagement wesentlich durch die Zuwendungsgeber mit initiiert und gefördert wird und so ein gewisser Druck entsteht, der im Marketing noch zu fehlen scheint. So erschien das Thema *"nicht wenigen Akteure als der Profession von außen aufgezwungen."*⁵¹⁰ Schließlich soll die Diskussion um Qualitätsmanagement und -sicherung *"die Träger in die Lage versetzen oder dazu anregen, eigene Standards bzw. Profile der*

lagen der Weiterbildung) 6/00; Erwachsenenbildung 3/00; Becker 1999; Gnahn 1999; Becker 1998 c; Ogrzall 1998; Becker 1997; Homburg 1997; Außerschulische Bildung 3/95; DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/93; Faulenstich 1993; Nuissl 1993. Speziell zur beruflichen Bildung, die in dieser Darstellung nur insofern berücksichtigt wird, als sie Bestandteil von allgemeinen Beiträgen zur Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung des Qualitätsmanagements ist oder interessante Impulse aufzeigt, vgl. Beywl/Schobert 2000; Bundesinstitut für Berufsbildung 2000; Kuwan/Waschbüsch 1996 und aktuell die Vorschläge der Hartz-Kommission in den Feldern der Qualifizierung und Weiterbildung, die wesentliche Auswirkungen auf die öffentlich geförderten Maßnahmen der beruflichen Bildung und die Zertifizierung der Bildungsträger (Stichwort: Fremdevaluation) haben werden (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2002, S. 158-160).

⁵⁰⁵ Vgl. beispielsweise Beywl/Schepp-Winter 2000; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2000; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998; Grilz 1998.

⁵⁰⁶ Vgl. beispielsweise Löbl/Lang 2001 Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. 2000; Ogrzall 2000; Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. 1999; Brülls/Offermann 1999; Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. 1996; ders. 1995; Ogrzall (Datum unbekannt). Einen guten Überblick und Eindruck zur Vielfältigkeit der Debatte (nicht nur in diesem Punkt) liefert die zweibändige Materialiensammlung zur Qualität in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung von Becker 1999.

⁵⁰⁷ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1996-2001.

⁵⁰⁸ Arnold/Wieckenberg 2000, S. 100.

⁵⁰⁹ Vgl. Becker 2000 a, S. 105.

⁵¹⁰ Meisel 1999, S. 5.

Arbeit zu entwickeln, bevor dies von Seiten des Ministeriums [, anderer Zuwendungsgeber oder der Kunden; K.R.] diktiert werden wird oder muss."⁵¹¹ Abgesehen von der größeren Komplexität des Marketing dürfte das m.E. der entscheidende Grund für die Erfolge und die stärkere Rezeption bzw. Akzeptanz der Managementtechnik "Qualitätsmanagement" in der Erwachsenenbildung sein.

Darüber hinaus sind besonders folgende Gründe für die Einführung des TQM-Ansatzes in den Bereich der Erwachsenenbildung anzuführen:⁵¹²

- Die Kunden (zu denen vor allem in der beruflichen Bildung auch der Staat gehört, zum Beispiel die Bundesanstalt für Arbeit) werden anspruchsvoller und die zunehmende Zahl an Wettbewerbern zwingt zur Zertifizierung und zu vergleichbaren Standards.⁵¹³
- Positive Erfahrungen mit dem Thema Qualitätssicherung in Wirtschaftsunternehmen lassen eine Übertragung auf Weiterbildungseinrichtungen sinnvoll erscheinen.⁵¹⁴
- Einsparungen und Synergien werden erwartet: *"Wer im Bildungsbereich kein Qualitätssystem anwendet und vor allem nicht die heutigen wissenschaftlichen Kenntnisse über optimale Unterrichtsmethoden einsetzt, verliert im Mittel rund 20%"*⁵¹⁵ des Umsatzes.
- Knapper werdende Mittel sollen transparenter und effizienter eingesetzt werden. Die Finanzgeber zwingen zur Zertifizierung, um auch eine Marktberreinigung zu vollziehen.⁵¹⁶ Die *"unendliche Vielfalt von Einrichtungen und von Angeboten scheint eine ordnende Hand geradezu herbeizurufen. Der Ruf nach Qualität und Sicherung derselben schon zum Schutz der vielen Verbraucher ist also nur schwer abzuwehren, auch wenn das damit eingeschleuste Verfahren möglicherweise gravierende Folgen für die Bildungslandschaft haben könnte."*⁵¹⁷

⁵¹¹ Transnationale Arbeitsgruppe "Qualitätssicherung in Bildungsheimen" 1997, S. 16.

⁵¹² Vgl. auch Beiträge zur Begründung und zur Kritik bzw. den Grenzen des TQM-Ansatzes in der Weiterbildung: Becker 2000 a, S. 106 (hier erhält man auch einen guten Überblick zum Verlauf der Diskussion).

⁵¹³ Vgl. u.a. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2002, S. 158 f.; Epping 1997, S. 37; Transnationale Arbeitsgruppe *"Qualitätssicherung in Bildungsheimen"* 1997, S. 15.

⁵¹⁴ Vgl. u.a. Epping 1997, S. 37.

⁵¹⁵ Frey 1997 d, S. 31.

⁵¹⁶ Vgl. u.a. Becker 1998 c, S. 249; Epping 1997, S. 38.

⁵¹⁷ Transnationale Arbeitsgruppe "Qualitätssicherung in Bildungsheimen" 1997, S. 16.

Der **Ansatz des TQM** besteht darin, nicht erst am Ende des Herstellungsprozesses eine einfache Qualitätsprüfung vorzunehmen, sondern mit dem Ziel der Kundenzufriedenheit *"in allen Funktionsbereichen des Unternehmens ein geschärftes Qualitätsbewusstsein (...) zu entwickeln und in der Ausübung aller Funktionsaufgaben in allen Wertschöpfungsphasen zu realisieren (einschließlich der Formulierung, Zertifizierung und Einhaltung entsprechender DIN ISO Normen 9000ff)."*⁵¹⁸ Es existieren verschiedene Weiterentwicklungen des TQM und Konkurrenzmodelle zur Normenreihe ISO 9000 ff. Dazu zählen zum Beispiel die "2Q-Methode" von dem Verhaltenswissenschaftler Karl Frey und das Qualitätsmanagementmodell der EFQM (European Foundation for Quality Management), auf die auf Grund des Schwerpunktes der vorliegenden Arbeit nur verwiesen werden soll.⁵¹⁹ Aber auch hier gilt, dass die Übertragung der Konzepte und Begrifflichkeiten auf den nicht-kommerziellen Bereich⁵²⁰ und insbesondere auf Weiterbildungseinrichtungen nicht unproblematisch erscheint. Doch *"mit zunehmender Auseinandersetzung mit dem Verfahren der Qualitätssicherungssysteme gewinnt die Auffassung Oberhand, dass mit diesen Verfahren durchaus auch positive Ansätze zur eigenen 'Selbstvergewisserung' verbunden sein können"*⁵²¹ und es insbesondere ein geeigneter Ansatz für bundesweit tätige Bildungsträger mit verschiedenen Einrichtungen ist, um eine einheitliche Qualität und Kundenzufriedenheit zu gewährleisten. Einig ist man sich darin, dass eine unreflektierte Übernahme der ISO 9000 ff. und auch der anderen Industrienormen für den Bereich der Weiterbildung und insbesondere der allgemeinen und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung nicht möglich ist. Es müssen ergänzend inhaltliche Definitionen und Begründungen erfolgen; es ist also eine pädagogische Spezifikation vorzunehmen.⁵²² In einer Frühphase der Diskussion wurde eine Zertifizierung von Bildungsträgern noch abgelehnt.⁵²³ Mittlerweile gibt es aber sogar erste Ansätze eines spezifisch erziehungswissenschaftlichen

⁵¹⁸ Becker 1998 b, S. 207. "ISO" steht für "International Organisation for Standardization" und ist eine Dachorganisation für nationale Normenverbände (wie das Deutsche DIN) mit Sitz in Genf. Bei der "ISO 9000" handelt es sich um eine Norm, die in Schriftform die wesentlichen Handlungsanleitungen - oder besser Vorschriften - zur Durchsetzung von Qualität im produzierenden Unternehmen enthält. Daran schließen sich in einer Normreihe noch weitere Normen und Leitfäden an, die sich Spezialbereichen widmen (Frey 1997 b, S. 16 f.). Die Norm muss erworben, durch einen Berater oder eine eigene Ausbildung begleitet und dann im Betrieb umgesetzt werden. In einem sogenannten "Audit" kann man sich dann als qualitätsbewusstes und nach bestimmten Normen arbeitendes Unternehmen zertifizieren lassen (vgl. ebd., S. 19). Die eigene Institution wird damit zum Qualitätsunternehmen, das sich an bestimmten Standards messen und somit vergleichen lässt.

⁵¹⁹ Vgl. zum Hintergrund Kaufmann 1997; Osusky/Limacher/Mangold 1997.

⁵²⁰ Zum Qualitätsmanagement in Non-Profit-Organisationen vgl. vor allem Kraemer-Fieger/Roerkohl/Kölsch 1996.

⁵²¹ Transnationale Arbeitsgruppe "Qualitätssicherung in Bildungsheimen" 1997, S. 14.

⁵²² Vgl. ebd., S. 17. Zu der Frage, was ein Qualitätsmanagementsystem aus pädagogischer Sicht berücksichtigen muss, vgl. u.a. Arnold/Wieckenberg 2000; Becker 2000 a, S. 108 f.

⁵²³ Vgl. Heinold-Krug/Meisel 2001, S. 18.

Qualitätsmanagement- und Zertifizierungsmodells,⁵²⁴ das sich selbst als *"Organisationsentwicklungsmodell"*⁵²⁵ versteht.

*"Für die Profession der Weiterbildner stellte Qualitätssicherung (...) schon immer eine Kernkompetenz ihres professionellen Handelns dar. Neu an der Qualitätsdebatte der letzten zehn Jahre ist also nicht die Frage nach der Sicherung und Weiterentwicklung von Bildungsqualität an und für sich. Neu ist vielmehr die Frage, wie und ob sich die unterschiedlichen Absichten, Kriterien und Interventionsformen zu einem für die Gesamtheit der Bildungsorganisationen geltenden Organisations- und Handlungssystem zusammenschließen lassen. (...) Zwar kann festgestellt werden, dass in den unterschiedlichen Weiterbildungsmärkten verschiedene Qualitätsstrategien greifen, doch lassen sich aus den Erfahrungen mit den unterschiedlichen Ansätzen und Projekten durchaus eine Reihe von Gemeinsamkeiten herauskristallisieren."*⁵²⁶ Diese Gemeinsamkeiten, die somit auch den Weiterbildungsmarkt der allgemeinen und politischen Bildung betreffen, sind nachfolgender Aufstellung zu entnehmen. *"Qualitätsmanagement ...*

- ... konzentriert sich auf die Bereiche Ziele, Aufgaben und Programm; Planung, Durchführung und Evaluation von Angeboten; Organisation, Abläufe, Verfahren sowie programmübergreifende Service- und Supportleistungen;
- ... konzentriert sich auf Schlüsselsituationen des erwachsenenpädagogischen Handelns wie zum Beispiel Bedarfserhebung, Kursleiterqualifizierung und Evaluation der Angebotsqualität;
- ... wird in unmittelbarem Zusammenhang mit der Organisations- und Personalentwicklung gesehen;
- ... wird prozessorientiert begriffen und zielt auf eine Verbesserung der Schlüsselprozesse;
- ... nutzt gegenstands- und organisationsangemessene Methoden, das heißt besonders eine Verschränkung von Selbstbewertung und externer Begutachtung/Beratung sowie der Verknüpfung einer Definition von Mindestanforderungen mit dem Ziel, Entwicklungsprozesse einzuleiten."⁵²⁷

⁵²⁴ Gemeint ist der BLK-Modellversuch: Lernorientierte Organisationstestierung in Weiterbildungsnetzwerken (vgl. Ehses/Heinen-Tenrich/Zech 2001).

⁵²⁵ Ebd., S. 32.

⁵²⁶ Heinold-Krug/Meisel 2001, S. 17. Ausführungen dazu, welche Kriterien ein gemeinsames Strukturmodell beinhalten muss, finden sich in ebd., S. 18.

⁵²⁷ Ebd., S. 17 f.

Bei diesen Ausführungen wurde bereits deutlich, dass es eine Reihe von Schnittmengen zum Marketing und in beiden Bereichen verwandte Vorgehensweisen gibt. Neben den oben genannten Punkten kann man noch ein konkretes Instrumentarium als Beispiel anführen, das in beiden Bereichen als eigenes reklamiert wird. So wird das Benchmarking⁵²⁸ als Teil der Konkurrenzanalyse, die wiederum ein wesentlicher Bestandteil der Marketingstrategie ist⁵²⁹ auch in den erziehungswissenschaftlichen Qualitätsmanagementbeiträgen als Technik zur Evaluation der Qualität einer Einrichtung angeführt.⁵³⁰ Besonders sind aber die Bereiche Bedarfsermittlung, Evaluation und Kundenfixierung hervorzuheben, auf die ich in den Kapiteln 2.3.4.1 und 2.3.5 zurückkommen werde. Bevor das geschieht, ist es wichtig, die Besonderheiten der Diskussion um Marketing und Qualitätsmanagement in der politischen Bildung als Teil der hier skizzierten Debatte in der Erwachsenenbildung zu beschreiben.

2.3.4 Die Marktöffnungsdiskussion in der politischen Bildung

2.3.4.1 Marketing

In der Marktöffnungsdiskussion der politischen Erwachsenenbildung verlief vieles ähnlich wie in der oben skizzierten Diskussion in der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung. Es ist grundsätzlich nicht einfach, sie von einander zu trennen, da in der oben geschilderten Diskussion beispielsweise Marketing- und Qualitätsmanagementkonzepte für Träger (wie zum Beispiel für die Volkshochschulen) entwickelt wurden, die unter anderem auch politische Bildungsarbeit leisten. Da sich die beiden Managementtechniken immer auf die gesamte Unternehmung bzw. Organisation beziehen, schließt dies dann natürlich auch den Bereich politischer Bildung innerhalb dieser Träger mit ein. Dennoch sind einige Besonderheiten hervorzuheben, auf die ich im Folgenden anhand einer Schilderung der Wesenszüge der Debatte näher eingehen werde. Dazu zählen vor allem (1) die anhaltende Emotionalität und Kontroversität, mit der das Thema behandelt wird, (2) die dennoch spezifischer entwickelten Konzepte für eine Marketingstrategie in der pädagogischen Praxis und die (3) deutlichere Akzentuierung der Kundenorientierung.

⁵²⁸ Vgl. auch Potenzialanalyse als erster Schritt zum Benchmarking (zu beiden Methoden vgl. Füsler 1999, S. 83-98). "*Benchmarking, ein Begriff aus den USA, ist das professionelle Vergleichen mit und das 'Abkupfern' von den Besten der Branche bzw. den Besten anderer Branchen. (...) Der Zweck des Benchmarking liegt somit in dem Ziel, selbst der 'Beste der Besten' zu werden*" (vgl. ebd., S. 83 f.).

⁵²⁹ Vgl. Meffert 2000, S. 391 ff.

⁵³⁰ Vgl. beispielsweise Transnationale Arbeitsgruppe "Qualitätssicherung in Bildungsheimen" 1997, S. 12.

*"Politische Bildung ist aus der Sicht potenzieller Teilnehmerinnen oder Nutzer eine Ware, genauso wie ein Auto oder ein Schokoladenriegel. Sie muss also einen konkreten Nutzen für die 'Nachfrager' haben. Allgemeine Ansprüche, dass politische Bildung als Allgemeingut der Bevölkerung selbstverständlich auch gefördert werden muss, reichen heute nicht mehr aus. Der Warencharakter auch der politischen Bildung wird am deutlichsten in seiner Auseinandersetzung mit der beruflichen Bildung. Kaum eine Einrichtung, die beide Teile anbietet, hat in den letzten Jahren übersehen können, dass eine deutliche Verschiebung der Nachfrage zur beruflichen Bildung eingetreten ist. (...) Offensichtlich ist es bisher nicht gelungen, den potenziellen TeilnehmerInnen den konkreten Nutzen politischer Bildung nahe zu bringen."*⁵³¹ Mit dieser Aussage provozierte Meinhard Motzko 1989 das Fach und forderte dazu auf, dass politische Bildung *"sich selbst vom Schleier der moralischen Unantastbarkeit befreien und zu planbaren und abrechenbaren Arbeitsweise kommen"*⁵³² sollte. Der Beitrag *"Politische Bildung und Öffentlichkeit"* von Motzko, der als einer der wenigen Beiträge politischer Erwachsenenbildung auch in den Diskussionsbeiträgen um Marktöffnung in der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung aufgegriffen wurde,⁵³³ kann als (zeitlicher) Ausgangspunkt der Debatte um Marketing in der politischen Bildung betrachtet werden. Auch wenn implizite Gedanken zum Marketing in der politischen Bildung ebenso wie in der Erwachsenenbildung insgesamt immer wieder vorhanden waren,⁵³⁴ setzt sich erst seitdem das Fach in großen Teilen explizit mit Marketing und damit zehn Jahre nach dem ersten Beitrag zu diesem Thema in der Erwachsenenbildung (von Sarges und Haebelin) auseinander.

Motzko stellt in seinem Beitrag erste Ansätze einer geschlossenen Marketingstrategie vor, die zwar alle wesentlichen Felder des Marketingmanagement berücksichtigt,⁵³⁵ legt dabei aber einen Schwerpunkt auf Zielformulierung/Prognose, Werbung

⁵³¹ Motzko 1989, S. 360.

⁵³² Ebd., S. 360.

⁵³³ Vgl. beispielsweise Meisel 1994 b, S. 14.

⁵³⁴ Hier sei beispielsweise auf den Versuch einer ersten Bestandsaufnahme zur Trägerlandschaft in der politischen Erwachsenenbildung verwiesen (vgl. Neubeck 1968). Diese Bestandsaufnahme kann auch unter dem Gesichtspunkt des Qualitätsmanagements betrachtet werden, wenn die Intention bzw. Betonung auf einer Erfassung zur Qualitätssicherung und zum Bemessen eines Erfolgs von Programmen basiert. Als ein solches Beispiel wären die bereits angeführten (Programm-)Evaluationen zum Kinder- und Jugendplan bzw. zur außerschulischen politischen Bildung der Technischen Universitäten Darmstadt und Dresden zu nennen (vgl. auch die im Späteren folgenden Ausführungen zur Evaluation von Programmen). Im Fall des hier zitierten Buchs von Neubeck soll allerdings von dem Versuch einer Marktübersicht ausgegangen werden und damit von einem wichtigen Bestandteil des Marketing.

⁵³⁵ Er nennt folgende ablauforientierten Schritte: Zieldefinition, Datenbeschaffung zur im Ziel benannten Zielgruppe, Bedürfniserhebung, Erstellung einer Prognose (Entwicklungen abschätzen bezüglich dem Ziel, aber auch in der Zielgruppe und der Gesellschaft), Konkurrenzanalyse, Produkt-

und Corporate Identity⁵³⁶, da er der Ansicht ist, dass besonders diese Aspekte in der politischen Bildung zu wenig Beachtung finden.⁵³⁷ Der Gesellschafter einer Agentur für Öffentlichkeit und langjährige Praktiker politischer Bildung beabsichtigte mit seinem Beitrag durchaus eine emotionale Kontroverse, um wachzurütteln: *"Ob es jetzt wohl eine - hoffentlich emotionsgeladene - Debatte gibt?"*⁵³⁸ Das war ihm besonders durch die Charakterisierung politischer Bildung als Ware⁵³⁹ gelungen, auch wenn dies bereits zu ersten Missverständnissen und defensiven Reflexen führte. In Reaktion auf den Beitrag von Motzko fordert Elisabeth Glücks, pädagogische Mitarbeiterin der Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille, dazu auf, *"bewusst darüber nachzudenken, ob wir eine politische Bildung gegen den Zeitgeist oder eine politische Bildung im Outfit des Wirtschaftsmanagements bzw. sich eines gerade aufschwingenden Sozialmanagements brauchen."*⁵⁴⁰ Sie spricht sogar davon, dass sie sich durch den Beitrag an das *"Sprichwort vom Teufel, der mit dem Beelzebub ausgetrieben werden soll"*⁵⁴¹, erinnert fühlt. Durch diesen Vergleich wird deutlich, dass Marketing und ökonomische Sichtweisen eher als eine Gefahr verstanden wurden.

Auch durch Impulse aus der Marktöffnungsdiskussion in der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung nahm die **Pro-⁵⁴² und Contra-Diskussion⁵⁴³**, die eher Glaubensbekenntnisse als wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse oder Forschungsergebnisse hervorbrachte, ihren Lauf.⁵⁴⁴ Die wesentlichen Argumentationsstränge werden durch folgende Aussagen deutlich. Zunächst zwei Argumente für die Marktöffnung: (1) *"Politische Bildungsträger werden nicht umhin kommen, sich in einem expandierenden Bildungsmarkt zu positionieren und Lernangebote zu*

entwicklung, Produkttest, Kostenplanung und Preisgestaltung, Markteinführung, Kommunikation, Ziel- und Marketingcontrolling (vgl. Motzko 1989, S. 361 ff.).

⁵³⁶ Zum Hintergrund die wirtschaftswissenschaftliche Einordnung: Corporate Identity bildet den Orientierungsrahmen der Kommunikationsstrategie, die wiederum ein wichtiger Teil der Marketingstrategie ist. Nähere Ausführungen zur Corporate Identity vgl. u.a. in Meffert 2000, S. 705 ff. Vgl. Motzko 1989, S. 362 ff.

⁵³⁸ Ebd., S. 365.

⁵³⁹ Die Kontroverse um Marketing, die Verwendung des Begriffs der "Ware" in wirtschaftsfernen Bereichen und ein Zwang zur Marktöffnung findet auch in anderen nicht-kommerziellen Bereichen statt. Als Beispiel wäre hier der Bereich der Kultur und der kulturellen Bildung aber auch der Bereich der Kirche anzuführen. Vgl. zum ersten Einblick Kade 1994 (für die Kultur) und Becker 1998 a (für die Kirche). Vgl. zur Kritik am Begriff der Ware mit Blick auf die Bildung auch Lübben 1995.

⁵⁴⁰ Glücks 1990, S. 31.

⁵⁴¹ Ebd., S. 33.

⁵⁴² Neben den in diesem Kapitel zum Marketing in der politischen Erwachsenenbildung zitierten Beiträgen vgl. Grüne 2001; Sander 2001 c; Ehmke/Wulfekuhl 1999; Beer 1998 b; Klingler 1998; Sander 1994 b.

⁵⁴³ Neben den in diesem Kapitel zum Marketing in der politischen Erwachsenenbildung zitierten Beiträgen vgl. Hufer 2002 b; ders. 2002 c; ders. 2000; ders. 1997 b; Ahlheim/Bender 1996.

⁵⁴⁴ Vgl. ferner auch folgende Beiträge zur und über die Diskussion *kursiv* - Journal für politische Bildung 1/98; Nuissl 1997.

entwickeln, die sich auch unter Marktbedingungen behaupten können.⁵⁴⁵ (2) Denn "wer gut fischen will, braucht gute Köder! (...) Ist sich politische Bildung nicht doch zu fein fürs Fischgeschäft? Vornehm wirkt es allemal, einfach anzubieten, was durch einen hehren Bildungsauftrag veredelt und gefordert scheint. Doch die Zeiten solcherart angebotsorientierter Luxusproduktion sind vorbei. Fördertöpfe schrumpfen, Realeinkommen stagnieren, die öffentlichen und privaten Bildungsbudgets werden enger. (...) Politische Bildung bedarf der realen Nachfrage. (...) Marketing alleine bringt der politischen Bildung in der Krise noch kein Heil, doch sicher mehr, als sich am Teichufer mit leerem Ködertopf ein desperates 'Petri Heil' zuzurufen."⁵⁴⁶

Von den Kritikern wird dagegen von der "neoliberalen Durchkapitalisierung der Gesellschaft"⁵⁴⁷ gesprochen, weil "ohne Umschweife, ohne Zögern, ohne Scham (...) die Sprache der Ökonomie Einzug gehalten [hat; K.R.] in einen ihr fremden Bereich. Bildung bedeutet(e) stets auch, potentiell dagegen, widerspenstig, herrschaftskritisch zu sein, Fragen stellen zu können, ohne auf den unmittelbar verwertbaren Nutzen schauen zu müssen. Nun haben Betriebswirtschaftler und solche, die sich dafür halten, den Bildungsbereich okkupiert, haben ihn glattgeschmirgelt, ihm das Profitdenken aufgedrückt. Viele Pädagogen klatschen Beifall, lernen eifrig das neue Vokabular und freuen sich, in der Lebensmitte zu Managern avancieren zu können."⁵⁴⁸ "Politische Bildung ist das denkbar ungeeignete Feld, in welchem die Elle privatkapitalistischer Wirtschaftsgesichtspunkte angelegt werden könnte - es sei denn, man wollte sie völlig abschaffen."⁵⁴⁹ Vermutet wird also, dass nicht Marktgesichtspunkte im Sinne einer Orientierung an den Interessen der Bildungsteilnehmer gefordert sind, sondern unter ihrem Deckmantel der "an breiter Front betriebene Sozialstaatsabbau"⁵⁵⁰ weiter voranschreiten soll. Politische Erwachsenenbildung entspreche allerdings "in keiner Weise der Verwertbarkeitslogik des Marktes."⁵⁵¹ Derartige Sichtweisen führen dann zu entsprechenden Gegeneinschätzungen: "Die politische Bildung also [(...) ein; K.R.] 'gallisches Dorf', als letzte Bastion eines humanistischen, aufklärerischen Bildungsdenkens, das sich gegen Zumutungen des Marktes zur Wehr setzt."⁵⁵² "Wieso hat die Sprache der

⁵⁴⁵ Sander 2000, S. 43.

⁵⁴⁶ Uwe Walter 1997 (abgedrucktes Statement), zitiert nach Beer/Droste 1997, S. 213.

⁵⁴⁷ Hufer 1998, S. 29.

⁵⁴⁸ Ebd., S. 29.

⁵⁴⁹ Ebd., S. 32.

⁵⁵⁰ Ebd., S. 30.

⁵⁵¹ Behrens 1994, S. 215.

⁵⁵² Sander 2001 c.

Ökonomie im Bildungsbereich allenfalls mit Schamesröte im Gesicht ihren Platz? (...) Wer soll denn veranlasst haben, dass die Teilnehmer auf verwertbaren Nutzen schauen 'müssen'? Wir stellen nur immer wieder fest, dass sie es tun. Erkennen sie keinen, bleiben sie zunehmend weg. Aber was soll daran kritikwürdig sein?''⁵⁵³

"Die Ökonomisierung der politischen Bildung, Marketing für das Seminar zur Vorbereitung autofreier Zonen, das klingt nach Kommerzialisierung, ein bisschen nach Verrat, zumindest nach bedenklicher Anpassung an den Zeitgeist."⁵⁵⁴

Festzuhalten bleibt als ein möglicher Grundnenner für diese Diskussion des Pro- und Contra auch hier, dass *"Marketingkonzepte (...) für die Ökonomie entwickelt worden [sind; K.R.]. Ihre Übertragbarkeit auf die politische Bildung erfordert eine schwierige Transferleistung. Ein Marketing für die politische Bildung ist anzusiedeln im Grenzbereich von Sozialmarketing [⁵⁵⁵; K.R.], welches gekennzeichnet ist durch die Abwesenheit von Profitorientierung und die Vermarktung von Ideen und dem kommerziellen Marketing, welches auf die gewinnbringende Vermarktung von Produkten und Dienstleistungen zielt."⁵⁵⁶*

⁵⁵³ Roick 1998, S. 268.

⁵⁵⁴ Beer 1998 a, S. 193.

⁵⁵⁵ Hier sollte zur Begriffschärfung eher von Marketing für nichtkommerzielle bzw. Non-Profit-Organisationen gesprochen werden, denn unter Sozial- bzw. Social Marketing wird allgemein etwas anderes verstanden: Marketing für Non-Profit-Organisationen definiert sich als *"Marketing nicht erwerbswirtschaftlich ausgerichteter (nicht-kommerzieller) Organisationen oder Institutionen (...). Damit unterscheidet es sich vom Social Marketing, das sich auf aktuelle soziale Ziele bezieht und sowohl von erwerbswirtschaftlichen als auch nicht-erwerbswirtschaftlichen Organisationen betrieben werden kann"* (Fuchs 1998, S. 6 f. und Kotler/Roberto 1991; für eine andere Sicht vgl. u.a. Reinert 1998; Bruhn/Tilmes 1994). Vgl. zum erweiterten Zusammenhang auch Ausführungen zum Polit-Marketing, zum "Produkt Politik" und die dabei verwandten Marketingansätze (u.a. Butter/Fuchs/Srnka 2002; Fuchs 1998; Wangen 1983).

⁵⁵⁶ Beer 1998 a, S. 197.

Doch nun ein **Blick auf die Entwicklung außerhalb der emotionalen Debatte**: Auch wenn die Zahl der Beiträge in der politischen Erwachsenenbildung insgesamt gesehen nicht hoch ist und ein wesentlicher Teil davon in der Pro- und Contra-Debatte anzusiedeln ist, gibt es eine Reihe von Entwicklungen, die den Eindruck vermitteln, dass das Marketing in der politischen Bildung weiter entwickelt ist als in der skizzierten Diskussion der Erwachsenenbildung. Denn abgesehen von einigen Beiträgen, die der impliziten und partiellen Rezeption zugeordnet werden können,⁵⁵⁷ ist es politischen Bildnern im Gegensatz dazu gelungen, ein trägerübergreifendes und spezifischeres strategisches Marketingkonzept für die pädagogische Praxis zu entwickeln. Dabei wurde die im Späteren noch näher beschriebene Betonung der Nutzen- und Kundenorientierung zu einem wesentlichen Gegenstand der Entwicklung gemacht - auch wenn man auf Grund der geschilderten Pluralität in der politischen Erwachsenenbildung nicht gleich davon ausgehen kann, dass ein solches Konzept als allgemeingültig akzeptiert oder gar angewandt wird.

In einer Workshopreihe des Bundesausschusses Politische Bildung, an dem sich auch der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung beteiligte und den die BpB förderte, wurde 1996 damit begonnen, sich systematisch und vor allem trägerübergreifend dem Thema "Marketing" anzunähern, Chancen und Grenzen der Managementtechnik für die politische Bildung zu diskutieren und schließlich eine strategische Gesamtkonzeption zu entwickeln.⁵⁵⁸ Der Workshop, bestehend aus circa 20 Mitarbeitern verschiedener Funktionsebenen der Mitgliedsorganisationen des Bundesausschusses, setzte sich mit einer Reihe verschiedener Aspekte auseinander. Dazu gehörte auch das Qualitätsmanagement. Vor allem dessen Integration in das Marketingkonzept ist besonders hervorzuheben und andersartig als in der parallel verlaufenden Diskussion der allgemeinen Erwachsenenbildung.⁵⁵⁹ Der Integration lag die Erkenntnis zu Grunde, dass *"zwischen einem umfassenden Marketingprozess und einem Prozess zur Qualitätssicherung enge Verbindungen bestehen."*⁵⁶⁰ Die Arbeit des Workshops knüpfte an Motzko an, der in wesentlichen Teilen das von diesem Arbeitskreis entworfene Ablaufschema beschrieben hat und ebenfalls einen Schwerpunkt auf die Entwicklung einer Corporate Identity bzw. eines Leit-

⁵⁵⁷ Vgl. beispielsweise zum Aspekt der Kommunikationsarbeit Schillo 1998; Wolf 1998.

⁵⁵⁸ Vgl. Roick 1998; Beer/Droste 1997.

⁵⁵⁹ Vgl. das Kapitel zur Qualität und zur Evaluation in Becker 2000, S. 131 ff. und auch die in den anderen Kapiteln des Buches immer wieder in den Blick genommenen organisationsinternen Abläufe und Vergewisserungen.

⁵⁶⁰ Beer/Cremer 1999 a, S. 348.

bilds und Öffentlichkeitsarbeit legte.⁵⁶¹ Es kam allerdings eine Vielzahl von Verfeinerungen hinzu⁵⁶² und vor allem wurde das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure innerhalb eines Bildungsträgers betont.⁵⁶³ Damit wird der Ansicht Rechnung getragen, dass das Marketing vor allem durch einen internen und externen Kommunikationsprozess geprägt werde. Mit Helle Beckers (Erziehungswissenschaftlerin und freiberufliche Projektmanagerin) Dokumentation und Weiterentwicklung der Debatte des Workshops *"Marketing für politische Bildung"*⁵⁶⁴ wurde dieser Prozess abgeschlossen⁵⁶⁵ und dem Fach eine (sehr anspruchsvolle) Arbeitshilfe zur Verfügung gestellt. Marketing wird demnach als *"ein umfassendes Kommunikationskonzept [angesehen; K.R.], welches, ernst genommen, zum Bestandteil eines ständigen Organisationsentwicklungsprozesses wird. Dieser beginnt bei der Frage des Selbstverständnisses einer Einrichtung, ihrer Ziele und Inhalte, setzt sich fort in der Analyse von Zielgruppen und ihrer Bedürfnisse, bezogen auf das konkrete Angebot und die Einrichtung als solche, bezieht die interne Entwicklung einer Corporate Identity ebenso ein wie die möglichst stimmige Präsentation von Angebot und Träger und endet schließlich bei der Evaluation von Veranstaltungen und dem Controlling von Zielen. Marketing wird so zu einer Denkhaltung, die geprägt ist von einem klaren eigenen Profil, einer konsequenten Zielgruppenorientierung und dem Bemühen um Transparenz nach innen und außen."*⁵⁶⁶ Als das Neue wird die Systematisierung bisheriger Handlungsschritte bezeichnet, die in der Konsequenz dazu führte, dass das der Ökonomie entnommene und in die politische Bildung transferierte Marketingmodell *"kein (ökonomisches) Teufelswerk ist, sondern der Versuch, die eigenen (institutionellen) Ziele effektiv mit allen Beteiligten zu kommunizieren und zu realisieren."*⁵⁶⁷

⁵⁶¹ Vgl. Motzko 1989, S. 363 ff. So verwundert es nicht, dass in einem einschlägigen Beitrag zum Marketing in der politischen Bildung Ende der 90er Jahre, der auf die Arbeit der Workshopreihe des Bundesausschusses Politische Bildung aufbaut, die von Meinhard Motzko mitbegründete Agentur für Öffentlichkeit (vgl. Autorenbeschreibung zum Beitrag von Motzko in der Außerschulischen Bildung 4/89, S. 352) als Urheber einer Folie zur Corporate Identity auftaucht (vgl. Beer/Cremer 1999 b, S. 338 f.). Auch im unten erwähnten Buch von Helle Becker wird auf Motzkos Kritik Bezug genommen (vgl. beispielsweise zur Unprofessionalität der Öffentlichkeitsarbeit politischer Bildner Becker 2000, S. 129).

⁵⁶² Dazu zählen: Berücksichtigung der und Ausführung zur Segmentierung (über das SINUS-Milieu-Modell), Kundenbindung und Evaluation (vgl. Beer/Cremer 1999 b, S. 334 ff.), Entwicklung eines spezifischen Marketing-Mix, Portfolio-Analyse (vgl. Becker 2000, S. 77 ff.) etc.

⁵⁶³ Die unterschiedlichen Ebenen, die behandelt werden, sind Leitung, Pädagogen, Verwaltung und Hauswirtschaft (vgl. Beer/Cremer 1999 b, S. 334 ff.).

⁵⁶⁴ Becker 2000.

⁵⁶⁵ Die Workshopreihe zum Marketing wurde damit zwar abgeschlossen. Dennoch wird im Folgenden noch deutlich, dass in Feldern der Qualitätssicherung und des Fundraising (in der Regel) durch die gleichen Autoren und Akteure der Marketingdebatte weitergearbeitet wird und damit der Prozess als Ganzes weiterläuft.

⁵⁶⁶ Beer/Droste 1997, S. 211.

⁵⁶⁷ Ebd., S. 213.

Kleine Fallanalyse zur Rezeption des Marketinggedankens in der Praxis politischer Bildung: Wie gestaltet sich die Rezeption des Marketing in der Praxis politischer Bildungsarbeit? Auch wenn es sich bei den von Möller untersuchten Einrichtungen (Volkshochschulen) um Träger handelt, die unter anderem auch politische Bildungsarbeit betreiben, liegen speziell für die politische Erwachsenenbildung bisher keine vergleichbaren Erkenntnisse vor. Unklar bleibt daher beispielsweise, wie Gedanken und Impulse zum Marketing in der Praxis politischer Bildung aufgenommen wurden. Dazu zählt zum Beispiel auch, wie mit der in Kapitel 1.2 von Band II näher beschriebenen Studie der FES (einer Analyse zur Zielgruppenarbeit des parteinahen Trägers und zu milieuspezifischen Anforderungen zum Beispiel an die ästhetische Gestaltung der Seminarräume)⁵⁶⁸ inner- und außerhalb der Stiftung umgegangen wurde; oder inwieweit der oben genannte Marketing-Leitfaden von Helle Becker Anwendung fand und die Arbeit der Bildungsträger beeinflusste. Vor allem ist aber zunächst interessant, ob Marketing in der Praxis stattfindet, wie es verstanden und definiert wird und welche Anwendungsweisen bzw. Konzepte dahinter stecken. Da zum Zeitpunkt der Erstellung der vorliegenden Arbeit keine derartigen Erkenntnisse vorlagen, führte der Autor über die Literaturauswertung hinaus eine kleine Trägeranalyse durch, bei der drei in der Literatur hervorstechende Trägerbeispiele des deutschen politischen Bildungsmarktes auf ihre Rezeption und Definition des Marketing hin untersucht wurden.⁵⁶⁹ Dabei wurde auch festgestellt, inwieweit Marktforschung als Bestandteil des Marketing und der Produktentwicklung eingesetzt wird.

Die Fallbeispiele⁵⁷⁰ stammen zum einen aus dem interessenungebundenen Bereich und speziell aus der öffentlich-kommunalen und staatlichen Trägerschaft: Der Thüringer Volkshochschulverband e.V. (im Folgenden TVV genannt; bezieht auch die deklinierten Formen mit ein) und die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (im Folgenden LpB genannt) dienten hier als Anschauungsobjekte. Zum anderen berücksichtigen die Fallbeispiele den interessenengebundenen Trägerbereich. Hierzu wurde die FES ausgewählt. Grundlage der Untersuchung war eine nähere Betrachtung der Träger und ihrer Aktivitäten durch die Lektüre veröffentlichter Beiträge dieser drei Institutionen sowie deren Materialien (Programme,

⁵⁶⁸ Vgl. FES 1993.

⁵⁶⁹ Zur Methode der Einzelfallanalyse vgl. Nohlen 1995 (Band 2), S. 128 f.

⁵⁷⁰ Die Fallanalyse ermöglichte auch nähere Einblicke in die Bildungsarbeit und Angebote der untersuchten Träger. Daher wurde im ersten Teil der Situationsanalyse und wird in Band II oft auf Beispiele aus der Arbeit dieser Bildungsträger Bezug genommen. Das bedeutet ausdrücklich nicht, dass vergleichbare Angebote nicht auch bei anderen Trägern stattfänden.

Selbstdarstellungen, Produkte). Die eingehendere Betrachtung dieser Institutionen wurde durch drei leitfadengestützte Interviews⁵⁷¹ mit der Leitungsebene der LpB und der FES⁵⁷² sowie eine teilnehmende Beobachtung⁵⁷³ beim IV. Workshop vom 11. Juni 2001 des Projekts *"ELLA - Entwicklung, Erprobung und Umsetzung neuer Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung"* (im Folgenden ELLA genannt) des TVV ergänzt. So war es möglich, die in der Literatur und den Materialien aufgespürten Erkenntnisse durch Nachfragen und Beobachtungen zu untermauern und auf das Marketingverständnis der drei Einrichtungen einzugehen. Diese kleine Fallanalyse erhebt nicht den Anspruch der Repräsentativität für den Bereich der politischen Erwachsenenbildung oder - für den Fall der zwei übergeordneten Institutionen FES und TVV - für deren Untergliederungen bzw. Mitgliedsorganisationen. Ferner handelt es sich auch nicht um eine erschöpfende quantitative Durchleuchtung aller Aktivitäten dieser Träger. Die Erkenntnisse sollen lediglich als eine Ergänzung bzw. Spezifizierung der Literaturlage in diesem speziellen Punkt der Rezeption dienen.

Bei den drei Fallbeispielen handelt es sich um Träger, die durch einen Best-Practice-Ansatz im Bereich der Marktöffnung bekannt und daher ausgewählt bzw. näher betrachtet wurden:

Die LpB hebt sich unter anderem durch die Einrichtung einer Stabsstelle für Marketing und die frühe Entwicklung eines Leitbildes hervor.⁵⁷⁴ Zudem betreibt sie ein kontinuierliches Benchmarking und eine Konkurrenzanalyse, die ihre fortlaufende Entwicklung neuer Produkte erklärt.⁵⁷⁵ So heißt es im Newsletter LpB21 (einem Kommunikationsorgan, das die Gedanken eines Arbeitskreises aller Mitarbeiter der LpB zur künftigen Ausrichtung der Landesbehörde begleitet): *"Natürlich sind wir*

⁵⁷¹ Diese Interviews waren auf die jeweilige Situation des Bildungsträgers ausgelegt, enthielten aber auch grundsätzliche Fragen, zum Beispiel zum Verständnis von Marketing. Zur Methode der leitfadengestützten Interviews und qualitativer Methoden der Befragung vgl. Schnell/Hill/Esser 1995, S. 300; Diekmann 1995, S. 443 ff.

⁵⁷² Interviewt wurden am 25. Oktober 2000 in Stuttgart (1) Siegfried Schiele, Direktor der LpB und (2) Werner Fichter, Leiter der Stabsstelle Marketing der LpB, sowie am 14. November 2000 in Bonn (3) Gisela v. Mutius, Leiterin des Projekts Management und Politik der FES und in geschäftsführender Tätigkeit bei der Akademie für politische Bildung der FES. Die Interviews dauerten im Fall der LpB ca. zwei und im Fall der FES ca. drei Stunden. Gisela v. Mutius beantwortete einen Teil der Fragen bereits im Vorfeld des Interviews schriftlich.

⁵⁷³ Zur Methode der teilnehmenden Beobachtung vgl. Diekmann 1995, S. 461 ff.

⁵⁷⁴ Vgl. Fichter 2000; Stabsstelle Marketing 2000; LpB 1999 d.

⁵⁷⁵ Als Beispiel seien hier die Spiele und Puzzles der LpB oder ihre eventbezogenen Veranstaltungsformen genannt (vgl. Wehner 2002; Fichter 1997). Für das mobile Kartensystem *"Democards - Aktivkurs Politik"* erhielt die LpB im Jahr 2001 den Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung des DIE (vgl. DIE 2001 d, S. 3). Aber auch mit ihrem internetbasierten Kursangebot *"Grundkurs Politik Online"* war die LpB als erster politische Bildungsträger auf dem Markt präsent (vgl. Templ 2002).

*gut! Aber dies ist kein Grund, dass wir uns auf unseren Lorbeeren ausruhen und die Karawane einfach weiterziehen lassen. Richtig ist vielmehr, dass man von anderen Bildungseinrichtungen gelegentlich etwas lernen und seine eigene Arbeit überdenken und optimieren kann.*⁵⁷⁶

Die FES hebt sich vor allem durch ihre 1993 durchgeführte Studie *"Lernen für Demokratie"*⁵⁷⁷ von anderen Bildungsträgern ab, in der erstmals der Ansatz einer systematischen und umfangreichen marketingspezifischen Segmentierung verfolgt wurde, auch wenn dies in der veröffentlichten Untersuchung nicht explizit als Bestandteil einer Marketingstrategie ausgewiesen wurde. Zudem tritt die Stiftung durch verschiedene neue Akzentuierungen in der Bildungsarbeit hervor. Hier sei auf die Beiträge zur Nutzung der Neuen Medien in der politischen Bildung und die entsprechende Ausrichtung der Bildungsarbeit verwiesen.⁵⁷⁸

Der TVV initiierte und leitet federführend ein BLK-Projekt, das im Rahmen des Forschungsprogramms zum lebenslangen Lernen neue Formen politischer Bildungsarbeit entwickeln will. Damit verfolgt man zum Teil ähnliche Ansätze bei der Produktentwicklung, wie dies auch für das NidP kennzeichnend war: Idee - Umsetzung und Produkttest durch Evaluation - wirkungslose Produkte verwerfen und erfolgreiche als Konzeption verbreiten. *"Um neue, attraktivere und wissenschaftlich fundierte Lehr- und Lernarrangements anbieten zu können, startete der TVV im Jahr 2000 eine kreative offene Workshopreihe, an der sich verschiedene Träger der politischen Erwachsenenbildung Thüringens beteiligen. Die Breite der Projektpartner reicht von der Landeszentrale für politische Bildung über das DAG- und das DGB-Bildungswerk, die Evangelische und die Ländliche Erwachsenenbildung, Begegnungsstätten und Filmdienste, alternative Träger wie philosoPHIKA e.V. und Diskurs e.V. bis hin zu einzelnen Volkshochschulen. (...) Zuerst werden auf Grundlage einer Soll/Ist-Analyse Ideen für neue Bildungsformate entwickelt (2000-2001). (...) Die Bildungsformate werden dann von Bildungsträgern umgesetzt und durch die [...] Fachhochschule Jena; K.R.] wissenschaftlich evaluiert (2001-2002). (...) Am Ende des Projekts hat man dann bewertbare, erprobte und innovative Lehr- und Lernarrangements für die politische Bildungsarbeit in der Volkshochschule und andere Bildungseinrichtungen vorliegen, mit deren Hilfe das Angebot, die Qualität und die Nachfrage politischer Bildung erhöht werden soll. Schulungen*

⁵⁷⁶ Ferch/Hesse 2001.

⁵⁷⁷ Vgl. FES 1993 und Ausführungen in Kapitel 1.2 von Band II.

⁵⁷⁸ Vgl. u.a. Meyer 2000 a. Obwohl natürlich auch die anderen politischen Stiftungen Online-Akademien aufbauen (vgl. Praxis Politische Bildung Ausgabe 4/01).

von Kursleitern und Veröffentlichungen sollen zur Implementierung des Erprobten beitragen (2002-2003). Die Projektideen bedienen sich der Neuen Medien ebenso wie traditioneller Methoden (Seminare, Planspiele etc.). Das sie verbindende Leitmotiv: 'Das Politische ist nicht alles, aber es ist in allem ...'.⁵⁷⁹

All diese Best-Practice-Ansätze der drei Fallbeispiele sind an dieser Stelle schon als Beispiele des Marketing in der Praxis politischer Erwachsenenbildung festzuhalten. Sie verdeutlichen aber auch, dass Marketing ganz unterschiedlich stattfindet: Bei der LpB mittels einer institutionalisierten Stabsstelle, die - wie noch aufzuzeigen sein wird - nur sehr begrenzt im Sinne einer strategischen Marketingabteilung eines Unternehmens zu verstehen ist, mehr als behördeninterne Vermarktungsunterstützung. Bei der FES gehen die Initiativen mittels einer Untersuchung von der Leitungsebene aus, mit dem Ziel (1) der Weitergabe von verwertbaren Marketinginformationen für die weitgehend autarken Bildungseinrichtungen (auch wenn es 1993 noch nicht explizit als Marketing bezeichnet wurde) und (2) der Anpassung der Strukturen und Lernstätten. Beim TVV verläuft der Produktentwicklungsprozess - als wichtiger Bestandteil einer Marketingstrategie - in einem Netzwerkprojekt gemeinsam mit anderen Trägern, bei dem in den Materialien explizit von Marketing nicht die Rede ist.

Unterschiedlich ist vor allem die Entwicklung der Strategie sowie die Interpretation und Anwendung des Marketing: In der LpB entwickelte sich das Ganze, zum Teil von außen angetragen, schließlich aus der Organisation heraus und eher zufällig auf Grund der Notwendigkeit. So verlief die Leitbildentwicklung parallel und unabhängig zum Aufbau der Stabsstelle Marketing. Anstoß dazu war ein Behördenwettbewerb und die an den Direktor herangetragene Frage, ob denn die LpB überhaupt ein Leitbild hätte, woraufhin er sich nach dem Zweck und der Gestaltung eines solchen erkundigte und schließlich eines im Haus entwickeln ließ.⁵⁸⁰ Die Entwicklung der Stabsstelle Marketing verlief nach Angaben von Direktor Schiele und Abteilungsleiter Fichter auch unabhängig und unbeeinflusst von der Diskussion um Marketing und den Veröffentlichungen zur Arbeit des Bundesausschusses Politische Bildung oder der FES.⁵⁸¹ Es sei ein Prozess gewesen, der sich aus der Notwendigkeit der Umstrukturierung der Distribution und Preisgestaltung der Pro-

⁵⁷⁹ DVV 2001 a (Verfasser Karsten Rudolf; Ergebnis der Verschriftlichung der teilnehmenden Beobachtung).

⁵⁸⁰ Quelle: Interview des Autors mit Siegfried Schiele am 25. Oktober 2000 in Stuttgart.

⁵⁸¹ Quelle: Interviews des Autors mit Siegfried Schiele und Werner Fichter am 25. Oktober 2000 in Stuttgart.

dukte ergeben habe. Denn der Landesrechnungshof forderte einen schnelleren und effizienteren Abfluss bzw. Vertrieb/Versand der Produkte der LpB. Daran schlossen sich Bemühungen von Werner Fichter um ein Marketingkonzept der LpB unter Berücksichtigung dieser Problematik an, das der Pädagoge dem Junior-Business-Team Hockenheim in Auftrag gab. Mit seinen Bemühungen sei er bei der Leitung der Landeszentrale auf "offene Ohren" gestoßen, was 1999/2000 zur Einrichtung der Stabsstelle und einer Arbeitsgruppe Marketing führte.⁵⁸² All das ist im Rahmen des Organisationsentwicklungsprozesses zu sehen, der unter dem Titel "LpB21" steht.⁵⁸³ Die Stabsstelle definiert sich als *"beratende und unterstützende Leitungshilfestelle"*⁵⁸⁴ und Marketing als *"alles, was sich zwischen den (...) Bürgern ('Kunden') und der Landeszentrale ('Dienstleister') abspielt."*⁵⁸⁵ Der eigens entwickelte Marketing-Mix der LpB besteht aus (1) Produktpolitik, definiert als Angebot (Veranstaltungen und Publikationen), (2) Preispolitik definiert als Gegenleistung (Teilnahmebeiträge und Schutzgebühren), (3) Kommunikationspolitik, definiert als Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und Werbung, (4) Distributionspolitik, definiert als Vertrieb (Verkauf und Versand) und Erfolgskontrolle.⁵⁸⁶ Das ursprünglich unabhängig vom Marketingkonzept entwickelte Leitbild wird nun in dem Marketingmanagement der LpB als die Grundlage für die Strategie bezeichnet. Allerdings wird das Marketing in der LpB immer noch stark vom fertigen Produkt aus gedacht: *"Sobald ein Produkt etwas kostet, muss es vermarktet werden und der Anspruch an die Qualität des Produktes steigt."*⁵⁸⁷ Zudem ist nach den Angaben von Werner Fichter im Haus immer noch damit zu kämpfen, ein Bewusstsein zu implementieren, dass es eine gemeinsame Stabsstelle Marketing gibt, die in die Produktion und Preisgestaltung der relativ autark operierenden Abteilungen einzubeziehen ist. Denn es *"hat sich bestätigt, dass die Einführung eines Marketingmanagements ein langwieriger und bisweilen schmerzhafter Prozess ist, weil es langjähriges Tun in Frage stellt und in vielen Bereichen ein Umdenken erfordert."*⁵⁸⁸ Dies verdeutlicht die Schwierigkeit der Durchsetzung des Marketing als eine die gesamte Institution umfassende Philosophie, auf die alle Handlungen ausgerichtet sind. Folglich konzentrierte sich die Arbeit der Stabsstelle bisher vorwiegend auf die Produktkategorisierung und -beschreibung, die Preisgestaltung, die Werbung, die

⁵⁸² Quelle: Interview des Autors mit Werner Fichter am 25. Oktober 2000 in Stuttgart. Vgl. auch Fichter 2000.

