» Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft im ländlichen Raum



Prof. Dr. Ulrich Klemm

Geschäftsführer Sächsischer Volkshochschulverband e.V.

klemm@vhs-sachsen.de

I. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum

a) Zur Dialektik der Krise des ländlichen Raumes

In den 1980er Jahren führte die wissenschaftliche, politische und kulturelle Analyse der Provinz als Defizitraum sowie die Einsicht in Fehlplanungen mit dramatischen Folgen für die Ökonomie, Ökologie und Identität des ländlichen Raumes zu neuen Überlegungen hinsichtlich der Bedeutung und Rolle von Erwachsenenbildung im Kontext von Modernisierungs- und Transformationsprozessen.

Sowohl die akademische Erwachsenenbildung als auch die andragogische Praxis im ländlichen Raum fanden sich bis zu diesem Zeitpunkt mit der Metropolenorientierung beziehungsweise mit ihrem Etikett der Traditionsverbundenheit ab. Betrachtet man die Quantität der andragogischen Publikationslandschaft, dann fällt auf, wie zurückhaltend man sich dem ‚Land' widmete. Erst ab Mitte der 1980er Jahre lässt sich eine zaghafte Neuorientierung beobachten,[1] die mit dem Ziel antritt, Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der „Brüche im Vergesellschaftungsprozess"[2] neu zu legitimieren.

Neben diesen ersten Zustandsbeschreibungen und Prognosen werden ländliche Räume aber auch erstmals als „Hoffnungsträger"[3] mit „strukturellen Gestaltungschancen"[4] gesehen und es werden über neue „Entwicklungspotenziale der Dörfer"[5] nachgedacht sowie ein „Paradigmenwechsel" in der Dorfforschung[6] vorangetrieben.

b) Eigenständige Regionalentwicklung und Gemeinwesenarbeit als Leitbild regionaler Erwachsenenbildung

Maßgeblich für einen neuen andragogischen Blick auf den ländlichen Raum wurde die Idee der *Eigenständigen Regionalentwicklung*, wie sie seit Anfang der 1980er Jahre im Kontext einer Neuen Sozialen Bewegung im ländlichen Raum entstand und versucht, klassische, zentralistische Strategien der Raumordnungspolitik abzulösen. Die bis dahin maßgebliche Leitidee in der Raumplanung war das ‚Konzept der zentralen Orte'. Es geht dabei um ein hierarchisch aufgebautes Planungssystem mit dem Ziel der Schaffung von gleichwertigen Lebensräumen und -bedingungen. Seit den 1980er Jahren wird zunehmend auch eine Alternative diskutiert und praktiziert, die als ‚eigenständige' beziehungsweise ‚innovative Regionalentwicklung' bezeichnet wird[7].

Ihre Kennzeichen sind:

- eine *Dezentralisierung der Raumentwicklung*, das heißt die Verlagerung von Entscheidungsfindungen auf die regionale Ebene: ‚bottom up' statt ‚top down';
- die Förderung von *endogenen Potentialen,* das heißt Menschenförderprogramme statt Strukturförderung;
- ländliche Regionen werden als *eigenständige und alternative Lebens- und Kulturräume* gegenüber urbanen Metropolen gesehen.

In der Raumordnungspolitik kommt die Idee der ‚eigenständigen Regionalentwicklung' einem Paradigmenwechsel gleich, aber auch in der Erwachsenenbildung führt sie zu einem Perspektivwechsel mit inhaltlichen, strategischen und methodisch-didaktischen Konsequenzen. Erwachsenenbildungseinrichtungen im ländlichen Raum wandeln sich von „geschlossenen zu offenen Lernorten"[8], als Konsequenz einer stärkeren Hinwendung zu

- einem *integrations- und alltagsorientierten* Ansatz, bei dem allgemeine, berufliche sowie politische Bildung neu vernetzt werden;
- einem *partizipatorischen* Ansatz hinsichtlich einer Dialogkultur mit Zielgruppen;
- einer aufsuchenden Methodik und Didaktik;
- einem *gesellschaftspolitischen Lernbegriff*, der die beiden Komponenten des antizipatorischen und partizipatorischen Lernens beinhaltet.