⁵⁸³ Vgl. Fichter 2000, S. 2.

⁵⁸⁴ Stabsstelle Marketing 2000.

⁵⁸⁵ Ebd.

⁵⁸⁶ Vgl. ebd.

⁵⁸⁷ Quelle: Interview des Autors mit Werner Fichter am 25. Oktober 2000 in Stuttgart.

⁵⁸⁸ Fichter 2000, S. 2.

Distribution, die Erstellung eines Corporate Design-Leitfadens, also im weitesten Sinne auf die Vermarktung der Produkte. In die vorzeitige Entwicklung einzelner Produkte "mischt" sich die Stabsstelle nur auf Anforderung ein.⁵⁸⁹ Es wurde lediglich eine "Projekt-Kiste" als Planungs- und Entscheidungsinstrument entwickelt. Diese virtuelle "Kiste" befindet sich im Intranet der LpB und kann von allen Mitarbeitern eingesehen und bearbeitet werden. Das Ziel ist der Informationsaustausch über laufende und geplante Vorhaben und Produkte zur besseren Abstimmung im Haus.⁵⁹⁰ Aber auch ein Konzept zur Evaluation wurde in Angriff genommen: Eine Datenerhebung zur Legitimation bestehender Produkte und eine Überprüfung der Landeszentrale fand in Form einer Mitarbeiterbefragung, aber auch in Form von Besucher-, Tagungsgäste-, Kunden- und Partnerbefragungen statt.⁵⁹¹

Die Entwicklung des "Projekts Marketing" in der LpB zeigt, dass Strategie und Umsetzung spontan und ungeplant entstehen und verlaufen können. Auch Gisela v. Mutius geht davon aus, dass vieles als *"Strategie' oft auch nachträglich ausgegeben [wird; K.R.], was nur Sparkurs oder Ähnliches ist. Ähnlich geht es mir mit dem Begriff 'Konzepte' und deren Umsetzung. Aber gehen wir mal davon aus, dass das, was Anfang der 90er Jahre in der Akademie der Politischen Bildung der FES initiiert wurde, (...) auf einer Strategie beruhte. (...) Diese Untersuchung stellt tatsächlich eine Art Meilenstein auf dem Weg zum 'bewussten', 'expliziten' Marketing in der politischen Bildung dar; natürlich hat es Marketing auch vorher schon gegeben, allerdings fehlten uns die Begriffe für das, was wir taten. Inzwischen ist es üblich, von Marketing auch zu sprechen. Allerdings wird Marketing in den verschiedenen Abteilungen/Arbeitsbereichen der politischen Bildung der FES sehr unterschiedlich betrieben; m.E. ist eine der Hauptschwächen der Organisation der politischen Bildung, dass es keine zwischen diesen Bereichen abgestimmte Marketingstrategie gibt.*⁵⁹² In der FES kommt aktuell zumindest auf der interviewten Ebene in der Akademie der Politischen Bildung die im Bundesausschuss Politische Bildung entwickelte Marketingdefinition und die umfassende Marketingstrategie zum Tragen.⁵⁹³

⁵⁸⁹ Quelle: Interview vom Autor mit Werner Fichter am 25. Oktober 2000 in Stuttgart.

⁵⁹⁰ Vgl. Fichter 2000, S. 3. Wie Produkte in der LpB entwickelt wurden, kann sehr gut anhand des Beispiels "Zauberwürfel" und der Werkstattarbeit der Arbeitshilfen verdeutlicht werden (vgl. Fichter 1997).

⁵⁹¹ Vgl. Templ 2001; Höhne 2001; Fichter 2000, S. 3 ff. und Ausführungen in Kapitel 1.2 von Band II.

⁵⁹² Quelle: Schriftliche Beantwortung der Fragen des Autors vorab durch Gisela v. Mutius (10. November 2000).

⁵⁹³ Quelle: Interview vom Autor mit Gisela v. Mutius am 14. November 2000 in Bonn.

Marketing wird also von den drei untersuchten Trägern unterschiedlich interpretiert, definiert und eingesetzt. Im Fall der LpB und der FES ist von einer partiellen, aber explizit ausgedrückten Rezeption (auch wenn dies bei der FES zwar früher aber dennoch erst im Laufe der Zeit so war) und im Falle des TVV eher von einer impliziten Rezeption auszugehen. Dieses Ergebnis ist somit ähnlich dem der Analyse in der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung. Das lässt vermuten, dass es unabhängig von dem trägerübergreifenden Marketingprozess und der damit verbundenen Arbeitshilfe von Helle Becker auch im Bereich politischer Erwachsenenbildung eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Marketingkonzeptionen, -ansätze bzw. -verständnisse gibt.

Aber auch über die drei angeführten Beispiele hinaus sind Bruchstücke zu Bemühungen um die Anwendung des Marketing bei politischen Bildungsträgern in Deutschland auszumachen. Zum einen wäre - um einen regionalen Träger aus dem interessenungebundenen und nicht-staatlichen (freien) Bereich zu nennen - auf das Beispiel des Büdinger Kreis e.V. hinzuweisen,⁵⁹⁴ der das in der Einleitung ausführlich beschriebene NidP unterstützte und die Ergebnisse zur Grundlage seiner Bildungsarbeit machte.⁵⁹⁵ Zum anderen sind besonders im interessenungebundenen und nicht parteipolitisch orientierten Bereich bei den Evangelischen Akademien in Deutschland Bemühungen festzustellen, die darauf abzielen, den Wandel *"von einer am kirchlichen Tropf hängenden Tagungsbehörde in Richtung auf ein am Markt operierendes Tagungsunternehmen"*⁵⁹⁶ vorzunehmen.

Nachdem sich die Diskussion in der Erwachsenenbildung auf das Qualitätsmanagement verlagerte und die spezifischen Aspekte des Marketing in den Hintergrund gerieten, gibt es durch die BpB in der außerschulischen politischen Bildung seit Ende 2001 einen neuen Impuls. Weil die BpB für den Bereich des Marketing und hier insbesondere das Fundraising *"einen wichtigen Professionalisierungs- und Qualifizierungsbedarf"*⁵⁹⁷ sah und sieht, führte sie einen unregelmäßig erscheinenden *"Akquisos-Newsletter"* ein, mit dem sie für Träger der politischen Bildung, aber auch für sonstige gemeinnützige Organisationen auf Informationen rund um das Thema "Fundraising" aufmerksam machen will. Den Auftakt dazu bildete ein Kongress Ende November 2001 in Berlin. Dabei werden allerdings vor allem Fra-

⁵⁹⁴ Der dem interessenungebundenen und freien Trägerbereich zuzuordnen ist.

⁵⁹⁵ Zu den Marketingansätzen vgl. Haase 2001, S. 9; Sander 2001 d, S. 12.

⁵⁹⁶ Jo Krummacher in einem unveröffentlichten Manuskript *"Qualitätssicherung in der Akademiearbeit? Der Markt - Erfahrungen aus Bad Boll"* zitiert nach Beer 1998 a, S. 217.

⁵⁹⁷ Grüne 2001.

gen des Fundraising, des Sponsoring und der Vermarktung in den Vordergrund gerückt.⁵⁹⁸

Diskussionsstrang Kundenorientierung: In der Marktöffnungsdiskussion der politischen Erwachsenenbildung lässt sich ein Diskussionsstrang ausmachen, der stärker Beachtung findet als in der Diskussion der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung. Dieser Diskussionsstrang lässt sich im wesentlichen an den Stichworten "Nutzen- und Kundenorientierung" festmachen.

Die entsprechende Einschätzung bzw. Grundannahme im wirtschaftswissenschaftlichen Marketing lautet: *"Der Käufer wird den Anbieter wählen, der den höchsten Wertgewinn bietet."*⁵⁹⁹ Übertragen auf den Weiterbildungsmarkt bedeutet das zum Beispiel, dass sich der Arbeitnehmer in Zeiten des erhöhten beruflichen Qualifizierungsdrucks eben eher für ein Angebot der beruflichen als der politischen Bildung entscheiden wird, da er die dort vermittelten Kenntnisse offensichtlich eher einsetzen können, sich damit (meist zertifiziert) weiterqualifiziert und so seinen "Marktwert" als Arbeitnehmer steigert.⁶⁰⁰ Folglich wird auch in der politischen Erwachsenenbildung die in der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach thematisierte Frage der Nützlichkeit der Angebote aufgeworfen und mit dem Prinzip der Kundenorientierung verbunden: *"Warum sollte jemand eine bestimmte Veranstaltung besuchen, warum sollte er oder sie Zeit und Geld opfern? Welchen Service können wir bieten, um den Teilnehmern den Besuch unserer Veranstaltungen so angenehm wie möglich zu machen? Und vor allem: Welchen Nutzen bieten wir den Adressaten, wenn sie unsere Veranstaltungen besuchen? Vom Nutzen für die (...) Teilnehmer statt von politischen Botschaften her zu denken, wäre der Kern von Kundenorientierung in der politischen Bildung."*⁶⁰¹ Die zentrale Forderung lautete daher bereits 1989: *"Politische Bildung am 'Markt' orientieren und die 'Kunden' ernst nehmen."*⁶⁰² Dies kann nach Ansicht der Vertreter dieses Argumentationsstrangs nur verwirklicht werden, wenn die *"Anbieter auf einem Markt [(...) also; K.R.] die Träger und Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung lernen, kunden-*

⁵⁹⁸ Vgl. den seit der Tagung regelmäßig erscheinenden elektronischen *"Akquisos-Newsletter"* der Bundeszentrale, der unter <http://www.bpb.de> einzusehen und zu bestellen ist.

⁵⁹⁹ Kotler/Bliemel 1999, S. 50.

⁶⁰⁰ Ergänzend sei noch die Sicht des Qualitätsmanagements angeführt: Kundenorientierung im Sinne des Qualitätsmanagements kann verstanden werden als ein "Ringeln" *"mit den Kunden um das Qualitätsverständnis (...). Die Qualität der Dienstleistung ist systematisch am Kundennutzen auszurichten"* (Brülls/Offermann 1999, S. 293).

⁶⁰¹ Sander 1998, S. 34. Zur Frage der Nützlichkeit vgl. u.a. auch ders. 1999 a, S. 105 ff.; Roick 1998, S. 268 f.; Motzko 1989, S. 360.

⁶⁰² Motzko 1989, S. 365.

*orientiert zu denken.*⁶⁰³ *"Ohne die konsequente Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppen verfehlt die plural angelegte politische Bildung im Zeitalter der Informationsgesellschaft ihre Zukunft."*⁶⁰⁴

Auf verschiedene Vorbehalte gegenüber einer Nützlichkeitsprüfung von (politischer) Erwachsenenbildung wurde bereits mehrfach hingewiesen. Aber allein die Begriffe rufen schon Gegenreaktionen hervor: Wie der Begriff der "Ware" ist auch der Begriff des "Kunden" höchst umstritten, drückt er doch die von den Kritikern als skeptisch eingeschätzte Marktorientierung und ökonomische Nähe aus.⁶⁰⁵ Folglich plädiert ein Teil von ihnen dafür, dass sich politische Bildung *"von den Vorstellungen einer Kundenorientierung (...) schnellstmöglich verabschieden [sollte; K.R.]. Eine theoretische und vor allem praktische Weiterentwicklung von Konzepten der Teilnehmer- oder Schülerorientierung sowie eine Diskussion darüber, ob und wie begründete Erwartungen gesellschaftlicher Anspruchsgruppen [von den Bürgern ist hier offensichtlich nicht mehr die Rede; K.R.] an politische Bildung aufgenommen und umgesetzt werden können, erscheint weitaus erfolgversprechender."*⁶⁰⁶ Auch hier taucht also wieder das Argument des "neuen Weines in alten Schläuchen" auf, das davon ausgeht, dass es bereits in dem Prinzip der Teilnehmer- und Adressatenorientierung ein (besseres) pädagogisches Konzept für Kundenorientierung gebe und es keiner neuen Terminologien oder gar eines diesbezüglich ausgerichteten Marketings bedürfe, es sogar eher den Anliegen der Bildungsarbeit schade: *"Das 'Produkt Bildung' soll den Erwartungen einer ökonomisch interessierten Kundschaft entsprechen, die Bildungsplanung hat sich daran zu orientieren. Dieser Ansatz suggeriert ein den Adressaten zugewandtes Bemühen, aber er ist weit entfernt sowohl von den emanzipatorischen Absichten der Teilnehmerorientierung als auch den Demokratisierungserwartungen der ursprünglichen Zielgruppenorientierung und den sensiblen Verständnisbemühungen des Deutungsmusteransatzes."*⁶⁰⁷ Damit werden Teilnehmer- und Kundenorientierung ent-

⁶⁰³ Sander 2001 a, S. 181. Vgl. hierzu auch Behrens 1997, S. 13.

⁶⁰⁴ Ehmke/Wulfekuhl 1999, S. 23.

⁶⁰⁵ Vgl. beispielsweise Hedtke 1998, S. 9 ff. Hedtke siedelt die Kundenorientierung zwar im Bereich des TQM an (vgl. ebd., S. 7), lässt sich mit seinen Ausführungen aber eher dem hier geschilderten Bereich des Marketing zuordnen.

⁶⁰⁶ Ebd., S. 24.

⁶⁰⁷ Hufer 1999 e, S. 224. Hier sei auch auf Hufers Ausführungen zur Entwicklung des teilnehmerorientierten Ansatzes hingewiesen (vgl. ebd., S. 224). Zielgruppenorientierung als Zuwendung zu bildungsfernen Bevölkerungsgruppen und der spätere Deutungsmusteransatz als (über das Mitwirkungsangebot hinaus gehende) Unterstützung bei der Deutung privater und gesellschaftlicher Handlungssituationen werden von ihm als Vorläufer der Kundenorientierung dargestellt und bilden gemeinsam den teilnehmerorientierten Ansatz.

Mit seinem *"Argumentationstraining gegen Stammtischparolen"* (vgl. Hufer 2001 a) relativiert Hufer übrigens das von ihm kritisierte Verwertbarkeitsdenken und die im oben angeführten Zitat geäußerte

weder als Teil des jeweils anderen verstanden oder auch als Gegensatz. Dies liegt m.E. wesentlich an der nicht trennscharfen Definition und den Missverständnissen, die sich aus den (ökonomischen) Begrifflichkeiten ergeben. So kommt es zu Schlussfolgerungen wie der folgenden, in denen gleichgesetzt wird, was m.E. nicht gleichzusetzen ist: *"Entsprechend heißt die Teilnehmerorientierung jetzt 'Marketing' oder 'Kundenorientierung'."*⁶⁰⁸

Grundsätzlich kann festgehalten werden, was Ekkehard Nuissl so zusammenfasst: *"Der Begriff der 'Kunden' ist zugleich ein neuer Begriff der Erwachsenenbildung; auch wenn es noch nicht um einen durchgreifenden Markt im Bildungsbereich geht, so werden heute doch bereits vielfach Teilnehmende an Bildungsveranstaltungen als 'Kunden' bezeichnet."*⁶⁰⁹ Damit vollzieht sich ein Wandel im Bezugssystem und Verständnis zwischen Adressaten und Anbietern. Dennoch bezieht sich auch dieses Verständnis noch wesentlich auf die bereits existierenden Kunden und anvisierten Zielgruppen.⁶¹⁰ Im Sinne der vorliegenden Arbeit soll daher davon ausgegangen werden, dass Teilnehmerorientierung zu verstehen ist *"als Ausrichtung der Planung und Durchführung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen an den Bedürfnissen, Erwartungen und kognitiven Strukturen der Teilnehmer."*⁶¹¹ Das setzt allerdings voraus, *"dass es diesen [Teilnehmer; K.R.] gibt. (...) Teilnehmerorientierung gibt es nur in einer institutionell-organisatorisch geplanten Erwachsenenbildung, an der man 'teilnehmen' kann."*⁶¹² Klaus-Peter Hufer unterscheidet für diesen Bereich der Erwachsenenbildung zwischen der mikrodidaktischen Ebene im unmittelbaren Seminarsgeschehen und der makrodidaktischen Ebene in der Programm- und Angebotsgestaltung, die die Bedarfs- und Umfeldanalyse mit einbezieht, um Teilnehmer aus der anvisierten Zielgruppe zu gewinnen.⁶¹³ Kundenorientierung ist nach Wolfgang Sander somit *"kein Gegensatz zum breit akzeptierten Prinzip der Teilnehmerorientierung, sondern dessen Konkretisierung unter bestimmten Umfeldbedingungen, eben denen eines Marktes."*⁶¹⁴

eigene Kritik selbst. So schreibt er in der Bewertung des Argumentationstrainings, dass seine besondere Attraktivität *"in der Verwertbarkeit des Gelernten und Erlebten (...): im Zuwachs an Menschenkenntnis und in der Schulung der Rhetorik"* (ebd., S. 110) liege.

⁶⁰⁸ Hartig 1999, S. 51. Zu der Schwierigkeit der Trennung der Begriffe Teilnehmer- und Kundenorientierung bei Bildungspraktikern vgl. auch Möller 2002, S. 134 ff.

⁶⁰⁹ Nuissl 1997, S. 525.

⁶¹⁰ Vgl. neben den Ausführungen in diesem Kapitel für ein Beispiel eines solchen nach innen gerichteten Gedankens der Kundenorientierung (also auf Kunden, die bereits vorhanden sind) die Ausführungen von Beer 1998 a, S. 195.

⁶¹¹ Kempkes 1987, S. 11.

⁶¹² Ebd., S. 11. Vgl. auch Nittel 1999. Zur Problematik und unterschiedlichen Auslegung des Begriffs der Teilnehmerorientierung vgl. Kempkes 1987, S. 13 ff.

⁶¹³ Vgl. Hufer 1999 e, S. 223 f.

⁶¹⁴ Sander 2001 a, S. 181.

M.E. wird mit Kundenorientierung oft noch viel zu sehr der bisher erreichte Teilnehmer - oder besser: Nutzer (denn Teilnehmer setzt ja immer eine Veranstaltung oder ein Seminar bzw. einen realen oder virtuellen Kurs als Bildungsformat voraus, an der/dem man teilnehmen kann) anvisiert. Dieses Prinzip muss aber wesentlich auch potenzielle oder zumindest noch nicht erreichte Kunden mit einbeziehen, um Expansionsmöglichkeiten bezüglich der Reichweite entdecken zu können. Hinweise darauf sind zu erkennen, ihnen wird aber nicht ausreichend mittels empirischer Forschung nachgegangen. In dem Kapitel zur Suche nach Spuren zur Marktforschung in der Diskussion der (politischen) Erwachsenenbildung (Kapitel 2.3.5) werde ich darauf näher eingehen.

Nicht um zur Inflation der Begriffsprägungen, sondern viel mehr zur begrifflichen Schärfung beizutragen, möchte ich in dieser Arbeit **statt von Kundenorientierung von Bürgerorientierung, das heißt der Orientierung an den Bedürfnissen der Bürger in der politischen Erwachsenenbildung, sprechen**.⁶¹⁵ Dies verdeutlicht m.E. eher, dass es sich nicht nur um die Kunden und damit in der Vorstellung vor allem um die bereits gewonnene Kundschaft handelt, sondern um alle Bürger, die letztlich die Zielgruppe politischer Bildungsarbeit darstellen und den bereits definierten (Abnehmer-)Markt ausmachen. Auch hilft dieser Begriff eventuell, sich von der ideologisch behafteten und von Missverständnissen geprägten Diskussion um ökonomische Begriffe in der (politischen) Bildung zu lösen.

2.3.4.2 Qualitätsmanagement

Auch in der politischen Erwachsenenbildung wurden Aspekte des Qualitätsmanagements schon früh behandelt und es finden sich beispielsweise bereits 1974 Gedanken zur Einführung von Zertifikatkursen in der politischen Bildung.⁶¹⁶ Dennoch: *"Definierte Standards für die Planung, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen der politischen Bildung hat es nicht gegeben. Qualitätsentwicklung bezog sich immer auf den Prozess der pädagogischen Arbeit, nicht aber auf die dahinterstehende Organisation und die jeweiligen Rahmenbedingungen."*⁶¹⁷

⁶¹⁵ Unter Marktöffnung soll daher im Sinne der Arbeit im wesentlichen Bürgerorientierung verstanden werden. Wenn nachfolgend an einigen Stellen in der Arbeit dennoch von "Kundenorientierung" gesprochen wird, ist dies auf die Verwendung des Begriffs in den zitierten bzw. behandelten Beiträgen zurückzuführen. Im Sinne dieser Arbeit soll aber auch mit "Kundenorientierung" "Bürgerorientierung" gemeint sein, eben auch unter Berücksichtigung der bisher nicht Erreichten.

⁶¹⁶ Vgl. Frenz 1974.

⁶¹⁷ Länge/Menke 1999, S. 79.

Entsprechend der Debatte um Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung sind auch in der politischen Bildung entsprechende Beiträge entstanden.⁶¹⁸ Dabei hat sich die Profession politischer Bildung allerdings *"schwer getan, sie hat ausgesprochen sensibel auf diese Debatte reagiert. Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass die politische Bildung in der Vergangenheit immer wieder stärker angefragt und hinterfragt wurde als andere Bereiche der Weiterbildung. Öffentliche Debatten (...) darüber, wem die politische Bildung überhaupt nutze, wie effizient sie sei, welche Ziele und Wirkungen sie habe, welche Absichten und Effekte sie mit sich bringe, standen insbesondere in den letzten 30 Jahren mit steter Regelmäßigkeit auf der Tagesordnung. (...) Die Frage, ob das Ergebnis von Bildung, insbesondere auch das Ergebnis von politischer Bildung eine messbare Kategorie ist und der Aufwand im Verhältnis zum Nutzen steht, hat dabei immer eine besondere Rolle gespielt."*⁶¹⁹ Nachdem den betroffenen Bildungsträgern deutlich wurde, dass die Zuwendungsgeber keine Fremdevaluation und von außen aufgezwängte Zertifizierung mit dem ausschließlichen Ziel begründeter Einflussnahme auf die Mittelvergabe beabsichtigten, begann sich das Fach weitgehend zu öffnen und nahm die Diskussion pragmatisch auf. Erleichtert wurde dies durch die bereits erwähnte Möglichkeit der eigenen Gestaltung des Qualitätsmanagementprozesses und der Selbstevaluation.⁶²⁰ Als besonderes Merkmal der bisherigen Ergebnisse um Qualitätsmanagement bleibt festzuhalten, dass es in der politischen Erwachsenenbildung im Gegensatz zur Diskussion in der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung weitgehend gelungen ist, Marketing- und Qualitätsmanagementkonzepte miteinander zu verbinden und in eine Gesamtstrategie einzufassen. Das kommt vor allem in der Arbeitshilfe von Helle Becker und in den geschilderten Aktivitäten der LpB zum Ausdruck.

Einer Befragung der BpB unter zehn politischen Bildungsträgern zufolge, halten alle diese Einrichtungen die Einführung von Qualitätssicherungssystemen für sinnvoll, auch wenn der Aufwand als erheblich eingeschätzt wird. Sie fordern eine finanzielle Unterstützung der Zuwendungsgeber, die schließlich diesen Prozess beabsichtigten und lehnen vorgefertigte und nicht individualisierte Konzepte der

⁶¹⁸ Neben den in diesem Kapitel zum Qualitätsmanagement in der politischen Erwachsenenbildung zitierten Beiträgen vgl. vor allem Engelhardt 2000; Peter 1999; Rudolf/Zeller 2000; Grubauer/Waldmann 1997; Kandel/Peter 1995; Vlotho/Kandel 1995. Zur Debatte gehören ferner auch die Beiträge zur Professionalisierung (vgl. hierzu Literaturangaben im Problemaufriss und im Literaturverzeichnis).

⁶¹⁹ Länge/Menke 1999, S. 77 f.

⁶²⁰ Vgl. ebd., S. 79 f.; Peter 1998, S. 24 f.

Zuwendungsgeber ab.⁶²¹ In der Praxis fanden und finden daher entsprechende Projekte zum Qualitätsmanagement statt.⁶²² Ein hervorstechendes ist das der BpB. *"Ausgelöst durch die Kritik eines Bundesrechnungshofgutachtens einerseits sowie eine interne Evaluation und Umstrukturierung andererseits beschäftigt sich die [BpB seit 1999; K.R.] mit Fragen der Qualitätssicherung in der politischen Bildung. Seit Januar 2000 arbeitet ein Projektteam, das sich aus Mitarbeitern der BpB, des BMI [gemeint ist das Bundesministerium des Inneren; K.R.] und Vertretern einzelner Trägerverbände zusammensetzt, intensiv und mit Unterstützung externer Experten zu folgenden Problemfeldern:*

- *Der Leitbildentwicklung in der politischen Bildung.*
- *Der Entwicklung von Qualitätskriterien für Veranstaltungen politischer Bildung.*
- *Der Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Trägerförderung durch die BpB.*⁶²³

⁶²¹ Vgl. Beer 2000, S. 389.

⁶²² Vgl. beispielsweise (unabhängig von bereits erwähnten Trägerbeispielen, die auch politische Bildung mit in ihrem Angebot haben) Peter 2000; Brülls/Offermann 1999; Becker 1998 c, S. 255 ff.; Länge/Menke 1999, S. 81 ff.

⁶²³ Beer 2000, S. 389 f.

2.3.5 Spurensuche Marktforschung in Marketing und Qualitätsmanagement

2.3.5.1 Kern des wirtschaftswissenschaftlichen Marketingverständnisses

Nachdem nun zunächst die Marktöffnungsdiskussion der Erwachsenenbildung und dann die ihres Teilbereiches, der politischen Erwachsenenbildung skizziert und damit die Grundlage für die vorliegende Arbeit gelegt wurde, gilt es, die für das damit verbundene Forschungsvorhaben relevanten Aspekte der Marktforschung aus der Marktöffnungsdiskussion der (politischen) Erwachsenenbildung und entsprechenden Untersuchungen näher zu beleuchten. Im Mittelpunkt steht dabei die bereits aufgearbeitete Kundenorientierung bzw. im Sinne der vorliegenden Arbeit: Bürgerorientierung. Es soll dabei herausgearbeitet werden, wie bisher Marktforschung betrieben wird, und ob sich die Vernachlässigung der Bürgerorientierung und Marktforschung bei der Produktentwicklung bestätigt, die sich bereits in der Marktöffnungsdiskussion andeutete. Dabei spielen in Marketing und Qualitätsmanagement vor allem Evaluationstechniken und Bedarfserhebungen eine Rolle.

Bevor diese beiden Bereiche näher untersucht werden, gilt es, sich dem Marketing unter besonderer Berücksichtigung der für die Arbeit relevanten Frage der Marktforschung und Ermittlung der Bedürfnisse der Bürger zuzuwenden, um Defizite in der bisherigen Diskussion zu erkennen. Wie bereits ausgeführt, steht zwar der Kunde mit seinen Bedürfnissen im Mittelpunkt beider wirtschaftswissenschaftlichen und in die Erwachsenenbildung übertragenen Managementtechniken (Marketing und Qualitätsmanagement), dennoch soll hierbei - wie schon in den Ausführungen zur Evaluation angeführt - vor allem das Marketing als Bezugspunkt dienen, da es auf die Bearbeitung der "aktuellen und potenziellen Märkte" abzielt. Das Qualitätsmanagement sehe ich hier eher als Ergänzung in der Form einer Qualitätssicherung und Prozessoptimierung interner Abläufe in der Bildungsplanung und -durchführung sowie der Ermittlung der diesbezüglichen Kundenerwartungen; Evaluation und Wirkungsforschung also als ein Kerninstrument des TQM-Prozesses mit Blick auf die Weiterbildung.

Als zentral und als Grundlage eines Marketings in Wirtschaftsunternehmen und auch in nichtkommerziellen Organisationen soll in dieser Arbeit die Bedürfnisermittlung⁶²⁴ angesehen werden, denn *"das Marketingkonzept besagt, dass der*

⁶²⁴ In der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur wird bei Kotler und Bliemel eine Unterscheidung zwischen Bedürfnis, Wunsch und Nachfrage vorgenommen. So ist das Bedürfnis *"Ausdruck des Mangels an Zufriedenstellung. [(...) Grundbedürfnisse nach Nahrung, Kleidung, Zugehörigkeitsgefühl*

*Schlüssel zur Erreichung unternehmerischer Ziele darin liegt, die Bedürfnisse und Wünsche des Zielmarktes zu ermitteln und diese dann wirksamer und wirtschaftlicher zufrieden zu stellen als die Wettbewerber.*⁶²⁵ Das heißt nicht, dass das, was allgemein auch unter Marketing verstanden wird, nämlich "Vermarktung" unter Nichtbeachtung der tatsächlichen Interessen, also ein Wecken von Bedürfnissen nicht ebenso zum Marketing gehört bzw. seine Funktion sein kann. Denn es gibt durchaus auch das "Verkaufskonzept", das "Produktkonzept" und das "Produktionskonzept", die alle nicht wesentlich auf die Bedürfnisse der Kunden achten und eingehen.⁶²⁶ Dabei gilt es aber zu beachten, dass "ein Marketing, das sich auf aggressive Verkaufsmethoden verlässt, (...) hochriskant"⁶²⁷ ist. Stattdessen ist es "das Ziel des Marketing (...), den Kunden so gut zu kennen und zu verstehen, dass ihm das Produkt oder die Dienstleistung angemessen ist und sich von selbst ver-

etc. sind damit gemeint; K.R.]. *Diese Bedürfnisse werden weder von der Gesellschaft noch vom Marketer geschaffen, sondern sind in der menschlichen Natur verankert. Wünsche sind das Verlangen nach konkreter Befriedigung. Ein junger Mann braucht Nahrung und wünscht sich einen Hamburger; er braucht Kleidung und wünscht sich einen Anzug von Boss (...) Während der Mensch nur wenige Bedürfnisse hat, sind seine Wünsche zahlreich. Diese Wünsche werden durch das Einwirken gesellschaftlicher Kräfte (...) geformt und umgestaltet. Unter Nachfrage ist der Wunsch nach spezifischen Produkten zu verstehen, begleitet von der Fähigkeit und der Bereitschaft zum Kauf. Wünsche werden zur Nachfrage, wenn eine entsprechende Kaufkraft dahinter steht. (...) Der Marketer schafft keine Bedürfnisse; sie existieren bereits, wenn er auf den Plan tritt. Der Marketer beeinflusst (...) die Wünsche der Menschen. Er verdeutlicht dem Verbraucher, dass der Kauf eines Porsche unter Umständen das persönliche Bedürfnis nach einem hohen sozialen Status erfüllen würde. Damit schafft er kein Bedürfnis, sondern versucht herauszustellen, auf welche Weise ein bestimmtes Gut dieses Bedürfnis befriedigen könnte. Und die Nachfrage beeinflusst der Marketer dadurch, dass er das Produkt attraktiv, erschwinglich und verfügbar macht"* (Kotler/Bliemel 1999, S. 8 f.).

Unabhängig von dieser ökonomischen Definition soll in dieser Arbeit davon ausgegangen werden, dass ein Bedürfnis einem konkreten oder abstrakten Interesse an einem Angebot zur politischen Bildung bzw. einem bestimmten Inhalt oder Format entspricht. Die Nachfrage geht einen Schritt weiter und entspricht der Fähigkeit und Bereitschaft, ein Angebot auch tatsächlich (in den Kategorien "sehr wahrscheinlich" oder "wahrscheinlich" spezifizierbar) zu nutzen. Diese Definition erscheint mir in zweierlei Hinsicht sinnvoll: Zum einen bietet sie eine gute Grundlage für die empirische Arbeit und deren Interpretation in Band II. Ebenfalls wird sie der besonderen normativen Funktion politischer Bildung eher gerecht; denn zum Beispiel Fragen der Kaufkraft und unterschiedlicher monetär beeinflusster Qualitätsklassen von Angeboten müssen hier weniger relevant sein. Zum anderen berücksichtigt sie die bereits vorhandene definitorische Prägung der Diskussion und führt keine weiteren Terminologien ein.

Dennoch sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die wirtschaftswissenschaftliche Unterscheidung durchaus auch für weitere Arbeiten an der Marketingdiskussion der politischen Bildung nutzbringend ist, wenn sie auch modifiziert übernommen werden müsste. Denn wie sich in Band II zeigt, kann es durchaus vorkommen, dass beispielsweise das Interesse an eigener politischer Beteiligung und somit das Bedürfnis an entsprechenden Angeboten bei den Bürgern nur sehr gering vorhanden ist. Hier gilt es, unter dem Vermarktungsgesichtspunkt den (um hier die ökonomische Interpretation zu benutzen) Wunsch nach Angeboten auf Grundlage des Bedürfnisses nach Mitsprachemöglichkeiten und Gegensteuerung einer Fremdbestimmung zu wecken und so die Nachfrage zu beeinflussen. Aber auch dazu ist es notwendig, Marktforschung zu betreiben, um so die Bedürfnisse der Menschen kennen zu lernen. Dann kann man zum Beispiel an dem Bedürfnis, nicht manipuliert werden zu wollen, ansetzen. Auch das soll mit einer in dieser Arbeit besprochenen Marktforschung erreicht werden können. Um auf unterschiedliche Nachfragesituationen entsprechend reagieren zu können, beschreiben Philip Kotler und Friedhelm Bliemel acht dieser Situationen und stellen dazu Marketingaufgaben vor (vgl. ebd., S. 18 f.). In erster Linie geht es mir aber darum herauszufinden, welche konkreten Interessen und Erwartungen die Menschen haben, denen politische Bildung mit Angeboten gerecht werden könnte.

⁶²⁵ Kotler/Bliemel 1999, S. 25.

⁶²⁶ Vgl. ebd., S. 24, S. 22 bzw. S. 21.

⁶²⁷ Ebd., S. 25.

kauft.⁶²⁸ Folglich kann *"Marketing als Führungsphilosophie umschrieben werden als die bewusste Führung des gesamten Unternehmens vom Absatzmarkt her, das heißt der Kunde und seine Nutzenansprüche sowie ihre konsequente Erfüllung stehen im Mittelpunkt des unternehmerischen Handelns, um so unter Käufermarkt-Bedingungen Erfolg und Existenz des Unternehmens dauerhaft zu sichern."*⁶²⁹

Man unterscheidet im Marketing folgende acht Merkmale:⁶³⁰

- **Philosophieaspekt:** Die Bedürfnisse der Kunden stehen am Anfang aller Planungen, nicht das Produkt. Darauf werden alle Unternehmensbereiche ausgerichtet.
- **Verhaltensaspekt:** Eine Umwelt- bzw. Umfeldanalyse über Käufer, Konkurrenten, Staat etc. wird angestellt. Sie hilft, deren Verhalten einzuschätzen und den Absatzerfolg zu gewährleisten.
- **Informationsaspekt:** Der Markt wird systematisch erforscht, um kundengerechtes Verhalten des Unternehmens zu ermöglichen.
- **Strategieaspekt:** Marktstrategie und marktorientierte Unternehmensziele werden festgelegt, um das Verhalten gegenüber Marktteilnehmern und Umwelt näher zu definieren.
- **Aktionsaspekt:** Es erfolgt der planmäßige Einsatz der Instrumente des Marketing-Mix.
- **Segmentierungsaspekt:** Eine differenzierte Marktbearbeitung und planmäßige Zerlegung des Gesamtmarktes einer Unternehmung ist vorzunehmen.
- **Koordinierungsaspekt:** Alle marktgerichteten Aktivitäten müssen koordiniert und abgestimmt werden. Daher gilt es, das Marketingkonzept in der Organisationsstruktur zu verankern.
- **Sozialaspekt:** Marketingentscheidungen sind in größere soziale Bezüge einzuordnen.

Vor allem die ersten drei Merkmale zielen auf eine Erforschung des Marktes ab, wodurch die Bedeutung der Marktforschung und Informationsgewinnung für die Marketingplanung (vor allem über die aktuellen und auch potenziellen Kunden) sowie das Marktpotenzial deutlich wird. Festzuhalten bleibt also, dass die Be-

⁶²⁸ Peter Dunker, zitiert nach ebd., S. 25.

⁶²⁹ Becker 1998 b, S. 3.

⁶³⁰ Für die acht Merkmale vgl. Meffert 2000, S. 8 f.

dürfnisermittlung und die Marktforschung als dazu nötiges Instrument zum Kern des wirtschaftswissenschaftlichen Marketingverständnisses zu zählen ist. Auch in der vorliegenden Arbeit soll von diesem Verständnis mit Blick auf eine marktorientierte Bildungsplanung ausgegangen werden. Denn schließlich wird die Reichweite politischer Erwachsenenbildung nur steigerbar sein, wenn es gelingt, bisher unerreichte Personenkreise zu erschließen. Die bisherige geringe Reichweite bzw. Nachfrage politischer Bildungsangebote lässt zumindest die Vermutung zu, dass die Angebote politischer Erwachsenenbildung in der Regel an den Bedürfnissen und Erwartungen der Bürger vorbeigehen. Die demzufolge nicht ausreichende Akzeptanz kann demnach aus einer ungenügenden Marktanalyse resultieren. Wenn Marketing und Bürgerorientierung also ernsthaft umgesetzt werden sollen, muss man die Zielgruppe und den Markt politischer Erwachsenenbildung überhaupt erst einmal kennen lernen.

Unter "**Marktforschung**" soll in der vorliegenden Arbeit die Erforschung des bereits eingangs definierten Marktes politischer Bildung verstanden werden. Ziel dessen ist die Erkundung der Marktverhältnisse, der Marktteilnehmer und der Marktbedürfnisse sowie des Verhaltens der Marktteilnehmer.⁶³¹ Es gibt in der wirtschaftswissenschaftlichen Fachliteratur verschiedene Ausdifferenzierungen und Unterscheidungen. Dies erscheint für den vorliegenden Fall nicht nötig, es sei aber darauf verwiesen. Zur Marktforschung und zu den in ihrem Bereich verwandten Begriffen "Marketingforschung" und "Markt- bzw. Umweltanalyse"⁶³² stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung. Grundsätzlich wird zwischen der Erhebung von Sekundär- und Primärdaten unterschieden. Die Sekundärdatenerhebung umfasst die Auswertung vorhandener Datenquellen mit Blick auf das entsprechende Marketingproblem bzw. die Marketingfragestellung. Sie geht der Primärdatenerhebung voraus, um festzustellen, ob so die teure Erhebung von Primärdaten umgangen werden kann.⁶³³ Die meisten Marktforschungsprojekte erfordern allerdings die Erhebung von Primärdaten. Das umfasst die zielgenaue Sammlung von Daten zur Lösung eines Marketingproblems, zum Beispiel zum Kundenverhalten oder den Kundenbedürfnissen. In der Regel erfolgt dies mittels sozialwissenschaftlicher Datenerhebungsmethoden in Fokusgruppen, durch Befragungen, Experimente oder Beobachtungen.⁶³⁴ Bezogen auf die Erwachsenenbildung wären die Zielgruppen für

⁶³¹ Vgl. Kotler/Bliemel 1999, S. 188 ff.; Rosenstiel/Ewald 1979, S. 11 ff.

⁶³² Vgl. Kotler/Bliemel 1999, S. 188 ff.; Bodenstein/Spiller 1998, S. 43 f. und 75 ff.; Salcher 1995, S. 124. Ferner vgl. Berekoven/Eckert/Ellenrieder 1999.

⁶³³ Vgl. Kotler/Bliemel 1999, S. 194 f.

⁶³⁴ Vgl. ebd., S. 196 ff.

Befragungen in Teilnehmer-, Experten- und Multiplikatorenkreisen zu suchen. Zwei Beispiele für Experimente wären das NidP und das Modellprojekt des TVV.

2.3.5.2 Evaluation

In der Diskussion um Qualitätsmanagement wird zur Sicherstellung von Qualität ein starker Fokus auf die Evaluation von Einrichtungen, Angeboten, internen Prozessen, geförderten Programmen etc. gelegt.⁶³⁵ So war es das Hauptziel der Qualitätsdiskussion im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten - und nicht nur dort⁶³⁶ - *"Kriterien zu entwickeln und zu formulieren, die den Mitgliedseinrichtungen im Rahmen eines kontinuierlichen Prozesses eine Hilfe bieten zur systematischen Erfassung des Ist-Zustandes, zur Entdeckung und Benennung eventueller Defizite und zur Weiterentwicklung der Organisation und Qualifizierung der Arbeit."*⁶³⁷ Damit ist vor allem die Selbstvergewisserung über die eigene(n) Organisation(sabläufe) durch intern eingesetzte Fragenkataloge gemeint, aber auch die Erfassung von Zielen, Strukturen und Trägern oder die Evaluation von Programmen zählt zu diesem Spektrum, wie sie an den zwei aktuellen und in der Einleitung sowie der Situationsanalyse angeführten Evaluationsprojekten der Technischen Universitäten Darmstadt (Evaluation Kinder- und Jugendplan) und Dresden (Evaluation der außerschulischen politischen Bildung) deutlich geworden ist.⁶³⁸ Diese Form der Evaluation, zu der m.E. auch inhaltliche Programmangebotsanalysen zu zählen sind,⁶³⁹ ist also eine *"systematische, auf vorliegenden Daten beruhende Beschreibung und Bewertung von Gegenständen der sozialen Wirklichkeit"*⁶⁴⁰ - hier der Träger- und Programmwirklichkeiten. Die Programm- und Prozessevaluation hat mit Marktforschung im eigentlichen Sinn nichts zu tun und kann daher ausgeklammert werden. Eine Ausnahme stellen hierbei allerdings die im Exkurs von Kapitel 2.2.4 geschilderte (nicht anonymisierte) umfassende Erfassung des Trägermarktes mit dem Ziel der Marktübersichtlichkeit oder die in Kapitel 4.2 beschriebene Träger- und Angebotsanalyse dar. Diese Daten können für die Marktforschung verwandt werden.

⁶³⁵ Vgl. Beispiele für Leitfäden und Beiträge zum Thema "Evaluation" Beywl/Schepp-Winter 2000; Beywl/Schobert 2000; Rogge 2000; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998.

⁶³⁶ Für die Entwicklung von Fragenkatalogen in anderen Einrichtungen vgl. beispielsweise Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. 1996.

⁶³⁷ Ogrzall 1998, S. 23. Der Fragenkatalog ist ab Seite 32 dieser Schrift von Ogrzall einsehbar. Vgl. zur Diskussion im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten auch Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. 2000; ders. 1999.

⁶³⁸ Speziell zur Thematik "Programmevaluation" vgl. Beywl/Schepp-Winter 2000.

⁶³⁹ Zu solchen Programmanalysen vgl. u.a. Nolda/Pehl/Tietgens 1998; Prechtel 1996.

⁶⁴⁰ Beywl/Schepp-Winter 2000, S. 17.

Eine andere und nicht einfach von der zuvor genannten Evaluationsart zu trennende Ausrichtung geht in die Richtung empirischer Wirkungsforschung und zielt auf folgendes Verständnis von Evaluation ab: *"Ziel einer Evaluationsstudie ist die Ermittlung der Wirksamkeit oder Unwirksamkeit praktisch-politischer oder sozial-planerischer Maßnahmen bezüglich eines oder mehrerer Erfolgskriterien. Besonders wichtig ist darüber hinaus die Abschätzung der unbeabsichtigten positiven oder negativen Nebenwirkungen einer Maßnahme."*⁶⁴¹ Als Beispiel kann hier das in der Einleitung beschriebene NidP angeführt werden, in dem die Wirkung politischer Bildungsmaßnahmen auf Einstellungen und Handlungen der Nutzer ermittelt wurde. Insofern ist es zumindest teilweise dem Bereich des Qualitätsmanagements zuzuordnen, da das NidP dazu diente, die Qualität von Bildungsprodukten zu messen. Andere Beispiele für die prozessorientierte Evaluation durch Wirkungsforschung finden sich in der Literatur.⁶⁴² Diese Wirkungsforschung ist zwar nicht direkt zur Marktforschung zu zählen. Dennoch kann sie relevant werden, wenn sie aus experimentellen Zwecken erfolgt und somit zur Primärdatenerhebung innerhalb eines Marktforschungsprojektes dienen kann.

Interessant für die Thematik der vorliegenden Arbeit und den Bereich des Marketing ist die dritte mit dem Begriff der Evaluation verbundene Dimension: die binnensorientierte Befragung, die im weitesten Sinne auch mit der Teilnehmerforschung einhergeht. Dazu zählen auf der einen Seite Teilnehmer- und Kundenbefragungen, deren Ergebnisse in Produktentwicklungs- und Raumgestaltungsfragen mit einfließen.⁶⁴³ Auf der anderen Seite sind es Teilnehmerstatistik und Adressatenforschung,⁶⁴⁴ die der Identifizierung der Teilnehmerstruktur und dem Aufspüren von Erwartungshaltungen gegenüber der Erwachsenenbildung zur besseren Planbarkeit der Programme⁶⁴⁵ und zur Klärung der Frage von Lernbarrieren⁶⁴⁶ sowie Einstellungen dienen. Diese Aspekte sind in einem Bereich zwischen Marketing und Qualitätsmanagement anzusiedeln. Auch wenn schon 1895 damit begonnen wurde, Teilnehmer zu erfassen und früh im vergangenen Jahrhundert Interessenprofile zu einzelnen Berufsgruppen angelegt wurden, um Programmplanung sowie Rahmen-

⁶⁴¹ Diekmann 1995, S. 33 f.

⁶⁴² Vgl. vor allem Zeller 2001; Rudolf/Zeller 2000; Grubauer/Waldmann 1997; Gerl/Pehl 1983 aber auch Anmerkungen bei Länge/Menke 1999, S. 77 f.; Tietgens 1986.

⁶⁴³ Vgl. beispielsweise Bayerischer Volkshochschulverband e.V. 2001; Beer 1998 a, S. 217; FES 1993.

⁶⁴⁴ Einen guten Überblick zur Teilnehmer- und Adressatenforschung gibt Barz 2002, S. 102-105. Vgl. zum ersten Einblick auch Schönfeld 1997; Schultz 1997.

⁶⁴⁵ Vgl. beispielsweise Pfeiffer 1993; Graebner/Tietgens 1976.

⁶⁴⁶ Vgl. zum ersten Einblick in die Thematik der Lernwiderstände Hessische Blätter für Volksbildung 3/99.

bedingungen des Lernens zielgruppenspezifisch zu verändern,⁶⁴⁷ so kann als ein Ausgangspunkt in der bundesrepublikanischen Bildungsforschung die Hildesheim-Studie⁶⁴⁸ und ihre Nachfolgeuntersuchungen (hier vor allem die Studie *"Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener"*⁶⁴⁹) angesehen werden. Auf diese Untersuchungen und andere, später erschienene Studien, die eine Relevanz für die vorliegende Arbeit - also unter besonderer Berücksichtigung politischer Erwachsenenbildung und der Marktforschung - haben sowie die Teilnahmeforschung und -statistik, gehe ich detailliert in Kapitel 1.2 von Band II ein. An dieser Stelle geht es zunächst darum aufzuzeigen, dass hier wesentliche Aspekte des Marketing berührt sind, die dem Kern des Forschungsvorhabens "Marktforschung in der (politischen) Erwachsenenbildung" zu untersuchen und zu begründen entsprechen. Zudem soll die bisherige Grundausrichtung der Bedarfsanalyse in der (politischen) Erwachsenenbildung untersucht werden.

2.3.5.3 Bedarfsanalyse in der (politischen) Erwachsenenbildung

Wie sieht bisher die Bildungsplanung in der (politischen) Erwachsenenbildung aus, worauf beruht sie? Dazu wurde bereits in den Ausführungen zum Marketing auf Fallbeispiele eingegangen. Daran anschließend kann die folgende Einschätzung des Erziehungswissenschaftlers Horst Siebert angeführt werden: *"Die Programmplanung erfolgt weniger systematisch und theoriegeleitet, sondern eher nach dem Prinzip von 'Versuch und Irrtum'. (...) Etwa 90% des Programmangebots einer Volkshochschule sind vermutlich Fortschreibung 'bewährter' Veranstaltungen."*⁶⁵⁰ Ergänzend zu dieser 1993 getroffenen Praxisbewertung stellte aktuell auch Svenja Möller in ihrer Untersuchung der Rezeption des Marketing in der Erwachsenenbildung fest, dass neben Zieldefinitionen und Marketing-Kontrolle, insbesondere Marktsegmentierung und Marktforschung, in der Literatur weitgehend ausgeklammert würden.⁶⁵¹ Nach einer Durchsicht einschlägiger Beiträge aus der Diskussion um die Marktöffnung kann ich mich dieser Feststellung weitestgehend anschließen. Dennoch sind vereinzelt durchaus auch Ansätze der Marktforschung und/oder Bürgerorientierung mittels Bedarfsanalyse oder zumindest Forderungen dazu vorhan-

⁶⁴⁷ Vgl. Barz 2002, S. 103.

⁶⁴⁸ Vgl. Schulenberg 1957.

⁶⁴⁹ Vgl. Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch/Pühler 1978. Vgl. auch auch Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966.

⁶⁵⁰ Siebert 1993, S. 316.

⁶⁵¹ Vgl. Möller 2002, S. 53.

den,⁶⁵² auch wenn bezweifelt werden kann, dass sich die Bildungsplanung immer daran orientiert.⁶⁵³ So werden Erhebungen von Bildungsbedürfnissen in der Literatur in unterschiedlichsten Facetten behandelt.

Vieles läuft in der Literatur und in den (veröffentlichten/bekannt) Praxisbeispielen auf eine Beschreibung vor allem der Sekundäranalyse durch das Wahrnehmen und Berücksichtigen gesellschaftlicher Realitäten oder das Nachdenken über die möglichen Bedürfnisse und Angebotsanalysen hinaus. Vereinzelt sind aber auch Gedanken zu Primäranalysen zu finden. Allerdings richten sich diese vorwiegend auf Formen wie Experten- und (wie bereits angesprochen) Teilnehmerbefragungen. In einer Arbeitshilfe des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung wird zwar auch die Bedarfsanalyse mittels Umfrageforschung in der anvisierten Zielgruppe angesprochen, allerdings überwiegen die anderen Methoden der Bedarfsermittlung deutlich.⁶⁵⁴ Auch in der Arbeitshilfe *"Marketing für politische Bildung"* von Helle Becker werden ähnlich viele Methoden zur Ermittlung der Bedürfnisse vorgestellt, aber die Bedarfsermittlung mittels quantitativer Sozialforschung ist auch hier nur eine von vielen Methoden.⁶⁵⁵ Allerdings werden solche Befragungstechniken in dieser Arbeitshilfe zumindest ausführlicher erläutert.⁶⁵⁶ Konkrete Gedanken zu einer systematischen Befragung derer, um deren Bedürfnisse man sich bemühen sollte (vor allem mit Blick auf bisher nicht Erreichte), gibt es nur selten; derartige Befragungen fast gar keine. Als eine positive Ausnahme ist die Arbeit von Peter Nüßler anzuführen. Hier finden sich Gedanken und Begründungen für eine systematische Marktforschung, die auf einer selbst durchgeführten regionalen Befragung von Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern und der Entwicklung einer - in Anlehnung an Sarges und Haerberlein gestalteten - Marketingkonzeption für die Volkshochschule Velbert/Heiligenhaus basieren.⁶⁵⁷ Andere Erhebungen dagegen, wie die von dem Volkshochschulleiter Werner Pfeiffer⁶⁵⁸ und die bildungssoziologischen Untersuchungen seiner Einrichtung in Werl-Wickede (Ruhr)-Ense sind thematisch beispielsweise auf die Erhebung von Teilnehmerprofilen oder in

⁶⁵² Neben den bereits und nachfolgend zitierten Beiträgen vgl. beispielsweise Schöll 1997, S. 25 ff.; Suter-Seuling 1996, S. 17 ff.; Maisberger 1991, S. 122; Müller 1991; Strunk 1980, S. 97; Bathelt 1979, S. 54 f. und S. 60 f. Vgl. ferner auch Gedanken zur Marktsegmentierung beispielsweise in Bergler 1980.

⁶⁵³ Vgl. die Ergebnisse zu den Fallbeispielen FES, LpB und TVV. Ferner vgl. die Ergebnisse der Untersuchung von Volkshochschulen in Möller 2002, S. 116 ff.

⁶⁵⁴ Vgl. Gerhard 1992, S. 25 ff. Vgl. dazu auch die Ansicht von der Ermittlung des Bildungsbedarfs in Schlutz 1991.

⁶⁵⁵ Vgl. Becker 2000, S. 63.

⁶⁵⁶ Vgl. ebd., S. 64 ff.

⁶⁵⁷ Vgl. Nüßler 1990.

⁶⁵⁸ Vgl. Pfeiffer 1993.

regionalen Repräsentativerhebungen auf die Ermittlung des Freizeitverhaltens, des Zeitbudgets und der Sozialkontakte der Menschen im Einzugsgebiet der Einrichtung beschränkt.⁶⁵⁹ Milieuorientierte Forschungsarbeiten wie die von den Erziehungswissenschaftlern Heiner Barz und Rudolf Tippelt⁶⁶⁰ sind auf den Wandel von Nachfragestrukturen und Einrichtungen aus Sicht sozialer Milieus zugeschnitten. In ihrer Studie ging es Barz und Tippelt darum, *"in Erfahrung zu bringen, was Menschen sich unter Bildung vorstellen und welche Bedeutung und Funktion sie ihr zusprechen."*⁶⁶¹ Die Ergebnisse nutzten sie zur Erstellung von Typenprofilen, die sich am Sinus-Milieu-Ansatz orientieren.⁶⁶² Diese zwei letztgenannten Studientypen liefern zwar auch wertvolle Erkenntnisse für die Bildungsplanung, aber keine unmittelbaren Aussagen zu Bedarf und Erwartungen, die zur bürgerorientierten Bildungsplanung herangezogen werden können. Auch konzentrieren sie sich größtenteils wieder auf den bisher erreichten Teilnehmer-/Nutzerkreis. Hinzu kommt, dass, abgesehen von wenigen Ausnahmen, bei den meisten Studien politische Bildung, wenn überhaupt, dann nur am Rande abgehandelt wird.

Bis hierhin lässt sich also festhalten, dass Teilnehmer- und enge Zielgruppen- bzw. Milieubefragungen weitgehend akzeptiert zu sein scheinen und auch stellenweise praktiziert werden, um sie zur Bildungsplanung heranzuziehen. Bei den Instrumenten der Bedarfserhebung nehmen sie, vor allem aber Sekundäranalysen, den größten Raum ein. Marktforschungsarbeiten zur Bedarfsermittlung, die auf Primärdatenerhebungen mittels Befragung der Bürger basieren und zudem bisher nicht erreichte Personen mit einbeziehen (also auf den gesamten Markt gerichtet sind), sind dagegen kaum vorhanden. Forderungen dazu tauchen immer mal wieder auf; die Verwendung der Ergebnisse einer Marktforschung und insbesondere der Bedarfsanalyse werden dann aber nur eingeschränkt empfohlen (nämlich nicht zur Befriedigung, sondern zur Weckung von Bedürfnissen): *"Eine Erwachsenenbildungseinrichtung, will sie ihr Angebot nicht ausschließlich intuitiv, nach augenscheinlicher Erfahrung oder per 'trial and error' entwickeln und präsentieren, muss demnach Marktforschung betreiben, und zwar nicht, um lediglich nachfrageorientiert irgendwelche beliebigen Adressaten-*

⁶⁵⁹ Vgl. ebd., S. 353 f.

⁶⁶⁰ Vgl. Barz/Tippelt 1997; Barz 1996. Verweise auf ähnliche Arbeiten sind zu finden in Barz 2002, S. 105 ff.

⁶⁶¹ Barz/Tippelt 1997, S. 18

⁶⁶² Vgl. ebd., S. 19 ff.

*bedürfnisse zu befriedigen, sondern um überhaupt erst imstande zu sein, oberziele- bzw. lebensweltorientiert Bedürfnisweckung betreiben zu können.*⁶⁶³

Auch in der politischen Erwachsenenbildung sind neben den allgemeinen Forderungen, "von der Situation, den Bedürfnissen, Interessen und Problemen der Adressaten her zu denken"⁶⁶⁴, **nur wenige Konkretisierungen zur Umsetzung dessen zu finden. Nach einer näheren Analyse trifft man nur auf Vermutungen dazu, was die Bürger interessieren könnte bzw. Nutzenüberlegungen,**⁶⁶⁵ **vor allem trifft man aber auf träger- und angebotsspezifische sowie teilnehmer-/zielgruppenbezogene Analysen.** Die folgende Frage ist dabei typisches Kennzeichen des Denkens eben nicht vom Bürger, sondern vom Angebot bzw. vom Thema her: *"Wie kann es gelingen, dass zu meiner dreizehnten jährlichen Tagung über das Fortschreiten ökologischer Katastrophenszenarien, von deren exakter Analyse zweifelsohne die Erhaltung menschlicher Lebensgrundlagen abhängt, diesmal so viele Teilnehmer kommen, dass die Sache nicht, wie in den letzten beiden Jahren, wieder ausfallen muss?"*⁶⁶⁶ An diesem Beispiel aus der Bildungspraxis wird in einem einschlägigen Beitrag zum Marketing in der politischen Bildung die Entwicklung einer bisherigen kundenorientierten Bildungsplanung verdeutlicht und geraten, ehemalige Teilnehmer dazu zu befragen, was sie dazu veranlassen würde, erneut an einer derartigen Veranstaltung teilzunehmen.⁶⁶⁷ Dieses Beispiel und die vorgeschlagene Vorgehensweise ist typisch für die Literaturlage und die bisherige Anwendung. Es wird also von einer Bildungsmission-/vision bzw. Themensetzung des politischen Bildners oder zumindest einer trägerspezifischen Sichtweise ausgegangen. Danach, was der Bürger will (in dem geschilderten Fall wird nicht der bisher nicht erreichte Bürger danach gefragt, sondern die ehemaligen Teilnehmer), wann er ein Angebot zur politischen Bildung nutzen würde, fragt - völlig losgelöst von einschränkenden Vorgaben - niemand. In diese Kategorie der Marktanalyse fallen auch die Anfang der 90er Jahre veröffentlichte Studie der FES⁶⁶⁸ und die unveröffentlichte Marktanalyse der Evangelischen Akademie Bad Boll⁶⁶⁹. Sie sind immer an Trägern orientiert und/oder auf spezielle Zielgruppen ausgerichtet (meist Teilnehmer und Multiplikatoren) und behandeln bestimmte

⁶⁶³ Sarges/Haeberlin 1980 b, S. 27.

⁶⁶⁴ Sander 1998, S. 34. Vgl. zur Nachfrageorientierung auch Ehmke/Wulfekuhl 1999, S. 25.

⁶⁶⁵ Vgl. u.a. Sander 2001 a, S. 181 f. Darunter ist ein sekundäranalytisches Denken zu verstehen: *"Welche Probleme haben die Menschen, die wir ansprechen wollen, und welche Hilfen können wir zur Lösung dieser Probleme anbieten"* (ders. 1998, S. 34 und vgl. Beispiele in diesem Beitrag).

⁶⁶⁶ Beer/Droste 1997, S. 214.

⁶⁶⁷ Vgl. ebd., S. 214 f.

⁶⁶⁸ Vgl. Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993; FES 1993.

⁶⁶⁹ Vgl. Beer 1998 a, S. 217.

Rahmenbedingungen oder Sichtweisen. So wird auch in der Arbeitshilfe *"Marketing für politische Bildung"* vorgeschlagen, vor einer Bedarfserhebung, zum Beispiel mittels einer Befragung, zunächst feste Zielgruppen festzulegen.⁶⁷⁰ An einem Beispiel wird in der Arbeitshilfe verdeutlicht, dass dann nach der Auswahl dieser Gruppen in denselben eine Befragung zu verschiedenen Varianten eines vorgegebenen Themenfeldes stattfinden sollte, für das der Bildungsträger die Zielgruppe sensibilisieren möchte - also sehr ähnlich dem oben angeführten Beispiel.⁶⁷¹ **Diese Vorgehensweise ist keineswegs falsch, dennoch mit Blick auf einen Gesamtmarkt nicht ausreichend. Denn so bleibt für den einzelnen Träger (Mikroperspektive) unerforscht, welche Personen er mit anderen Angeboten, auf die er selbst nicht schließt, erreichen könnte. Aus der Makroperspektive heraus gesehen, wird durch diese rein trägerzentrierte, zielgruppenorientierte und/oder thematisch eingeschränkte Bedarfserhebung nie deutlich, wie groß das Potenzial für politische Erwachsenenbildung in der Bevölkerung insgesamt ist. Damit bleibt unbekannt, was der Gesamtmarkt politischer Erwachsenenbildung, über den in der Marktöffnungsdiskussion so viel gesprochen wird, ist und was die Bürger als Marktteilnehmer wollen.**⁶⁷² Folglich sind die einschlägigen und umfangreichsten praxis-/handlungsorientierten Beiträge zum Marketing in der politischen Bildung bisher wesentlich durch ein trägerspezifisches Herangehen, die veranstaltungsgebundene Sichtweise und eine - zumindest in Teilen - Fokussierung auf hauswirtschaftliche und gestalterische Fragen der Tagungshausarbeit geprägt (schließlich entstammen die Autoren auch vorwiegend diesem Bereich).⁶⁷³ Daneben wird oft auf milieuorientierte Ansätze zur Segmentierung und Zielgruppenanalyse verwiesen.⁶⁷⁴ Festzuhalten bleibt somit, dass es ein wie folgt zusammengefasstes Denken gibt (dem in dieser Arbeit von der Terminologie her nicht gefolgt werden soll, das aber aufschlussreich ist): *"Verschiedene Weiterbildungsinstitutionen unterscheiden ganz bewusst zwischen Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsbedürfnis. Dabei verstehen sie unter Weiterbildungsbedarf ein Angebot, das nach ihrer Auffassung aufgebaut bzw. aufrechterhalten werden muss, weil sie der Überzeugung sind, dass dieses Angebot nötig ist. (...) Das Weiterbildungsbedürfnis*

⁶⁷⁰ Vgl. Becker 2000, S. 52 ff.

⁶⁷¹ Vgl. ebd., S. 65 ff.

⁶⁷² In Kapitel 1.2 von Band II werde ich auf die bereits erwähnten (veröffentlichten) Studien aus dem Bereich der politischen Erwachsenenbildung sowie einige noch nicht angeführte Untersuchungen näher eingehen, um dies weiter zu verdeutlichen und um das für die Arbeit Relevante vor der Konzeption einer eigenen Marktanalyse zu ermitteln.

⁶⁷³ Vgl. u.a. Becker 2000, S. 91 ff.; Beer/Cremer 1999, S. 347; Beer 1998 a, S. 216 f.; Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993; FES 1993. Auf diese Studien des Qualitätsmanagements wird ebenfalls später in Kapitel 1.2 von Band II noch näher eingegangen.

⁶⁷⁴ Vgl. dazu beispielsweise Becker 2000, S. 51 ff.; Beer/Cremer 1999, S. 343 und ferner auch FES 1993; Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993.

hingegen wird verstanden als das von potentiellen Produktverwertern artikulierte Bedürfnis nach Weiterbildung.⁶⁷⁵ Bisher scheint die Waage zwischen diesen beiden Punkten nicht austariert zu sein und die Sichtweise des "Weiterbildungsbedarfs" vorzuherrschen. Diese Sichtweise setzt sich auch bei den Marketingüberlegungen in der Theorie durch. In der Praxis führt dies und die Fixierung auf Teilnehmer- und eben nicht Bürgerbefragungen dann dazu, dass "Marketing als 'Denken vom Markt her'"⁶⁷⁶ zwar angewandt, aber spezifisch interpretiert und damit reduziert wird. So wird beispielsweise in der Friedrich-Naumann-Stiftung darunter explizit die Befragung der Teilnehmer und damit ein Denken von dieser, bereits erreichten, Kundschaft aus verstanden.⁶⁷⁷

Warum man sich - abgesehen von den bereits erwähnten (und einschränkend zu bewertenden) Beispielen aus der allgemeinen Erwachsenenbildung - nicht an eine repräsentative Bevölkerungsbefragung zur Ermittlung von Bedarf, Einstellungen und Motiven in der (politischen) Erwachsenenbildung zu wagen scheint, kann mit Fragen der Ressourcen und Anwendungskompetenz zusammenhängen. M.E. sind die Gründe aber vor allem in Vorbehalten gegenüber einer quantitativen sozialwissenschaftlichen Methode und der unmittelbaren Einbeziehung der Betroffenen zu suchen: "Es ist zu bezweifeln, ob sich die Einzelnen tatsächlich über ihre Motive, (...) bewusst sind und in der Befragungssituation tatsächlich diese künftige Lernsituation antizipieren und ihr künftiges Bildungsverhalten einschätzen können. (...) Ein Bildungsangebot lässt sich nicht konsumieren, sondern erfordert aktive Teilnahme. (...) Es ist ebenso fraglich, ob eine Person den Nutzen einer Bildungsveranstaltung antizipieren kann."⁶⁷⁸ Wird der Bürger also für unmündig und unfähig gehalten, seine Bedürfnisse und Erwartungen zu erkennen und zu artikulieren? Weiß der Bildner doch besser, was gut und richtig ist, schließlich ist er doch dafür ausgebildet worden? Klaus Meisel relativiert die Kritik an der Marktforschung, schlägt aber nur sehr begrenzt neue Wege ein: "Es soll (...) nicht der Eindruck erweckt werden, dass 'Marktforschung' keine wichtigen Hinweise auf nicht gedeckten Bedarf oder nicht gesehene Bedürfnisse geben kann. Vielleicht ist es für eine gewachsene Einrichtung gerade in Umbruchsituationen sehr sinnvoll, sich zur Selbstvergewisserung einen Außenblick einzuholen. Gleichzeitig soll aber nicht aus dem Blick geraten, dass die Profession Arbeitsdisziplinen entwickelt hat, mit denen die

⁶⁷⁵ Suter-Seuling 1996, S. 6.

⁶⁷⁶ Roick 1998, S. 269.

⁶⁷⁷ Vgl. ebd., S. 269.

⁶⁷⁸ Möller 1995, S. 60.

*Bedarfslage im weitesten Sinne sehr konkret einzuschätzen ist.*⁶⁷⁹ Man kann nun also von einer nicht zu realisierenden Validität einer Befragung der Bevölkerung nach ihrem Bildungsbedarf ausgehen und sich in der Bildungsplanung weiterhin auf die von Meisel angedeuteten Sekundäranalysen bzw. allenfalls eine begrenzte Befragung der bereits erreichten Gruppen beschränken. Ein anderer Ansatz ist die Gestaltung neuer Angebote, indem man zumindest versucht, die Bedürfnisse derer gezielt zu ermitteln, für die man sie gestalten will. Dazu bieten das Marketing und die Sozialwissenschaft im Bereich der Marktforschung die entsprechenden Instrumente an.

2.3.6 Fazit: Zielbestimmung und Schlussfolgerung für die Gestaltung des Forschungsprojekts

Es geht bei der Marktöffnungsdiskussion der (politischen) Erwachsenenbildung im Grundsatz um eine Um- und Neuorientierung von der angebotsorientierten zur nachfrageorientierten Bildung. Denn ob man will oder nicht: das Angebot wird sich zukünftig auch im (politischen) Bildungsbereich nach der (tatsächlichen) Nachfrage richten müssen und nicht umgekehrt. Nur so kann man mehr Menschen erreichen. Früher war es politischen Bildungsträgern (eher) möglich, Angebote zu konzipieren, auf die sich die Nachfrage einzustellen hatte bzw. die nur wenig Nutzer anzogen. Auch heute sind in den Bemühungen um Marketing in der politischen Erwachsenenbildung noch viele Denkansätze auszumachen, die diese Managementtechnik zur besseren Vermarktung der Angebote verwenden wollen und allenfalls zu leichten Veränderungen bzw. wenigen Zugeständnissen gegenüber den Wünschen der (Stamm-)Kunden bereit sind. Allerdings blieb man in der politischen Erwachsenenbildung daher auch bei einer geringen Nachfrage, die man sich jedoch nur früher leisten konnte. Zukünftig müssen Bildungsplaner (förderungs-politisch dazu gezwungen) auf die Nachfrage mehr achten und sich am Markt orientieren und positionieren. Wer das nicht einsehen will, wird durch den Abbau von Subventionen dazu gezwungen oder verschwindet vom Markt, bzw. trägt zum Verschwinden politischer Bildungsarbeit bei. Eine konsequent betriebene Marktöffnung und ein Wandel von der Angebots- zur Nachfragepolitik, also ein Denken vom Interesse des Bürgers her, heißt aber, ihn mit seinen Bedürfnissen und Erwartungen kennen zu lernen und nicht bloß zu vermuten, was er will bzw. das Beste

⁶⁷⁹ Meisel 1994 b, S. 48. Meisel nennt in diesem Beitrag auf Seite 38 f. Beispiele von Einrichtungen, die ohne die Durchführung einer Marktanalyse Marktlücken erschlossen und Marketing betrieben haben. Vgl. zu der Erschließung des Bildungsbedarfs auch Schlutz 1991.

für ihn ist. Denn *"Orientierung am Kunden heißt, dass das Unternehmen die zufriedenstellenden Kundenwünsche sorgfältig festzulegen hat, und zwar aus der Sicht des Kunden, nicht aus der eigenen Sicht."*⁶⁸⁰ Das Marketing stellt also vor allem *"die Orientierung an den Bedürfnissen der Kunden und deren dauerhafte Befriedigung in den Mittelpunkt. Schlüsselbegriff ist nicht 'Produktabsatz', sondern 'Bedürfnisorientierung' = 'Kundenorientierung'."*⁶⁸¹ In den Ausführungen zur Kundenorientierung in der politischen Bildung wurde bereits auf eine Begriffsschärfung in diesem Punkt hingewiesen. So soll in der vorliegenden Arbeit Bürgerorientierung als Orientierung der politischen Erwachsenenbildner an den Bedürfnissen ihrer tatsächlichen *und* potenziellen Kunden/Zielgruppe verstanden werden. Als diese Marktteilnehmer sind die Bürger zunächst in ihrer Gesamtheit zu betrachten und schließlich nach Interessen und Trägerprofilen in bestimmte Kundenmärkte aufzuteilen.⁶⁸² Damit gilt es, ein weit verbreitetes Missverständnis des Marketinggedankens und der -konzeption in der (politischen) Erwachsenenbildung bzw. einen bisher zu wenig beachteten Aspekt in der konkreten Strategie der Bildungsträger auszuräumen bzw. diesem Aspekt Aufmerksamkeit zu schenken: der systematischen Marktforschung mittels Primärdatenerhebung. Denn diese Daten bilden überhaupt erst die Grundlage für die Bedürfnisorientierung und damit die marktorientierte Bildungsplanung sowie das Marketing schlechthin. Auch die (in Kapitel 2.2.3 des vorliegenden Bandes festgestellte mangelnde) Entwicklung neuer Zugangswege und Produkte könnte so neue Impulse erhalten. Hierbei gilt es, die Marktforschung nicht weiterhin verengt auf den Kreis der eigenen Teilnehmer und Stammkundschaft oder etwas erweitert noch auf das eigene Milieu und auf Multiplikatoren zu beziehen, sondern - zumindest im ersten Schritt - bezogen auf den Gesamtmarkt politischer Erwachsenenbildung zu verstehen, den es so gleich zu definieren und zu beschreiben gilt.

Insofern knüpft die vorliegende Arbeit an die Diskussion um Kundenorientierung in der Marktöffnungsdiskussion der politischen Erwachsenenbildung an und versucht, die Marktöffnungsdiskussion im Sinne einer Metabetrachtung und Ausräumung von Missverständnissen weiterzuentwickeln. Eine systematische Forschung zum Markt außerschulischer politischer Bildung und den Bedürfnissen der

⁶⁸⁰ Kotler/Bliemel 1999, S. 27.

⁶⁸¹ Reinert 1998, S. 141 f.

⁶⁸² Im Marketing spricht man von der *"Gesamtnachfrage"* nach einem Produkt (hier politischer Bildung, die später noch in spezielle Produktangebote aufgeteilt werden kann), das dem Gesamtvolumen entspricht. Das *"Marktpotenzial"* bildet dann die Obergrenze der Gesamtnachfrage und die *"unternehmensspezifische Nachfrage ist der Anteil eines Unternehmens [hier: politischen Bildungsträgers; K.R.] an der Gesamtnachfrage"* (Kotler/Bliemel 1999, S. 224).

Bürger an politischer Bildung, die über Glaubensbekenntnisse hinausgeht, gibt es bisher nicht. Ungeklärt ist, was der Markt für politische Bildung ist und was dieser überhaupt will. Kurz: es fehlt auf Grund der geschilderten wissenschaftlichen Defizite wie zu vielen Themen außerschulischer politischer Bildung, aber besonders hier, eine empirische Basis für die Diskussion, um sie auf eine wissenschaftlich fundierte Grundlage zu stellen. Ferner liegt in der Debatte (nicht nur in der *politischen* Erwachsenenbildung) der Fokus der Betrachtung einseitig auf nur einigen Teilen der Marketingtheorie und dem Marketingmix. Dies gilt es durch weitere Forschungsansätze zu erweitern. Mit der vorliegenden Arbeit soll diese Debatte im bisher geschilderten Verständnis politischer Bildung aufgegriffen und ein Beitrag zur noch fehlenden Forschungsarbeit geliefert werden. Es soll also um die Gewinnung und Verarbeitung von Informationen um den (bisher nicht untersuchten) Markt politischer Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Bürgerseite (und hier aller Bürger, ohne eine zuvor vorgenommene Segmentierung) gehen. Neben dieser Sammlung und Aufbereitung von Daten soll vor allem ein Instrumentarium zur Marktforschung in der (politischen) Erwachsenenbildung entwickelt werden.

3. Der Markt politischer Erwachsenenbildung in Deutschland:

Eine Bedarfsanalyse als erster und wesentlicher Schritt der Marktanalyse

Wie lässt sich nun also eine Marktforschung für die politische Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Ermittlung der Bedürfnisse der Bürger und der genannten Gesichtspunkte konkret gestalten, was ist dabei zu beachten? Dieser Frage soll in diesem und im nächsten Hauptkapitel nachgegangen werden. Zunächst erfolgt dabei die systematische Erarbeitung einer Strategie zur Durchführung einer Marktanalyse, die auf einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung basiert. Als erstes ist dazu eine detailliertere Analyse bisher vorhandener Daten und entsprechender Studien zur politischen Erwachsenenbildung vorzunehmen und anschließend ein Forschungsdesign sowie ein Fragenkatalog zu entwerfen. Da es nicht bei der theoretischen Erschließung des Erkenntnisinteresses nach der Gestaltungsfrage einer spezifischen Marktforschung bleiben soll, sondern auch zu klären ist, ob die Reichweite politischer Bildung mittels systematischer Marktforschung erweiterbar ist, wird die Befragung anschließend durchgeführt und deren Gesamtergebnis aufgearbeitet. Anhand dieser Marktanalysedaten soll schließlich deutlich werden, wie der bisher weitgehend unbekannt Markt für politische Bildung aussieht. Der Anspruch der Arbeit ist es also, einen praxis- und wissenschaftsrelevanten Beitrag durch empirische Forschung zu leisten.

Im Mittelpunkt der Überlegungen steht bei den Inhalten - abgesehen von einigen Bildungsformaten (Theater- und Kabarett etc.) - bewusst eine "klassische" bzw. "eindeutige", nicht grenzgängige politische Bildungsarbeit, wie sie in der Situationsanalyse beschrieben wurde. Innerhalb dieser Prämisse wurde allerdings darauf geachtet, in den Fragen ein möglichst breites Spektrum an Inhalten, Bildungsformaten, Erwartungen, Motiven und Trägern abzufragen. Somit ist mit der Marktanalyse der Anspruch verbunden, für alle Trägerbereiche und Richtungen politischer Erwachsenenbildung innerhalb des oben beschriebenen Spektrums Daten vorzulegen, aus denen direkt oder indirekt Erkenntnisse und Interpretationen aus einer jeweils individuellen Sichtweise heraus gelesen und gedeutet werden können. Darüber hinaus gehende Aspekte, vor allem einer grenzgängigen politischen Bildungsarbeit mittels Lern-Events, ästhetischer Bildungskonzeptionen oder inhaltlichen Angeboten, die auf einer Verschmelzung beispielsweise kultureller und politi-

scher Bildung basieren etc. wäre in weiteren Studien zu ergründen und m.E. eher über qualitative Forschung (Fokusgruppenarbeit) in bestimmten, generell für derartige Formen aufgeschlossenen Milieus zu analysieren. Die im Folgenden vorgenommene Marktanalyse versteht sich somit als *erster* Baustein in einer auf den Gesamtmarkt gerichteten primärdatenbezogenen Marktforschung. Weitere offene Fragen bzw. Forschungsansätze und Grenzen der quantitativen Bedarfserhebung werden in Band II angesprochen.

Da die Marktanalyse dem Fach rechtzeitig zum Erhebungszeitraum für die Bildungsplanung zur Verfügung gestellt werden sollte und es einen umfangreichen und in sich geschlossenen Empiriebaustein zur vorliegenden Arbeit darstellt, wurde dieser in einem gesonderten Band aufgearbeitet und bereits Anfang 2002 unter dem Titel *"Politische Bildung und Markt - Band II / Bericht politische Bildung 2002 - Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland"* veröffentlicht.

An dieser Stelle schließt sich also der gesamte Band II an. Nach Lesen dieses Bandes, geht es unmittelbar weiter in Kapitel 4 von Band I.⁶⁸³

⁶⁸³ Da Band II vorab veröffentlicht wurde, erfolgt in der Einleitung eine kurze Einführung zum Hintergrund der Studie und an einigen wenigen Stellen wird in Fußnoten auf Definitionen eingegangen sowie auf Literaturbeiträge hingewiesen, die zum Teil bereits in Band I angesprochen wurden. Dies soll keine unnötige Redundanz sein. Vielmehr ist es zum einen durch die Vorabveröffentlichung begründet und zum anderen ermöglicht es dem Leser an entscheidenden Stellen in der Gesamtarbeit auf entsprechende Hinweise zurückzugreifen, ohne "zurückblättern" zu müssen.

4. Konsequenzen für die Angebotsplanung

4.1 Bürgerbefragung und was nun?

Nun liegt eine Database mit den Erwartungen und Bedürfnissen der Bürger vor, aber wie geht man damit in der Angebotsplanung um? Die eine Möglichkeit ist, sie zu ignorieren und die Sichtweise einzunehmen, es besser zu wissen, was für die Bürger gut und richtig ist, oder sich auf eine Position zurückzuziehen, die die Ergebnisse relativiert, um in methodischen Fragestellungen der Untersuchung zu verharren. Dies hat politische Bildung allerdings bis heute nicht aus dem elitären Teilnehmerkreis von 1-5% herausgeführt.

Die andere Option zum Umgang mit der vorliegenden Database in der Angebotsplanung wäre die aus meiner Sicht wünschenswerte Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Wünschen derjenigen, für die man eigentlich da ist: die Bürger. So kann man ihnen einen Nutzen bringen, sie bei ihren Fragen und Bedürfnissen abholen und Angebote entwickeln, die auch nachgefragt werden. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass Marketing und Bedürfnisorientierung in der politischen Bildung auch ihre Grenzen haben.⁶⁸⁴ Politische Bildung hat einen über die Bedürfnisse der Bürger hinaus gehenden Auftrag, in dessen Mittelpunkt die Erziehung zur Mündigkeit bzw. zur politischen Reife und die Erhaltung der Demokratie steht. Es muss nicht immer alles, was als Bedürfnis vom Bürger geäußert oder eben nicht geäußert wird, auch mit dem demokratieverpflichteten und vernunftgeleiteten Anspruch politischer Bildung einhergehen. So kann es zum Beispiel sein, dass sich die Bürger gar nicht für Politik interessieren, was keinesfalls bedeuten soll, dass politische Bildner ihre Arbeit einzustellen haben, im Gegenteil. Ähnlich wäre es bei Bedürfnissen, die der demokratischen, humanistischen und freiheitlichen Gesellschaftsordnung entgegenlaufen, wie der Ruf nach einem autoritären Staatswesen oder der Entwicklung einer menschenverachtenden Ideologie. In diesen Fall muss politische Bildung zu ihrem Ursprung, der Mission und Aufklärung zurückfinden und eine Gegensteuerungsfunktion übernehmen. Es kann aber auch sein, dass Erwartungen an politische Bildungsangebote gestellt werden, die organisatorisch nicht zu erfüllen sind. Wenn es also elementare Gegensätze zwischen den Bedürfnissen der Bürger und dem Demokratieanspruch gibt, die nicht miteinander vereinbar sind, darf man ein bestimmtes Bedürfnis nicht aufgreifen, man muss allerdings überlegen, wie dann damit umzugehen ist bzw. ihm gegengesteuert werden kann. Bei den hier geschilderten fiktiven Beispielen handelt es sich um Extreme, die in

⁶⁸⁴ Darauf wird in Kapitel 4 von Band II hingewiesen.

der der Arbeit zu Grunde liegenden Bevölkerungsbefragung nicht auftraten. Dies zeigt auch, dass die Bedürfnisse der Bürger und die Wertegrundlage der Demokratie nicht wesentlich auseinandergehen. Hier kann man festhalten: *"Politische Bildung muss nicht jeden Kunden akzeptieren. Niemand ist zum Beispiel gezwungen, rechtsradikalen oder anderen antidemokratischen Gruppen Dienstleistungen anzubieten. (...) Nicht alles, was auf dem Bildungsmarkt verkaufbar ist, ist für politische Bildung interessant."*⁶⁸⁵

Der wahrscheinlichere Fall einer Problematik in der Bedarfserhebung wird das mangelnde Bedürfnis der Bevölkerung an Inhalten und Bildungszielen sein, die für sie auf den ersten Blick nicht nutzbringend erscheinen, die es für die Demokratie aber sind. So wurde beispielsweise nur von wenigen in der Umfrage das Bedürfnis nach Angeboten zum gesellschaftlichen Engagement zum Ausdruck gebracht.⁶⁸⁶ Wenn dies mit einer passiven Grundhaltung der Gesamtbevölkerung zusammenfällt, die genügend politisches oder bürgergesellschaftliches Engagement in Frage stellt, wird es für die vom Engagement ihrer Mitglieder abhängige Bürgergesellschaft oder gar die Staatsform Demokratie bedenklich. Es gibt also so etwas wie objektive "Bedürfnisse" oder besser: Anforderungen der Demokratie (zum Beispiel genügend engagierte und interventionsfähige Bürger), was nicht deckungsgleich sein muss mit den bewusst wahrgenommenen und geäußerten Bedürfnissen des Einzelnen. Parallel dazu hat politische Bildung ein elementares Grundverständnis, von dem abzuweichen nicht möglich wäre. Hier findet das bedarfsorientierte Marketing seine Grenzen, es kann dann nur noch über andere Funktionen und Rahmenbedingungen wie Werbung und Produktgestaltung unterstützen. Somit gilt es, zum einen die Marktbedürfnisse der potenziellen Kunden bzw. der interessierten Bürger zu berücksichtigen, um sie durch politische Bildungsarbeit zu erreichen. Zum anderen müssen die mit politischer Bildungsarbeit verbundenen übergeordneten Zielsetzungen berücksichtigt werden. Beides ist aufeinander abzustimmen. Als drittes kommen die Zielsetzungen der politischen Bildungsträger hinzu.

Ausgehend von diesen Grundüberlegungen, soll an dieser Stelle ein Vorschlag vorgelegt werden, mit dessen Hilfe das mit dem Berichtssystem politische Bildung 2002 entwickelte Instrumentarium der Bedürfnis- und Marktpotenzialermittlung ergänzt und so ein in sich geschlossenes Markt(forschungs)modell entwickelt wird.

⁶⁸⁵ Sander 2001 c.

⁶⁸⁶ Vgl. Item "... wie ich mich gemeinnützig und ehrenamtlich engagieren kann." in Kapitel 3.2.8 von Band II.

Damit entsteht nicht nur eine Interpretationshilfe, die zudem zu einem Teil das elementare Handwerkszeug eines politischen Bildners werden kann und die einen Vorschlag zum Umgang mit den Ergebnissen des Berichtssystems in der Praxis der konkreten Bildungsplanung darstellt. Es soll auch ein Beitrag zur Diskussion um Marktöffnung, Kunden- bzw. (im Verständnis der Arbeit) Bürgerorientierung und Marketing in der politischen Erwachsenenbildung und eine Anregung für die parallel stattfindende Debatte in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung sein. Das Markt(forschungs)modell ergänzt unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte und Notwendigkeiten die reine und nicht "eins zu eins" auf die politische Bildungsarbeit übertragbare Marketinglehre. So wird (hoffentlich) der leidenschaftlich geführten Pro- und Contra-Diskussion um Marktöffnung und Kundenorientierung die emotionale Grundlage entzogen und ein in Wissenschaft und Praxis tragfähiger und durchführbarer Ansatz geliefert.⁶⁸⁷ Das Markt(forschungs)modell schließt aber auch die Lücke der Marktöffnungs- und Marketingmethoden in der (politischen) Erwachsenenbildung. Bisher waren diese Methoden zu sehr auf einen Teil der Marketingplanung ausgerichtet, insbesondere auf Produktgestaltung und Fragen der Vermarktung. Die Bedarfs-/Nachfrageanalyse unter besonderer Berücksichtigung der Bürgerseite, zudem noch aus der Metaperspektive heraus, wurde bisher vernachlässigt, Marktforschung nicht systematisch betrieben. Mit dem Markt(forschungs)modell und seiner umfassenden Markt- und Bedarfsanalyse wird die Grundlage für die bereits ausführlich beschriebenen und auf unterschiedlichste Weise in der Praxis eingesetzten Formen des Marketings geschaffen. Vor allem soll das Markt(forschungs)modell ein - wenn auch sicherlich nicht der einzige - Weg sein, um die Reichweite politischer Bildung auszubauen. Ob dies gelingen kann, wird wesentlich von der Rezeption im Fach sowie der Beweglichkeit der Bildungsplaner und ihrer Förderer abhängen.

⁶⁸⁷ Im Übrigen wird das Marketing auch von der wirtschaftswissenschaftlichen Seite aus weiterentwickelt und für spezielle Bereiche modifiziert. Hier sei zum einen auf das bereits erwähnte nicht-kommerzielle Marketing bzw. Non-Profit-Marketing verwiesen. Zum anderen wurde auch im wirtschaftswissenschaftlichen Marketing eine Erweiterung der Definition des Marketingkonzepts vorgenommen, da die Managementtechnik wegen ihres Zielkonflikts zwischen Verbraucherinteressen und langfristigen gesellschaftlichen Interessen kritisiert wurde. Dies trifft auch auf die oben geschilderte Situation zu. So wurde schließlich von Kotler und Bliemel folgende Definition unter dem Namen "*Wohlfahrtsbedachtes Marketingkonzept*" vorgeschlagen: Darunter versteht man, "*dass die Aufgabe der Organisation darin besteht, die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der Zielmärkte zu ermitteln und die gewünschten Befriedigungswerte wirkungsvoller und wirtschaftlicher anzubieten als die Konkurrenten, und zwar auf eine Weise, die die Lebensqualität der Gesellschaft bewahrt oder verbessert*" (Kotler/Bliemel 1999, S. 38).

4.2 Das Markt(forschungs)modell und sein Funktionsablauf

Das Marktmodell besteht aus drei Komponenten, die im Schaubild 3 verdeutlicht werden: (1) der hier vorliegenden Bevölkerungsbefragung, (2) einer (eng umgrenzten) Filterfunktion und (3) einer Anbieter-/Angebotsanalyse, die auf die Analyse zur Anbieterstruktur in dieser Arbeit aufbaut. Es dient der Bedarfsermittlung, dem Umgang mit dem Bedarf und der Prüfung, ob der ermittelte und geprüfte Bedarf bereits gedeckt wird (Schaubild 4). Aufbauend auf diese Grundlage können die weiteren Schritte der Marketingplanung wie Produkt-, Preis- und Distributionsgestaltung, etc. folgen.⁶⁸⁸

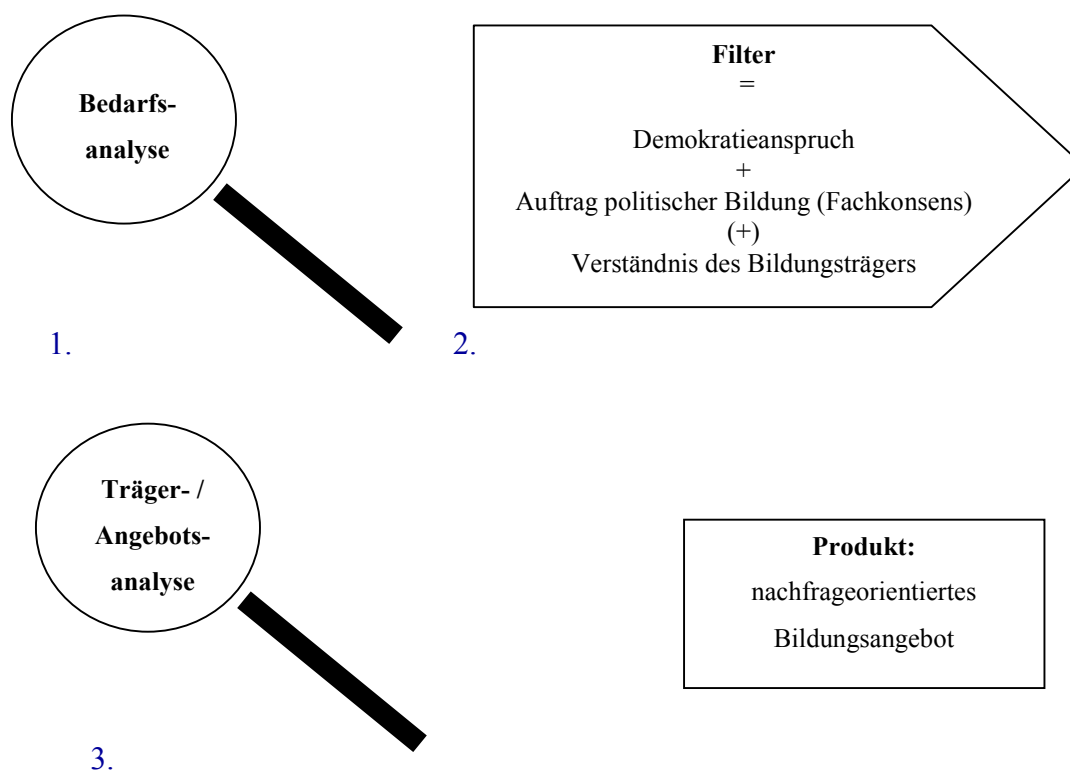


Schaubild 3: Markt(forschungs)modell für die politische Erwachsenenbildung

⁶⁸⁸ Das hier vorgestellte Markt(forschungs)modell für die politische Bildung lehnt sich in Teilen an das Entscheidungsmodell für ein Marketingmanagement (vgl. Sarges/Haeberlin 1980 b, S. 23) mit seinen offiziellen und realen Oberzielen sowie den operativen Zielen an, das von der Marketingstrategie übernommen und fast identisch in die Erwachsenenbildung übertragen wurde. Das oben beschriebene Modell berücksichtigt im Gegensatz zu diesem Entscheidungsmodell die besonderen Belange und Determinanten der Weiterbildung und erhebt den Anspruch einer praxisorientierteren Anwendbar- und Nutzbarkeit. Dabei wurde es mit Blick auf die politische Erwachsenenbildung und die Komponente der Marktforschung in der Zielgruppe (Bedarfserhebung in Band II) zugeschnitten.

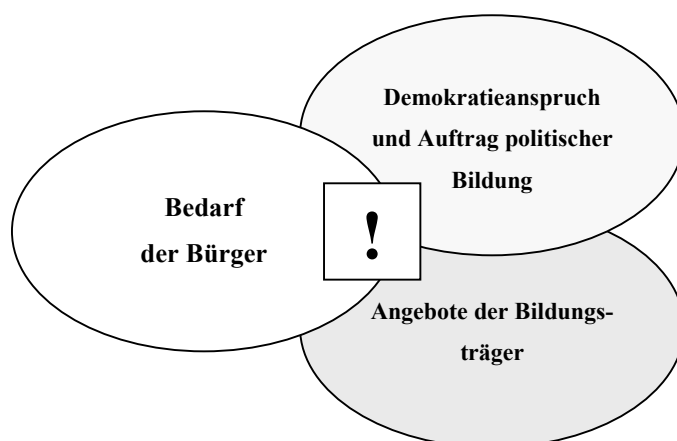


Schaubild 4: Lokalisierung des ungedeckten Bedarfs politischer Bildung

Der Hintergrund des ersten Punktes (Bedarfsanalyse) wurde bereits ausreichend dargelegt und umgesetzt: die Ermittlung dessen, was die Zielgruppe politischer Bildungsarbeit bewegt und welche Erwartungen sie hat. Darauf aufbauend stellt sich also die oben genannte Frage, was man nun mit den ermittelten Daten anfängt. So sieht sich der Bildungsplaner vor allem mit der Entscheidung konfrontiert, ob er sich nach den durch die Umfrage ermittelten Bedürfnissen der Bürger richtet oder zu dem Schluss kommt, dass sie mit politischer Bildung im demokratiethoretischen oder trägerspezifischen Verständnis nicht vereinbar sind. Grundsätzlich bleibt dies einer separaten Bewertung durch die Leser bzw. Bildungsträger vorbehalten, die diese Ergebnisse nutzen. Zunächst wird es auf den Standort des Betrachters ankommen. Je nachdem, ob es sich bei dem Bildungsplaner um einen Vertreter eines interessenungebundenen oder eines interessengebundenen Trägers handelt, wird ein unterschiedliches und sehr differenziertes Trägerverständnis die Bewertung der Bedürfnisse lenken und verständlicherweise auch lenken müssen. Darüber hinaus sind Förderkriterien und eventuell laufende Sonder(förder)programme mit thematischer Eingrenzung wichtige zu beachtende Determinanten der Angebotsplanung. *"Sowohl die Kunden, sprich Zielgruppen, als auch die Inhalte und Wertorientierungen des Angebotes müssen mit dem Selbstverständnis und Profil einer Bildungsstätte übereinstimmen. Eine gewerkschaftliche Bildungsstätte kann und wird keine Tagung für gehobene Manager zu der Frage, wie der shareholder value zu vergrößern ist, durchführen. Zielgruppen, Inhalte, Förderer und Kooperationspartner sollten im Sinne einer erfolgversprechenden Marketingstrategie mit dem*

*Selbstverständnis und dem Profil einer Bildungsstätte kongruent sein.*⁶⁸⁹ Den interessegebundenen Trägern wird eine Auswahl nach derartigen Kriterien leichter fallen als den ungebundenen, da sich letztere den Bedürfnissen der Bürger nur werden entziehen können, wenn sie eindeutig dem demokratieverpflichteten Anspruch oder dem - wenn es ihn gibt - Fachkonsens politischer Bildungsziele nicht gerecht werden. Vertretbare Grenzen liegen dann eher in den infrastrukturellen Rahmenbedingungen.

Daher ist es ratsam, die einzelnen Bedürfnisse einen Filter "passieren" zu lassen, bevor sie in politische Bildungsangebote umgesetzt werden. Die Filterfunktion entspricht keiner Zensur-, eher einer Schutzfunktion und darf als solche auch nicht missbraucht werden, um eigene Interessen oder Botschaften politischer Kommunikation unter dem Deckmantel der Bildungsarbeit durchzusetzen oder politisch unliebsame Themen zu zensieren. Den Filter(-plan) gilt es auf der Grundlage von verschiedenen existierenden und auf breiter Grundlage (wenn auch eventuell auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner) entstandenen Dokumente zu formulieren, aber eng zu umgrenzen, um Missverständnissen in der Interpretation bzw. Anwendung des Filters vorzubeugen. Dazu zählen (1) verfassungsrechtliche Grundlagen,⁶⁹⁰ (2) wissenschaftliche Erkenntnisse⁶⁹¹ und (3) im Fach der politischen Bildung gefasste trägerübergreifende Konsensbeschlüsse,⁶⁹² Appelle,⁶⁹³ Stellungnahmen,⁶⁹⁴ Selbst-/Aufgabenverständnisse⁶⁹⁵ und einzelne Diskussionsvorschläge zur Konsensbildung⁶⁹⁶. Hilfreich können auch (4) die in Parlamenten diskutierten Anfragen der Opposition und entsprechende Regierungsstellungen (werden hier doch von den obersten Organen Definitionen vorgenommen und steckt hinter den Stellungnahmen doch meist die Antwort der Ministerialbürokratie und der Bil-

⁶⁸⁹ Beer 1998 a, S. 195.

⁶⁹⁰ Zu nennen ist hier beispielsweise das Urteil des Bundesverfassungsgerichts (Zweiter Senat) vom 02. März 1979 auf die mündliche Verhandlung vom 09. September 1976 zu Art. 20 Abs. 1, 2 Satz 2, Art. 21 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 38 Abs. 1 GG, Az. 2 BvE 1/76 (vgl. Grimm/Kirchhof, S. 470).

⁶⁹¹ Vor allem aus dem Bereich der Politikwissenschaft, die m.E. die Kernwissenschaft politischer Bildung sein muss. Mit Blick auf die Filterfunktion meine ich zum Beispiel die Erkenntnisse der Demokratieforschung und -theorie, die definitorischen Sichtweisen dessen, was Politik ist, die Frage von Macht und Herrschaft etc.; aber auch, was die Bürgerrolle in der modernen Demokratie ausmacht.

⁶⁹² Vgl. vor allem Dokumentation Beutelsbacher Konsens 1977.

⁶⁹³ Vgl. u.a. Dokumentation Darmstädter Appell 1996; Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. 1995.

⁶⁹⁴ Vgl. u.a. Ciupke/Engel/Hufer/Netkowski/Reichling 2001; Bündnis der hessischen Landesorganisationen für Erwachsenenbildung 2000; DGB Bildungswerk Hessen e.V./Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V. u.a. 2000; Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. 1998; ders. 1996 a; Bundesjugendkuratorium 1989.

⁶⁹⁵ Vgl. u.a. Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. 2000; Rölli 1999; FES 1998 a; Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung 1997.

⁶⁹⁶ Für den Bereich der politischen Jugendbildung vgl. Vorschlag zum Prinzipienkatalog in Rudolf/Wicker 2000.

derungspolitiker, die wesentliche Rahmenbedingungen politischer Bildung bestimmen),⁶⁹⁷ (5) die Weiterbildungsgesetze und Förderbestimmungen⁶⁹⁸ und (6) die Ausführungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung⁶⁹⁹ sein.

Zu alledem kommt noch der angedeutete trägerspezifische Blickwinkel. Auf Bewertungskriterien der einzelnen Träger kann an dieser Stelle auf Grund der Vielfalt der Trägerleitbilder nicht näher eingegangen werden, der Hinweis auf ihre Funktion muss genügen. Da interessengebundene Träger sich vor allem durch ihre Trägerleitbilder in der Filterfunktion lenken lassen werden und damit die Gefahr eines ungedeckten Bedarfes besteht, fällt m.E. den interessenungebundenen und übergreifenden Trägern - und hier vor allem den Zentralen für politische Bildung, aber auch der Wissenschaft - die Rolle des "Markthüters"⁷⁰⁰ zu, der den Gesamtmarkt im Auge behält, durch Untersuchungen und eine nicht-trägerspezifische Anwendung dieses Markt(forschungs)modells auf ungedeckte Bedarfe aufmerksam macht. Diese Beachtung und Betrachtung des bisher zu wenig beleuchteten Marktes politischer Bildung (auch und vor allem außerhalb der eingengten Trägersichtweisen) war und ist schließlich eines der Kernanliegen der vorliegenden Arbeit. Davon nicht ausgenommen ist eine zur Marktbearbeitung übliche Segmentierung und Zuwendung zu einzelnen Teilmärkten, die sich aus dem Gesamtmarkt ergeben und die - wie angedeutet - im wesentlichen trägerspezifisch ausfallen wird.

Es wird schwierig - aber notwendig - sein, einen Fachkonsens in der außerschulischen politischen Bildung herauszuarbeiten. Klaus-Peter Hufers These hierbei ist, *"dass der einzige Konsens, der leicht erzielt werden könnte, darin besteht, dass alle Beteiligten für Pluralität [und wahrscheinlich auch für eine Subventionierung der eigenen Arbeit; K.R.] plädieren. Die Betonung der Vielfalt ist der zentrale Konsens in der politischen Erwachsenenbildung und außerschulischen politischen Bildung.*

⁶⁹⁷ Vgl. u.a. Landtag von Baden-Württemberg 2000; LpB 2000; Deutscher Bundestag 1998 a; ders. 1998 b; ders. 1997; ders. 1991; ders. 1990; Schleswig-Holsteinischer Landtag 1998. Hier sind auch Stellungnahmen von Politikern und Parteien aufschlussreich: Volquartz/Küchler/Pieper/Berninger/Böttcher 2001; Rau 2000; Rau/Herzog/Weizsäcker/Scheel 1999.

⁶⁹⁸ Für die Förderung auf Bundesebene vgl. vor allem Bundesministerium des Innern 2002 a und für die Länder die einzelnen Richtlinien der Landeszentralen für politische Bildung (beispielsweise für Hessen: Hessische Landeszentrale für politische Bildung 2000). Zum ersten Überblick vgl. neben den Ländergesetzen: DIE 2001; Wennemann 1999; Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1994. Auch interessant ist ein Einblick in die Vorschriften bzw. offiziellen Begleittexte politischer Bildung in den großen außerschulischen "Einrichtungen" Bundeswehr und Zivildienst: Beirat Innere Führung der Bundeswehr 2000; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000.

⁶⁹⁹ Vgl. vor allem Kultusministerkonferenz 1998.

⁷⁰⁰ Der Begriff "Markthüter" ist ausdrücklich nicht als dirigistische, weisungsbefugte oder zentralistische Einheit zu verstehen, sondern als für den Gesamtmarkt verantwortliche und diesen betrachtende - von einer Zielgruppenfixierung also losgelöste und unterstützende Instanz.