c) Konkrete Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Insgesamt geht es um eine Revitalisierung ländlicher Räume, um eine Stabilisierung von sozial- und



[1] Zum Beispiel: Faber, W. (1981): Das Dorf ist tot – es lebe das Dorf. Düsseldorf; Klemm, U. (1986): Plädoyer für eine gemeinwesenorientierte Provinzarbeit – oder: Annäherung an eine neue Land-Andragogik. In: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung. Ausgabe M, Nr. 19, Feb., S. 16–24; ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (1984), Nr. 4; eb – Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen (1988), 20. Jg., Nr. 44, H. 2.

[2] Schratz, M. (1987): Bildung vor Ort. In: Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Eigenständige Regionalentwicklung (ÖAR) (Hrsg.): Peripherie im Aufbruch. Wien, S. 104.

[3] Kramer, D. (1989): Hoffnungsträger Provinz? In: PRO REGIO, H. 3/4, S. 9–16.

[4] Geißler, C. (1988): Strukturelle Gestaltungschancen im ländlichen Raum. In: eb – Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, 20. Jg., Nr. 44, 2, S. 1–4.

[5] Schüttler, K. (1990): Region im Dorf – Überregionale Entwicklungspotentiale in Dörfern. In: PRO REGIO, H. 5/6, S. 6–12.

[6] Herrenknecht, A. (1990): Das Dorf in der Region – oder: Steht die Dorfdiskussion vor einem Paradigmenwechsel? In: PRO REGIO, H. 5/6, S. 13–19.

wohlfahrtsstaatlichen Strukturen, und Erwachsenenbildung ist in diesem Kontext ein wichtiger Teil der kommunalen ‚Daseinsvorsorge'.

Der ländliche Raum wird heute vor allem durch demografische Faktoren und ungenügende öffentliche Mittel marginalisiert und von wohlfahrtsstaatlichen Entwicklungen zunehmend abgekoppelt. Angesichts eines dramatischen Wandels von gesellschaftlichen Verfasstheiten auf dem Land ist auch die Erwachsenenbildung einem großen Änderungs- und Handlungsdruck ausgesetzt. Die ‚Provinz' kann ihren Anspruch als gleichwertiger Lebensraum gegenüber städtischen Regionen zunehmend weniger erfüllen – sollte dies überhaupt schon einmal der Fall gewesen sein.

Der ländliche Raum läuft Gefahr, ein ‚Restraum' zu werden, der lediglich die Funktion der Erholung, des ‚schöner Wohnens' oder der ‚Müllentsorgung' hat.

Erfahrungen mit innovativen Konzepten ländlicher Erwachsenenbildung (Eigenständige Regionalentwicklung und Lernende Regionen) lassen einen Handlungsbedarf offensichtlich werden, der folgendermaßen zusammengefasst werden kann: Bildungspolitisch geht es zunächst um die Stärkung von Bürgerbeteiligung. Außerdem sind Instrumente zur Moderation und Animation von ‚endogenen Potentialen' gefragt. Und methodisch-didaktisch betrachtet bedeutet eine innovative regionale Erwachsenenbildung:

- dass das Dorf, die Kleinstadt oder die Region mehr zu einer methodisch-didaktischen Handlungsebene und zu einem inhaltlichen Bezugspunkt wird;
- dass das Lernen als ein Prozess verstanden wird, der antizipatorisch und partizipatorisch gestaltet wird;
- dass Bildung intensiver durch ein zeitliches und räumliches Zugehörigkeitsgefühl mit der Region verbunden ist;
- dass eine ‚alltägliche' Erwachsenenbildung zunimmt, bei der die klassische Komm-Struktur durch eine Geh-Struktur ergänzt wird.

In strategischer Hinsicht führt der skizzierte Handlungsbedarf dazu, dass Erwachsenenbildung im ländlichen Raum in dreierlei Weise auf neue Steuerungsmodelle setzen muss:

Erstens gilt es die neue *Praxis des regionalen Bildungsmanagements* zu entwickeln: Kooperationen zwischen unterschiedlichen Trägern der Erwachsenenbildung, zwischen Erwachsenenbildungsträgern und Kommunen, zwischen Erwachsenenbildungsträgern und zivilgesellschaftlichen Initiativen oder Einrichtungen der Wirtschaft. Eine entsprechende Kooperationskultur ist momentan erst im Ansatz sichtbar beziehungsweise basierend auf persönlicher Beziehung eher zufällig und singulär entstanden. Hier benötigt die ländliche Erwachsenenbildung passende Konzepte und entsprechende Kapazitäten.

Zweitens sind Steuerungsmodelle gefragt, die es besser ermöglichen, *regionale oder kommunale Bildungsinnovationen* zu unterstützen: Es geht um niederschwellige Struktur- und Menschenförderprogramme, die endogene Potentiale einer Region anregen und motivieren. Drittens werden Steuerungsmodelle für eine *differenzierte Analyse und Betrachtung* regionaler Entwicklungsprozesse benötigt: Dies würde zum Beispiel zu einer Überprüfung der bestehenden Erwachsenenbildungsgesetze in den Bundesländern führen. Im Sächsischen Wei-



[7] Schaffer, F. (Hrsg.) (1993): Innovative Regionalentwicklung. Augsburg; PRO REGIO (1989–2001): Zeitschrift für Provinzarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung. Boxberg-Wölchingen.

[8] Dewe, B. (1983): Gemeinwesenarbeit als Erwachsenenbildung. In: Peters, F. (Hrsg.): Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik. Bielefeld, S. 233.

terbildungsgesetz, um ein Beispiel zu nennen, finden sich nur wenige Ansätze einer differenzierten Betrachtung der Weiterbildungslandschaft. Es ist in diesem Sinne bildungspolitisch wenig nachhaltig, die Lebens- und Weiterbildungswelt in einer Großstadt wie Leipzig mit jener im ländlichen Nordsachsen gleichzusetzen und für beide Regionen identische Förderrichtlinien zu definieren. In Sachsen gilt nach wie vor, dass in der Allgemeinen Weiterbildung in der Regel erst dann Angebote mit Landesmitteln finanziert werden, wenn mindestens acht Teilnehmer/innen mit mindestens acht Unterrichtsstunden (je 45 Minuten) vorliegen, egal ob in Leipzig mit einer Bevölkerungsdichte von 1.700 Einwohnern pro Quadratkilometer oder im ländlichen Nordsachsen mit 100 Einwohnern pro Quadratkilometer. Ein differenzierendes Steuerungsinstrument im Sächsischen Weiterbildungsgesetz wäre in diesem Fall eine raumordnungsorientierte Förderpraxis, die zwischen unterschiedlichen Regionen – z. B. definiert durch die Bevölkerungsdichte und weitere Kriterien der Raumordnung – unterscheidet. Im Falle von Sachsen könnte dies z. B. so aussehen, dass eine Landesförderung für ländliche Räume bereits ab vier (statt acht) Teilnehmenden und einem Umfang von zwei Unterrichtsstunden (statt acht) einsetzt.

II. Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung

Erwachsenenbildung legitimiert sich traditionell in starkem Maße aus Erwartungen und dem Wandel der Gesellschaft. Sie ist, wie Pädagogik insgesamt, kein gesellschaftlich autonomes System, sondern abhängig von öffentlichen Leitbildern, realpolitischen Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Erwachsenenbildung bewegt sich in diesem Sinne momentan unter anderem zwischen zwei gesellschaftspolitischen Orientierungslinien: der Globalisierung und der Regionalisierung. Dies bezeichnet sowohl ein Spannungsverhältnis als auch ein Entwicklungspotential. Der ländliche Raum ist in besonderer Weise von den Spannungen betroffen, da er wirtschaftlich und politisch nur wenig entgegenhalten kann und ihm entsprechende Modernisierungsressourcen – humaner, materieller und finanzieller Art – oftmals fehlen.