*Unter dieser sehr allgemeinen Feststellung gibt es sehr viele Divergenzen.*⁷⁰¹ Vielleicht wäre es hilfreich, einen Konsens und ein gemeinsames Aufgabenverständnis zunächst in der bereits erwähnten Trennung von interessen gebundenen Trägern und interessenungebundenen Trägern mit Blick auf eine Breitenbildung auf der einen und eine Elitenbildung auf der anderen Seite herzustellen, bei denen zudem auch die Fragen der Methoden im ersten Schritt ausgeblendet bleiben. Hier sollte m.E. eine Diskussion stattfinden, die am Anfang eines weiteren Klärungsprozesses zur Profilschärfung und Ausrichtung moderner politischer Bildungsarbeit stehen müsste. In einem Diskussionsprozess sollten später dann auch die Methoden, Möglichkeiten der Dienstleistung und der Weiterentwicklung der eigenen Strukturen und die bereits im Kapitel zur Profillosigkeit angesprochenen Abgrenzungen diskutiert werden. Zu diskutieren ist aber auch die Frage, was politische Bildung kann und was nicht. Denn wie bereits beschrieben, ist dies nicht unumstritten: Ist sie beispielsweise für den einen der Schutz vor Manipulation des Einzelnen schlechthin, kann für den anderen hier eine Überforderung bzw. überzogene Erwartungshaltung gegenüber politischer Bildungsarbeit vorliegen. Unabhängig davon kann zum Umgang im Markt(forschungs)modell auf die genannten Dokumentationen zurückgegriffen werden, um zumindest ein Minimum an Konsens herauszuarbeiten. Dies wäre die individuelle Aufgabe eines jeden Betrachters, der dies unter Berücksichtigung seines Erkenntnis- bzw. Themeninteresses vornehmen sollte.

Unabhängig von der in diesem Teil des Markt(forschungs)modells vorzunehmenden Bewertung der inhaltlichen Bedürfnisse, sind m.E. die ermittelten Erwartungen und Motive in jedem Fall von der Bildungsplanung zu berücksichtigen. Auch wenn es in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion sicher Meinungsverschiedenheiten über die Eignung von verschiedenen Bildungsformaten gibt,⁷⁰² und dabei die Vorstellungen der Bürger und die der Pädagogen auseinander gehen können, sind die Erwartungen der Menschen mit Blick auf den hier zunächst kurz skizzierten (demokratierelevanten) Filter unkritisch, betreffen sie doch in der Regel die Rahmenbedingungen und Bildungsformate. Will man mehr und neue Personen mit Angeboten politischer Bildung ansprechen, muss man sich - unabhängig aller pädagogischen Idealvorstellungen oder Vorbehalte gegenüber konsumorientierten und kompakten Bildungsformaten - darauf einlassen und sich nach den Bedürfnissen/Erwartungen der Bürger, die diese bezüglich der Rahmenbedingungen und

⁷⁰¹ Hufer 1996, S. 40.

⁷⁰² Vgl. hierzu auch Ausführungen zur "Intervallbildungsarbeit" in Kapitel 3.3.3 von Band II und Rudolf 2002 b.

Bildungsformate äußern, richten. Es gilt sie also dort abzuholen, wo sie mit ihren Vorstellungen stehen.

Dies führt zum dritten Punkt des Markt(forschungs)modells, der Anbieter-/Angebotsanalyse. Man muss sich den Ablaufweg zum Marktmodell so vorstellen: Zuerst greift man ein in der Bedarfsanalyse ermitteltes Bedürfnis auf.⁷⁰³ Dann unterzieht man das Bedürfnis einer Prüfung im beschriebenen Filterverfahren nach Demokratierelevanz/-verträglichkeit und gegebenenfalls eigenen/internen Trägerkriterien. Um festzustellen, ob es sich bei dem Betrachtungsgegenstand um ein ausreichend marktgängiges Thema handelt bzw. ob es noch einem ungedeckten Bedarf entspricht, muss man dann erneut auf eine Marketing- und Marktforschungsmethode zurückgreifen: die Analyse der Marktteilnehmer oder genauer, der Anbieter und ihrer Angebote. Hierbei führt man eine Analyse, beispielsweise durch eine Auswertung der Programme oder eine Trägerbefragung durch, die Aufschluss darüber gibt, ob und wenn ja, wie andere Bildungsträger Angebote machen, die dieses Bedürfnis bearbeiten. Dabei ist nicht nur relevant, ob die stattfindenden Angebote das betreffende Thema aufgreifen und genügend bearbeiten, sondern auch, ob die angebotenen Bildungsformate den Erwartungen der Bevölkerung entsprechen und ob es eine ausreichende Versorgung an Angeboten sowie günstige Zugangswege gibt - ob also auch die Rahmenbedingungen stimmen.

Auch die Frage der Kommunikation bzw. Transparenz der Angebote könnte von Interesse sein. So kann es sein, dass es zu einem bundesweit ermittelten hohen Bedarf an einem bestimmten Thema zwar Angebote gibt, diese aber nur an wenigen Orten stattfinden und/oder kaum offensive Kommunikationsarbeit betrieben wird, so dass die wenigsten Kunden davon erfahren und die Angebote zudem nicht von den Trägern ausgerichtet werden, die für die Bürger in Frage kommen. In einem solchen Fall kann man auch von einem ungedeckten, da nicht realisierten bzw. befriedigten Bedarf und somit von einer Marktlücke sprechen.

Die Träger- und Angebotsanalyse kann sich auf das gesamte Bundesgebiet beziehen, was vor allem für übergeordnete "Markthüter" wie die Zentralen für politische Bildung, die Wissenschaft oder auch bundesweit tätige Bildungsträger relevant werden wird. Sie kann aber auch regional bzw. auf den Wirkungskreis des entsprechenden Trägers oder bei lokal begrenzten Fragestellungen auf den thematischen

⁷⁰³ Bei der Auswahl dessen muss man sich selbstverständlich auch der Gefahr der bereits beschriebenen selektiven Wahrnehmung durchaus bewusst sein.

Schwerpunkt beschränkt sein. Hier können für den ersten Schritt die Ausführungen des (Bildungs-)Marketing Portfolioanalyse mit einer eigenen Stärken- und Schwächenanalyse und im zweiten Schritt dann die Konkurrenzbeobachtungen weiterhelfen.⁷⁰⁴

Es ist dem Autor bewusst, dass eine solche Vorgehensweise schwierig, langwierig und arbeitsintensiv ist. Dennoch führt m.E. kein Weg daran vorbei, will man eine geschlossene Marktforschungs- und schließlich auch stimmige Marketingkonzeption anwenden, also vom Interesse des Bürgers her Angebote konzipieren, die ihn ernst nehmen und auch nachgefragt werden. Zur Entlastung des einzelnen Bildungsträgers wäre es denkbar, dass übergeordnete Träger und Einrichtungen wie die Zentralen für politische Bildung oder die Wissenschaft auf Bundes- oder besser auf Länderebene eine generelle Untersuchung nach diesem Schema durchführen. Dazu wäre allerdings unter Berücksichtigung der in der Problemanalyse geschilderten Unübersichtlichkeit des Trägermarktes zunächst die im Exkurs von Kapitel 2.2.4 vorgeschlagene Forschungsarbeit und die in Kapitel 2.2.5 angeregte verbindliche Definition politischer Bildungsangebote notwendig, wo sich der Kreis zur Situation(sanalyse) politischer Erwachsenenbildung schließt. Dies bildet eine wichtige Voraussetzung, um den zu untersuchenden Markt zu definieren. Eine solche übergeordnete Marktforschungsstudie, die auf die Ergebnisse der Bedarfsanalyse aufbaut, hätte zwar zwangsläufig Streuverluste für regional tätige Trägerorganisationen zur Folge, indem regionale Besonderheiten ausgeblendet oder Themen eingegrenzt werden (müssten). Dennoch wäre man damit schon einen erheblichen Schritt weiter. Denkbar ist auch, dass sich für eine derartige Forschungsarbeit mehrere betroffene Träger eines Bereiches in einem Beirat zusammenschließen. Aus Kosten-, Kompetenz-, und Effektivitätsgründen heraus, ist eine solche Verbundlösung oder eine überregional durchgeführte Studie in jedem Fall ratsam. Dabei sollte Folgendes beachtet werden: Je kleiner das Untersuchungsgebiet und die Anzahl der darin tätigen Anbieter, desto aussagekräftiger dürfte die Marktforschungsstudie werden und desto überschaubarer und leichter einschätzbar sollte auch der zu analysierende Anbietermarkt sein.

⁷⁰⁴ Zur Portfolioanalyse vgl. u.a. Becker 2000, S. 80 ff.; Meffert 2000, S. 249 ff.; Kotler/Bliemel 1999, S. 102 ff.; Suter-Seuling 1996, S. 18-25.
Zur Konkurrenzanalyse vgl. u.a. Meffert 2000, S. 391 ff.; Kotler/Bliemel 1999, S. 406 ff und 774 ff.; Suter-Seuling 1996, S. 15-17.

5. Fallbeispiel zur Funktionsweise des Markt(forschungs)-modells

5.1 Handlungsfeld "Wahlkampf": Bürgerseite und Demokratie-relevanz

Um das Markt(forschungs)modell an einem praktischen Beispiel zu verdeutlichen, soll das Handlungsfeld "Wahlkampf" näher betrachtet werden. In Band II der vorliegenden Arbeit wurde die Bürgerseite bereits ausführlich beleuchtet. Die Befragung ergab einen - auch im Vergleich zu den anderen abgefragten Inhalten - großen Bedarf an Angeboten und Unterstützungshilfen in Wahlkampfzeiten durch eine unabhängige und überparteiliche Stelle: 43,2% der Bevölkerung äußern hier ein Interesse an Bildungsangeboten; 7,4% der Bürger würden sehr wahrscheinlich ein entsprechendes Angebot nutzen und zusätzlich 24,8% wahrscheinlich. Dies ist alleine bezogen auf das konkrete Potenzial - eine größere Reichweite, als sie politische Erwachsenenbildung mit ihrer multiplen Produktpalette bisher erreicht. Dieses abstrakte Bedürfnis zur Unterstützungshilfe und die sich abzeichnende hohe Nachfrage wurde in Kapitel 3.2.4 von Band II detailliert ausgeführt und durch eine Konkretisierung der gewünschten Inhalte in Kapitel 3.2.5 spezifiziert. Es ist also davon auszugehen, dass Angebote politischer Bildung, die die formellen Erwartungen⁷⁰⁵ und inhaltlichen Bedürfnisse der Bürger erfüllen, in Wahlkampfzeiten auf eine gute Nachfrage stoßen.

Nachdem dieser Aspekt des Markt(forschungs)modells geklärt ist, gilt es die Demokratierelevanz zu prüfen und es mit dem Aufgabenverständnis politischer Bildung abzugleichen. Dass der Wahlkampf ein wichtiges Handlungsfeld für politische Bildner darstellt und ihm in der (modernen) Demokratie eine zentrale Bedeutung zukommt, wurde bereits zu Beginn von Kapitel 3.2.4 ausgeführt.⁷⁰⁶ In einer Veröffentlichung des Autors mit Alexander Wicker, wurde dieser Aspekt noch vertieft. Die Veröffentlichung baut zum einen auf die Ergebnisse des Berichtssystems politische Bildung 2002 und zum anderen auf die (in einer weiteren Teilveröffentlichung zur vorliegenden Arbeit) bereits 2001 vorgelegten Befunde zur im Folgenden beschriebenen Untersuchung⁷⁰⁷ auf. Zur Ergänzung und um Redundanzen

⁷⁰⁵ Das umfasst die Auswahl des passenden Bildungsformats, die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen mit Blick auf Motivationslagen und die Angaben zu den Auswahlkriterien.

⁷⁰⁶ Aktuell sind zu den Ausführungen besonders folgende Titel zu ergänzen: Berg 2002; Brunner 2002; Schmid/Griese 2002.

⁷⁰⁷ Vgl. Rudolf 2001 a. Für eine Reaktion auf diesen Beitrag vgl. Mutius/Schillo 2002.

zu vermeiden, sei daher zum einen auf diese Veröffentlichung⁷⁰⁸ und zum anderen auf die oben genannten Kapitel verwiesen.

Eine spezifische Trägersicht soll hier beim exemplarischen Durchführen des Markt(forschungs)modells nicht eingenommen werden. Statt dessen wird - wie im Berichtssystem - eine Metabetrachtung vorgenommen und der gesamte Anbietermarkt analysiert, so wie es aus Sicht eines übergeordneten "Markthüters" erfolgen könnte. Eine sich daran anschließende Spezifizierung geht auf die mögliche Rolle einzelner Träger im Handlungsfeld Wahlkampf ein. Durch die zunächst von Trägerleitbildern und Förderkriterien losgelöste Betrachtung des Anbietermarktes erhält der Leser einen breiten Überblick und es wird möglich, die Spezifikation vorzunehmen, die zudem Ausführungen zur in dieser Arbeit skizzierten neuen Struktur politischer Bildungsträger ermöglicht. Unbenommen dieser Vorgehensweise im Fallbeispiel ist es - wie oben ausgeführt - bei der Anwendung des Markt(forschungs)modells aber ebenso möglich, gleich bei der Träger- und Angebotsanalyse aus Sicht eines Trägers heranzugehen; mit dessen spezifischen Bewertungen und Einschränkungen bezüglich Konkurrenten oder Zielgruppen sowie unter Beachtung möglicher regionaler Förderrichtlinien.

5.2 Angebotsseite: Politische Bildung und Wahlkampf - ein noch weitgehend unbestelltes Feld

5.2.1 Die Untersuchung

Bevor die Untersuchungsergebnisse zur Marktforschung auf dem Anbietermarkt mit Blick auf das Handlungsfeld Wahlkampf vorgestellt werden, gilt es zunächst einige Ausführungen zur Anlage der Untersuchung zu machen.⁷⁰⁹ Die leitende Frage der (Angebots-)Marktanalyse lautete: *"Welche Unterstützung erhalten die Bürger in Wahlkampfzeiten von der politischen Bildung?"* Das Ergebnis lässt sich kurz zusammenfassen: Die meisten der befragten politischen Bildungsträger bieten dem Bürger keine Unterstützung im Wahlkampf. Die wenigsten Bürger haben die Mög-

⁷⁰⁸ Vgl. Rudolf/Wicker 2002.

⁷⁰⁹ In einer in der Praxis Politische Bildung 2001 erschienenen Teilveröffentlichung zur vorliegenden Arbeit wurden die Ergebnisse der Analyse dem Fach zeitnah zur Berücksichtigung in der Angebotsplanung mit Blick auf die Bundestagswahl 2002 zur Verfügung gestellt (vgl. Rudolf 2001 a). In diesem Kapitel möchte ich die Methode und die Ergebnisse zu diesem zweiten Empiriebaustein der Dissertationsarbeit zunächst detailliert vorstellen. Dabei weiche ich von der Teilveröffentlichung in Detail und Umfang ab, da es galt, sich im Fachartikel auf eine kurze Zusammenfassung dessen zu beschränken. Die Ausführungen in Kapitel 5.2.3, 5.2.4, 5.2.5 und 5.2.6 entsprechen dagegen dem Wortlaut des Fachartikels und werden an einigen Stellen nur um aktuelle Anmerkungen in Fußnoten ergänzt.

lichkeit, auf Angebote in ihrer Region zurückzugreifen. Eine transparente und schnell erfassbare Angebotsstruktur wird so für die Kunden die nicht in einer Region leben, in der es ein Angebot gibt, schwierig - eher zufällig.

Betrachtungsgegenstand für das hier gewählte Fallbeispiel war zum einen eine typische Wahlkampfssituation, in der die Inszenierung und Mediatisierung der Politik durch die Zentrierung auf die zwei Spitzenkandidaten von CDU und SPD stark zu spüren war. Hierzu diente die am 25. März 2001 stattgefundene Landtagswahl in Baden-Württemberg.⁷¹⁰ Die Aufgabe politischer Bildung könnte hier eine Orientierungshilfe in der Unübersichtlichkeit (zum Beispiel durch synoptische Informationsangebote), Analysen von Kommunikationskampagnen und Machtinteressen sowie das Einwirken auf eine hohe Wahlbeteiligung sein. Zum anderen wurde eine Situation untersucht, in der die Bürger mit einem neuen Wahlrecht (vor allem Kumulieren und Panaschieren) konfrontiert wurden, das ihnen erstmals die Möglichkeit gab, ihre Stimmen gezielter und wirkungsvoller einzusetzen. Die hessische Kommunalwahl am 18. März 2001 diente dazu als ideales Fallbeispiel. Hier lag also eine eher klassische Bildungsaufgabe vor, die die Bürger zur aktiven Teilhabe befähigen und dabei eine hohe Wahlbeteiligung und Nutzung des neuen Bürgerrechts zum Ziel haben sollte.⁷¹¹

Auf Grund der günstigen Forschungssituation, die diese beiden Wahlkämpfe für das Gesamtprojekt boten, wurde die Träger- und Angebotsanalyse als Empiriebaustein also bereits Anfang 2001 durchgeführt. Durch die zwei unterschiedlichen Untersuchungsobjekte stehen Ergebnisse zur Verfügung, die (1) unterschiedliche Wahlebenen berücksichtigen, (2) unterschiedliche Vermittlungsaufgaben beinhalten und (3) die Situation in zwei Flächenländern⁷¹² mit einer langen politischen Bildungstradition und starken Bildungseinrichtungen⁷¹³ abbilden. In beiden Fällen

⁷¹⁰ Zum Landtagswahlkampf in Baden-Württemberg, seinem Verlauf und zu näheren Analysen vgl. Schmid/Griese 2002.

⁷¹¹ Zum neuen Kommunalwahlrecht vgl. Hessische Landesregierung 2000; Meireis/Dreßler 2000. Zu einer vergleichenden Analyse der hessischen Kommunalwahlen 1997 und 2001 vgl. besonders die im Detail hervorstechende Arbeit der Kommune Frankfurt: Bürgeramt, Statistik und Wahlen der Stadt Frankfurt am Main 2001 a; das. 2001 b; Amt für Statistik, Wahlen und Einwohnerwesen der Stadt Frankfurt am Main 1997.

⁷¹² Auf die Länder selbst soll hier nicht eingegangen werden. Zum Hintergrund bezüglich des politischen Systems sowie der Grund- und Strukturdaten sei aber auf folgende Literatur und die Angaben der Statistischen Landesämter (für Hessen: <http://www.hsl.de>; für Baden-Württemberg: <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de>) verwiesen: LpB 1999 b; dies. 1999 c; Mann/Wehling 1999; Koch-Arzberger, C./Hohmann 1996; Heidenreich/Schacht 1995; Berg-Schlosser/Noetzel 1994; Heidenreich/Schacht 1993.

⁷¹³ Hierbei sei nur auf die wichtigen wissenschaftlichen und praktischen Beiträge verwiesen, die wesentlich zur Entwicklung der politischen Bildung beigetragen haben. Beispielsweise die Impulse insbesondere für die schulische, aber auch die außerschulische politische Bildung um die Frankfurter,

stand die institutionalisierte politische Erwachsenenbildung mit ihren regional vertretenen Bildungseinrichtungen im Blickpunkt der Betrachtung. Als politische Bildner wurden in dieser Untersuchung Träger definiert, die sich auf dem Markt für politische Erwachsenenbildung positionieren und in deren (frei zugänglicher) Angebotspalette politische Bildung für Dritte eine messbare Rolle und kontinuierliche Aufgabe darstellt. Von dieser Betrachtungsweise ausgeschlossen waren also all diejenigen Institutionen, die politische Bildung mit Hilfe anderer in ihren Organisationen umsetzen und keinen originären Bildungsauftrag haben. Ebenfalls ausgeschlossen waren Interessenvertretungen, Verbände und politische Organisationen, die man in diesem Sinne und auf Grund ihrer politischen Ziele nicht als politische Bildner - bestenfalls als Institutionen, in denen politische Bildungsprozesse stattfinden - bezeichnen kann. Hierzu zählen zum Beispiel Frauen- und Seniorenverbände. Die nach dieser Auswahl übriggebliebenen Einrichtungen mit politischem Bildungsauftrag mussten ein inhaltliches Profil aufweisen, das Platz für derartige Angebote lässt. Damit fielen zum Beispiel Einrichtungen wie die Ostakademie Königstein, der Verein philoSOPHIA Marburg und die Europaakademie in Hessen oder der Verein für Friedenspädagogik in Baden-Württemberg oder die BpB und die Jugendbildungseinrichtungen heraus, da sie thematisch bzw. zielgruppenspezifisch auf andere als die hier untersuchten Aspekte festgelegt sind und/oder eine bundesweite Ausrichtung landesspezifische Angebote ausschließt. Ein weiteres Kriterium bei der Zusammenstellung der infrage kommenden Bildungseinrichtungen war, dass sie durch die Bürger leicht als politische Bildungsanbieter identifizierbar und auffindbar sein sollten. Nach diesen Auswahlkriterien wurden die zwei Landeszentralen für politische Bildung, alle Volkshochschulen

Giessener und Marburger Didaktiker Kurt-Gerhard Fischer, Herman Giesecke, Benno Hafener, Volker Nitzsche, Frank Nonnenmacher, Wolfgang Sander u.a. Wichtige Beiträge zum Aufbau des Schulfaches und der Gründung bedeutender politischer Bildungsträger wie dem Studienhaus Wieseneck und der bayerischen Akademie für Politische Bildung Tutzing kamen von Wissenschaftlern und politischen Bildnern aus dem Südweststaat wie Arnold Bergsträsser und Theodor Eschenburg und kommen auch heute noch u.a. von Paul Ackermann, Siegfried Schiele, Hans-Georg Wehling etc. Die öffentliche Förderung in den beiden Bundesländern ist jedoch sehr verschieden. Hier stehen Hessen und die anderen Bundesländer wesentlich besser da als Baden-Württemberg, wo die öffentlichen Zuschüsse gering und Bildungsurlaube nicht möglich sind. Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen oder Niedersachsen (aus denen wie aus anderen Bundesländern selbstverständlich auch wesentliche Impulse für die politische Bildung kommen, hier sei nur stellvertretend auf Klaus-Peter Hufer und Klaus Ahlheim für Nordrhein-Westfalen verwiesen) haben günstigere Rahmenbedingungen in der Weiterbildungsgesetzgebung. Vgl. zu Hessen u.a. Weick 2002; Krauss 2001; Faulstich 1994; Schreiber/Scheler 1994 und zu Baden-Württemberg u.a. Moser 1994. Zum Gesamtvergleich vgl. u.a. DIE 2001; Nuissl 2000; Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1994 und ferner auch Tietgens 1989. Die Anzahl und die Stärke der Bildungsinstitutionen in den zwei Fallbeispielen sind allerdings dennoch hervorstechend, denkt man nur an die herausgehobene und starke Stellung der LpB und ihrer vergleichsweise guten Ausstattung gegenüber den anderen Landeszentralen (vgl. Interview des Autors mit Siegfried Schiele am 25. Oktober 2000 in Stuttgart).

und sonstigen interessenungebundenen bzw. freien politischen Bildungsträger⁷¹⁴ in die Untersuchung einbezogen. Die Bildungsträger mit Internatsbetrieb wurden durch die in den beiden Bundesländern ansässigen Heimvolkshochschulen und Akademien ergänzt.⁷¹⁵ Darüber hinaus wurden noch alle politischen Stiftungen Hessens und Baden-Württembergs und für die gewerkschaftliche Bildung in Hessen exemplarisch Arbeit und Leben, die Bildungswerke des Deutschen Gewerkschaftsbundes und der Deutschen Angestellten Gewerkschaft, sowie im Südweststaat das des Deutschen Gewerkschaftsbundes mit einbezogen. Für die kirchliche Erwachsenenbildung wurden in beiden Ländern die Evangelischen Akademien, in Hessen das Haus am Maiberg und die Frankfurter Sozialschule und in Baden-Württemberg stellvertretend das Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart betrachtet. Da in der Untersuchung davon ausgegangen wurde, dass vor allem interessenungebundene Einrichtungen und Institutionen, die einen besonderen allgemeinverpflichtenden öffentlichen Bildungsauftrag haben, in Wahlkampfzeiten glaubwürdige, unabhängige und überparteiliche Angebote machen können, die auch vom zunehmend ungebundenen "Normalbürger" angenommen werden, wurden die interessenungebundenen Erwachsenenbildungseinrichtungen zwar mit untersucht, aber gesondert betrachtet. Somit fand eine Konzentration auf die aufgeführten herausstechenden Beispiele dieses Trägerbereichs statt. Dadurch wurden zum Beispiel die Kreisbildungswerke der Gewerkschaften und regionale Stellen der Kirchen nicht extra untersucht, zumal sie größtenteils keine oder nur sehr wenige Angebote zur politische Bildung anbieten oder wie beim Deutschen Gewerkschaftsbund zu eng mit den politisch orientierten Kreisverbänden zusammenhängen. Hinzu kommt, dass dieser interessenungebundene Trägermarkt nur schwer zu durchschauen ist und damit offene Angebote nicht leicht zu finden sind.⁷¹⁶

⁷¹⁴ Für Hessen: der Büdinger Kreis e.V. und der Verein für interdisziplinäre Bildung. Für Baden Württemberg der Deutsche Staatsbürgerinnen-Verband e.V., das Studienhaus Wieseneck, das Internationale Forum Burg Liebenzell.

⁷¹⁵ Für Hessen die Hessische Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck. Für Baden-Württemberg die Schwäbische Bauernschule, die Bauernschule Hohenheim, die Bauernschule Nordbaden und das Schloss Weiterdingen.

⁷¹⁶ Zum Hintergrund der politischen Bildungsträger in Hessen und Baden-Württemberg vgl. zum ersten Einblick: DIE 2001 c; Oberndörfer 2001 b; DGB-Bildungswerk 2000; Lochmann 1999; Ostakademie Königstein 1999; LpB 1997 a; dies. 1997 b; dies. 1982 sowie im Internet <http://www.bkev.org>; <http://www.lpb.bwue.de>; <http://www.hlz.hessen.de>; <http://www.InternationalesForum.de> sowie die Verweise über die in Kapitel 2.2.4 genannten Internetportale von Dachorganisationen zu einzelnen Trägern.

Zur Vorgehensweise bei der Identifizierung der Untersuchungsobjekte: Im ersten Schritt wurden alle Einrichtungen recherchiert, die politische Bildungsarbeit in den beiden Bundesländern leisten. Die Zusammenstellung der Bildungsträger in Hessen musste auf Grund von Internet- und Literaturrecherchen vollständig vom Autor vorgenommen werden. In Baden-Württemberg konnte zur ersten Recherche auf eine Zusammenstellung der LpB zurückgegriffen werden (vgl. <http://www.lpb.bwue.de/partner.htm>). Hilfreich waren bei beiden Bundesländern auch die bereits genannten Internetportale der Trägerdachorganisationen sowie das der Bundeszentrale und der Landeszentralen für

Insgesamt wurden in Baden-Württemberg 174 ungebundene und acht interessengebundene politische Bildungsträger und in Hessen 37 bzw. elf mit einem für die jeweilige Wahl modifizierten Fragebogen angeschrieben und im telefonischen Nachfass kontaktiert. Die Träger wurden nach ihren Angeboten⁷¹⁷ und außerdem nach der Beteiligung der Bevölkerung an diesen Angeboten⁷¹⁸ befragt. Die größere Zahl der befragten Träger in Baden-Württemberg liegt an der auch faktisch gesehenen größeren Anzahl von politischen Bildungsträgern, insbesondere den Volkshochschulen.

Es nahmen in Baden-Württemberg 84 ungebundene sowie alle acht interessengebundenen Träger und in Hessen alle angeschriebenen 48 Einrichtungen an der Befragung teil. Da in Hessen eine Vollerhebung vorliegt, braucht hierauf nicht näher eingegangen zu werden. Die in Baden-Württemberg angeschriebenen Einrichtungen antworteten nach dem telefonischen Nachfass bis auf die Volkshochschulen alle. Von den angeschriebenen 166 Volkshochschulen liegt mit 74 auswertbaren Antworten und zwei Antwortverweigerungen allerdings genügend Datenmaterial vor, zumal - wie bereits detailliert aufgezeigt - nicht jede Volkshochschule auch politische Bildungsangebote haben muss. Damit wird für Baden-Württemberg insgesamt eine Rücklaufquote von 50,5% erreicht, was im Vergleich sehr gut ist.⁷¹⁹

politische Bildung. Als schwieriger zu findende und über Querverweise zu recherchierende Träger erwiesen sich - abgesehen von den Volkshochschulen - die interessenungebundenen und regionalen Bildungsträger. Nachdem die Zusammenstellung abgeschlossen war, wurden die Profile, und wo diese nicht eindeutig waren auch die Seminarprogramme aller Träger durchgesehen, um eine Auswahl nach den oben genannten Kriterien vornehmen zu können. An dieser Stelle wird darauf verzichtet, alle Programme und Selbstdarstellungen durch Literaturhinweise zu dokumentieren. Sie sind bei den einzelnen Trägern erhältlich.

⁷¹⁷ 1. "Welche Angebote (Seminare, Informationsmaterial, Hotline, Pressearbeit, Plakate, o.ä.) bzw. welche Aktionen (Informationsstände, Veranstaltungen o.ä.) hatten oder haben Sie in diesem Jahr zum neuen Kommunalwahlrecht [modifiziert für Baden-Württemberg: 'zur Landtagswahl 2001'; K.R.]" 2. "Welche Angebote bzw. Aktionen zur Information der Bürger haben darüber hinaus bereits im vergangenen Jahr stattgefunden?"

⁷¹⁸ "Wie gut war die Beteiligung (Reichweite) der Bürger und was waren die Zielgruppen (jeder Bürger oder spezielle Gruppen wie Mandatsträger bzw. Multiplikatoren)?"

⁷¹⁹ In der Regel geht man bei postalisch oder per eMail verschickten Fragebögen von einer Rücklaufquote in Höhe von 5% bis 20% aus, was allerdings durch entsprechende Techniken gesteigert werden kann (vgl. Diekmann 1995, S. 441 ff.). So führten offenbar die hohe Identifikation der Forschungsfrage, die Referenz und offene Kommunikation (im einleitenden Text für Baden-Württemberg wurde darauf verwiesen, dass es sich um ein Dissertationsforschungsprojekt handelt und das Vorhaben von der LpB unterstützt wird; im Text für Hessen wurde der Büdinger Kreis e.V. genannt, da er durch seine Bildungs- und Forschungstätigkeit den befragten Institutionen als hessischer und überparteilicher Träger bekannt war), die nicht oft vorkommende Befragung unter Bildungsträgern, der Telefonnachfass, die leichte Möglichkeit zur Beantwortung per eMail und Fax sowie die qualitative Vorauswahl der Bildungsträger zu der sehr guten Quote.

Hier der einleitende Text für Baden-Württemberg, der entsprechend modifiziert auch für Hessen galt: "Betreff: Bitte um Unterstützung meiner Dissertation durch Beantwortung von einigen Fragen Sehr geehrte Damen und Herren, im Rahmen meiner Dissertation, die ich an der Justus-Liebig-Universität Gießen schreibe und die auch von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg unterstützt wird, untersuche ich u.a., welche (politischen) Bildungs-/Informationsangebote es für Bürger zu Wahlen gibt. Mit Blick auf die in Baden-Württemberg bevorstehende Land-

Somit steht quantitativ genügend aussagekräftiges Material zur Auswertung zur Verfügung.

Von den antwortenden Bildungseinrichtungen in Baden-Württemberg unterbreiteten 80,4% keine Bildungsangebote zur Landtagswahl und 2,1% verweigerten die Aussage. Im Südweststaat zählten die Landeszentrale, die Volkshochschulen und der Deutsche Staatsbürgerinnen-Verband e.V. zu den Aktivposten der politischen Bildungsszenarie mit Blick auf den Wahlkampf, wobei von den 74 antwortenden Volkshochschulen allerdings nur zwölf Angebote zur Landtagswahl durchführten, die übrigen 76 befragten Träger machten keine diesbezüglichen Angebote.

In Hessen machten 66,6% der befragten Bildungsträger keine Angebote zur Einführung des neuen Kommunalwahlrechts.⁷²⁰ Hier zählte neben den Medien und Parteien vor allem die Landesregierung mit ihrer aufwendigen Informationskampagne und einzelne Kommunen (über die von allen kommunalen Wahlämtern verschickten Musterstimmzettel hinaus) mit zusätzlichen Informationsveranstaltungen zu den Vermittlern des neuen Kommunalwahlrechts. Unter den Aktivitäten der Kommunen trat die Stadt Frankfurt mit ihrer Kampagne *"Leute wählen Leute"* hervor. Hier wurde versucht, unter anderem mit einem Planspiel und Informationsständen aufzuklären.⁷²¹ Die politischen Bildner hielten sich in der Masse zurück. Aktivposten waren neben den Volkshochschulen - hier machten nur 13 von 33 Volkshochschulen Angebote zum neuen Kommunalwahlrecht - die Evangelischen Akademie Arnoldshain, die Friedrich-Ebert-Stiftung und die Friedrich-Naumann-Stiftung. Die übrigen 32 hessischen Träger, darunter auch die Landeszentrale für politische Bildung, machten keine spezifischen Angebote.

Die Angebote in beiden Bundesländern waren nach Angabe der befragten Träger in der Regel erfolgreich, wobei die zur Landtagwahl in Baden-Württemberg besser besucht waren (20-200 Teilnehmer gegenüber Hessen, wo es meist unter 20 Teilnehmer waren). Hier muss man allerdings berücksichtigen, dass in Hessen mehr traditionelle Seminarveranstaltungen stattfanden. In Baden-Württemberg war das

tagswahl wende ich mich daher an Sie mit der Bitte, mir folgende Fragen kurz zu beantworten. Sie helfen mir damit sehr weiter! Mit bestem Dank für Ihre Unterstützung und freundlichem Gruß Karsten Rudolf [(...) es folgte der Fragenblock; K.R.]. Wenn Sie keine speziellen Angebote zur Landtagswahl haben oder hatten, bitte ich Sie trotzdem, mir ein kurzes Feedback zu geben, damit ich sicher sein kann, alle Träger berücksichtigt zu haben und sich somit ein Nachfass erübrigt."

⁷²⁰ Wobei 4,1% dieser Anbieter (die zwei angeführten politischen Stiftungen) vor allem Angebote für politisch Engagierte machten.

⁷²¹ Vgl. Magel 2000.

anders. Die Formen reichten jeweils von Podiumsdiskussionen und Seminaren über Studienfahrten bis zu Internetangeboten und Rollenspielen. Auch wenn die Bildungsformate in der Angebotsanalyse nicht näher untersucht, nur erfasst wurden, möchte ich an dieser Stelle auf einige Best-Practice-Modelle zur ("normalen" Wahlkampfsituation) Landtagswahl hinweisen, damit eine Grundlage zur Einschätzung der oben angeführten statistischen Angebotsdarstellung besteht:

- Die LpB richtete eine extra Wahl-Homepage mit Hintergrundinformationen zum Wahlsystem, den Parteien etc. ein. Zusätzlich wurde eine Interaktion mit (einem vom Internationalen Forum Burg Liebenzell entwickelten) Planspielen und einer Wahlbörse ermöglicht.
- Die Volkshochschule Badische Bergstraße führte in Kooperation mit dem Elternverein ELVAST eine Podiumsdiskussion "Elternverantwortung stärken in der Familienpolitik" mit den Landtagskandidaten und 45 Teilnehmern durch.
- Podiumsdiskussionen mit allen Landtagskandidaten fanden zum Beispiel statt in der Volkshochschule Laichingen (circa 150-180 Teilnehmer), der Volkshochschule Korntal Müchingen (circa 140 Teilnehmer) und der Volkshochschule Metingen-Ermstal (circa 130 Teilnehmer). Die Volkshochschule Leonberg bot ihre zwei Podiumsdiskussionen mit allen Landtagskandidaten in Zusammenarbeit einmal der Kreiszeitung und das andere Mal mit einer Elterninitiative an. Unter anderem die Volkshochschule Heilbronn ergänzte ihre Diskussionsrunde durch eine Exkursion in den Landtag.
- Die Volkshochschule Herrenberg führte eine Abendveranstaltung mit allen Landtagskandidaten durch, die durch GK-Leistungskurs-Schüler zweier Gymnasien gestaltet und durch ein 20 Unterrichtseinheiten umfassendes Seminar vorbereitet wurde. Hieran nahmen 120 Bürger teil, nicht berücksichtigt die Bildungsarbeit mit den Jugendlichen.
- Die Volkshochschule Leutkirch führte eine Podiumsdiskussion mit allen Landtagskandidaten in Zusammenarbeit mit den Ortsverbänden von CDU und SPD durch und gab Hinweise auf die Landtagswahl in einer Seminarreihe für Behinderte, die ein Jahr zuvor zur Kommunalwahl stattfand.
- Die Volkshochschule Böblingen/Sindelfingen machte eine Landtagsführung mit anschließendem Abgeordnetengespräch und 15 Teilnehmern.

Die Gründe, keine Angebote zu machen, waren sehr vielseitig. Die politischen Stiftungen nannten als Hinderungsgrund die Zurückhaltungspflicht und andere Zielgruppen als den "Normalbürger" ihrer Bildungsarbeit bzw. in Hessen die ausreichenden Aktivitäten der Parteien und Medien. Bei den übrigen Trägern, die Be-

gründungen gaben, lassen sich im wesentlichen sechs Muster herausarbeiten, die für beide Fallbeispiele gelten:⁷²²

- (1) Übertragung der Verantwortung auf andere und Einschätzung, dass genügend Angebote von anderen gemacht werden.
- (2) Befürchtungen, das Aufgreifen des sehr politisierten Bildungsangebots könnte zum eigenen Nachteil sein (Gefahr des sich "zwischen die Stühle setzen").
- (3) Einschätzung einer geringen Nachfrage.
- (4) Eigene Kapazitäten werden als zu gering angegeben.
- (5) Es werden keine spezifischen Angebote in Wahlkampfzeiten gemacht, da alle politischen Bildungsangebote auch zur Vorbereitung von Wahlen dienen.
- (6) Politische Bildungsangebote werden im eigenen Fächerkanon als unbedeutend angesehen.

In der schriftlichen Befragung wurde auch die Frage gestellt, welche politischen Bildungseinrichtungen in Hessen bzw. Baden-Württemberg ihrer Meinung nach solche Informationsangebote für Bürger machen. Für diese Frage liegen allerdings nur 119 verwertbare Aussagen vor, da den 21 (19 in Hessen und zwei in Baden-Württemberg) im telefonischen Nachfass befragten Einrichtungen diese letzte Frage nicht gestellt wurde. Das Ergebnis: 32 Befragte nannten politische Bildungsträger. In der Regel wurde auf die Landeszentrale für politische Bildung verwiesen, aber zum Teil auch (bezogen auf Baden-Württemberg) auf Medien und Parteien sowie sonstige Bildungsträger wie die Parteistiftungen. Bemerkenswert ist auch, dass baden-württembergische Volkshochschulen, die keine Angebote machen, wiederum auf die "Volkshochschule" in anderen Regionen als einen möglichen Anbieter verweisen. 26 Befragte gaben an, dass ihnen keine weiteren Einrichtungen bekannt seien und 61 machten überhaupt keine Angaben zu diesem Punkt.

5.2.2 Fazit zum Fallbeispiel

Aus Sicht eines Trägers wäre es - wenn das Bild des ungedeckten Bedarfs nicht so eindeutig ausfallen würde - in einem weiteren Schritt sinnvoll, die Angebote näher zu beleuchten und dahingehend zu hinterfragen, ob sie denn den Erwartungen der

⁷²² Die Reihenfolge entspricht der Häufigkeit ihrer Nennung (1 am häufigsten - 6 am wenigsten).

Bürger in Bezug auf die Rahmenbedingungen genügend gerecht werden und ob sie von Bildungsträgern angeboten werden, die für die Bürger attraktiv genug sind. Auf Grund der Marktanalyse (Bedarfs- und Angebotsanalyse) bleibt festzuhalten, dass hier ein bisher ungedeckter Bedarf an politischer Bildung existiert. Gleichzeitig ist auf Grund der Erkenntnisse aus dem Berichtssystem zu konkreten Fragestellungen der Bürger im Wahlkampf davon auszugehen, dass dieser Bedarf durch offensive multiple und leicht zugängliche Angebote gedeckt werden kann.

Schaut man sich die Wahlanalysen zu den beiden untersuchten Wahlen in Hessen und Baden-Württemberg an, fällt auf, dass die Zahl der Nichtwähler in Hessen stark angestiegen ist. Die Wahlbeteiligung lag hier auf einem Rekordtiefsstand von landesdurchschnittlich 53% und damit 13% unter dem Ergebnis der vorangegangenen Kommunalwahl,⁷²³ in einigen Städten wie Offenbach und Maintal sogar bei gerade mal 40%.⁷²⁴ *"In allen größeren Städten Hessens waren bis zum Mittag deutlich weniger Bürger zur Wahl gegangen als vier Jahre zuvor."*⁷²⁵ *"Es ist deshalb zu vermuten, dass das neue und damit für die meisten Hessen ungewohnte Wahlsystem einige Wähler abgeschreckt hat, die sonst zur Wahl gegangen wären."*⁷²⁶ Die Anzahl ungültiger Stimmen ist ebenfalls stark angestiegen. Sie liegt landesdurchschnittlich bei 4,2% und selbst in Frankfurt, wo es etwas mehr Kommunikationsanstrengungen als andernorts seitens des Wahlamtes gab, bei 5,2% (ansonsten liegt sie bei 2%).⁷²⁷ Worauf die hohe Zahl ungültiger Stimmen zurückzuführen ist, kann nicht genau ermittelt werden. Es kann nur festgehalten werden, dass in Frankfurt 4% der Stimmzettel bewusst ungültig abgegeben wurden.⁷²⁸ Dies kann als politisch motivierte Protestwahl oder als Unzufriedenheit bzw. Unsicherheit mit dem neuen Wahlrecht gewertet werden. In Frankfurt nutzten 37,6% der Wähler die Möglichkeit zum Kumulieren und Panschieren.⁷²⁹ Von denjenigen, die wählen gingen, nutzten hingegen in den Kleinstädten bis zu einer Größe von 25.000 Einwohnern landesdurchschnittlich 67% das neue Wahlrecht und auf Kreisebene 38,1%.⁷³⁰ Das alles zeigt m.E., dass es nötig gewesen wäre, mit den Bürgern stärker in den Dialog

⁷²³ Vgl. Bürgeramt, Statistik und Wahlen der Stadt Frankfurt am Main 2001 a, S. 17.

⁷²⁴ Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung 2001 a; dies. 2001 b.

⁷²⁵ Heptner 2001.

⁷²⁶ Bürgeramt, Statistik und Wahlen der Stadt Frankfurt am Main 2001 a, S. 19.

⁷²⁷ Vgl. ebd., S. 21.

⁷²⁸ Vgl. ebd., S. 21. Für die Stadt Frankfurt am Main werden zu Kommunalwahlen regelmäßig Untersuchungen vom Bürgeramt, Statistik und Wahlen durchgeführt, die das Frankfurter Wahlverhalten näher analysieren. Damit steht eine Datenbasis zur Verfügung, die es auf Grund des Aufwandes und vor allem der Anonymität bei der Wahl (in einer Stadt mit der Größe Frankfurts sind markierte Stimmzettel im Gegensatz zu kleinen Gemeinden nicht rückverfolgbar) nur selten gibt.

⁷²⁹ Vgl. ebd., S. 44 f.

⁷³⁰ Vgl. Hessisches Ministerium des Innern 2001.

über das neue Wahlrecht zu treten und ihnen aktiv Unterstützung in Form einer offensiven Bildungsarbeit anzubieten, die sich von der Informationskampagnenarbeit der Medien, der Landesregierung und der Parteien abhebt.

Die Landesregierung sieht in der geringen Wahlbeteiligung und der Anzahl ungültiger Stimmzettel kein Problem im neuen Kommunalwahlrecht, sondern einen allgemeinen Trend, der in anderen Bundesländern ebenso wie bei Direktwahlen von Bürgermeistern in Hessen zu beobachten ist.⁷³¹ Dagegen bewertete die Opposition, die im Gegensatz zur Regierung im Landesdurchschnitt nicht zulegen konnte, die geringe Wahlbeteiligung als verheerend und Ausdruck der CDU-Parteispendenaffäre.⁷³² Unabhängig von parteipolitischen Bewertungen und Analysen muss man auf Grund der landesweit niedrigen und regional noch darunter liegenden Wahlbeteiligung davon ausgehen, dass hier doch eher oben genannte Verunsicherungen im Umgang mit dem neuen Wahlrecht vorliegen. Denn *"alles muss gelernt werden - auch ein neues Wahlsystem."*⁷³³ Auf Grund der vorliegenden Angebotsanalyse kann man nun auch erkennen, dass politische Bildner ihrem Vermittlungsauftrag dabei in Hessen nicht gerecht geworden sind. Ein Blick auf die Wahlanalysen zeigt also vor allem für Hessen, dass es durchaus berechtigte Zweifel an einer möglichen These gibt, dass die bisherigen Angebote ausreichen.⁷³⁴ Die Analyse des Anbietermarktes verdeutlicht, dass in diesem Handlungsfeld weniger Träger als eventuell vermutet, tätig sind.

5.2.3 Akzeptanz eines wichtigen Handlungsfeldes

In der beschriebenen Untersuchung wurden zwei unterschiedliche Wahlkampf-situationen analysiert. Die Situation in anderen Bundesländern oder bei einer Bundestagswahl kann sicherlich anders aussehen. Die Ergebnisse sind für die beiden Fallbeispiele jedoch signifikant. Diese exemplarisch durchgeführte Untersuchung kann und soll neben der Verdeutlichung der Funktionsweise des Markt(forschungs)-

⁷³¹ Vgl. ebd.

⁷³² Vgl. Börnecke/Bartsch 2001.

⁷³³ Heptner 2001.

⁷³⁴ In Hessen lassen sich Vermittlungsdefizite aus dem Ergebnis entsprechend ableiten. Dies ist in Baden-Württemberg nicht so einfach. Hier sei nur auf die ebenfalls stark gesunkene Wahlbeteiligung verwiesen. Sie lag bei der Landtagswahl 2001 bei 62,6%, was einem Absinken um fünf Prozentpunkte im Vergleich zur vorangegangenen Landtagswahl entspricht und den 1972 eingeleiteten Abwärtstrend (damals waren es noch 80,0%) bestätigt (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2001). Dies ist sicherlich nicht nur auf Vermittlungsdefizite in der politischen Bildung zurückzuführen, sei hier aber der Vollständigkeit wegen angeführt.

modells dazu beitragen, den Wahlkampf als Handlungsfeld politischer Bildung in Praxis und Wissenschaft näher zu beleuchten und bewusster zu thematisieren.

Durch die Ergebnisse wird nicht nur die Vernachlässigung eines wichtigen Handlungsfeldes deutlich. Zieht man die Begründungen derer hinzu, die keine diesbezüglichen Angebote durchführen, erkennt man ein defizitäres Verhältnis zwischen politischer Bildung und Wahlkampf. Politische Bildner müssen hier umdenken. Ein Umdenken erscheint mir in folgenden Punkten wichtig:

1. Die Argumente, die zur Zurückhaltung politischer Bildung im Wahlkampf mahnen, sind vielseitig, wie auch die Befragung wieder gezeigt hat. Sie werden allerdings durch viele erfolgreiche und kostengünstige Gegenbeispiele - wie zum Beispiel die in der Untersuchung beschriebenen - widerlegt.
2. Politische Bildung muss den Wahlkampf deutlicher als Handlungsfeld erkennen und wahrnehmen.
3. Politische Bildner dürfen keine Berührungsängste dem Politischen gegenüber haben und nicht ständig die Gefahr sehen, sich zwischen die parteipolitischen "Stühle" zu setzen. Wo ein Wille und auch Ausgewogenheit im Angebot bzw. ernstzunehmende Unabhängigkeit ist, ist auch ein Weg für politische Bildung im Wahlkampf.
4. Gerade als politischer Bildner darf man sich nicht auf "die anderen" verlassen. Nicht "die anderen" werden es schon machen, durch eigenes Zutun und flächendeckend sollte den Bürgern eine Hilfestellung geboten werden.
5. Politische Bildner sind die einzigen, die neben den Journalisten neutral, unabhängig und kompetent als (Ver-)Mittler zwischen Bürgern und politischen Institutionen (hier insbesondere den Parteien) wirken können - vorausgesetzt, ihr Handeln ist nicht interessengebunden.

5.2.4 Akteure im Handlungsfeld "Wahlkampf" und die besondere Verpflichtung der Zentralen für politische Bildung

Nun stellt sich die Frage, wer im Handlungsfeld Wahlkampf aktiv werden sollte. Grundsätzlich erfüllen alle Einrichtungen mit politischen Bildungsauftrag und auch die Institutionen, die politische Bildung für ihre Lager und Milieus anbieten, bereits im Vorfeld von Wahlen eine wichtige Funktion und müssen ihre ganzheitliche politische Bildung hier fortsetzen. In Wahlkampfzeiten tragen allerdings auf Grund

der erforderlichen Ausgewogenheit und Unabhängigkeit der Angebote besonders Volkshochschulen, Bundeszentrale (bei Bundestags- und Europawahlen) und Landeszentralen für politische Bildung sowie sonstige interessenungebundene Träger eine besondere Verantwortung. Sie sollten die Hauptakteure in diesem Handlungsfeld sein.

Bundes- und Landeszentralen sind in der Pflicht, Rahmenbedingungen zu schaffen und Koordinierungsarbeit zu leisten. Das reicht allerdings weiter als bis zur finanziellen Förderung von Weiterbildungsaktivitäten freier Träger. Diese Einrichtungen erfüllen durch ihre herausragende und neutrale Stellung eine Funktion, die kein anderer Träger leisten kann. Sie haben die Aufgabe, die Aktivitäten der übrigen Träger anzuregen und miteinander zu vernetzen. So wird es erleichtert, Ressourcen zu bündeln, Kooperationen einzugehen, Ideen miteinander auszutauschen und letztlich erfolgreiche Bildungsformate anzubieten. Ein konkretes Beispiel wäre die Versammlung aller relevanten Träger auf einer Tagung, die Sensibilisierung für das Thema, die Sammlung und Vorstellung von Best-Practice-Beispielen und die Vernetzung mindestens durch eine Adressliste. Ein Ratgeber mit Aktionstipps und Organisationshilfen (zum Beispiel Musterpressemitteilungen und Musterplakate, Anschriften von Kooperationspartnern etc.) kann alternativ oder ergänzend herausgegeben werden.

Eine darüber hinausgehende didaktische Hilfe könnte sich in der Machart ein Vorbild am *"Argumentationstraining gegen Stammtischparolen"*⁷³⁵ nehmen. Über diese Unterstützungsfunktion hinaus sollten sich Bundeszentrale und Landeszentralen aber auch direkt an die Wähler wenden. Dies kann zum einen mittelbar durch die von der Bundeszentrale oft eingesetzten Multiplikatorenpakete (Unterrichtshilfen etc.) geschehen. Zum anderen könnte eine direkte Hilfe für die Wähler durch Publikationen oder Internetangebote erreicht werden, in denen Positionen der Parteien aufbereitet werden, Hintergründe zum Wahlsystem und weitere Informationstipps gegeben und auch mal spielerische Elemente angewandt werden.⁷³⁶ Das Internetangebot der LpB zur Landtagswahl 2001 ist hierfür ein sehr gutes Beispiel.

⁷³⁵ Hufer 2001 a.

⁷³⁶ Hier gab es im Bundestagswahlkampf 2002 einige positive Beispiele der BpB, auf die bereits hingewiesen wurde.

Um Günther Dohmens Forderungen nach Servicefunktionen für das selbstgesteuerte und informelle Lernen⁷³⁷ aufzugreifen, aber auch um einen flächendeckenden Zugang aller Bürger zu Bildungsangeboten zu ermöglichen, wären ein Internetangebot, eine Hotline und/oder eine Broschüre sinnvoll, die Interessierte auf Angebote oder zumindest Träger in ihrer Region aufmerksam macht.

Eine Kampagne mit Plakaten, Anzeigen und Radiospots, die zur Wahlbeteiligung aufruft, wäre zwar wünschenswert, würde auch eine größere Reichweite erzielen und zum Imagegewinn politischer Bildung beitragen, wird aber auf Grund der engen Budgets schwer zu realisieren sein. Evtl. sind sie im Bündnis mehrerer Bildungsträger oder auch in Kooperation mit Medien und Unternehmen eher zu realisieren?! Die hier skizzierte Servicefunktion staatlicher Einrichtungen nützt Bürgern, aber auch allen politischen Bildungsträgern.

Volkshochschulen und zum Teil auch Heimvolkshochschulen⁷³⁸ müssen das Rückgrad der Aktivitäten bilden. Nur sie verfügen über ein engmaschiges und flächendeckendes Bildungsnetzwerk, haben in der Regel die nötige Infrastruktur innerhalb der VHS-Organisation durch entsprechende Fachbereiche, können überparteilich bzw. unabhängig auftreten und sind der politischen Bildung aller verpflichtet. Sie bilden mit bundesweit 998 Volkshochschulen und weit über 1.000 Einrichtungen die Mehrzahl der (politischen) Bildungsträger und sind dadurch nicht nur den Bürgern in der Region bekannt, sondern auch für Zugezogene eine vertraute Institution. Zuvor muss ein Teil der Volkshochschulen aber den Mut zur politischen Bildung (wieder-)finden.⁷³⁹ Die sonstigen interessenungebundenen politischen Bildungseinrichtungen ergänzen das Netzwerk durch ihre innovativen und vielseitigen Zugänge.

Während sich die bisher genannten Träger auf den "Normalbürger" konzentrieren, sollten kirchliche und gewerkschaftliche Erwachsenenbildung (weiter) verstärkt versuchen, ihren Trumpf zu nutzen und ihre sozialen Milieus durch entsprechende Bildungsangebote zu erreichen.

⁷³⁷ Vgl. Dohmen 2001, S. 151 ff. aber auch S. 134 ff.

⁷³⁸ Heimvolkshochschulen sind zwar nicht flächendeckend vertreten, ergänzen aber durch ihre Internatsbetriebe die Volkshochschulstruktur und das methodische Repertoire. Sie können allerdings nur zum Teil das Rückgrad bilden, da sie sich oft in interessengebundener Trägerschaft befinden, mit der besonderen Verpflichtung auf bestimmte Lager, Milieus und Ziele; ganz abgesehen von der Konzentration auf internatsbezogene Bildungsformate. Beispiele hierfür sind kirchliche und gewerkschaftsnah Heimvolkshochschulen (vgl. u.a. Etz/Kuchta/Sprengel 1999, S. 79).

⁷³⁹ Zum Rückgang des Anteils der politischen Bildung an der gesamten Volkshochschularbeit vgl. letzte Anmerkung in 3.4.3 in Band II.

5.2.5 Dimensionen und Bildungsangebote im Handlungsfeld "Wahlkampf"

Geht man davon aus, dass gerade im Wahlkampf eine starke Mobilisierung und Politisierung der Menschen stattfindet und sie hier politischen Bildungs- und Informationsangeboten gegenüber besonders aufgeschlossen sein müssten, so sollten auch diejenigen erreicht werden, die politischen Fragen sonst keine große Beachtung schenken.⁷⁴⁰ Die starke Thematisierung von Politik kann aber auch zu einer Übersättigung führen. Politische Bildung muss also einen Mehrwert gegenüber den Medien und den Angeboten der Parteien bieten. Ein Mehrwert gegenüber den Parteien ist schnell gefunden. Hier genügt der Verweis auf die geringe Anziehungskraft der Parteien und ihrer klassischen "Einparteiangebote" vor Ort.⁷⁴¹ Einen Vorteil gegenüber den Medien zu finden, ist da schon wesentlich schwieriger. Die allgemeinen Informationsbedürfnisse können durch Tages- und Hintergrundberichte sowie Recherchen im Internet ausreichend gedeckt werden. Ein Vorteil kann hierbei in der Bewältigung der Informationsflut, in erklärenden Hilfestellungen und speziellen Informationsangeboten sowie der persönlichen Nähe zu den Menschen liegen.

Politische Bildung muss und kann den Wählern einen Nutzen bieten. Wie kann dieser Nutzen aussehen und methodisch-didaktisch gestaltet werden? Zu vier (zum Teil klassischen) möglichen Bildungsdimensionen und konkreten Aktionsvorschlägen - ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben - einige erste Hinweise:⁷⁴²

Orientierungshilfe in der Unübersichtlichkeit

Orientierungshilfe in der Unübersichtlichkeit können politische Bildner durch mehrere Ansätze bieten. Einer sind synoptische Informationsangebote zu Sachthemen und Kandidaten:

- Podiumsdiskussionen mit den Kandidaten aller Parteien oder kleine Gesprächskreise mit Experten.⁷⁴³
- Internetangebote und Broschüren.
- Seminare, wobei diese auf Grund der bekannt geringen Reichweite⁷⁴⁴ nicht die Regel sein sollten.

⁷⁴⁰ Darauf verweisen die hohen Bedürfniswerte, die im Berichtssystem politische Bildung 2002 bei diesem Handlungsfeld erzielt wurden.

⁷⁴¹ Vgl. hierzu Ausführungen zum Nutzen gegenüber der politischen Kommunikation und dem Stand der Wissenschaft in Rudolf/Zeller 2001, S. 139 ff. und 213 ff.

⁷⁴² Ergänzende Ausführungen vgl. Rudolf/Wicker 2002.

⁷⁴³ Weitere Ausführungen und Beispiele vgl. Rudolf/Zeller 2001, S. 150 ff.

"Hilfe zur Selbsthilfe" sollte die Unterstützung bei der gezielten Nutzung der Medien zur Informationsbeschaffung sein. Das Hinwirken auf die Bildung von Medienkompetenz kann zwar nur eine langfristige und nicht die ausschließliche Aufgabe der politischen Bildung sein.⁷⁴⁵ In Zeiten verstärkter politischer Informationsaufnahme sollten allerdings Recherchetipps und Hilfestellungen stärker angeboten werden, da sie eher auf eine Nachfrage treffen. Hierzu eignen sich die üblichen Bildungsformen, aber auch Informationsstände, bei denen zum Beispiel unterschiedliche Medien vorgestellt und auch ihre Vor- und Nachteile sowie - bezogen auf Zeitungen, Radio- und Fernsehsendungen - ihre jeweiligen politischen Ausrichtungen angesprochen werden.

Als weitere Hilfe sollten tiefgehende Informations- und Bildungsangebote gemacht werden. Zum einen kann das die Verdeutlichung unterschiedlicher Facetten und Betrachtungsweisen von politischen Themen und das Aufzeigen der engen Zusammenhänge vieler politischer Fragen sein. Zum anderen gilt es, Hintergründe zu politischen Fragestellungen aufzudecken, die über die übliche Tagesberichterstattung in den Medien hinausgehen. Dies kann sicher methodisch-didaktisch am besten durch die klassischen Formen wie Seminar, Vortrag, Publikation oder auch ein aufwendiges eigenes Internetangebot vermittelt werden. Um allerdings viele Personen zu erreichen, sollte man versuchen, Kooperationen mit Medien einzugehen. Denkbar wären hier zum Beispiel Rubriken in den Lokalzeitungen, gemeinsame Portale im Internet und Kooperationsveranstaltungen zur Kandidatenvorstellung.

Analyse von Machtprozessen und Kommunikationsstrukturen oder anders: Politische Kommunikation als Machterhaltungs- und Machtausübungsinstrument erkennen und verstehen

Zwei Aufgaben, die sich politischer Bildung besonders - aber nicht nur - im Wahlkampf stellen, kann man unter dem Begriff "politisches Lernen" zusammenfassen. Zunächst stellt sich die Aufgabe, eine Analysehilfe von Machtinteressen und dem, was dahinter steckt, anzubieten. Dass politische Bildner Machtprozesse für Wähler analysieren, kann nicht ihre Aufgabe sein. Hier geraten sie zu schnell in das "Fahrwasser" der Meinung des jeweiligen Dozenten. Politische Bildung kann jedoch unterschiedliche Analysemodelle und Fallbeispiele vorstellen,

⁷⁴⁴ Vgl. auch die Einstellungen in der Bevölkerung gegenüber diesem Bildungsformat in Kapitel 3.3.2.2 von Band II.

⁷⁴⁵ Vgl. u.a. Meyer 2001 a; Sarcinelli 1998 a und Anmerkungen zur Medienkompetenz a.a.O. in diesem Band und in Band II.

mit deren Hilfe politische Prozesse und die möglichen unterschiedlichen Blickwinkel durch die Teilnehmer selbst analysiert werden können. Dies kann fundiert nur in Seminaren oder Rollenspielen erschlossen werden. Eine Problematisierung und erste Hinweise sowie die Vorstellung von einfachen Analysemodellen kann aber auch mittels Vortrag, Publikation und Internet erfolgen. Ein "Ort", an dem die Wähler abgeholt werden können, ist das Bedürfnis, nicht manipuliert zu werden.

Die andere Aufgabe des politischen Lernens ist, Politik in den stark medienzentrierten, symbolischen und kandidatenorientierten Wahlkämpfen greifbar und begreifbar zu machen.⁷⁴⁶ Vor allem das Seminar, das Rollenspiel und der Vortrag, aber auch das Internet, die Broschüre und ein persönliches Gespräch am Informationsstand können hierfür die geeigneten Formen sein.

Eine weiter gehende Analyse von Kommunikationskampagnen und der Sprache der Politiker verbindet beide Aufgaben des politischen Lernens. Die Analyse hilft, Machtinteressen offen zu legen und gibt einen Einblick in die Medienzentrierung der Wahlkämpfe und die Zunahme symbolischer Politik. Ein Beispiel ist das von der Volkshochschule Konstanz-Singen angebotene und in der Befragung angeführte Seminar *"Zur Sprache der Politiker/innen - nicht nur im Wahlkampf"*, das sich über mehrere Abende erstreckte und mit einem Treffen am Wahlabend verbunden war.

Klassische Bildungsaufgaben

Nicht vernachlässigt werden sollten klassische politische Bildungsaufgaben, wie etwa die Bürger zur aktiven Teilhabe und zur Nutzung ihres Bürgerrechts zu befähigen. Dies umfasst neben den oben genannten Orientierungshilfen vor allem die Erläuterung der Funktionsweise demokratischer Prozesse und des Wahlsystems, nicht nur in Situationen wie zur Kommunalwahl in Hessen, in der ein neues Wahlrecht eingeführt wurde. Eine weitere wichtige Aufgabe, die sich daran anschließt, ist ein Beitrag zu der Frage, wie der einzelne Bürger den Politikern wirkungsvoll seine Meinung sagen kann. Diese Frage beschreibt zwar nicht nur im Wahlkampf eine wesentliche Bildungsaufgabe politischer Bildung. Sie kann hier allerdings besonders interessant sein, da Politiker in Wahlkampfzeiten stärker in der Region

⁷⁴⁶ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Flaig/Meyer/Ueltzenhöffer 1993, S. 211-214.

präsent sind und vielleicht auch besser zuhören. Seminar und Rollenspiel sind auch hier die wirkungsvollsten Mittel. Eine größere Nutzung ist m.E. allerdings wieder von Internet, kurzer Broschüre und den persönlichen Erläuterungen - zum Beispiel zu unterschiedlichen Formen der Öffentlichkeitsarbeit (Leserbrief etc.) - am Informationsstand oder durch oben genannte Medienkooperationen zu erwarten.

Einwirken auf eine hohe Wahlbeteiligung

Das Einwirken auf eine hohe Wahlbeteiligung ist besonders für überparteiliche Träger eine verpflichtende Aufgabe und im öffentlichen Raum gut möglich. Auch interessengebundene Träger können in ihren Milieus entsprechend darauf hinwirken - sie haben sogar ein vitales Interesse daran. Informationsstände und Kommunikationsformen wie Plakate, Aufrufe am Rande von Großveranstaltungen etc. eignen sich zur Erinnerung an eine wichtige Bürgerpflicht und dieses eher missionsartige Bildungsziel.⁷⁴⁷

5.2.6 Politische Bildung zum Nutzen der Demokratie und der Bürger

Bei der Rolle politischer Bildung im Wahlkampf stellt sich die in der Literatur oft aufgeworfene und in der vorliegenden Arbeit ebenfalls thematisierte Frage der Nützlichkeit politischer Bildung erneut. Politische Bildung kann den Bürgern einen konkreten Nutzen bringen. Erste Beispiele dafür wurden genannt. Die Kritik, die in der Debatte um Nützlichkeit und Bedarfsorientierung in der (politischen) Erwachsenenbildung geäußert wird, müsste an dieser Stelle entkräftet sein. Denn wie bereits kurz skizziert wurde, ist der Wahlkampf ein wichtiges Handlungsfeld politischer Bildung und hat unmittelbar etwas mit Auftrag und Anspruch politischer Bildung sowie den Erfordernissen der demokratischen Gesellschaft zu tun. Politische Bildung kann so nicht nur einen wertvollen Bildungsbeitrag leisten, sondern auch Werbung bzw. Imagebildung in eigener Sache betreiben.⁷⁴⁸

⁷⁴⁷ Hier hat sich seit der Bundestagswahl 2002 einiges bewegt, auch wenn die Aktivitäten noch schwerpunktmäßig auf Medien- und Multiplikatorenarbeit und weniger auf eine (nicht nur internetbasierte) direkte Arbeit mit den Bürgern in der Fläche setzen. Als Beispiel sei die BpB angeführt (vgl. Durth 2002).

⁷⁴⁸ Zu ergänzen sind an dieser Stelle die Ausführungen, die zur möglichen Dienstleistungsfunktion in Kapitel 3.2.6 und zum Wahlkampf mit konkreten Beispielen in Kapitel 3.2.4 und 3.2.5 (alle in Band II) vorgenommen wurden.

5.2.7 Fazit zur Anwendung und Tauglichkeit des Markt(forschungs)-modells

Das in Kapitel 4 skizzierte Markt(forschungs)modell konnte anhand dieses Fallbeispiels auf seine Tauglichkeit überprüft werden und es ist deutlich geworden, dass es - modifiziert auf das entsprechende Erkenntnisinteresse (Metaposition oder Vorgehen aus Sicht eines Trägers) - dazu geeignet ist, praktikabel und empirisch gesichert, einen ungedeckten politischen Bildungs- und Informationsbedarf aufzuzeigen. Zudem wird anhand des Beispiels deutlich, dass die im Modell berücksichtigten normativen Gesichtspunkte bzw. die Elemente der Filterfunktion zur qualifizierten Bedarfsorientierung hilfreich und notwendig sind. Auf Grundlage des Modells ist es nicht nur möglich, Marktlücken aufzudecken, sondern auch Handlungsvorschläge sowie Bildungsaufgaben und -angebote zu entwickeln.

Zum Abschluss noch eine Anmerkung: Politische Bildung wird sich immer zwischen dem empirischen (real existierender Bürger) und dem normativ begründeten Bürgerbild (es muss klar sein, was ihr Auftrag und Zweck ist, welches Rüstzeug die Bürgerinnen und Bürger zur Wahrnehmung ihrer Rechte benötigen etc.) bewegen (müssen). Es wurde mit dem Markt(forschungs)modell genau diesem Sachverhalt Rechnung getragen und herausgearbeitet, wo die Grenzen der Bedarfserhebung bzw. -orientierung und damit der Marktgängigkeit liegen (müssen), indem durch die Filterfunktion vor allem (1) objektive "Bedürfnisse" bzw. Erfordernisse der Demokratie und (2) Leitbilder der Träger berücksichtigt werden. Die einen (interessen gebundenen) Träger können und müssen es sich leisten, stärker auf ihre Leitbilder und die Interessen der ihnen nahestehenden Gruppen zu achten und damit etwas weniger marktgängig zu sein (im Sinne einer auf den Gesamtmarkt gerichteten Programmplanung) - "nur" ihre engen Milieus und Lager zu berücksichtigen. Die anderen (interessenungebundenen) Träger können und dürfen es nicht auf Grund ihres allgemeinwohlverpflichteten Auftrags. Die Bildungsplanung wird sich also zwischen real existierender Bürgererwartung und realen Rahmenbedingungen der Trägerseite bewegen.

Da es aber gerade das Plädoyer der Arbeit ist, nicht mehr nur den normativen Erwartungen an die "Wunschbürger" nachzuhängen, soll eine Akzentverschiebung in der Bildungsplanung vorgenommen werden: Weg vom rein normativ begründeten Bürgerbild und der entsprechenden Bildungsplanung, hin zum real existierenden "Normal"-Bürger, an dem bisher eher vorbeigeplant und der nur in sehr geringem Maße mit den Angeboten der Bildungsarbeit erreicht wird.

6. Zusammenfassung und Gesamtfazit

6.1 Zusammenfassung

Im ersten Teil der Situationsanalyse wurde detailliert aufgezeigt, warum politische Bildung in der modernen Demokratie⁷⁴⁹ wichtiger und bedeutungsvoller wird und welche Aufgaben sie erfüllen muss. Dabei ist es dringend notwendig, alle oder zumindest möglichst viele Bürger zu erreichen. Ein Hauptziel muss es neben der Wissens- und Kenntnisvermittlung sein, ihnen nutzenorientierte Bildungsangebote und Dienstleistungen als Orientierungshilfen in der modernen Demokratie und Bürgergesellschaft zu unterbreiten, damit sie partizipatorisch ihre Bürgerrolle in der Gemeinschaft ausfüllen und emanzipatorisch zur Weiterentwicklung von Gesellschaft und Demokratie beitragen können und wollen, aber auch ihre individuellen Interessen erkennen und einbringen. Daher ist eine "qualifizierte bürgerschaftliche Wende" in der politischen Bildung notwendig, die politische Bildungsarbeit heute mindestens genauso wichtig macht wie in der unmittelbaren Nachkriegszeit und dem Aufbau der bundesdeutschen Demokratie.⁷⁵⁰ Diese Wende ist zunächst gekennzeichnet durch einen "Aufbruch zum Bürger" und eine Unterstützung seiner neuen Bürgerrolle.

Politische Bildung steht allerdings vor einer ganzen Reihe von Problemen. Im Fach herrscht eine Meinung vor, die diese Probleme von außen aufgedrängt sieht. Unter dem Druck der Ökonomie werden die Rahmenbedingungen für politische Bildung schlechter und Zuwendungsgeber hinterfragen die politische Bildungsarbeit kritischer. Die Situationsanalyse zu den Problemen politischer Erwachsenenbildung hat allerdings zweierlei aufgezeigt:⁷⁵¹ Zum einen sind die meisten Probleme "hausgemacht", das heißt, politische Bildung ist in vielerlei Hinsicht selbst an der Entwicklung schuld. Zum anderen wurde die Ursache dessen deutlich: die durch die geringe Reichweite (sie liegt gerade mal bei 1% bis maximal 5% der Bevölkerung) verschuldete Randständigkeit außerschulischer politischer Bildung. Diese tatsächliche Dauerkrise politischer Bildung, die in die Legitimationsfrage mündet, wird durch die Profillosigkeit ihrer Angebote, die Unübersichtlichkeit des Anbietermarktes, die Dominanz interessengebundener Träger, die Distanz politischer Bildner zu den

⁷⁴⁹ Die unter anderem mit einer Veränderung der Bürgerrolle (Zunahme an Verantwortung und Mitbestimmung) in einer zunehmenden Unübersichtlichkeit und einer flexibleren/beschleunigteren Gesellschaft einhergeht (vgl. Ausführungen in Kapitel 2.1.3 von Band I). Erinnerung sei auch an die Ausführungen zur Mündigkeit des Souveräns in der Demokratie in Kapitel 2.1.2 von Band I.

⁷⁵⁰ Vgl. Ausführungen in Kapitel 2.1.4 von Band I.

⁷⁵¹ Vgl. Ausführungen in Kapitel 2.2 von Band I.

Bürgern und zu kompakten Arbeitsformen vor Ort sowie das wissenschaftliche Schattendasein politischer Erwachsenenbildung beeinflusst. Allerdings liegen hier Ursache und Wirkung eng bei einander. Außerschulische politische Bildung muss versuchen, diese Probleme selbst zu lösen.

Durch die Herausbildung eines Weiterbildungsmarktes und den Abbau einst sicherer Subventionen wird das Fach nun dazu gezwungen, neue Wege zu gehen und dabei wahrscheinlich erstmals tiefgreifende und nachhaltige Veränderungen vorzunehmen. Marketing und Qualitätssicherung sind dazu wichtige Instrumentarien. Die Analyse der Marktöffnungsdiskussion hat gezeigt,⁷⁵² dass es hier schon seit über 22 Jahren eine explizit geführte Diskussion gibt, die allerdings in der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung zu wesentlichen Konsequenzen, vor allem im Bezug auf das Qualitätsmanagement, führte. Das Marketing steckt in vielerlei Hinsicht noch in den "Kinderschuhen", wird meist nur in Teilen rezipiert und angenommen. Auch in der politischen Bildung - hier wird explizit erst seit 1989 darüber nachgedacht - ist eine Dominanz nur einiger Elemente der Marketingstrategie festzustellen. Marketing wird in der Praxis von Bildungsträgern - das zeigt die Fallanalyse - ganz unterschiedlich angewandt und ausgelegt. Meist dominiert dabei der Vermarktungsaspekt. Dennoch scheint im Fach (ausgehend von den Dachverbänden der Bildungsträger) die theoretische Debatte im Gegensatz zu der in der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung weiter entwickelt zu sein. So gelang es, die miteinander verwandten wirtschaftswissenschaftlichen Techniken des Marketing und des Qualitätsmanagements miteinander zu vernetzen. Dabei entstand ein zwar nur theoretisch beschriebenes, aber weitgehend geschlossenes und spezifisch auf die Belange der politischen Bildung zugeschnittenes Marketingkonzept. Dennoch hält sich in der fachdidaktischen Marktöffnungsdiskussion der außerschulischen politischen Bildung bis heute eine emotional geführte Pro- und Contra-Debatte um Glaubensbekenntnisse, die sonst nur zu wenig verwertbaren Ergebnissen führte. Weitgehend offen blieb bisher vor allem, was denn der Markt politischer Bildung genau ist, über den so viel gestritten wird. Wissenschaftlich fundierte oder empirische Untersuchungen gab es nur mit Blick auf Teilmärkte wie den der vorhandenen Kunden einzelner Träger, nicht aber zum Gesamtmarkt. In der erwähnten ausgearbeiteten Marketingstrategie und in der Praxisanwendung des Marketing überwog immer noch ein Denken vom (fertigen oder zumindest in we-

⁷⁵² Vgl. dazu und zum Folgenden das Kapitel 2.3 von Band I.

sentlichen Teilen vorbestimmten) Angebot, statt von der Nachfrage her. Es gab zwar zaghafte Ansätze einer Nachfrageorientierung, diese richteten sich aber in der Regel auf die Erforschung der Interessen eben dieser bisher schon erreichten Kundschaft bzw. Nutzer⁷⁵³ oder der angestrebten Zielgruppen. Bei dieser Zielgruppenorientierung, die einer Orientierung an den engen Milieus der interessenengebundenen Träger politischer Erwachsenenbildungsarbeit gleichkam, wurden aber nur bestimmte Gruppen der Gesellschaft betrachtet, die auf Grund des gesellschaftlichen Wandels und der abnehmenden Bedeutung der klassischen politischen Lager noch kleiner werden. Im Bereich der interessenungebundenen Träger wie der Volkshochschulen als flächendeckend größter Trägergruppe politischer Erwachsenenbildung ist dies zwar etwas anders, da sie alle Bevölkerungsgruppen berücksichtigen sollen, allerdings befinden sich in diesem Bereich politische Bildungsangebote zunehmend auf dem Rückzug, so dass auch hier der allgemeine Bildungsauftrag nicht verwirklicht wird. Staatliche Träger wie die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung sind (auch wenn hier zum Teil Veränderungen vorgenommen werden und es von Land zu Land differiert) noch stark auf Multiplikatorenarbeit ausgerichtet. Völlig ungebundene und angebotsstarke Träger sind meist nur in einzelnen Regionen anzufinden. Insgesamt betrachtet, bleiben somit wesentliche Teile der erwachsenen Gesellschaft von der Bildungsplanung und somit der politischen Bildungsarbeit ausgeblendet.

Der in der politischen Bildung besonders ausgeprägte Diskussionsstrang der Kundenorientierung liefert wesentliche Impulse zur Weiterentwicklung der geschilderten Situation und der Marktöffnungsdiskussion, indem ein Denken vom Interesse des Kunden aus angeraten wird, das Nützlichkeitsabwägungen berücksichtigt und für eine Nachfrageorientierung eintritt - also die Frage stellt: *"Welchen Nutzen bieten wir den Adressaten, wenn sie unsere Veranstaltungen besuchen?"*⁷⁵⁴ Allerdings führte die Terminologie "Kunde" in zweierlei Hinsicht zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen: Zum einen rief die Verwendung ökonomischer Begrifflichkeiten und der damit verbundenen Umbenennung/-funktionierung der Teilnehmer in Kunden Kritik hervor; der Anspruch der Aufklärung und der Bildungsbegriff schienen dadurch bedroht. Zum anderen wurde die Kundenorientie-

⁷⁵³ Es sollte m.E. eher vom "Nutzer" politischer Bildungsangebote gesprochen werden als vom "Teilnehmer". Denn Teilnehmer setzt eine Teilnahme an einer Veranstaltung, einem Seminar oder einem realen wie auch virtuellen Kurs voraus. Es gilt allerdings (stärker als bisher) auch andere Bildungsformate, die man eben "nutzen" kann, in den Blickpunkt zu rücken.

⁷⁵⁴ Sander 1998, S. 34.

rung mit der Teilnehmerorientierung und anderen pädagogischen Konzepten verglichen, was die Weiterentwicklung bzw. den neuen Gedanken nur schwer vermittelbar machte. Hinzu kommt, dass sich Kunden- und Teilnehmerorientierung auch wieder in der Regel auf den vorhandenen Kunden konzentrieren und der Blick damit wieder eingeengt bleibt und nicht erweitert wird. Hier wurde zur Entkrampfung der Debatte und zur Begriffschärfung vom Autor der Begriff "Bürgerorientierung" vorgeschlagen, also ein Denken vom Interesse des Bürgers aus. Bürgerorientierung bedeutet erst einmal, alle Bürger als Marktteilnehmer und Zielgruppe politischer Bildungsarbeit aufzufassen und zu beachten. Dies wäre ein weiteres Kennzeichen der eingangs genannten "qualifizierten bürgerschaftlichen Wende": die Zuwendung zum "Bildungspartner Bürger".

Um erstmals den Gesamtmarkt politischer Erwachsenenbildung aus einer Metaposition heraus zu beleuchten und dadurch losgelöst von bisher vorherrschenden und einschränkenden trägerspezifischen Sichtweisen das Potenzial politischer Bildung (auch außerhalb festgefügt sozialer Milieus) zu bestimmen, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine repräsentative Bevölkerungsbefragung durchgeführt.⁷⁵⁵ So entstand das Berichtssystem politische Bildung 2002, das sich als Database versteht, mit deren Hilfe nachfrageorientierte Bildungsplanung möglich wird. Abgefragt wurden (1) der Bedarf an Inhalten und Bildungsformaten, (2) die Erwartungen der Bürger an Angebote und Träger, (3) die Nutzungsmotive der potenziell Interessierten und Einstellungen der Nicht-Erreichbaren, (4) die Nutzungswahrscheinlichkeit und somit das Potenzial außerschulischer politischer Bildung in Deutschland. Insgesamt erhält das Fach so - neben den detaillierten soziodemographischen Auswertungen aller Ergebnisse - erstmals einen Überblick darüber, was der Markt politischer Erwachsenenbildung ist und will. Zudem werden Defizite politischer Bildungsarbeit, aber auch Probleme sichtbar. Hier sei an den im Beispiel⁷⁵⁶ aufgezeigten ungedeckten Bedarf von Unterstützungshilfen im Wahlkampf und die Befunde zum Beispiel zum geringen Interesse an interkulturellen Bildungsangeboten sowie der notwendigen Hilfestellung beim Verstehen von Begriffen in den Nachrichten erinnert. Die aufgezeigte statistische und wissenschaftliche Lücke politischer Erwachsenenbildung wurde durch das Berichtssystem politische Bildung 2002 geschlossen. Dieses Berichtssystem versteht sich ausdrücklich als erster Baustein einer ergebnisoffenen Datensammlung und kann aus der jeweiligen

⁷⁵⁵ Vgl. hierzu auch Ausführungen in Kapitel 3 von Band I und den kompletten Band II.

⁷⁵⁶ Vgl. Kapitel 5 von Band I.

Träger- und Nutzersicht interpretiert und zur Bildung von fokussierten Teilmärkten herangezogen werden. Auf die Schlussfolgerungen und offenen Fragen, die sich aus dem Berichtssystem ergeben, möchte ich an dieser Stelle nicht erneut eingehen. Hierzu sei auf Kapitel 4 von Band II verwiesen. Es sei nochmals betont, dass das vorgelegte Berichtssystem nur ein erster Schritt beim Aufbau einer Database für die nachfrageorientierte Bildungsarbeit und die Erforschung des Marktteilnehmers "Bürger" sein kann, dem weitere Schritte und Studien folgen müssen. Es müssen zum einen weitere vertiefende und spezifische Forschungsarbeiten stattfinden. Zum anderen sind Bedarfsanalysen immer Momentaufnahmen, auch wenn sie auf Grund des Gegenstandsbereiches in der Grundtendenz nicht so schnelllebig sind wie andere Betrachtungsgegenstände (zum Beispiel die Wahlabsicht). Marktforschung und eine damit verbundene Database müssen ständig betrieben und gepflegt werden.

Es ging in der vorliegenden Arbeit nicht darum, eine Marketingstrategie oder gar eine ganzheitliche Gesamtstrategie bestehend aus Marketing- und Qualitätsmanagementtechniken vorzulegen bzw. weiter zu entwickeln. Es wurde allerdings aufgezeigt, dass es diese zwei Bereiche zur Lösung dringlicher Probleme in der politischen Erwachsenenbildung näher zu betrachten gilt. Ziel der Arbeit war es, einen wesentlichen, bisher vernachlässigten Baustein in der Marketingstrategie der politischen Erwachsenenbildung zu beleuchten und näher zu beschreiben: die primärdatenorientierte Marktforschung zur Ermittlung der Bedürfnisse der Bürger.

6.2 Schlussfolgerungen und Gesamtfazit

Nach Abschluss der theoretischen und empirischen Arbeiten kann nun auf die Beantwortung der erkenntnisleitenden **Forschungsfrage** der Arbeit eingegangen werden. Die Frage lautete: Lässt sich die Reichweite politischer Bildung mit Hilfe der Marktforschung unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Bürger erweitern, und wie sieht der "Markt" politischer Erwachsenenbildung in Deutschland aus? Die **Antwort**: Primärdatenbezogene Marktforschung kann, sofern sie - wie es die wirtschaftswissenschaftliche Marketingkonzeption zwingend vorsieht - auf die Ermittlung der Interessen der Bürger ausgerichtet ist, wertvolle Hinweise für die Bildungsplanung liefern. Es kann aufgezeigt werden, dass über das bisher erreichte schmale Segment erheblich größere Teile der Bevölkerung erreichbar sind, die bislang von der traditionellen angebotsorientierten Bildungsarbeit, die festgefügte Denkmuster beinhaltet, an feste Strukturen gebunden ist und (wenn

überhaupt) überwiegend sekundäranalysenorientierte Marktforschung betreibt, nicht erschlossen wird. Die in der Arbeit vorgenommene Marktforschung kann so erheblich zum Ausbau der Reichweite außerschulischer politischer Bildung beitragen. Insofern ist dieses wirtschaftswissenschaftliche und marktpsychologische Instrumentarium eine große Chance für Praxis und Wissenschaft politischer Bildung. Die unmittelbare Bedarfsanalyse stößt aber auch methodisch und normativ gesehen an ihre Grenzen und es müssen weitere Marktforschungsbausteine folgen. Darauf wurde in Band II ausführlich eingegangen. Um dies zu berücksichtigen, wurde in der Arbeit ein anwendungsorientiertes Markt(forschungs)modell entwickelt und theoretisch vorgestellt.⁷⁵⁷ An dem Beispiel zum Handlungsfeld Wahlkampf wurde dieses Modell zusätzlich veranschaulicht und auf seine Tauglichkeit bzw. Stimmigkeit hin untersucht. Durch diesen Verbund von verschiedenen Instrumentarien der Marktforschung⁷⁵⁸ ist es möglich, ungedeckte Bedürfnisse zu ermitteln und unter demokratie- sowie trägerspezifischen Gesichtspunkten zu bewerten. Dadurch wird der Gefahr der unreflektierten Marktkonformität vorgebeugt. Insofern wird deutlich, dass eine Marktöffnung und speziell Marketing sowie die dazugehörige Marktforschung nicht zu einem Weniger an politischer Bildung führt, sondern zu einem Mehr. Zudem wurde durch die Ergebnisse und ersten Handlungsvorschläge⁷⁵⁹ deutlich, wie sich politische Bildung inhaltlich und konzeptionell auf die Erfordernisse des "Marktes" einstellen kann, um mehr Bürger zu erreichen und ihre Bildungsarbeit inhaltlich und finanziell abzusichern. Politische Erwachsenenbildung kann so erstmals wirklich neue Wege gehen, indem eine richtig verstandene und konsequent betriebene Nachfrageorientierung ihr aus ihrer marginalisierten Rolle hilft und Bürgern - und damit auch der Demokratie - nutzbringende Angebote unterbreitet, die auch nachgefragt werden. Sie kann aber auch helfen, weniger attraktive Angebote zu identifizieren und zu hinterfragen, welche anderen Vermittlungsformen für ein wichtiges Thema notwendig sind. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass Verantwortliche außerschulischer politischer Bildung offensiver gegenüber Zuwendungsgebern argumentieren können. Sie können auf einen empirisch nachgewiesenen großen Bedarf in der Bevölkerung an ihren Dienstleistungen und Bildungsangeboten hinweisen und damit die Wichtigkeit ihrer Arbeit unterstreichen.

⁷⁵⁷ Vgl. Kapitel 4 von Band I.

⁷⁵⁸ Marktanalyse einerseits durch die Untersuchung der Bürgerseite mittels primärdatenbezogener Bedarfsanalyse und andererseits durch die Erforschung der Anbieterseite mittels Angebots- und Trägeranalyse.

⁷⁵⁹ Vgl. Zusammenfassung in Kapitel 4.1.2 von Band II.

Bewusst wurde in dem Berichtssystem zwar ein möglichst breites Spektrum der politischen Bildungsarbeit berücksichtigt, aber der Fokus lag auf einer klassischen, nicht grenzgängigen (im Sinne einer Integration politischer Bildung in andere Bereiche wie der beruflichen oder kulturellen Bildung) politischen Bildungsarbeit. Somit wird deutlich, dass die ermittelten Bedürfnisse und damit die hiermit verbundene Öffnung zum Marktteilnehmer "Bürger" eindeutige politische Bildungsinhalte zum Gegenstand haben. Damit wäre zum einen eine Kritik, dass das keine politische Bildung sei und man sich so den Marktinteressen unterordne, nicht gerechtfertigt. Zum anderen verdeutlicht es, dass bereits durch eine derartige "klassische" inhaltliche Bildungsarbeit⁷⁶⁰ ein weitaus größeres Potenzial möglich ist.

Marktforschung ist allerdings nur dazu geeignet, Daten zu ermitteln und den ungedeckten Bedarf sowie unerschlossene Zielgruppen und damit mögliche Wege aufzuzeigen. **Die Reichweite politischer Bildung außerhalb der Schule wird sich erst dann effektiv und nachhaltig erweitern lassen, wenn Bildungsplaner dazu bereit sind, konsequent nachfrageorientiert zu denken. Dies setzt ein bewusstes und zielgerichtetes Arbeiten mit den Ergebnissen einer Bedarfsanalyse voraus. Das nimmt im übrigen Zuwendungsgeber nicht aus,** denn wie aufgezeigt wurde, ist außerschulische politische Bildung immer auf Subventionen angewiesen. Darüber hinaus kann der große Bedarf der Bevölkerung an Angeboten politischer Bildung beispielsweise in politisch besonders bedeutsamen aktuellen Situationen wie der um den 11. September 2001 oder der Wunsch nach Unterstützungshilfen im Wahlkampf nur durch eine entsprechend neu geordnete und flexible Förderpolitik und eine Umgestaltung der Trägerstruktur sowie der Planungsprozesse "bearbeitet" werden.⁷⁶¹ Die Herausbildung einer besonderen nutzenorientierten Dienstleistungsfunktion, die mit einer neuen Arbeitsweise operiert und unter anderem durch kompaktere Bildungsformate und eine "aufsuchende" Bildungsarbeit "auf den Marktplätzen" gekennzeichnet ist, erfordert zum einen andere Abrechn-/Fördermodelle als die herkömmliche, stark veranstaltungsbezogene Arbeit und zum anderen einen auf diese Dienstleistungsfunktion hinwirkenden bzw. beharrenden Willen der Zuwendungsgeber. *"Was für die Menschen in einer Gesellschaft*

⁷⁶⁰ "Klassisch" bezieht sich ausdrücklich nur auf die inhaltliche Seite, nicht auf die Arbeitsweise, die Bildungsformate oder beispielsweise Fragen der Aktualität und Dienstleistungsorientierung.

⁷⁶¹ Im Exkurs von Kapitel 3.1.6 in Band II wurde darauf hingewiesen, dass es bei der nachfrageorientierten Bildungsplanung nicht nur zum Beispiel das ermittelte Top-Thema zu berücksichtigen gilt. Es sind eine ganze Reihe von Determinanten ausschlaggebend, ob ein Angebot erfolgreich sein wird oder nicht. Hier sind also, neben der Anwendung des Markt(forschungs)modells, diese Ausführungen zum ausgewogenen Bedürfnismix in der Bildungsplanung unbedingt zu beachten.

allgemein gilt, gilt natürlich auch für die in der politischen Bildung Tätigen: das Verschwinden von bisherigen Selbstverständlichkeiten, Verhältnissen, Sichtweisen, Konstellationen führt zu Verunsicherung, Hilflosigkeit und tastenden Suchbewegungen nach neuen Vergewisserungen. Auch die politische Bildung reagiert zunächst mit vertrauten Erklärungsmustern und Instrumentarien. Erst in einem zweiten Schritt wächst die Bereitschaft zu Experiment und Risiko, dazu, sich auf neue Felder, Themen und Konstellationen einzulassen."⁷⁶² Politische Bildung muss sich also umstellen, zu tief greifenden Veränderungen und damit auch zum Risiko bereit sein.

Zu oft steht sich das Fach m.E. beim Beschreiten neuer Wege, die tief greifende Einschnitte in Struktur und Arbeitsweise erfordern, selbst im Weg und baut **eigene Hemmnisse** auf. Das lässt an der Möglichkeit zur tatsächlichen Veränderung, die sich durch die Marktöffnungsdiskussion ergibt, zweifeln. Konsequente neue Wege werden, abgesehen von einigen kleineren Neuakzentuierungen, kaum gegangen. Darauf wurde bereits hingewiesen. Das Beschreiten wirklich neuer Wege umfasst beispielsweise die Suche nach neuen Konzepten - zumindest in Teilen - hinaus aus einem rein subventionierten Dasein politischer Bildung und eine Umstrukturierung der Bildungsträgerlandschaft/-arbeit durch Regionalisierung⁷⁶³ oder den Einsatz einer systematisch betriebenen Wirkungsforschung und damit das Hinterfragen der Strukturen und Angebote politischer Bildung. Dazu zählt auch eine in der Arbeit beschriebene Nachfrageorientierung, die diese Bezeichnung auch verdient; insgesamt also weitere Aspekte der angesprochenen "qualifizierten bürgerschaftlichen Wende". Wie ist die mangelnde Bewegung im Fach zu erklären? Das Verstecken hinter methodischen Fragestellungen zu Untersuchungen, die Konstruktion von eigenen Realitäten beim Rezipieren von Ergebnissen und Vorschlägen, aber auch ein "aneinander Vorbeireden", die Angst vor der strukturellen Veränderung oder vereinzelte Aussagen wie diese aus einer der Veranstaltungen zum Berichtssystem: "Das glaube ich nicht!", sind mögliche Erklärungen. Zusammenfassend und zuge-spitzt könnte man die argumentative Gegenreaktion so beschreiben: So kann man Bildungsarbeit nicht machen. Dazu sind wir nicht ausgebildet. *"Das dauert Jahre! Das ist mit unseren Kolleg/innen nicht zu machen! Das kann keiner bezahlen! Die-*

⁷⁶² Beer 1998 a, S. 13.

⁷⁶³ Vgl. hierzu beispielsweise Vorschläge zu einer durch ehrenamtlich tätige Bürger getragene Struktur von selbstorganisierten Zellen politischer Bildung und Demokratiewerkstätten (vgl. Rudolf/Zeller 2001, S. 145 ff.; Rudolf/Albach/Zeller 2001) oder eine ständige, nachhaltige, intervallorientierte Bildungsarbeit vor Ort (vgl. Kapitel 3.3.3 von Band II). Vgl. auch die in Kapitel 4.1.2 (Band II) zusammenfassend genannten Vorschläge.

*se und ähnliche Killerphrasen sind Alltag, wenn es darum geht, neue Formen und neue Denkweisen zu etablieren. Sie gehören in die Abteilung 'das haben wir schon immer so gemacht - da könnte ja jeder kommen.'*⁷⁶⁴ Ohne Zweifel werden die konsequente Nachfrageorientierung sowie die geschilderten notwendigen strukturellen und arbeitstechnischen Veränderungen⁷⁶⁵ viele Bildungsträger vor große Herausforderungen stellen, da sie das Selbstverständnis berühren und - vor allem im interessenungebundenen Trägerbereich mit dem heutigen Stand - auch infrastrukturell nicht leicht zu realisieren sind. Dies und das Verteidigen von Besitzständen könnte dazu führen, dass die Forderungen in der Gänze als utopisch abgelehnt werden. Allein schon eine mutige Auseinandersetzung mit ihnen kann aber die Randständigkeit politischer Erwachsenenbildung nachhaltig erschüttern - der große Teil der bisher nicht erreichten Menschen bliebe so nicht weiter ausgeklammert und nicht mehr mit seinen Fragen alleine. Bevor man also beispielsweise eine dringend notwendige Image- und Werbekampagne für die politische Bildungsarbeit macht, um zielgruppenspezifisch der Bevölkerung und wichtigen institutionellen Gruppen⁷⁶⁶ aber auch Entscheidern in Politik, Wirtschaft und Verwaltung aufzuzeigen, dass politische Bildung eine sinnvolle Unterstützungs- und Dienstleistungsfunktion für sie zu bieten hat und transparent zu machen, wer die Anbieter derartiger Leistungen sind, müssen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden. Dazu ist es notwendig, sich völlig neuen Denkweisen zu öffnen, neue Arbeitstechniken und Strukturen zu schaffen und eine dahingehende Qualifizierung des Personals politischer Bildung vorzunehmen. Denn Erwartungen, die durch eine Werbekampagne geweckt werden, sollten auch erfüllt werden können.

Es kommt aber noch etwas (Selbst-)Blockierendes hinzu: Neben der bereits angesprochenen Mentalität der Politiker sieht Hans Tietgens das andere wesentliche Hemmnis politischer Bildung in der *"Mentalität der Bevölkerung (...) die politi-*

⁷⁶⁴ Motzko 1989, S. 364.

⁷⁶⁵ Umbau der Bildungsträgerlandschaft; Arbeitsteilung in Breiten- und Elitenbildung; Neuordnung der Förderung; Abbau der Internatsbetriebe; intervallorientierte, aufsuchende und kompakte Bildungsangebote in den Regionen (vor allem bezogen auf die Breitenbildung); schnellere und flexibilisierte Angebotsplanung zum Reagieren auf besondere und aktuelle politische Lagen; engagierte Bürger als ehrenamtliche Bildner gewinnen; Herausbildung einer neuen Dienstleistungsfunktion neben dem üblichen Bildungsangebot etc. Vgl. hierzu erste Gedanken zu Handlungsvorschlägen an verschiedenen Stellen in Band II und zudem auch die Zusammenfassung und Weiterführung der Gedanken in Rudolf 2002 b.

⁷⁶⁶ Zum Beispiel den Institutionen, die sich um Bürgerbeteiligung Gedanken machen, oder den Parteien, denen die Menschen nicht mehr in ihre Veranstaltungen folgen.

*scher Bildung den Zugang erschwert.*⁷⁶⁷ So läge bei der Bevölkerung eine Einstellung zur Bildung vor, die durch einen Hang zum Konkreten gekennzeichnet sei.⁷⁶⁸ Dieser Einschätzung des Nützlichkeitsanspruchs der Bevölkerung, die auch in Grundzügen in der Untersuchung der vorliegenden Arbeit (in Band II) empirisch bestätigt wurde,⁷⁶⁹ als ein "Hemmnis" politischer Bildung muss entschieden widersprochen werden. Diese Denkhaltung gleicht einer "Bürgerschelte" und verdeutlicht ein bestimmtes (m.E. problematisches) Bürgerbild des Faches. Sie behindert bei der Ausweitung der Reichweite und hat wahrscheinlich auch dazu geführt, dass es eine entsprechende bürgerorientierte Marktanalyse zuvor nie gab. Ein wesentliches Problem liegt also in diesem selbstkonstruierten Hemmnis politischer Bildung, das gekennzeichnet ist durch Berührungsängste mit dem Bedürfnis der Bürger und dem Konkreten. Man geht davon aus, dass der politische Bildner schon am besten weiß, was richtig und gut ist, die Bürger nicht genau einschätzen könnten, was ihr Bildungsbedürfnis und der für sie notwendige Bildungsansatz ist. Die Ausführungen und Belege in Band II haben gezeigt, dass durch eine Bedürfnisorientierung bzw. ein Ernstnehmen der Bürger zumindest mehr Menschen an politische Bildung herangeführt werden könnten; und wozu, wenn nicht für die Menschen und die Fortentwicklung der Gesellschaft sowie der sie umgebenden Umwelt, ist (politische) Bildung da? Das alte pädagogische Prinzip, die Menschen da abzuholen, wo sie beispielsweise mit ihren Fragen oder Erfahrungen stehen, wäre hier der entsprechende Ansatz. Winfried Schlaffke, Wissenschaftler und ehemaliger stellvertretender Direktor des Instituts der deutschen Wirtschaft - zuständig für den Bereich Bildung - bringt es mit seiner Antwort auf die Frage, ob es nicht Schutzzonen für die politische Bildung im Bildungsmarkt geben müsste, auf den Punkt: *"Könnte es nicht sein, dass die politische Bildung nicht die richtigen Wege gefunden hat, die Bürger so anzusprechen, wie es notwendig ist?"*⁷⁷⁰ Zumindest lässt die bisher realisierte geringe Reichweite politischer Erwachsenenbildung, die - wie aufgezeigt - sogar noch wesentlich unter dem von verschiedenen sozialwissen-

⁷⁶⁷ Tietgens 1994 a. An dieser Stelle muss Hans Tietgens, der bei weitem nicht als Bremser der politischen Bildung gelten kann (im Gegenteil: Hans Tietgens hat Wesentliches zum Erhalt und zur Weiterentwicklung des Faches beigetragen), mit seinen Ausführungen *exemplarisch* zur Verfügung stehen! Auch an anderer Stelle in der Arbeit wurden Hinweise auf eine derartige Denkhaltung vorgelegt (vgl. Kapitel 2.3.5.3 (Band I)).

⁷⁶⁸ Vgl. ebd.

⁷⁶⁹ Vgl. hierzu besonders die Motivationslagen, das Ranking der Themen, die Befunde zur Unterstützungsfunktion politischer Bildung und die Bevorzugung konsumorientierter bzw. kompakter Bildungsformate.

⁷⁷⁰ Schlaffke in Tietgens/Schlaffke (Interview-Gespräch) 1998, S. 17. Zur Kritik vgl. Tietgens im gleichen Artikel, S. 18.

schaftlichen Untersuchungen prozentual ermittelten politischen Interesse der Bevölkerung liegt, darauf schließen.

Politische Bildung muss zur radikalen Veränderung ihrer Denkweise, Bildungsplanung und der Struktur fähig sein. Nicht das Suchen nach externen Hemmnissen, sondern nach internen, verbunden mit dem Erkennen und Akzeptieren derselben, wäre ein Anfang. Was nützt das Beklagen der Finanzkürzungen und von außen auferlegter Veränderungen, die nicht zu ändern und auch noch wesentlich selbst verschuldet sind? Anstatt das Klagelied der *"Durchkapitalisierung der Gesellschaft"*⁷⁷¹ anzustimmen, sollte damit begonnen werden, sich Gedanken über wirklich neue Wege in der politischen Erwachsenenbildung zu machen, die an der Verbesserung der Bilanz und des Images arbeiten und so nicht nur normativ, sondern empirisch begründete Tatsachen vorlegen, warum politische Bildung wichtig ist. Politische Bildung muss als Fach unter Beweis stellen, dass es dazu in der Lage ist, eine Vielzahl von Menschen zu erreichen und Ihnen einen Nutzen zu bringen. Veränderungen und nicht der Wunsch nach Schutzzonen sind hier gefragt. Bürgerorientierung und eine echte Bildungspartnerschaft mit den Bürgern könnte einer dieser neuen Wege sein.

⁷⁷¹ Hufer 1998, S. 29.

6.3 Ausblick

Die ersten Resonanzen auf die Vorabveröffentlichung des Bericht(systems) politische Bildung 2002 zeigen, dass viele Bildungsträger daran interessiert zu sein scheinen, was die Bürger tatsächlich wollen und wie man die Reichweite politischer Bildung ausbauen kann. In fast einem Jahr nach Erscheinen des Berichts haben über 450 Dachorganisationen, Bildungsträger, Universitäten, Multiplikatoren und Zuwendungsgeber zum Teil mehrere Exemplare (insgesamt mehr als 750⁷⁷²) des Berichts bestellt. Zudem erfolgte eine gute Rezeption durch eine regionale und überregionale Medienberichterstattung;⁷⁷³ erste Rezensionen sowie zahlreiche Hinweise in Fachzeitschriften und Multiplikatoren-Newslettern der Politik, des bürgergesellschaftlichen Engagements und der Erwachsenenbildung⁷⁷⁴; erste Bezugnahmen in Fachartikeln verschiedener Autoren und auf Veranstaltungen⁷⁷⁵; zahlreiche inhaltliche Korrespondenzen zu Fragestellungen, Tipps und Disputen. Bis April 2003 fanden insgesamt 16 Fachtagungen mit Arbeitskreisarbeit für Bildungsträger einzelner Bundesländer⁷⁷⁶, vertiefende Gesprächsrunden und Referate auf internen Tagungen von Trägern oder Dachverbänden⁷⁷⁷ und Mitarbeiterfortbildungen statt, bei denen die Befunde vorgestellt und mit den Teilnehmern mögliche Konsequenzen für deren Arbeit diskutiert wurden. In den Veranstaltungen war die Resonanz überwiegend positiv und man zeigte sich überrascht über die Ergebnisse. Interpretationen und Handlungskonsequenzen wurden zum großen Teil konstruktiv, zum Teil aber auch sehr "verbissen" (besonders dort, wo sie eigenes Handeln

⁷⁷² Bei einer Zahl von etwa 1.500 politischen Bildungsträgern (vgl. Kapitel 2.2.4) entspricht das - in Verbindung mit den begleitend erschienenen Artikeln (die vor allem Politikdidaktiker und andere Multiplikatoren erreichen) und den unten genannten Veranstaltungen - einem vergleichsweise sehr guten Verbreitungsgrad. Hinzu kommt noch eine nicht bestimmbare Menge an illegal verbreiteten Fotokopien in Verbänden mit angegliederten Einrichtungen, wie auf einer Veranstaltung zum Bericht festgestellt wurde.