Gesellschaftliche Verhältnisse sind derzeit global und regional in besonderem Maße durch die Gleichzeitigkeit von Unterentwicklung und Überentwicklung gekennzeichnet – oder, pointiert ausgedrückt: durch das Nebeneinander von wachsendem Wohlstand und zunehmender Armut. Gesellschaftspolitisch reagieren unterschiedliche Eliten und Milieus mit Strategien der Globalisierung, Regionalisierung und mit der Idee der Bürgergesellschaft auf diese Herausforderung. Integration statt Selektion ist dabei das emanzipatorisch-politische Ziel einer aufgeklärten Weltgesellschaft. Welche Rolle kann dabei die Erwachsenenbildung übernehmen? Und: Welche Konsequenzen hat dies für die andragogische Praxis?

d) Globalisierung und Lernen

Globalisierung ist hier sowohl *normativ* und *systematisch* als auch *qualitativ* und *quantitativ* zu verstehen.

Quantitativ und systematisch werden mit ihr Prozesse der *Entgrenzung*, *Beschleunigung* und des *Wachstums* in politischen, wirtschaftlichen und privaten Lebensbereichen beschrieben. Qualitativ und normativ können mit Globalisierung Prozesse der *Entwertung* und *Befreiung* definiert werden. So findet zum Beispiel eine Entwertung der Kommunikation als ‚Ware' statt und ein befreiender Aspekt zeigt sich als Entpersonalisierung von Machtverhältnissen.

Ein zentraler normativer Aspekt der Globalisierung ist der des *Wachstums*. Globalisierung ist quantitativ und qualitativ gesehen vor allem auf *materielles* Wachstum ausgerichtet und nicht auf *nachhaltiges* Wachstum.[9] Globalisierung ist auf der einen Seite immer mit Wachstum verbunden – Wachstum von Macht, Einfluss, Umsatz –, auf der anderen Seite aber auch immer mit Verlust von direktem und persönlichem Einfluss. Globalisierung wird in diesem Sinne als Zustand eines weltweiten freien Kapital- und Güterhandels bezeichnet, der zu wachsendem Einfluss auf nationale Volkswirtschaften führt. Wichtigste Instrumente sind dabei die Entwicklung freier globaler Finanz- und Gütermärkte für transnationale Unternehmen. Diese Mechanismen führen zu Reichtum und Wohlstand von Menschen in den politischen und wirtschaftlichen Machtzentren, sie verstärken gleichzeitig aber national wie international Phänomene der Ungerechtigkeit.

> Der Finanzexperte George Soros erläutert zur global wachsenden Chancenungleichheit: „Der internationale Handel und die globalen Finanzmärkte sind hervorragend geeignet, Reichtum zu erzeugen, nicht jedoch für die Befriedigung anderer sozialer Bedürfnisse, die allgemein unter dem Namen ‚öffentliche Güter' zusammengefasst werden: Wahrung des Friedens, Linderung der Armut, Umweltschutz, Schaffung erträglicher Arbeitsbedingungen oder die Sicherung der Menschenrechte. Kurz: Die soziale Entwicklung kann mit der wirtschaftlichen Entwicklung nicht Schritt halten"[10].

Die Mitglieder des ‚Club of Rome' waren es, die Ende der 1970er Jahre vor dem Hintergrund ihrer Globalanalysen von einem ‚menschlichen Dilemma' sprachen, das seine Ursachen in einer ‚*Lern-*

[9] Meadows, D. L. u. a. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart.

[10] Soros, G. (2003) : Der Globalisierungsreport. Reinbek.



krise‘ habe[11]. Traditionelle Lernkonzepte sollten durch antizipatorische und partizipatorische Elemente ergänzt beziehungsweise verändert werden. Nur mit einer neuen ‚Lernstrategie‘ – heute spricht man von ‚Lernkultur‘ – ließe sich dieses ‚menschliche Dilemma‘[12] abwenden, so die These des Club of Rome Ende der 1970er Jahre. Im Horizont von Ulrich Becks These der „Risikogesellschaft“ (1986) wird dieser Diskurs heute in der Erwachsenenbildung mit Begriffen und Konzepten wie Bürgergesellschaft/Zivilgesellschaft, Individualisierung und Weltgesellschaft fortgeführt und mündet in ein dialektisches Verständnis von Globalisierung und Regionalisierung.

e) Regionalisierung und bürgerschaftliches Lernen

Das menschliche Dilemma der Globalisierung ist auch eine Lernkrise. Bildung ist neu herausfordert, es geht zentral auch um die Frage, welche *pädagogische* Antwort es auf die Globalisierung gibt?