⁷⁷³ Vgl. beispielsweise Deutsche Presse Agentur 2002; FAZ 2002 f; Kreis Anzeiger 2002; Zeller 2002 (Weiterbildungsbeilage der FR).

⁷⁷⁴ Vgl. beispielsweise Infodienst 1/2003 des Landesinstituts für Qualifizierung des Landes NRW, S. 9; Hafenerger 2002; Ogrzall 2002; Sander 2002 c; Schillo 2002; Newsletter des Deutschen Bildungsservers vom 20. Juni 2002; Newsletter "Wegweiser Bürgergesellschaft" der Stiftung Mitarbeit vom 07. Juni 2002; Newsletter "Politische Bildung Online" der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung von Juni 2002; Newsletter des Netzwerks politische Bildung vom 02. Juli 2002; Newsletter "didacta aktuell" des Deutschen Didacta Verbandes von Juli/August 2002.

⁷⁷⁵ Vgl. zum Beispiel Bock 2003; Körber 2003, S. 23; Länge/Krüger 2003, S. 12 f.; Schillo 2003 a; ders. 2003 b, S. 34.

⁷⁷⁶ Mit verschiedenen Landesverbänden der Volkshochschulen und zum Teil mit den entsprechenden Landeszentralen für politische Bildung (beispielsweise in Baden-Württemberg und Niedersachsen) sowie mit dem Arbeitskreis Berliner Bildungsstätten in der URANIA Berlin und mit der Thüringer Landeszentrale für politische Bildung.

⁷⁷⁷ Zum Beispiel bei der BpB, der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, dem Bundesausschuss Politische Bildung, dem Bundesarbeitskreis Politische Bildung des DVV, dem Hessischen Volkshochschulverband e.V., dem Landesverband der Volkshochschulen NRW e.V., dem Deutschland- und Europapolitischen Bildungswerk NRW, der Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Brandenburg e.V. Zudem fand ein erstes Impulsreferat auf der 3. Jahrestagung der GPJE (Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung) statt.

und die bisherige Arbeitsweise in Frage stellten) diskutiert. Insbesondere in den Punkten "Nachfrage-/Bürgerorientierung" und "Aktualität" wurde weitgehend übereinstimmend die Bereitschaft zum Umdenken deutlich; zum Teil auch bei der notwendigen Entwicklung und stärkeren Gewichtung "leichterer" und schneller rezipierbarer (Dienstleistungs)Angebote und der Akzeptanz der Nähe der Angebote zum Bürger sowie der strikten Überparteilichkeit derselben als zwei wesentliche Bildungsstandards.⁷⁷⁸ Für Ende 2003 und Anfang 2004 sind weitere Tagungen geplant, bei denen der Bericht und seine Schlussfolgerungen diskutiert werden.⁷⁷⁹

Die große Resonanz sowie die positive und kritische Rezeption belegen, dass mit dem Bericht ein "Nerv" im Fach getroffen wurde. So kommt auch die Leiterin der Hamburger Landeszentrale für politische Bildung in einem Schreiben an den Verlag "*Institut Junge Bürgergesellschaft (IJBG)*", in dem der Bericht erschien, zu der folgenden Bewertung (ein Teil davon wurde eingangs bereits zitiert): *"Für Anbieter der politischen Bildung ist dieser Bericht die Hilfe, die wir seit Jahren gebraucht hätten. Können wir doch nur teilweise die Reaktionen unseres Publikums registrieren und hören wir doch oft genug gerade von Politikern, unsere Arbeit sei im Zeitalter des Fernsehens und der Medien überflüssig. Der Bericht zeigt auf, unsere täglichen Eindrücke, dass Bürger und Bürgerinnen von uns vertiefende Information und kurze Antworten auf Ihre Fragen erwarten, sind berechtigt. Der Bericht ist Bestätigung und Anleitung für neue Strategien zugleich."* Bernd Lüdke-meier, Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt schrieb unter anderem: *"Nach der bisherigen, leider nur partiellen Lektüre, der Marktanalyse zur politischen Bildung kann ich das IJBG nur beglückwünschen - nicht nur dazu, diese Marktanalyse in Angriff genommen zu haben, sondern auch dazu, der politischen Bildung eine wertvolle Datensammlung und -analyse zur Verfügung zu stellen, welche vor allem für die Planung bedarfsgerechter Bildungsangebote von besonderer Bedeutung sind."* Jürgen Nestmann, stellvertretender Vorsitzender des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben - DGB/VHS sieht die Studie zudem als *"sehr hilfreich für die ständige Diskussion und die Auseinandersetzung um Strukturen und Mittel für die politische Bildung"* an. Auch aus der Bundeszentrale sowie von Bildungsträgern und Wissenschaftlern liegen ähnliche Reaktionen vor, die einvernehmlich der Meinung sind, dass das Fach eine solche Database, in der die

⁷⁷⁸ Unter <http://www.berichtpolitischebildung.de> (Rubriken "Veranstaltungen" und "Stimmen zum Bericht") sind Eindrücke zu den Tagungen und zur sonstigen Resonanz dokumentiert.

⁷⁷⁹ Beispielsweise auf einer Tagung des Bundesausschuss Politische Bildung im September 2003 in Erfurt und auf einer Veranstaltung der BpB zur Zukunft politischer Bildung im März 2004.

Bedürfnisse und Erwartungen der Bürger als Zielgruppe politischer Bildung erfasst sind und die das Potenzial aufzeigt, längst überfällig war: *"Auf Grund der bisher gänzlich ungenügenden Datenlage und dem weitgehenden 'Stochern im Nebel' können die empirischen Befunde des Berichts und der zugehörigen CD-ROM für das Feld der politischen Bildung gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Er bietet mit Blick auf die Bürger-/Kundenseite und in kluger Reflexion des Feldes eine solide quantitative Basis - bei gleichzeitig interpretativen Begrenzungen - für eine solide Diskussion über politische Bildung. Es werden Erkenntnisse angeboten, die weitergehende Fragen und Studien stimulieren und die den Trägern informative und auch strategische Hinweise geben, über ihre Angebote und Themen, ihre Planung und Lernformen nachzudenken, weil es eine Kernbotschaft hervorzuheben gilt: Außerschulische politische Bildung in öffentlicher Verantwortung (...) wird ihr Potenzial nur ausschöpfen können und ihre Reichweite steigern, wenn sie 'tiefgreifende Eingriffe in die Struktur' [zitiert wird aus dem Bericht, S. 216; K.R.] realisiert. Für eine demokratie- und bildungspolitisch gehaltvolle Diskussion und für kluge Reformstrategien bedarf es einer soliden Datenbasis; dazu kann - so auch das Anliegen des Vorhabens [gemeint ist das komplette Dissertationsvorhaben des Autors; K.R.] - das empirische Material des Berichts als ein wichtiger Schritt betrachtet werden."*⁷⁸⁰

Damit ist zunächst der Anspruch der Arbeit erfüllt, nicht nur einen wissenschaftlichen Beitrag zur Marktöffnungsdiskussion zu leisten, sondern auch ein praxisrelevantes Forschungsergebnis vorzulegen. Es bleibt allerdings abzuwarten - und das wäre eine mögliche **weitere Forschungsarbeit** -, inwieweit sich die Befunde des Berichtssystems tatsächlich in der Bildungsplanung der Träger niederschlagen werden und wie die Rezeption der vorgeschlagenen Gedanken zur Bürgerorientierung und zum Markt(forschungs)modell in der wissenschaftlichen Diskussion aussieht. An dieser Stelle sei auch daran erinnert, dass eine umfassende Untersuchung zur Rezeption des Marketing und des Qualitätsmanagements in der Praxis politischer Bildung noch aussteht. Anknüpfungspunkte könnten neben der Frage nach der Nutzung und Anwendung des Berichtssystems auch die Frage nach der Rezep-

⁷⁸⁰ Hafener 2002, S. 40. Zur kritischen Rezeption des Berichts bzw. einzelner Aspekte, die Träger selbstverständnisse berühren vgl. Interview-/Streitgespräch zwischen Theo Länge (Vorsitzender des BAP) und Karsten Rudolf in der DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung April 2003 (vgl. Länge/Rudolf 2003). Das Streitgespräch wurde in einem Auszug auch in der Praxis Politische Bildung 2/03 unter dem Titel "Politische Bildung im Gespräch" abgedruckt. Als Reaktion vgl. Rudolf (unter Mitarbeit von Wicker) 2003.

tion der Arbeitshilfe Marketing für politische Bildung von Helle Becker und der angeführten Studie der FES sein.

Als eine weitere offene Frage bzw. einen weiteren Forschungsansatz wäre, neben den in Band II vorgeschlagenen Punkten,⁷⁸¹ die in der Situationsanalyse angesprochene Arbeit an einer umfassenden wissenschaftlichen Analyse des Trägermarktes sowie dem damit verbundenen praxisorientierten Aufbau einer Träger- und Kursdatenbank⁷⁸² zu nennen. Daran schließt sich die notwendige Klärung dessen an, was politische Bildung in einem einvernehmlichen Trägerkonsens ist und wie ihr Profil aussieht: also auch eine allgemeinverbindliche Einigung darauf, was inhaltlich und formell noch als Angebot politischer Bildung gilt und was nicht.⁷⁸³

⁷⁸¹ Vgl. offene Fragen und Vorschläge für Forschungsvorhaben in Kapitel 4.2.3 von Band II. **Vor allem sei hier an den Vorschlag zum Aufbau eines Analyseentrums der außerschulischen politischen Bildung** (mit der Aufgabe der Wirkungsforschung, der Weiterentwicklung und -führung der Marktforschung sowie der Pflege und dem Ausbau der Database) und die Notwendigkeit einer Imageanalyse **erinnert**.

⁷⁸² Vgl. dazu Ausführungen im Exkurs von Kapitel 2.2.4 in Band I.

⁷⁸³ Vgl. dazu Ausführungen in Kapitel 2.2.5 von Band I.

Weitere Diskussionsvorschläge, verbunden mit einer Fokussierung auf besonders hervorstechende Ergebnisse und Handlungskonsequenzen, vgl. u.a. Rudolf 2002 a und vor allem (zur neuen Struktur und Arbeitsweise außerschulischer politischer Bildung) ders. 2002 b aber auch Rudolf/Wicker 2002.

Quellenverzeichnis

In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind alle in Band I der Gesamtarbeit "Politische Bildung und Markt" zitierten Quellen angegeben. Auf Grund der Übersichtlichkeit sind diese im folgenden Literaturteil nach Themengebieten aufgeteilt. Dabei kann es zu Überschneidungen kommen. Das trifft vor allem auf die Teile eins bis drei zu. Um eine mehrfache Nennung von Titeln in unterschiedlichen Rubriken zu vermeiden, wurden diese jeweils dem Themengebiet zugeordnet, in dessen Sinne es (vorwiegend) zitiert wird. Bei Werken desselben Autors bzw. gleichnamiger Autoren mit demselben Erscheinungsjahr wurden fortlaufende Kennzeichnungen durch Buchstaben hinter der Jahreszahl vorgenommen. Da dies auch auf das Literaturverzeichnis von Band II abgestimmt ist (um zu gewährleisten, dass die gleichen Titel, die in beiden Bänden zitiert werden, auch gleiche Kennzeichnungen haben) kann es sein, dass der Reihenfolge entsprechend, einige Titel im vorliegenden Band nicht mit "a" oder "b" beginnen (der alphabetischen Reihenfolge im Gesamten folgend). Da Band I ein halbes Jahr nach der Veröffentlichung des Bandes II erstellt wurde, wurden hierin weitere Aspekte, die sich im Laufe der Zeit neu ergeben haben, berücksichtigt, was sich zum Teil in der Literaturliste ausdrückt. Die Arbeit wurde im Oktober 2002 eingereicht, so dass bei der Veröffentlichung von Band I im Jahr 2003 nur noch ergänzende Literatur berücksichtigt wurde, die auf die Rezeption des Berichts politische Bildung 2002 (veröffentlicht Anfang 2002) zielt.

Die Quellen sind in (diesem Band I) folgende Rubriken aufgeteilt:

Verzeichnis der in diesem Band zitierten Literatur

- THEMENFELD "POLITISCHE BILDUNG ALLGEMEIN"
- THEMENFELD "(JUGEND- UND ERWACHSENEN-)BILDUNG ALLGEMEIN"
- THEMENFELD "MARKETING, MARKTFORSCHUNG (NICHT EMPIRISCHER TEIL) UND MARKT-ÖFFNUNGSDISKUSSION"
- THEMENFELD "QUALITÄTSMANAGEMENT"
- RELEVANTE BEREICHE DER GESELLSCHAFTS- UND WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFT
- EMPIRISCHE SOZIALFORSCHUNG – MARKTFORSCHUNG – DEMOSKOPIE – WAHLFORSCHUNG

Sonstige Quellen

- SCHRIFTLICHE KORRESPONDENZ ODER INTERVIEWS
- VERZEICHNIS DER IM TEXTTEIL DIESES BANDES ANGEFÜHRTEN INTERNETSEITEN

Verzeichnis der in diesem Band zitierten Literatur

THEMENFELD "POLITISCHE BILDUNG ALLGEMEIN"

- Ackermann, P. (1998):** Bürgerhandbuch. Basisinformationen und 57 Tips zum Tun. Schwalbach/Ts.
- Ackermann, P. (1999):** Der interventionsfähige Bürger als zukünftiges Leitbild. In: Der Bürger im Staat 3/99, S. 170-174.
- Ackermann, P. (2002):** Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung. In: Breit, G./Massing, P. (Hrsg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 56-78.
- Ahlheim, K. (1990):** Mut zur Erkenntnis. Über die Subjekte politischer Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bad Heilbrunn.
- Ahlheim, K. (1994):** Aufgaben politischer Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/94, S. 347-353.
- Ahlheim, K. (2000):** Zurück zur Kritik! Wider die affirmative Wende in der (politischen) Erwachsenenbildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/00, S. 24-27.
- Ahlheim, K. (2002 a):** Aufklärend, wissensorientiert, kritikgeleitet. Plädoyer für eine andere politische Bildung. In: Erziehung und Wissenschaft - Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 1/02, S. 2.
- Ahlheim, K. (2002 b):** Konsequenzen aus der Civic-Education-Studie. Neue Aufgaben für die Jugend- und Erwachsenenbildung? In: Praxis Politische Bildung (PPB) 3/02, S. 204-210.
- Ahlheit, P. (1999):** Politische Bildung als demokratischer "Zivilisierungsprozeß"? Versuch einer knappen Rekonstruktion von 50 Jahren politischer Kultur in Deutschland. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/99, S. 136-151.
- Aktion Gemeinsinn e.V. (2000):** Miteinander - Füreinander. Eine Vereinigung unabhängiger Bürger. Selbstdarstellungsfaltblatt. Zu beziehen in der Geschäftsstelle in Bonn (Tel. 0228/222306).

- Apitzsch, U. (1999):** Politische Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/99, S. 98-100.
- Arbeit und Leben DGB/VHS – Landesarbeitsgemeinschaft NRW (Hrsg.) (1998):** Die Rückkehr der sozialen Frage. Zur Aktualität politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Arbeitsausschuß für politische Bildung (AaPB) (1988):** Politische Bildung in der Weiterbildung. In: Materialien zur Politischen Bildung 2/88, S. 82-90.
- Arbeitsgemeinschaft der Ost-West-Institute (Hrsg.) (2000):** Europa gemeinsam gestalten. Bildung für Gesamteuropa. Celle.
- Arbeitskreis Berliner Bildungsstätten (ABB) (2002):** Politische Bildung in Berlin vor dem Aus! Beschluss des ABB vom 13. Mai 2002 zur kopflosen Haushaltssanierung. Berlin.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB) (1995):** Die Demokratie braucht Politische Bildung. Stellungnahme des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten. Bonn.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB) (1996 a):** Gefährdung politischer Bildung in Deutschland. Höhlt dieser Staat seine demokratischen Grundlagen aus? In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/96, S. 451-452.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB) (Hrsg.) (1996 b):** Politische Bildung für die Demokratie. Aufgaben und Schwerpunkte des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten. Verzeichnis der Institutionen im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Bonn.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB) (1998):** Außerschulische politische Bildung ist ein konstruktives Element demokratischer politischer Kultur. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 1/98, S. 62-65.
- Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 2/02** "Integration von politischer und kultureller Bildung."
- Baacke, E./Frech, S./Ruprecht, G. (Hrsg.) (2002):** Virtuelle (Lern)Welten. Herausforderungen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Bathelt, H. J. (1979):** Grundlagenprobleme der politischen Erwachsenenbildung. Zur Situation an Volkshochschulen in Baden-Württemberg. Frankfurt am Main.
- Beer, W. (1997):** Kontinuität und Experiment. Profil und Arbeitsfelder außerschulischer politischer Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/97, S. 18-26.
- Beer, W. (1998 a):** Politische Bildung im Epochenwechsel. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim und München.
- Beer, W. (1999):** Politische Bildung zielt auf politisches Handeln. Aktionsorientiertes Lernen in zivilgesellschaftlichen Kontexten. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/99, S. 41-49.
- Beer, W. (2000):** Epochenwechsel in der politischen Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 4/99, S. 274-278.
- Beer, W. (2002):** Wie wollen wir leben? Die bioethische Debatte: ein Fall für politische Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/02, S. 5-13.
- Beer, W./Cremer, W. (1999 a):** Die Träger politischer Bildung. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 111-144.
- Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999):** Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn.
- Beer, W./Droste, E. (2001):** Gentechnik und politische Bildung. Orientierung suchen im unübersichtlichen Gelände der Forschung. In: Das Parlament 11/01. Sonderausgabe zum Thema "Biotechnologie", S. 1.
- Behrens, G. (1997):** Zwischen Event und Emanzipation. In: das forum – Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern 2/97, S. 11-15.
- Behrens, G. (1998):** Zwischen Event-Marketing und emanzipatorischem Anspruch. Methodische Zugänge zur politischen Erwachsenenbildung. Leitfaden, herausgegeben vom Volkshochschulverband Baden-Württemberg. Leinfelden-Echterdingen.
- Behrens, G. (1999):** Methodische Zugänge. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 205-220.
- Behrens, P. (2002):** Null-Bock oder just for fun. Politische Bildung für junge Leute. In: Information für die Truppe (IFDT) - Zeitschrift für Innere Führung 3/02. Bonn, S. 37-42.
- Behrens-Cobet, H./Richter, D. (1999):** Didaktische Prinzipien. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 167-204.
- Beirat Innere Führung der Bundeswehr (2000):** Inhalte der Politischen Bildung in der Bundeswehr. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 2/00, S. 151-155.
- Besand, A. (2002):** Ästhetisierung in Politik und Gesellschaft – oder: Blinde Flecken in der politischen Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/02, S. 18-25.
- Biehl, F./Daub, H.-P./Matzen, J. (Hrsg.) (1998):** Anstoß – ein Seminar zur Fußballweltmeisterschaft und seine Folgen. Bildungsurlaub in der Diskussion. Aus der Reihe "Beiträge aus der Praxis regionaler Bildungs- und Forschungsarbeit in der Evangelischen Heimvolkshochschule Bad Bederkesa Sprengelzentrum". Bad Bederkesa.

- Bildungskommission NRW (1995):** Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Krieffel und Berlin.
- Bildungswerk der DAG im Lande Hessen e.V. (Hrsg.) (1999):** Dokumentation der Fachtagung "Zur Zukunft der politischen Bildung" vom 9. September 1999 im Titusforum Frankfurt am Main.
- Bock, A. (2003):** Politische Bildung mit Zukunft? GEW-Herbstakademie in Weimar. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/03, S. 8.
- Borinski, F. (1954):** Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf und Köln.
- Bothe, K./Heinen-Tenrich, J. (2002):** Politische Bildung der Volkshochschulen als gesellschaftliche Initiative und gemeinwohlorientierte Dienstleistung. Erschienen in der Schriftenreihe der Arbeitsstelle "Neue Lernkulturen" der Universität Hannover.
- Böttger, G. (1997):** Die ganze Welt ist eine Bühne. Theater in der politischen Bildung. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (1997): Praktische politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 83-94.
- Brauch, R. (2000):** Vorwort. In: Ländliche Heimvolkshochschule Neckarelz - Bauernschule Nordbaden e.V. (2000): Programm Herbst 2000 - Sommer 2001. Mosbach, S. 1.
- Breit, G./Massing, P. (Hrsg.) (2002):** Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (2000):** Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (2002):** Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Brock, A. (1990):** Arbeiterbildung. In: Kaiser, A. (Hrsg.) (1990): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. Theorien – Adressaten – Projekte – Methoden. München, S. 42-54.
- Bund für Soziale Verteidigung (BSV) (2001):** Portrait Bund für Soziale Verteidigung (BSV). In: Praxis Politische Bildung (PPB) 2/01, S. 156-157.
- Bundesjugendkuratorium (1989):** Stellungnahme zur Debatte über die politische Bildung. In: Materialien zur Politischen Bildung 2/89, S. 91-94.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (1998):** Auszug aus "Gemeinsames Ministerialblatt" der Bundesministerien – Nr. 23: Richtlinien zur Förderung von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung durch die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Bonn.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2002 a):** Richtlinien zur Förderung von Veranstaltungen der politischen Erwachsenenbildung durch die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Bekanntmachung des BMI vom 05. März 2002 (LG II 4 – 123 101/4). Berlin.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.) (2002 b):** Innenpolitischer Bericht 1998-2002. Berlin.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.) (2002 c):** Jahresempfang des Bundes der Vertriebenen. Pressemitteilung Nr. 24 vom 29. Januar 2002. Themen: Minderheiten, Politische Bildung. Berlin.
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (1996):** Weisung zur Durchführung der politischen Bildung in den Streitkräften ab 1. Januar 1996. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2000):** Politische Bildung an Zivildienstschulen. Richtlinien. Stand 15.08.2000. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (Hrsg.) (1990):** Vierzig Jahre politische Bildung in der Demokratie. Dokumentation. Kongreß im Berliner Reichstag vom 10. - 12. November 1989. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (Hrsg.) (1995):** Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (Hrsg.) (1998):** Politische Bildung im öffentlichen Auftrag der Bundesrepublik Deutschland. Basistexte zu Organisation, Themenbereichen und Arbeitsmethoden der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (Hrsg.) (2002 a):** Festival "Musik und Politik" 2002. Entnommen aus dem Internet am 14. Februar 2002 unter http://www.bpb.de/aktuelles/html/body_festival.html.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)/Zentralstelle der Länder für Jugendschutz in Mediendiensten (Hrsg.) (2002):** Rechtsextremismus im Internet. Recherchen, Analysen, pädagogische Modelle zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus. Bonn.
- Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung (1997):** Münchner Manifest vom 26. Mai 1997. Demokratie braucht politische Bildung. Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (Hrsg.) (1998): Politische Bildung im öffentlichen Auftrag der Bundesrepublik Deutschland. Basistexte zu Organisation, Themenbereichen und Arbeitsmethoden der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Bündnis der hessischen Landesorganisationen für Erwachsenenbildung (2000):** Ein Manifest zur politischen Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/00, S. 70-71.
- Bündnis für Demokratie und Toleranz/Deutscher Fußball-Bund/Dresdner Bank (2001):** Wir gewinnt. Aktiv für bürgerschaftliches Engagement. Victor-Klemperer-Jugendwettbewerb 2001/2002. Frankfurt am Main.

- Burkert-Dottolo, G. (2002):** Jazz, Archipel Gulag oder Tanzperformance - Annäherung an neue Veranstaltungsformen politischer Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/02, S. 32-37.
- Ciupke, P. (1999 a):** Historische Entwicklungslinien: Politische Erwachsenenbildung von der Aufklärung bis zum Ende des Nationalsozialismus. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 61-86.
- Ciupke, P. (2000):** Der Kommentar: Neues Bildungsurlaubsgesetz ohne pädagogischen Sachverstand. In: *kursiv* - Journal für politische Bildung 2/00, S. 6-8.
- Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hrsg.) (1999):** Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen.
- Ciupke, P./Engel, M./Hufer, K.-P./Netkowski, G./Reichling, N. (2001):** Zum demokratischen und professionellen Standort politischer Erwachsenenbildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/01, S. 44-47.
- Ciupke, P./Reichling, N. (1999):** Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 257-288.
- Claußen, B. (1991):** Politische Bildung in der Risikogesellschaft - Ein politologischer und fachdidaktischer Problemaufriß. In: Beck, U. (Hrsg.) (1991): Politik in der Risikogesellschaft. Frankfurt am Main, S. 330-356.
- Clausen, B./Geißler, R. (Hrsg.) (1996):** Die Politisierung des Menschen. Instanzen politischer Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen.
- Cremer, W./Piepenschneider, M. (1989):** Die traditionelle politische Bildung in der Defensive. In: Materialien zur Politischen Bildung 1/89, S. 71-80.
- Danner, S. (1998):** Erwachsenenbildung im Informationslabyrinth. Theorien, Methoden und Materialien für die politische Bildungsarbeit. Dresden.
- Daweke, K. (1987):** Defizite in der Bildungsarbeit. Interview in: Materialien zur Politischen Bildung 1/87, S. 5-13.
- Detjen, J. (2000):** Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 25/00, S. 11-20.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960):** Gutachten "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung". In: Volkshochschule im Westen 1/60, Beilage 1.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1990):** Beschlussfassung und Bericht des Innenausschusses (4. Ausschuß) (a) zu dem Antrag der Fraktionen von CDU/CSU und FDP – Drucksache 11/1689 – Auftrag der politischen Bildung in der Demokratie und (b) zu dem Antrag der Fraktion der SPD – Drucksache 11/1573 – Politische Bildung. 11. Wahlperiode. Bundestags-Drucksache 11/7988 vom 27. September 1990. Bonn.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1991):** Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Wahlperiode. Bundestags-Drucksache 12/1773 vom 10. Dezember 1991. Bonn.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997):** Große Anfrage der Abgeordneten Doris Odendahl, Wolf-Michael Catenhusen u.a. und der Fraktion der SPD: Politische Bildung in Deutschland. 13. Wahlperiode. Bundestags-Drucksache 13/9076 vom 13. November 1997. Bonn.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1998 a):** Antrag der Abgeordneten Ulrike Mehl, Ursula Buchardt u.a. und der Fraktion der SPD: Umweltbildung – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. 13. Wahlperiode. Bundestags-Drucksache 13/10225 vom 25. März 1998. Bonn.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1998 b):** Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Doris Odendahl, Wolf-Michael Catenhusen u.a. und der Fraktion der SPD: Politische Bildung in Deutschland. 13. Wahlperiode. Bundestags-Drucksache 13/9076 vom 27. Mai 1998. Bonn.
- Deutscher Bundestag (2002):** Der Bundestag wirbt um Jugendliche. Pressemitteilung vom 04. Juni 2002. Berlin.
- Deutscher Frauenring (1999):** Deutscher Frauenring. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 3/99, S. 153-155.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) (2001 a):** "Das Politische ist nicht alles, aber es ist in allem ..." – TVV geht neue Wege in der politischen Bildung. In: DVVmagazin – Volkshochschule 3/01, S. 48.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) (2001 c):** Zivilgesellschaft braucht politische Bildung. Bundespräsident Rau empfing Verbände der allgemeinen und politischen Weiterbildung. Pressemitteilung vom 16. Januar 2001. Bonn.
- Deutsche Presse Agentur (DPA – Autor unbekannt) (2002):** Jeder Vierte versteht Nachrichten nur lückenhaft. Tickermeldung vom 09. Juli (10.10 Uhr).
- Deutsches Aktieninstitut e.V. (DAI) (1998):** Das Deutsche Aktieninstitut. Frankfurt am Main.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2001 a):** Auszug aus der Volkshochschul-Statistik. Detaillierte Auswertung des Programmbereichs Politik – Gesellschaft – Umwelt für alle Volkshochschulen Deutschlands mit Zeitreihenvergleich ab 1977. Nichtveröffentlichte Version erhalten vom DIE – Abteilung Information und Publikation mit Auszugsstand vom Arbeitsjahr 2000.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2001 b):** Auszug aus der Volkshochschul-Statistik. Detaillierte Auswertung der Fachgebiete "Politik" "Soziologie", "Wirtschaft", "Geschich-

te/Zeitgeschichte" und "Recht" des Programmbereichs Politik – Gesellschaft – Umwelt für alle Volkshochschulen Deutschlands mit einer Aussage darüber, welche Volkshochschulen in den einzelnen Fachgebieten keine Kurse im Jahr 2000 anboten und welche Gesamtunterrichtsstunden die jeweilige Volkshochschule hat. Nichtveröffentlichte Version erhalten vom DIE – Abteilung Information und Publikation mit Auszugsstand vom Arbeitsjahr 2000.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2001 c): Auszug aus der Volkshochschul-Statistik. Detaillierte Auswertung der Kern- und Profildaten aller Volkshochschulen in Hessen und Baden-Württemberg. Nichtveröffentlichte Version erhalten vom DIE – Abteilung Information und Publikation mit Auszugsstand vom Arbeitsjahr 1999.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2001 d): Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung. Werbeflyer. Zu beziehen beim DIE in Bonn.

Deutsche Vereinigung für politische Bildung e.V. (DVpB) (1999): DVPB – Ziele und Aufgaben, Aufbau und Organisation, Mitarbeit und Mitgliedschaft, Anschriften. Selbstdarstellungsbroschüre. Ort unbekannt.

Diemer, V./Peters, O. (1998): Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Themen. Weinheim und München.

DGB-Bildungswerk (2000): DGB-Bildungswerk. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 2/00, S. 235-236.

DGB Bildungswerk Hessen e.V./Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V./Evangelische Landesorganisation für Erwachsenenbildung in Hessen e.V./Katholische Landesorganisation für Erwachsenenbildung in Hessen/Paritätisches Bildungswerk, Bildungswerk der Arbeiterwohlfahrt Hessen e.V./Bildungswerk des Landessportbundes Hessen e.V./Verein für Landvolkbildung e.V. (2000): Ohne politische Bildung keine Demokratie. Ein Manifest zur politischen Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/00, S. 70-72.

DGB-Landesbezirk Sachsen (Hrsg.) (2000): Die Broschüre zu Courage. Dresden.

Dokumentation Beutelsbacher Konsens (1977). In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 226-228.

Dokumentation Darmstädter Appell (1996). In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 47/96, S. 34-38.

Dorn, H. (1908): Volksbildungswesen und Staatsbürgererziehung. In: Dräger, H. (Hrsg.) (1984): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Erschienen in der Reihe "Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bad Heilbrunn, S. 325-328.

Durth, K. R. (2002): Mehr Wähler durch mehr politische Bildung. Wie die Bundeszentrale für politische Bildung die Wahlbeteiligung steigern will. In: Das Parlament 37-38, S. 13.

DVVMagazin – Volkshochschule 3/00. "Perspektiven der VHS-Arbeit"

Engel, M./Olberg, H.-J. v. (1999): Länderreport. Politische Bildung in Nordrhein-Westfalen. In: DVPB – Report zur Politischen Bildung (früherer Titel der Zeitschrift, heute: POLIS – Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung) 4/99, S. 30-33.

Etz, C./Kuchta, D./Sprengel, M. (Hrsg.) (1999): Lernen – Bildung – Verantwortung. Heimvolkshochschulen in Niedersachsen. Hannover.

Evangelische Akademien in Deutschland e.V. (EAD) (2000): Veranstaltungen der Evangelischen Akademien in Deutschland. 2. Halbjahr 2000. Bad Boll.

Faulenbach, B. (1999): Krise der politischen Bildung oder Krise der Politik? Zu den Aufgaben politischer Bildung an der Wende zum XXI. Jahrhundert. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/99, S. 119-127.

Faustich, P. (1997): Arbeitsorientierte – politikbezogene Erwachsenenbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik Heft 1-2/97, S. 19-22.

Faustich, P. (1998): Konzeptfolge politischer Erwachsenenbildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/98, S. 40-45.

Fichter, W. (1997): Von der Bildkartei zum Zauberwürfel. Einblicke in die Werkstatt der Arbeitshilfen. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (1997): Praktische politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 10-25.

Flaig, B. B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J. (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und Kommunikation. Bonn.

Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ - Autor unbekannt) (2002 f): Studie ermittelt Bedarf an politischer Bildung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 09. Juli 2002, S. 53.

Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (1998 a): Lernen für Demokratie – Politische Bildung in der Friedrich-Ebert-Stiftung - Bürgerengagement und soziale Gerechtigkeit. Bonn.

Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (Hrsg.) (1998 b): Politische Bildung in Deutschland - Stand und Perspektiven. Bonn.

Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) - Akademie der Politischen Bildung (2000): Management und Politik. Programm 2001. Bonn.

Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (2002): info 1/02. Schwerpunktheft: "Von vier Säulen getragen. Grundlagen moderner politischer Bildung." Bonn.

- Friedrich-Naumann-Stiftung (FNS) (2001):** heute - Sonderausgabe des Magazins der Friedrich-Naumann-Stiftung. Potsdam.
- Friedrich-Naumann-Stiftung (FNS) (2002):** Jahresbericht 2001. Potsdam.
- Gabriel, S. (1997):** Grußwort des Vorsitzenden des Kuratoriums der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung. In: Neue Herausforderungen an die politische Bildung. Zwei Beiträge zu dem Kongreß der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung am 26. Juni 1997. Hannover, S. 4-8.
- Gagel, W. (1994):** Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen.
- Gebauer, M. (2002):** Jugendkampagne des Bundestages. "Pure Verarschung". Entnommen aus dem Internet am 06. Juni 2002 unter <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,199611,00.html>.
- George, S./Sander, W. (Hrsg.) (1988):** Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe: für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag. Stuttgart.
- Giesecke, H. (1965):** Didaktik der politischen Bildung. München.
- Giesecke, H. (1985):** Wozu noch 'Politische Bildung'? In: Neue Sammlung 4/85, S. 465-474.
- Giesecke, H. (1997):** Zur Krise der politischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 32/97, S. 3-10.
- Gollnick, I. (2001):** Bundeszentrale für politische Bildung - Andere Wege gehen - Bessere Wirkung mit neuen Multiplikatoren erreichen. In: Das Parlament 32-33/01, S. 16.
- Grahler, M. (1990):** Der politische Bildner zwischen individueller Erfahrung und fachlicher Qualifikation. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (Hrsg.) (1990): Vierzig Jahre politische Bildung in der Demokratie. Dokumentation. Kongreß im Berliner Reichstag vom 10.-12. November 1989. Bonn.
- Haase, H. (2001):** Vorwort. In: Rudolf, K./Zeller, M. (2001): Wie entsteht politisches Engagement? Das Nidderau-Projekt - eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 8-9.
- Hafenecker, B. (Hrsg.) (1997 a):** Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts.
- Hafenecker, B. (1997 b):** Geschichte der außerschulischen politischen Jugendbildung. In: Hafenecker, B. (Hrsg.) (1997): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 21-36.
- Hamm-Brücher, H. (2001):** Öffentlicher Bildungsauftrag: Lebensform Demokratie. Interview in: das forum – Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern 1/01, S. 2-6.
- Hammelrath, R. (1999):** Volkshochschulen. In: Hufer, K.-P. (Hrsg.) (1999 a): Lexikon der politischen Bildung – Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 238-240.
- Harbordt, S. (1995):** Erfolgreiche demokratische Sozialisation. Eine empirische Jugendstudie zur politischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 47/95, S. 20-26.
- Harth, T. (2000):** Das Internet als Herausforderung politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Hartmann, U./Marstaller, A. (1996):** Beteiligung fordert Bewußtsein. Zur Reform der Politischen Bildung in den Streitkräften. In: Informationen für die Truppe (IFDT) – Zeitschrift für Innere Führung 6/96. Bonn, S. 11-19.
- Hartig, C. (1999):** Berufsalltag und pädagogische Zielvorstellungen von ErwachsenenbildnerInnen in der politischen Weiterbildung. Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. Veröffentlicht als Download im Internet (entnommen am 17. Januar 2001) unter <http://www.ipeb.de/dokumente/details.asp?id=9>
- Hättich, M. (1990):** Zum Politikbegriff der politischen Bildung. In: Kaiser, A. (Hrsg.) (1990): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. Theorien – Adressaten – Projekte – Methoden. München, S. 28-41.
- Hättich, M./Sutor, B./Großer, D./Veen, H.-J./Weinacht, P.-L./Obereuter, H. (1990):** Politische Bildung in der Demokratie. Melle.
- Haug, R. (1999):** Der informierte Bürger. In: Der Bürger im Staat 3/99, S. 159-165.
- Häusler, R. (1999):** Die – mögliche – Rolle der Erwachsenenbildung im Agenda-Prozeß. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 2/99, S. 152-158.
- Heinen-Tenrich, J. (1992):** Präsentation und Realität Politischer Bildung - Nachtrag zur Diskussion. In: Nuissl, E. (Hrsg.) (1992): Verunsicherungen in der Politischen Bildung. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bad Heilbrunn, S. 51-57.
- Helf, K. L. (1996):** Politische Sozialisation durch Bildungsangebote parteinaher Stiftungen. In: Clausen, B./Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen politischer Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen, S. 443-456.
- Hellwig, S. (1998):** Politische Bildung unter besonderer Berücksichtigung parteinaher Stiftungen in Deutschland und vergleichbarer Institutionen in Österreich. Wuppertal.
- Henkenborg, P. (1995):** Wie kann man politische Bildung neu denken? Ambivalenzen gestalten. In: Gegenwartskunde – Zeitschrift für Gesellschaft, Politik und Bildung 2/95, S. 167-181.
- Hessische Gesellschaft für Demokratie und Ökologie (HGDÖ)/DGB Bildungszentrum Hattin- gen/Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (2000):** Virtuelle Konferenz – Internet und politische

Bildung. Politische Bildung inhaltlich, methodisch und medial erneuern! Online Foren vom 29.02. bis 15.03.2000. Präsenzkonferenz in Hattingen am 05.-07.04.2000. Entnommen aus dem Internet am 19. Mai 2000 unter <http://www.edupolis.de>

Hessische Landeszentrale für politische Bildung (HLZ) (2000): Merkblatt betr. Antragstellung, Bewilligung und Verwendungsnachweisung von Förderungsbeträgen für Gruppenveranstaltungen. Wiesbaden.

Himmelmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.

Hufer, K.-P. (1984): Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren politischer Erwachsenenbildung am Beispiel kommunaler Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Frankfurt am Main.

Hufer, K.-P. (1990): Die neue Subjektivität - ihre Bedeutung für Politische Bildung. In: Sarcinelli, U. (Hrsg.) (1990): Politikvermittlung und Politische Bildung. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Bad Heilbrunn, S. 123-142.

Hufer, K.-P. (1991): Herausforderungen für die politische Erwachsenenbildung. Konsequenzen nach der Einigung. Schwalbach/Ts.

Hufer, K.-P. (1992): Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze – Eine Einführung. Schwalbach/Ts.

Hufer, K.-P. (1996): Heterogenität oder gemeinsame Leitlinien? Wo ist der Konsens in der außerschulischen politischen Bildung? In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 39-64.

Hufer, K.-P. (1997 c): "Studienreisen dienen nicht der politischen Bildung." In: *kursiv* - Journal für politische Bildung 2/97, S. 6.

Hufer, K.-P. (Hrsg.) (1999 a): Lexikon der politischen Bildung – Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.

Hufer, K.-P. (1999 b): Historische Entwicklungslinien: Politische Erwachsenenbildung in Deutschland von 1945 bis zum Ende der 90er Jahre. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 87-110.

Hufer, K.-P. (1999 c): Bürgergesellschaft und politische Erwachsenenbildung. In: Heusohn, L./Klemm, U. (Hrsg.) (1999): Bürgergesellschaft und Erwachsenenbildung. Ulm, S. 87-91.

Hufer, K.-P. (1999 d): Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 44/99. Thema: "Neue Lernkulturen." Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), S. 48-57.

Hufer, K.-P. (1999 e): Schüler/Teilnehmerorientierung. In: Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 223-227.

Hufer, K.-P. (1999 f): Wie "nützlich" ist politische Weiterbildung? In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/99, S. 8.

Hufer, K.-P. (1999 g): GPJE: Neue wissenschaftliche Gesellschaft gegründet. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 4/99, S. 9.

Hufer, K.-P. (2001 a): Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. Schwalbach/Ts.

Hufer, K.-P. (2001 b): Konstruktivismus in der Kritik. Konstruktivismus – die Entpolitisierung der politischen Bildung mit Hilfe einer Erkenntnistheorie. In: Erwachsenenbildung (EB) – Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 1/01, S. 2-6.

Hufer, K.-P. (2001 c): Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.

Hufer, K.-P. (2001 d): Weit, ja aber ... Der Politikbegriff in der außerschulischen politischen Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/01, S. 20-24.

Hufer, K.-P. (2001 e): Politische Erwachsenenbildung: Lage, Diskurse, Kompetenzen. Vortrag im Rahmen der Sitzung der Bezirksregierung Köln am 28. Juni 2001. Entnommen aus dem Internet am 17. Juli 2001 unter <http://vhs-nrw.server.de/serverlet/is/828/>

Hufer, K.-P. (2002 a): Kompetenzen für Bürgergesellschaft & neue Netzwerke politischen Lernens. In: *kursiv* - Journal für politische Bildung 2/02, S. 5.

Hufer, K.-P./Körber, K. (1999): Die Pädagoginnen und Pädagogen. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 289-324.

Hufer, K.-P./Unger, I. (1990): Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Institutionalisierte und selbstorganisierte politische Erwachsenenbildung in den siebziger Jahren. Opladen.

Initiative Politische Bildung (Arbeit und Leben Schleswig-Holstein e.V./Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein e.V./Landeszentrale für politische Bildung) (2000): Politische Bildung in Schleswig-Holstein. Einrichtungen und Initiativen. Kiel.

Jehlich, F.-J./Schneider, G. (Hrsg.) (1999): Politik und politische Bildung für das 21. Jahrhundert. Dokumentation eines Fachkongresses von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen vom März 1999. Essen.

Johannson, K. (1997): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit im Umbruch. Veränderungen der Arbeitsformen und Adressatenkreise in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 1/97, S. 28-36.

- Kahsnitz, D. (1996):** Politische Bildung: Ohne Krisenbewußtsein in der Krise. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 47/96, S. 23-33.
- Kaiser, A. (Hrsg.) (1990):** Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. Theorien – Adressaten – Projekte – Methoden. München.
- Kandel, J. (1997):** "Say you want a revolution": Rockmusik, Politik und politische Bildung. In: *kursiv – Journal für politische Bildung* 2/97, S. 24-31.
- Kandel, J. (1998):** "Politische Bildung tut not" Kommentar zum Diskussionsbeitrag von Carsten Passin. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/98, S. 72-74.
- Katholische Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen e.V. (1996):** Jahresbericht 1996. Hannover.
- Knoblich, A./Rudolf, K./Wicker, A./Zeller, M. (Hrsg.) (2001):** Jugend & Politik – Politik & Jugend. Der konsequente Weg zur Beteiligung Jugendlicher – Ein Modellprojekt für Kommunen und politische Bildner. Erschienen in der Schriftenreihe POLIS der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden.
- Knoll, J.-H. (1999):** Außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 547-553.
- Konrad-Adenauer-Stiftung e.V./Friedrich-Ebert-Stiftung e.V./Friedrich-Naumann-Stiftung e.V./Hanns-Seidel-Stiftung e.V./Heinrich-Böll-Stiftung e.V. (1998):** Gemeinsame Erklärung. Zu beziehen bei den einzelnen Stiftungen.
- Körper, K. (2003):** Politische Bildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/03, S. 22-23.
- Koring, B. (1990):** Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung. Ein kritischer Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/90, S. 259-273.
- Kreis Anzeiger (KA - Autor unbekannt) (2002):** Bürger wünschen sich mehr Unterstützung. Büdinger Kreis legt bundesweit erste repräsentative Bevölkerungsbefragung zur politischen Bildung vor. In: Kreis Anzeiger für Wetterau und Vogelsberg (KA) vom 02. August 2002, S. 16.
- Krüger, T. (2000 a):** Widerstandsfähigkeit der Demokratie. Politische Bildung muss neue Akzente setzen - Altes auf dem Prüfstand. In: Das Parlament 39/00. Sonderbeilage zum Thema "Extremismus in der wehrhaften Demokratie", S. XII.
- Krüger, T. (2000 b):** "Politische Bildung neu positionieren." In: POLIS – Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 4/00, S. 6-7.
- Kuhn, H-W./Massing, P. (Hrsg.) (2002):** Lexikon der politischen Bildung – Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach/Ts.
- Kuhn, H-W./Massing, P./Skuhr, W. (1993):** Politische Bildung in Deutschland – Entwicklung, Stand, Perspektiven. Opladen.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1998):** Überlegungen der KMK zur politischen Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. September 1998. In: Mitteilung und Information des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Nr. 5/98. Bonn. Entnommen aus dem Internet am 31. Mai 2000 unter: <http://www.kmk.org/aktuell/miinf598.htm>.
- kursiv – Journal für politische Bildung** 2/00. "Denkanstöße – Perspektiven zur Theorie politischer Bildung."
- kursiv – Journal für politische Bildung** 1/01. "Brücken zwischen zwei Kulturen? Naturwissenschaft und politische Bildung."
- Kuwan, H. (1999):** Teilnahme an politischer Weiterbildung. In: Hufer, K.-P. (Hrsg.) (1999): Lexikon der politischen Bildung – Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.; S. 228-229.
- Landtag von Baden-Württemberg (Hrsg.) (2000):** Große Anfrage der Fraktion der SPD mit der Antwort der Landesregierung – Außerschulische politische Bildung in Baden-Württemberg – Landtags-Drucksache 12/2984. Aussprache/Protokoll – 12. Wahlperiode – 96. Sitzung, 25. Oktober 2000. Stuttgart, S. 7514-7524.
- Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.) (2000):** Politische Bildung an den Volkshochschulen. Selbstverständnis, Positionen und Argumente. Dortmund.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (1982):** Politische Bildung im öffentlichen Auftrag. Stuttgart, Berlin. Köln und Mainz.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (1997 a):** Praktische politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (1997 b):** 1972-1997. Fünfundzwanzig Jahre – und kein bisschen alt. Stuttgart.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (1999 a):** Rätselhafte Politik. Stuttgart.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (2000):** Große Anfrage der Fraktion der SPD mit der Antwort der Landesregierung – Außerschulische politische Bildung in Baden-Württemberg. Schriftliche Antwort der Landesregierung. Entnommen aus dem Internet am 31. Mai 2000 unter <http://www.lpb.bwue.de/aktuell/anfrage.htm>.
- Länge, T. W. (1998):** Die Umgestaltung der Bildungslandschaft - Politische Bildung im Umbruch. Arbeit und Leben DGB/VHS – Landesarbeitsgemeinschaft NRW (Hrsg.) (1998): Die Rückkehr der sozialen Frage. Zur Aktualität politischer Bildung. Schwalbach/Ts, S. 13-36.

- Länge, T. W. (2001):** Politische Bildung im öffentlichen Raum. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 3/01, S. 165-171.
- Länge, T. W./Krüger, T. (2003):** "Es müsste zwischen Politik und politischer Bildung mal wieder richtig krachen ..." Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), im Gespräch mit dem BAP-Vorsitzenden Theo W. Länge. In: Praxis Politische Bildung 1/03, S. 5-15.
- Länge, T. W./Rudolf, K. (2003):** "Bericht politische Bildung 2002" in der Diskussion: Junger Wilder trifft alten Hasen. Interview-/Streitgespräch. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/03, S. 24-27. Auch online abrufbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/22003/laenge0301.htm>. Das Streitgespräch wurde in einem Auszug auch in der Praxis Politische Bildung 2/03 (S. 153-154) unter dem Titel "Politische Bildung im Gespräch" abgedruckt.
- Länge, T. W./Schillo, J. (2000):** Anmerkungen zur aktuellen Debatte über politische Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/00, S. 273-279.
- Langguth, G. (1993):** Politische Stiftungen und politische Bildung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 34/93, S. 38-47.
- Lau, K. (2001):** Basare und Marktplätze – Politische Bildung muss besser "verkauft" werden. In: Das Parlament. Ausgabe 41/42. Berlin, S. VIII - Auch abrufbar im Internet unter http://www.das-parlament.de/2001/41_42/thema/2001_41_42_097_6662.html.
- Lenz, W. (1999):** Erfolgreiche politische Bildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/99, S. 109-118.
- Lessing, C. (1988):** Politisches Handeln für die Politische Bildung - Zur Geschichte der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. In: George, S./Sander, W. (Hrsg.) (1988): Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe: für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag. Stuttgart, S. 41-53.
- Lochmann, W. (1999):** Kein Dinosaurier. 25 Jahre Bildungswerk der DAG. In: Bildungswerk der DAG im Lande Hessen e.V. (Hrsg.) (1999): *tandemnews* – Neues zur beruflichen + politischen Weiterbildung 3/99, S. 2-3.
- Lühr, V./Schuller, A. (1977):** Legitimation und Sinn. Braunschweig.
- Maier, G. (1999):** Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. In: Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 34-38.
- Mannheim-Runkel, M. (1997):** Subjekt sein in Beruf und Politik. Ein Beispiel zum berufsbezogenen Lernen in der politischen Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/97, S. 32-38.
- Margedant, U. (1999 a):** Politische Bildung im vereinten Deutschland. In: Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 20-25.
- Margedant, U. (1999 b):** Politische Ideengeschichte und politische Bildung. In: Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 25-31.
- Massing, P. (1999):** Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 21-60.
- Massing, P. (2002):** Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Breit, G./Massing, P. (Hrsg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 79-133.
- Massing, P./Weissenro, G. (1995):** Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen.
- May, M. (1997):** Politische Bildung, Körper und Bewegung. In: Hafener, B. (Hrsg.) (1997): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 280-299.
- Merfeld, M. (1990):** Inhaltliche Schwerpunkte und bildungspolitische Probleme – zur Arbeit des AdB im vergangenen Jahrzehnt. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 1/90, S. 24-27.
- Meyer, T. (2000 a):** Internet und Politische Bildung – Zehn Thesen. Unveröffentlichte Rede von Thomas Meyer auf der Präsenzkonferenz (05.-07.04.2000) der "Virtuelle(n) Konferenz – Internet und politische Bildung. Politische Bildung inhaltlich, methodisch und medial erneuern!" in Hattingen.
- Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999):** Handbuch zur politischen Bildung. Bonn.
- Mickel, W. W./Zitzlaff, D. (Hrsg.) (1988):** Handbuch zur politischen Bildung. Bonn.
- Mutius, G. v. (1999):** Neue Wege in der politischen Bildung – Das Projekt Management und Politik der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/99, S. 5-15.
- Mutius, G. v./Schillo, J. (2002):** Wahlkampf und politische Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/02, S. 40-48.
- Neumann, H. (1988):** Politische Bildung sucht neue Wege. In: Materialien zur Politischen Bildung 4/88, S. 35-41.
- Nitzschke, V. (1966):** Forschungsberichte der Max Traeger Stiftung. Zur Wirksamkeit politischer Bildung Teil II – Schulbuchanalyse. Frankfurt am Main.
- Noll, A. (1987):** Stellungnahme zum Beitrag "Politische Didaktik: Selbstaufgabe oder Neubesinnung?" von Walter Gagel in Gegenwartskunde 3/86. In: Gegenwartskunde 1/87, S. 87-88.
- Nuissl, E. (Hrsg.) (1992):** Verunsicherungen in der Politischen Bildung. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bad Heilbrunn.

- Nussil, E. (1997 b):** Politische Bildung - Verzichtbar oder notwendig? In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/97, S. 44-47.
- Oberndörfer, D. (2001 a):** Arnold Bergstraessers Konzeption von politischer Bildung. In: Oberndörfer, D./Schrotter, D. v. (Hrsg.) (2001): Politische Bildung im Wandel. 40 Jahre Studienhaus Wieseneck. Buchenbach bei Freiburg i. Br., S. 7-8.
- Oberndörfer, D. (2001 b):** 40 Jahre Studienhaus Wieseneck – Rückblick, Ausblick und Dank. In: Oberndörfer, D./Schrotter, D. v. (Hrsg.) (2001): Politische Bildung im Wandel. 40 Jahre Studienhaus Wieseneck. Buchenbach bei Freiburg i. Br., S. 21-30.
- Ogrzall, P. (2002):** Zusammenfassung zum Bericht politische Bildung 2002 für den Arbeitskreis Berliner Bildungsstätten. Berlin (erhältlich bei Peter Ogrzall).
- Ostakademie Königstein (1999):** Ostakademie Königstein. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 2/99, S. 153-155.
- Passin, C. (1997):** Bildung tut not – Ein Plädoyer für Abgrenzung und Öffnung demokratischer Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 2/97, S. 120-128.
- Patzelt, W. J. (1994):** Aufgaben politischer Bildung in den neuen Bundesländern. Dresden.
- philoSOPHIA e.V. (2000):** philoSOPHIA e.V. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/00, S. 314-316.
- Praxis Politische Bildung (PPB) 4/01.** "Bildungsarbeit und Internet."
- Prayon, H. (2001):** Politische Bildung - Ihre Bedeutung in der Bundeswehr. In: Information für die Truppe (IFDT) - Zeitschrift für Innere Führung 1/01. Bonn, S. 4-9.
- Prokop, E. (1982):** Zur Problematik politischer Bildung bei Erwachsenen. In: Materialien zur Politischen Bildung 1/87, S. 79-83.
- Rau, J. (2000):** Rede anlässlich des Gesprächs mit den Leiterinnen und Leitern der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung am 21. November 2000. Entnommen aus dem Internet am 21. Februar 2001 unter <http://www.lpb.bwue.de/aktuell/bundespraesident.htm>.
- Rau, J./Herzog, R./Weizsäcker, R. v./Scheel, W. (1999):** Gemeinsame Erklärung des Bundespräsidenten Johannes Rau und der drei ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog, Richard von Weizsäcker, Walter Scheel anlässlich der 50. Wiederkehr der Wahl des ersten Bundespräsidenten am 12. September 1949. Bundespräsidialamt Berlin.
- Reichling, N. (1999 a):** Ziele und Erwartungshorizonte politischer Erwachsenenbildung. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 145-166.
- Reinhardt, S. (1996):** Braucht die Demokratie politische Bildung - Eine nur scheinbar absurde Frage. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 47/96, S. 9-22.
- Reinhardt, V. (1999):** Politische Erwachsenenbildung in Deutschland unter ihrer besonderen Berücksichtigung im deutsch-französisch-schweizerischen Grenzgebiet Regio TriRhena. Villingen-Schwenningen.
- Rheinberg, B. (1997):** Zwischen Einmischung und Erinnerung. Die politische Bildungsarbeit der Heinrich-Böll-Stiftung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/97, S. 43-47.
- Rindt, C. (2001):** 600 Kilometer Radweg der Einheit. In: Südkurier vom 05. März 2001, S. 28.
- Rölli, L. (1999):** Konvention der AKSB zur politischen Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 2/99, S. 147-150.
- Rothe, K. (1999):** Aufgabenfelder. In: Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 95-98.
- Rudolf, K. (2001 a):** Politische Bildung und Wahlkampf – ein noch weitgehend unbestelltes Feld. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/01, S. 276-283.
- Rudolf, K. (2001 b):** Politische Bildung in der Aktualität. Terroranschläge in den USA wecken Bedarf an politischer Bildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/03, S. 43-44.
- Rudolf, K. (2001 d):** Die Bürgergesellschaft lebt – die politische Bildungslandschaft kommt in Bewegung: Das Beispiel Büdinger Kreis e.V. – Vortrag. In: Friedrich-Naumann-Stiftung (FNS) (Hrsg.) (2001): Seminarleiter-Info. Informations- und Diskussionsforum. Ausgabe 1/2001. Eine Dokumentation des Treffens Politische Bildung vom 26. bis 28. Januar 2001 in der Theodor-Heuss-Akademie. Gummersbach, S. 18-55.
- Rudolf, K. (2002 a):** Chance und Herausforderung für die Volkshochschulen: Erste umfassende Bevölkerungsbefragung zur außerschulischen politischen Bildung. In: DVVMagazin – Volkshochschule 2/02, S. 34-36.
- Rudolf, K. (2002 b):** Politische Bildung (k)ein Thema für die Bevölkerung? Was wollen die Bürger? Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 45/02, S. 45-53.
- Rudolf, K./Albach, S./Zeller, M. (2001):** Eine Demokratiewerkstatt als ergänzendes Angebot zur politischen Bildung. In: Praxis Schule 5-10 3/01, S. 20-23.
- Rudolf, K./Wicker, A. (2000):** Jugend im Parteienstaat – Ein Plädoyer für Konzeptvielfalt und einen offenen Prinzipienkatalog bei der Aktivierung Jugendlicher. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/00, S. 250-259.
- Rudolf, K./Wicker, A. (2002):** Politische Bildung und Wahlkampf: Der Bürger im Visier der Kampagnenmacher. In: Berg, T. (Hrsg.) (2002): Moderner Wahlkampf – Blick hinter die Kulissen. Opladen, S. 25-48.

- Rudolf, K. unter Mitarbeit von Wicker, A. (2003):** Politische Bildung muss die Menschen endlich erreichen und sich verändern, um politisches Engagement nachhaltig zu fördern. Erschienen unter <http://www.projekt-gemeinsinn.net/php-nuke/html/article.php?sid=134>.
- Rudolf, K./Zeller, M. (1998):** Politische Bildung und politisches Engagement: Das Nidderau-Projekt, Fallstudie und Perspektiven. Band I und II. Magisterarbeit am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Veröffentlicht in der Fachbereichsbibliothek 03 (JWG-Universität), in der Deutschen Bibliothek Frankfurt und Leipzig sowie der Stadtbücherei Nidderau.
- Rudolf, K./Zeller, M. (1999):** Politische Bildung und politisches Engagement: Das Nidderau-Projekt – Fallstudie und Perspektiven. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/99, S. 25-33.
- Rudolf, K./Zeller, M. (2001):** Wie entsteht politisches Engagement? Das Nidderau-Projekt – eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, W. (1989):** Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Marburg.
- Sander, W. (1996 a):** Beruf und Politik: Von der Nützlichkeit politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, W. (Hrsg.) (1997 a):** Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft. Schwalbach/Ts.
- Sander, W. (1997 b):** Theorie der politischen Bildung: Geschichte - didaktische Konzepte - aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, W. (Hrsg.) (1997): Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft. Schwalbach/Ts., S. 5-45.
- Sander, W. (1999 a):** Bedeutung und Chancen der politischen Erwachsenenbildung auf der Schwelle zum 21. Jahrhundert. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/99, S. 101-108.
- Sander, W. (1999 b):** Warum und wozu politische Bildung? Ihre Geschichte seit 1945. In: Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 14-20.
- Sander, W. (2000):** Politikdidaktik – eine "normale Wissenschaft" vor den Herausforderungen der Modernisierung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/00, S. 40-43.
- Sander, W. (2001 a):** Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, W. (2001 d):** Vorwort. In: Rudolf, K./Zeller, M. (2001): Wie entsteht politisches Engagement? Das Nidderau-Projekt – eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 10-12.
- Sander, W. (2002 a):** Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. Zur Geschichte der politischen Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, S. 11-24.
- Sander, W. (2002 b):** Vorwort. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.) (2002): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schriftenreihe der GPJE Band 1. Schwalbach/Ts., S. 7-8.
- Sander, W. (2002 c):** Marktstudie zur politischen Erwachsenenbildung. Erste umfassende Bevölkerungsbefragung in der Bundesrepublik erschienen. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/02, S. 6-7.
- Sander, W. (2002 d):** Demokratie statt Politik? Rezension zum Buch "Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform" von Gerhard Himmelmann. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/02, S. 49.
- Sarcinelli, U. (Hrsg.) (1987):** Politikvermittlung. Stuttgart.
- Sarcinelli, U. (Hrsg.) (1990):** Politikvermittlung und Politische Bildung. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Bad Heilbrunn.
- Scheffler, H. (1990):** Die Entstehungsgeschichte des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 1/90, S. 5-7.
- Scherr, A. (2000):** Subjektorientierte politische Jugend- und Erwachsenenbildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/00, S. 20-23.
- Schiele, S. (1982):** Politische Bildung im öffentlichen Auftrag – Chancen und Gefahren. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (1982): Politische Bildung im öffentlichen Auftrag. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz.
- Schiele, S. (Hrsg.) (1988):** Politische Bildung als Begegnung. Schwalbach/Ts.
- Schiele, S. (1996):** Politische Bildung in schwierigen Zeiten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 47/96, S. 3-8.
- Schiele, S. (1997):** Die politische Bildung ist quicklebendig. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (1997): Praktische politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 1-9.
- Schiele, S. (1998 a):** Handlungsorientierung: Lichtblick oder Nebelscheinwerfer? In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (1998): Handlungsorientierung im Unterricht. Schwalbach/Ts., S. 1-12.
- Schiele, S. (1998 b):** Demokratie braucht politische Bildung. Zur Diskussion um das Münchner Manifest. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/98, S. 74-75.
- Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.) (1996):** Reich der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
- Schillo, J. (1989):** 8. Mai 1989: Anhörung zur Situation der politischen Bildung. In: Materialien zur Politischen Bildung 2/89, S. 87-91.

- Schillo, J. (2000 a):** Bundesausschuß politische Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/00, S. 61.
- Schillo, J. (2000 b):** Partnertagung der Bundeszentrale. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 3/00, S. 224-226.
- Schillo, J. (2000 c):** Diskussion: Politische Bildung in der Bundeswehr/Politische Bildung im Zivildienst. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/00, S. 308-313.
- Schillo, J. (2001 a):** Bürgerengagement und Bildung – Politische Aktivierung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/01, S. 284-286.
- Schillo, J. (2001 b):** Politische Bildung und Rechtsextremismus. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 2/01, S. 116-127.
- Schillo, J. (2002):** Marktstudie: Politische Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 3/02, S. 236-237.
- Schillo, J. (2003 a):** Aus dem Bundesausschuss - Marktforschung. In: Praxis Politische Bildung 1/03, S. 61-62.
- Schillo, J. (2003 b):** Inszenierte Demokratie - Anmerkungen zur Mediengesellschaft. In: Praxis Politische Bildung 1/03, S. 30-35.
- Schlaffke, W./Winter, H. (Hrsg.) (1980):** Politische Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Diskussion. Köln.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (Hrsg.) (1998):** Bericht der Landesregierung: Bericht zur politischen Bildung 1998. Landtagsausschuß vom 26. März 1998 - Drucksache 14/1390. 14. Wahlperiode. Landtags-Drucksache 14/1849 vom 14. Dezember 1998. Kiel.
- Schneider, H. (1999):** Bürgerkultur und politische Bildung. In: Der Bürger im Staat 3/99, S. 165-169.
- Schnetz, D. (1988):** Selbstorganisierte Gruppen als "Träger" politischer Bildung. In: Materialien zur Politischen Bildung 3/88, S. 54-59.
- Sellnow, R. (1994):** Bürgerforum – Kooperationsbeziehungen zwischen Volkshochschule und Kommune. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/94, S. 253-260.
- Sellnow, R./Becker-Freyseng, A./Fietkau, H.-J./Länge, T. (Hrsg.) (1990):** Bürgerforum & Zukunftswerkstatt. Zur Wiederbelebung des politischen Diskurses als Aufgabe der Volkshochschule. Aus der Reihe "Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Frankfurt am Main.
- Siebert, H. (1996):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel und Berlin.
- Siebert, H. (2000):** Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/00, S. 12-15.
- Simon, T. (2000):** Länderreport. Politische Bildung in Rheinland-Pfalz. Anfänge – Entwicklungen – Aktuelle Problemlagen. In: POLIS – Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 1/00, S. 30-32.
- Spielmann, J. (2001):** Politische Bildung als Dienstleistung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/01, S. 299-300.
- Spielmann, J. (2002):** Recherche "Politische Bildung als Dienstleistung in den Neuen Bundesländern." Unveröffentlichter Abschlussbericht von Juli 2002 für die Bundeszentrale für politische Bildung. Teil I (Zusammenfassung und Schlussfolgerungen) und Teil II (Dokumentation der Fragebogenrückläufe). Berlin.
- Steffans, D. (1995):** Politische Bildung 2000. Demokratie- und Zukunftsrelevanz als Leitmaßstäbe. Münster.
- Steuber, D./Lianos, M. (2002):** "Chancen für alle": Hinter dieser Initiative stecken viele kluge Köpfe. In: politik & kommunikation 02/2003, S. 34-35.
- Stiftung Mitarbeit (1998):** Stiftung Mitarbeit. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 2/98, S. 155-156.
- Stiftung Mitarbeit (2002):** Jahrbuch 2001/2002: Jahresprogramm 2002 und Tätigkeitsbericht 2001. Bonn.
- Strunk, G. (1988):** Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn.
- Sutor, B. (1997):** Politische Bildung neu denken - oder das längst Gedachte realisieren? In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/97, S. 40-44.
- Sutor, B. (1999):** Restauration oder Neubeginn? Politische Bildung 1945-1960. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 7-8/99, S. 3-12.
- Templ, K.-U. (2002):** Politische Bildung über das Internet: Telelernen mit dem "Grundkurs Politik Online." In: Baacke, E./Frech, S./Ruprecht, G. (Hrsg.) (2002): Virtuelle (Lern)Welten. Herausforderungen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 192-209.
- Tietgens, H. (1989):** Außerschulische Politische Bildung und Weiterbildungspolitik. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/89, S. 353-359.
- Tietgens, H. (1990):** Vorbemerkungen. In: Sarcinelli, U. (Hrsg.) (1990): Politikvermittlung und Politische Bildung. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Bad Heilbrunn, S. 7-10.
- Tietgens, H. (1994 a):** Rückblicke: Was seit eh und je politische Bildung behindert. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/94, S. 35.

- Tietgens, H. (1994 b):** Politikvermittlung als Ansatz und Thema Politischer Bildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.) (1994): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Bundesländern. Dokumentation der Jahrestagung 1993 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum REPORT der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Frankfurt am Main, S. 55-60.
- Treml, A. K. (1996):** Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung am Ausgang einer Epoche. In: Böttger, G./Frech, S. (Hrsg.) (1996): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 113-129.
- Verband Ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands e.V. (Hrsg.) (2000):** Europa im Aufbruch. Impulse und Aktionen Ländlicher Heimvolkshochschulen. Jahrestagung 2000. Dokumentation. Stuttgart.
- Volquartz, A./Küchler, E./Pieper, C./Berninger, M./Böttcher, M. (2001):** Bedeutung und Stellenwert der politischen Bildung in der Demokratie. Aus Sicht der Parteien CDU, SPD, FDP, Bündnis 90/Die Grünen, PDS. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/01, S. 36-41.
- Wehling, H.-G. (1999 a):** Vorwort. In: Der Bürger im Staat 3/99, S. 145-148.
- Wehling, H.-G. (1999 b):** Theodor Eschenburg zum Gedächtnis – Politikwissenschaft aus dem Geist der politischen Bildung. In: Der Bürger im Staat 3/99, S. 169-170.
- Wehner, M. (1996):** Historisch-politische Bildung zwischen Information und Unterhaltung. Ansätze und methodische Formen für eine neue Lernkultur. Erschienen in der Reihe "Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft" Band 2. Frankfurt am Main.
- Wehner, M. (2002):** Lern-Events in der politischen Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/02, S. 26-31.
- Wiechmann, J. (1989):** Miterlebt und mitgestaltet: Vier Jahrzehnte Politischer Bildung. In: Materialien zur Politischen Bildung 3/89, S. 54-59.
- Willberg, H. H. (2002):** Rezension zum Buch "Wie entsteht politisches Engagement? – Das Nidderau-Projekt - eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung". In: Evangelische Erwachsenenbildung - Mitteilungsblatt Mai 2002. Thema "Europa", S. 55.
- Ziehe, T. (2001):** Muss Politische Bildung neu gedacht werden angesichts zunehmender Individualisierungsprozesse – oder verliert sie ihr Handlungsfeld und ihre Adressaten? In: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) (Hrsg.) (2001): Politische Bildung zwischen Rückzug und Neuanfang. Fuldatal, S. 69-74.
- Ziehe, T. (2002):** Öffnung der Eigenwelten. Bildungsangebote und veränderte Jugendmentalitäten. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/02, S. 12-17.
- Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (VDK) (2001):** Arbeitsbilanz 2000. Kassel.
- Zeller, M. (2002 a):** Bürger wünschen politische Bildung. Der Bedarf ist weitaus größer, als allgemein angenommen wird. In: Weiterbildung – Sonderseiten der Frankfurter Rundschau (FR) vom 30. November 2002, S. A 48.
- Zivildienstschule Bodelshausen (1998):** Zivildienstschule Bodelshausen. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/98, S. 75-76.

THEMENFELD "(JUGEND- UND ERWACHSENEN-)BILDUNG ALLGEMEIN"

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001 a): Lernen – ein Leben lang. Erschienen in der Reihe "Materialien des Forum Bildung" Band 9. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn. Zu beziehen unter Tel. 0228/5402-126.

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001 b): Neue Lern- und Lehrkultur. Erschienen in der Reihe "Materialien des Forum Bildung" Band 10. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn. Zu beziehen unter Tel. 0228/5402-126.

Arnold, R. (1999): Lernkulturwandel. Begriffstheoretische Klärung und erwachsenenpädagogische Illustrationen. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 44/99. Thema: "Neue Lernkulturen." Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt am Main, S. 31-37.

Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn.

Arnold, R./Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmansweiler.

Bergold, R. (2000): Freie Träger auf dem Weiterbildungsmarkt. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/00, S. 253-258.

Beuck, R. (2000): Studie über einen für Nachfrager und Anbieter erfolgreichen Service: Das Weiterbildungstelefon. In: GdW (Grundlagen der Weiterbildung). Praxis – Forschung – Trends 3/00, S. 133-135.

Böhme, G. (1999): Einige Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/99, S. 308-315.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBW heute: BMBF) (Hrsg.) (1997): Weiterbildung in Deutschland. Beitrag zur 5. UNESCO-Weltkonferenz "Lernen im Erwachsenenalter" in Hamburg im Juli 1997. Bonn.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBW heute: BMBF) (Hrsg.) (1998): DELPHI-Befragung 1996/1998 - Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Abschlußbericht. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (1999 c): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2000 a): Grund- und Strukturdaten 1999/2000. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002 a): Bundesministerium fördert Internetportal zur Weiterbildung. Pressemitteilung Nr. 13/02 vom 24. Januar 2002. Bonn.

Darnstädt, T. (2001): Start-up ins Leben. Der Stoff, aus dem die Zukunft ist: Was müssen Schüler heute können? Die bürgerliche Bildung verliert schnell an Wert, die Wirtschaft will wirklichkeitstüchtige Problemlöser. Experten arbeiten an einem Konzept für die Schulbildung der Wissensgesellschaft. In: DER SPIEGEL Nr. 14/01, S. 66-89.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1998 c): Antrag der Abgeordneten Franz Thönnies, Klaus Barthel u.a. und der Fraktion der SPD: Lebensbegleitendes Lernen auf eine neue Grundlage stellen – die Weiterbildung zum vierten Bildungsbereich weiterentwickeln. Bundestags-Drucksache 13/10814 vom 27. Mai 1998. Bonn.

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (Hrsg.) (2001 d): Xpert personal business skills. Bonn und Dortmund.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (2001): REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 47/01. Thema: "Weiterbildungspolitik." Bielefeld.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2002 a): Jahresbericht 2001. Frankfurt am Main.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Dietrich, S. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld.

Dietrich, S./Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.) (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Erschienen in der Reihe "DIE Materialien für Erwachsenenbildung" Nr. 18 des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main.

Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn.

Dohmen, G. (1997): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.

Dorsch, F./Häcker, H./Stapf, K.H. (Hrsg.) (1994): Psychologisches Wörterbuch. Bern, Göttingen, Toronto und Seattle.

Dräger, H. (Hrsg.) (1984): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Erschienen in der Reihe "Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des

Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bad Heilbrunn.

Ehmann, C. (2001): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung. Erschienen in der Reihe "Perspektive Praxis" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld.

Faulstich, P. (1994): Erwachsenenbildung in Hessen. Lange nach der Innovation. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 33/94. Thema: "Weiterbildungspolitik in den Bundesländern." Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Frankfurt am Main, S. 84-88.

Fendt, H. (1976): Sozialisierung und Erziehung: Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim.

Frankfurter Rundschau (FR - Autor unbekannt) (2001): Weiterbildungsbüro wird fortgeführt. In: Frankfurter Rundschau (FR) vom 30. März 2001, Seite unbekannt.

Giesecke, W. (2002): Selbstreflexion zwischen Wissen und Erfahrung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/02, S. 115-124.

Gnahn, D. (1999): Probleme mit selbstorganisiertem Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/99, S. 246-253.

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/95 "Organisatorische Änderungen in der Erwachsenenbildung."

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/96 "Erwachsenenbildung als Beruf."

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/99 "Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung."

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/00 "Träger der Erwachsenenbildung. Situation und Perspektiven."

Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.

Kempkes, H.-G. (1987): Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt am Main.

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel.

Knoll, J. H./Meinecke, C. (1980): Institutionen der Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "Selbststudienmaterial" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Frankfurt am Main.

Kohlberg, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main.

Krug, P. (2000): Öffentliche Förderung der Weiterbildung – Trends und Perspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/00, S. 201-212.

Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S. (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBW heute: BMBF). Bonn.

Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e.V. (2001): Die nächste Generation – Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen. Band 1. Soest.

Lefrançois, G. R. (1994): Psychologie des Lernens. Berlin, Heidelberg, New York und London.

Lenzen, D. (Hrsg.) (1995): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek bei Hamburg.

Meisel, K. (2000): Veränderungen der Rechtsträgerschaft und Organisationsstruktur der Volkshochschule. In: DVVmagazin Volkshochschule 3/00, S. 22-24.

Meuener, E. (1980): Selbstorganisiertes Lernen. In: Dahm, G. v. (Hrsg.) (1980): Wörterbuch der Weiterbildung. München, S. 289-291.

Moser, H. (1994): Weiterbildung in Baden-Württemberg. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 33/94. Thema: "Weiterbildungspolitik in den Bundesländern." Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Frankfurt am Main, S. 19-20.

Nittel, D. (1999): Teilnehmerorientierung. In: Hufer, K.-P. (Hrsg.) (1999): Lexikon der politischen Bildung – Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 231-233.

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Nittel, D. (2002): Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/02, S. 137-152.

Nuissl, E. (1994): Weiterbildungspolitik in den Bundesländern. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 33/94. Thema: "Weiterbildungspolitik in den Bundesländern." Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Frankfurt am Main, S. 13-18.

- Nuissl, E. (2000):** Gesetzgebung und Maßnahmen – Bildungsurlaub (in Deutschland). Federighi, P./Nuissl, E. (Hrsg.) (2000): Weiterbildung in Europa – Begriffe und Konzepte. Erhältlich im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt am Main, S. 80-81.
- Nuissl, E./Tietgens, H. (Hrsg.) (1995):** Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Bad Heilbrunn.
- Olbrich, J. (2001):** Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.** [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)] **(Hrsg.) (1994):** REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 33/94. Thema: "Weiterbildungspolitik in den Bundesländern." Frankfurt am Main.
- Passens, B./Rudolf, K./Schnoor, D./Zeller, M. (2002):** Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland. Eine Repräsentativerhebung zu Potenzial, Bedarf und Erwartungen im Privatkundenmarkt. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung und dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. Frankfurt am Main.
- Pehl, K./Reitz, G. (2001):** Volkshochschul-Statistik. Arbeitsjahr 2000. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld.
- Pieper, A. (1993):** Weiterbildungsdatenbank "Kurs Direkt". In: Geißler, H. (Hrsg.) (1993): Bildungsmarketing. Frankfurt am Main, S. 399-407.
- REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 44/99.** Thema: "Neue Lernkulturen." Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
- Rudolf, K. (2001 e):** Telelernen in der Volkshochschule - Arbeitshilfe mit einer Einführung in das Telelernen, weiterführenden Hinweisen und einer Bestandsaufnahme zum Telelernen in den Volkshochschulen. Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. – Netzwerk Beruf und Weiterbildung. Bonn-Frankfurt am Main.
- Sander, W. (1994 a):** Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/94, S. 289-296.
- Schöll, I./Passens, B. (1998):** Selbstgesteuertes Lernen in der Diskussion. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (1998): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Hohengehren, S. 153-173.
- Schreiber, H.-M./Scheler, E. (1994):** Erwachsenenbildung in Hessen. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 33/94. Thema: "Weiterbildungspolitik in den Bundesländern." Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Frankfurt am Main, S. 81-83.
- Schulz, A. (2000):** Große Koalition in der (Weiter-)Bildungspolitik? In: GdW (Grundlagen der Weiterbildung). Praxis – Forschung – Trends 2/00, S. 65-67.
- Seitter, W. (2000):** Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld.
- Stang, R. (1997):** Bildung am Rande des Nervenzusammenbruchs? Erlebnisseminare in der Spaßkultur. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 1/97, S. 58-62.
- Steindorf, G. (1968):** Von den Anfängen der Volkshochschule in Deutschland. Osnabrück.
- Strunk, G. (1988):** Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung – zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).
- Strunk, G. (2000):** Erwachsenenbildung als Teil des öffentlich verantworteten Weiterbildungsbereichs. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/00, S. 317-329.
- Tietgens, H. (1981):** Die Erwachsenenbildung. München.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1985):** Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bad Heilbrunn.
- Tillmann, K. (1995):** Sozialisierungstheorien – Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Hamburg.
- Tippelt, R. (1994):** Weiterbildung in Baden-Württemberg. Anmerkungen zur Situation und zu ausgewählten Problemen. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 33/94. Thema: "Weiterbildungspolitik in den Bundesländern." Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV) [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Frankfurt am Main, S. 21-26.
- Tippelt, R. (1999 a):** Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen.
- Tippelt, R. (2000):** Die Trägerproblematik zwischen traditioneller Statik und pluraler Dynamik. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/00, S. 292-307.
- Weidenmann, B. (1995):** Lernen – Lerntheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (1995): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek bei Hamburg, S. 996-1010.
- Weißhuhn, G. (2001):** Gutachten zur Bildung in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.
- Wennemann, M. (1999):** Bildungspolitik und Bildungsentwicklung. Gesetzgebung und ihre Auswirkung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Opladen.

THEMENFELD "MARKETING, MARKTFORSCHUNG (NICHT EMPIRISCHER TEIL) UND MARKTÖFFNUNGSDISKUSSION"

- Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.) (1996):** Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im "Standort Deutschland". Opladen.
- Bardura, J. (2001):** Wie funktioniert erfolgreiches VHS-Marketing? In: DVVmagazin – Volkshochschule 1/02, S. 7-14
- Barz, H./Tippelt, R. (1997):** Zum Wandel von Nachfragestrukturen – "Bildung" und "Volkshochschule" aus Sicht sozialer Milieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 1/97, S. 16-27.
- Baumeister, U. (Hrsg.) (1980):** Öffentlichkeitsarbeit für die Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main.
- Bayerischer Volkshochschulverband e.V. (BVV) (2000):** Die Volkshochschulen – Wissen und mehr. Das Konzept. Erhältlich beim Verband in München.
- Beckel, A./Senzky, K. (1974):** Handbuch der Erwachsenenbildung Band 2 "Management und Recht der Erwachsenenbildung". Stuttgart.
- Becker, D. (1998 a):** Evangelium als Produkt? Kirchliches Angebot und Kundenorientierung. In: Arbeitskreis Evangelischer Unternehmer in Deutschland e.V. (AEU) (Hrsg.) (1998): Marketing – Irrweg oder Gebot der Vernunft? Vom Nutzen des Marketing für die Kirche. Karlsruhe, S. 40-51.
- Becker, J. (1998 b):** Marketing-Konzeption. Grundlagen des strategischen und operativen Marketing-Managements. München.
- Becker, H. (2000):** Marketing für politische Bildung. Bonn
- Becker-Freyseng, A. (1993):** Gestaltungsspielräume und Zwänge im Netz der kommunalen Verwaltung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/93, S. 308-314.
- Beer, W. (1998 b):** Die ökonomische Seite politischer Bildung. Geld und Markt versus pädagogische Verantwortung und politische Bildungsziele? In: Forum Erwachsenenbildung 3/98, S. 32-35.
- Beer, W./Cremer, W. (1999 b):** Marketing in der politischen Bildung. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, S. 325-351.
- Beer, W./Droste, E. (1997):** Marketing in der politischen Bildung. Chance, notwendiges Übel oder trojanisches Pferd? In: Praxis Politische Bildung (PPB) 3/97, S. 210-216.
- Behrens, G. (1994):** Weiterbildung und Politik. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 209-225.
- Berekoven, L./Eckert, W./Ellenrieder, P. (1999):** Marktforschung. Methodische Grundlagen und praktische Anwendung. Wiesbaden.
- Bergler, R. (1980):** Marktsegmentierung: Finden und Bilden von Zielgruppen. In: Sarges, W./Haerberlin, F. (Hrsg.) (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover, Dortmund, Darmstadt und Berlin, S. 151-168.
- Berndt, R. (1996):** Marketing 1 – Käuferverhalten, Marktforschung und Marketing-Prognosen. Berlin, Heidelberg und New York.
- Bernecker, M. (2000):** Bildungsmarketing. Struktur und Merkmale einer Marketingkonzeption. In: GdW (Grundlagen der Weiterbildung). Praxis – Forschung – Trends 3/00, S. 127-129.
- Bernecker, M. (2001):** Bildungsmarketing. Ein dienstleistungsorientierter Ansatz für kommerzielle Bildungsanbieter unter besonderer Berücksichtigung strategischer Aspekte. Sternenfels.
- Bodenmiller, A. (1995):** Marketing – Werbung – Öffentlichkeitsarbeit in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung (EB) – Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 1/95, S. 9-13.
- Bodenstein, G./Spiller, A. (1998):** Marketing. Strategien, Instrumente und Organisation. Landsberg/Lech.
- Bruhn, M./Tilmes, J. (1994):** Social Marketing – Einsatz des Marketing für nichtkommerzielle Organisationen. Stuttgart, Berlin und Köln.
- Butter, T./Fuchs, D./Srnska, K. (2002):** Vom Wahlkampf- zum POLIT-Marketing: Lehren aus verwandten Marketingbereichen. In: Berg, T. (Hrsg.) (2002): Moderner Wahlkampf – Blick hinter die Kulissen. Opladen, S. 231-258.
- Catenhusen, W.-M. (1998):** Politische Bildung für die Wissensgesellschaft. Anmerkungen zur Förderpolitik. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/98, S. 245-248.
- Colbe, B. v./Laßmann, H. (1992):** Betriebswirtschaftstheorie 2 "Absatztheorie". Berlin und Heidelberg.
- Decker, F. (1995):** Bildungsmarketing für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren. In: Decker, F./Regenthal, G. (Hrsg.) (1995): KulturSozialManagement. München, S. 170-212.
- Decker, F. (2000):** Bildungsmanagement. Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren. Würzburg.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) (2000):** Aufbruch 2000: Die Volkshochschulen und ihr Marketing. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/00, S. 268.
- DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung** II/95. "Wirtschaftlichkeit und Selbstverständnis."
- Dieckmann, J. (1993):** Bildung und Ökonomie - ein Widerspruch. In: das forum – Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern 2/93, S. 32-42.

- Dröll, H. (1999):** Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt/Main. Schwabach/Ts.
- Eckert, T. (1996):** Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots am Beispiel der Region Freiburg. In: Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Bad Heilbrunn, S. 46-84.
- Ehmke, H./Wulfekuhl, H. (1999):** Politische Bildung im Weiterbildungsmarkt. Neue Aufgaben und neue Chancen. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 4/99, S. 22-27.
- Faulstich, P. (2000):** Supportstrukturen als gemischtwirtschaftliches Marketingkonzept. In: GdW (Grundlagen der Weiterbildung). Praxis – Forschung – Trends 3/00, S. 130-133.
- Fichter, W. (2000):** Aspekte des Bildungsmarketings aus der Praxis der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Entnommen aus dem Internet am 26. Mai 2001 unter <http://www.lpb.bwue.de/aktuell/marketing.htm>.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ - Autor unbekannt) (2002 a):** Marketing für Volkshochschulen. Dramatische Einnahmeausfälle wegen Kürzungen des Landes. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 26. Januar 2002, S. 84.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (1993):** Lernen für Demokratie – Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel. Band I-IV. Bonn.
- Fuchs, D. (1998):** Dienstleistungsmarketing von politischen Parteien. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung (WHU). Vallendar.
- Füser, K. (1999):** Modernes Management. Lean Management, Business Reengineering, Benchmarking und viele andere Methoden. München.
- Geißler, H. (Hrsg.) (1993):** Bildungsmarketing. Frankfurt am Main.
- Geißler, H. (Hrsg.) (1994 a):** Bildungsmanagement. Frankfurt am Main.
- Geißler, H. (Hrsg.) (1997 a):** Weiterbildungsmarketing. Neuwied.
- Geißler, H. (Hrsg.) (1997 b):** Annäherung an eine Bildungstheorie des Weiterbildungsmarktes. In: Geißler, H. (1997): Weiterbildungsmarketing. Neuwied, S. 70-95.
- Geißler, H. (2000):** Weiterbildungsmarkt und Pädagogik. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/00, S. 222-232.
- Geißler, K.-H. (1994 b):** Erwachsenenbildung zwischen Geld und (Zeit-)Geist. In: Lenz, W. (Hrsg.) (1994): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien, Köln und Weimar, S. 103-123.
- Geißler, K.-H./Orthey, M. (2000):** Schnee von Heute. Fragmente einer Sprache des Geldes. In: GdW (Grundlagen der Weiterbildung). Praxis – Forschung – Trends 3/00, S. 139-141.
- Gerhard, R. (1992):** Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Beispiele und Erfahrungen – eine Handreichung. Hannover.
- Gieseke, W. (2000):** Programmplanung und Bildungsmanagement. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/00, S. 242-252.
- Glücks, E. (1990):** Politische Bildung wider den Zeitgeist oder: mit Marketing und Management im Trend der Zeit. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 1/90, S. 31-33.
- Goetze, W. (2000):** Bildungsmarketing. Impulse für die Schulentwicklung. Bern.
- Gonon, P. (1999):** Innovation in der Weiterbildung – Arbeitsgruppenbericht. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (1999): Zukunftsfähigkeit durch Weiterbildung in Europa. Dokumentation der Veranstaltung vom 16.-18. Mai 1999 auf Schloß Waldthausen bei Mainz. Frankfurt am Main, S. 74-76.
- Gottmann, G. (1985):** Marketing von Volkshochschulen: eine Analyse des Marketing von Volkshochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Ergebnisse einer empirischen Studie an Volkshochschulen in Baden-Württemberg. Frankfurt am Main.
- Greive, W./Seiverth, A. (1996):** Bildung als umstrittener Markt. Eine Herausforderung für den öffentlichen Auftrag der evangelischen Erwachsenenbildung. Rehburg-Loccum.
- Grüne, P. (2001):** Editorial. In: Akquisos-Newsletter Ausgabe November 2001. Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Bonn, S. 1.
- Gyldenfeldt, H. v. (1980):** Marketing und emanzipatorische Erwachsenenbildung – Kritische Anmerkungen zu einer prekären Beziehung. In: Sarges, W./Haeberlin, F. (Hrsg.) (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover, Dortmund, Darmstadt und Berlin, S. 77-86.
- Hafeneger, B. (2002):** Auf dem Weg zu einer Datenbasis – Empirische Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 4/02 (Rezension zum Bericht politische Bildung 2002), S. 39-40.
- Harney, K. (2002):** Weiterbildung aus Sicht des Bildungsmanagements. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/02, S. 125-136.
- Hedtke, R. (1998):** Kundenorientierung. Eine betriebswirtschaftliche Lösung sucht ihr (politik-)didaktisches Problem. In: Politisches Lernen 3-4/98, S. 7-28.
- Hense, K.-H. (2001):** Die drei Säulen der künftigen FNSt-Bildungsarbeit. In: Friedrich-Naumann-Stiftung (FNS) (Hrsg.) (2001): Seminarleiter-Info. Informations- und Diskussionsforum. Ausgabe 1/2001. Eine Dokumentation des Treffens Politische Bildung vom 26. bis 28. Januar 2001 in der Theodor-Heuss-Akademie. Gummersbach, S. 2-14.

- Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/74** "Zielgruppenarbeit I."
- Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/74** "Zielgruppenarbeit II."
- Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 1/98** "Rationalität und Rationalisierung in der Erwachsenenbildung."
- Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/00** "Planung unter dem Druck des Kommerzes."
- Holm, C. (1999):** Verschwendung auf hohem Niveau. Rechnungsprüfer kritisieren die Bundeszentrale für politische Bildung – wo nun auch die Grünen Gefolgsleute auf Versorgungsposten hieven wollen. Entnommen aus dem Internet am 7. August 1999 unter <http://www.spiegel.de/druckversion/70,1588,12669,99.html>.
- Hufer, K.-P. (1997 b):** Nur Markt und Zeitgeist: Wo bleibt die politische Bildung? In: Neue Herausforderungen an die politische Bildung. Zwei Beiträge zu dem Kongreß der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung am 26. Juni 1997. Hannover, S. 9-22.
- Hufer, K.-P. (1998):** Vom Bildungsziel zum Kostendeckungsgrad – politische Bildung auf dem "Weiterbildungsmarkt". In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/98, S. 28-32.
- Hufer, K.-P. (2000):** Wo bleibt das "Politische" beim Ausbau der Weiterbildung? Lage und Profil politischer Erwachsenenbildung. In: POLIS – Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 4/00, S. 10-12.
- Hufer, K.-P. (2002 b):** Unter dem Druck des Marktes. Politische Erwachsenenbildung in der Zange. In: Erziehung und Wissenschaft – Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 1/02, S. 15-16.
- Hufer, K.-P. (2002 c):** Politische Bildung auf dem Weiterbildungsmarkt. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen, S. 284-296.
- Kade, S. (1994):** Kultur zwischen Medien und Markt. Anmerkungen zu einem verpönten Verhältnis. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 3/94, S. 193-205.
- Klingler, W. (1998):** "Ist der Konsumbürger mit den Mitteln der politischen Bildung noch erreichbar? Zu den Grenzen eines Bildungsmarketing." Thesenpapier zum Arbeitskreis 7 A. In: Berthold, S./Ostermann, A. (1999): Wege in die Zukunft – Politische Bildung vor neuen Aufgaben. Dokumentation der gleichnamigen Konferenz der Bundeszentrale für politische Bildung vom 13.-16. September 1998 in Fulda. Bonn, S. 84-86.
- Knobel, E. (2001):** Empfehlungen des Landesrechnungshof durch hvv zurückgewiesen. In: Rundschreiben des Hessischen Volkshochschulverbandes 3/01, S. 3.
- Knoll, J. H. (1980):** Einleitung: Von der Bildungsidylle zum Bildungs-Management. In: Sarges, W./Haebler, F. (Hrsg.) (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover, Dortmund, Darmstadt und Berlin, S. 9-17.
- Koeppler, K. (2000):** Strategien erfolgreicher Kommunikation. Lehr- und Handbuch. Oldenburg.
- Koop, V. (1999):** Alte und neue Perspektiven für die politische Bildung. Demokratieermittlung steht unter Sparzwang. In: Das Parlament. Ausgabe 41/99. Bonn, S. 2.
- Kotler, P./Roberto, E. (1991):** Social Marketing. Düsseldorf, Wien und New York.
- Kotler, P./Bliemel, F. (1999):** Marketing-Management. Stuttgart.
- Krauss, W. (2001):** Volkshochschulen - Eine Stellungnahme zum Hessischen Weiterbildungsgesetz. Anlage vom Rundschreiben des Hessischen Volkshochschulverbandes 3/01.
- Krings, H. (1974):** Werbung in der Volkshochschule. Frankfurt am Main.
- Krug, E. (1996):** Von der Pädagogik zum Bildungsmanagement? Oder: Was nützt es PädagogInnen, die Kompetenz von BildungsmangerInnen zu erwerben? In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/96, S. 422-427.
- kursiv – Journal für politische Bildung 1/98.** "Unternehmen Bildung? Politische Bildung zwischen Markt und Staat."
- Küchler, E. (1993):** Wie entsteht ein Programm? Planung unter veränderten Bedingungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/93, S. 334-339.
- Künzel, K./Böse, G. (1995):** Werbung für die Weiterbildung: Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen. Neuwied.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (1999 d):** Leitbild der Landeszentrale. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (2000): Grundlagen und Prinzipien. Stuttgart, S. 13-14.
- Leif, T./Galle, U. (Hrsg.) (1993):** Social Sponsoring und Social Marketing. Praxisberichte über das "neue Produkt Mitgefühl". Köln.
- Löbl, G. (2001):** Integratives Marketing für die bayerischen Volkshochschulen und ihren Landesverband. In: Der bayerische Bürgermeister 2/01, S. 55-59.
- Lübben, G. (1995):** "Bildung ist keine Ware." In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/95, S. 6-8.
- Maisberger, P. (1991):** Marketing für Non-Profit-Organisationen. In: GdW (Grundlagen der Weiterbildung). Praxis – Forschung – Trends 3/01, S. 121-125.
- Markert, W. (1998):** Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmansweiler.
- Meffert, H. (2000):** Marketing – Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. Konzepte – Instrumente – Praxisbeispiele. Wiesbaden.
- Meisel, K. (1990):** VHS-Marketing: Worauf wir uns einlassen ... In: Volkshochschule 6/90, S. 14-16.

- Meisel, K. (Hrsg.) (1994 a):** Marketing für Erwachsenenbildung? Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bad Heilbrunn.
- Meisel, K. (Hrsg.) (1994 b):** Marketing für Erwachsenenbildung in der Diskussion. In: Meisel, K. (Hrsg.) (1994): Marketing für Erwachsenenbildung? Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bad Heilbrunn, S. 13-58.
- Meisel, K./Nuissl, E. (1995):** Das "Öffentliche" in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/95, S. 112-118.
- Meisel, K. (2001):** Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmansweiler.
- Merten, B. (Hrsg.) (2001):** Vom Standardanbieter zum Weiterbildungsdienstleister. Neue Chancen für Bildungsanbieter. Köln.
- Miller, T. (1991):** Professionelle Veranstaltungsplanung unter Marketing-Gesichtspunkten. In: GdW (Grundlagen der Weiterbildung). Praxis – Forschung – Trends 3/01, S. 130-134.
- Möller, S. (1995):** Rezeption von Marketing-Ansätzen in der Erwachsenenbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover.
- Möller, S. (2002):** Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bielefeld.
- Motzko, M. (1989):** Politische Bildung und Öffentlichkeit. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/89, S. 360-367.
- Mügge, J. (1995):** Management durch Marketing in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung (EB) - Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 1/95, S. 37-38.
- Nasemann, A. (2002):** Bildungsurlaub - Eine wenig gefragte Errungenschaft. Entnommen aus dem Internet am 11. Februar 2002 unter <http://www.sueddeutsche.de/sz/printv.php?url=kariere/weiterbildung/34112&datei=&ve>.
- Nieschlag, R./Dichtl, E./Hörschgen, H. (1997):** Marketing. Berlin.
- Nuissl, E. (1997):** Zwischen öffentlichem Auftrag und Markt. Die außerschulische politische Bildung in schwierigen Zeiten. In: Sander, W. (Hrsg.) (1997): Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft. Schwalbach/Ts., S. 519-527.
- Nuissl, E. (2002):** Vorbemerkungen. In: Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bielefeld, S. 7-8.
- Nuissl, E./Rein, A. v. (1993):** Die Volkshochschule zwischen Marktgängigkeit und öffentlichem Auftrag. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/93, S. 301-307.
- Nuissl, E./Rein, A. v. (1994):** Öffentlichkeitsarbeit und Werbung. In: Meisel, K. (Hrsg.) (1994 a): Marketing für Erwachsenenbildung? Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bad Heilbrunn, S. 165-180.
- Nuissl, E./Rein, A. v. (1995 a):** Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt am Main.
- Nuissl, E./Rein, A. v. (1995 b):** Corporate Identity. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt am Main.
- Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993):** Betrieb statt Behörde. Die Hamburger Volkshochschule im Wandel. Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt am Main.
- Nüßler, P. (1990):** Grundlage ist die Marktforschung – Entwicklung einer Marketing-Konzeption für die VHS Velbert/Heiligenhaus. In: Volkshochschule 6/90, S. 33-34.
- Otto, V. (1974):** Öffentlichkeitsarbeit und Werbung für die Volkshochschule. Flensburg.
- Pepels, W. (1999):** Kommunikations-Management. Marketing-Kommunikation vom Briefing bis zur Realisierung. Stuttgart.
- Petersen, J. (2000):** Bildungsmarketing in aktuellen Publikationen: In der Versenkung verschwunden? In: GdW (Grundlagen der Weiterbildung). Praxis – Forschung – Trends 3/00, S. 159-161.
- Pfeiffer, W. (1993):** Adressatenorientierte Programmplanung in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/93, S. 352-362.
- Preißner, A. (1999):** Marketing-Controlling. München und Wien.
- Raffée, H./Gottmann, G. (1982):** Marketing-Management von Volkshochschulen. Arbeitspapier Nr. 12 des Instituts für Marketing der Universität Mannheim. Mannheim.
- Rappenglück, S. (2001):** Politische Bildung im finanziellen Würgegriff – Herausforderung an die Politik. In: CAPanorama – Nachrichten des Centrums für angewandte Politikforschung (C.A.P.). Ausgabe 3/02, S. 13.
- Rein, A. v. (2000):** Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung am Beispiel von Volkshochschulen. Erschienen in der Reihe "Perspektive Praxis" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld.
- Reinert, M. (1998):** Social Marketing. In: Merten, K./Zimmermann, R. (Hrsg.) (1998): Das Handbuch der Unternehmenskommunikation. Köln, Neuwied und Krefeld, S. 141-149.

- Reutlinger General-Anzeiger (Autor unbekannt) (2000):** Bildung im Sparzwang. Das Bad Uracher "Haus auf der Alb" und der Rechnungshof. In: Reutlinger General-Anzeiger vom 11. Januar 2000, Seite unbekannt.
- Rogge, K. I. (1990):** Marketing konkret: Das Leistungsmix einer Weiterbildungseinrichtung. In: Volkshochschule 6/90, S. 21-24.
- Roick, M. (1998):** Marketing in der politischen Bildung – Streiflicht zu Kontroversen und Konzepten. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/98, S. 264-272.
- Rosenstiel, L. v. (2000):** Grundlagen der Organisationspsychologie. Stuttgart.
- Rosenstiel, L. v./Ewald, G. (1979):** Marktpsychologie. Band I: Konsumverhalten und Kaufentscheidung. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz.
- Salcher, E. F. (1995):** Psychologische Marktforschung. Berlin.
- Sander, W. (1994 b):** Zwischen neuen Chancen und alten Hemmnissen. Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und die Aufgabe der politischen Erwachsenenbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/94, S. 17-19.
- Sander, W. (1998):** Von der Teilnehmer- zur Kundenorientierung? In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/98, S. 33-35.
- Sander, W. (2001 c):** Marketing für politische Bildung aus fachlicher Sicht. Veröffentlichte Rede auf der Tagung "Marketing und Fundraising" der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) vom 28. November 2001 in Berlin. Entnommen aus dem Internet am 14. Januar 2002 unter http://www.bpb.de/veranstaltungen/html/body_marketing_fundraising.html.
- Sarges, W./Haeblerlin, F. (Hrsg.) (1980 a):** Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover, Dortmund, Darmstadt und Berlin.
- Sarges, W./Haeblerlin, F. (1980 b):** Marketing für die Erwachsenenbildung. In: Sarges, W./Haeblerlin, F. (Hrsg.) (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover, Dortmund, Darmstadt und Berlin, S. 18-65.
- Schillo, J. (1998):** Mehr Öffentlichkeit für die politische Bildung. Lernfestaktivitäten, Resolutionen, Skandale. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/98, S. 272-278.
- Schlutz, E. (1991):** Erschließen von Bildungsbedarf. Frankfurt am Main.
- Schmidt, M. (1998):** Marketing in der Erwachsenenbildung – Auf der Suche ... In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 1/98, S. 56-69.
- Schneider, K. (1997):** Werbung in Theorie und Praxis. Waiblingen.
- Schneider, K./Schmalt, H.-D. (1994):** Motivation. Stuttgart.
- Schöll, I. (1991):** Mehr Macht durch Marketing? In: das forum – Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern 3/91, S. 31-36.
- Schöll, I. (1993):** Profil – Profit – Produkte. Marketing als Steuerungsinstrument. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/93, S. 340-351.
- Schöll, I. (1997):** Weiterbildungsmarketing. Erschienen in der Reihe "Studientexte für Erwachsenenbildung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt am Main.
- Schönfeld, W. (1993):** Programmplanung der VHS und Adressatenorientierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/93, S. 289-294.
- Schönfeld, W. (1995):** Öffentlichkeit und Öffentlichkeitsarbeit der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/95, S. 97-106.
- Schultz, E. (1995):** Über die Wirtschaftlichkeit (in) der Weiterbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/03, S. 18-21.
- Schulz, W. (1995):** Markt oder Bildung? Von Sinn und Grenzen marktwirtschaftlicher Kategorien in der Bildungsarbeit. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 3/95, S. 271-275.
- Siebert, H. (1993):** Die Theorie der Erwachsenenbildung und die Praxis der Programmgestaltung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/93, S. 315-323.
- Siebert, H. (1995):** Milieuorientierung in der Öffentlichkeitsarbeit? In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/95, S. 119-126.
- Slunsky, E. (1996):** Diskussion von Marketing-Ansätzen in der Erwachsenenbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover.
- Stabsstelle Marketing (2000):** Aufgaben. Entnommen aus dem Internet am 26. Mai 2001 unter <http://www.lpb.bwue.de/referat/marketing/washtm>.
- Strunk, G. (1980):** Marketing als Instrument der Weiterbildungsplanung. In: Sarges, W./Haeblerlin, F. (Hrsg.) (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover, Dortmund, Darmstadt und Berlin, S. 87-111.
- Stuttgarter Zeitung (Autor unbekannt) (2000):** Erler-Akademie schließt demnächst. Ausgabe Nr. 129 vom 06. Juni 2000, Seite unbekannt.
- Suter-Seuling, U. (1996):** Bildungsmarketing. Zürich.
- Tappeiner, G. (1999):** Bildungsökonomische Herausforderungen des nächsten Jahrhunderts und ihre Konsequenzen für die Rolle des Staates. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (1999): Zukunftsfähigkeit durch Weiterbildung in Europa. Dokumentation der Veranstaltung vom 16.-18. Mai 1999 auf Schloß Waldthausen bei Mainz. Frankfurt am Main, S. 103-108.
- Tietgens, H. (1993):** Zum Angebotsprofil der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/93, S. 295-300.