In der Diskussion um die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft spielen Begriffe wie ‚Bürger-gesellschaft/Zivilgesellschaft‘, ‚Bürgerschaftliches Engagement/Ehrenamt/Freiwilligenarbeit‘ oder ‚Gemeinwesenarbeit/Regionalisierung‘ eine zunehmend wichtige Rolle. Denn wie verschieden auch immer die Antworten auf die globalen Probleme der ‚Risikogesellschaft‘[13] ausfallen mögen, einig ist man sich weitgehend darin, dass die lokal gebundene, das heißt ‚mikropolitische Bürgerbeteiligung‘ eine entscheidende Grundlage für Lösungsstrategien ist. Sie kann ‚Verkrustungen‘ der traditionellen Bildungs- und Kommunalpolitik überwinden helfen. Indes:

> Die gegenwärtigen Diskussionen um eine Bürger- oder Zivilgesellschaft sind auch Ausdruck eines Unbehagens und einer Skepsis gegenüber real existierenden demokratischen Verfasstheiten.

Es werden in unserer repräsentativen Demokratie zunehmend Strukturdefizite erkannt, die sich als eine „Erstarrung des politischen Lebens“[14] zeigen und die gesellschaftlichen und demokratischen Entwicklungen hemmen beziehungsweise sogar kontraproduktiv zu ihnen liegen. Die Frage lautet heute also: Wie kann der Bürger/die Bürgerin in einer parlamentarischen Parteiendemokratie vom Zuschauer zum Teilnehmer am politischen Geschehen werden?

Die Bürgergesellschaft geht optimistisch von einem/r aktiven, autonomen und verantwortlichen Bürger/in aus, der/die ‚Gemeinsinn‘ hat und der/die bereit ist, partizipatorisch und antizipatorisch zu denken und zu handeln. Als wesentlichste Ziele einer Bürgergesellschaft nennt uns der Politikberater Warnfried Dettling[15]:

- die Erneuerung der Demokratie,
- die Verhinderung einer gesellschaftlichen Spaltung,
- die Revitalisierung sozialer Institutionen (Schulen, Bibliotheken, Altenheime usw.) für das Gemeinwesen und
- die Sinngebung.

Hier setzt das Konzept der Regionalisierung an: Erwachsenenbildung wird als *Standortfaktor* im ländlichen Raum diskutiert und in den Kontext einer neuen Planungsphilosophie für Regionalentwicklung eingebettet. Die andragogische Leitidee von einer flächendeckenden *Versorgung in der Region* wird durch eine Erwachsenenbildung ergänzt, die sich als *Entwicklungsfaktor für die Region* versteht. Die Region erhält als Gestaltungsraum für Politik und Pädagogik eine neue Bedeutung[16]. Das ‚Konzept Region‘ ist vor dem Hintergrund der Entwicklungen von Globalisierung und Regionalisierung

- *mentalitätsgeschichtlich* gesehen die Suche nach verloren gegangener Heimat und Orientierung;
- *wirtschaftlich* gesehen der Versuch, sich in einem globalen Markt zu behaupten;
- *politisch* gesehen der Versuch, lokal handlungsfähig zu bleiben.

Diese Regionaldebatte mündetet in der Erwachsenenbildung in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts in den ‚Lernenden Regionen‘ (Adolf-Grimme-Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt 2000). Damit wird die Infrastruktur für ein regionales Wissensmanagement entwickelt und der Fokus auf ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘ als die entscheidenden Quellen für regionale Veränderungen gelegt.

[11] Peccei, A. (1979): Zukunftschance Lernen. Club of Rome – Bericht für die achtziger Jahre. Wien.

[12] „Mit dem Begriff *menschliches Dilemma* bezeichnen wir die Dichotomie zwischen einer wachsenden Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten. Globale Probleme – im Augenblick die bedeutendste Manifestation der Komplexität – sind in erster Linie menschliche Probleme“ (ebd., S. 25–26).

[13] Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.

[14] Wassermann, R. (1986): Die Zuschauerdemokratie. Düsseldorf/Wien, S. 167.

[15] Dettling, W. (1998): Bürgergesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beiträge zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, 11. September, S. 24–26.

[16] Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region. Berlin; Voesgen, H. (Hrsg.) (2006): Brückenschläge. Bielefeld.

III. Fazit: Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft

Das Spannungsdreieck zwischen Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft beschäftigt die Erwachsenenbildung auf unterschiedlichen Ebenen, die vor allem für Einrichtungen im ländlichen Raum zu besonderen Herausforderungen werden:

- *Institutionelle Dimension*: Die Koppelung von informellen und institutionalisierten Lernprozessen erhält eine größere Bedeutung und wird die Anforderungen an Institutionen verändern.
- *Personale Dimension*: Professionelles andragogisches Handeln wird sich noch stärker in Richtung *Begleitung und Beratung* entwickeln und dies als eine Querschnittsaufgabe für Bildung verstehen.
- *Didaktische Dimension*: Selbstorganisiertes Lernen wird an Bedeutung gewinnen: Bildungseinrichtungen werden das Konzept von Selbstlernzentren ausbauen.
- *Inhaltliche Dimension*: Die Planbarkeit von Inhalten wird relativer, d. h., in dem Maße, wie die Geschwindigkeit des sozialen Wandels zunimmt und die Eigenverantwortung der Teilnehmer/innen gefordert wird, in dem Maße wird die institutionelle Planbarkeit von Bildungsinhalten auch erschwert.

Der ländliche Raum ist in besonderer Weise betroffen, auch weil hier viele politische Verantwortungsträger anzutreffen sind, die Erwachsenenbildung immer noch primär im Modus der ‚Schule' verorten und die politische Dimension einer ‚mitbürgerlichen Bildungsarbeit'[17] als regionalen Entwicklungsfaktor außer Acht lassen. Eine fast schon triviale Antwort darauf ist die Erfahrung, dass Veränderungen mit Strategien der *Partizipation* und *Antizipation* beeinflusst werden können. So wird globales, regionales und bürgerschaftliches Lernen dadurch (besser) wirksam, indem es eine ermöglichungsdidaktische Rahmung erhält und Nachhaltigkeit (Antizipation) und Autonomie (Partizipation) zum Leitbild macht. Folgende Entwicklungen zeichnen sich vor diesem Hintergrund für die Erwachsenenbildung ab:

- Erwachsenenbildung als quartärer Bildungsbereich befindet sich in einer Phase des *Umbruchs und der Neuorientierung.*
- Bedingt durch den sozialen Wandel treten neue inhaltliche Bedarfe an die Erwachsenenbildung heran: Bürgergesellschaft, Globalisierung, prekäre Sozialstrukturen, Migration/Integration, demografische Entwicklungen und der Rückzug des Sozialstaates geben neue Orientierungen vor.
- Daraus ergeben sich strukturelle Anforderungen an die Institutionen: Personal- und Organisationsentwicklung in Richtung Integration von institutionalisiertem und beiläufigem Lernen.
- Die Anforderungen an Erwachsenenbildner/innen werden *multiperspektivischer*, das heißt Kontextwissen ist erforderlich: kaufmännisches Denken, politisches Denken, Projektmanagement, interkulturelle Kompetenz.
- Die Inhalte *entgrenzen* sich: Aneignung von Wissen findet zunehmend außerhalb von Institutionen statt (neue Medien, Projektlernen, beiläufiges Lernen).
- Neue didaktische Anforderungen auf Grund neuer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen verfestigen sich: selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen.



Neubaugebiet auf dem Land

[17] Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf/Köln.