- Tietgens, H./Schlaffke, W. (1998):** Reform der politischen Bildung? Ein Gespräch. In: *kursiv – Journal für politische Bildung* 1/98, S. 12-19.
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (1996):** Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Bad Heilbrunn.
- Wangen, E. (1983):** Polit-Marketing. Opladen.
- Weber, K. (2000):** Bildungsmanagement – Geht die neue Praxis der Theorie voraus? In: GdW (Grundlagen der Weiterbildung). Praxis – Forschung – Trends 1/00, S. 31-33.
- Weick, E. (2002):** Was ist in Hessen die politische Bildung wert? In: *prekär - Zeitung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* 5/02, S. 13.
- Wolf, W. (1998):** "Ist der Konsumbürger mit den Mitteln der politischen Bildung noch erreichbar? Zu den Grenzen eines Bildungsmarketing." Thesenpapier zum Arbeitskreis 7 A. In: Berthold, S./Ostermann, A. (1999): Wege in die Zukunft – Politische Bildung vor neuen Aufgaben. Dokumentation der gleichnamigen Konferenz der Bundeszentrale für politische Bildung vom 13.-16. September 1998 in Fulda. Bonn, S. 86-87.
- Zimbardo, P. G. (1992):** Psychologie. Berlin und Heidelberg.

THEMENFELD "QUALITÄTSMANAGEMENT"

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB) (Hrsg.) (1999):** Qualitätssicherung im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Bonn.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB) (2000):** Dokumentation: Qualitätssicherung im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/00, S. 425-433.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001 d):** Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Erschienen in der Reihe "Materialien des Forum Bildung" Band 8. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn. Zu beziehen unter Tel. 0228/5402-126.
- Arnold, R./Wieckenberg, U. (2000):** Qualitätssicherung aus pädagogischer Sicht. In: Erwachsenenbildung (EB) – Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 3/00, S. 100-104.
- Arthur Andersen (2001):** Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt. Teil I. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.
- Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 3/95.**
- Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/00.**
- Barz, H. (1996):** Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Bad Heilbrunn, S. 85-152.
- Barz, H. (2002):** Einrichtungen der Erwachsenenbildung aus Teilnehmer- und Adressatensicht. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/02, S. 102-114.
- Bayerischer Volkshochschulverband e.V. (BVV) (2001):** Marktforschungsergebnisse für das Projekt EFQM. Teilnehmer- und Mitarbeiterbefragung in allen Programmbereichen vom Dezember 2000 an bayerischen Volkshochschulen. Präsentation am 24. Januar 2001 im BVV. Erhältlich beim BVV in München.
- Becker, A. (Hrsg.) (1997):** Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ) Heft 9. Bonn.
- Becker, A. (1998 c):** Die Debatte um Qualitätssicherung und ihre Konsequenzen für die außerschulische Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/98, S. 249-258.
- Becker, A. (Hrsg.) (1999):** Qualität in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Materialiensammlung. Band I (Materialiensammlung) und II (Richtlinien, Checklisten und Fragebogen). Zu beziehen bei der Akademie Klausenhof Hamminkeln.
- Becker, A. (2000 a):** Qualitätssicherung ist notwendig. Versuch einer Zwischenbilanz. In: Erwachsenenbildung (EB) - Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 3/00, S. 105-109.
- Beer, W. (2000):** Qualitätsentwicklung in der politischen Bildung. Anmerkungen zu einer Projektgruppe der Bundeszentrale für politische Bildung. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/00, S. 389-393.
- Beywl, W./Schepp-Winter, E. (2000):** Zielführende Evaluation von Programmen – ein Leitfaden. Erschienen in der Reihe "QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ) Heft 29. Bonn.
- Beywl, W./Schobert, B. (2000):** Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung. Kommentierte Auswahlbibliographie. Bielefeld.
- Bönisch, L. (2002 a):** Projekt "Evaluation der politischen Bildung." Rundschreiben von der Technischen Universität Dresden - Fachbereich Sozialpädagogik und Sozialisation der Lebensalter - vom 06. Mai 2002 an die Landeszentralen für politische Bildung.
- Bönisch, L. (2002 b):** Projekt "Evaluation der politischen Bildung." Rundschreiben mit Fragebogen der Technischen Universität Dresden - Fachbereich Sozialpädagogik und Sozialisation der Lebensalter - vom 11. September 2002 an die befragten Bildungseinrichtungen.
- Brülls, K./Offermann, J. (1999):** Qualitätsmanagement. Eine Zwischenbilanz des DGB-Bildungswerkes NRW. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/99, S. 290-297.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2000):** Qualitätsentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Erhältlich beim BIBB in Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (2002):** Bericht der Kommission "Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt". Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ) (Hrsg.) (1996-2001):** Reihe "QS - Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe". Heft 1-32. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998):** Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung. Bonn.
- das forum – Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern 1/00.** "Zukunftsfrage: Qualitätsmanagement".

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2001 e):** "Qualitätsentwickler/in für Einrichtungen der Erwachsenenbildung". Informationen des Projekts 1/01. Erhältlich beim DIE in Bonn, S. 1-4.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2002 b):** Checkliste für Weiterbildungsinteressierte. Erhältlich beim DIE in Bonn.
- DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/93.** "Pädagogische Qualität".
- DVVMagazin – Volkshochschule 4/01.** "Qualität - Telelernen - Kulturelle Bildung".
- Ehse, C./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2001):** Das lernorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. BLK-Modellversuch: Lernorientierte Organisationstestierung in Weiterbildungsnetzwerken. Erhältlich beim Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. in Hannover.
- Engelhardt, M. v. (2000):** Qualitätssicherung und Evaluation in der politischen Jugendbildung. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/00, S. 418-420.
- Epping, R. (1997):** Qualität und Zertifizierung in der Weiterbildung – Zum Stand der aktuellen Diskussion. In: Becker, A. (Hrsg.) (1997): Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ) Heft 9. Bonn, S. 37-41.
- Erwachsenenbildung (EB) - Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 3/00**
- Faulenstich, P. (1993):** Qualität, Organisation und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/93, S. 97-102.
- Ferch, S./Hesse, W. (2001):** Über den Tellerrand geschaut ...! In LpB 21 Aktuell. Ausgabe 4/Mai 2001. Interner Newsletter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB). Stuttgart, S. 2.
- Frenz, W. (1974):** Zertifikatkurse für politische Bildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 4/74, S. 300-312.
- Frey, K. (1997 a):** Die internationalen Qualitätssysteme für die Erwachsenenbildung. In: Becker, A. (Hrsg.) (1997): Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ) Heft 9. Bonn, S. 12-15.
- Frey, K. (1997 b):** Qualitätsmanagement – Systeme im Vergleich. In: Becker, A. (Hrsg.) (1997): Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "QS - Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ) Heft 9. Bonn, S. 16-20.
- Frey, K. (1997 d):** Empfehlung für die Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Becker, A. (Hrsg.) (1997): Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ) Heft 9. Bonn, S. 31-35.
- Gerl, H./Pehl, K. (1983):** Evaluation in der Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bad Heilbrunn.
- GdW (Grundlagen der Weiterbildung) Praxis – Forschung – Trends 6/00.** "Qualitätsstandards für die Weiterbildung."
- Gnahn, D. (1999):** Qualität – Arbeitsgruppenbericht. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (1999): Zukunftsfähigkeit durch Weiterbildung in Europa. Dokumentation der Veranstaltung vom 16.-18. Mai 1999 auf Schloß Waldthausen bei Mainz. Frankfurt am Main, S. 116-118.
- Gräebner, G./Tietgens, H. (1976):** Teilnehmerstruktur und Erwartungshaltung. Erschienen in der Reihe "Selbststudienmaterial" Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bonn.
- Grilz, W. (1998):** Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuchs. Grundlagen der Weiterbildung. Arbeitshilfen. Neuwied.
- Grubauer, F./Waldmann, K. (1997):** Prozeßorientierte Qualitätssicherung in der politischen Bildung durch thematisch zentrierte Evaluation. Erschienen in der Reihe "QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ). Heft 13. Bonn.
- Hafeneger, B. (2001):** Evaluation der Politischen Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 3/01, S. 7.
- Hartkemeyer, J. (1995):** Qualität, Marketing, Organisationsentwicklung. In: PÄD EXTRA März 1995, S. 25-33.
- Heinold-Krug, E./Meisel, K. (2001):** Thesen zum Stand der Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: DVVMagazin – Volkshochschule 4/01, S. 16-19.
- Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/94** "Das Profil der Volkshochschulen – Selbstverständnis und Außenwahrnehmung".

- Höhne, E. (2001):** Gästebefragung im Haus auf der Alb. In LpB 21 Aktuell. Ausgabe 4/Mai 2001. Interner Newsletter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB). Stuttgart, S. 2.
- Homburg, C. (1997):** Optimierung der Kundenzufriedenheit durch Total Quality Management. In: Simon, H./Homburg, C. (Hrsg.) (1997): Kundenzufriedenheit. Wiesbaden.
- Kaminske, G. F. (Hrsg.) (1994):** Die Hohe Schule des Total Quality Management. Berlin und Heidelberg.
- Kaminske, G. F./Brauer, J.-P. (1995):** Qualitätsmanagement von A bis Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. München und Wien.
- Kandel, J./Peter, H. (1995):** Qualität und Qualitätssicherung in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 3/95, S. 249-254.
- Kaufmann, G. (1997):** Das europäische TQM-Modell der E.F.Q.M. In: Becker, A. (Hrsg.) (1997): Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ) Heft 9. Bonn, S. 23-26.
- Kraemer-Fieger, S./Roerkohl, A./Kölsch, R. (Hrsg.) (1996):** Qualitätsmanagement in Non-Profit-Organisationen. Beispiele, Normen, Anforderungen, Funktionen, Formblätter. Wiesbaden.
- Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.) (1999 a):** Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main.
- Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.) (1999 b):** Qualitätssicherung in der Weiterbildung II. Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt am Main.
- Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.) (2000):** Herausforderung Qualität. Dokumentation der Fachtagung "Qualitätssicherung in der Weiterbildung" vom 2.-3. November 1999. Frankfurt am Main.
- Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1996):** Zertifizierung, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen Weiterbildung. Ansätze und Perspektiven. Erschienen in der Reihe "Berichte zur beruflichen Bildung" des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Heft 193. Bielefeld.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2000):** Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Ein Leitfaden für die Praxis. Soest.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (1995):** Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Konzept- und Thesenpapiere. Hannover.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (1996):** Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Fragenkatalog zur Selbstevaluation. Hannover.
- Länge, T. W./Menke, B. (1999):** Aspekte zur Qualitätssicherung in der politischen Bildung. In: Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.) (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main, S. 77-91.
- Löbl, H. G./Lang, W. F. (2001):** Entwicklungen in der Erwachsenenbildung. Qualitätsmanagement für die bayerischen Volkshochschulen. München.
- Lühmann, R. (1980):** Element der Marketingkontrolle: Lernzielorientierte Tests im Zertifikatsbereich. In: Sarges, W./Haeberlin, F. (Hrsg.) (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover, Dortmund, Darmstadt und Berlin, S. 222-232.
- Meisel, K. (1999):** Vorbemerkungen. In: Küchler, F. v./Meisel, K. (Hrsg.) (1999): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main, S. 5-6.
- Meisel, K./Küchler, F. v. (1998):** Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zwischenbilanz eines DIE-Projekts. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 4/98, S. 259-264.
- Neubeck, H. (1968):** Ein Beitrag zur Bestandsaufnahme der Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Band I. Erstellt für die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Erhältlich in der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn.
- Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998):** Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt am Main.
- Nuissl, E. (1993):** "Qualität" – pädagogische Kategorie oder Etikett? In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 2/93, S. 103-108.
- Ogrzall, P. (1998):** Qualität zwischen Markt und öffentlicher Verantwortung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ) (Hrsg.) (1998): "QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe". Heft 20 (Qualitätssicherung im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten). Bonn, S. 14-47.
- Ogrzall, P. (2000):** Prozeß der Qualitätssicherung und -entwicklung im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/00, S. 403-406.
- Ogrzall, P. (Datum unbekannt):** Qualitätssicherung und -entwicklung in Berliner Jugendbildungsstätten. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft außerschulische Jugendbildung und Bildungsurlaub des Landesjugendrings Berlin.
- Osusky, M./Limacher, J./Mangold, R. (1997):** Die 2Q-Methode. In: Becker, A. (Hrsg.) (1997): Qualität und Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "QS – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder und Jugendhilfe" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMfFSFJ) Heft 9. Bonn, S. 27-29.

- Peter, H. (1998):** "Qualität" in der außerschulischen politischen Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/98, S. 24-27.
- Peter, H. (1999):** Der politischen Bildung die Sporen geben – Qualitätsentwicklung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 3/99, S. 27-29.
- Peter (in Band II fälschlicherweise Hilmar, P. genannt), H. (2000):** Wie sich Qualität entwickelt. Qualitätsentwicklung im Jugendhof Vlotho. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/00, S. 407-412.
- Prechtel, C. (1996):** Innere Einheit Deutschlands. Gegenstand der schulischen und außerschulischen politischen Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.
- Pruschke-Löw, K. (1998):** Langer Atem, Freude und Optimismus? KursleiterInnen im Fadenkreuz von Ansprüchen. In: Die - Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/98, S. 31-34.
- Reischmann, J. (2003):** Weiterbildungsévaluation. Neuwied.
- Rogge, K. I. (2000):** Qualitätsmanagement zwischen (Selbst-)Evaluation und Qualitätssicherung. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 2/00, S. 393-403.
- Rudolf, K./Zeller, M. (2000):** Der Bürger als Bildungspartner. Chancen und Möglichkeiten der Evaluation politischer Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 1/00, S. 39-43.
- Scherr, A. (1999):** Aus-, Fort- und Weiterbildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 3/99, S. 32-34.
- Sander, W. (1999 c):** Der Beruf der "politischen Bildner". Was heißt Professionalität in der politischen Bildung? In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 3/99, S. 38-41.
- Schönfeld, W. (1997):** Arbeitsformen und Adressatengruppen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 1/97, S. 1-6.
- Schulenberg, W. (1957):** Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart.
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1978):** Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart und Frankfurt am Main.
- Schultz, E. (1997):** Zur Entwicklung von Zielgruppen, Veranstaltungsformen und Themen in der Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) 1/97, S. 7-15.
- Sommer, M. (2000):** Kleine Nadelstiche. Warentester sollen Bildung prüfen. In: Erwachsenenbildung (EB) - Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 3/00, S. 115-116.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966):** Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart.
- Templ, K.-U. (2001):** Kunden-Befragung. Vorläufige Auswertung. In LpB 21 Aktuell. Ausgabe 4/Mai 2001. Interner Newsletter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB). Stuttgart, S. 3-4.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1986):** Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Erschienen in der Reihe "FBE – Forschung, Beratung, Entwicklung" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. [heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Frankfurt am Main.
- Thole, W. (1999):** Professionalität in der politischen Bildung. Eine Bilanz in Stichworten. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 3/99, S. 35-37.
- Transnationale Arbeitsgruppe "Qualitätssicherung in Bildungsheimen" (1997):** Socrates. Qualitätssicherung in Bildungshäusern. Zu beziehen bei der Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs. Wien.
- Ulrich, S. (2002):** Wie lässt sich Toleranz messen? In: CAPanorama - Nachrichten des Centrums für angewandte Politikforschung (C.A.P.). Ausgabe 1/02, S. 10.
- Vlotho, H. P./Kandel, J. (1995):** Qualität und Qualitätssicherung in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung Akademie der Politischen Bildung (FES) (Hrsg.) (1995): Jahrbuch 1995. Teilnehmerforschung im Überblick. Bonn, S. 61-71.
- Vontobel, J. (1972):** Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Empirische Basisstudie zum Problem der Erfassung des Bildungserfolges. Braunschweig.
- Wabnitz, R. (1997):** Zur Profession Politische Bildung. Anmerkungen aus dem Blickwinkel des Bundesjugendministeriums. In: Praxis Politische Bildung 1/97, S. 48-54.
- Widmeier, B. (1996):** Politische Bildung als Beruf. Anmerkungen zum Selbstverständnis einer Profession aus dem Blickwinkel eines politischen Pädagogen. In: Außerschulische Bildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e.V. 4/96, S. 434-438.
- Wirtz, P. (1997):** Pluralität durch Profilierung. Gedanken zu Profession und Auftrag politischer Bildung. In: Praxis Politische Bildung (PPB) 1/97, S. 18-26.
- Zeller, M. (2001):** Durch Evaluierung zum Bildungspartner Jugend. In: Knoblich, A./Rudolf, K./Wicker, A./Zeller, M. (Hrsg.) (2001): Jugend & Politik – Politik & Jugend. Der konsequente Weg zur Beteiligung Jugendlicher – Ein Modellprojekt für Kommunen und politische Bildner. Erschienen in der Schriftenreihe POLIS der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden, S. 86-91.

RELEVANTE BEREICHE DER GESELLSCHAFTS- UND WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFT

- Alemann, U. v. (1996):** Die Parteien in den Wechsel-Jahren? Zum Wandel des deutschen Parteiensystems. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 6/96, S. 3-8.
- Alemann, U. v. (1999):** Politikbegriffe. In: Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 79-82.
- Alemann, U. v. (2000):** Das Parteiensystem der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- Alemann, U. v. (2001):** Politik ist nur das Thema Nummer drei. Der Begriff des Politischen in Politikwissenschaft und politischer Bildung. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/01, S. 12-15.
- Akademie für politische Bildung Tutzing/Landeszentrale für politische Bildungsarbeit Bayern (1998):** Bürgerbegehren und Bürgerentscheid. Situation – Analysen – Erfordernisse. München.
- Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament.** Ausgabe B 36/96 - Schwerpunktthema Kommunitarismus, Universalismus, Liberalismus mit Beiträgen von Reese-Schäfer, W./Tönnies, S./Brunkhorst, H./Probst, L.
- Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament.** Ausgabe B 33-34/97 - Schwerpunktthema Globalisierung mit Beiträgen von Friedrichs, J./Brock, D./Welzmüller, R./Mayer, O. G.
- Baringhorst, S. (1998):** Zur Mediatisierung des politischen Protests. Von der Institutionen- zur "Greenpeace-Demokratie"? In: Sarcinelli, U. (Hrsg.) (1998): Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Bonn, S. 326-342.
- Beck, U. (1986):** Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Beck, U. (1993):** Die Erfindung des Politischen. Frankfurt am Main.
- Beck, U. (1998):** Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main.
- Beck, U./Hajer, M. A./Kesselring, S. (Hrsg.) (1999):** Der unscharfe Ort der Politik. Opladen.
- Bellers, J./Kipke, R. (1996):** Einführung in die Politikwissenschaft. München.
- Berg, T. (Hrsg.) (2002):** Moderner Wahlkampf – Blick hinter die Kulissen. Opladen.
- Berg-Schlosser, D./Noetzel, T. (Hrsg.) (1994):** Parteien und Wahlen in Hessen 1946-1994. Marburg.
- Berger, P. L. (Hrsg.) (2002):** Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (1996):** Politik überzeugend vermitteln. Wahlkampfstrategien in Deutschland und den USA. Gütersloh.
- Beyme, K. v. (1999):** Das politische System der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Beyme, K. v. (2001):** Funktionswandel der Parteien in der Entwicklung der Massenmitgliederpartei zur Partei der Berufspolitiker. In: Gabriel, O. W./Niedermayer, O./Stöss, R. (Hrsg.) (2001) - aktualisierte Auflage gegenüber der in Band II zitierten Ausgabe): Parteiendemokratie in Deutschland. Bonn, S. 315-339.
- Breit, G./Massing, P. (2001):** Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Schwalbach/Ts.
- Brinkmann, K. (1995):** Politische Philosophie. Stuttgart.
- Brunner, W. (2002):** Die zurechtgebastelte schöne neue Welt der Wahlkampfmanager. Die Auswahl der Kampagnenstrategien der Parteien ist heute so beschränkt wie eh und je. In: Frankfurter Rundschau (FR) vom 18. Juli 2002, S. 7 (Dokumentation).
- Bornhöft, P. (2001):** "Verstehst Du, was da läuft?" In: DER SPIEGEL Nr. 22/01, S. 49.
- Börnecke, S./Bartsch, M. (2001):** Eichel: Schwarzgeldskandal führte zu geringer Wahlbeteiligung. In manchen Orten ging nur jeder zweite zur Urne – CDU legt zu – Vereinzelt Gewinne für SPD – Lange Gesichter bei den Grünen. In: Frankfurter Rundschau (FR) vom 19. März 2001 (Sonderbeilage "Wahl-Rundschau"), S. 1.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.) (2001):** Verfassungsschutzbericht 2000. Berlin.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.) (2002 d):** Verfassungsschutzbericht 2001. Berlin.
- Burchardt, H.-J. (1996):** Die Globalisierungsthese – von der kritischen Analyse zum politischen Opportunismus. In: Das Argument – Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften 217/96, S. 141-155.
- Castells, M. (2000):** Überleben im Netzwerk. Interview in: DER SPIEGEL Nr. 14/00. Hamburg, S. 148-154.
- Däubler-Gmelin, H. (2002):** "Direkte Demokratie – wir bleiben dran" Interview in Frankfurter Rundschau (FR) vom 18. Juli 2002, S. 5.
- Degenhart, C. (1997):** Staatsrecht I – Staatszielbestimmungen, Staatsorgane, Staatsfunktionen. Heidelberg.
- Enquete-Kommission "Globalisierung der Weltwirtschaft - Herausforderungen und Antworten" Deutscher Bundestag (2002):** Schlussbericht. Bundesdrucksache 14/9200. Berlin.
- Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements" Deutscher Bundestag (2002):** Bericht Bürgerschaftliches Engagement auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen.
- Eschenburg, T. (2000):** Letzten Endes meine ich doch. Berlin.

- Etzioni, A. (1997):** Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie. Frankfurt am Main.
- Etzioni, A. (1998):** Die Entdeckung des Gemeinwesens – Das Programm des Kommunitarismus. Frankfurt am Main.
- Etzioni, A. (2000):** Beantworteter Fragebogen von Armin Pongs. In: Pongs, A. (2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München, S. 35-38.
- Everding, D./Kruse, M./Kugel, H. (Hrsg.) (1999):** Demokratie in Deutschland. Bewährungsprobe Globalisierung. Köln.
- Falter, J. W./Römmele, A. (2002):** Professionalisierung bundesdeutscher Wahlkämpfe, oder: Wie amerikanisch kann es werden? In: Berg, T. (Hrsg.) (2002): Moderner Wahlkampf – Blick hinter die Kulissen. Opladen, S. 49-63.
- Farin, K. (2001):** generation-kick.de – Jugendsubkulturen heute. München.
- Franke, K./Scriba, J. (2000):** Ordnung im Chaos. Der menschliche Erfindungsgeist ist ungebrochen. Aber werden Wissenschaft und Politik, Wirtschaft und Gesellschaft die Menschheitsprobleme lösen können? In allen Bereichen des Lebens kündigt sich ein umfassender Epochenwechsel an. In: DER SPIEGEL Nr. 14/00, S. 138-146.
- Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (Autor unbekannt) (2002):** Schlußverkauf das ganze Jahr. Kunden, Politiker und Ökonomen halten das Verbot von Rabattaktionen für überholt. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 06. Januar 2002, S. 33.
- Gellner, W. (1995):** Ideenagenturen für Politik und Öffentlichkeit. Think Tanks in den USA und in Deutschland. Opladen.
- Genz, A./Schönbach, K./Semetko, H. A. (2001):** "Amerikanisierung"? Politik in den Fernsehnachrichten während der Bundestagswahlkämpfe 1990-1998. In: Klingemann, H.-D./Kaase, M. (Hrsg.) (2001): Wahlen und Wähler: Analysen aus Anlass der Bundestagswahl 1998. Wiesbaden, S. 401-413.
- Gessenharter, W. (1996):** Warum neue Beteiligungsmodelle auf kommunaler Ebene? Kommunalpolitik zwischen Globalisierung und Demokratisierung. Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 50/96, S. 3-13.
- Giddens, A. (1997):** Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. Frankfurt am Main.
- Giddens, A. (1999):** Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie. Frankfurt am Main.
- Giegel, H.-J. (1999):** Strukturveränderungen und Problementwicklungen in der Demokratie. In: Berg-Schlosser, D./Giegel, H.-J. (Hrsg.) (1999): Perspektiven der Demokratie. Probleme und Chancen im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt am Main und New York, S. 100-133.
- Glitz, P. (1997):** Von virtuellen Ortsvereinen und dem Hindenburg-Syndrom. Zur Innovationsnotwendigkeit der politischen Kultur in Deutschland. In: Hamm, I./Mann, T. E. (Hrsg.) (1997): Politische Kommunikation in der Informationsgesellschaft. Ergebnisse eines deutsch-amerikanischen Workshops. Gütersloh, S. 29-37.
- Glitz, P. (1999):** Die beschleunigte Gesellschaft. München.
- Glück, A. (2001):** Verantwortung übernehmen. Mit der Aktiven Bürgergesellschaft wird Deutschland leistungsfähiger und menschlicher. Stuttgart und München.
- Grefe, C./Greffrath, M./Schumann, H. (2002):** attac – Was wollen die Globalisierungskritiker? Berlin.
- Greiffenhagen, M. u. S. (1993):** Ein schwieriges Vaterland. Zur politischen Kultur im vereinigten Deutschland. München.
- Greven, M. (1997):** Politisierung ohne Citoyens. Über die Kluft zwischen politischer Gesellschaft und gesellschaftlicher Individualisierung. In: Klein, A./Schmalz-Bruns, R. (Hrsg.) (1997): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Bonn, S. 231-251.
- Grimm, D./Kirchhof, P. (Hrsg.) (1993):** Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. Studienauswahl I. Tübingen.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland**
- Habermas, J. (1961):** Politische Beteiligung, ein Wert an sich. In: Habermas, J./Friedeburg-Hübner, L. v./Oehler, C./Weltz, F. (Hrsg.) (1961): Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten. Darmstadt und Neuwied, S. 13-17.
- Habermas, J. (1985):** Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main.
- Hanauer Anzeiger (HA - Autor unbekannt) (2001):** Einheitsbrei aus Unterhaltung. TV-Sender bringen weniger Information – Private und Öffentlich-Rechtliche gleichen sich an. In Hanauer Anzeiger (HA) vom 27. November 2001, S. 10.
- Heidenreich, B./Schacht, K. (Hrsg.) (1993):** Hessen. Eine politische Landeskunde. Stuttgart, Berlin und Köln.
- Heidenreich, B./Schacht, K. (Hrsg.) (1995):** Hessen. Gesellschaft und Politik. Stuttgart, Berlin und Köln.
- Heiderich, R./Rohr, G. (1999):** Wertewandel: Aufbruch ins Chaos oder neue Wege? München.
- Helms, L. (2001):** Die "Kartellparteien" – These und ihre Kritiker. In: Politische Vierteljahresschrift (PVS) 4/01, S. 698-706.
- Hennis, W. (1957):** Das Modell des Bürgers. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung 7/57, S. 330-339.
- Hepp, G./Schiele, S./Uffemann, U. (Hrsg.) (1994):** Die schwierigen Bürger. Schwalbach/Ts.

- Heptner, B. (2001):** Auch ein neues Wahlsystem will gelernt sein. Viele Wähler in Hessen gaben am Sonntag ihre Stimme nicht ab. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 19. März 2001, S. 2.
- Hesselberger, D. (1999):** Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung. Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung. Neuwied.
- Hessische Landesregierung (2000):** Mehr Einfluss für Wählerinnen und Wähler: Das neue Kommunalwahlrecht. Entnommen aus dem Internet am 28. Januar 2000 unter <http://www.hessen.de>.
- Hessisches Ministerium des Innern (2001):** Neues Wahlrecht von den Bürgern hervorragend angenommen. Pressemitteilung vom 26. März 2001. Wiesbaden.
- Heuser, U. J./Randow, G. v. (1999):** Das Soziale neu erfunden. Der Wohlfahrtsstaat leistet nicht mehr, was er kostet. Nun nehmen Bürger das Füreinander selbst in die Hand. Was entsteht da zwischen Markt und Staat? Entnommen aus dem Internet am 25. Mai 1999 unter <http://www.archiv.zeit.de/daten/pages//199913.solodaritaetskris.htm>.
- Hoecker, R. (2002):** Suche nach dem politischen Bürger im digitalen Heuhaufen. Fördert das Internet die Demokratie? In: Frankfurter Rundschau (FR) vom 19. Februar 2000, S. 7 (Dokumentation).
- Hunold, C. (1996):** Lokal denken, global handeln: Globalisierung und lokale Demokratie. In: LEVIATAN – Zeitschrift für Sozialwissenschaft 12/96, S. 557–573.
- Jarren, O. (1998):** Internet – neue Chancen für die politische Kommunikation? In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 40/98, S. 13–21.
- Jarren, O./Sarcinelli, U./Saxer, U. (Hrsg.) (1998):** Politische Kommunikation in der Demokratischen Gesellschaft. Opladen.
- Kant, I. (1783):** Was ist Aufklärung? In: Bahr, E. (Hrsg.) (1774): Was ist Aufklärung? Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelsohn, Riem, Schiller, Wieland. Stuttgart, S. 9–17.
- Katz, R. S./Mair, P. (1995):** Changing Models of Party Organization and Party Democracy: The Emergence of the Cartel Party. In: Party Politics 1/95, S. 5–28.
- Klein, A./Schmalz-Bruns, R. (Hrsg.) (1997):** Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Bonn
- Klein, A./Legrand, H.-J./Leif, T. (Hrsg.) (1999):** Neue soziale Bewegungen. Impulse, Bilanzen und Perspektiven. Wiesbaden.
- Knorr-Cetina, K. (2000):** Beantworteter Fragebogen von Armin Pongs. In: Pongs, A. (2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München, S. 155–158.
- Koch-Arzberger, C./Hohmann, E. (Hrsg.) (1996):** Hessen im Wandel. Daten, Fakten und Analysen zur Entwicklung von Gesellschaft, Staat und Wirtschaft seit 1946. Opladen.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (1999 b):** Taschenbuch Baden-Württemberg. Gesetze – Daten – Analysen mit den vollständigen Texten der Landesverfassung, der Gemeinde- und der Landkreisordnung. Stuttgart, Berlin und Köln.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (Hrsg.) (1999 c):** Baden-Württemberg. Eine kleine politische Landeskunde. Stuttgart.
- Leggewie, C. (1998):** Demokratie auf der Datenautobahn. In: Spektrum der Wissenschaft 1/98, S. 100–105.
- Leggewie, C./Maar, C. (Hrsg.) (1998):** Internet und Politik. Köln.
- Lösche, P. (1995):** Parteienverdrossenheit ohne Ende? Polemik gegen das Lamentieren deutscher Politiker, Journalisten, Politikwissenschaftler und Staatsrechtler. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen (ZParl) 1/95, S. 149–159.
- Luthardt, W. (1997):** Probleme und Perspektiven direkter Demokratie in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 14/97, S. 13–22.
- Magel, E.-M. (2000):** Harald Juhnke liegt in der Wählergunst vorn. Kommunalwahl auf Probe bei den "Tagen der offenen Tür": Kampf mit postergroßen Stimmzetteln. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 15. Mai 2000, S. 65.
- Mair, P./Müller, W. C./Plasser, F. (Hrsg.) (1999):** Parteien auf komplexen Wählermärkten. Reaktionsstrategien politischer Parteien in Westeuropa. Wien.
- Mann, H.-J./Wehling, H.-G. (1999):** Kommunalwahl 1999: Wie wird gewählt? Wer wird gewählt? In: Der Bürger im Staat 3/99, S. 174–185.
- Meireis, R./Drefler, U. (2000):** Das Gesetz zur Stärkung der Bürgerbeteiligung und kommunalen Selbstverwaltung vom 23. Dezember 1999. Entnommen aus dem Internet am 28. Januar 2000 unter <http://www.hessen.de>.
- Menzel, U. (1998):** Globalisierung versus Fragmentierung. Frankfurt am Main.
- Merkel, W./Busch, A. (Hrsg.) (1999):** Demokratie in Ost und West. Für Klaus von Beyme. Frankfurt am Main.
- Meyer, T. (1994):** Die Transformation des Politischen. Frankfurt am Main.
- Meyer, T. (2001 a):** Mediokratie. Die Kolonisierung der Politik durch die Medien. Frankfurt am Main.
- Münkler, G. J. (Hrsg.) (1993):** Bürgerschaft und Herrschaft. Zum Verhältnis von Macht und Demokratie im antiken und neuzeitlichen Denken. Baden-Baden.
- Münkler, H. (Hrsg.) (1997):** Politisches Denken im 20. Jahrhundert. München.
- Nährlich, S. (2001):** Der Bürger als Träger von Infrastruktureinrichtungen. In: Boebenecker, K.-H./Trube, A./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2001): Verwaltungsreform von unten? Lokaler Sozialstaat im Umbruch aus verschiedenen Perspektiven. Münster, S. 168–178.

- Negt, O. (2003):** Der gute Bürger ist derjenige, der Mut und Eigensinn bewahrt. In: InfoDienst 1/2003 des Landesinstituts für Qualifizierung des Landes Nordrhein-Westfalen (LFQ), S. 18-20.
- Niclaß K. (1997):** Vier Wege zur unmittelbaren Bürgerbeteiligung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 14/97, S. 3-12.
- Nohlen, D. (Hrsg.) (1995):** Lexikon der Politik. Band 1-7. München.
- Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1997):** Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. Neuwied, Kriftel und Berlin.
- Pieroth, B./Schlink, B. (1997):** Grundrechte – Staatsrecht II. Heidelberg.
- Plasser, F./Ullrich, P. A. (1982):** Unbehagen im Parteienstaat – Jugend und Politik in Österreich. Wien.
- Pongs, A. (2000):** In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München.
- Puhle, H.–J. (1996):** Was kommt nach den Volksparteien? Gegenwärtige Krisenwahrnehmungen im historischen Kontext. In: Hettling, M./Nolte, P. (Hrsg.) (1996): Nation und Gesellschaft. Historische Essays. München, S. 319–334.
- Putnam, R. D. (Hrsg.) (2001):** Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh.
- Rohe, K. (Hrsg.) (1997):** Politik und Demokratie in der Informationsgesellschaft. Erschienen in der Reihe "Veröffentlichungen der Deutschen Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP)" Band 15. Baden-Baden.
- Rothe, K. (1994):** Politik – Begriffe und Wirklichkeiten. Stuttgart
- Saage, R./Berg, G. (Hrsg.) (1998):** Zwischen Triumph und Krise. Zum Zustand der liberalen Demokratie nach dem Zusammenbruch der Diktaturen in Osteuropa. Opladen.
- Sarcinelli, U. (Hrsg.) (1998 a):** Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Bonn.
- Sarcinelli, U. (2000 b):** Schleichender Systemwandel. In: Frankfurter Rundschau (FR) vom 19. Februar 2000, S. 12.
- Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.) (2001):** Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen.
- Scharpf, F. E. (1975):** Demokratietheorie zwischen Utopie und Anpassung. Kronberg/Ts.
- Schiller, T. (2002):** Den Bürgern als Volkssouverän gebührt mehr Respekt. In: Frankfurter Rundschau (FR) vom 25. September 2002, S. 35.
- Schmid, J./Griese, H. (Hrsg.) (2002):** Wahlkampf in Baden-Württemberg. Organisationsformen, Strategien und Ergebnisse der Landtagswahl vom 25. März 2001. Opladen.
- Schneider, H. (1999):** Konturen des Bürgerbegriffs. In: Mickel, W. W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn, S. 38-43.
- Schraa, R. (2002):** Abstimmung, die kaum einer versteht. Rätselhafte grüne Zettel: Hessen entscheidet über Verfassungsänderung. In: Hanauer Anzeiger (HA) vom 05. September 2002, S. 6.
- Schulze, G. (2000):** Die Erlebnis-Gesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Sennett, R. (2000):** Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Sontheimer, K./Bleek, W. (Hrsg.) (2000):** Grundzüge des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- SPIEGEL Online (Autor unbekannt) (2001):** Zerstreuung ist alles. Entnommen aus dem Internet am 26. November 2001 unter <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,169717,00.html>.
- Stöss, R. (1997):** Stabilität im Umbruch. Wiesbaden.
- Stöss, R. (2001):** Parteienstaat oder Parteiendemokratie? In: Gabriel, O. W./Niedermayer, O./Stöss, R. (Hrsg.) (2001): Parteiendemokratie in Deutschland. Bonn, S. 13-35.
- Vattimo, G. (2000):** Beantworteter Fragebogen von Armin Pongs. In: Pongs, A. (2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München, S. 299-304.
- Weber, C. (2002):** Einsatz ohne Rückfahrkarte. Studenten engagieren sich wieder für Politik - Nicht in Parteien, aber bei Amnesty, Attac oder Greenpeace. In: UniSPIEGEL Nr. 4/02, S. 10-13.
- Weber, M. (1919):** Politik als Beruf. Erschienen als Reclam-Heft 1992. Stuttgart.
- Weber, M. (1980):** Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen.
- Weidenfeld, W. (1997):** Die neue demokratische Frage. In: *kursiv* – Journal für politische Bildung 2/97, S. 48.
- Wichard, R. (1997):** Politische Willensbildung in der Demokratie. Partizipation – Pluralismus – Parteien. Tübingen.
- Wiesendahl, E. (2001):** Die Zukunft der Parteien. In: Gabriel, O. W./Niedermayer, O./Stöss, R. (Hrsg.) (2001): Parteiendemokratie in Deutschland. Bonn, S. 592-619.
- Zittel, T. (1997):** Über die Demokratie in der vernetzten Gesellschaft. Das Internet als Medium politischer Kommunikation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 42/97, S. 23-29.

EMPIRISCHE SOZIALFORSCHUNG – MARKTFORSCHUNG – DEMOSKOPIE - WAHLFORSCHUNG

- Albert, M./Hurrelmann, K./Linssen, R./Quellenberg, H. (2002):** Entgrenzung von Politik? Ein Resümee. In: Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002 - Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus – 14. Shell-Jugendstudie. Frankfurt am Main, S. 213-220.
- Amt für Statistik, Wahlen und Einwohnerwesen der Stadt Frankfurt am Main (ASWEFfm) (Hrsg.) (1997):** Kommunalwahlen 1997 in Frankfurt am Main. Eine erste Analyse. Erschienen in der Reihe "Frankfurter Wahlanalysen". Heft 12. Frankfurt am Main.
- Bauer, P. (1993):** Ideologie und politische Beteiligung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung politischer Überzeugungssysteme. Opladen.
- Bauer-Kaase, P. (2001):** Politische Ideologie im Wandel? – Eine Längsschnittanalyse der Inhalte der politischen Richtungsbegriffe "links" und "rechts". In: Klingemann, H.-D./Kaase, M. (Hrsg.) (2001): Wahlen und Wähler: Analysen aus Anlass der Bundestagswahl 1998. Wiesbaden, S. 207-243.
- Bibouche, S./Held, J. (2002):** IG-Metall-Jugendstudie. Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierungen und Engagementformen. Marburg.
- Blanke, K./Ehling, M./Schwarz, N. (1996):** Zeit im Blickfeld. Ergebnisse einer repräsentativen Zeitbudgeterhebung. Erschienen in der Schriftenreihe Band 121 des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Bonn.
- Bürgeramt, Statistik und Wahlen der Stadt Frankfurt am Main (BASWFfm) (Hrsg.) (2001 a):** Kommunalwahlen 2001 in Frankfurt am Main. Eine erste Analyse. Erschienen in der Reihe "Frankfurter Wahlanalysen". Heft 23. Frankfurt am Main.
- Bürgeramt, Statistik und Wahlen der Stadt Frankfurt am Main (BASWFfm) (Hrsg.) (2001 b):** Direktwahl der Oberbürgermeisterin/des Oberbürgermeisters in Frankfurt am Main am 18. März 2001. Eine erste Analyse. Erschienen in der Reihe "Frankfurter Wahlanalysen". Heft 22. Frankfurt am Main.
- Bürklin, W. (1992):** Gesellschaftlicher Wandel, Wertewandel und politische Beteiligung. In: Starzacher, K. (1992): Protestwähler und Wahlverweigerer – Krise der Demokratie. Köln, S. 18–39.
- Bürklin, W./Jung, C. (2001):** Deutschland im Wandel. Ergebnisse einer repräsentativen Meinungsumfrage. In: Korte, K.-R./Weidenfeld, W. (Hrsg.) (2001): Deutschland-Trendbuch. Fakten und Orientierungen. Opladen, S. 675-711.
- Bürklin, W./Klein, M./Ruß, A. (1996):** Postmaterieller oder anthropozentrischer Wertewandel? Eine Erwiderung auf Roland Inglehart und Hans-Dieter Klingemann. In: Politische Vierteljahresschrift (PVS) 3/96, S. 517-536.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002):** Jugend 2002 – Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus - 14. Shell-Jugendstudie. Frankfurt am Main.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2000):** Unzufriedene Demokraten – Studie zum Politikverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München.
- Diekmann, A. (1995):** Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.
- Dreier, V. (1997):** Empirische Politikforschung. Oldenburg.
- Eilfort, M. (1993):** Die Nichtwähler – Wahlenthaltung als Form des Wahlverhaltens. Paderborn.
- Fischer, A. (1997):** Engagement und Politik. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend '97 – Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierung – 12. Shell-Jugendstudie. Opladen, S. 303-341.
- Fischer, A. (2000):** Jugend und Politik. In: Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000 - 13. Shell-Jugendstudie. Opladen, S. 261-282.
- Flick, U. (2000):** Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek.
- Floren, F. J. (1999):** Sozialer Wandel in Deutschland. Paderborn.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ - Autor unbekannt) (2001 a):** CDU hat Position als stärkste Partei ausgebaut. In den meisten Kommunen des Kreises Offenbach vorne. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 20. März 2001, S. 69.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ - Autor unbekannt) (2001 b):** Main-Kinzig-CDU freut sich über kräftiges Plus. Pipa: Müllofen-Kampagne gescheitert – Mehr ungünstige Stimmen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 20. März 2001, S. 67.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ - Autor unbekannt) (2002 e):** Wenig Politik, viel Arbeit. Jugendstudie der Universität Tübingen für die IG Metall. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 18. Februar 2002, S. 5.
- Fritzsche, Y. (1997):** Jugendkulturen und Freizeitpräferenzen: Rückzug vom Politischen? In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend '97 – Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierung – 12. Shell-Jugendstudie. Opladen, S. 343-377.
- Gensicke, T. (1996):** Sozialer Wandel durch Modernisierung, Individualisierung und Wertewandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 42/96, S. 3-17.
- Gensicke, T. (1998):** Sind die Deutschen reformscheu? Potenziale der Eigenverantwortung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 18/98, S. 19-30.

- Gunther, R./Montero, J. R. (1997):** The Anchors of Partisanship: A Comparative Analysis of Voting Behavior in Four Southern European Democracies. Madrid.
- Held, J. (2002):** Unkritische Professionalität als Schlüssel zum Erfolg. Junge Arbeitnehmer stellen Beruf in den Vordergrund und wenden sich von Politik ab. In: Frankfurter Rundschau (FR) vom 06. Juni 2002, S. 8 (Dokumentation).
- Hepp, G. (1996):** Wertewandel und Bürgergesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 52-53/96, S. 3-12.
- Inglehart, R. (1977):** The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics. Princeton.
- Inglehart, R. (1979):** Wertewandel in westlichen Gesellschaften. In: Klages, H./Kmieciak, P. (Hrsg.) (1979): Wertewandel und gesellschaftspolitischer Wandel. Frankfurt am Main und New York, S. 279-316.
- Inglehart, R. (1998):** Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt am Main und New York.
- Inglehart, R./Klingemann, H.-D. (1996):** Dimensionen des Wertewandels. Theoretische und methodische Reflexionen anlässlich einer neuerlichen Kritik. In: Politische Vierteljahresschrift (PVS) 2/96, S. 319-340.
- Institut für Demoskopie Allensbach (1994):** "Föderalismus" – Was ist das? Nicht nur einfach Gebildete haben bei Fremdwörtern Verständnisschwierigkeiten. Erschienen in der Reihe "allensbacher berichte". Bericht-Nr. 11. Allensbach a. Bodensee.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997):** Jugend '97 – Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierung – 12. Shell-Jugendstudie. Opladen.
- Kaase, M./Klingemann, H.-D. (Hrsg.) (1998):** Wahlen und Wähler: Analysen aus Anlaß der Bundestagswahl 1994. Wiesbaden.
- Klages, H. (1985):** Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalysen, Prognosen. Frankfurt am Main und New York.
- Kleinhenz, T. (1995):** Die Nichtwähler – Ursachen der sinkenden Wahlbeteiligung in Deutschland. Opladen.
- Klenner, C./Pfahl, S./Seifert, H. (2001):** Ehrenamt und Erwerbsarbeit – Zeitbalance oder Zeitkonkurrenz? Eine Untersuchung des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts und der Hans Böckler Stiftung. Herausgegeben vom Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Klingemann, H.-D./Kaase, M. (Hrsg.) (2001):** Wahlen und Wähler: Analysen aus Anlass der Bundestagswahl 1998. Wiesbaden.
- Münchmeier, R. (1997):** Lebensphase Jugend. In: Hafenecker, B. (Hrsg.) (1997): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 7-20.
- Noelle-Neumann, E. (1992):** Wie belastbar ist die deutsche Demokratie? Eine Dokumentation des Beitrags in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) vom 16. Dezember 1992. Veröffentlicht vom Institut für Demoskopie Allensbach. Allensbach a. Bodensee.
- Noelle-Neumann, E. (1993):** Ohne politische Bildung verfällt die Demokratie. In: Noelle-Neumann, E./Köcher, R. (1993): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1984 - 1992. München, New York, London und Paris, S. 632-634.
- Noelle-Neumann, E. (1995 a):** Die Deutschen und der Staat. Trümmer eines Jahrhunderts. Eine Dokumentation des Beitrags in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) vom 11. Januar 1995. Veröffentlicht vom Institut für Demoskopie Allensbach. Allensbach a. Bodensee.
- Noelle-Neumann, E. (1995 b):** Rechtsbewußtsein im vereinigten Deutschland. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 2/95, S. 121-155.
- Noelle-Neumann, E./Petersen, T. (2000):** Alle, nicht jeder. Einführung in die Methoden der Demoskopie. Berlin und Heidelberg.
- Oesterreich, D. (2001):** Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 50/01, S. 13-22.
- Patzelt, W. J. (1994):** Das Verhältnis von Bürgern und Parlament – Aufgaben der politischen Bildungsarbeit. In: Hepp, G./Schiele, S./Uffemann, U. (Hrsg.) (1994): Die schwierigen Bürger. Schwalbach/Ts., S. 216-240.
- Patzelt, W. J. (1996):** Das Wissen der Deutschen über Parlament und Abgeordnete. Indizien für Aufgaben politischer Bildung. In: Gegenwartskunde – Zeitschrift für Gesellschaft, Politik und Bildung 3/96, S. 309-322.
- Patzelt, W. J. (1999):** Politikverdrossenheit, populäres Parlamentsverständnis und die Aufgaben der politischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 7-8/99, S. 31-38.
- Rohe, K. (1992):** Wahlen und Wählertraditionen in Deutschland. Frankfurt am Main.
- Schedler, A. (1993):** Die demoskopische Konstruktion von Politikverdrossenheit. In: Politische Vierteljahresschrift (PVS) 3/93, S. 414-435.
- Schneekloth, U. (2002):** Demokratie, ja - Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik. In: Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002 – Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus - 14. Shell-Jugendstudie. Frankfurt am Main, S. 91-137.

- Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (1995):** Methoden der empirischen Sozialforschung. München und Wien.
- Schoen, H./Falter, J. W. (2001):** It's time for a Change! - Wechselwähler bei der Bundestagswahl 1998. In: Klingemann, H.-D./Kaase, M. (Hrsg.) (2001): Wahlen und Wähler: Analysen aus Anlass der Bundestagswahl 1998. Wiesbaden, S. 57-89.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2000):** Datenreport 1999. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2000):** Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2001):** Wahlen. Ergebnisse der Landtagswahl 2001. Entnommen aus dem Internet am 27. August 2001 unter <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/wahl/landtagswahl/2001/texte/430.htm>.
- TNS Emnid (2002):** (N)Onliner Atlas 2002 – Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Bielefeld.
- Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001):** Demokratie und Bildung in 28 Ländern. Politisches Verstehen und Engagement bei Vierzehnjährigen (IEA Civic Education Study). Deutscher Kurzbericht. Zu beziehen unter wolfram.schulz@rz.hu-berlin.de.
- Wienold, H. (2000):** Empirische Sozialforschung. Praxis und Methode. Münster.
- Winkel, O. (1996):** Wertewandel und Politikwandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Ausgabe B 52-53/96, S. 13-25.
- Winter, G. (1994):** Wertewandel. In: Dorsch, F./Häcker, H./Stapf, K. H. (Hrsg.) (1994): Psychologisches Wörterbuch. Bern, Göttingen, Toronto und Seattle, S. 872.
- Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001):** Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main.

Sonstige Quellen

SCHRIFTLICHE KORRESPONDENZ ODER INTERVIEWS (in diesem Band I) zur kleinen Fallanalyse "Rezeption des Marketinggedankens in der Praxis politischer Bildung" als Ergänzung der Literaturlage

Interview des Autors mit:	Kurz zur Methode:
Siegfried Schiele, Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, am 25. Oktober 2000 in Stuttgart	Verschriftlichtes persönliches (mündliches) und leitfadengestütztes Interview.
Werner Fichter, Leiter Stabsstelle Marketing der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, am 25. Oktober 2000 in Stuttgart	Verschriftlichtes persönliches (mündliches) und leitfadengestütztes Interview.
Gisela v. Mutius, Leiterin des Projekt Management und Politik der Friedrich-Ebert-Stiftung und in geschäftsführender Tätigkeit bei der Akademie für politische Bildung der, am 14. November in Bonn	Schriftliche Beantwortung der wichtigsten Fragen des u.g. Interviewleitfadens vorab. Verschriftlichtes persönliches (mündliches) und leitfadengestütztes Interview.

VERZEICHNIS DER IM TEXTTEIL DIESES BANDES ANGEFÜHRTEN INTERNETSEITEN

Internetadresse / URL	(Träger-)Organisation
http://www.afk-akademie.de	Akademie für Kommunalpolitik e.V. Wiesbaden
http://www.brandenburg.de/netpol/adressen/adressbuch.html	Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit
http://www.bpb.de	Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)
http://www.bkev.org	Büdinger Kreis e.V. (BK)
http://www.berichtpolitischebildung.de	Institut Junge Bürgergesellschaft (IJBG)
http://www.chancen-fuer-alle.de	Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) u.a.
http://www.degeval.de/standards	Deutsche Gesellschaft für Evaluation
http://www.die-bonn.de	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
http://www.dvv-vhs.de	Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV)
http://www.ella-pb.de	Thüringer Volkshochschulverband e.V. (TVV)
http://www.gemeinsinn.de	Aktion Gemeinsinn e.V.
http://www.gpje.de	GPJE - Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung e.V.
http://www.hlz.hessen.de	Hessische Landeszentrale für politische Bildung (HLZ)
http://www.hsl.de	Hessisches Statistisches Landesamt
http://www.InternationalesForum.de	Internationales Forum Burg Liebenzell
http://www.lpb.bwue.de	Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB)
http://www.lpb.bwue.de/links.htm	Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB)
http://www.lpb.bwue.de/partner.htm	Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB)
http://www.konservativ.de	Impuls 3000 (Homepage mit verfassungsrechtlich bedenklichen Verweisen, die sich als Angebot zur politischen Bildung ausgibt)
http://www.kursdirekt.de	Bundesanstalt für Arbeit
http://www.meine-vhs.de	Firma s-w-k
http://www.netzwerk-politische-bildung.de	Friedrich-Ebert-Stiftung
http://www.personal-business-skills.de	Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV)
http://www.politische-bildung.de	Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung
http://www.politikerscreen.de	Firma Politikerscreen.de
http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de	Statistisches Landesamt Baden-Württemberg
http://www.studienzentrum-weikersheim.de	Studienzentrum Weikersheim